

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MARIA ISABEL SILVEIRA FURTADO

**O PAPEL MEDIADOR DE PARATEXTOS NA LEITURA LITERÁRIA DE
ESTUDANTES DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAXIAS DO SUL

2019

MARIA ISABEL SILVERA FURTADO

**O PAPEL MEDIADOR DE PARATEXTOS NA LEITURA LITERÁRIA DE
ESTUDANTES DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Tecnologia e Linguagens da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

CAXIAS DO SUL

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F992p Furtado, Maria Isabel Silveira

O papel mediador de paratextos na leitura literária de estudantes do quarto ano do ensino fundamental / Maria Isabel Silveira Furtado. – 2019.

182 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

1. Leitura. 2. Paratexto. 3. Literatura infantil. 4. Educação de crianças. 5. Ensino fundamental. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 028

Catálogo na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Michele Fernanda Silveira da Silveira - CRB 10/2334



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“O papel mediador de paratextos na leitura literária de
estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental”*

Maria Isabel Silveira Furtado

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 08 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente – UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Celia Abicalil Belmiro (UFMG)

Dra. Marília Forgearini Nunes (UFRGS)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Mod.130033

Aos meus pais, Izabela e Gilberto.
A Luis Fernando, meu companheiro de
vida.
Aos meus alunos e alunas.
Aos leitores e leitoras de obras literárias
infantis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela força e vitalidade para construir todos os planos traçados. Pelos sonhos que tenho e por todas as realizações concedidas. Sou grata pelo que aprendo pelo que compartilho com as pessoas.

À minha família, por acreditar em minha capacidade e apoiar-me em todas as aventuras a que me proponho realizar. Minha mãe, Izabela, pelos incontáveis momentos de escuta e cobrança pelos estudos, gratidão pelas madrugadas de companheirismo, até que eu pudesse voar sozinha. Ao meu pai, Gilberto, pelos incontáveis momentos de carinho e atenção, pelos sonhos que postergou para que os meus se realizassem. O amor de vocês, meus pais, dá sentido ao que sou, seus exemplos de honestidade e trabalho são meus alicerces.

Ao meu amado Luis Fernando, por ser meu incentivador e não medir esforços para o êxito de minhas conquistas. Meu eixo de calma em momentos de turbulência. A luz do teu olhar encoraja-me a acreditar na justiça do humano e de conexão à natureza. Você é meu exemplo de resiliência e amor. Tua vida é exemplo de que a felicidade é uma escolha.

À minha tia e madrinha, Cirlei Pereira Furtado, pela atenção e carinho com que me disse o que eu precisava ouvir, no momento certo; com você aprendi que meus sonhos dependem dos meus esforços.

À minha orientadora, professora Flávia Brocchetto Ramos, pela humildade e dedicação para com as minhas necessidades, principalmente quanto a minha dificuldade na escrita. Contigo aprendi a ir muito além do olhar pesquisador. Você instigou-me a superar limites que eu não acreditava que conseguiria; é inspiração profissional e humana.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela seriedade e respeito que tratam a educação.

À Banca Examinadora, pela atenção e cuidado que dedicaram a este estudo, suas contribuições fortaleceram a construção deste trabalho.

À Secretaria de Educação de Antônio Prado, pela acolhida da pesquisa, colocando-se sempre à disposição. À Escola onde aconteceu a pesquisa e que, por motivos éticos vinculados à identificação das crianças, não citarei nomes da direção e supervisão.

Aos participantes da pesquisa, alunos do 4º Ano, leitores de literatura infantil, e aos respectivos responsáveis pelo aceite para que as crianças fizessem parte da pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro em forma de taxa, sem a qual eu não teria condições de realizar esta pesquisa.

Aos queridos e queridas colegas de profissão, tanto da escola quanto do meio acadêmico.

Aos amigos e amigas, pela paciência e escuta neste período de estudos intensivos. Em especial à Daniela Corte Real, que me apoiou no projeto deste trabalho, bem como pelo suporte, dedicação e escuta.

Às instituições onde trabalhei neste período; ao Colégio Gustavo Vieira de Brito, pelas trocas de horários e colaboração para as saídas, e a Escola Interativa Antônio Prado, com ênfase a Graziela Troiam Beltrame, pela incessante paciência com minhas saídas para que este momento se concretizasse.

Aos meus/minhas professores/as, por possibilitarem-me aprendizagens significativas, que foram aqueles que estimularam para que eu escolhesse seguir esta profissão.

Por fim, àqueles que fazem dos meus dias fonte de inspiração e aprendizado constante, a vocês meus alunos e alunas, companheiros de aprendizagens, alegrias, desconfortos e inquietudes. Gratidão a vocês!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar, a partir do modo como estudantes interagem com exemplares selecionados pelo PNBE 2014, o papel dos paratextos dessas obras literárias na escolha/na leitura de um título pelas crianças. Propomos como questão orientadora da pesquisa: Que influências os elementos paratextuais de livros literários provocam em estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental no que se refere à escolha e à leitura das obras selecionadas? O referencial teórico que sustenta a investigação privilegia Araújo (2008); Genette (2009); Ramos (2010); Colomer e Camps (2008); Kramer (2002), Nikolajeva e Scott (2011); Lyons (2011); Hunt (2014); Zilberman (2003; 2008) e Vygotsky (1998; 2001). Quanto aos procedimentos metodológicos, a construção de dados dá-se por meio de grupo focal (GATTI, 2005) e o tratamento dos dados segue princípios de análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). Trata-se de estudo de caráter qualitativo, com base em dados construídos com dois grupos focais com estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. O referencial teórico que embasou a análise dos dados empíricos possibilitou a emergência das seguintes categorias: (a) Os paratextos nos livros preferidos dos estudantes; (b) Concepções de leitura na escola e a presença de paratextos; (c) Biblioteca (organização dos livros – a orientação de leitura literária na biblioteca pelos elementos paratextuais e A retirada de livros da biblioteca apelos a partir de paratextos; (d) Paratextos na seleção e (e) Paratextos na leitura dos livros. As conclusões do estudo apontam para o título, a capa, a sinopse e o nome do autor como os paratextos privilegiados na seleção de obras literárias infantis na escola. Os resultados orientam que os paratextos favorecem a seleção e a interação dos estudantes com os livros literários.

Palavras-chave: Paratextos. Livros literários. Literatura Infantil. Mediação. PNBE. Educação literária. Leitura.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate, from the way students interact with examples selected by PNBE 2014, the role of the paratext of these literary works in the choice/reading of a title by children. We propose as a guiding question of this study: How do paratextual elements influence the literary reading of fourth grade students? The theoretical framework that underpins the research privileges Araújo (2008); Genette (2009); Ramos (2010); Colommer and Camps (2008); Kramer (2002); Nikolajeva and Scott (2011); Lyons (2011); Hunt (2014); Zilberman (2003; 2008) and Vygotsky (1998; 2001). As for the methodological procedures, the construction of data occurs through a focus group (GATTI, 2005) and the treatment of the data follows principles of discursive textual analysis (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). This study is qualitative, based on data built on two focus groups and each group had two meetings with two different groups of students from the fourth year of elementary school. The first meeting aimed at the selection of literary books and the second focused on the reading of the chosen works. The empirical data allowed the emergence of the following categories: a) Students' reading preferences; b) Concepts of reading at school and paratexts; c) Library (organization of books - the orientation of literary reading in the library by paratextual elements) and (interaction with paratext in the library); d) Paratext on selection; e) paratext on reading books. The study's conclusions point to the author's title, cover, synopsis, and name as the privileged paratexts in the selection of children's literary works at school. The composition and unfolding of paratexts in selection and reading favor the interaction of students with literary books.

Keywords: Paratexts. Literary books. Children's literature. Mediation. PNBE. Literary education. Reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações relacionadas ao estudo	26
Quadro 2 - Artigos relacionados ao estudo	28
Quadro 3 - Informações gerais sobre os participantes do G.1	77
Quadro 4 - Informações gerais sobre os participantes do G.2	78
Quadro 5 - Dados pessoais dos participantes G.1	79
Quadro 6 - Dados pessoais dos participantes G.2	80
Quadro 7 - Elementos que embasaram o estudo	83
Quadro 8 - Categorias emergentes do estudo	85
Quadro 9 - Os paratextos na seleção e na leitura dos livros	109
Quadro 10 - Paratextos dos livros preferidos dos estudantes	114
Quadro 11 - Escolha dos livros do PNBE pelos estudantes.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Antônio Prado – RS.....	73
Figura 2 - Categorização das vozes dos estudantes.....	84
Figura 3 - Capa da obra <i>Nana Pestana</i>	95
Figura 4 - Quarta capa do livro <i>Nana Pestana</i>	97
Figura 5 - Folha de rosto do livro <i>A bruxinha e o dragão</i>	102
Figura 6 - Dedicatórias do livro <i>A bruxinha e o dragão</i>	102
Figura 7 - Nota biográfica do livro <i>De que cor é o vento?</i>	104
Figura 8 - Quarta capa do livro <i>De que cor é o vento?</i>	106
Figura 9 - Folha de rosto do livro <i>De que cor é o vento?</i>	107
Figura 10 - Dados da biblioteca da escola do livro <i>De que cor é o vento?</i>	107
Figura 11 - Preferências de leitura dos estudantes do G.1	111
Figura 12 - Preferências de leitura dos estudantes do G.2	113
Figura 13 - Capa da obra <i>Trudi e Kiki</i>	128
Figura 14 - Capa da obra <i>De que cor é o vento?</i>	129
Figura 15 - Capa da obra <i>Rindo escondido</i>	130
Figura 16 - Capa da obra <i>A bruxinha e o dragão</i>	131
Figura 17 - Capa da obra <i>Três Fábulas de Esopo</i>	132

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - IBICT
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELLIJ	Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNBE	Programa Biblioteca da Escola
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 SENSIBILIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....	15
1.2 ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE PARATEXTOS.....	26
1.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	29
2 PARATEXTOS EM LIVROS LITERÁRIOS INFANTIS	34
2.1 SURGIMENTO DOS PARATEXTOS NOS LIVROS	35
2.2 LITERATURA INFANTIL	42
2.3 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL.....	48
2.4 PARATEXTOS EM LIVROS INFANTIS.....	52
2.5 PARATEXTOS NA ESCOLA: A MEDIAÇÃO E A LEITURA	62
3 MÉTODO E RELATO PESQUISA EMPÍRICA.....	68
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E DOS PARTICIPANTES.....	72
3.3 VOZES DOS ESTUDANTES COM BASE NA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	82
4 LIVROS LITERÁRIOS NA ESCOLA	87
4.1 PNBE – 2014: O LIVRO NA BIBLIOTECA.....	87
4.2 PARATEXTOS NOS LIVROS LITERÁRIOS.....	92
4.2.1 <i>Nana Pestana: paratextos</i>	94
4.2.2 <i>A bruxinha e o dragão: paratextos</i>	99
4.2.3 <i>De que cor é o vento?: Paratextos</i>	103
5 OS PARATEXTOS NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA PELA VOZ DE ESTUDANTES.....	109
5.1 OS PARATEXTOS NOS LIVROS PREFERIDOS DOS ESTUDANTES	111
5.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA NA ESCOLA	115
5.2.1 Paratextos na leitura	118
5.3 A BIBLIOTECA.....	121
5.3.1 Organização dos livros – A orientação de leitura literária na biblioteca ...	123
5.3.2 A retirada de livros da biblioteca pelos paratextos	125
5.4 PARATEXTOS NA SELEÇÃO E LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS.....	127
5.5 NARRAÇÃO DO LIVRO ESCOLHIDO PELA CRIANÇA.....	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – ROTEIRO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SELEÇÃO DOS LIVROS.....	147
APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO FOCAL COM CRIANÇAS DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – LEITURA LITERÁRIA.....	151
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	154
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO (ESTUDANTES).....	156
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS)	159
APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	163
APÊNDICE G – LIVROS QUE COMPÕEM O ACERVO 1 DO PNBE 2014	164
APÊNDICE H – LIVROS QUE COMPÕEM O ACERVO 2 DO PNBE 2014.....	166
APÊNDICE I – LIVROS QUE COMPÕEM O ACERVO 4 DO PNBE 2014	168
APÊNDICE J – PARATEXTOS DA OBRA <i>TRUDI E KIKI</i>.....	170
APÊNDICE K – PARATEXTOS DA OBRA <i>ERA UMA VEZ UM CÃO</i>	172
APÊNDICE L – PARATEXTOS DA OBRA <i>RECEITAS DA VÓ PARA SALVAR A VIDA</i> .	173
APÊNDICE M – PARATEXTOS DA OBRA <i>A BRUXINHA E O DRAGÃO</i>.....	174
APÊNDICE N – PARATEXTOS DA OBRA <i>O GATO MASSAMÊ E AQUILO QUE ELE VÊ</i>	175
APÊNDICE O – PARATEXTOS DA OBRA <i>TRÊS FÁBULAS DE ESOPHO</i>	176
APÊNDICE P – PARATEXTOS DA OBRA <i>RINDO ESCONDIDO</i>.....	177
APÊNDICE Q – PARATEXTOS DA OBRA <i>DE QUE COR É O VENTO?</i>	178
APÊNDICE R – PARATEXTOS DA OBRA <i>UM GATO MARINHEIRO</i>.....	179
APÊNDICE S – PARATEXTOS DA OBRA <i>NANA PESTANA</i>	180
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	181

1 INTRODUÇÃO

A dissertação que se apresenta é produto da investigação de uma professora-pesquisadora que uniu esses papéis para constituir este documento. A dissertação “O papel mediador de paratextos na leitura literária de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental” é uma das etapas do Curso de Mestrado em Educação realizado na Universidade de Caxias do Sul e está vinculada à linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Tecnologia” e ao projeto de pesquisa “Mediação de leitura literária: análise de instâncias paratextuais em obras selecionadas pelo PNBE”, aprovado pelo Edital Chamada CNPq N^o 12/2016 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ.

Nesta parte da investigação, intitulada Introdução, são destacadas as motivações da investigadora, um panorama dos estudos que estão sendo realizados sobre o tema a ser investigado, a saber, o papel de paratextos como mediadores de leitura com base em livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, ainda, apresenta breve estrutura da dissertação.

1.1 SENSIBILIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Ao iniciar a escrita deste projeto, fiz a opção por escrever um texto que pudesse compor um conjunto de memórias que se relacionassem com a minha busca por querer aprender e a pesquisar, tendo em vista o ingresso ao Mestrado em Educação. Elegi, portanto, o memorial, por ser um gênero textual que permite o processo de reflexão sobre vivências, experiências e memórias. Soares (1991, p. 25) afirma que o memorial possibilita refletir acerca do “[...] por que fez, para que fez e como fez [...]”, buscando conhecer não somente o passado, mas também o que se estava pensando quando viveu. Diante disso, mais do que um relato autobiográfico, uma escrita dessa natureza representa a oportunidade de redimensionar os acontecidos, assim como a tentativa de pesquisar permeia minha vida pessoal e profissional.

No decorrer da escrita dessas lembranças, percebo que o meu interesse por investigar a leitura está no fato de ter contato com ela, de forma significativa, na minha infância e adolescência. Lembro-me das vivências como ouvinte de histórias

e de como elas foram importantes para explicar a minha interação com os livros, estando tais memórias entrelaçadas à intensa relação afetiva familiar.

Nasci em uma família pobre economicamente e batalhadora; meu pai é um pequeno agropecuarista; e minha mãe, dona de casa. Morávamos nós três mais um tio, no interior de Muitos Capões/RS. Lembro-me que éramos muito companheiros e que, desde pequena, eu ajudava meus pais nos afazeres domésticos e agrícolas. Os dois homens cuidavam das vacas em campos um pouco distantes, e eu brincava muito com minha mãe. Aliás, passávamos várias tardes em mundos de faz de conta. Eu adorava ser a bruxa das histórias que dramatizávamos juntas; também fazíamos comidinha no barro ou nas cinzas, pinturas em tecido, crochê, *tricot* e muitas comidas deliciosas para vender aos vizinhos. À noite, meu pai sempre me levava para dormir e tínhamos que rezar antes de fechar os olhos.

Eu amava um boneco velho, que foi da minha prima mais velha, o qual ganhei de uma tia, depois de tê-lo encontrado caído no barro. Desse dia em diante, o boneco era meu, nomeei-o Chico. Ele tornou-se meu fiel amigo, contava-lhe tudo o que acontecia, segredos, medos e surpresas. A escolha do nome deve-se ao fato de eu ouvir as histórias de um dos livros do Chico Bento, contadas por minha mãe. Eu ria muito, quando ela imitava o personagem, me divertia com a voz dela. Também gostava dos *Teletubbies*, além de sempre ter a *Laa-Laa* e o *Tinki Wink* juntos comigo. Tenho a lembrança que ao todo eram seis personagens da série animada, cujo desenho era transmitido na televisão.

Certo dia, ganhei de minha mãe o livro *O creme que não era mais gostoso*. Foi uma realização só, era muito engraçado, pois a *Laa-Laa* era manhosa, egoísta e atrapalhada, não gostava de repartir nada com ninguém. Ela pegava o creme primeiro, colocava-o sobre a mesa, derramava no banco, não percebia e sentava em cima. Os demais personagens tentavam ajudar-lhe, mas ela, se atrapalhava cada vez mais. Eu sabia a história de cor e a contava a quem estivesse disposto a ouvir.

Outro, entre tantos momentos de felicidade que posso relatar, era quando ia cavalgar com meu pai e ele, entre a procura de uma vaca e outra, contava-me histórias de antigamente, como eram os lugares que passávamos, quem morava lá e relatava, ainda, sobre as dificuldades para realizar as atividades agrícolas. As histórias que ele mais repetia eram sobre a sua infância. Ele dizia recordar-se que, em determinado momento do passado, a alimentação que era destinada à família era armazenada em um porão, mantido às chaves.

Porém, nem todo o insumo alimentício era servido às crianças da família, pois grande parte da comida era destinada aos adultos que trabalhavam. Meu pai relatava que, para as crianças, o cardápio era diferente, de modo que as refeições eram servidas primeiro aos adultos. Depois do jantar, todos ficavam ao redor do fogão para ouvir as histórias de Pedro Malazarte, que meu avô contava aos oito filhos. Em seguida, depois de eles irem para a cama, muitas vezes dormiam ainda de dia, mas não podiam questionar os mais velhos sobre isso, pois precisavam economizar as velas. Aqueles momentos eram, portanto, de muita imaginação e de questionamentos para que eu pudesse entender melhor as situações relatadas por meu pai. Nesses momentos eu sentia que ele gostava de responder às minhas perguntas ao relembrar a sua própria infância.

Além disso, brincava bastante com meu primo e com duas meninas, que moravam perto da minha casa. Nós éramos os quatro da mesma faixa etária, sempre fazendo muitas travessuras. Em uma de nossas traquinagens, procurávamos pedras no riacho, o qual ficava atrás da minha casa, para construirmos nossas casas imaginárias. Em outra brincadeira, subíamos em árvores

Entre tantas outras brincadeiras, a minha preferida era quando eu podia ser a professora deles, mas nem sempre concordavam comigo. Nessa brincadeira de escola, quando brincávamos somente eu e o meu primo, pedia para ele ler as revistas para mim e escrever em um pequeno quadro negro, sempre poupando giz, porque era grande a distância entre o sítio e a cidade para ir comprar mais material para escrever. Assim eram meus dias, cheios de alegria, liberdade e de novas descobertas.

Quando fui à escola, com seis anos, houve mudanças nas regras e horários. Minha tia foi minha professora na pequena Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Rita de Cássia, que hoje não existe mais, e ficava localizada na Vila Ituim, no 5º Distrito de Muitos Capões/RS. Na turma, frequentavam mais ou menos quinze estudantes de diferentes séries (turma multisseriada). Estudei lá até a quarta série.

Lembro-me que ela (a minha tia exercendo o papel de professora na escola em que eu estudava) não permitia que pegássemos os livros infantis, os quais se encontravam ao final da sala, em uma prateleira alta. Ela dizia que poderíamos estragar (rasgar, rabiscar, sujar). Eu, no entanto, tinha muita vontade de manuseá-los; gostava, especialmente, de um, em que a primeira página trazia os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, referências de um seriado transmitido na televisão.

Em 2001, o acesso era mais fácil ao conteúdo da televisão do que aos livros, por questões de valor econômico. Hoje, me pergunto se algo mudou.

Mas toda a regra tem sua forma de escape. Como a professora era a única funcionária da escola que tinha que preparar a merenda, então esse era o momento de empilharmos as cadeiras e pegarmos os livros, afinal aquele gostinho de proibido era mais desafiador, até que ela descobriu e trocou os materiais impressos de leitura de sala. Diante disso, o risco de cair da pilha de cadeiras tornava a aventura ainda mais interessante.

Para ir à escola, acordava cedo, na mesma hora em que meu pai e meu tio ordenhavam as vacas. Antes de ir à escola, precisava estudar primeiramente com minha mãe. Além dos temas da escola que realizava à tarde, ela fazia ditados e eu tinha que ler antes do dia começar. Em seguida, meu pai me levava à escola e, no caminho, entre uma brincadeira e outra, inventava equações matemáticas para que eu pudesse respondê-las adequadamente. Confesso que reclamava, mas ele insistia até ouvir a possível resolução. Também procurávamos ninho de pássaros e ele me contava sobre as espécies.

Na quinta série, porém, fui para outro ambiente escolar com várias disciplinas e com uma biblioteca que, naquele momento, era muito simpática aos meus olhos - era um lugar limpo, organizado, arejado e estava sempre vazio. A professora que ficava naquele espaço era muito organizada, gentil e nos incentivava em relação à leitura, mas havia regras. Para minha alegria, na aula de Língua Portuguesa a professora solicitou que pegássemos livros na biblioteca e organizássemos um diário de leitura. Como sempre, minha mãe, companheira de aprendizagens, lia comigo e me ajudava a fazer os registros, para que, logo em seguida, nós pudéssemos criar um desenho sobre as histórias. Como essa escola era distante, viajava de ônibus em torno de duas horas para chegar lá.

No primeiro dia, meu pai pediu ao motorista para que eu sentasse sempre na primeira poltrona e não fizesse bagunça com os colegas. Transporteimei-me para a biblioteca em busca de distração para aquelas intermináveis viagens empoeiradas e trepidantes, sempre pedindo à professora que cuidava da biblioteca se eu podia pegar livros. Como ela me autorizou, escolhi *O Continente*, de Érico Veríssimo, não pelo nome, mas porque fazia parte de uma coleção de capa cinza e espessa, isto é, um livro grosso, lindo. Imediatamente fiz um plano para ler todos. Porém, a docente não permitiu que eu o levasse, porque ele fazia parte da coleção de “obras caras” e

que não poderiam ser levadas para casa. Triste, acabei escolhendo outro título e, assim, sucessivamente. No meu imaginário, *O Continente* era um livro mágico e maravilhoso. Na viagem, às vezes conversava com algum colega que sentava próximo, mas, geralmente, eu ia e voltava lendo.

Anos mais tarde, estudava os conteúdos programados pela escola. Mas fora de lá, eu gostava dos *Rebeldes* (uma novela mexicana). Como não tinha *internet* em casa, então vendia pinhão e bolacha na escola para comprar revistas e pôsteres deles. Também investigava cada um de seus passos – o que me tornava praticamente uma pesquisadora infantil.

Assim, nessa mesma época, ganhei de minha madrinha os livros *O Continente I e II* e me identifiquei com a personagem Bibiana Terra. Esta personagem, descrita de maneira sóbria e desafiante ao longo do livro, me fez gerar sentimentos de adoração e de expectativa pelo romance vivenciado entre a personagem feminina e o seu par, o capitão Cambará, por até certo período. O correspondente masculino do romance, o Rodrigo, nada mais era do que o meu amor de infância refletido ou transcrito em linhas de romance. Digo isso porque a história romanesca lida tem cavalos e lutas e, coincidentemente, o menino de quem eu gostava também andava a cavalo, laçava em rodeios e enfrentava professores na escola onde estudávamos. Em contrapartida, hoje (em 2019), faço relações com os estudos sobre a literatura e a possibilidade de o leitor identificar-se com o personagem, proposta de Zilberman (2004), e percebo que eram esses os movimentos que orientavam minhas leituras.

No Ensino Médio, fui para outra escola, lá aconteciam situações que me revoltavam; sentia-me prejudicada por não ter aulas devido à falta de professores ou, quando eles chegavam à sala, era para “dar aulas” e demandavam abrir um livro, responder a questões e/ou copiar uma tarefa para entregar. A biblioteca estava sempre fechada, e só era aberta quando os estudantes infringiam as regras escolares e ficavam lá para pensar e copiar textos de livros. A leitura era, nesse contexto, uma espécie de punição.

Mas nem tudo foi tão complicado assim, também tive ótimos professores. Eles fizeram-me acreditar que valia a pena estudar, e hoje os tenho como referência de profissionalismo. Quando penso neles, relembro um dito popular que é mais ou menos assim: *Remar contra a maré*. O que significa que esses professores iam contra o conformismo de muitos. Ocorreu um exemplo disso, certa vez, quando minha professora de literatura, sendo a profissional maravilhosa que era, nos fez ler

e refletir sobre a importância da leitura para a compreensão de nossa vida. Diante disso, em suas aulas, líamos com certa frequência. Lemos textos literários como *Lucíola*, de José de Alencar, e *O primo Basílio*, de Eça de Queirós, obras que marcaram os seus respectivos períodos literários. Esses livros denotavam personagens fortes, que tinham como características aquilo que eu chamava de “o fogo da paixão”.

Os autores abordavam a questão de formação da personalidade, entre ser uma moça decente ou uma mulher promíscua, conforme os padrões sociais representados na obra. Além disso, impressionei-me com os dramas e as tramas tão bem elaboradas, apresentados nos livros, mesmo com as dificuldades que eu tinha para compreender a leitura, à época. Além de dramatizar, discutíamos e refletíamos acerca das leituras dos materiais impressos, sempre privilegiando a interação com os colegas, porquanto tínhamos noções de valores morais bastante diversificadas. Eram exatamente naqueles momentos que muitos preconceitos surgiam em torno das obras lidas, o que exigiu da professora uma mediação dos diálogos, fazendo-nos refletir sobre nossas verdades e certezas.

Naquela época, participei também de um concurso sobre a história do município, escolhendo como tema “A luta sindical no meio rural”. Diante disso, outra professora me auxiliou muito na pesquisa, pois eu não sabia como deveria iniciar. Não foi fácil encontrar materiais, foram muitos os relatos. Eu não conseguia, por exemplo, elaborar um texto final sobre os resultados que obtive, também não sabia como fazer as análises na perspectiva de uma pesquisa nos formatos científicos. Até que minha tia, que estava fazendo mestrado na época, me auxiliou a organizar os dados, sempre me provocando em relação às análises para que eu desse sentido aos elementos encontrados. Foi um processo interessante, desafiador, no qual me vi trabalhando com um pouco mais de autonomia e independência na construção de dados, o que me deixou com a autoestima elevada.

Assim, aos dezesseis anos, estava formada na Educação Básica e tinha que escolher minha profissão, mas não me sentia preparada para morar sozinha e pagar minhas contas. Eu queria mesmo ficar mais um ano em casa para pensar. Meu pai disse que estava de acordo com isso; contudo, teria de ajudá-lo em todas as tarefas. Na primeira missão a que meu pai me destinou, fomos quebrar milho em uma lavoura, no turno inverso ao da escola. Como todos tinham que ajudar em casa, e eu

havia concluído meus estudos, era natural que eu ajudasse mais. A regra era implícita: ou estuda ou trabalha!

Como eu já ajudava antes, embora quando me sentisse cansada poderia ir para casa sempre que eu quisesse, a partir daquele momento não seria mais assim. Tendo em vista isso, à noite, eu comecei a estudar em casa, me preparando para o vestibular. Depois de alguns meses de intenso trabalho, no fim do ano, passei em primeiro lugar no vestibular em Pedagogia na UCS – *Campus Vacaria*, pois decidi ser professora.

Visto que meus pais não tinham condições de custear, financeiramente, um lugar para eu morar sozinha, comecei a trabalhar para pagar minha estadia em Vacaria e cursar a graduação. Novamente, entrei em um mundo de muitas leituras voltadas à aprendizagem, além de serem voltadas ao desenvolvimento humano. Não eram leituras completas, até porque faltaria tempo para completar a interpretação; eram, portanto, recortes feitos pelas professoras e professores, de acordo com as disciplinas ofertadas a cada semestre.

Disposta a ajudar meu pai com as despesas, comecei a trabalhar em uma loja de tecidos. Entretanto, essa experiência no comércio durou pouco. Logo recebi proposta de uma professora da Graduação para estagiar na 23ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a qual, no momento, também atuava lá. Não pensei duas vezes, estava disposta a investir na profissão.

Na 23ª CRE, conheci várias pessoas, com as quais aprendi muito, mas uma em especial, que estudava para ser mestre. Chamava-me a atenção por sua visão de trabalho, em que todos poderiam atuar juntos, compartilhando estratégias e soluções para os problemas da escola. Ela tinha muita desenvoltura ao se pronunciar, defendia suas ideias com naturalidade, conversava bastante comigo, me indicava leituras e outras formas de estudar. Nesse mesmo período, trabalhei como monitora voluntária no Programa Escola Aberta para a Cidadania, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ione Campos dos Santos, aos finais de semana, em Vacaria. Adorava interagir com adolescentes e crianças, sendo esta uma experiência interessante, com a qual eu aprendi muito, pois eu precisava adotar um posicionamento coerente e tomar decisões que me permitiriam bastante autonomia.

No período em que atuei como estagiária, conheci o mundo da legislação, tive informações a respeito da aplicação e do cumprimento de leis, além do contato com a imprensa local. A modalidade do contrato de estágio era para a Comunicação

Social da Coordenadoria, então pesquisei a respeito das tipologias textuais que eram usadas no trabalho e o modo de tratamento para com as pessoas, para redigir determinados documentos. A cada experiência, constituía-me como professora e leitora.

Na sequência, recebi um convite de uma colega para ir trabalhar no Projeto Florescer¹. Com isso, obviamente, senti-me instigada, por se tratar de um desafio que se apresentava para a minha formação, visto que o trabalho era com crianças carentes em situação de vulnerabilidade social, que frequentavam o projeto no contraturno da Escola regular. Com esses alunos, desenvolvi um projeto de leitura, que rendia muitas discussões, sendo que uma das mais marcantes foi em torno do livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga. Dramatizamos o texto, refletimos sobre nossas vivências e as relações com a leitura da obra. Aos poucos, fui entendendo que gostava de ser mediadora de leitura.

Ao mesmo tempo, inscrevi-me para ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo que este era financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal projeto ocorria na subárea de conhecimento: *A compreensão da cultura escrita na escola*, cujas finalidades eram a promoção e a valorização da leitura na escola. Nesse estudo, a minha orientadora foi a professora Rosa Gasperin Waraschin. Durante a vigência da bolsa, por exemplo, tivemos a oportunidade de reorganizar e dinamizar a biblioteca escolar e intervir nas salas de aula, do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental, com práticas de leitura com estudantes e professores. Naquele momento, soube um pouco mais sobre as pesquisas relacionadas à leitura da UCS – o que me fez querer seguir investigando esse tema.

Um tempo depois, reencontrei meu namorado; após ele ter viajado para muitos lugares para estudar, voltou à região e começamos uma vida juntos. Ele pesquisa fitoterápicos e adora leitura sobre história. Instiga-me no dia a dia a conhecer e a pesquisar diversos assuntos. Nossas longas conversas, alinhadas a sua paciência de ouvir minhas inquietações, ajudam-me a compreender e a organizar minhas ideias. Tal situação permeia minhas relações com a leitura.

¹ Projeto social, vinculado à prefeitura Municipal de Vacaria.

Depois de colar grau em Pedagogia, vivi com o intuito de entender como acontecia a pesquisa na Pós-Graduação. Afinal, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UCS, como aluna não regular, em 2016.

Em uma das disciplinas, conheci uma colega doutoranda que me despertou o desejo de buscar mais conhecimento – o que me auxiliou, e muito, na compreensão acerca das relações de interação na aprendizagem. Ela mostrou-me a importância de olhar para o outro. Ela falava com os professores sobre diversos assuntos, eu não sabia e nem entendia sobre o que estavam discutindo. Às vezes, perguntava-lhe: - Como você sabe isso? Quando tudo isso aconteceu? Ao passo que ela respondia que tudo o que aprendia estava nos livros, nas pesquisas, isto é, ela obtinha o conhecimento através do ato de estudar e na troca de experiências com os outros agentes sociais. Cabe aqui um pequeno agradecimento, portanto, a minha colega por ter me ensinado a **respirar** para pensar melhor. Aconselhava-me sempre que era através da leitura e da interação humana – além da discussão e da reflexão sobre as coisas e os acontecimentos do mundo –, que aprenderíamos a interpretar os fatos da nossa vida e da pesquisa.

É o que sinto estar acontecendo comigo no momento, posto que percebo que estou em constante processo de transformação; sinto a evolução por meio das leituras, das tentativas de escrita e, principalmente, na interação com os outros. Quando busco me compreender e me integrar, por exemplo, ao mundo acadêmico, em uma luta árdua, de movimentos entre linguagens e, conseqüentemente, novas compreensões sobre a realidade que me cerca, percebo que tudo o que fiz até aqui não foi em vão. Nesse sentido, segundo Vygotsky (1998), a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se constitui sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural. Pude sentir essas questões revelarem-se ao escrever este texto, acerca das memórias que tenho da minha vida no âmbito da formação e as perspectivas de pesquisa com relação aos paratextos na leitura literária infantil.

Para tanto, através desta escrita, o presente estudo instigou-me a refletir sobre o meu compromisso com as interações sociais com as quais estou envolvida. Ao lembrar como eu me senti ao ouvir histórias, em que momento e com quem começou a minha interação com os livros, e de que forma influenciaram de maneira significativa a minha vida, sinto-me desacomodada pelo fato de a escola ainda carecer de um trabalho envolvente para a promoção da leitura.

Aparentemente, alguns professores pecam por não priorizarem a gênese de uma leitura satisfatória, exigindo o artificialismo na mediação da leitura em sala de aula, uma vez que, no planejamento didático, focaliza a leitura conteudista. Dessa maneira, a interpretação de livros realizada superficialmente é voltada aos conteúdos, contrariando a experiência e as preferências que a criança tem com a busca pelo ler no seu dia a dia, não contribuindo para uma leitura prazerosa e envolvente.

Com base no entrelaçamento dessas informações, coloco-me a investigar as influências dos paratextos na leitura literária na escola que, como vimos, está relacionada às vivências que permeiam a minha história até o presente momento. Sinto-me instigada a avançar por caminhos investigativos que fortaleçam a formação de leitores, principalmente, em escolas públicas.

As relações que estabeleço na minha formação se mostraram imbricadas com pesquisa sobre leitura literária. Esses dados têm em vista os paratextos como elementos que podem atrair estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental a aventurarem-se de forma autônoma em uma leitura individual.

A minha maior motivação nesta narrativa de acontecimentos e de memórias é a possibilidade de aprender com a pesquisa e atribuir sentidos significativos à minha própria aprendizagem, para mediar outras de maneira sucessiva. Esse encontro de ideia literárias aconteceu exatamente ao realizar a busca por referências para elaborar o pré-projeto, com a intenção de ingressar no mestrado.

Diante disso, através da pesquisa coordenada pela professora Flávia Brocchetto Ramos, intitulada “Mediação de Leitura Literária: análise de instâncias paratextuais em obras selecionadas pelo PNBE”, pude me aprofundar no assunto de uma boa investigação literária. A investigação citada teve como objetivo analisar paratextos nas obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) dos anos de 2013 e 2014.

Depois, a caminhada começou a tomar rumos que não havia experienciado. A busca pelos paratextos deu novos sentidos à minha trajetória de vida. Em uma tentativa e outra de construir relações significativas acerca dos elementos paratextuais com a leitura literária infantil, encontrei em muitos textos, os quais veremos referências no decorrer da escrita, pontos de convergência com a minha experiência de leitura literária na escola.

Foram muitas desconstruções de verdades sobre as quais não havia refletido de outras formas, principalmente em relação às generalizações que estavam presentes na minha personalidade e na minha escrita. A possibilidade dos paratextos influenciarem na leitura literária permitiu-me olhar para o que me cerca, tanto na vida pessoal, quanto no âmbito profissional, com questionamentos, na tentativa de encontrar alternativas e reflexões próprias, com base em autores.

Percebi que o que me move não é apenas um resultado, mas todos os “invólucros” que envolvem o processo de construção de minhas escolhas diante dos fatos, aliados ao empenho que dedico para desenvolver as atividades e as interações sociais que permeiam minha historicidade.

Enfim, quando olho para um livro literário infantil, atento-me aos paratextos, isto é, às informações implícitas. Vejo o trabalho da produção das obras, de certa maneira, executada a partir de uma abordagem secundária, além de estar atenta, é claro, a dados como as informações evidenciadas pelo uso da editoração, escrita, o modelo ou o estilo utilizado pelo designer, além do uso da ilustração, dentre outros. A finalidade dessa ação é chegar ao consumo, à recepção, tanto de pessoas que realizam o intermédio da leitura literária quanto dos possíveis leitores infantis. Recordo-me que esses elementos passaram despercebidos em várias rodas de leitura que promovia às crianças, em muitas leituras que fiz, bem como percebo que a pesquisa sobre os paratextos mobilizou a maioria de meus pensamentos sobre esse estudo.

Considero importante sinalizar que, depois da contextualização da minha trajetória diante do estudo, opto pela escrita na primeira pessoa do plural, porque entendo que este texto não é escrito apenas por mim. Reconheço e considero o apoio da minha orientadora como uma das vozes que me acompanha. Da mesma maneira, visito pesquisas já realizadas sobre o tema, pois sempre experiencio e aprendo, com docentes e discentes, por meio da convivência nas escolas de Ensino Fundamental, com as quais, ao longo do tempo, mantive algum tipo de relacionamento profissional, em uma constante relação de desenvolvimento e aprendizagem que, certamente, influenciam e se fazem ecoar em minha pesquisa e meu texto.

1.2 ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE PARATEXTOS

Neste tópico, apresentamos os estudos acadêmicos mais relevantes acerca do tema de nossa pesquisa, a partir de uma breve revisão de literatura. Assim, para realizar o levantamento das produções acadêmicas sobre paratextos, elegemos os descritores: paratextos, leitura literária, elementos paratextuais, leitura literária infantil e PNBE 2014, no período de 15 de junho a 30 de julho de 2018.

Iniciamos as pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e empregamos os operadores “e” e “ou”, delimitando o período de 2010 até dezembro de 2018. Encontramos apenas pesquisas que envolviam paratextos em relação a traduções brasileiras de obras literárias ou análise de livros literários infantis, como é possível ilustrar com o Quadro 1:

Quadro 1 - Teses e Dissertações relacionadas ao estudo

Título	Autor(a)	Tipo	Ano	Instituição
Os paratextos nas (re)traduções de <i>Locunto de li cunti de Giambattista Basile</i> ao italiano	COAN, Rozalir Burigo. Orientadora: GUERINI, Andréia.	Tese	2015	UFSC
O paratexto na tarefa do tradutor: uma análise de elementos paratextuais	CÂMARA, Elisa Oliveira. Orientadora: VERAS, Maria Viviane do Amaral.	Dissertação	2014	UNICAMP
Leituras do livro infantil ilustrado: A mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança	ANDRADE, Tatyane. Orientadora: BELMIRO, Celia Abicalil.	Dissertação	2016	UFMG
Texto e paratexto: construção de sentidos em um sábado qualquer	SPENGLER, Stephanie. Orientadora: FERRAZ, Salma.	Dissertação	2018	UFSC

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com os dados indicados no quadro, apenas uma tese e três dissertações aproximaram-se de nossa pesquisa acerca de paratextos na leitura literária infantil. A seguir, apresentamos alguns apontamentos sobre as pesquisas.

Na tese de doutorado intitulada “Os paratextos nas (re)traduções de *Locunto de li cunti de Giambattista Basile* ao italiano”, Coan (2015) analisa as diretrizes tradutórias que orientam a primeira tradução e as quatro (re)traduções da obra *Basile* do napolitano para o italiano, com a finalidade de identificar os prefácios e os posfácios que orientaram os tradutores. O autor toma Gérard Genette como seu principal alicerce teórico ao realizar uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de

identificar diferenças entre os paratextos originais e as traduções. No contexto da nossa pesquisa, consideramos, ainda, uma proximidade ao texto de Coan (2015), isto é, o porquê de o autor analisar os paratextos em relação ao público leitor. Nesta fração de estudo analisado, o que difere, no entanto, é a preocupação com o público adulto e, também, as análises dos paratextos presentes nas obras, uma vez que seu foco recai sobre as diferenças nas traduções e (re)traduções de obras literárias.

Já a dissertação “O paratexto na tarefa do tradutor: uma análise de elementos paratextuais” verifica o papel dos elementos paratextuais e os recursos que os constituem como: o gráfico, o tipográfico ou os imagéticos – a exemplo, os que estão presentes na obra *Relato de um Certo Oriente*, de Milton Hatoum. O autor Câmara (2014), por sua vez, preocupa-se com o que não se apresenta para os leitores nas obras literárias traduzidas. Entendemos que nossa pesquisa se aproxima dessa investigação ao tomar como objeto de estudo os paratextos e suas relações com o possível leitor. Além disso, esse estudo tem como referência, também, o teórico francês Genette (2009).

Na dissertação “Leituras do livro infantil ilustrado. A mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança”, são analisadas 57 obras de literatura infantil premiadas pela FNLIJ na categoria Criança. Andrade (2016) baseia-se, ainda, na teoria de Genette para identificar o paratexto, o que aproxima essa pesquisa de nosso objeto de estudo. Entretanto, alia-se à concepção de multimodalidade a partir de Kress e Besemer, cuja informação adentra as diferentes representações sobre a cultura pelos meios semióticos para verificar as questões gráficas e discursivas dos elementos paratextuais. Chegamos, ainda, a esta dissertação pelo artigo publicado a partir dela, intitulado “Literatura infantil e multimodalidade: o papel dos paratextos no livro ilustrado”, acessado pelo descritor “paratexto”.

A investigação “Texto e paratexto: construção de sentidos em um sábado qualquer”, publicada em 2018, traz uma análise paratextual sobre os quadrinhos de *Um sábado Qualquer*, de Carlos Ruas, obra de temática humorística cristã, com a finalidade de relacionar literatura e teologia. Coube a nós escolhermos esta pesquisa, porque temos como um dos objetivos a análise da produção de sentidos dos elementos paratextuais da obra no leitor.

Na continuidade, pesquisamos no Portal de Periódicos da UCS² as revistas *Antares: Letras e Humanidades* e *Conjecturas*. Utilizando os mesmos descritores e os mesmos operadores, não encontramos resultados que contemplassem o foco desta pesquisa: paratextos, leitura literária e PNBE 2014. Na sequência, no período de 15 de junho a 30 de julho de 2018, fomos à procura de artigos no Portal de Periódicos da CAPES e no *Scielo*, sempre utilizando os mesmos descritores e operadores, momento em que encontramos as seguintes respostas, no período de 2010 a 2018, conforme resumimos no Quadro 2:

Quadro 2 - Artigos relacionados ao estudo

Título	Autor(a)	Ano de publicação	Publicado em
Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural	SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (UFRGS); BONIN, Tatiana (ULBRA) RIPOLL, Daniela (UFRGS).	2010	<i>Revista Brasileira de Educação</i> , v. 15, n. 43 jan./abr. 2010.
Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário	SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto (UFG/Jataí); SOUZA, Renata Junqueira de COELHO, Maria Betty Silva (CELLIJ).	2016	<i>Revista Cerrados</i> , v. 25, n. 42 (2016), de Aquino Modesto Silva – UNB.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em “Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural”, as autoras problematizam os paratextos como guias de leitura. Essa é uma relação que faz parte da hipótese levantada em nossa pesquisa, já que pode influenciar na formação do leitor. Verificamos que a maior parte dos trabalhos e pesquisas que tomam os paratextos como objeto de estudo ancora-se nas produções de Genette (2009).

Já no artigo “Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação”, cuja titulação já nos instiga a pensar acerca de uma aproximação com nosso estudo, Silba, Souza e Coelho (2016) focalizam os paratextos pelo viés de Nikolajeva. Seguindo essa linha de raciocínio, essa autora analisa o livro *Não*, de Marta Altés, para verificar como os paratextos influenciam na mediação de leitura para o professor que atua na biblioteca da escola. Nesse sentido, compõe o trabalho, explicitando estratégias para as práticas de leitura na escola, com vistas à análise paratextual de uma obra literária infantil.

² Disponível em: <https://www.ucs.br/site/portal-de-periodicos-da-ucs/>.

No *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 40 anos, analisamos e vivenciamos a leitura dos trabalhos aprovados no GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, de maneira que realizamos as buscas a partir dos descritores “paratextos” e “elementos paratextuais”; entretanto, não encontramos resultados. Ao utilizarmos o descritor “literatura infantil”, localizamos artigos que versavam acerca da mediação da leitura literária, mas não aprofundamos a análise desses resultados, porque o viés é diferente da nossa pesquisa. Nos trabalhos apresentados em reuniões da ANPED - 38ª (2017), 37ª (2015), 36ª (2013), 36ª (2012), 36ª (2011) - também não situamos estudos relacionados a paratextos nas produções do GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita.

Após a revisão de literatura, realizada para a organização da justificativa e relevância desta dissertação, verificamos que as pesquisas sobre paratextos, que têm como foco a leitura, costumam desenvolver estratégias que envolvem reflexões teóricas acerca das relações entre os elementos paratextuais e as obras literárias. Reiteramos que não foram encontrados estudos empíricos relacionados ao tema. Nessa direção, esta pesquisa justifica-se frente à ausência de trabalhos que abordem a relação entre paratextos e leitura literária na escola.

Com este estudo, será possível tecer percepções sobre a influência dos paratextos na escolha/leitura de livros literários infantis pela exploração de elementos que constituem o objeto livro e, assim, auxiliar na interação e na mediação da leitura literária na escola.

Para construir esta investigação sobre o papel dos paratextos na escolha/leitura de livros literários infantis no quarto ano do Ensino Fundamental, foi realizado um estudo acerca da Revisão de Literatura com os descritores “paratextos”, “e” “ou” “PNBE 2014 “e” “ou” “literatura infantil”. A base de consulta desse levantamento foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a revista *Conjectura* – UCS (Universidade de Caxias de Sul).

1.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Com base em motivações pessoais e profissionais, e ainda na pesquisa realizada acerca do tema eleito, o presente estudo aborda o papel mediador dos

paratextos na leitura e na seleção de obras literárias, pertencentes ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – 2014, por meio de grupos focais com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Antônio Prado, Rio Grande do Sul.

Inicialmente, apresentaremos os objetivos que norteiam a pesquisa e trazem o caráter processual da investigação, como parte inicial do estudo a ser apresentado. Para tanto, o objetivo geral orienta a investigação e delimita os resultados que alcançamos, enquanto os objetivos específicos configuram os caminhos percorridos na construção dos dados analisados sobre os paratextos na leitura literária nas escolas públicas selecionadas para a pesquisa, com a seguinte proposta. Assim, o objetivo geral expressa-se da seguinte forma:

Investigar, a partir do modo como estudantes interagem com exemplares selecionados pelo PNBE 2014, o papel dos paratextos dessas obras literárias na escolha/na leitura de um título pelas crianças.

Essa proposta foi delineada pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar os elementos paratextuais que são mais acessados por estudantes matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental;
- Analisar os elementos paratextuais presentes em livros de literatura infantil selecionados pelos estudantes;
- Discutir as influências das composições dos paratextos e sua repercussão na seleção de livros para a leitura literária pelos estudantes do quarto ano do ensino fundamental.

Depois de delimitarmos nossos objetivos, articulamos conceitos centrais para nosso estudo, que versa sobre a recepção do livro de literatura infantil na escola. Partimos para a análise de como os paratextos influenciam na leitura de livros, selecionados pela edição de 2014 do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e que estão alocados em escolas públicas, à disposição, portanto, das crianças. Enunciamos como questão orientadora deste estudo: Que influências os elementos paratextuais de livros literários provocam em estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental no que se refere à escolha e à leitura das obras selecionadas?

Neste contexto, delimitamos a leitura literária na escola, por privilegiar a sua ação cultural em relação à formação de leitores. Centramo-nos no papel dos paratextos na leitura literária na escola, uma vez que os paratextos, no nosso entendimento, têm influência na recepção do livro.

Tendo em vista a relevância de explorar paratexto em livros literários infantis no espaço escolar, pretendemos contribuir para a Educação Básica, a partir da investigação sobre o modo como os estudantes interagem com os livros literários, do PNBE, além de contextualizar o papel dos paratextos dessas obras literárias na leitura/na escolha de um título pelos discentes. Inicialmente, as crianças participaram de grupos focais, tendo em vista a escolha e a leitura de obras presentes nos acervos 1, 3 e 4 do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE 2014, anos iniciais.

O estudo realizado apresenta-se na forma de uma dissertação, composta de cinco capítulos distintos, que se desenvolvem independentes e, ao mesmo tempo, integrados ao processo do desenvolvimento da pesquisa. O primeiro capítulo, denominado “Introdução”, apresenta o percurso da formação da pesquisadora e as relações estabelecidas com a busca por estudar os paratextos em livros literários infantis na escola, como também levantamento de estudos sobre o tema a ainda a estrutura da dissertação. O segmento que apresentamos delinea, em síntese, os caminhos da investigação, assim como o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos.

O segundo capítulo, denominado “Paratextos em livros literários infantis”, traz a base teórica que fundamenta o estudo realizado. A tentativa de contextualizar o leitor sobre o conceito de paratexto, a partir das considerações de Genette (2009), inicia o embasamento teórico. Em seguida, há uma breve busca pela historicidade dos paratextos e seu papel na construção do livro literário como o conhecemos hoje. Retomamos estudos sobre a literatura na tenra infância e as suas adaptações, além de estudarmos a formação da literatura infantil no país. Tecemos uma análise sobre os elementos paratextuais que compõem os livros literários infantis. Finalizando, evidenciamos os elementos paratextuais na escola e a interação com o objeto livro neste espaço.

O terceiro capítulo, intitulado “Método e relato da pesquisa empírica”, descreve o método abordado na pesquisa. O contexto da pesquisa e os participantes são abordados quando apresentamos a cidade em que aconteceu a pesquisa e sobre a sua situação diante das avaliações nacionais sobre a Educação Básica. A partir do Projeto Político Pedagógico, buscamos apresentar ao leitor aspectos que consideramos relevantes sobre o meio onde aconteceu o estudo. Houve uma breve explanação sobre os relatos dos participantes da pesquisa em

relação à idade, ao meio em que viviam, à profissão dos entes habitantes da mesma residência e às preferências de lazer, além, é claro, da busca pelo conhecimento, pela sapiência, se a leitura estava presente nessa última abordagem. Na sequência, detalhamos a pesquisa teórica, bem como descrevemos acontecimentos ocorridos nos encontros com os estudantes, sobre os cuidados prévios, no momento e posterior à realização dos grupos focais. Para finalizar esse capítulo, trazemos os passos percorridos para a construção dos metatextos que compuseram a pesquisa, a partir da análise textual discursiva.

No capítulo quatro, intitulado “Livros literários na escola”, explanamos os critérios empregados pelos interlocutores para a seleção das obras que compõem o Programa Nacional Biblioteca da Escola – 2014, levando em consideração os paratextos. Buscamos, em seguida, tecer a análise dos paratextos de três obras selecionadas pelos estudantes, com a finalidade de investigar as composições e os desdobramentos dos dados construídos.

O quinto capítulo, “Os paratextos na educação literária pela voz de estudantes”, é trazida a abordagem da importância da investigação das vozes dos estudantes sobre os paratextos em livros literários infantis. Tratamos, também, do quinhão relacionado às categorias emergentes do estudo de modo a compor uma estrutura que contextualizasse o leitor. Na primeira categoria, “Os paratextos nos livros preferidos dos estudantes”, descrevemos e analisamos a preferência dos estudantes por determinados livros. Na segunda categoria, denominada a “Concepção de leitura na escola”, emergiram, a partir das narrativas, as formas como a leitura é tratada na escola e as suas relações com os paratextos. A partir desta categoria surgiu, ainda, a subcategoria sobre “Paratextos na leitura”, revelando inquietudes e anseios por leituras por parte dos participantes.

Em seguida, a categoria “Biblioteca” apareceu devido aos estudantes fazerem o empréstimo e a retirada de livros nesse espaço, bem como as interações que ali acontecem. A partir desta, emergiu a subcategoria “Organização dos livros – A orientação de leitura literária na biblioteca”, momento em que surgiram os critérios para a organização dos livros a partir da subjetividade. Ocorreu, ainda, outra subcategoria: “A retirada de livros da biblioteca pelos paratextos”, em que são expostas inquietações tecidas pelos estudantes a partir de elementos paratextuais percebidos no momento da escolha de livros, associadas às lembranças do ambiente escolar.

A partir da interação dos estudantes com os livros nos grupos focais, surgiu a categoria “Os paratextos na seleção dos livros do PNBE destinados à escola”. Tal tópico contempla a interação dos estudantes com os livros e os paratextos na escolha de um livro para leitura. A subcategoria emergente foi “Paratextos na seleção e leitura de livros literários” e, a partir desse enfoque, pudemos discutir questões sobre os paratextos na leitura e na apresentação das obras nos grupos focais.

2 PARATEXTOS EM LIVROS LITERÁRIOS INFANTIS

Os paratextos fundamentam a base da nossa investigação e, nesse sentido, buscamos contextualizar sob qual perspectiva se delimita o presente estudo. Quando um leitor se propõe a selecionar um livro para a leitura, inferimos que o primeiro contato é com o exterior do objeto, a capa, o título, as orelhas, a quarta capa, além da folha de rosto. Diante disso, por mais que se abra o livro, o primeiro contato com o conteúdo impresso é com a capa e todos os elementos que a compõem. A narrativa de uma obra não é nua, ela é composta do que Genette (2009) denomina paratextos. Explicado pelo autor, “paratexto é aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, de maneira mais geral, ao público” (GENETTE, 2009, p. 10). Nessa acepção, os livros destinados ao público infantil são diferentes do adulto, assim como, também, no ambiente escolar temos elementos paratextuais próprios do meio em que os livros estão inseridos.

Os elementos paratextuais da produção de obras, no nosso entendimento, delineiam caminhos para a recepção de livros direcionados às crianças. Caso nos primeiros anos de vida o ser humano interaja com livros, logo sua relação com eles será cada vez mais significativa e prazerosa. Porém, para que essa situação se efetive, a mediação de leitura poderá ser relevante neste acontecimento.

De acordo com os estudos de Ramos (2010, p. 105), o sucesso para a mediação de leitura literária ocorre ao escolher o livro para a leitura. Então, mobilizamo-nos a contextualizar os caminhos investigativos para refletir acerca de peculiaridades presentes nos paratextos dos livros literários infantis, entre eles a capa, o formato, as dedicatórias, a epígrafe, as orelhas, cintas, entre outros.

Conforme Genette (2010, p. 10), os paratextos seriam as “franjas” do texto, um lugar colocado por ele como privilegiado de transação do público leitor com a proposta do texto. Os paratextos, muitas vezes, como vimos anteriormente, diante da experiência da própria pesquisadora, passam despercebidos ao manusear o livro literário infantil na escola, mas podem ter influência na sua recepção. Não existe, no entanto, obrigatoriedade para que todos os paratextos constituam o livro, o que torna essa situação bastante singular e voltada aos objetivos que envolvem este trecho de análise da nossa pesquisa. Inquietamo-nos com as especificidades de cada contexto cultural que circunscrita a obra selecionada para a pesquisa e os discursos das crianças sobre paratextos presentes no material de estudo, a partir de vivências dos

interlocutores. Cada objeto livro tem a sua originalidade na proposta oferecida ao leitor.

O paratexto constitui-se, empiricamente, de um conjunto heteróclito de práticas e de discursos de todos os tipos e de todas as idades sob esse termo, em que numa comunidade de interesse, ou convergência de efeitos, que me parece mais importante do que sua diversidade de aspecto (GENETTE, 2010, p. 11).

Os paratextos trazem informações e instigam possíveis desdobramentos que podem aguçar a curiosidade infantil e a aproximação do estudante com o livro. Tais informações podem ser verbais e/ou visuais e podem criar significados atraentes à recepção do livro na escola nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, delimitamos a leitura literária na escola, por privilegiarmos a sua ação cultural em relação à formação de leitores. Conforme Ramos (2010, p. 21), a literatura trata do “[...] ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos”. Essa possibilidade de se identificar com as condições do humano traz a literatura para o universo infantil e permite ao leitor entregar-se ao contexto de forma autônoma, visto que exige dele esforço para também imaginar além do exposto.

Propomo-nos o aprofundamento sobre os estudos do tema, porque entendemos que esse assunto pode favorecer a implementação e o desenvolvimento de outras formas de mediação do texto literário na escola. Salientamos este destaque, uma vez que os estudos sobre paratextos tomam como referência alguns aspectos do livro literário que, muitas vezes, passam despercebidos pelo leitor e pelo professor que oferece os momentos de acesso aos livros às crianças. Para darmos continuidade à investigação da pesquisa, buscamos tecer caminhos exploratórios baseados em referenciais que pudessem nos auxiliar a averiguar os conceitos de nossa pesquisa, tendo em vista a descrição, a análise e a argumentação sobre os dados a serem construídos. Partimos de buscas teóricas em relação à historicidade do objeto livro.

2.1 SURGIMENTO DOS PARATEXTOS NOS LIVROS

Neste tópico, tecemos uma breve contextualização histórica sobre a construção do livro, até chegarmos ao livro literário infantil, que é objeto da nossa

investigação. Nesse sentido, o livro não surgiu como o conhecemos hoje, cada contexto social trouxe novas formas ao livro, e os elementos paratextuais foram se alterando no decorrer do tempo.

O objeto livro está em interação com muitas pessoas, não é um elemento isolado da sociedade, posto que é constituinte das relações sociais e também constituído por elas. A partir dos estudos de Chartier (2001, p. 78), verifica-se que é “[...] história do impresso, [pode ser] entendida como história de uma prática cultural”, ou seja, a historicidade do livro transmite questões culturais, além de também participar ativamente no processo de produção da construção e reconstrução, não apenas do autor que escreve o texto, em um determinado tempo, mas também do espaço, permeado de vivências interpessoais. Além disso, atuam neste contexto outras pessoas que fazem parte da construção do livro, como também, é claro, o leitor desse material impresso.

Observamos que os elementos paratextuais de uma obra não são construídos de modo isolado. O livro é constituído não apenas pelo enredo elaborado pelo autor, mas também por vários elementos que o tornam livro, sendo este organizado e constituído não apenas pelo autor e editor. Surge, portanto, a necessidade de uma comunicação coerente nas relações sociais, buscando sempre um consenso a ser tomado entre várias pessoas, para que haja harmonia entre elementos que compõem a obra, a fim de atrair o leitor. De acordo com Ramos, o livro:

[...] é um objeto produzido industrialmente, em quantidade e pela divisão do trabalho. A sua existência supõe, na ordem: autor, editor, tipógrafo e revisor. Acrescentam-se a esses, aqueles responsáveis pela comercialização. A estrutura é grande, mas a existência física do livro não marca o seu nascimento. Ele precisa de um leitor. Ele clama por um leitor! (RAMOS, 2010, p. 23).

O livro apresenta-se como um objeto cultural que permeou historicamente as relações humanas, tanto aos que produzem as obras quanto aqueles que as leem depois de algum tempo. É um produto que favorece a comunicação cultural entre os seres humanos.

Segundo Lyons (2011, p. 16), os primeiros povos deixaram seus registros em rochas e pedras de cavernas. Depois, foi empregado o sistema de escrita cuneiforme, datado, aproximadamente, segundo o autor, do 4º milênio a.C. Assim, a escrita nasceu na Suméria, em que se utilizava um estilete pontiagudo para sinalizar

placas de argila, que secavam ao sol, sendo este um estilo de comunicação gráfica restrita a poucos integrantes do grupo social, geralmente aos burocratas.

Dessa maneira, outros materiais foram usados para produzir livros, como, por exemplo, o bambu na China, consoante Lyons (2011, p. 16), quem cita que os tais *jiance* ou *jiandu* consistiam em rolos de tiras de bambu ou madeira (20 cm e 70 cm), pintadas na vertical, sendo estes enrolados com couro e seda. Também o autor acrescenta que a tradição chinesa remete à invenção do papel a *Cai Lun*, em 105 d.C.; no entanto, o material foi usado somente em maiores quantidades apenas depois de II d.C. O que se nota é que a produção de diferentes formas de comunicação escrita emergia do contato entre pessoas, tanto para fazer quanto para ler.

A produção de um livro envolve muitas pessoas e, conseqüentemente, variações nas obras, pois o autor nunca esteve sozinho. Atentemo-nos para a reprodução das obras antes mesmo do nascimento de Cristo, aproximadamente entre os séculos I a.C. e I d.C. Segundo Araújo (2008, p. 40), “[...] os livros eram transcritos por copistas profissionais, que produziam em grupo, simultaneamente, o texto ditado por uma só pessoa. Tal sistema levava à excessiva multiplicação de variantes[...]”. Entretanto, em alguns casos, os escribas transformavam os rolos de papiro para falsificar obras antigas, como podemos ver em citação a seguir,

A bibliofilia, com seus naturais aficionados-colecionadores de obras raras, surgiu nessa época, e com ela a falsificação: há testemunhos suficientes para culpar muitos *librarii* de porem os rolos de papiro em montes de trigo para que amarelassem; parecendo mais antigos, eram vendidos por preços muito altos. (ARAÚJO, 2008, p. 40-41).

Araújo observa que havia os desejosos compradores de obras antigas, além daqueles que, por intermédio da falsificação, os *librarii*, aproveitavam-se e comercializavam livros. Existia, neste contexto social, a preferência por obras que representavam, por sua aparência, os tempos antigos. Também na Antiguidade, aproximadamente a partir do século II d.C., surge o códice (*códex*), em forma de rolo (*volumen*), que passou a ser feito de páginas frouxamente unidas por apenas um lado. Segundo Araújo (2008, p. 41), em concomitância, houve a expansão do pergaminho, em páginas de pele de animais, que era usado como caderno, constituído por três ou quatro páginas, geralmente numeradas ao final da página.

Com a passagem do tempo, as formas do livro são alteradas de acordo com cada contexto histórico, e sua organização perpassa a intenção de um possível leitor. Percebemos que algumas transformações em obras originais se mostram necessárias ao entendimento do público leitor, haja vista, desde muito tempo, obras clássicas estarem presentes em academias até os dias atuais. Como exemplo, citamos a primeira divisão de *Ilíada* e *Odisseia*, como veremos a seguir:

[...] Aristarco Samotrácia, a quem se atribui não só o estabelecimento mais sofisticado (para a época) de sinais críticos destinados a orientar o leitor sobre condições materiais do original, como a divisão de *Ilíada* e *Odisseia* em 24 cantos cada, segundo as letras do alfabeto, e o primeiro emprego sistemático dos sinais de acentuação. (ARAÚJO, 2008, p. 40).

As divisões dos textos filosóficos possibilitaram indicações sobre a leitura, permitindo ao possível leitor mais clareza sobre as obras. Nesse contexto, emerge a relevância do editor na construção do livro. Segundo Araújo, (2008, p. 39), a nomenclatura “‘editor’, do latim *editoris*, indica precisamente “aquele que gera, que produz, o que causa’. Assim, temos aqui o “autor”, em consonância com o verbo *edere*, que significa parir, publicar (uma obra), produzir, expor. Nessa concepção, as formas de “vida” da obra são expandidas pelo trabalho do editor, que organiza, seleciona, revisa para publicação os originais da obra.

Entretanto, a editoração passou por transformações mais audaciosas após o declínio de Roma, do século V em diante até o século XV, durante o período da Idade Média, principalmente nos conventos e abadias. Conforme Araújo (2008, p. 43),

buscou-se com afincos não só a conservação dos textos clássicos através de cópias, como ainda pretendia-se agrupar em grandes enciclopédias e compêndios todo o conhecimento adquirido, como exemplo, temos as *Etymologiae*, de Isidoro de Sevilha (560-636).

Diante do exposto, essa grande produção era dividida entre os monges, sendo que as melhores eram destinadas principalmente à comunidade religiosa, com transcrições, ilustrações, compilação de manuscritos entre outros ofícios – o que trouxe outras formas de trabalho ao meio social da época.

Destacamos a ação de copistas, intensa e regrada por normas para organizar os textos, pois havia grande quantidade de material a ser transcrito, como percebemos no trabalho de Aurélio Cassiodoro (490-580), que fundou o *Vivário*.

Segundo Araújo (2008, p. 43), “para intensificar a cópia de autores pagãos e cristãos, organizou normas próprias para executar a atividade, – isso significa que o autor elaborou um guia para os trabalhos da comunidade que formara, as célebres *Institutiones divinarum et saecularium litterarum* (543–555; Instituição das letras divinas e humanas)”. Percebemos indícios de uma tentativa de normatização na produção das obras, com início dos padrões e regras a serem seguidos na instituição, para dar conta das necessidades locais apresentadas, como podemos ver a seguir:

Na era clássica, os “grandes formatos” *in-quarto* eram reservados às obras sérias (isto é, mais religiosas e filosóficas do que literárias) ou às edições de prestígio e de consagração das obras literárias (GENETTE, 2009, p. 22).

Nessa acepção, devido ao tamanho das obras produzidas até o século XII, com o surgimento das *studium generale* ou, mais tarde, no século XIV, *universitas*, exigia-se maior manuseio de livros, fazendo com que as obras diminuíssem seus tamanhos. De acordo com Araújo (2008, p. 44), quando remete às instituições docentes, argumenta que elas “contribuíram enormemente para a mudança fundamental do tamanho dos livros de grande formato, de difícil manuseio, produzidos pelas bibliotecas abaciais”. Assim, iniciaram-se as intenções de diminuir os tamanhos das obras para dar conta das necessidades do público consumidor de livros da época, alterando o formato das obras destinadas a estudantes.

Novidades de origem chinesa chegaram à Europa, mais especificamente na Itália, em 1276. Existiu uma fábrica de papel que, segundo Araújo (2008, p. 45), tornou-se a maior fornecedora do produto ao continente à época. Em concomitância, o autor destaca a xilogravura, cujo emprego na Europa data de inícios do século XV, e “logo a técnica seria utilizada para ilustrar cartas de baralho e manuscritos, bem como imprimir, geralmente, textos de pequenas obras devocionais de aceitação popular, caracterizando-se destarte, como xilotipia”. (ARAÚJO, 2008, p. 45). A mobilidade da xilotipia, em blocos de madeira aliados à impressão em relevo da xilogravura, criada pelos chineses, trouxe a concorrência com a indústria manuscrita que predominava na época. Entretanto, as formas de produção de livros chegaram ao ápice aproximadamente ente 1457 e 1528:

Em 1457 Johann Furst (1410 – 1466) e Peter Schoffer (1425-1502) imprimiram o *Psalmorum* códex, conhecido como Saltério de Mogúncia,

primeiro livro em que figuram data, colofão e letras capitulares a cores. Em 1460 a oficina de Gutenberg produziu um vocabulário de língua latina, o *Catholicon*, em que aparece um prefácio. Em 1469 Johann von Speyer (? – 1470) ao editar as *Epistolae ad familiares* de Cícero, utilizou uma fonte de tipos cujo corpo originou o termo Cícero para designar o ponto como medida tipográfica. Em 1470, Wendelin von Speyer (? – 1477) publicou em Veneza uma obra de Tácito com reclamos, i. e., sílaba ou palavra colocada ao pé da última página do caderno seguinte com vistas a facilitar o alçamento; nesse ano também surgiram um volume das *Homilias* de São Cristóvão, impresso em Roma, no qual as folhas se acham numeradas, e um tratado de Eusébio de Cesária, impresso em Veneza por Nicolas Jenson (1420 – 1481), em que se deu a fixação definitiva dos tipos romanos. Em 1472 Johann Kelhoff (? – 1493) introduziu o uso de assinaturas, i. e., letras, mais tarde números, que indicam a sequência dos cadernos. Em 1476, finalmente, Erhard Rotdolt (1442 – 1528) estampou em Veneza a primeira folha de rosto completa, com nome do autor, título da obra, nome do impressor, cidade e data de publicação. (ARAÚJO, 2008, p. 46-47).

Nesse período, surgem com maior avidez elementos que constituem o livro, além do texto, o que, se pode dizer ainda que completa o sentido do texto, além de itens de composição como folha de rosto, com título da obra, autor, marca de impressão, as folhas numeradas. Também constam no material de origem impressa as sequências dos cadernos, os tipos de fonte, o prefácio, as letras capitulares, as cores, entre outras, como verificamos na citação anterior. Percebe-se, porém, a necessidade de organizar na obra o que envolve o texto, não apenas o original, mas também o que o torna livro, esses elementos que hoje temos como essenciais na produção de livros surgiram há pouco tempo. Sobre a capa, Genette indica:

[...] impressa, portanto em papel ou papelão, é um fato bastante recente, que parece remontar ao início do século XIX. Na era clássica, os livros apresentavam-se em encadernação de couro muda, salvo a indicação resumida do título e, às vezes, do nome do autor, que figurava na lombada (GENETTE, 2009, p. 27).

Com o objetivo de tornar as obras acessíveis à população, principalmente a urbana, novas fórmulas editoriais foram configuradas por livreiros para facilitar a circulação de livros. Começou-se a pensar em um público menos erudito, com novas significações. A dupla forma dos *pliegos sueltos*, publicado em 1510, na Europa, constituiu uma das primeiras edições em circulação, segundo Chartier (2001, p. 120), o qual os denominou como “textos singulares impressos numa só folha *in-quarto* e de coleções reunindo várias dezenas ou centenas de poemas em uma só obra”. Tais textos tornam os romances acessíveis, principalmente ao público urbano.

Com base nessa linha de pensamento, organizados por poetas letrados da época, assim como o *romancero viejo*, os romances *nuevos*, além dos romances *ciegos* ou de cordéis, são reedições de romances literários que – se antes eram acessados somente pelos mais afortunados –, também possibilitaram uma maior circulação das obras por seu formato. Conforme Chartier (2001, p. 121), sua forma “[...] (originalmente a de um livrete de oito ou quatro páginas, isto é, uma folha em formato *in-quarto*), é a condição de uma ampla circulação do romance, qualquer que seja ele”. Notamos, portanto, que as formas do livro começam a ganhar espaço na recepção do leitor em diferentes condições sociais.

Na Inglaterra, no século XVI, surgem os *broadside ballads*. Segundo Chartier (2001, p. 121), emerge uma nova proposta, “trazendo textos religiosos ou profanos, ocupando um só lado de folha de imprensa, vendidas pelos mascates”. Tal proposta em ascensão traz escritas poéticas e editoriais de ampla circulação, que podiam ser da cultura de taverna, bem com a pena utilizada na confecção desses manuscritos, sendo estes elementos produzidos de maneira coletiva por pessoas letradas da época, como mestres-escolas, procuradores, entre outros. Também podem ser “as baladas manuscritas” relatadas por Chartier (2001, p. 121), fixadas e cantadas na adaptação das circunstâncias emergidas na sociedade vigente.

Em sequência, na década de 1620, surgem os *penny chap book trade*, que exploram textos antigos ou religiosos, os quais abreviam ou adaptam as obras originais para dar conta da fórmula rígida editorial, separada em três classes:

[...] os *small books*, que comportam 24 páginas em formato *in-oitavo* ou *in-doze* (isto é, uma folha e meia ou uma folha), os *double books*, composto por 24 páginas em formato *in-quarto* (isto é, três folhas), e as *histories* que têm entre 32 e 72 páginas (isto é, entre quatro e nove folhas). (CHARTIER, 2001, p. 122).

Esse modelo editorial desenvolvido em Londres, mais tarde, dá origem a uma fórmula muito semelhante, a Biblioteca Azul ou *chapbooks*, no século XVII. Chartier (2001, p. 121) diz que foram publicadas obras que já estavam em circulação; entretanto, os *chapbook* dão-lhes novas formas, aproximando-as de novos leitores pelo fator econômico envolvido na produção da obra. A construção do livro, segundo o autor, implica diretamente em questões financeiras, para se adequar às variadas condições sociais dos possíveis leitores. Segundo Powers (2008), o *chapbook* era

constituído de uma única folha impressa, dobrada em doze ou dezesseis partes. Além disso, o autor acrescenta:

[...] nem todos os *chapbooks* eram destinados a crianças, mas muitos traziam contos folclóricos de gigantes e mágicos de que elas gostavam e com os quais podiam aprender a ler. Portanto, a capa de livro ilustrada surgiu associada a crianças – e permaneceu uma constante na edição de obras de literatura infantil, sendo depois imitada [ou copiada] pela indústria de livros (POWERS, 2008, p. 10).

Seguindo esse retrospecto, começamos a perceber o início dos livros destinados à infância e, também, tal referência evidencia que, primeiramente, ocorrem adaptações de textos originalmente destinados a adultos para as crianças. Notamos que a capa ilustrada surgiu a partir das necessidades do público infantil.

Portanto, a produção de livros, com a transformação de suas formas e dos elementos que os constituíam ao longo do tempo, estiveram intimamente ligadas à recepção. Relações econômicas e sociais de cada contexto influenciaram diretamente na produção de obras e, conseqüentemente, no trabalho dos envolvidos nesse processo. As formas do livro estão intimamente ligadas à cultura de cada momento histórico, não como objetos isolados das perspectivas do autor e do editor, mas do meio social em que foram produzidas e ao público ao qual eram destinadas em cada momento.

Cientes das interações sociais que permeiam a historicidade na construção de livros, até chegarem como os conhecemos e os investigamos nesta pesquisa, no tópico a seguir trazemos investigações sobre livros literários destinados ao público infantil.

2.2 LITERATURA INFANTIL

Na atualidade, temos muitos objetos culturais destinados à infância. Nesta dissertação, delimitamos nosso objeto de estudo como os paratextos em livros literários infantis e a relação de estudantes com tais elementos. Para tanto, sentimos a necessidade de delimitarmos nosso entendimento sobre obras literárias que, de acordo com Ramos (2010, p. 20), “[...] pertencem à Literatura textos orais e escritos que contam ações humanas que aconteceram, mas sempre inventando um pouco, ou ações totalmente inventadas, a partir de algum elemento (da realidade)”. Assim, a

literatura Infantil apresenta possibilidades de o leitor identificar-se com o texto e também de criar possibilidades sobre sua realidade a partir dele, de modo reflexivo.

Nessa perspectiva, Candido (2011, p. 182) ressalta a importância do acesso de todos à Literatura, como um dos direitos humanos indispensáveis. Para ele, a interação com a literatura representa um elemento de humanização dos sujeitos, pois faz refletir, além de afinar as emoções, bem como estimular o processo da complexidade de percepção do mundo e dos seres. Assim, a imersão da criança na literatura infantil, desde os primeiros anos de vida, proporciona maior desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de fazer relações com a realidade que a cerca. Nesse sentido, a imaginação da criança, durante a leitura ou audição de obras literárias, pode fazer emergir aprendizagens voltadas à humanização.

A criança pode adentrar na estética literária, construindo relações que já vivenciou com novas possibilidades veiculadas pela literatura, de acordo com Ramos (2010, p. 19), “[...] a literatura não conta exatamente aquilo que aconteceu, mas o que poderia ter acontecido, a partir de um ou mais pontos de vista”. A leitura literária proporciona para a criança múltiplas facetas de um fato, instigando-lhe a vivenciar experiências pela ficção, de modo atrativo:

[...] contribuindo para torná-la mais sensível, perspicaz e inteligente, através da interação com o mundo ficcional, de forma que a arte pode auxiliar tanto na apropriação de valores culturais de determinado grupo social como na conquista da autonomia intelectual e emocional do leitor (RAMOS, 2010, p. 136).

As relações emocionais e intelectuais trazem um encontro do leitor infantil com as experiências que permeiam a sociedade, na qual se encontra, sem deixar de propiciar, a reflexão sobre elas.

A partir do exposto, todavia, Regina Zilberman (2003, p. 24) alerta que a literatura infantil pode ser um instrumento que tem servido à multiplicação da norma em vigor, em que se pode tornar clara a visão adulta de mundo, sem se importar com a perspectiva da criança. Assim, a literatura pode reproduzir o mundo adulto através de quem conta, o narrador, tendo este uma postura adulta, pela forma de incitar o público leitor aos padrões de comportamento social padrão da linguagem que ainda não foi atingida pelo leitor iniciante. Existe uma problemática de introduzir o livro na escola, com o objetivo de fazer com que os estudantes criem padrões

sociais já inseridos na sociedade, ao invés de tornar o espaço escolar propício para refletir sobre sua condição na sociedade. Sem falar na posição do adulto, que apenas exerce os atos vinculados ao poder externo, muitas vezes governamental, sem refletir sobre o que está fazendo, na formação. A escola tem

[...] a finalidade de sintetizar e manter padrões, já a literatura pode compartilhar com a escola, mas não se identificam, pois esta poderá romper com as barreiras entre escola e a coletividade, reintroduzindo o estudante no presente e fazendo com que ele exerça um papel ativo no processo de transferência. (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Há interação entre o social e o cognitivo, como é colocado pela autora quando se refere à literatura infantil. Nesta convivência com o livro, o leitor pode alcançar o conhecimento de si mesmo e do meio em que ele está inserido. Nessa afirmação, encontramos apoio nos estudos realizados por Machado (2002, p. 22), ao destacar que o leitor sente certo contentamento “[...] de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se conhece plenamente”. A ficção proporciona linguagem que permite ao leitor ir além de suas vivências cotidianas, além de estar dentro da fantasia da criança, do faz de conta, sendo este ato uma convivência particular com o mundo imaginado.

A condução de novas e crescentes possibilidades diante do leitor infantil favorece a produção de reflexões críticas de sua própria realidade, instigando possibilidades de interlocução. Conforme Ramos, aquele

[...] texto que dá muitas informações sobre o enredo, personagens, espaço e outros elementos textuais, não prevê a participação do leitor como co-autor, ou seja, quando o texto apresenta todos os dados sobre o episódio, reserva um papel passivo ao leitor – apenas aceitando ou rejeitando as determinações indicadas. Nesse caso não há literatura, porque não há liberdade, há pedagogismo, doutrinação. (RAMOS, 2010, p. 20).

Entretanto, é preciso delimitar a literatura infantil, pois muitas vezes na escola ela é confundida com livro didático, história em quadrinhos, entre outros produtos culturais. Zilberman (2003, p. 137) observa que as obras literárias precisam levar ao reconhecimento da realidade social que cerca o leitor. Sendo que elas têm sua base nos contos que eram narrados pelas camadas mais desfavorecidas economicamente da sociedade, geralmente a de ouvintes, sem voz social, que aproximava a criança da sua condição de minoridade diante do adulto, e também, a

naturalidade da fantasia como parte da imaginação infantil, a partir da condição de ouvinte.

Na terceira parte deste capítulo, “Livros literários para a infância”, ressaltamos, com o aporte de Zilberman (2004), cinco pontos que aparecem nas particularidades do gênero literário infantil dentro de sua historicidade. Inicialmente, contamos com o primeiro aspecto: a participação no processo educativo do leitor, para, em seguida, apresentarmos a fundamentação nos clássicos e nos contos de fadas. Há, também, incorporação das características dos contos de fadas, com a presença do maravilhoso, além do universo infantil.

Outro aspecto importante é a correspondência entre a literatura infantil e as transformações oriundas do século XIX dotada da liberação da criatividade e de uma mensagem progressista. Por fim, a última característica do gênero literário está relacionada à preocupação do adulto para com a criança, com uma comunicação assimétrica, além do aspecto intrínseco à liberação da criatividade. Outra questão que emerge em relação à produção de livros destinados à literatura infantil é o aproveitamento do folclore,

[...] por exemplo, dos livros *Armazém de folclore*, *Meu livro de folclore* e *No meio do caminho tem um pé de maravilha*, de Ricardo Azevedo. Nessas obras, o escritor recupera textos da tradição oral e os reescreve para o público contemporâneo. (RAMOS, 2010, p. 87).

Ainda sobre o que condiz com a produção de livros literários infantis, consoante Zilberman (2002, p. 142), observa-se que as obras literárias destinadas ao público infantil mantêm as formas de adaptação com os seguintes aspectos a partir de Lipp: *adaptação ao assunto*, *adaptação do estilo*, *adaptação da forma* e *adaptação ao meio*.

Adaptação ao assunto envolve o fato de o autor levar em conta os conhecimentos prévios da criança, suas vivências limitadas em relação às experiências dos mais velhos. Sem muitas abstrações em relação a temas e termos com um conteúdo doutrinário, estimula o leitor à aceitação de valores que contribuam para sua integração social vigente.

A literatura infantil abriga o universo em sua essência na *adaptação do estilo*. Não muito distanciada do real, com predomínio da oralidade sobre a escrita, ela abrange as possibilidades linguísticas ao longo de sua criação, bem como cativa o

leitor a partir dos seus interesses, ampliando os horizontes ao apresentá-lo para outras possibilidades. A fonte escolhida para a produção do livro literário precisa ser levada em consideração a “[...] decisão sobre que tipo de letra usar deve basear a clareza, na legibilidade, na estética e na funcionalidade” (ARAÚJO, 2008, p. 378), observando critérios como a simplicidade das letras, com contornos simples e a dimensão não muito pequena dos sinais gráficos podem auxiliar leitores literários infantis na sua jornada pelo mundo das letras.

A *adaptação da forma*, de acordo com Zilberman (2002), é um procedimento que contribui para cativar o leitor durante o enredo da narrativa, por meio do emprego de trechos breves e sem muitas descrições. Assim, implementa-se o ritmo da leitura, organizado pela diagramação, como um dos alicerces da orientação visual do leitor. Segundo Araújo (2008, p. 374), ao relatar sobre a legibilidade, “[...] [esta] depende da maneira como se dispõem os caracteres (em palavras, frases, períodos) nas linhas, tornando a leitura cômoda ou, ao contrário, às vezes quase impraticável”. Alertamos que a leitura individual é uma habilidade que está iniciando para o público literário infantil, e essas questões estão relacionadas a como são produzidos os livros que apresentamos aos pequenos e que podem ser consideradas pelo mediador de leitura.

E, por último, a *adaptação ao meio*, que são o estilo, a forma, a aparência, o formato, o tamanho, as ilustrações e, também, no nosso entendimento, os paratextos, os quais são abordados no próximo subcapítulo. Com o objetivo de amenizar a diferença entre o adulto (criador) e a criança (destinatário), pode-se ressaltar ainda mais essa assimetria, pois o escritor tem sobre a criança o poder tanto de agir para condicionar quanto para emancipar, o que pode tornar o leitor infantil um constante receptor de ideologias.

Percebemos vestígios do caráter formativo na literatura infantil veiculada na nossa cultura. Zilberman (2003, p. 21-22) assegura que a sociedade projeta na criança a sua ideia. Nesse contexto, a escola entra em contradição, quando seu discurso é pela autonomia e criticidade. Nas práticas educativas em sala de aula, em geral, todos os estudantes são acomodados de forma igual, um de costas para o outro e de frente para o professor. Diante disso, o sistema educativo enclausura-se em uma normativa de autoridade e omite o social e o comunitário para acentuar a divisão burguesa, pois não se pode divergir das imposições colocadas pela autoridade máxima.

A traição ao leitor pode acontecer em livros da Literatura Infantil, uma vez que são produzidas pelos adultos e a reflexão acerca delas também. Zilberman (2003, p. 63) ressalta que a Literatura Infantil é “adultocêntrica”, pois é concebida como preparatória, com o intuito de complementar a atividade pedagógica. Zilberman (2003, p. 64) cita ainda dois sentidos para essa visão: inculcar valores sociais ou éticos, além da adoção de hábitos de consumo de texto literário ou de comportamentos sociais, em que são manifestados os interesses dos adultos, e não do universo infantil.

Ressaltamos, a partir dos dizeres de Zilberman (2003, p. 66), que há dificuldades nas obras literárias destinadas ao público infantil quanto ao que se refere à *transitoriedade do leitor*, devido às mudanças dos interesses de acordo com a idade. Ademais, decorre que a concepção de infância como tal é recente, e a literatura infantil acompanha a criança junto aos objetivos pedagógicos de cada momento histórico. Essas mudanças são refletidas, nas obras, em novas técnicas, temas e meios materiais para a produção artística e, principalmente, na evolução no âmbito em que acontece no gênero literário, devido às mutações etárias do leitor mirim. A segunda é a *unidirecionalidade*, tendo em vista que sempre é o adulto quem escreve para a criança, fato que denota uma assimetria entre o emissor e o receptor, que só pode ser superada pela adaptação.

Esse contraponto de superioridade do adulto com relação à criança leva à quebra de fidelidade para com o leitor. Segundo Zilberman (2003, p. 68), isso acontece devido ao fato de que o receptor, a criança, está fora do circuito de produção do texto. Assim, são atendidas as necessidades de quem produz, as emoções e os prazeres intrínsecos a este texto são normalmente guiados para o que foi estabelecido pelo mais velho, donatário de outros preceitos concebidos socialmente, e não sobre a ótica da criança.

Contudo, esse contexto revela a necessidade de criar um novo diálogo entre o livro, a escola e a infância. A autora remete à dimensão estética da arte, da renúncia ao normativo, ao enjeitamento da visão do adulto, por meio da sua inconstância. Há, também, a evolução da arte literária como ruptura, e não como conformidade, seja através do encorajamento para o entendimento do universal, ou da negação do não restrito a normas e padrões preestabelecidos.

Não podemos esquecer que o destinatário não pode ser deixado de lado. De acordo com Zilberman (2004, p. 14), “[...] se o escritor contradizer demais as

expectativas do leitor, este rejeita o livro”, ao ser considerado o enforcamento de suas ideias, de maneira visivelmente injusta, não os deixando vir à luz do conhecimento de quem lê o material impresso. Em suma, preterir um livro pelo seu conteúdo não ir de acordo aos seus pensamentos pode ocasionar, segundo Zilberman (2004, p. 14), “[n]a espera de outra oportunidade ou então desaparecer da história.” A chance de poder apreciar essa história, transcrita em linhas novamente, significa que o leitor interage com a obra literária, em especial, quando ela lhe possibilita criar hipóteses a partir de seu horizonte de expectativas.

2.3 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

O livro é um objeto cultural situado num tempo e altera sua forma e recepção de acordo com as interações sociais em que é apresentado. Os primeiros clássicos da literatura infantil tiveram sua origem nos contos de fadas e no folclore oralmente transmitidos entre as camadas populares.

As obras da literatura infantil levam significados desde as viagens imaginárias até a elevação para outros mundos. Acrescenta-se, ainda, o fato de que a estética literária influencia até a questão educativa, pois faz parte das mudanças da faixa etária do público infantil. Entre as obras ditas clássicas que foram transcritas, visando o universo infantil, podemos destacar como pioneiras os textos de La Fontaine e de Charles Perrault, adaptações de textos originalmente coletados entre os camponeses na Europa.

Segundo Zilberman (2003, p. 15), na Europa, os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII e durante todo o século XVIII, diante da distinção entre o setor privado e a vida pública. Antes disso, a infância não era vista como uma fase da vida, por isso não havia textos voltados a esse público.

Também, não podemos pensar que a circulação de livros era plena entre os adultos, pois as relações econômicas sempre permearam a recepção de livros. Conforme Machado (2002, p. 18), tradicionalmente, a leitura destinava-se a poucos, pois era um elemento de poder e ameaçava as minorias poderosas, as quais anteriormente estavam próximas aos acervos. Com a circulação de livros, muitas informações e questionamentos poderiam incitar novas ideias na população. Estratégias refinadas, com materiais caros, compunham os elementos paratextuais que elitizavam o acesso aos livros, como podemos ver na edição para crianças,

[...] se há uma data significativa no desenvolvimento da edição de livros para crianças é 1744, ano em que o britânico John Newbery (1713-67) produziu, pela quantia de seis pence, *A Little Pretty Pocket-Book*, descrito por ele como “encadernado e banhado a ouro com capricho”. (POWERS, 2008, p. 10).

Referência de um marco na produção de livros destinados à infância que nos remete a um contexto demarcado pelas desigualdades, em que a leitura era restrita a uma parte da população, tal situação instiga-nos a refletir sobre a relevância do acesso aos livros no decorrer do tempo. As suas formas, que compõem nosso objeto de estudo, os paratextos, alteraram também os meios de acesso aos livros.

Na Idade Moderna, consoante Zilberman (2003, p. 15), as necessidades mudaram e uma nova concepção de infância surgiu. Nesse novo cenário, há uma estrutura unifamiliar, a qual tem como características a preservação dos filhos, a centralidade da atenção materna na formação dos descendentes, de maneira que a criança deve ter assegurado o seu espaço na sociedade. Destaca-se, ainda, que a escola foi reformulada, ampliando sua visão frente à criança e abrindo espaço para o nascimento da literatura infantil. Nesse novo contexto, há o intuito de ensino, contribuindo para a preparação da elite cultural, com a adaptação dos clássicos da literatura para o leitor mirim.

Zilberman (2004, p. 11) expõe que, no Brasil, as primeiras obras escritas para o destinatário mirim aconteceram aproximadamente no século XIX para o século XX. A autora explica que muitos escritores que intencionavam escrever para crianças seguiam o mesmo caminho percorrido na Europa, delineados pela lei de Lavoisier, “nada se cria, tudo se transforma”. Por isso, traduziam obras estrangeiras, adaptavam livros destinados a adultos, reutilizavam material didático e apelavam para o conhecimento da história popular. Nessa época, os cuidados relacionados à infância, muitas vezes, eram atribuídos às escravas, ou amas de leite, que tradicionalmente transmitiam narrativas por via da fala, o que impulsionou muitos autores a publicarem o que se aproximava das crianças.

Aproximadamente em 1822, um século depois do primeiro livro para crianças ser editado na Inglaterra, em conformidade com Zilberman (2016, p. 24), os primeiros livros a circularem em território brasileiro foram *O Tesouro para meninos* e *Leitura para meninos*; a pesquisadora acrescenta ainda que

[...] encontrou seu público, talvez, entre os adultos que procuravam livros para ensinar as crianças a ler e adquirir bons modos e padrões morais, e isso em uma obra provavelmente adequada à faixa etária dos consumidores (ZILBERMAN, 2016, p. 24).

No momento histórico que data a publicação das obras citadas, o Brasil era colônia de Portugal e a escolarização não era obrigatória, o que fundamentava o uso de livros nas famílias com intuito moralizante.

O viés de formar os jovens via literatura infantil, advindo do Ocidente, propiciou que, por muitos anos, conforme os ensinamentos de Zilberman (2004, p. 17), assim fosse realizada a constituição do ensino e da leitura. O europeu Carl Jansen, jornalista e professor de 1880 a 1890, traduziu e adaptou clássicos para a juventude, como *As mil e uma noites*, *Dom Quixote de la Mancha*, entre outros. Em concomitância, o brasileiro Figueiredo Pimentel trouxe o conto de fadas europeu com a publicação de *Os contos da Carochinha* e outros livros religiosos com intuídos pedagógicos e normativos. Contudo, Monteiro Lobato rompe esses moldes, especialmente com o aproveitamento do folclore, introduzindo a ficção na realidade do leitor da época. Essas produções continham ainda como características a utilização do meio rural, com personagens infantis como heróis, possibilitando ao leitor identificar-se com as peripécias veiculadas pelo enredo. Também permeou suas histórias com o folclore, como a *Mula sem Cabeça*, *Saci Pererê*, entre outras.

Lobato procurava provocar seu leitor com fantasia, respeitando o universo infantil. Ao mesmo tempo, seus textos possuíam um caráter formativo, colocando o leitor em harmonia com a realidade da época, fazendo-o perceber peculiaridades locais e históricas. Essas tramas eram tecidas de forma emancipadora ao identificarem-se com os personagens principais, com ideais igualitários, como, por exemplo, o petróleo no Sítio de Dona Benta, que trouxe prosperidade e lucro para toda a região, não só para a proprietária.

Zilberman (2003, p. 149) destaca como um aspecto relevante nos livros destinados à infância, para manter o reconhecimento do leitor com os personagens, o fato de que o escritor não pode tornar as circunstâncias incompreensíveis. Os personagens devem ser ativos como o destinatário, caso contrário essa circunstância acabará limitando a atuação do herói. Percebemos, neste contexto, o aspecto singular nos livros destinados às crianças, pois a complexidade não pode

fugir da percepção do público em questão, mas também pode fazê-lo procurar novas perspectivas.

Posteriormente, Carlos de Marigny expos as contradições da sociedade, destacando o realismo para o gênero, o que dificulta para o leitor infantil a interpretação devido aos seus poucos conhecimentos prévios que o tema exige na leitura. Tal autor emprega diferentes caminhos para escrever literatura infantil, buscando fugir dos meios que Monteiro Lobato criou. Aliás, Zilberman (2003, p. 151) aponta que Lobato esgotou suas formas narrativas em suas histórias

Nas décadas de 1970 e 1980, houve mudanças significativas nos livros literários infantis; os autores passaram a levar seus personagens clássicos, como bruxas, fadas, madrastas, moças pobres, príncipes, entre outros, para a inserção no universo dos temas contemporâneos. Zilberman (2004, p. 57) argumenta que na obra de Fernanda Lopes de Almeida, intitulada *A Fada que tinha ideias*, tais aspectos começam a permear a inventividade nas obras literárias infantis: “a rebeldia se manifesta de modo simpático e conquista, de imediato, o leitor, que, como ela é levado a contradizer a autoridade e a questionar a tradição”, assim começando a surgir formas de questionar sistemas políticos autoritários.

Zilberman (2003), do mesmo modo, salienta que outros autores se valem de elementos clássicos da literatura para dar novas construções aos livros literários infantis, como *A fada desdentada*, de Eliane Gamen, e *Onde tem bruxa má, tem fada*, de Bartolomeu Campos Queirós. Destacamos, ainda, que Pedro Bandeira, em *O fantástico Mistério de Feiurinha*, aproxima personagens tradicionais, como a Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, para que Feiurinha traga questionamentos acerca das formas como eram tratados os “esquecidos” pela sociedade no momento.

Os livros destinados à infância sofrem adequações no modo como são redigidos, na forma dos elementos que o constituem são apresentados. Nesse sentido, no próximo tópico, pesquisamos alguns segmentos que constituem os livros literários infantis, mais especificamente, elegemos os paratextos. Os livros infantis serão tomados com base nos paratextos, com vistas a compreendermos a relevância de alguns cuidados em relação a obras destinadas ao público mirim.

2.4 PARATEXTOS EM LIVROS INFANTIS

Para pensarmos em livros literários para a infância, analisamos o objeto de forma integral, não apenas considerando o texto interno, seja uma narrativa, seja poesia, mas o que constitui o título. Nesta acepção, a aproximação do leitor infantil com o livro considera muitos aspectos da obra, pois, ao selecionar um livro, é importante “observar aspectos externos e internos. Entendemos, por externos, elementos como capa, formato, tipo de letra e de ilustração, entre outros, ou seja, são aqueles dados que dão materialidade ao texto, ao objeto livro” (RAMOS, 2010, p. 104) – o que significa que se apresenta como paratexto editorial, o qual abordamos a seguir.

Genette (2009, p. 34), ao conceituar seu objeto de estudo, assim o define: “O paratexto editorial ocupa todas as primeiras e todas as últimas páginas, em geral, não numeradas do livro”. Os elementos paratextuais que contribuem para a organização do texto e, conseqüentemente, para que tome forma e sentido como livro. Conforme o autor, os paratextos apresentam o texto, propiciam sua recepção e consumo, com um caráter funcional para atrair o leitor, que muitas vezes passa pelos olhos do receptor como uma mensagem rápida.

Para que a leitura literária se aproxime das crianças, reconhecemos a relevância de verificarmos nos paratextos da literatura infantil na escola, devido à maciça gama de informações disponibilizadas na atualidade, em relação à diversidade de produtos culturais oferecidos ao consumo infantil. Levaremos em consideração os possíveis leitores na escola nas relações entre os paratextos e a recepção da obra. Conforme os estudos de Genette (2009), os caminhos

[...] e meios do paratexto não cessam de modificar-se conforme as épocas as culturas, os gêneros, os autores, as obras, as edições de uma mesma obra, com diferenças de pressão às vezes consideráveis: é uma evidência reconhecida que nossa época midiática multiplica em torno dos textos desconhecido no mundo clássico, e a *fortiori* na Antiguidade e na Idade Média, época em que os textos circulavam muitas vezes em estado quase bruto. (GENETTE, 2009, p.13-14).

Nesse sentido, os paratextos proporcionam ao leitor identificar-se ou não com determinada obra, como vimos pelos dados históricos que trouxemos sobre o objeto livro, perante os contextos sociais a que pertencia cada forma em que o livro passou. Segundo Ramos (2010, p. 25), os pontos de coincidência entre as

expectativas do leitor e do texto são fundamentais para que haja leitura. No caso, não somente o texto, mas também o que o envolve, para dar forma ao objeto livro, alvo que nos inquieta nesta investigação.

A proposta, neste contexto, é a análise dos pontos de proximidade dos elementos paratextuais em relação à leitura literária na escola, pois, segundo Genette (2009, p. 15), “pode-se definir de forma grosseira o destinatário como ‘público’, mas essa definição é vaga demais, isto porque o público de um livro estende-se virtualmente a toda a humanidade; portanto, deve-se especificar um pouco mais [...]”. Não podemos, portanto, restringir a concepção de público em relação às obras literárias infantis, apenas com vistas aos participantes desta pesquisa³, mas como destinatários envolvidos na complexidade que envolve a leitura do gênero literário infantil, pois, como veremos no próximo tópico, a interação social, que é intrínseca ao ato de ler um livro na infância, é ampla.

Os paratextos fazem parte das interações sociais que permeiam não apenas a leitura, mas também a constituição do livro. Afinal, o paratexto consiste:

[...] em determinar seu lugar (pergunta *onde?*), sua data de aparecimento e às vezes de desaparecimento (quando?), seu modo de existência, verbal ou outro (*como?*), a característica de sua instância de comunicação, destinador e destinatário (*de quem? A quem?*) e as funções que animam sua mensagem: para fazer o quê? (GENETTE, 2009, p. 12).

Com base nos pressupostos que constituem o livro, destacamos aspectos que permeiam a sua leitura. Entretanto, apresentamos apenas os elementos paratextuais que envolvem livros literários infantis, por serem de nosso interesse investigativo. Iniciamos com os peritextos editoriais, por serem mais exteriores, e assim definidos por Genette (2009):

[...] trata-se do peritexto mais exterior: a capa, a página de rosto e seus anexos; e da realização material do livro, cuja execução depende do impressor, mas cuja decisão é tomada pelo editor, em eventual conjunto com o autor: escolha do formato, do papel, da composição tipográfica etc. (2009, p. 21).

Os elementos que integram o projeto gráfico e o projeto visual do livro, segundo Araújo (2008, p. 373), buscam a harmonia entre a forma e conteúdo

³ Estudantes do Quarto Ano.

objetivando a organização da página e o seu agrupamento, para que se chegue ao produto final, o livro. A informação visual posta pelo autor pode aproximar ou distrair o leitor, os elementos visuais sofrem influência uns dos outros, e assim formam uma composição agradável, ou não, ao possível leitor.

A composição é o que dá forma ao livro, além da escolha de caracteres e da diagramação, como, também, o arranjo formado pelos paratextos, sendo este o ponto principal na harmonização da obra. Nesse sentido,

[...] deve-se pelo menos ter em mente o valor paratextual que outros tipos de manifestações podem conter: icônicas (as ilustrações), materiais (tudo o que envolve, por exemplo, as escolhas tipográficas, por vezes muito significativas, na composição de um livro). (GENETTE, 2009, p. 14).

A parte gráfica da construção de um livro vai além do encaixe de letras e ilustrações. A visualidade da obra é uma das referências na aproximação do leitor com o livro. Na produção de livros destinados ao público infantil, de acordo com Hunt (2014, p. 222), “existem três elementos no percurso em direção a uma criança: o autor, a editora e a criança”. Nesse sentido, a construção de um projeto gráfico é elemento destinado à criança e transformado pelo editor até chegar aos critérios de leitura infantil. Hunt (2014) ainda acrescenta que o autor está em uma ponta e a criança na outra, algo que não pode ser afirmado de modo generalizador, apenas para contextualizar o processo de editoração.

A produção do projeto gráfico, em conformidade com Araújo (2008), inicia-se pela composição do livro, pelos princípios da legibilidade, desde a escrita, o alinhamento, o ritmo de leitura, com relação às páginas, até as dimensões uniformes. Estas podem ser simétricas ou assimétricas, relacionadas ao grafismo, para dar equilíbrio ao texto e, conseqüentemente, ao agrupamento de páginas, no qual se conceberá a forma do livro. Quanto à diagramação, Araújo (2008) explica que, depois de

[...] elaborado o projeto gráfico dos originais (aqui definido como eleição do tipo, do sistema de composição e da qualidade do papel, interpenetrando-se os três elementos de escolha) e corrigidas as provas, compete ao diagramador ordenar diversos elementos gráficos dispersos – títulos, fotos, o corpo do texto, tabelas... em seqüência de páginas sob um determinado esquema construtivo. Em outras palavras, o diagramador dará forma ao projeto visual. (ARAÚJO, 2008, p. 395).

Araújo (2008, p. 396) acrescenta que o diagramador precisa deter um olhar sensível às dimensões que padronizam o diagrama (ou *layout*) que foi escolhido para o livro. Surge, então, o objetivo do *design* de livro, conforme Tschichold (2007, p. 213), que seria “encontrar a representação gráfica perfeita para o conteúdo do livro em elaboração”, o qual difere do trabalho do artista gráfico, que é sempre inovar com um valor publicitário, e não editorial.

O formato, segundo Genette (2009, p. 22), é “[...] o aspecto mais global da realização de um livro – e, portanto, da materialização de um texto para o uso do público – é, sem dúvida, a escolha de seu formato.”. Como vimos no tópico anterior, este é um dos segmentos que constitui para a adaptação da forma na produção de livros destinados à infância.

Na literatura infantil, os formatos podem variar entre vertical e horizontal – denominados por Araújo (2008) como “francês, quadrado, oblongo ou estreito” –, com dimensões distintas entre um livro e outro, mas possuem espessuras relativamente não muito extensas, de acordo com a faixa etária do destinatário do livro.

Entretanto, quanto aos formatos que não são adaptados, Tschichold (2007, p. 213) salienta os formatos desviantes, que são “[...] livros que são desnecessariamente largos e desnecessariamente pesados. Os livros precisam ser de fácil manejo”, o que pode ser evidenciado na produção de títulos literários infantis. A projeção do manuseio dos livros poderá considerar o porte físico da criança, a extensão do texto de acordo com a compreensão infantil, além das necessidades de deslocamento do lugar, como também os locais em que ficam guardadas as obras, para que, finalmente, a leitura aconteça.

Sobre a capa, Fernando Paixão, no texto de orelha, ao apresentar o livro *Era uma vez uma capa*, de Powers (2008), explicita: “tal como acontece entre as pessoas, é através da capa (ou da face) que dispara a primeira impressão de simpatia, ou não, por aquilo que depois vamos encontrar nas páginas de dentro”. Na sequência, Powers (2008, p. 6) afirma que “a capa é parte integrante da história de qualquer livro, e a sobrecapa, em particular, nos permite visualizar o que o primeiro comprador teria levado para casa, dando por sua vez uma pista sobre o impacto que o editor desejava causar nos leitores”. Tal processo pode ser considerado quando a criança seleciona uma obra para leitura, assim como no momento em que um adulto

realiza a sua seleção para a mediação. Bem como os elementos da capa, concebem-se os seguintes itens:

Primeira capa: nome/pseudônimo do autor (s); Título do autor; Título da obra; Nome do ou dos tradutores; do ou dos prefaciadores; do ou dos responsáveis pelo estabelecimento do texto e do aparato crítico; dedicatória; Epígrafe; Retrato do autor ou, em alguns estudos biográficos, da pessoa que é objeto de estudo; fac-símile da assinatura do autor; ilustração específica; título e/ou emblema da coleção; nome do ou dos responsáveis pela coleção; em caso de reedição, menção de uma coleção original; nome ou razão social e/ou sigla e/ou logotipo do editor; endereço do editor número de tiragens ou edição ou milhagem. GENETTE (2009, p. 27).

Essas informações contextualizam sobre o lido ou o escutado. Além dos tópicos levantados, que constituem a capa e transmitem relações com o texto, destacamos outra possibilidade evidenciada por Tschichold (2007, p. 213) em relação às capas brancas dos livros que, muitas vezes, não são significativas ao leitor: “[...] igualmente consternadoras. São quase tão delicadas quanto um terno branco”; ressaltadas por ele como um dos erros na produção de livros, uma vez que a falta de elementos não trará possibilidade de aproximação entre o leitor e a obra.

Nos livros ilustrados, destinados ao público infantil, a capa poderá trazer informações relevantes para a compreensão na leitura, ao contradizer o conteúdo do miolo ou, ainda, se a capa

[...] de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante de uma narrativa, principalmente quando sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro. Na verdade, a narrativa pode começar na capa, e passar da última página, chegando até a quarta capa. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 307).

Estimular a atenção do leitor infantil para os elementos paratextuais, como, por exemplo, a capa, pode auxiliar no processo de conexões entre pontos relevantes da obra durante a compreensão do texto. Atentar-se aos elementos da capa poderá contribuir para o desenvolvimento da percepção infantil sobre os elementos que não estão explícitos na narrativa e são essenciais para a leitura. Também, há de se considerar que o conhecimento prévio sobre os elementos paratextuais poderá auxiliar aos leitores infantis na construção de relações sobre o enredo em diversas situações em que a composição das obras se diferencie da organização tradicional.

Para tanto, Genette (2009, p. 30) afirma que a capa na atualidade nem sempre é a primeira visão do possível leitor sobre o livro, pois a sobrecapa, ou cinta, às vezes, vem anulando uma à outra. Essas proteções podem ser transitórias. Ainda Tschichold (2007, p. 32) pontua que a sobrecapa, muitas vezes, é o trabalho do artista gráfico, pois nela podem conter elementos para um “chamariz”, que pode conter elementos que não cabem no livro.

A lombada, de acordo com os estudos de Genette (2009), é a parte visível colocada na biblioteca, aproximando o leitor do livro. Na maioria das vezes, acompanha o nome do autor, o logotipo da editora e o título da obra.

Informações relevantes que podem ser interessantes aos olhos de quem seleciona a obra. Esse paratexto pode ser liso, sem informações. Tschichold (2007, p. 213) indica que lombadas “[...] planas em livros encadernados devem ser suavemente arredondadas; se não são, os livros ficam tortos depois da leitura [...] nenhuma inscrição na lombada indesculpável em livros de mais de 3mm de espessura”. Ele salienta ainda que o nome do autor, nesse espaço, corrobora para encontrar o livro na estante e que os títulos na lombada não precisam ser muito grandes.

Ainda sobre a relevância da capa em um livro, segundo Genette (2009, p. 33), “o conjunto desses elementos periféricos tem por efeito empurrar a capa propriamente dita (*sic*) para o interior do livro e transformá-la numa segunda (ou melhor, primeira) página de rosto”. Desse modo, colocamo-nos a olhar os detalhes da apresentação do livro, pois, como veremos a seguir, na folha de rosto muitos elementos que compõem o livro são explicitados, conforme Araújo (2008):

[...] no reto, a) nome literário do autor, b) título da obra, c) se for o caso o nome do tradutor, compilador, editor literário, prefaciador, ilustrador, d) se for o caso número do volume e) se for o caso, número da edição, f) imprensa; e no verso, g) indicação de propriedade de direitos autorais ou editoriais, h) se tradução, a identificação da obra original, i) se for o caso, relação de edições e tiragens, j) ficha catalográfica, l) nome da coleção. (ARAÚJO, 2008, p. 401).

Tschichold (2007, p. 94) afirma que a folha de rosto deve ter substância própria, precisa encher a página. Esse é um dos aspectos a ser levados em consideração em livros literários infantis pelas informações que podem ser repetidas na leitura, uma vez que a percepção infantil precisa de algumas repetições, como a

visibilidade do título pela segunda vez em outras cores e formas, diferentes da apresentada na capa.

O nome do autor, geralmente, vem na capa, próximo ao título, local contestado por Genette (2009, p. 40), porque tal elemento se “dissemina” com o título. Em relação ao nome, pode haver anonimato quanto à identidade do autor da obra e pode-se criar um pseudônimo ou nome fictício, que pode ser a ausência de todo o nome, atribuindo um nome falacioso (apócrifo) ou apócrifo consentido, no caso de o autor não querer aparecer ou, mais ousado, de assinar com o próprio nome da obra. Também existe outra forma de assimilação do conteúdo exposto, a qual preconiza que é o autor supostamente imaginado pelo próprio autor. Ainda há a possibilidade do polionimato ou polipseudonimato, quando o próprio autor assina com diversos pseudônimos.

Todas essas informações sobre o livro contextualizam o leitor e quem faz a mediação da leitura. Também, nas últimas páginas, conforme Genette (2009, p. 35), podem conter informações sobre a impressão, como a data, o nome do impressor, etc.

Os selos das coleções ou o nome indicam o potencial leitor, que gênero de obra tem e, geralmente, encontram-se na quarta capa, que pode conter, segundo Genette (2009), os seguintes elementos: nota biográfica e/ou bibliográfica; um *release*; menções de outras obras editadas pelo editor; um manifesto da coleção; a menção do impressor da obra ou do desenhista; além da referência da ilustração da capa; o código de barras magnético. O número do *Internacional Standard Book Number* (ISBN) – cujo primeiro número indica a língua de publicação; o segundo, o editor; assim como o terceiro número da ordem de publicação desse editor e o quarto uma chave de controle eletrônico e, finalmente, uma data de impressão; um número de reimpressão; uma publicidade paga ao editor ou, também, poderá vir em branco.

Os títulos são organizados pelos destinadores, aqueles que produzem para os seus destinatários, ou seja, o público que se deseja alcançar. Conforme Genette (2009), esse paratexto é um objeto de circulação para além dos potenciais leitores, possuindo três funções: designação, indicação de conteúdo e sedução do público. Acima de tudo, o título identifica o livro e induz expectativas na sua recepção.

Como vimos no tópico anterior, ao considerarmos a relação “*adultocêntrica*” existente na produção de livros destinados ao público infantil, percebemos que em

algumas obras os títulos expõem a concepção adulta. De acordo com Nikolajeva e Scott (2011, p. 311), “títulos como *Fique longe da água, Shirley!* e *Hora de sair da banheira, Shirley!*, de John Burningham. Os quais transmitem a perspectiva do adulto, embora a narrativa se baseie no contraste entre a perspectiva dele e a da criança”. Consideramos que a concepção adulta com a escolha dos livros dependerá de algumas variações, como a posição dos leitores infantis que escolhem a obra, (passivos ou críticos); dos adultos que selecionam livros para a mediação de leitura; ou poderá relacionar-se com a situação em que as obras são abordadas com o público infantil, como, por exemplo, na perspectiva pedagogizante⁴. Alternativas essas permeiam as relações entre o título e a recepção da obra pelo leitor infantil.

Nos livros ilustrados, o título viabiliza ao leitor uma prévia sobre a obra, sendo que aquele poderá instigar o receptor da mensagem a criar possibilidades ou contextualizar sobre o que será apresentado. Segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 308), o título apresenta-se também como um dos referenciais na recepção do livro, pois “[...] muitos estudos empíricos mostram que jovens leitores frequentemente escolhem (ou desdenham) livros por causa dos títulos”.

Essas relações estão intrínsecas aos conhecimentos prévios de quem escolhe a obra. As autoras acrescentam, ainda, que os títulos em livros ilustrados, destinados ao público infantil, podem ser: *títulos nominais*, que incluem o nome do personagem principal, ou não, pois em alguns casos pode ser manipulador para que o leitor fique atento, personagens coletivos ou o objeto central da história; já o título narrativo resume a essência da história. Há também os chamados títulos “topográficos⁵”, que significam lugares imaginados, ou não, podendo ser simbólicos ou desconcertantes. Como podemos constatar, os títulos incorporam o texto e trazem ao possível leitor elementos que o compõem e/ou aguçam a curiosidade sobre a história, aproximando-se do seu universo.

No caso do público infantil, o título é um dos elementos verbais que poderá comunicar-se com o possível leitor de modo direto, atraindo-o ou não para uma possível leitura. A proximidade do leitor com o livro infantil mobiliza-nos a analisar as relações que poderão se estabelecer ao escolher uma obra pelos elementos paratextuais.

⁴ Efeito prático de emprestar um caráter de ensino a determinada ciência, ato ou conceito, no sentido de torná-lo uma ferramenta passível de uso transformador de uma dada realidade.

⁵ Grifado pelas autoras.

Diante do exposto, Zilberman (2004, p. 133) relaciona os títulos a alguns elementos que aproximam o leitor da sua essência, enquanto ser da natureza, como a autora explica: “[...] os títulos de muitos dos livros em versos antecipam a incorporação de componentes da fauna à literatura: *A Televisão da Bicharada*, *A arca de Noé*, *A dança dos Picapaus*, *Boi da cara preta*, *Olha o bicho*, *Um passarinho me contou*”. Também podem desafiar o possível leitor com ideias latentes que confrontam ideais tradicionais, como, por exemplo,

[...] ao se referir sobre a obra *História Meio ao Contrário*, lançada em 1978, de Ana Maria Machado, o título da narrativa é desde logo, desafiador: histórias podem ir numa direção digamos, direta ou na contramão atropelando hábitos ou rotinas [...]. Referencia-se com o momento histórico em que o Brasil passava, pelos conturbados momentos políticos da época, visava a independência perante o sistema político autoritário da época. (ZILBERMAN, 2004, p. 52).

O título atua, nesse caso, diretamente com o destinatário, muitas vezes com o intuito de seduzi-lo, podendo ser elaborado pelo autor, editor ou pelo grupo responsável pela editoração.

O *press-release* também tem o intuito de atrair o leitor e, segundo Genette (2009, p. 97), trata-se de um texto curto, que descreve, em forma de resumo ou de qualquer outro meio, e de modo normalmente elogioso, a obra a que se refere e o é juntado à obra, de uma maneira ou de outra.

Em grande escala, na literatura infantil, temos o *release*, o qual consta na capa para leitores ou possíveis mediadores de leitura. Aparentemente, busca dissuadir o possível leitor a ler o livro, também podendo ajudá-lo a compreender o texto depois de lido. Pode ser escrito em primeira pessoa pelo autor ou em terceira pessoa. Não podemos nos confundir com o manifesto das coleções que estão presentes em todas as obras daquele conjunto.

As dedicatórias, conforme Genette (2009), consistem em dedicar uma homenagem em uma obra a pessoas ou a um grupo ideal ou real ou também a uma entidade. A materialidade da obra, que consagra, por exemplo, à doação ou venda, ou quanto à realidade ideal da obra de modo simbólico.

A epígrafe fica próxima ao texto, geralmente depois da dedicatória, antes do prefácio. Segundo Genette (2009), pode ter uma função de justificativa quanto ao título e não quanto ao texto, assim como pode ser enigmática, só tendo significado

na leitura do texto ao ser, muitas vezes, a garantia do autor junto ao texto no momento de incitar a emoção no leitor.

Na instância prefacial, de acordo com Genette (2009), temos textos preliminares ou pós-liminares, autorais ou halógrafos, que são designados ao texto que segue ou o antecede. Sempre seu destinatário é o leitor do texto. Já o destinador pode variar de acordo com o editor, o autor e as intenções da obra. Prefácios originais de coletânea têm um traço de unanimidade para compor o conjunto de obras, em que geralmente convidam o leitor a conhecer a obra, às vezes o situando em relação ao texto através da informação de capítulos importantes e que conduzem o leitor a um caminho a ser percorrido na leitura. Prefácios tardios, pré-póstumos ou testemunhais podem, no entanto, cumprir funções de recuperação, as quais foram deixadas vazias por uma ausência. Já os posfácios não têm uma obrigação rígida quanto às suas pretensões, pois neles o autor pode propor um comentário antecipado sobre a obra.

Não somente podemos pensar no paratexto que está junto ao texto, pois este depende do momento e dos lugares onde podemos encontrá-lo. Sendo factual, pode-se dizer que “[...] consiste, não numa mensagem explícita (verbal ou não), mas num fato cuja própria existência, se é conhecida do público, acrescenta algum comentário ao texto e tem peso em sua recepção”. (GENETTE, 2009, p. 14). O paratexto envolve o leitor no contexto da obra.

Também salientamos outras formas que aproximam o leitor ou o mediador de leitura literária. Genette (2009, p. 303) pondera sobre o epitexto público, o qual não se encontra junto ao livro, mas em qualquer outro lugar físico e social, virtualmente ilimitado, sendo que, geralmente, o autor se dirige ao público. Em contrapartida, temos também o epitexto privado, que é um texto que marca a presença do autor para o seu primeiro destinatário real, como uma pessoa singular, que depois poderá tornar-se pública. Os epitextos podem ainda assumir uma característica de confidências orais ou diários íntimos⁶.

Os paratextos delineiam caminhos que podem ser percorridos pelo leitor, aproximando-o do texto e traçando novas combinações, uma vez que não são

⁶ Prototextos.

elementos separados no livro infantil contemporâneo, pois, segundo Almeida e Belmiro (2016),

[...] frequentemente os elementos paratextuais constituem parte da narrativa, seja comunicando informações essenciais para sua compreensão, seja contradizendo a narrativa principal, produzindo, assim, novas combinações. Desse modo, os paratextos compõem a totalidade estética do livro ilustrado e interferem na relação do leitor com a obra (ALMEIDA; BELMIRO, 2016, p. 3).

Essas possibilidades de compreensão agregam-se a vivências já experienciadas pela criança, contribuindo para novas significações diante da leitura.

Destacamos, no seguinte tópico, algumas relações que podem ser estabelecidas entre os paratextos e a leitura literária na escola, na perspectiva de fortalecermos a mediação da criança com o livro literário infantil.

2.5 PARATEXTOS NA ESCOLA: A MEDIAÇÃO E A LEITURA

Como vimos a partir de Genette (2009), paratexto não é o texto, mas uma classificação textual que coexiste com o texto para dar a forma ao livro; seria o invólucro, portanto, o que ele coloca como as arestas, os pontos de acesso ao texto para a leitura. Tais elementos acenam possibilidades de influência do paratexto nos processos que envolvem a mediação da leitura literária.

Ao refletirmos sobre como acontece a mediação, Vygotsky (1998) alerta que desde os primeiros momentos de vida a criança interage com outra pessoa, iniciando o desenvolvimento da complexidade de suas estruturas mentais dentro de uma vida histórica individual e social. Para o autor, o sujeito constitui-se nas relações sociais e, ao mesmo tempo, faz parte dos resultados delas, a partir da interação com os outros.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) explicita que as funções superiores necessitam da mediação, que é o ponto central do desenvolvimento dentro desta abordagem para serem construídos por meio de processos culturais e históricos. O desenvolvimento da aprendizagem, nessa acepção, tem influência de estímulos:

[...] as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpessoais; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do

pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

Segundo Vygotsky (1998), para o desenvolvimento das funções superiores é necessária a combinação de dois meios: o instrumento e o signo. Os instrumentos são capazes de gerar ações, controlar processos da natureza e são externos ao sujeito. Já os signos são instrumentos psicológicos, que dependem de relações a serem construídas internamente.

Nesse contexto, os signos do ambiente de aprendizagem em que o sujeito está inserido são importantes para as representações mentais que o constituirão, servindo como ponto central da mediação. Aqui colocamos nosso olhar sobre os paratextos entendidos como signo na mediação da escolha dos livros para a leitura literária em sala de aula, sendo constituintes do processo de desenvolvimento da linguagem escrita da criança, mediada pelo professor com o auxílio dos livros literários.

Segundo Vygotsky (1998, p. 75), “[...] a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Sendo assim, propomo-nos a buscar a mediação da leitura, não como um produto final, de boa pronúncia de palavras, decifração de códigos escritos para a memorização de conteúdo, mas de forma a conceber o professor como mediador cultural. Nesse sentido, o professor que provoca o leitor a se aproximar da leitura literária, de modo atrativo, desenvolve possibilidades de interpretação pela ficção do gênero, de modo agradável, diante do que lhe é apresentado.

Assim, o professor tem a possibilidade de interagir com o estudante, trazendo seus interesses para o processo de aprendizagem dos símbolos linguísticos. Poderá proporcionar a leitura literária como instrumento de mediação de aprendizagens, para que a leitura seja fonte de novas interações com a linguagem dos livros. As composições dos elementos paratextuais de uma obra podem atrair, ou não, o possível leitor. A interação com a linguagem literária possibilita ao estudante conhecer elementos da sua cultura, principalmente quando ele lê livros com frequência, e sente-se atraído por eles, possibilitando uma experiência cotidiana

[...] intensa com diferentes formas de linguagem, que acrescentam possibilidades para além da referencialidade da linguagem verbal; entre as

múltiplas possibilidades, menciona-se a linguagem que utiliza elementos artísticos. Essas manifestações estão presentes em produtos da cultura; dentre eles, a literatura, a arte e o mundo das imagens visuais compõem os sistemas simbólicos. (RAMOS, 2008, p. 13).

Conforme Colomer e Camps (2002), a concepção tradicional de leitura propõe um processamento ascendente, em que o leitor decifra signos, os une para receber o significado das unidades, dando sentido ao texto. Entretanto, as autoras salientam que o processo inverso surge, denominado como o processamento descendente, momento em que os mecanismos concebidos anteriormente como subsídios somativos para a compreensão do texto “não atuam como anteriores, da análise do texto à compreensão do leitor, e sim em sentido contrário, da mente do leitor ao texto” (COLOMER; CAMPS 2002, p. 30). Nessa perspectiva, com os dois processamentos, as suas interpretações e as informações do texto, o leitor pode analisar as possibilidades que o texto lhe oferece e escolher os caminhos interpretativos que deseja seguir, transformando-se de passivo para autônomo na leitura, em caminhos denominados pelas autoras como modelos interativos de leitura.

Na concepção da promoção da leitura ativa na escola, considerou-se que o paratexto é “[...] aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público” (GENETTE, 2009, p. 9). Essa compreensão explicita que o texto possui diferentes instrumentos que atraem, ou não, o leitor, trazendo como sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro. Portanto, pode-se pensar sobre a influência dos paratextos na recepção e na escolha dos livros literários para investir em novas possibilidades dentro do planejamento do professor, na perspectiva de provocar o estudante a aproximar-se da leitura literária.

A respeito da proposta da literatura infantil na escola, mesmo que “[...] priorize o ludismo, é fundamental que haja um mediador para ajudar o estudante a ingressar no universo simbólico do texto e a interagir com as linguagens presentes na obra” (RAMOS, 2010, p. 25). A partir desse ponto de vista, pode-se pensar acerca dos processos de interação com os livros como possibilidade de desenvolvimento de novos conceitos, a partir de suas vivências e as novas relações cognitivas estabelecidas pelo leitor com a arte literária, como também poderá criar hábitos leitores para a vida toda.

Consideramos que o contato com os livros no meio social em que a criança está inserida poderá interferir na sua formação; o olhar atento do professor, por sua vez, frente ao desenvolvimento da criança, quando seleciona as obras literárias para a mediação de leitura, poderá acompanhar a sua ação pedagógica diária. Obras muito distanciadas da criança podem não atrair leitores.

Entretanto, não se pode censurar leituras por considerar apenas a visão subjetiva adulta sobre o universo infantil. Embora, o contato da criança com o livro seja “filtrado” por pessoas com mais idade, no caso dos livros que são nossos objetos de estudo, não se pode deixar de levar em conta os critérios de seleção do edital do PNBE – 2014, da escola⁷ e da professora para chegar até a criança. Preconizar o acesso à diversidade de leituras, por exemplo, é essencial à liberdade. De acordo com Hunt (2014, p. 228), “[...] a censura é ruim, podemos aconselhar as pessoas sobre o que é bom ou ruim em nossa opinião, mas o material de leitura deve estar disponível a nós [...]”, o que pode ser refletido diante das nossas escolhas para mediação de leitura, baseados em valores culturais já estabelecidos.

Nessa lógica, para que a leitura se revele instigante, consideramos de extrema relevância, além dos critérios na seleção de livros literários infantis a serem disponibilizados aos estudantes, também a compreensão que permeia a mediação dos livros. Os professores são os agentes culturais em processos de transformação, são os promotores das propostas de leitura oferecidas às crianças.

A leitura pode ir além da ação formadora, permitindo ao ser humano alcançar o equilíbrio social, o qual pode ser desenvolvido pela reflexão que a leitura literária proporciona sobre a realidade na qual ele se encontra inserido. Como podemos ver,

[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2011, p. 177).

O acesso à literatura pode possibilitar a reflexão e o prazer à criança nos primeiros anos da vida acadêmica. Sendo que esta etapa pode ser um momento de

⁷ Referimo-nos à escola, quanto a concepção de leitura do ambiente escolar e da forma de acesso aos livros, seja na biblioteca ou em outros espaços.

descobertas culturais e fantasias, também pela interação com o livro de forma autônoma, em que o leitor tem a possibilidade de construir suas ideias, seu encontro individual com o texto. Nesse sentido, corrobora-se com Ramos (2010), ao expor que o tema da literatura é

[...] o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos. Em todos os momentos da vida, convivemos com dúvidas e, na infância, pelo intenso processo de adaptação que a criança sofre para se ajustar ao meio social onde vive, a interação com conflitos de personagens ficcionais é ainda mais significativo. (RAMOS, 2010, p. 21).

O leitor poderá reconhecer algumas angústias que lhe habitam, como, também, pela sua curiosidade de entregar-se ao texto, dedicando o máximo de sua atenção para estabelecer a compreensão sobre o enredo que o personagem vive, aprendendo o que é realmente compreender a leitura.

Voltamo-nos à escola como lugar para constituir os direitos básicos da cidadania, com acesso à informação e à cultura, destacando que nos referimos à “cultura” a partir de Kramer (1998), que diz haver dois aspectos referentes ao conceito, quais sejam:

[...] um relativo a tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias suas experiências, seu saber; outro referente ao acervo de conhecimentos culturais disponíveis a cada momento da história de uma sociedade, um povo, um país. (KRAMER, 1998, p. 14).

A literatura, como parte do acervo cultural, não pode ser confundida, portanto, com os conteúdos escolares. Referimo-nos a uma educação que possibilite a formação de leitores, que se aproximem da leitura literária, instigando-lhes à autonomia e ao conhecimento das experiências acumuladas para a reconstrução de novas possibilidades. Segundo Ramos (2010, p. 89), pela leitura, “[...] o sujeito vive experiências e insere esses aprendizados na sua vida”. A escola pode mediar processos de formação de conceitos que se aproximem das experiências estéticas para o desenvolvimento da criança:

[...] a palavra artística deveria estar presente intencionalmente nas práticas educativas, pois, assim como a educação, ela pode auxiliar na emancipação humana, pode surgir como um caminho tanto para a promoção da

inteligência, quanto para a constituição da identidade do leitor (RAMOS, 2010, p. 136).

A interação das crianças com a arte literária nos primeiros momentos de leitura individual torna-se importante no atual contexto de massificação de produtos culturais oferecidos a elas. Neste estudo, trazemos algumas possibilidades de aproximação da criança com os livros literários pela pesquisa com paratextos, por considerarmos que a leitura literária tem influência na formação do ser humano.

3 MÉTODO E RELATO PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo, descrevemos os caminhos percorridos pela pesquisa, apresentamos o contexto, os participantes, os procedimentos do estudo, bem como as motivações pelas escolhas realizadas.

Esta pesquisa vale-se das interações sociais e olha para a influência dos paratextos na leitura literária no ambiente escolar. Dessa forma, por meio de discursos produzidos por estudantes sobre os livros literários infantis, em grupos focais, buscamos estabelecer relações com o conhecimento já produzido sobre o tema. O estudo tem caráter exploratório e, nesse contexto, a pesquisadora, como integrante da investigação, reflete, age diante de possíveis imprevistos e busca sistematizar todo o processo que envolve a investigação. Cabe ao investigador, conforme explica Paviani (2013), sistematizar o conhecimento como:

[...] uma das tarefas básicas de todo o pesquisador. E para que essa função tenha sentido, o pesquisador precisa ter diante de si todo o processo de investigação científica que compreende os seguintes elementos básicos: a existência de um objeto ou problema de pesquisa, uma referência teórica que justifique e explique o problema, um processo lógico que permita formular e explicar o problema de pesquisa. (PAVIANI, 2013, p. 91).

Para sistematizar os elementos que envolvem a investigação, construímos a pesquisa baseada em referenciais teóricos que justificam o caráter qualitativo da proposta. A pesquisa é predominantemente exploratória e busca “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

A situação mapeada é a posição de estudantes acerca de elementos paratextuais presentes em livros literários e que aparecem nas falas dos interlocutores. Também o caráter de revisão da literatura está intrínseco aos procedimentos metodológicos que embasaram a investigação. Entendemos que é importante a relevância quanto à revisão da literatura para dar consistência aos caminhos que foram percorridos, visto que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas

já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

A investigação e as análises tomaram como principal aporte teórico Genette (2009), que nos ajudou a construir os caminhos investigativos quanto aos elementos paratextuais presentes em livros literários, na perspectiva da Análise Textual Discursiva, a qual pressupõe um aporte teórico para sustentar as análises tecidas.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa contou com diversos atores, baseou-se em estudos já realizados sobre o tema e foi construída a partir das etapas descritas a seguir.

A construção do embasamento teórico para a pesquisa foi a primeira etapa a ser elaborada; junto a ela houve a investigação em bases de dados sobre os estudos publicados que se relacionavam com a proposta investigativa eleita. Para tanto, realizamos a intervenção no quarto ano do Ensino Fundamental, por ser o momento, em que se espera que o estudante esteja apto a realizar a leitura individual e, por consequência, seu nível quanto à seleção de livros literários a partir de manifestações de vivência.

A construção de dados ocorreu por meio da realização de grupos focais. Foram organizados dois grupos com estudantes de 4º ano do Ensino Fundamental, cada grupo formado por 6 estudantes. Cada um desses grupos participou de duas sessões planejadas e coordenadas pela pesquisadora. Os encontros aconteceram em dezembro de 2018, com duração aproximada de uma hora cada, e contaram com a participação da pesquisadora, de uma auxiliar, chamada Estela, que observou e cuidou das câmeras que estavam gravando, além dos estudantes. O modelo de autorização assinada pelos pais ou responsáveis dos estudantes, bem como o modelo do “Termo de Assentimento” assinado pelas crianças consta no Apêndice C.

Nesta investigação, propusemo-nos, inicialmente, a analisar os elementos paratextuais presentes em livros literários, a fim de contribuir na reflexão acerca do papel de tais dados na escolha e na leitura de livros por estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da análise discursiva. Foram objetos da observação, em especial, dados paratextuais como título, subtítulo, ilustrações,

orelhas, quarta capa e, também, os textos sobre o autor. Além disso, tivemos como pontos cernes de investigação a sinopse do livro, trechos de críticas, a cinta, isto é, os elementos paratextuais que poderiam influenciar na leitura de livros literários infantis. Os roteiros para cada encontro estão disponibilizados nos Apêndices A (com vistas à escolha dos livros) e B (com o objetivo de ouvir os estudantes acerca da leitura dos livros).

Cada grupo focal foi constituído e ancorado pelos cuidados éticos previstos nas resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e referendado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP-UCS), pelo Parecer Consubstanciado CAAE: 01601418.2.0000.5341, cujo documento está em anexo (Anexo A).

Após o recebimento dos termos de autorização, a pesquisadora, com permissão da professora regente de cada turma, compareceu às turmas e explicou brevemente sua pesquisa. Após esse ato, convidou 12 estudantes (6 de cada turma) para integrarem um grupo focal por turma, de maneira que haveria dois encontros com cada grupo.

Foi assegurado a todo colaborador o direito de optar pela não participação ou, a qualquer tempo, solicitar a desistência. Nesse caso, se algum estudante não quisesse continuar ou viesse a desistir, estava claro que não haveria problema algum e qualquer informação deste participante não seria utilizada na pesquisa.

Os encontros, com duração aproximada de 60 minutos, aconteceram na biblioteca da escola, em data e horário previamente agendados com a direção da escola e as professoras regentes das turmas. Organizamos as cadeiras de modo circular para que os participantes pudessem se enxergar mutuamente. Explicitamos aos participantes sobre a gravação de áudio e de imagem das discussões do grupo, com a prévia autorização dos pais e/ou dos responsáveis por eles. Uma via do documento ficou em poder dos participantes ou da família e outra com a pesquisadora.

No primeiro encontro com cada um dos dois grupos, dispomos as obras em uma mesa. Destacamos que os títulos, dos diferentes acervos, estavam juntos, visto que, na escola, as documentações ficam organizadas em um mesmo local na biblioteca, disponibilizando pleno acesso aos estudantes da comunidade. Nesse momento, a mediadora questionou-os acerca de elementos paratextuais empregados na escolha dos livros por parte do(a) participante da pesquisa,

conforme os dados prescritos no Apêndice A. Entretanto, salientamos que não foi explicado aos alunos o que é “paratexto”, bem como, evitamos usar o termo com os estudantes.

As relações estabelecidas entre os estudantes, a pesquisadora e a auxiliar foram além das propostas no estudo. Assim, surgiram questões que se entrelaçavam à formação de leitores na escola, bem como as suas preferências enquanto seres atuantes no processo da leitura, sempre evidenciando a importância dos paratextos, nosso objeto de estudo, nas interações entre o livro e o seu público-alvo, o leitor.

No segundo encontro, pedimos para que os estudantes fizessem a leitura dos livros selecionados no primeiro momento e, em seguida, conversassem, dispostos em círculo, sobre o processo de escolha que realizaram, conforme o Apêndice B. Ficamos atentos aos paratextos indicados durante as conversas e as formas como apresentavam os livros ao grupo. Nos dois encontros, além do registro da gravação, a observadora (auxiliar) anotou, em papel, questões que considerava relevantes para o estudo, baseada em uma breve conversa com a pesquisadora, que explicou os objetivos da pesquisa

Logo no início do delineamento da pesquisa, escolhemos o Grupo Focal como procedimento, porque temos o entendimento (GATTI, 2005, p. 26) de que essa modalidade de interação favorece a proposta de investigação. A modalidade eleita coloca as pessoas em relação, e do grupo emerge a “[...] historicidade vivenciada pelas interações dos sujeitos envolvidos no discurso”. Assim, descrevemos a relação dos elementos paratextuais na formação dos leitores literários na escola a partir de suas falas. Tais referências relacionam-se ao método escolhido para delinear os caminhos percorridos no processo metodológico.

Mapeamos os resultados, devidamente organizados com as vozes transcritas de cada grupo focal, com a identificação de G.1 para os integrantes que participaram do primeiro grupo e com a etiquetagem do G.2 como identificador dos integrantes do segundo grupo.

Os livros oferecidos aos estudantes compõem os acervos 1, 2 e 4 da Categoria Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PNBE – 2014. Depois da seleção das obras pelos interlocutores, realizamos a análise de duas obras selecionadas pelos participantes nos dois grupos e um livro escolhido pela pesquisadora, com base na presença de paratextos. Optamos pelo acervo PNBE – 2014 devido à

inserção desta pesquisa no projeto maior coordenado pela orientadora desta dissertação.

Nos próximos tópicos deste capítulo, abordamos o contexto da pesquisa e como cada elemento foi sendo tecido quanto à percepção metodológica, com a finalidade de construir relações neste estudo no caminho da categorização metodológica da pesquisa, baseada na Análise Textual Discursiva.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

O lugar onde a pesquisa foi realizada favoreceu a interação em relação a diferentes elementos. De alguma forma, a pesquisadora, sua orientadora, os gestores e os docentes da escola, além, é claro, dos interlocutores empíricos, estiveram no processo metodológico da pesquisa. Entendemos que “[...] o ambiente não é apenas o meio, mas a relação constitutiva entre o organismo e o meio, o contato entre o organismo e seu mundo, no caso do comportamento social” (PAVIANI, 2013, p. 60).

O município escolhido para implementar a investigação foi Antônio Prado, situado na Serra Gaúcha, estado do Rio Grande do Sul, conforme localização ilustrada na Figura 1. Essa definição deu-se em razão de Antônio Prado ser o local de residência da pesquisadora e, também, do seu local de trabalho.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em “Cidades”, Censo (2010), o município tinha população de 12.833 habitantes. Ainda, segundo a mesma fonte, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade naquele ano era de 98,6%. Dados mais recentes, de 2017, sobre a população do município estimam que o número atual de habitantes é de 13.306 pessoas.

Figura 1 - Localização de Antônio Prado – RS



Fonte: Sítio da Prefeitura de Antônio Prado⁸.

Antônio Prado integra o rol de municípios da 4^o Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Segundo dados do Censo Escolar 2017, que constituem a tabela 1, o total de estudantes é 571 matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, destes, 331 pertencem à rede municipal.

Tabela 1 - Estudantes em Antônio Prado

Antônio Prado	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual urbana	203	0	262	0
Estadual rural	37	44	60	28
Municipal urbana	331	0	180	0
Municipal rural	0	0	0	0
Total	571	44	502	28

Fonte: INEP, 2017⁹.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é um indicador que varia de zero a dez, contendo dados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, do Censo Escolar, Sistema de Avaliação da

⁸ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Prado. Acesso em: 02 set. 2019.

⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil. De acordo com dados de 2015, relacionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, este indicador em Antônio Prado foi 5,9, sendo que, nesse mesmo ano, a média nacional foi de 5,5. Em 2016, o IDEB foi de 6,2, com estimativa para 2019 de 6,4.

A escola situa-se na zona urbana e contempla 352 estudantes e 25 professores, sendo que não pode ultrapassar da numeração de 20 alunos por turma, devido ao espaço físico das salas de aula, dados estes obtidos em conversa informal com a diretora da instituição.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola foi fundada em 1940, quando atendia estudantes de 1ª a 5ª séries com classes multisseriadas, o que evidenciou a experimentação de várias mudanças de acordo com cada momento histórico em que passava o sistema educacional, regida pelo Estado e pela União. Em 2000, foi autorizado o funcionamento até a 8ª série; já em 2006 passou a vigorar o Ensino Fundamental de nove anos¹⁰, o qual está em vigor até o momento.

A partir da observação do ambiente em que aconteceria a pesquisa e também da leitura do PPP, constatamos que a escola é constituída por dez salas de aula, além de sala de direção, secretaria e almoxarifado. No ambiente físico estudado, há também sala de professores, biblioteca, dispensa, quatro sanitários femininos e três masculinos. No local, há também cozinha com refeitório, sendo esta uma área coberta. Por fim, encontramos na escola uma sala para reforço escolar, bem como a sala de psicologia, sala para bar e parque infantil.

Com relação à leitura, buscamos no PPP da escola conhecer como o documento contempla essa prática cultural. No segmento “Políticas e Estratégias” há a informação textual:

Estimular para a criatividade e responsabilidade, promovendo atividades em sala de aula e, fora dela, que sejam interessantes e permitam que o aluno participe, vivenciando e refletindo sobre a realidade circundante, através de: [...] Estímulo à leitura, à produção textual e à dramatização; Utilização da biblioteca com trocas de livros para leitura e pesquisa (2017, p. 17).

O Projeto Político Pedagógico revela, assim, a posição da instituição em relação à leitura, embora as estratégias pareçam vagas quanto às possibilidades que a escola oferece como, por exemplo, o acesso a obras literárias infantis e juvenis ao público escolar. Nas “Atividades desenvolvidas” (PPP, p. 26),

¹⁰ A Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

identificamos também o “Projeto Leitura na Escola e Hora da Leitura envolvendo toda a escola”. Ao indagar, por exemplo, as crianças participantes da pesquisa sobre as atividades de leitura praticadas na escola, os participantes relataram que todo o ano vai um autor à escola, sendo que, muitas vezes, é o mesmo que participa da Feira do Livro Municipal da cidade. Além disso, cada grupo investigado apontou que há um momento para ler em sala de aula, de acordo com os critérios da professora regente, como veremos no decorrer desta dissertação.

Ainda no PPP, encontramos o item “Sala de leitura”, que expõe o objetivo do ambiente em que se encontram os livros, objetos deste estudo. Tal ambiente é intitulado como “biblioteca”, como podemos ver no fragmento textual a seguir:

A sala de leitura escolar constitui-se em espaço de estudo, cultura e lazer que tem por objetivo proporcionar aos indivíduos condições para que se tornem cidadãos participativos na sociedade em que estão inseridos, auxiliando na construção de conhecimento integral e continuado, capaz de instrumentalizar e apoiar as ações práticas pedagógicas. (2017, p. 29-30).

O acesso aos livros almeja possibilitar aos estudantes situações como a de estudo, lazer e acesso à cultura, o que se apresenta como um indicativo de que a escola procura propiciar não apenas a leitura informativa. Entretanto, na continuação, quando aborda o objetivo de instrumentalizar e apoiar ações pedagógicas, percebemos que a leitura, nesse contexto, pode ser entendida como pedagogizante. Em seguida, o texto aborda as ações que devem ser desenvolvidas pelo Coordenador da Sala de Leitura, bem como ajudar no processo da orientação dos usuários, além de planejar e acompanhar as atividades neste setor. Também é importante acompanhar as reuniões pedagógicas, voltadas à sua função no ambiente, embora não seja nada realmente especificado em relação ao planejamento de leitura em atividades periódicas.

Na visita para buscar escola com a finalidade de implementar a pesquisa, a diretora relatou que duas professoras atuavam concomitantemente na biblioteca e na substituição quando da ausência de professores. Os estudantes tomaram, portanto, emprestados livros todas as semanas, sendo que, quando as responsáveis pela biblioteca não estão no espaço, as professoras titulares das turmas acompanham a seleção dos títulos, nas situações de empréstimo.

Nessa mesma oportunidade, constatamos que obras de acervos do PNBE estavam alocadas em uma estante específica com identificação “livros novos”. Os

títulos estavam apoiados verticalmente, deixando à mostra as finas lombadas dos exemplares, sendo que poucos tinham espessura que possibilitasse a escrita do título, o que nos mobilizou, com a ajuda da diretora, a olharmos cada um deles. Verificamos que a escola recebeu livros literários do PNBE 2014, acervos 1, 2 e 4, contidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais estão nominados nos Apêndices G, H e I, respectivamente.

Os livros literários selecionados pelo PNBE 2014 que se encontravam na escola nos propuseram questionamentos quanto aos paratextos veiculados em cada exemplar e que poderiam ser considerados na leitura das obras pelos estudantes do 4º ano, como veremos adiante. O espaço da biblioteca pode favorecer, ou não, a interação dos estudantes com o acervo, a partir do livro que chegou à escola para ser lido pelos participantes.

Para a seleção dos alunos participantes dos Grupos Focais, buscamos a uniformidade quanto ao ano em que estudavam. Assim, privilegiamos a construção de dados com um grupo heterogêneo, levando sempre em conta a consideração em relação às diferenças entre os estudantes para que pudessem surgir novas ideias. Nesse contexto, a pesquisa contemplou estudantes de duas turmas dos quartos anos do Ensino Fundamental da escola, sendo uma composta por 20 estudantes (11 meninos e 9 meninas); e a outra, com 21 estudantes (12 meninos e 9 meninas). Cada turma (2 Quartos Anos) gerou um grupo constituído por 6 pessoas, para que o diálogo fluísse melhor nos Grupos Focais, porque a grande quantidade de crianças poderia dificultar a condução do estudo. Diante disso, cada grupo de estudantes participou de dois encontros. No primeiro encontro, o objetivo foi a análise da seleção dos livros em relação aos paratextos. No segundo encontro, aconteceu a discussão sobre a interação do estudante com o objeto livro, com vistas aos elementos paratextuais.

Dessa maneira, como critério para participar dos grupos focais, os estudantes deveriam trazer os Termos de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), no Apêndice D, e os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), Apêndice E, isto é, os termos de consentimento para vir em turno contrário à aula frequentada. Embora nesse momento não tivéssemos conhecimento dos estudantes das turmas no período da seleção, conseguimos, mesmo assim, com permissão da Diretora da escola, acessar as listas de chamada. A pesquisadora assinou um termo de confidencialidade para com os dados obtidos na pesquisa, conforme Apêndice F.

Na pesquisa, não identificamos os participantes, mas, por questões éticas, são atribuídos codinomes escolhidos pelos próprios colaboradores. Salientamos que usamos pseudônimos para representar as crianças, embasados na premissa de que

[...] o compromisso de devolver dados exige que o pesquisador e sua equipe discutam a natureza dos relatórios, a forma da escrita, os modos de circulação de informações. Surge, desse modo, a delicada necessidade de repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes (KRAMER, 2002, p. 57).

Tivemos o cuidado com a forma como tratamos os dados para que não houvesse identificação dos interlocutores. Como foram dois grupos, optamos por identificar os atuantes do Grupo 1 como G.1 e os do Grupo 2 foram denominados o nicho G.2, por considerarmos que as vivências, no conjunto, são diferentes, visto que cada turma é regida por uma professora e constituída por crianças singulares. Após a identificação do grupo – G.1 ou G.2 – nomeamos os interlocutores com um codinome, conforme é exposto a seguir.

Quadro 3 - Informações gerais sobre os participantes do G.1

Codinome	Idade (anos)	Gênero/Sexo
Gabi	9	M
Ariel	10	F
Leão	10	M
Aquário	10	M
Serena	9	F
Cereja	9	F

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como trabalhamos a partir das vozes dos estudantes, consideramos que ecoam no estabelecimento das relações com a teoria que embasa a investigação, de modo que nos propusemos a inquirir aos estudantes, investigados na presente pesquisa, que escolhessem seus próprios codinomes. Assim, depois de explicitarmos as razões éticas perante as identidades dos envolvidos na pesquisa, perguntamos aos participantes quais nomes os representariam na escrita desta dissertação.

A exemplo disso, o G.1 foi composto por três meninos e três meninas, entre nove e dez anos. No G.2, no entanto, apresentamos os seguintes dados sobre os participantes, como segue no quadro abaixo:

Quadro 4 - Informações gerais sobre os participantes do G.2

Codínome	Idade (anos)	Gênero/Sexo
Leonardo G.2	10	M
Joana G.2	9	F
Manuela G.2	9	F
Paloma G.2	10	F
Luísa G.2	9	F
Joãozinho G.2	9	M

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme os dados presentes no Quadro 4, no grupo G.2 participaram dois meninos e quatro meninas, a faixa etária dos estudantes é entre 9 e 10 anos. De acordo com relato informal da diretora, nos Quartos Anos não há distorção relacionada à série/idade¹¹ das crianças, pois todos os estudantes matriculados variam entre essa faixa etária apontada nos quadros.

Para entendermos o contexto social e a relação com os livros, propusemos a apresentação dos participantes – todos deveriam dizer seu nome, com quem moravam, a profissão dos que habitavam a mesma residência e o provável lazer da família. Entendemos que, diante das experiências que a criança tem, ela poderia mencionar o livro como forma de interação com a comunidade e o contexto social em que vive.

Dessa forma, mesmo que de maneira não lapidada por estudos pontuais, a criança poderia ter alguma noção da função dos paratextos, de acordo com o seu horizonte de expectativas. Seguindo esse retrospecto de pensamento, de acordo com Vygotsky, “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constituirão o aspecto característico da psicologia humana” (1998, p. 76). A breve contextualização apresentada a seguir busca contribuir para a compreensão das vivências socialmente construídas pelos interlocutores.

Os dados apresentados foram construídos a partir das falas dos estudantes durante as apresentações nos dois grupos focais. A transcrição das vozes dos estudantes é grafada em itálico para melhor compreensão na sua análise. Optamos por ouvi-los sobre como se relacionam com livros e qual é o contexto em que vivem, como podemos ver no Quadro 5:

¹¹ Alunos repetentes.

Quadro 5 - Dados pessoais dos participantes G.1

Codiname	Bairro em que reside	Com quem mora?	Profissão dos conviventes da residência	O que gosta de fazer?
Gabi G.1	Centro	Mãe	Balconista de Farmácia	Jogar no <i>tablet</i> , ler livros, jogar futebol e brincar com os cachorros.
		Pai	Produtor Cultural – Prefeitura Municipal	
Ariel G.1	Centro	Mãe	Cabeleireira	-----
		Padrasto	-----	-----
		Pai (Finais de semana)	Agrônomo	
Leão G.1	Bairro Aparecida	Mãe	Caixa em Posto de Gasolina	Andar de bicicleta e jogar futebol
		Pai	Frentista	
Aquário G.1	Centro	Mãe	Proprietários da fábrica de massas da cidade.	Mexer no celular, jogar bola e brincar com os cachorros
		Pai		
Serena G.1	Centro	Mãe	Dona de Casa	Gosta de ir ao Clubinho com a colega Cereja G.1 e o primo.
		Pai	Operário em Laticínio	
Cereja G.1	Centro	Mãe	Contadora	Gosta de ler e brincar com o Clubinho
		Pai	Sócio proprietário de empresa de terraplanagem	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante dos dados do G.1, apenas um participante reside em bairro periférico da cidade, os demais residem no Centro. Cinco dos participantes moram com os genitores, uma convive com o padrasto e a mãe durante a semana e, nos finais de semana, com o pai. As relações familiares do contexto estudado são constituídas, em geral, por três pessoas, o estudante e os pais. Todas as crianças relataram ter algum animal de estimação.

Quanto às profissões dos familiares ou adultos do grupo familiar dos participantes, os dados do G.1 demonstram a diversidade de profissões – como frentista, contador, dona de casa, proprietários de pequenas empresas locais, agricultores. As informações demonstram diferentes situações econômicas.

Nas atividades de lazer do G.1, observamos as preferências dos estudantes por atividades ligadas às tecnologias, ao convívio com os animais de estimação, ao futebol, bem como à interação com amigos. Ariel preferiu não falar sobre suas atividades de lazer. Apenas dois interlocutores elucidaram a leitura como atividade de prazer. São eles: Gabi G.1, cuja profissão dos pais é dona de casa e agricultor, e

Cereja G.1, em que a mãe é contadora e tem o escritório em casa e o pai é proprietário de uma empresa local. Nos dois casos, a mãe dos estudantes está em casa durante o dia. A seguir, veremos os dados do G.2, explicitado no Quadro 6:

Quadro 6 - Dados pessoais dos participantes G.2

Codinome	Bairro em que reside	Com quem mora?	Profissão dos conviventes da residência.	O que gosta de fazer?
Leonardo G.2	Centro	Mãe	Enfermeira	<i>Eu gosto de ler livros, estudar, jogar no tablet, essas coisas.</i>
		Pai	Caminhoneiro	
		Irmão	Estudante	
Joana G.2	Aparecida	Mãe	Enfermeira	<i>Eu, mesma coisa que o Leonardo.</i>
		Pai	Motorista do caminhão de coleta de lixo da cidade	
Manuela G.2	Centro	Mãe	Operadora	<i>Eu gosto de ler livros de ciências, porque eu aprendo muitas coisas legais. [...] Eu também gosto daqueles livros emocionantes, aqueles que tocam o coração.</i>
		Pai	Mecânico	
Paloma G.2	Planalto	Mãe	Secretária do cônjuge	<i>Eu gosto de ajudar a minha mãe, ler livros, ficar no celular.</i>
		Pai	Engenheiro metal	
		Irmã	-	
Luísa G.2	Aparecida	Mãe	Faxineira	<i>Eu gosto de brincar com meus irmãos.</i>
		Pai	Trabalha na empresa de coleta de lixo.	
		Irmãos	-	
Joãozinho G.2	Interior – Linha 21	Mãe	Agricultores	<i>Eu gosto de brincar, andar de bicicleta, ler, jogar futebol, ler livros</i>
		Pai		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com relação ao bairro onde residem, apenas dois integrantes do G.2 moram na área central da cidade. Observamos que no G.2 existe uma diversidade de ambientes sociais frequentados pelos estudantes. Os grupos familiares são constituídos por genitores no G.2, existindo irmãos na convivência familiar, o que não havia aparecido no G.1.

Como as profissões exteriorizam a diversidade de situações socioeconômicas em que esse ambiente escolar abrange, conseqüentemente, através das variações

econômicas entre os participantes da pesquisa, pudemos perceber o delineamento dos encontros/interações com diferentes grupos sociais, o que pode intervir positivamente nas ações diárias, inclusive em relação à leitura.

Constatamos, ainda, durante o encontro, a posição de Joana G.2: *A minha mãe ama ler, então tem uma prateleira cheia de livros*, denotando que, em sua residência, existe aproximação com livros pela presença do objeto e pela atuação da mãe. Joãozinho G.2 também demonstra que lê, mas por iniciativa própria: *Eu leio sempre antes de dormir, eu tenho um abajur, acendo e leio*. Já Luísa coloca que precisa ler para a irmã, como uma obrigação, uma tarefa a ser executada: *Agora eu tenho que ler para minha irmã*. Relatos estes, portanto, exteriorizam a forma em que cada um se aproxima da leitura em sua casa, sendo que as relações parentais podem ser distintas diante de cada vivência em suas respectivas profissões, o que pode ou não interferir na leitura dos estudantes.

As atividades prazerosas como no G.1 são permeadas pela tecnologia e esportes. Entretanto, no G.2, a leitura de livros aparece pela voz de quatro crianças. Manuela cita, ainda, a descoberta da leitura, no caso livros de ciências e a aproximação com livros ao remeter *aqueles que tocam o coração*, demonstrando, assim, que, provavelmente, a estudante interagiu com obras de modo mais livre. De acordo com Ramos (2010, p. 26), em livros literários as vivências “[...] de cada leitor são singulares e colorem de forma peculiar um enredo [...]”, o que nos permite relacioná-las às colocações da estudante, que assimilou as obras como de cunho “emocionante”.

A pesquisadora optou por atuar como *moderadora*, por considerar que a sua ação no desenvolvimento dos grupos focais era indispensável para a construção dos dados. A respeito da postura da pesquisadora no Grupo Focal, no entanto, Gatti (2005, p. 29) aponta que o *moderador* dá condições para que os temas da pesquisa entrem em consonância com os objetivos da investigação, desde que não emita opiniões. Porém, não pode haver passividade por parte deste, posto que ele precisa incitar discussões que não estão bem argumentadas e auxiliar no processo de revisão de outras.

Previamente, houve organização de roteiros estruturados com questões flexíveis para orientar as ações do grupo. Não foram, no entanto, antecipados aos envolvidos aspectos do tema para que houvesse espontaneidade nos pontos que foram discutidos. Ficamos atentos à influência de um indivíduo sobre o outro,

conhecendo as suas representações sociais, as linguagens e os símbolos dos grupos no que tange aos paratextos dos livros literários, bem como a observação dos tópicos que pudessem surgir nas discussões.

Para estabelecermos o caminho de pesquisa, elencamos passos a serem seguidos; entretanto, como nos lembra Paviani (2013, p. 62), “[...] o método de pesquisa não pode ser adquirido como se fosse uma receita”. Os passos não são estáticos, mas trazem consigo a complexidade existente nas relações humanas envolvidas na pesquisa.

Levando em consideração os discursos produzidos na interação, Gatti (2005, p. 29) propõe que “[...] os participantes devem ser os responsáveis por fazer com que a discussão aconteça, sem apenas responder às questões levantadas pelo moderador”. Tal afirmação provoca-nos a refletir sobre a posição da moderadora/pesquisadora, que procurou garantir o acolhimento e a segurança dos integrantes para a livre expressão de ideias, levantando, sempre, questionamentos acerca da escolha dos livros, desde que possibilitasse ao estudante ficar livre para responder ou não.

No próximo tópico, abordamos os caminhos que foram percorridos durante a investigação empírica da pesquisa para aproximarmos o leitor das relações que estabelecemos para chegar até as considerações finais deste estudo.

3.3 VOZES DOS ESTUDANTES COM BASE NA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Como os dados analisados nesta pesquisa são predominantemente a voz das crianças, conforme Gatti (2005, p. 35), é preciso levar em consideração o que as pessoas pensam, como pensam e expressam e por que pensam o que pensam, com o intuito de verificar a lógica e as representações dessas respostas, com o objetivo de compreender as diferenças e divergências, contradições e contraposições encontradas na análise da pesquisa. Também a autora alerta para o cuidado com as generalizações, devido ao pequeno número de participantes envolvidos nos grupos e às formas de sua seleção.

Nesse sentido, procuramos analisar cada um dos elementos paratextuais presentes nos livros selecionados pelas meninas e meninos. Em seguida, analisamos o que a criança trouxe em relação aos paratextos, para categorizar as

falas dos participantes e efetivarmos a análise textual discursiva. Esse modo de tratar dados, de acordo com Moraes (2003),

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

Cumpre-nos apontar que a organização dos grupos focais seguiu um roteiro previamente organizado pela pesquisadora, com base nos fundamentos teóricos sobre o tema. Para favorecer o entendimento acerca desse procedimento, os listamos no Quadro 7:

Quadro 7 - Elementos que embasaram o estudo

Tópicos que embasaram os grupos focais
Perfil dos participantes da pesquisa
Faixa etária
Gênero/Sexo
Local de residência
Interação com os livros e leitura na vida pessoal
Frequência de leituras diversas no dia a dia
Tem livros em casa?
Leva os livros da escola para casa
Quanto tempo fica com as obras?
Interação com os livros literários na escola e os paratextos
Onde ficam os livros literários na escola?
Como ficam organizados os livros na escola?
Que partes do livro ficam à mostra para a seleção dos livros?
Você já escolheu um livro sozinho? Como foi? Explique o que chamou a sua atenção.
Paratextos
Título
Nome do(a) autor(as)
Pseudônimo do(s,a,as) autor (a,es,as)
Foto do(a) autor(a)
Nome do(a) tradutor(a)
Ilustrador(a)
Editora
Categoria
Cinta
Lombada
Epígrafe
Dedicatórias
Número de páginas/espessura

Selo / Coleções
Orelhas; Formatos
Número da edição mais atual
Tiragem da última edição
Última edição
Epitexto público
Epitexto privado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Os tópicos indicados no Quadro 7 estiveram presentes na realização dos encontros com os estudantes. No que concerne ao tratamento dos dados, todavia, esses itens ficaram de lado para que emergissem categorias do material empírico. Assim, após a transcrição da gravação feita dos encontros, num primeiro momento, realizamos a leitura detalhada dos enunciados infantis. Diferentes interpretações foram tecidas a partir de cada registro acerca dos paratextos, com a finalidade de identificar o que Moraes (2003) designa como as *unidades de significados*. O nome das unidades foi escrito, recortado e colado em um papel preto para que sobressaíssem aos olhos da pesquisadora com maior intensidade. A colagem foi realizada com fita dupla face para que, de acordo com as mudanças realizadas pelas relações tecidas durante o estudo, pudessem ser realocadas como se observa na Figura 2:

Figura 2 - Categorização das vozes dos estudantes



Fonte: Acervo da autora (2019).

Em seguida, agrupamos os dados semelhantes sobre os elementos paratextuais para iniciar as análises. O processo analítico aconteceu em espiral:

[...] as categorias não saem prontas, e exigem um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

São três os passos elencados que nortearam o tratamento dos dados obtidos nos grupos focais, com a intenção de problematizar as categorizações que surgiram sobre os paratextos na leitura literária infantil. Na organização dos roteiros dos grupos focais, por exemplo, tínhamos perguntas ancoradas nas informações dos objetivos da pesquisa. Estas, por sua vez, possibilitaram a construção do que chamamos de categorias para a assimilação de dados de análise, o que, embora, fosse orientada rumo à realização dos grupos focais emergidos em novas unidades de sentido, também auxiliou na constituição de outra categorização, como podemos constatar no Quadro 8:

Quadro 8 - Categorias emergentes do estudo

Categorias emergentes e Subcategorias (metatextos construídos a partir das unidades de sentido)
Considerações sobre os livros literários PNBE – 2014: o livro na escola Paratextos nos livros literários <i>Nana Pestana</i> : paratextos <i>A bruxinha e o dragão</i> : paratextos <i>De que cor é o vento?</i> : Paratextos
Os paratextos na educação literária pela voz dos participantes da pesquisa Categoria: Os paratextos nos livros preferidos dos estudantes Categoria: Concepções de leitura na escola Subcategoria: Os paratextos na leitura Categoria: A biblioteca Subcategoria: Organização dos livros – A orientação de leitura literária na biblioteca Subcategoria: A retirada dos livros da biblioteca pelos paratextos Categoria: Os paratextos na seleção e leitura dos livros destinados à escola Categoria: Paratextos na seleção e leitura de livros literários

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na coluna “Tópicos que embasaram os grupos focais”, apresentamos os primeiros aspectos que nortearam os roteiros dos grupos focais; na segunda coluna, a “Categorização inicial”. Esta, por sua vez, depreendeu-se do estudo, e organizamos as categorias e subcategorias a partir das narrativas dos participantes.

Observamos as interações vivenciadas pelas crianças que permearam os processos discursivos no grupo focal com o intuito de construir relações que qualificassem a investigação sobre os paratextos na leitura literária. Com base nesses dados, geramos o que Moraes denomina “metatextos”:

[...] os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência (sic.) do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (MORAES, 2003, p. 202).

As análises foram tecidas a partir dos referenciais teóricos que embasaram a dissertação, para constituir relevância no desenvolvimento da pesquisa conforme seus objetivos. Tivemos como referências, sobre o objeto livro, as considerações de autores como Araújo (2008); sobre paratextos, Genette (2009); acerca de leitura literária infantil, Zilberman (2003), Ramos (2010), Colommer e Camps (2008) e Hunt (2014); e, através dos preceitos sobre mediação e interação, Vigostsky (1998; 2001).

Depois dos passos delineados, alcançamos resultados consideráveis quanto à presença dos paratextos na leitura literária na escola. Enunciaremos, assim, o processo da pesquisa às crianças, em que pretendemos fazer a devolutiva aos participantes e aos integrantes da escola que apoiaram a investigação. Aliás, teremos especial cuidado com o *feedback*, porque, segundo Kramer (2002, p. 57), quando se refere a pesquisas com menores de idade, em dimensões de políticas públicas, “[...] as crianças certamente têm sido ainda menos ouvidas que os adultos e a elas o retorno das pesquisas quase não ocorre”. Adicionalmente, teremos o zelo em manter uma linguagem de compreensão de acordo com a faixa etária, explicaremos os resultados obtidos na pesquisa e explanaremos os desfechos produzidos.

4 LIVROS LITERÁRIOS NA ESCOLA

Este capítulo contempla estudo sobre o PNBE e os elementos paratextuais de três obras literárias que compõem o acervo para Ensino Fundamental recebido pela escola.

No primeiro tópico, “PNBE – 2014: O livro na biblioteca”, discorreremos acerca das formas de avaliação dos livros que pertencem ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ao buscarmos a confecção de relações, especialmente, acerca dos critérios associados aos elementos paratextuais.

Em “Os paratextos nos livros”, fazemos uma análise dos paratextos presentes nas três obras selecionadas pelos participantes da pesquisa. Este estudo aconteceu com base em Genette (2009) e focalizou obras do acervo oferecido no estudo dos grupos focais, em que buscamos refletir a partir da perspectiva da pesquisadora sobre a composição e os desdobramentos de cada elemento paratextual contido nos livros.

4.1 PNBE – 2014: O LIVRO NA BIBLIOTECA

Na escola pública, as condições financeiras que permeiam o orçamento para compra de bens materiais e culturais são dependentes de planejamentos cuidadosos, respeitando demandas por recursos condicionados ao apoio e à revisão dos órgãos mantenedores, como a Secretaria de Educação Municipal, Estadual e/ou da União. Essa questão perpassa, principalmente, a compra de livros, uma vez que algumas necessidades materiais para a permanência e bem-estar físico dos estudantes emerge com maior urgência aos olhos dos gestores. Nesse sentido, programas de distribuição de livros, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), facilitavam o acesso às obras literárias, o que, de acordo com Ramos (2013, p. 143), seria “[...] uma estratégia que possibilitaria ao estudante de toda escola pública, independentemente da sua condição social e cultural [...]” garantia de acesso à literatura.

O Programa foi reformulado a partir do Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, quando o PNBE deixa de existir e a ação passa a integrar o Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD), que assume a responsabilidade de avaliar e distribuir as obras a serem destinadas às instituições escolares.

O objetivo do PNBE é democratizar o acesso aos bens culturais. O programa visa a distribuição de obras literárias que pudessem contribuir para a formação de leitores, oportunizando aos estudantes a interação com a cultura letrada. Nessa direção, Ramos (2003, p. 13) alerta que “[...] a literatura destinada à criança surge como um recurso que auxilia na educação dos pequenos, atuando como um reforço à família e à escola na formação do homem”. Assim, a educação literária potencializa a interação da criança com os bens culturais da sociedade, ultrapassando os muros da escola e auxilia a ampliação de experiências por meio dos livros.

O PNBE–2014 foi executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) junto com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse Programa foi criado em 1997, na tentativa de adequar-se às necessidades da Educação Básica. Nos últimos editais, adquiria e distribuía obras literárias para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e para os ambientes escolares que ofertassem Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Os recursos orçamentários para a compra dos acervos literários do Programa vinham da União e da arrecadação do salário-educação. De acordo com o FNDE, em 2014, os gastos para adquirir as obras do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, foram R\$ 31.616.454,48, atendendo cerca de 13.226.845 estudantes, com 5.599.737 livros distribuídos. Para a seleção dos livros, porém, o Edital de convocação 04/2012 – CGPLI, iniciava o processo de inscrição e escolha de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca na Escola. O documento estabeleceu alguns critérios para adquirir as obras, como veremos a seguir, com requisitos quanto à seleção dos livros destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental:

3.2.3. Categoria 3: para escolas que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

3.2.3.1. Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;

3.2.3.2. Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil;

3.2.3.3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental; [...]

4.3. Categoria 3: Para as escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental serão formados 4 (quatro) acervos distintos, com 25 (vinte e cinco) obras cada, num total de 100 (cem) obras. (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Os critérios para seleção das obras, definidos por edital próprio, atendem a obras da literatura infantil, em um amplo acervo com livros de prosa, imagens, híbridos, histórias em quadrinhos, contos, crônicas, entre outros, delineados por segmentos que norteavam a escolha das obras para compor o acervo de cada modalidade de ensino. Esse documento indica-nos que existia a busca pela qualidade das obras enviadas para as escolas brasileiras.

A seleção das obras era realizada por Instituições de Ensino Superior embasadas nos critérios de qualidade previstos nos editais. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), coleta amostras e faz o controle de qualidade das obras, baseadas nas normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Por meio da normatização do Sistema de Gestão da Qualidade (ISO), há a gestão de qualidade e de manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

Entretanto, de acordo com Ramos (2013, p. 13-14), “[...] na escolha de obras para o leitor mirim, é fundamental observar a presença de um caráter artístico, a fim de contribuir para a formação de um repertório que ultrapasse a literatura de massa. Esse é um critério para a formação dos acervos do PNBE”. O contato com esses acervos favorece, ainda, o desenvolvimento de meninos e de meninas para que possam compreender os usos sociais da escrita. Assim, as obras literárias infantis são formadas por textos verbais e/ou ilustrações que exigem atenção do leitor para a sua interpretação. Aliás, os segmentos de qualidade dos livros literários ofertados pelo Programa pressupõem a qualidade do texto como condição para a seleção da obra, ou seja, os livros devem contemplar elementos, como:

[...] as possibilidades de fruição estética e a ampliação do vocabulário dos leitores, de acordo com sua faixa etária e nível de letramento, ao lado da multiplicidade de gêneros e da consistência e coerência textual e discursiva das obras. (MOTA, 2012, p. 309).

Os títulos selecionados pelo Programa exigem do leitor o estabelecimento de reflexões sobre os elementos presentes na obra para a fluência na leitura. Assim, eles podem ter apenas imagem ou apenas palavra, ou híbridos. Nesses casos, a

coerência na linguagem da produção das obras é essencial para que o leitor interaja com o objeto cultural e o compreenda, uma vez que o aspecto verbal da obra precisa ser revelado. Ademais, os livros literários infantis podem ter dois registros textuais, as ilustrações e as palavras. De acordo com Mota (2012, p. 310), livros com “[...] esses dois registros textuais precisam dialogar coerentemente entre si na unidade que constitui a obra”, para que haja sentido na análise do texto.

Nesse sentido, a coerência na produção da obra está vinculada à seleção dos livros ofertados pelo PNBE. Encontramos indícios de coerência no Edital para seleção das obras, o qual textualmente indica: “distribuição equilibrada de texto e imagens; interação das ilustrações com o texto, artisticamente elaboradas” (BRASIL, 2012, p. 3). Tal trecho permite o entendimento de como é importante o leitor ter acesso a livros que passaram por exigência de qualidade e coerência entre os elementos que compõem a obra.

Ainda sobre o processo de avaliação das obras selecionadas pelo PNBL 2014, segundo o Edital 04/2012 – CGPLI e os critérios de seleção mencionados no Anexo 2. Quanto ao tema, notamos a relevância de levar em consideração aos interesses da faixa etária, o que incita novas leituras ao ampliar o universo do público a que se destina a obra escrita. Além disso, existe a exploração artística dos temas, acrescentando a isso a não aceitação de didatismos de alguns materiais de ordem impressa. Nessas produções literárias investigadas, percebemos, também, características próprias da literatura, como o senso crítico ao moralismo, o preconceito, a criação de estereótipos de papéis vivenciados na sociedade ou, ainda, a discriminação que ocorre em meio de convívio comum. Quanto aos elementos paratextuais, destacamos conforme edital:

O projeto gráfico será avaliado quanto à adequação e expressividade nos seguintes aspectos: apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes públicos de leitores; uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos e pertinência das informações complementares. A presença de erros de revisão e/ou de impressão comprometerá a avaliação da obra.

[...]

A biografia do(s) autor(es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Ao observarmos, porém, o Edital 04/2012, do FNDE, entende-se a obrigatoriedade de alguns elementos paratextuais, nas obras literárias infantis

selecionadas para o PNBE – o que também nos remete à relevância dos paratextos na recepção e na leitura dos livros. O projeto gráfico apontado nos segmentos de seleção busca, ainda, a adequação à estrutura esperada para as obras literárias destinadas ao público leitor, bem como informações complementares que contextualizam a leitura.

Nesse sentido, a seleção das obras a serem destinadas ao público infantil merece um cuidado especial com relação à capa, no projeto de editoração. Como vimos, a capa é o primeiro contato do possível leitor com o livro; entretanto, se houver exagero na apresentação da obra, tendo elementos incoerentes com o texto na

[...] tentativa de atrair o leitor, o projeto gráfico termina emprestando excessiva modernidade à capa, contrariando o interior do livro. O inverso também acontece, ou seja, livros com capas excessivamente sóbrias, sem nenhum convite à curiosidade do leitor, apesar de trazerem histórias para lá de divertidas. (MOTA, 2012, p. 310).

A leitura cuidadosa por parte dos avaliadores das obras é exigência do edital, o que nos permite relacionar os critérios de seleção do PNBE 2014 à existência de segmentos vinculados aos paratextos que preconizaram a qualidade das obras destinadas às escolas. Nesse sentido, o Programa prevê aos estudantes acesso a livros literários infantis que passaram por avaliações norteadas por um processo criterioso, o que, como havíamos levantado no início deste tópico, muitas vezes não acontece na escola, pois o critério

[...] dos estabelecimentos de ensino para a compra de livros, quando há verba, é, geralmente, o preço do exemplar, em virtude da preocupação com a quantidade, ou seja, com a ampliação do número de exemplares. E o livro literário para criança tem preço elevado, devido a aspectos como o tipo de papel utilizado, a presença de cores variadas no projeto editorial, a gramatura do papel, entre outros. (RAMOS, 2008, p. 48).

A produção de livros literários infantis envolve também custos para a produção, sendo que a construção dos elementos paratextuais exige sensibilidade e conhecimento sobre os detalhes da obra, o que torna seu custo um tanto elevado. Dessa forma, o PNBE assegurava a chegada de livros literários às escolas inscritas no Censo Escolar.

Entretanto, a disponibilidade das obras às instituições não garantia a interação dos estudantes com os livros literários infantis. Nesse sentido, a educação

literária contempla olhar sensível dos professores e dos gestores às especificidades do processo da formação de leitores, com uma mediação de leitura literária que familiarize o estudante com as obras.

De acordo com Ramos (2013, p. 14), “[...] gostos e preferências têm relação direta com aprendizagens. O mesmo ocorre com a leitura e, se a escola não tomar a si o papel de formadora do leitor literário, o que acarreta na continuação de ter leitores apenas de *best-sellers*”. Assim, não basta os livros literários estarem nas escolas sem que haja a mediação da leitura, além da interação do estudante com o livro em sua experiência do processo de leitura. Essa questão exige de professores, gestores e professores que trabalham na biblioteca da escola ações que os aproximem dos leitores da literatura. O contato inicial para que haja investimento na formação do leitor é planejado, sofre mediação. Além disso, a autonomia do estudante deve ser trabalhada cotidianamente, pois as relações de prazer pela leitura são estabelecidas pelo que já é familiar ao sujeito; se ele não conhece a leitura literária, tampouco sentirá vontade de acessá-la no cotidiano.

4.2 PARATEXTOS NOS LIVROS LITERÁRIOS

Em todas as obras que estudamos nesta pesquisa, há paratextos que identificam o PNBE–2014. Na capa, localizam-se dois selos, um que identifica o Programa, Ministério da Educação, com as siglas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e PNBE – 2014, com a indicação de 1º ao 5º ano Ensino Fundamental, e outro com a escrita de “Venda proibida”. Ambos apontam a origem das obras que estão na escola e também fornecem orientações quanto à manutenção dos livros na escola, para que a comunidade escolar as leia, proibindo a comercialização dos livros.

Na segunda capa, nas obras eleitas, há uma nota destinada aos professores e estudantes que recebem as obras selecionadas pelo PNBE nas escolas. Também informa sobre a contribuição perante o conhecimento da cultura e acerca do lugar em que o livro deve ficar, a biblioteca. Orienta ainda quanto aos cuidados que se deve ter, a obra disponível para que outras pessoas possam acessá-la, o que nos infere implicitamente relações sobre o uso da literatura como um direito de todos, que pode ser transmitido culturalmente, como segue:

Professores e Estudantes!

Esta obra faz parte do acervo distribuído às escolas públicas pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.

Os livros contribuem para garantir o acesso à cultura e à informação. Eles podem ficar na biblioteca para uso de estudantes e professores e da comunidade escolar.

É de responsabilidade de todos cuidar bem deste livro para que dure bastante e várias pessoas possam aproveitar o material.

Boa leitura!

(BRASIL, *Obras do PNBE*, 2014, p. 1).

Essa nota orienta, ainda, sobre as intenções do PNBE em relação aos estudantes e professores. O texto dirige-se não só aos estudantes, mas também aos professores no que se refere ao acesso às obras. Nesse sentido, encontramos no *Guia 2*, intitulado *Literatura Fora da Caixa*, que se encontra nos acervos, textos destinados aos professores. Nestes escritos, há orientações quanto à mediação da leitura literária, como podemos ver na introdução do Guia 2:

Esperamos que você, de posse deste guia, tenha uma oportunidade concreta de crescimento como mediador(a) de leitura literária na escola e de enriquecimento de sua formação como leitor de literatura, o que acreditamos, o ajudará a dar um novo significado às práticas de leitura literária com seus alunos, em sala de aula, ou da biblioteca escolar. (SOARES; PAIVA, 2014, p. 7).

Existe uma tentativa de comunicação com alunos e professores por parte do Programa, que perpassa desde a segunda página de cada obra, com um elemento paratextual, até o guia que acompanha as obras à escola.

Os livros utilizados nesta investigação estão registrados como pertencentes ao acervo da biblioteca escolar. A escola também as identifica com um carimbo, com os seguintes dados: nome da escola, nome da biblioteca, número de registro e data em que o título foi registrado, localizadas, ainda, na segunda capa. O acesso ao material pelo leitor está marcado na terceira capa, portanto com o registro da obra na escola, nome do autor, título do livro, data de devolução, assinatura do(a) leitor(a) e a indicação da turma. Ao apresentarmos as obras, discutimos o modo de registro de cada título.

Iniciamos a análise dos paratextos de duas obras que foram mais apontadas nos dois grupos de estudantes e uma pela pesquisadora; as demais são indicadas nos Apêndices J até o S deste trabalho e são apresentados quadros construídos com dados de cada título.

4.2.1 *Nana Pestana*: paratextos

O livro *Nana Pestana*, de Sylvia Orthof, foi publicado originalmente em 1987, pela Nova Fronteira; e reeditado em 2013, com as ilustrações de Rosinha, Ediouro Passatempos e Multimídia, que lança a 21ª edição, a qual analisamos a seguir.

Nas últimas páginas do exemplar há notas biográficas sobre a autora e a ilustradora, acompanhadas por suas fotos e do editor com um *card* do livro. Sylvia Orthof nasceu em 1932, em Petrópolis, Rio de Janeiro. Atuou no teatro, foi convidada por Ruth Rocha a escrever na revista *Recreio*, estudou em Paris, participou da coordenação que estabeleceu em atividades no Teatro da Universidade de Brasília.

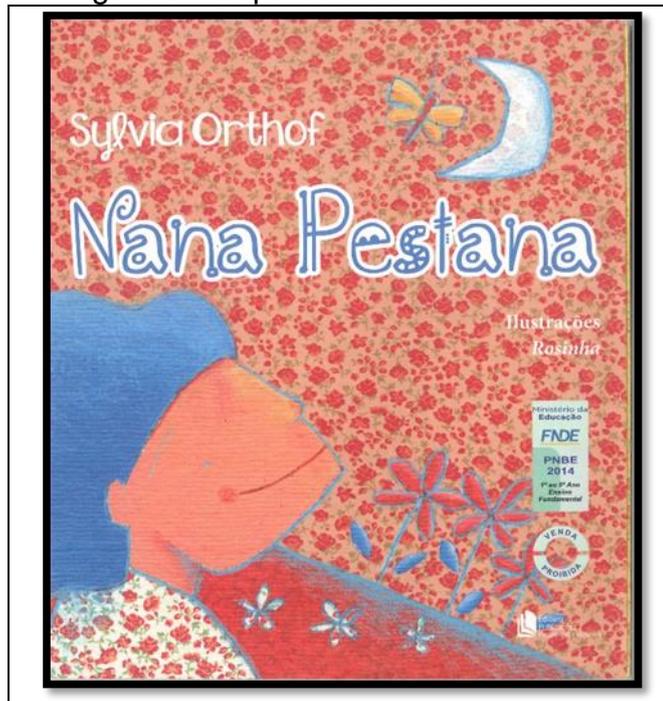
As referências sobre a autora permitem-nos pensar sobre a dramaturgia presente na poesia de ninar de Nana ao deslizar durante o sono por diversos contextos. Segundo Genette (2009, p. 53), em alguns casos, encontramos “[...] anexo eventual ao nome de autor: a menção de seus títulos”. Percebemos a explanação dos títulos da autora na nota do editor, ao enunciar que as obras escritas por Orthof ganharam diversos prêmios, como *Jabutí* e o *Prêmio Odylo Costa*, e que são estudadas em universidades e seminários. Aspectos paratextuais que compõem a obra e fazem a sua autopromoção pela biografia da autora podem contribuir para a escolha da obra na mediação de leitura literária ou, nesse caso, contribuem efetivamente para a seleção do PNBE nas escolas.

A ilustradora é apresentada com o pseudônimo Rosinha, habitante de Olinda; era arquiteta e migrou para a ilustração de livros infantis. Mais tarde passou a escrever. Na ilustração, as formas destacam-se em técnicas de giz pastel, dando indícios ao leitor sobre a possibilidade de imaginar a partir da leitura da obra. O editor Luiz Raul Machado escreve, em nota à segunda edição, que se propõem a alcançar ainda mais leitores com a reedição da obra, o que pode ser entendido como uma atualização do texto.

Cabe destacar a materialidade da obra. O exemplar contém 24 páginas numeradas, que facilitam a localização de dados e tem 21cm x 23,5cm de dimensões, o que, segundo Araújo (2008, p. 387), configura as dimensões como formato “Francês”. Não possui lombada, é bem grampeado, evitando possíveis acidentes aos leitores. Na última página, encontramos informações acerca da

gramatura das páginas internas e da capa, o papel miolo é offset 120 g/m² e da capa, cartão 250 g/m², sendo que ambos os materiais facilitam o manuseio dos leitores infantis por terem espessura adequada ao manuseio da obra, evitando sujá-la ou amassá-la.

Figura 3 - Capa da obra *Nana Pestana*



Fonte: Orthof (2013).

A capa florida, em tons avermelhados e com um rosto sobreposto, chama a atenção. Nana, posicionada em direção à lua e à borboleta, repousa. Os elementos ilustrativos mostram ao possível leitor indícios de que a história pode acontecer à noite, por meio de voos e viagens. O nome da autora aparece à esquerda da capa; em seguida, com maior destaque, o título, que é *Nana Pestana*. À direita, em letras menores, está situado o nome da ilustradora; logo abaixo, o selo do Ministério da Educação – PNBE 2014, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, alinhado, verticalmente, ao outro selo “Venda Proibida”, e, ainda, ao selo da Editora.

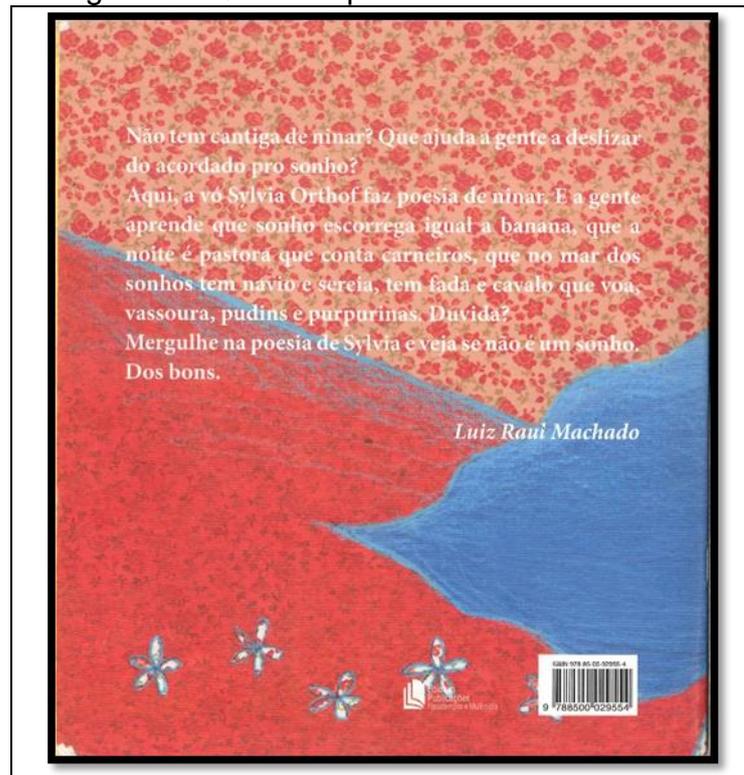
Ao apresentar o título, a estudante Cereja, que havia selecionado tal obra, não falou sobre esses elementos citados, e apenas mencionou algo similar quando a pesquisadora questionou outro participante do encontro, no caso, uma menina que fez o seguinte relato à autora: *Deixa eu ver o meu aqui, esqueci antes. O meu é de Sylvia Orthof* – disse Cereja. A fala indica, portanto, o pouco acesso aos paratextos

em sua educação literária, tampouco na interação com as obras em que as crianças participantes do estudo relatam que apenas leram o texto. Isso é constatado neste diálogo: - *E você leu todo ele?* (Mediadora), ao passo que a interlocutora concluiu: - *Sim, li, e gostei da história* (Cereja). Em síntese, a participante, embora tenha lido a obra na totalidade, ignorou os paratextos.

O título da obra é sugestivo ao trazer “Nana” no sentido popular de ninar, isto é, o que faz dormir; e “Pestana”, de acordo com o Dicionário Houaiss, induz ao sono aos poucos. Este termo, aliás, também é usado em teorias musicais, para designar junção das cravelhas e do espelho. Reflete a ousadia da autora ao poetizar o sono de Dona Pestana, dando ao leitor informações sobre a obra ao nomear a protagonista como Pestana. Nikolajeva e Scott (2011, p. 309) explicam que “[...] a prática de ter o nome do protagonista no título é, pelo menos na literatura infantil, um dispositivo narrativo didático, dando ao leitor jovem algumas informações diretas e honestas sobre o conteúdo do livro [...]”, o que vai ao encontro das aventuras vivenciadas pela protagonista durante o sono, em uma musicalidade durante a imaginação. As letras do título são azuis sublinhadas de branco o que chama a atenção no fundo florido.

Na quarta capa, o editor, Luiz Raul Machado, convida o leitor, em uma breve sinopse, a mergulhar na poesia e sonhar, com a poesia da “vó Sylvia”, a autora, agora com traços familiares ao ser designada “avó”. As ilustrações expressam continuidade dos cabelos da menina em uma decida de ladeira nos mesmos tons da capa.

Figura 4 - Quarta capa do livro *Nana Pestana*



Fonte: Orthof (2013).

A falsa página de rosto apresenta o título da obra em azul, com sombreado branco em um fundo amarelo com contorno de flores vermelhas. Na página de rosto, consta o título da obra, nome da autora, nome da ilustradora, a edição da obra e logo da editora. No verso, temos o expediente editorial, o ISBN, e os dados de catalogação do livro.

No anterrosto, denominação de Genette (2009, p. 126), encontra-se a dedicatória da obra, que é para os netos da autora e para quem lê o livro, como podemos ver em Orthof (2003, p. 5): “Para meus netos: Mariana, Francisco, Daniel, Joana, Júlia, André, Paulinha e quem mais chegar... e para você”. A dedicatória, segundo Genette (2009, p. 124), “[...] é sempre, de alguma maneira, responsável pela obra que lhe é dedicada, é à qual ele leva [...]” ao texto. A autora dedica aos netos e aos leitores, o que nos remete à relevância dos mesmos na inspiração para a escrita da obra, em seu acompanhamento enquanto vó de infâncias como de sonhos, como os abordados na obra, reforçados pelo fixador no *press release*, da quarta capa, denominando a autora como “Vó Sylvia”.

O expediente editorial está situado na última página do miolo, como fechamento da obra, depois das notas biográficas da autora, ilustradora e do editor. Depois da terceira capa, temos os dados da escola, com os leitores que acessaram

a obra, em 2015. São eles: três estudantes do 2º ano e um do 4º ano, em 2018, além de duas meninas do 1º ano e uma do quarto que retiraram o livro na biblioteca, totalizando sete leitores registrados até janeiro de 2019. O registro também é colocado em forma de carimbo com o nome da escola e o número de identificação da obra na biblioteca da escola.

Há diversos epitextos editoriais públicos sobre a obra em *sites* que comercializam livros. O nome da autora, Sylvia Orthof, é mencionado com intensidade nas escritas epitextuais, o que demonstra a representatividade da autora na composição da literatura infantil brasileira. Contudo, os epitextos situados em *sites* não são nosso objeto de estudo.

Os paratextos da obra *Nana Pestana*, de Sylvia Orthof, trazem indícios sobre o enredo. O título com o nome da personagem já é sugestivo em relação à proposta de dormir, tirar uma pestana, assim como a capa com a personagem sobreposta, com a cabeça inclinada para a lua e a borboleta, o que nos leva a criar hipóteses de uma narrativa com viagens e imaginação. Não é diferente o enredo que a autora tece a partir de versos, quando a luz apaga e as viagens pelas cantigas de ninar iniciam. Cordeiros, ovelhas, fadas, ratinhos, corujas, soldados, navio, rabo de sereia e cavalos alados que sobrevoam casas povoam os sonhos de Dona Pestana.

Dona Pestana vive experiências diversificadas durante a noite em seus sonhos, representada na obra com ilustrações bem definidas que acompanham as escritas da obra. A obra apresenta a visão da autora sobre os sonhos infantis, dramatizados em forma de poema, o que possibilita ao leitor acessar elementos da cultura infantil.

Em tons de giz de cera, a ilustradora propicia ao público infantil proximidade com materiais manuseados por eles. Também na capa e na quarta capa, os indícios já mencionados acima permeiam o imaginário infantil sobre o possível enredo. O *press release* complementa as expectativas do leitor, com a proposta da leitura das cantigas de ninar feitas pela “vó Sylvia”, denominada pelo Editor Luiz Raul Machado. A linguagem aproxima-se do leitor infantil, em um convite para deslizar em sonhos. Por fim, o conjunto de paratextos busca estabelecer o diálogo com o público infantil.

4.2.2 A bruxinha e o dragão: paratextos

A bruxinha e o dragão, de Jean-Claude R. Alphen, lançada em 2013, pela editora Pearson Education do Brasil, aborda as fases da vida, tanto da criança, como o acompanhamento do pai como dragão companheiro diante das diferentes fases da vida da filha. Por meio da história de uma bruxinha que vivia em tempos muito antigos, “cheia de personalidade”, ela podia escolher um dragão para aventurar-se com ela: ela queria o maior, o mais veloz e valente, e vários candidatos apareceram, mas ela escolheu um que tinha asinhas de libélula, da família das lagartixas, quebrando os estereótipos apresentados como positivos pelos demais. A obra nos convida, como leitores, a refletirmos sobre as fases do crescimento e as suas respectivas necessidades, bem como acerca da doação do pai para tentar se aproximar da filha e protegê-la ao transformar-se em dragão, deixando implícito o cuidado paternal.

Sobre o autor, na penúltima página da obra, encontramos uma nota biográfica sobre Jean-Claude R. Alphen, escrita em terceira pessoa do singular, iniciando pela frase “Era uma vez”, dando indícios de uma narrativa a ser contada. E, assim, sucede a história de um menino que adorava desenhar, até professoras não escapavam de suas obras. Começou a trabalhar como caricaturista no *Jornal da Tarde*, em São Paulo; depois ilustrou livros infantis e não parou mais, são mais de cinquenta obras ilustradas. Segundo informações do *site* do autor, “[...] sua mãe era brasileira e seu pai francês, por isso passou boa parte da sua infância na França, é graduado em Marketing e Publicidade na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM); entre escrita e ilustração, tem mais de oitenta livros infantis e juvenis publicados”. Recebeu prêmios como o da *Revista Crescer*, o Glória Pondé, da Fundação Biblioteca Nacional, e o selo Altamente Recomendável, da FNLIJ.

O livro é composto por 56 páginas, em papel encerado, *Couché Reflex Matte*¹², o que constitui uma espessura que requer lombada. A capa é construída em papel cartão, essa proporção de materiais diversificados entre a capa e o miolo pressupõe que a materialidade inicial da obra assuma proposta agradável à sensibilidade tátil e estética do leitor. Na quarta capa, alinhada à esquerda do *press*

¹² Esses dados constam no próprio livro.

release, uma vez que o quadro sobrepõe as ilustrações que permeiam o enredo, convidando o leitor a aprofundar-se na apresentação da obra, como veremos a seguir, na análise dos paratextos.

O autor rompe com ideias de bruxa adulta e com a passagem da infância para a fase adulta, aproximando o horizonte de expectativas do leitor infantil com a personagem da obra. Nesse sentido, Ramos (2010, p. 25) argumenta que “[...] para haver leitura, é fundamental que haja pontos de coincidência entre o horizonte do leitor e o texto”. A obra busca aproximar as personagens do universo leitor infantil, como as ações do pai para satisfazer as vontades da filha.

No canto esquerdo da capa, vê-se a Bruxinha na fase adulta, na sacada da torre de um castelo, está vestida com roupa escura, cabelos louros compridos e um chapéu de bruxa a olhar o dragão. Sendo que este ocupa a maior parte da cena, é colorido, possui um material pontiagudo na ponta da boca, dentes pequenos olhos saltados para cima da cabeça, em um fundo preto com nuances azul escuro, dando indícios de uma noite estrelada.

No lado direito superior da capa, temos inicialmente o nome do autor em tons de cinza; logo abaixo, o título da obra, escrito em caixa baixa, apenas o artigo definido “A” está em letra maiúscula, o que nos sinaliza um questionamento, porque no enredo não encontramos nomes próprios para os dois personagens, então seriam estes? Mas não estão com letras maiúsculas? O que pode sugerir um questionamento ainda maior ao leitor infantil que está em construção de conceitos referentes à escrita na escola.

O título da obra é formado por um dos nomes das personagens que, de certa forma, pode convidar o leitor a conhecê-la logo no início, pois as ilustrações de ambas e os universos que as representam encontram-se abaixo do título. Nikolajeva e Scott (2011, p. 312) afirmam também em seus estudos que “[...] os títulos de livros ilustrados são parte muito importante da interação texto-imagem e contribuem para todos os tipos de interação que observamos dentro dos próprios livros”. Ponto forte abordado nesta obra, em que todas as situações acontecem em torno dos personagens principais, os quais são ilustrados e denominados no título.

Um aspecto relevante logo na capa da obra é o autor abordar o dragão colorido, que não solta fogo pela boca. No Ocidente, o dragão é interpretado como figura de medo e vilão da história; no Oriente, o conceito é outro, símbolo de sorte e, no caso da história, era o pai da menina que a protegia. Nesse sentido, a obra

rompe com dogmas sociais do contexto em que é lida, o Ocidente em que se preconiza o medo de dragões.

A quarta capa veicula o *press release* recuado à esquerda em letras brancas, sobre as ilustrações dos vários dragões apresentados à bruxinha, em um fundo preto. A escrita convida o leitor, buscando conhecimento prévios de outras histórias sobre dragões para introduzir o novo enredo, como podemos ver:

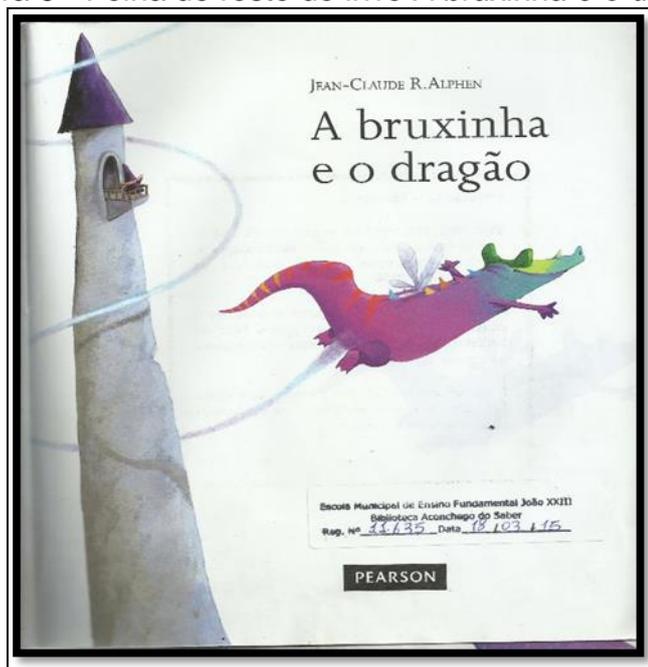
Vários contos de fadas têm dragões entre os personagens, você já deve ter reparado. Em muitas das histórias, eles guardam princesas que estão presas em torres altíssimas e enfrentam príncipes corajosos que pretendem salvar as suas damas e mostrar o tamanho do seu amor. Esses dragões agem como verdadeiros pais, defendendo suas mocinhas e testando seus pretendentes. Na história deste livro, um pai protetor tenta a todo custo atender às vontades da filha, que é muito caprichosa e não vai arredar o pé enquanto não encontrar um dragão de estimação perfeito. Mas, como além de pai ele também é bruxo, a única solução que encontra para tamanho desafio é transformar, ele próprio, em um dragão! E não é que dá certo? A menina, sem saber que aquele ali à sua frente é o pai, logo simpatiza com o dragãozinho... E assim o tempo passa, os dois crescem – sempre juntos e em meio a muita confusão – até que chega o tão temido dia: aquele em que o dragão-mago precisa deixar a sua bruxinha abrir as próprias asas e seguir o seu caminho sozinha. (ALPHEN, 2013, p. 58).

A situação temporal em que os fatos acontecem fica explícita no *press release*, que contempla a metamorfose na vida dos personagens principais. O perfil “caprichoso” da bruxinha é sugestivo ao destacar que o pai fazia as vontades da filha até que chega o momento em que ela precisa voar sozinha. Por meio deste paratexto, o leitor terá informações relevantes sobre a obra e poderá sentir-se desafiado a acessar o enredo.

Além da lombada veicular de modo centralizado o título da obra, ela tem o nome do autor/ilustrador em tons lilás e verde na parte superior, o que facilita a localização do exemplar. Na biblioteca, no entanto, ela estava disposta em pé, com a lombada aparecendo.

Na página de rosto, há uma ilustração da bruxinha, na infância, na sacada da torre vendo o dragão colorido voar com asas de libélula. O título do livro, em negrito, grafado em letras minúsculas, situa-se na parte superior da página e o nome do autor bem acima, escrito em maiúsculas. Na base da página, encontramos, ainda, a etiqueta com os dados da escola, o número do registro do exemplar na biblioteca e a data de recebimento, além de um paratexto não editorial; logo em seguida, o selo da editora finaliza a página de rosto, como observamos na Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Folha de rosto do livro *A bruxinha e o dragão*



Fonte: Alphen (2013).

No verso, estão os dados de catalogação do livro e a ilustração da bruxinha com a mão na cintura, e o dedo apontado para o leitor. Na outra página, a dedicatória: “Para Julia e Clarice”. O paratexto é alinhado à direita, escrito em preto, em um fundo branco. Há também no verso a imagem da boca do dragão aberta, com três árvores presas em um garfo, prestes a caírem em sua boca, acompanhadas de pássaros voando, como podemos ver, na Figura 6:

Figura 6 - Dedicatórias do livro *A bruxinha e o dragão*



Fonte: Alphen (2013).

Os paratextos dessa obra informam os prêmios do autor e contextualizam a obra a ser lida, o que nos infere acerca da sua relevância em uma leitura atenta, em obras ofertadas por políticas governamentais.

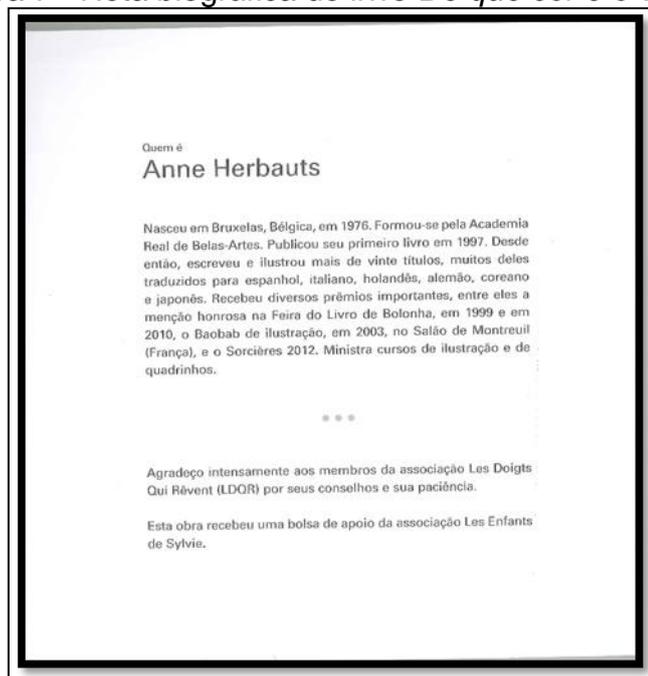
Na última página do miolo, há a ilustração da bruxinha e o selo da editora FSC, com uma nota de rodapé, a qual garante que o papel utilizado provém de florestas gerenciadas de maneira ambientalmente correta. Na terceira capa, observamos que sete crianças retiraram o exemplar da biblioteca da Educação Infantil ao quarto ano, desde 2015, quando a obra passou a estar disponível na biblioteca da escola.

4.2.3 De que cor é o vento?: Paratextos

A obra *De que cor é o vento?*, escrita por Anne Herbauts, com tradução de Ana Maria Machado, segundo dados paratextuais contidos na folha de rosto do exemplar, recebeu, em 2012, o *Prêmio Sorcières da Association des Librairies Spécialisées Jeunesse – ALSJ*, e da *Association des Bibliothécaires de France – ABF*, ambas as premiações de relevância mundial para a literatura.

Anne Herbauts, de acordo com as notas biográficas contidas no verso da folha de rosto e na última página do miolo da obra, nasceu em Bruxelas, na Bélgica, em 1976, formando-se na Academia Real de Belas Artes, onde escreveu e ilustrou mais de vinte obras traduzidas para diversas línguas.

Figura 7 - Nota biográfica do livro *De que cor é o vento?*



Fonte: Herbauts (2012).

As notas contidas na biografia da autora explicitam que a obra é produto de uma bolsa de apoio da associação *Les Enfants de Sylvie*¹³, para a reprodução da obra. No Brasil, o livro foi traduzido por Ana Maria Machado, cuja biografia, de acordo com o *site* da autora, é permeada por produções voltadas ao público infantil. Autora de mais de quarenta obras, estudou Letras e foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando como jornalista no *Rádio Jornal do Brasil*. Foi uma das fundadoras da primeira livraria infantil, *Malasartes*, ocupando cadeira na Academia Brasileira de Letras – ABL. A tradutora é considerada, também, uma das escritoras de maior destaque na Literatura Infantil contemporânea de nosso país. Percebemos o quanto os elementos paratextuais trazem informações pertinentes ao leitor sobre a escritora da obra.

A obra é composta por 48 páginas, em papel cartão, com diferentes materiais que o sobrepõem, constituído por 9 milímetros de espessura, o que permite a lombada se destacar entre as outras obras apresentadas neste estudo. A capa é constituída por papel cartão encerado, com saliências perceptíveis ao deslizar a mão sobre os desenhos que a ilustram; também o título está vazado em braile, e o livro é quadrado, cujas dimensões são 25 cm por 25 cm.

¹³ Instituição de arrecadação de doações, da iniciativa privada, que incentiva a cultura infantil, viagens, artes, entre outros.

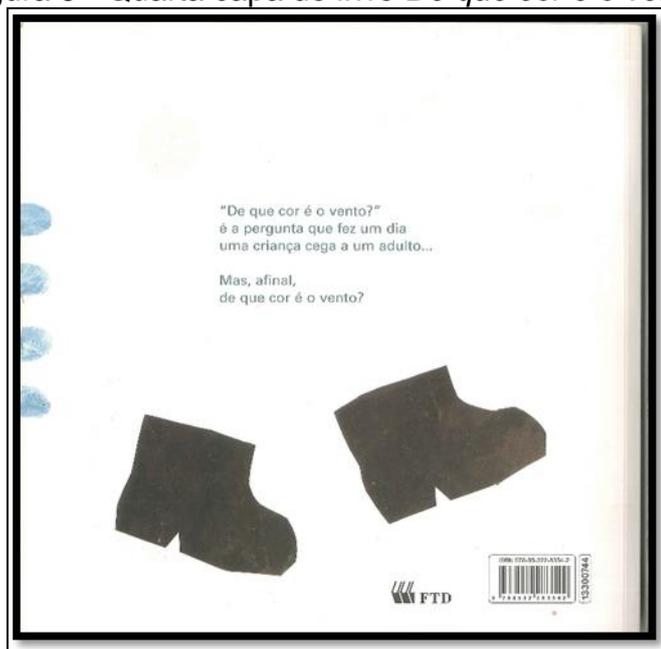
A apresentação inicial da obra *De que cor é o vento?* pode cativar o possível leitor pela qualidade artística desde a capa, com alternância de cores e elementos táteis distribuídos de forma harmônica – o que mobiliza o público a que se destina.

A ilustração da capa é atrativa, em uma pintura com tons azul cobalto, azul oceano, azul pistache, verde, fazendo o fundo da capa, que se sobrepõe à figura do corpo do Gigantinho, que é o personagem central da narrativa, cuja silhueta é desenhada em sombreado amarelo. O rosto de Gigantinho mostra-se na parte superior esquerda, com a pele clara sombreada pelos tons azuis, as bochechas rosadas, além do nariz e da boca no mesmo tom, como se o personagem estivesse sentindo frio. Há também botas pretas centralizadas abaixo – o que sugere que o personagem esteja encolhido, talvez pelo frio ou medo.

O registro do título “De que cor é o vento?” está situado à direita da capa, em letras caixa baixa, na cor branca, salientando-o ainda mais sobre as cores escuras que ilustram o vento. O sentido título da obra apresenta uma breve contextualização da narrativa, pois, de acordo com os estudos de Nikolajeva e Scott (2011, p. 310), esse “[...] tipo tradicional de título pode ser chamado narrativo, isto é, um título que de algum modo resume a essência da história”. Neste caso, o título apresenta a pergunta norteadora da narrativa, em que Gigantinho sai perguntando “De que cor é o vento” para outros personagens.

A quarta capa com fundo branco inicia ainda com um enigma, as digitais dos quatro dedos, pintadas com as cores da pintura da capa e em saliência, abrindo o paratexto e instigando-nos a procurar onde está a pintura do polegar. Encontramo-lo logo em seguida, na primeira página do enredo, pois as botas pretas de Gigantinho estão abaixo do *press release*. Um botão, uma pena e uma abelha em saliência tátil parecem voar na parte superior da quarta capa. O *press release* expõe o contexto em que a obra foi escrita, como podemos ver na Figura 8.

Figura 8 - Quarta capa do livro *De que cor é o vento?*



Fonte: Herbauts (2012).

A curiosidade da criança sobre a cor do vento aguça os leitores infantis, pois a definição da cor depende do contexto em que Gigantinho se encontra. Logo abaixo, temos o selo da editora com a catalogação e o ISBN.

Na lombada, está registrado o título da obra, centralizado, o nome do autor/ilustrador ao lado no tom verde, sobre o fundo branco, e o logo da editora fica abaixo, o que facilita o encontro do leitor com a obra nesta biblioteca em que aconteceu o estudo, devido aos livros estarem alocados na vertical.

A página de rosto (Figura 9) contém o título, os nomes da autora e da tradutora, a nota sobre o Prêmio *Sorcières da Association dess Librairies Spécialisées Jeunesse – ALSJ*, e da *Association des Bibliothécaires de France – ABF*, a 1ª edição e o logo da editora. No verso, temos também os dados catalográficos e uma nota sobre a autora. Não há dedicatória.

Os registros colocados pela escola identificam as pessoas que retiram o livro da biblioteca – o que possibilita contextualizar o número de vezes que o exemplar foi retirado por meio de empréstimo.

Após a apresentação das obras selecionadas pelos estudantes a partir dos paratextos, no próximo capítulo, esses elementos são discutidos por meio das vozes das crianças que participaram da pesquisa.

5 OS PARATEXTOS NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA PELA VOZ DE ESTUDANTES

Neste capítulo, são abordadas as vozes dos estudantes com vistas ao papel dos paratextos na seleção e na leitura de livros literários integrantes do PNBE – 2014. A reflexão sobre os dados aconteceu a partir da Análise Textual Discursiva, o que nos possibilitou a construção de metatextos. Estes foram organizados em categorias, as quais emergiram das unidades de sentido depreendidas com base na transcrição dos diálogos tecidos nos grupos focais.

No Quadro 9, sintetizamos a categorização, a fim de facilitar o entendimento do estudo:

Quadro 9 - Os paratextos na seleção e na leitura dos livros

Categorias	Subcategorias
Os paratextos nos livros preferidos dos estudantes	
Concepções de leitura na escola	Os paratextos na leitura
A biblioteca	Organização dos livros – A orientação de leitura literária na biblioteca. Interação com os paratextos na biblioteca.
Os paratextos na seleção dos livros destinados à escola	
Narração do livro escolhido pela criança	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Consideramos que a seleção dos livros na pesquisa está relacionada às interações prévias dos participantes com o universo literário e com suas vivências como estudantes, o que motivou optarmos por explicitar as vozes advindas de cada grupo (G.1 e G.2) nesta pesquisa.

A partir de uma dinâmica de perguntas sobre gostos de leitura, emergiram as preferências dos participantes. Abordamos esses elementos na escrita do tópico “Os paratextos nos livros preferidos dos estudantes”. Explicamos, por exemplo, como aconteceu a dinâmica e buscamos analisar perguntas e respostas em cada um dos grupos separadamente, a fim de construirmos dados sobre o perfil de leitores integrantes da pesquisa.

A segunda categoria, intitulada a “Concepção de leitura na escola”, emergiu das falas dos estudantes sobre a sua relação com os livros e com as formas de

leitura que aconteciam na escola. Aqui, abordamos a presença de escritores na escola, lembranças de uma professora e suas ações leitoras e promotoras de leitura, bem como as orientações quanto à espessura das obras. A partir desta categoria, surgiu a subcategoria “Os paratextos na leitura”, a qual contempla a leitura individual, além de perspectivas por novas leituras, atividades com um elemento paratextual para a construção de hipóteses sobre livros, entre outras inquietações dos participantes.

Em seguida, a categoria “biblioteca” surgiu a partir das falas dos participantes, devido à escolha dos livros para leitura neste espaço. Nesta categoria, sugeriram questões como a quantidade de obras disponíveis no acervo e as orientações para a retirada de exemplares. A partir desta, emergiu a subcategoria “Organização dos livros – A orientação de leitura literária na biblioteca pelos elementos paratextuais”, momento em que são apontados aspectos sobre a organização dos livros a partir de faixas etárias e como os paratextos aparecem nesta ordenação. Outra subcategoria tece as relações com a anterior pelo simples fato de as concepções estarem relacionadas à organização do espaço dos livros. Esse aspecto é refletido em: “A retirada de livros da biblioteca pelos paratextos”. Tal abordagem diz respeito às construções dos estudantes perante paratextos como a capa e a sinopse, bem como o *layout* do livro, apresentando o tipo de letra, espessura, entre outras questões que permeiam a seleção de livros para a leitura.

Com base na interação dos participantes com as obras literárias nos grupos focais, a categoria “Os paratextos apontam a seleção dos livros do PNBE destinados à escola”. Neste tópico, a partir das vozes dos estudantes, analisamos como os elementos paratextuais se mostram na seleção das obras para leitura. Disponibilizamos 24 obras do PNBE indicadas nos apêndices H, I e J, para a seleção, de modo que os participantes expressaram os motivos pelos quais escolhiam determinado livro. Como subcategoria, emergiu a “Leitura”: O que a criança diz espontaneamente sobre o livro escolhido? Do que ela fala?, na qual abordamos a presença dos paratextos na apresentação das obras lidas, na subcategoria intitulada “Narração do livro escolhido pela criança”. Buscamos, ainda, referenciar como aparecem os paratextos na apresentação dos livros aos demais presentes nos grupos focais, sem especificar sobre o conceito de paratexto.

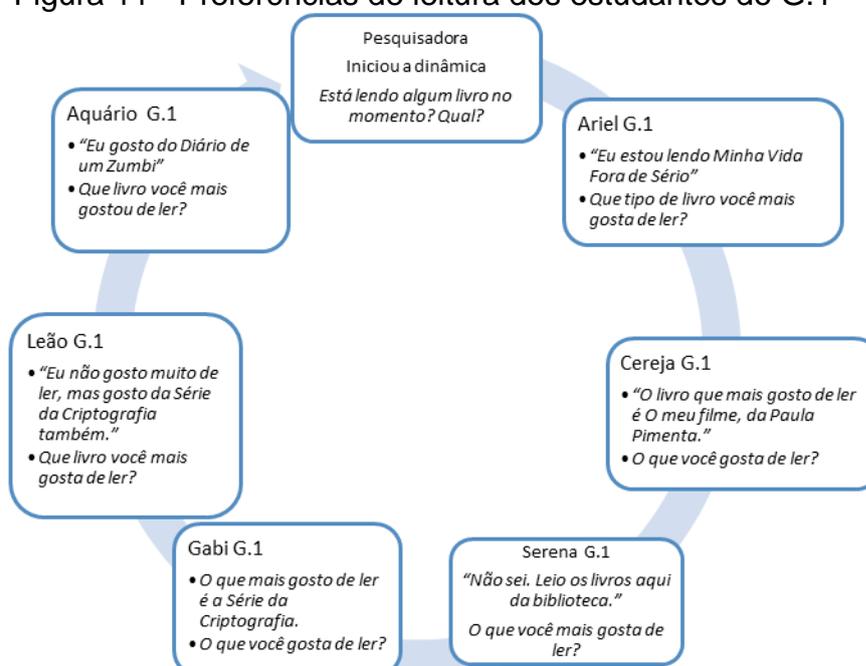
A seguir, abordamos a primeira categoria, a partir dos grupos focais realizados com os estudantes do 4º Ano.

5.1 OS PARATEXTOS NOS LIVROS PREFERIDOS DOS ESTUDANTES

Na apresentação inicial dos grupos focais, ocorreu uma dinâmica, com um balão. Esta teve como objetivo levantarmos dados sobre as preferências de leitura dos estudantes e suas competências para formular questionamentos sobre o tema aos colegas.

As delimitações para a dinâmica, nos dois grupos, foram as seguintes: o participante que recebia um balão deveria dizer o seu nome, responder, na sequência, a pergunta do colega e elaborar outra pergunta ao outro colega que receberia o balão na sequência. A dinâmica durou aproximadamente dez minutos em cada grupo. A partir dessa dinâmica emergiu a categoria “Os paratextos nos livros preferidos dos estudantes”. Este tópico surge como uma das unidades de sentido diante das referências de leitura dos participantes estarem atreladas aos elementos paratextuais das obras mencionadas por eles. A Figura 11 explicita como aconteceu a atividade proposta no Grupo 1.

Figura 11 - Preferências de leitura dos estudantes do G.1



Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados da pesquisa (2019).

Conforme se observa na Figura 11, os participantes preferem livros que pertencem a uma série. Quando questionados pela pesquisadora sobre os títulos escolhidos, indicam elementos paratextuais, como, por exemplo, Ariel G.1: *Eu já li*

quatro livros da série, são muito bons; a busca por livros que fazem parte da mesma série demonstra que se sentem instigados pela continuidade das narrativas abordadas nas obras em Série. A autora também chama a atenção dos participantes, como a resposta de Cereja G.1: *Eu? É porque eu acho legal assim, saber da história que a escritora conta, a Paula Pimenta, acho legal. É uma escritora bem legal*. Cereja demonstra que o nome da autora orienta sua busca para ler outros livros.

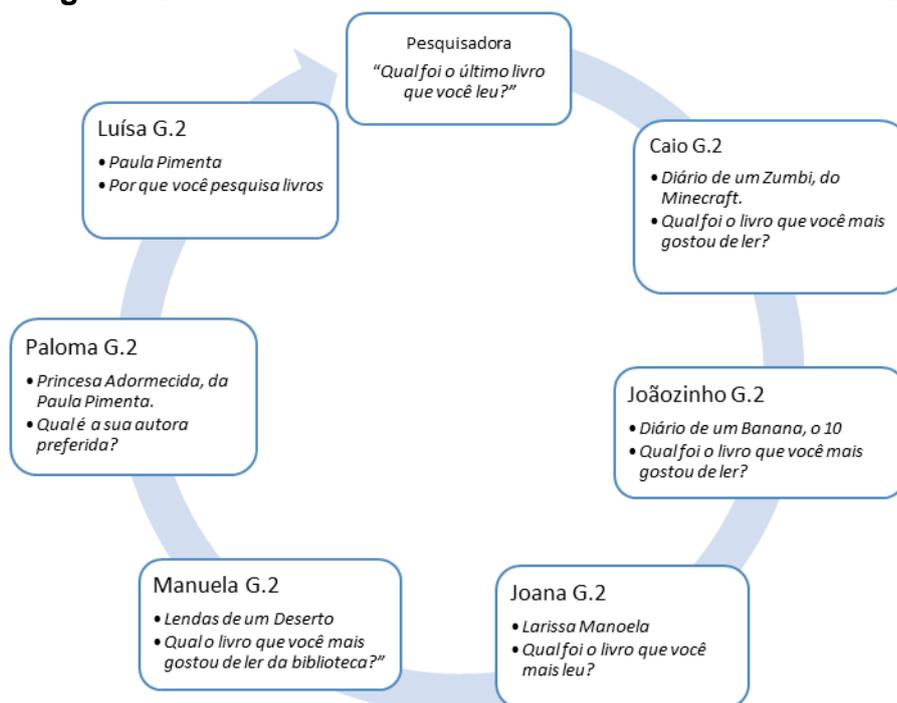
Durante a dinâmica, surgiu a rejeição pela leitura por Leão G.1: *Eu não sei. Eu não gosto muito de ler. Eu gosto de uma série sobre Criptografia*. Entretanto, a atenção para uma série sobre Criptografia é levantada pelo participante, o que reforça ainda mais a preferência por séries neste grupo. Neste caso, a sua identificação com as obras que tratam sobre tecnologia remete à presença de elementos que constituem a sua realidade, contemporâneos a sua vivência.

A resposta de Serena G.1: *Não sei. Leio os livros aqui da biblioteca*, o que remete à importância do acervo literário infantil na biblioteca escolar. Em concomitância, refletimos como a mediação de leitura na escola poderia aproximá-la ainda mais de livros clássicos literários, o que lhe circundaria o prazer pela leitura.

Notamos que as perguntas foram apenas repetidas pelos participantes, a partir da primeira estudante, não houve tentativa de elaborar questões diferentes. Refletimos, nessa etapa da dinâmica, que não houve novos tópicos tratados em perguntas feitas aos colegas, de modo que, a partir da atividade, inferimos que os participantes apontaram pouca interação com as obras literárias.

A Figura 12, por sua vez, ilustra a dinâmica em relação às preferências de leitura dos estudantes do Grupo 2:

Figura 12 - Preferências de leitura dos estudantes do G.2



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Diante dos dados postos, percebemos que no G.2 houve perguntas diversificadas, apenas dois participantes repetiram a questão: *Qual foi o livro que você mais gostou de ler?*; os demais elaboraram outras indagações sobre livros. Quando as perguntas tocavam em preferências, os títulos anunciados foram: *Diário de um Banana*, que faz parte de uma coleção, e *Princesa Adormecida*, de Paula Pimenta. Como no G.1, observamos no G.2 duas narrativas sobre o interesse deste público por livros em séries voltadas à literatura infanto-juvenil.

Acerca do livro mais lido na biblioteca, destacamos *Lendas de um deserto*. O referido título, destinado ao público infantil, é formado por contos árabes, tendo como cenário o deserto, cuja autoria pertence a Malba Tahan. O título foi lido mais de uma vez, e a participante reiterou a sua posição, buscou-o outras vezes, ou seja, existe a possibilidade de retirar o mesmo livro da biblioteca mais de uma vez. Também a estudante sentiu vontade de retornar ao livro, como se algo ainda não estivesse resolvido entre ela e o objeto livro.

Ainda sobre as perguntas, Luísa G.2 deseja saber o motivo que mobilizava a pesquisadora a investigar livros, indicando-nos a curiosidade sobre o encontro em que participa.

Segundo conversa informal com a professora da escola, que atua na biblioteca, todos os livros mencionados pelos estudantes faziam parte do acervo da

biblioteca escolar. Para tanto, como a nossa busca é voltada aos elementos paratextuais, observamos na voz das crianças, quando se referiam aos livros que mais gostavam, elementos de nosso interesse de investigação, como podemos ver a seguir:

Quadro 10 - Paratextos dos livros preferidos dos estudantes

Livro mencionado como preferido para leitura	Paratexto explicitado ao mencionar a escolha da obra.
<i>Minha vida fora de sério</i>	Nome da autora - Paula Pimenta
<i>Fazendo meu filme</i>	Nome da autora - Paula Pimenta
<i>Série da criptografia</i>	-----
<i>Diário de um Zumbi, do Minecraft.</i>	Título
<i>Larissa Manoela</i>	Autora
<i>Princesa Adormecida</i>	Nome da autora - Paula Pimenta
<i>Diário de um Banana, versão em miniatura</i>	Título
<i>Lendas de um deserto</i>	-----

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Fomos à procura dos autores mencionados pelos participantes, em *sites*, visto que as referências que tínhamos sobre os autores eram poucas.

Pimenta, segundo seu sítio oficial, revela-se da seguinte forma: “como sou escritora de livros cor de rosa”, sua identidade com o elemento paratextual das capas de seus livros já demonstra a sua intencionalidade com as cores para atrair o público leitor. O livro *Fazendo meu filme 1* virou uma série de quatro volumes, lançado em 2001. Já em 2011, ocorreu o novo seriado *Minha vida fora de sério*. O livro *Princesa Adormecida*, por exemplo, é uma releitura moderna do clássico infantil *Bela Adormecida*, sendo o primeiro livro de uma série de histórias de princesas, o que nos induz que há a presença da literatura clássica infantil voltada ao público participante da pesquisa.

Paula Pimenta teve a divulgação de seu trabalho nas redes sociais, ainda no *Orkut*, em 2008, o que perdura até o momento. Os estudantes são usuários de tecnologia e podem ter acesso aos epítetos sobre a autora em suas redes sociais. De acordo com Genette (2009, p. 40), quanto mais o autor é conhecido maior é a tendência de que sejam acessadas as suas obras. Nessa perspectiva, os próprios participantes falam sobre a sua preferência pela autora Pimenta, o que poderá aguçar a curiosidade de outros estudantes, diante dos gostos de leitura dos colegas.

Larissa Manoela é conhecida, consoante denomina Genette (2009, p. 40), por *razões que vão além da literariedade*, uma vez que a autora é atriz e cantora e atuou

como protagonista em telenovela voltada ao público infantil, em um canal aberto, o que possibilita o acesso livre de todas as crianças.

Já nos títulos mencionados, constatamos que *Diário de um Zumbi*, de *Minecraft*, tem o nome de um jogo tecnológico. De acordo com Ramos (2010), para que haja leitura é preciso que o texto esteja no horizonte de expectativas do leitor, o que nos sugere que o jogo tecnológico pode ser um ponto de interesse do menino, uma vez que o instiga a buscar essa leitura. Já *O Diário de um Banana*, versão miniatura (*pocket*), é um dos livros da Série homônima, o que reforça a preferência deste grupo por narrativas que possuam continuidade.

Esta breve contextualização possibilitou-nos conhecer um pouco sobre o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa e das suas vivências e interações com livros.

5.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA NA ESCOLA

A construção dos dados a serem analisados aconteceu em uma cidade que promove algumas ações públicas voltadas à formação de leitores¹⁴. Estas ações, conforme interlocutores, tornam-se notáveis não só para interação com pessoas do convívio diário, mas também vindas de outros locais. As crianças, durante esses eventos, tiveram contato com escritores no ambiente escolar, como explica Ariel:

Uma vez por ano vem um escritor na escola. Daí, (sic) antes dele vim a gente vai fazer trabalhos sobre os livros que ele já escreveu, (sic) a gente expõe nas paredes da escola. E daí quando que ele chega ele fala sobre os livros. Uma hora que ele chega, ele faz um check list (sic) sobre uma história que ele já escreveu e foi muito ouvida sempre. E todo ano tem um escritor diferente. (ARIEL, G.1).

Como a Secretaria Municipal de Educação possibilita, anualmente, encontro dos estudantes com escritores por meio do acesso à atividade diferenciada, pode-se entender como acontece a produção de livros, bem como a mobilização com fins a fazê-los conhecer outros autores.

Entretanto, não podemos afirmar que os autores que visitam a escola produzem literatura infantil. Ariel menciona o “*Check list*” de leitura apontando que

¹⁴ Por exemplo, a organização da exposição do livro, que acontece em outubro de 2019, planeja a realização no decorrer do ano oficinas de leitura, como também o encontro de professores e alunos com escritores.

são obras que têm chave de leitura, ou seja, possibilitam uma compreensão única entre os estudantes. Contrariando essa posição, Ramos (2010) afirma que, no acesso à literatura, quando um grupo de pessoas lê um mesmo texto são geradas significações distintas. Assim, questionamo-nos sobre as formas de mediação que promovem o acesso da criança ao livro e orientam para apenas uma possibilidade de entendimento do título. Como vimos, nem todo livro destinado ao público infantil é literatura.

Depois de indagarmos sobre os movimentos externos, surgiram questões quanto à mediação de leitura no cotidiano escolar. Pelas narrativas dos estudantes, se sobressai uma nostalgia da intervenção de uma professora (aposentada no momento) com leitura na biblioteca:

E também quando a gente (sic) esquece o livro, não dá para escolher outro, aí enquanto os colegas escolhem, podemos ler esses livros. No ano passado que a prof. Daiana era nossa bibliotecária ela lia histórias aqui na biblioteca. Só que agora é outra, ela não lê mais histórias. Também a prof. Daiana deixava nós sentarmos aqui na biblioteca para ler. Mas agora não dá mais, tem que escolher o livro e ir ler na sala. (SERENA, Grupo 1).

Assim, ações ocorridas na biblioteca, como a contação de histórias, propiciavam prazer aos estudantes na interação com os livros, favorecendo a aproximação da leitura. Com base na voz dos interlocutores, percebemos que os estudantes apreciavam tais ações de promoção da leitura.

Como observamos nas expressões dos alunos investigados, agora que “são grandes” ouvem menos histórias, como conta Leão G.1: *Quando era a professora Daiana, que era a substituta, e daí ela sempre lia uma história e daí (sic) pra baixo nas outras séries, segundo, primeiro, os professores sempre contavam histórias.* Diante disso, contatamos que nos primeiros anos da vida escolar, há uma constância no depoimento de histórias, o que foi interrompido devido ao nível que alcançaram posteriormente em sua jornada escolar, já que a professora que contava histórias deixou lembrança agradável aos estudantes quando partiu.

Para os interlocutores do segundo grupo, a respectiva professora também deixou registros com suas formas de intervir na promoção da leitura, como compartilha Joana G.2: *Ela pegava o livro, nós sentávamos aqui, era muito divertido.* A participante demonstrava o piso da biblioteca, destacando os momentos em que

aconteciam as sessões de leituras de contos às histórias organizadas pela professora Daiana.

Esta docente mobilizava-os em momentos de leitura individual: *Tinha dias também que a gente (sic) tinha que ler aqui na biblioteca. Era bem legal! Ela fazia gincana também.* (Manuela G.2). Os momentos de gincana, lembrados pela estudante, eram interessantes, e a professora possibilitava movimentos corporais e de interação com a leitura, deixando significativas memórias de momentos vividos na biblioteca. De acordo com Ramos (2010, p. 100), “[...] o adulto que conta boas histórias para crianças, e conta sempre, todo dia, belas histórias, contribui para a identidade do leitor”. Diante disso, o depoimento das crianças sobre as histórias permite-nos refletir sobre as marcas com relação à identidade leitora das crianças, junto às pessoas que contam histórias no ambiente escolar, valendo-se de textos simbólicos. Sinalizam, ainda, a importância de um espaço e de profissionais mediadores do texto literário.

A concepção sobre leitura presente na escola está marcada nas narrativas das crianças com relação ao tamanho do livro a ser retirado para a leitura: *Tem que cuidar pra não pegar livros muito grandes, porque não pode renovar mais que três vezes.* (SERENA, G.1). Este “cuidado” ao qual a estudante se refere traz a concepção que a circunda em relação à espessura dos livros a serem retirados na biblioteca, privando-a de interagir com diferentes obras literárias. Neste contexto, a escola como lugar de formação propicia

[...] um poder sem instrumentalizá-la para seu uso; e com isso, reforça o conceito de seu despreparo e inabilitação. Além disso, enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal. (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

Existe, também, a possibilidade de escolha de obras literárias, embora a quantidade de leitura expressa na fala da estudante, diante da espessura de um exemplar, revelasse que não era possível “pegar” livros com muitas páginas, devido ao tempo para leitura que a escola permitia na época relatada. Significa que a discente, neste contexto, escolhe o livro a ser lido pela espessura da obra. A posição da aluna, diante desse fato, sinaliza que ela dedica pouco tempo à leitura em casa, uma vez que pode ser necessária mais de uma semana para ler um exemplar.

Portanto, através da orientação da escola, o estudante opta por obras mais breves, dificultando o encontro com outros textos que lhe exijam mais fôlego de leitura.

O próximo tópico trata do papel dos paratextos na leitura no ambiente escolar.

5.2.1 Paratextos na leitura

Observamos como aparecem os paratextos nas narrativas infantis de modo a compreender como eles orientam a leitura. O Grupo 1 revela que há dias determinados para a leitura individual no sistema escolar, como afirma Aquário G.1: *Nós temos Hora da Leitura, na segunda, quarta e sexta*. Quando indagados sobre como aconteciam esses momentos, Cereja explica:

Primeiro, que nem o Aquário falou. Primeiro a gente (sic) assina, depois até todo mundo assinar, devolver seu livro e escolher outro a gente vai escolhendo outras coisas (sic) aqui na biblioteca. Aí a Prof. deixa a gente mais 15 minutos até que todos assinem. Depois a professora fala com a diretora e tal no caminho ou com a vice aí ela deixa nós [...] e não pode falar, a gente precisa ler os livros e aí depois nós guardamos o livro e começamos a trabalhar normalmente. (CEREJA, G. 1).

Esse momento individual de leitura previsto na sala pode propiciar um encontro significativo com os livros. Entretanto, esses 15 minutos relatados podem ser um tempo relativamente curto para a leitura de uma obra, em que o leitor tenha real interação com a proposta do título.

Nesse contexto, Ariel G.1 acrescenta: *Outra vez quando as pessoas não estão lendo, chama lá na frente e pergunta: Vem aqui ler para nós, já que está tão interessante*. Essa forma de abordagem, perante a leitura, busca aproximar os estudantes dos livros. Entretanto, percebemos pela voz deles que o ato não amplia possibilidades de interação com os textos, porque pode se tornar um momento não tão agradável, da mesma forma em que não há instrumentalização para se relacionarem com a diversidade de obras ofertada pela biblioteca.

Dessa maneira, a falta de perspectiva por novas leituras ficou evidente em algumas manifestações dos estudantes do Grupo 1, em relação à leitura em voz alta solicitada pela professora. Nesse âmbito, Aquário G.1 problematiza: *Não sei por que que ela não me deixa ler*. A turma sorri frente à posição do colega e Serena G.1

responde: *Também, tu gosta de ler aquele Diário de Banana¹⁵ sempre.* Esses registros sobre a preferência do estudante por determinada série demonstram como aspecto positivo, porque ele não somente lê, mas também se sente instigado a conhecer outros títulos.

No convívio no Grupo 1, emergiram falas sobre a existência de outras formas de leitura, como leituras coletivas com construção de hipóteses a partir de um elemento paratextual:

Esses dias a gente (sic) não podia pegar o livro e tinha que acertar sobre o que o livro falava só pela capa. Ela nos mostrou a capa e disse que nós tínhamos que adivinhar quem soubesse ganhava brincadeira. Em outros momentos bons, nós tínhamos que ler, fechar o livro e ir lá na frente falar sobre o que a gente entendeu. Não podia olhar o que tinha dentro, tinha que saber o que tinha lido. (ARIEL, G.1).

Pelo destaque feito por Ariel, a professora buscou hipóteses a partir da capa de uma obra, o que pode proporcionar aos estudantes relações a partir desse elemento paratextual, antes da leitura, como um convite a entrar no texto.

Entretanto, quando indagados sobre como foi o relato de histórias após a leitura individual de título retirado da biblioteca, Leão, G.1 confessa: *Passou o recreio e a gente não conseguiu mais lembrar o que tinha lido, foi muito estranho, muito chato.* O fato demonstra, ainda, que o leitor não interagiu significativamente com o texto, de modo a lembrar aspectos da história.

Outros relatos sobre lembrar-se de textos lidos fazem parte da formação desses leitores participantes da pesquisa. Alertam que a professora:

[...] diz para a gente (sic) pegar o livro e começar a ler, o da biblioteca. Esses dias ela pegou vários livros pequenos aqui da biblioteca, pediu para que nós lesse (sic). Os que tinham os livros iguais deveriam ir lá na frente com o um livro fechado e decorar a história. Contar ela sem o livro mas, (risos) a maioria da turma não sabia contar e eu queria lembrar das coisas que eu tinha lido, mas não conseguia. Aí a prof. começou a ler, aí comecei a lembrar salvei meus colegas". (SERENA, G.1).

O apoio que a professora deu a Serena contribuiu para que ela tivesse uma memória positiva de um momento de leitura. Entendemos que essas vivências afetivas relacionadas aos livros favorecem a formação de leitores. Em diversos casos, o ambiente escolar é o ponto inicial para o gosto pela leitura.

¹⁵ Nome correto da obra é *Diário de um Banana*, na transcrição usamos a escrita na íntegra.

Os integrantes do G.1 relataram uma atividade para vinda do escritor na escola, oferecida pela Exposição do Livro, associada à nostalgia da professora que lia o material impresso para eles diariamente:

No começo do ano a prof. Daiana lia um livro todo dia, acho que ela gostava. Agora a prof. Caroline lê, mas é bem difícil. E ali que a Ariel estava falando sobre um escritor, esse ano nós fizemos um trabalho sobre a Luzia. Aí todo mundo (sic) fez um desenho sobre o livro. (AQUARIO, G.1).

A presença dessa professora deixou impressões de que ela gostava de ler, por isso o fazia diariamente. Como se observa, há situações que propiciam significativas lembranças às crianças. A proposta de elaboração de um desenho, para apresentar ao escritor de uma determinada obra, permitiu às crianças lembrarem-se do personagem do livro, mas nada relataram sobre o encontro com o escritor, nem sobre seus conhecimentos relacionados a aspectos de enredo ou do gênero dos livros. Toda vez que eram indagados, respondiam apenas: “foi legal”.

Quanto aos elementos que compõem a obra, há desejo de leitura de Joãozinho G.2: *Tem um livro que me chama atenção, que se chama Fortaleza Digital, mas ele é muito grande aí não posso pegar.* Ao ser indagado sobre os motivos pelos quais não poderia retirá-lo, Luísa G.2 complementa: *A Prof. não deixa retirar com muitas páginas, senão não lê.* Nessa colocação dos estudantes, percebemos que a professora privilegia leituras breves. O desejo de Joãozinho em apossar-se de uma obra pelo título que lhe parece interessante lhe é adiado por causa da espessura do exemplar.

As relações entre o gosto pela leitura e a forma como ela se efetiva na escola demonstram alguns possíveis motivos pelos quais esses estudantes preferem material veiculado nas redes sociais, em séries.

A partir dessas expressões, buscamos conhecer como eram os momentos de leitura na turma do Grupo 2. Joãozinho G.2 narra: *Cada um com seu livro,* - sinalizando que não há indícios de leitura coletiva. Joana G.2 complementa: *Tem que ler em silêncio.* Nesta turma, há um tempo delimitado à leitura, o que representa um ponto positivo; entretanto, podemos inferir que nem sempre a leitura ocorre no silêncio; ela pode ser ativa, com questionamentos e reflexões em grupo, por meio da mediação docente.

Luísa G.2 relata: *Às vezes a Prof. manda lá na sala aqueles que não atrapalham para ler e fica aqui na biblioteca, aqueles que incomodam com ela.* Segundo a estudante, este local é para os estudantes que não se adaptam ao sistema de leitura individual, o que lhes torna ocupantes da biblioteca. Como será a relação dessas crianças com a biblioteca? Futuramente, será que gostarão deste espaço? Algo a ser pensado quando refletimos acerca da nossa prática docente em relação à leitura.

Alguns reflexos de concepção de leitura em casa aparecem na voz de Serena G.1 ao mencionar sobre “praticar a leitura de um livro” para participar do grupo focal:

Não sei explicar! É que eu demoro para pensar algo, porque eu tenho que prestar atenção na escrita e também nas ilustrações aí demora um pouco. Sabe, ontem de noite eu falei para minha mãe assim: Mãe hoje eu vou ler o livro que eu estou lendo, porque eu acho que a Maria Isabel vai perguntar sobre o livro que estou lendo de novo. Aí vai que ela queira que eu leia em voz alta e eu fico nervosa. Aí ela falou assim: Então pega seu livro da mochila e dá uma boa lida, para fazer bonito. Aí ela falou assim: Mas Serena esse é o livro que tu tá lendo, que eu te comprei. Como assim? Aí eu falei para ela: Mas mãe é que a gente vai ler amanhã o livro que está na escola. Aí a mãe falou assim: Ah Serena eu achei que você ia praticar a leitura do outro livro, aquele que você ia ler. (SERENA, G.1).

A perspectiva de a mãe praticar a leitura busca auxiliar a filha para que a leitura flua em uma apresentação. Assim como no primeiro encontro, realizamos perguntas sobre a leitura, que incitaram a estudante a enunciar outras questões.

As ações relacionadas à leitura e aos livros aconteciam de forma similar em ambas as turmas. Joãozinho G.2 afirma: *Às vezes a Prof. lê um livro e manda fazer um trabalho, manda desenhar sobre o livro. Ela leu o livro e manda desenhar o que a gente entendeu.* Essa manifestação aponta para questões de mediação. De acordo com Ramos (2010, p. 105), as formas de mediação de leitura precisam de cuidado especial, o que pressupõe a reflexão sobre os usos da literatura na escola. As formas de mediação de leitura, portanto, podem ser situações de vastas possibilidades, para que a leitura da literatura favoreça a construção de múltiplos sentidos, para além do que é pré-estabelecido.

5.3 A BIBLIOTECA

No ambiente escolar trazido pelos interlocutores, os empréstimos de livros acontecem na biblioteca da escola. Quando os estudantes eram questionados pela

pesquisadora – se gostavam de ler e onde acessavam obras literárias –, Serena G.1 pondera: *Ah, eu não sei... o que eu mais gosto de ler não sei. Sei lá! Cada semana pego um livro aqui na escola, assim, quando eu acabo de ler um aqui na biblioteca eu pego outro e leio de casa.* Na biblioteca, é possível acessar, semanalmente, livros para a leitura, o que aumenta as possibilidades de interação com a literatura; entretanto, não se evidencia encantamento dos estudantes pelo acervo disponibilizado.

A leitura, para ser agradável e prazerosa, pode encontrar no texto elementos que mobilizem o leitor. Neste estudo, voltamos para a leitura literária e, com base na posição de Serena, percebemos um pouco de incerteza da participante diante do gosto pela leitura. Somos embasados na premissa de que não pode ser considerada literatura infantil a interpretação de qualquer texto. Conforme Ramos (2010, p. 20), “[...] todo o texto literário tem espaços/vazios reservados para a atuação do leitor”. A palavra literária deveria ser ofertada aos estudantes para se encontrarem com o universo simbólico e neles agirem, atuando sobre as lacunas do texto.

Embora exista a possibilidade de retirar livros, semanalmente, e haja grande quantidade de obras no acervo, Luísa G.2 alerta que a sua leitura se limita a apenas uma obra: “Às vezes eu retiro sempre o mesmo livro que é o *Diário de um Banana*”. Sabemos que existem várias edições do título; entretanto, a participante reitera que busca o mesmo título em diversos momentos, o que reafirma não se sentir instigada a ler novas propostas. Essa afirmativa remete-nos à possibilidade de que a estudante não tem se identificado com obras literárias infantis. Talvez isso ocorra pelo fato de a discente não ter sido introduzida a essa modalidade de livro.

Como já afirmamos, a biblioteca da escola, onde aconteceu a pesquisa, tem amplo acervo, o que instigou a pesquisadora a questionar os participantes sobre o que lhes chamava atenção ao escolher títulos, se alguém lhes orientava, como era esse momento de seleção de livros. Leonardo G.1 respondeu: *São muitos livros.* Então colocamos a refletir sobre a orientação ao leitor criança. Luísa G.2 acrescenta: *Eu sempre fico um pouco indecisa para escolher.* Diante das manifestações de Leonardo e de Luísa, refletimos sobre como os estudantes podem escolher livros diante do acervo que está disponível, o que carece de mediação de leitor mais experiente para orientar o leitor criança. Para que os estudantes consigam certa autonomia na seleção de obras literárias, precisam ser familiarizados

com peculiaridades do gênero em questão. Assim, a escola teria a incumbência de propor ações para a formação de leitores. Não basta:

[...] ter um bom acervo de Literatura Infantil. Também são fundamentais ações realizadas dentro da sala de aula, como a organização de unidades de leitura, que requerem um planejamento cuidadoso. Não convém organizar uma atividade hoje com um livro, outra na próxima semana com outro livro isoladamente. Há que planejar, visando a um objetivo maior, que é a formação de um leitor, instrumentalizando-o para construir o texto artístico e para construir-se. (RAMOS, 2010, p. 105).

Para que o leitor “se construa” com a leitura literária, a diversidade e as formas de acesso aos livros devem ser uma constante. A autonomia gerada pela leitura da literatura infantil não acontece com atividades esporádicas de leitura, com pouca contextualização para as crianças.

A pesquisadora questionou ainda se alguém contava histórias na biblioteca ou oferecia livros, e Gabi G.1 responde: *Nesse ano nós tinha (sic.) uma professora que era substituta, que a nossa ainda não tinha chegado. E quando que nós vinha (sic.) na biblioteca, ela sempre contava história daí ela pegava um livro lá e contava umas histórias bem legais.* A interlocutora demonstra que havia momentos destinados à promoção da leitura na biblioteca, com a professora mencionada no primeiro tópico deste capítulo.

Fomos um pouco mais além para saber como acontecia a leitura. Constatamos que esta ação era diferente em cada turma e não acontecia na biblioteca, como anuncia Leão G.1: *A gente pega livro da biblioteca e aí a gente assina aqui nessa mesinha. Aí vai lá para sala e tem uns 10 minutos de leitura, mais ou menos, depois leva para casa.* O estudante aponta um tempo restrito é destinado à leitura em sala de aula e não na biblioteca, o que sinaliza que o estudante tem um horário reservado ao encontro individual com os livros, construindo espaço e tempo para o hábito da leitura.

5.3.1 Organização dos livros – A orientação de leitura literária na biblioteca

Nessa biblioteca, o acesso dos estudantes é organizado por turmas. Nas prateleiras que ficam ao alcance das crianças da Educação Infantil, os exemplares têm a capa exposta, como relata Gabi G.1: *Sabe essa hora da Leitura que ela falou? Sabe aqueles livros ali atrás que estão na estante? São para os prés, eles pegam*

aqueles lá de fantoches na capa. Aponta para os livros destinados à Educação Infantil. *Nós vimos bastante, mas agora nós somos grandes não lemos, mais (sic) temos que escolher aqueles ali.* Mostra a prateleira com livros organizados em pé, apenas a lombada exposta.

Primeiro, existe restrição de acesso ao ano escolar, como, por exemplo, as que possuem fantoches na capa destinadas à Educação Infantil e ficam em exibição. Segundo, no Ensino Fundamental I, a criança tem acesso a obras organizadas lado a lado, mesmo as que não possuem lombadas, o que se apresenta como uma dificuldade no momento da seleção.

Deduzimos que não é fácil escolher uma obra em meio a apenas lombadas à mostra:

Quando nós chegamos aqui na biblioteca, foi como a Serena falou, parece que não tem nada de divertido. Dá vontade de falar pra prof. não quero retirar. Porque a gente não vê diversão nesses livros. Porque tu não folha ele, não vê como ele é, ficam todos juntos em pé, não dá pra ver. Ai quando começo a mexer e a pegar, vejo que tem várias coisas legais. (CEREJA, G.1).

A organização dos exemplares nas estantes não favorece a sua visualização. O estudante depara-se com muitos exemplares, mas não há nada que os distinga num primeiro olhar da criança, deixando-a um pouco desorientada.

A possibilidade de retirar livros em grupo pode restringir os estudantes na seleção de livros, uma vez que há a interferência de colegas nas escolhas; também, por serem vários no mesmo espaço, impossibilita que muitas obras sejam retiradas do lugar, leia-se estante, para uma análise para a seleção.

Quando questionados, ainda, se recebiam orientações para escolher obras na biblioteca, Cereja G.1 afirma: *É tipo aqueles lá da prateleira da literatura juvenil, a gente não pega muita coisa, porque é mais tipo jovem.* Já Gabi G.1 complementa: *Esses livros aqui embaixo não podem mexer porque são para os prés.* A posição das interlocutoras demonstra a existência de orientação prévia para que os estudantes selecionem livros apenas para sua idade, o que é confirmado no outro grupo por Manuela G.2: *Não são livros para nossa idade, aqueles ali,* fala isso ao apontar para o material situado na prateleira infanto-juvenil.

Essas concepções demonstram que os estudantes não são instrumentalizados para a leitura literária e que a restrição ao acesso de certas obras

perpassa a organização da biblioteca, com formas diferentes de dispor os livros por ano escolar. Constatamos no ambiente visitado que: para as crianças menores, da Educação Infantil, é privilegiada a visualização da capa; já as obras destinadas ao público do 1º ao 4º Anos, as obras ficam com a lombada aparecendo em uma altura mediana; e as infanto-juvenis, em prateleiras acima, mais ao alcance de adultos.

Essas percepções relacionadas à leitura perpassam a formação dos leitores escutados nesta pesquisa. Para tanto, buscamos conversar sobre os critérios usados para a seleção de obras em processo de leitura na biblioteca.

5.3.2 A retirada de livros da biblioteca pelos paratextos

Os elementos paratextuais, objetos de nosso estudo, emergem nessa categoria, como nos relata Pimenta G.1: *Eu leio para ver se o livro é bom atrás, porque geralmente traz algum resumo, alguma coisa explicando sobre o que o livro tem uma explicação do livro. E aí eu leio lá e vejo se é legal, então eu retiro, senão não porque só pode retirar um livro por vez. Então tem que escolher bem. A necessidade de “escolher bem”, indicada pela estudante, faz com que ela acesse informações sobre o exemplar na sinopse e na capa, a fim de construir relações que a aproximem ou não da obra. De acordo com Powerson (2008, p. 7), a capa “[...] cumpre um papel no processo de envolvimento físico com o livro, pois, embora não se possa olhá-la enquanto se lê, ela o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado e talvez conservado ao longo do tempo”. Os elementos que a compõem podem favorecer a aproximação dos leitores com o exemplar.*

Aspectos presentes na capa e na quarta capa também comparecem na escolha de obras para a leitura nesta biblioteca:

Eu, quando chego aqui na biblioteca, sempre olho a capa do livro e o que está escrito atrás, eu abro ele e geralmente no livro sempre tem escrito um pequeno resumo, um negócio assim, um tutorial aí eu leio tutorial se é legal eu leio e aí eu vejo se eu gosto ou não. Por exemplo, livro que fala da história de uma pessoa aí eu leio ele. Tipo assim a personagem principal é a Priscila e a vida dela é sempre muito agitada. E eu pego e leio. Eu gosto mais de ação e romance. (ARIEL, G.1).

Ariel relata, ainda, que observar a capa e ler a sinopse da obra para ver se ela se identifica com a proposta do exemplar. Esses elementos paratextuais aproximam o público-alvo do texto, privilegiando a criação de hipóteses e atraindo-o (ou não)

para a leitura. Gabi G.1 reforça: *A capa dele, que nem ela, demonstra para a Ariel, eu olho a capa, olho dentro do livro e eu leio atrás.* A quarta capa, portanto, contém informações sobre a obra, as quais podem instigar o leitor e, nesse contexto, os dois estudantes apontam como critérios para seleção de um título a observação da capa e a leitura da sinopse. Gabi indica que também observa o miolo.

Quando questionado sobre o motivo pelo qual acessa o recheio da obra, Gabi G.1 menciona o tipo de letra e a espessura da obra: *Eu gosto mais daqueles livros tipo aquele lá oh. Tem mais páginas mas tem umas letras assim oh ...São razoáveis de ler.* Aponta para as letras maiúsculas, o que recai nos resquícios de sua alfabetização com o tipo de letra empregada. Assim, constatamos que o *layout* do exemplar interfere nas escolhas dos estudantes, exatamente como um dos critérios a ser analisado.

Os motivos que levam às escolhas das crianças estão associados não apenas ao tipo da letra, mas também ao seu tamanho:

Quando eu chego na biblioteca parece que não tem nada de livro legal, fico meia hora pra escolher, parecem todos livros chatos. Eu gosto muito de aventura, porque daí eu começo a desenhar e tem os desenhos de dentro. Porque eu chego na biblioteca, pego os livros antes de olhar, eu olho dentro, porque se eu vejo que as letras são muito pequeninhas, eu vou demorar pra mim lê, daí se são grandes eu pego, porque senão tenho que renovar e pega um monte de coisa. Porque às vezes eu chego no meio da história e paro, em casa daí eu pego outro. (SERENA G.1).

Segundo a estudante, a demora para ler letras muito pequenas dificulta o fluxo da leitura, o que demonstra a pouca familiaridade com a habilidade de ler. Para Serena, as letras pequenas implicam mais material a ser utilizado e, conseqüentemente, mais tempo a ser investido na ação e na conseqüente possibilidade de desistência do texto.

A espessura da obra também contempla um dos critérios de sua seleção. Nesse ponto, Leão G.1 anuncia: *Quando a gente vem aqui na biblioteca que a gente não tem tipo... aqueles muito de criancinha não sei o que, a gente só se interessa por aqueles livros maiores. Desse tamanho assim. Senão a gente não se interessa por nenhum.* A espessura delimita a Leão livros destinados a crianças menores, o que perpassa a concepção de leitura e a organização do acervo na biblioteca. Observamos, nesse sentido, como a organização dos espaços de leitura e as concepções dos mediadores/professores interferem na formação de leitores.

Após conhecermos os participantes e suas concepções de leitura, seguimos para outra categoria – os paratextos na seleção das obras literárias do Acervo 3, do PNBE, como veremos no próximo tópico.

5.4 PARATEXTOS NA SELEÇÃO E LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS

Depois de revisitadas as transcrições das vozes dos estudantes, do encontro que objetivou a seleção dos livros literários do PNBE, repensamos as causas que estão intrínsecas à escolha de títulos. Além disso, observamos e dialogamos sobre os motivos pelos quais os estudantes analisados escolhiam livros para esta pesquisa, até que se destacaram os paratextos como um dos critérios a ser analisado. No Quadro 11, a seguir, apresentamos as escolhas dos estudantes:

Quadro 11 - Escolha dos livros do PNBE pelos estudantes

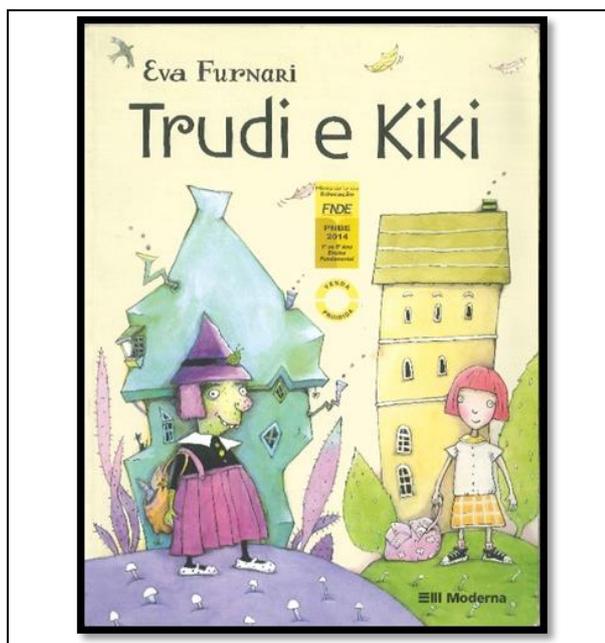
Codinome	Obra escolhida
Gabi G.1	<i>A bruxinha e o dragão</i>
Ariel G.1	<i>Receitas da vovó para salvar a vida.</i>
Leão G.1	<i>De que cor é o vento?</i>
Aquário G.1	<i>Era uma vez um cão</i>
Serena G.1	<i>Trudi e Kiki</i>
Cereja G.1	<i>Nana Pestana</i>
Luísa G.2	<i>De que cor é o vento?</i>
Paloma G.2	<i>Rindo escondido</i>
Manuela G.2	<i>Três fábulas de Esopo</i>
Caio G.2	<i>O gato Massamé e aquilo que ele vê.</i>
Joana G.2	<i>Um gato marinho</i>
Joãozinho G.2	<i>A bruxinha e o dragão</i>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

A capa é elemento decisivo na recepção de obras literárias, como vemos pela postura de Cereja G.1 ao ser questionada sobre a razão de ter escolhido determinada obra: *Porque eu gostei da capa. Ela é bem colorida, chama a atenção.* As cores vermelhas, com a ilustração de uma menina de cabelo esvoaçante em azul, conferem movimento aos elementos que compõem a capa do título, além de construírem relações importantes para a escolha de Cereja.

Serena G.1 também aponta a capa de *Trudi e Kiki* (Figura 13): *Ah, eu escolhi por causa da capa, por causa dos desenhos, parece que é legal, bem colorido, então dentro deve ser. As imagens são bonitas.* As ilustrações presentes na capa propiciaram à estudante antever o conteúdo do meio da obra, o que lhe aproximou para a leitura.

Figura 13 - Capa da obra *Trudi e Kiki*



Fonte: Funari (2010).

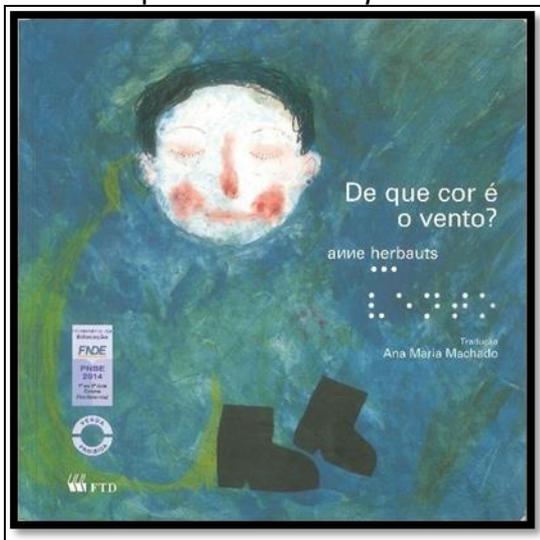
A capa contém ilustrações bem definidas que remetem ao que é narrado. Dois contextos diferentes são anunciados na capa: o de uma idosa bruxa e de outra jovem não bruxa. É uma narrativa contada em torno da fantasia.

Essa perspectiva também é posta por G.1: *Eu escolhi esse De que cor é o vento?, porque eu gostei muito da capa. A capa é colorida como eu quero. Porque eu gosto de fazer que nem certo pintor que eu não me lembro o nome. Ele pintava há muito tempo, ele pintava tudo assim, como o vento tudo rabiscado. Gosto disso.* As relações estabelecidas com o já conhecido pelo estudante possibilitaram aproximar-se do livro pela capa, o conhecimento prévio sobre o pintor Van Gogh instigou-lhe também o acesso ao exemplar.

Luísa também selecionou *De que cor é o vento?*; entretanto, percebeu outro elemento paratextual: *Eu gostei desse livro, porque fala de uma pessoa cega.* A pesquisadora buscou saber em quais elementos Luísa se baseou para chegar a este entendimento e a estudante explicou: *Por que está escrito aqui, aqui oh. Eu gosto de*

saber sobre pessoas cegas. Aponta para a escrita do título em braile, na capa. A curiosidade por pessoas com necessidades especiais aproximou-a do título.

Figura 14 - Capa da obra *De que cor é o vento?*



Fonte: Herbaux (2012).

A aproximação dos estudantes com o livro aconteceu pela capa com pintura em tons pastéis, verde, azul e branco, formando nuances, que remetem a movimentos artísticos de pincel.

Às vezes a interpretação de uma leitura por parte de um discente despreparado não é um tanto coerente com a intenção da literatura infantil, que precisa de um olhar estético aguçado e instrumentalizado. No entanto, esse problema pode ser solucionado. No caso de *Rindo escondido* (Figura 15), são as cores vibrantes empregadas na composição da capa da obra que atraem outra estudante. Pimenta afirma que gosta de livros coloridos, quando foi indagada por que gostou da obra:

Eu gostei desse livro porque ele é bem colorido e livros coloridos me chamam muita atenção. Quando eu vejo vários livros coloridos dá vontade de retirar todos. A capa bonita me atrai para escolher livros, também achei que as páginas desse livro parecem de verdade os desenhos. (PIMENTA, G. 2).

As ilustrações da capa do livro mobilizam sua atenção. A visualidade atrai o leitor infantil, uma vez que as interações com as ilustrações auxiliam em seu processo de abstração, para que os textos sejam imaginados.

Figura 15 - Capa da obra *Rindo escondido*



Fonte: Proteti (2012).

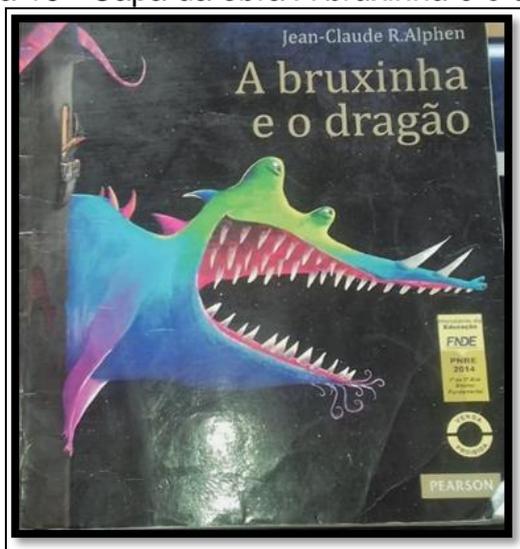
Rindo Escondido contém imagens que remetem à natureza com pinturas em bolinhas sobrepostas ao azul ciano. As imagens de aves caminhando perto de uma árvore e o título “pendurado” formam composição atraente ao possível leitor.

A seleção do livro a partir do título é justificada por Ariel: *Eu escolhi por causa do título, me lembra a minha vó. E é tão bonita a página inicial com esses desenhos.* As figuras representadas são agradáveis à criança que aprecia esse tipo de desenho, e os elementos paratextuais formam composição atraente para a estudante.

A obra *Receitas da vovó para salvar a vida* tem a capa em tom alternadamente branco com detalhes vermelhos, cuja composição mobilizou os participantes.

Joãozinho G.2 também menciona gostar da harmonia da capa: *Eu escolhi esse livro porque o título e a capa me interessam, gostei. Tem um dragão na capa, eu gosto.* O título com a presença do léxico “dragão” e a ilustração na capa trouxeram-lhe reações sobre dragões na história. Essa situação repetiu-se com Gabi G.1: *Eu escolhi esse porque tem dragão, gosto de monstro. A bruxinha e o dragão acho que é legal.* Entretanto, Gabi remete seu gosto a monstros e, por esse motivo, sua preferência por dragões e bruxas, como podemos observar na Figura 16:

Figura 16 - Capa da obra *A bruxinha e o dragão*



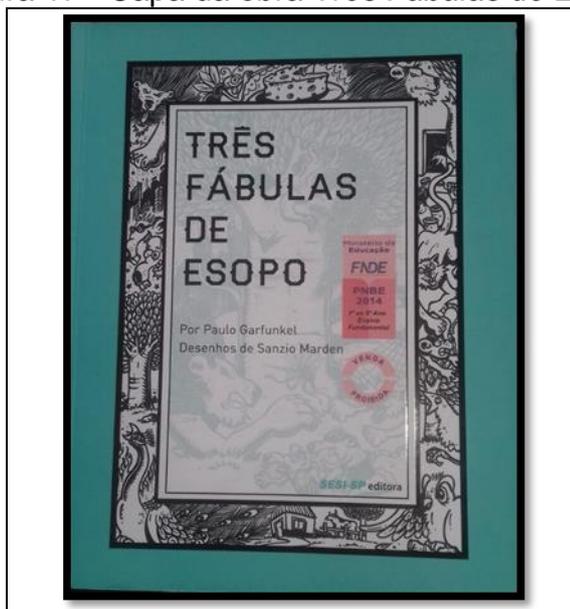
Fonte: Alphen (2013).

A obra *A bruxinha e o Dragão*¹⁶ tem na capa tom azul ciano com as ilustrações do dragão e da bruxinha sobrepostos. De acordo com os estudos de Nikolajeva e Scott (2011, p. 313), “[...] a escolha da ilustração da capa reflete a ideia dos autores (dos editores) sobre o episódio mais dramático ou atraente da história”. Nessa obra, os personagens ficam dispostos para o mesmo lado, e o leitor pode imaginar que estão voando, cena que se repete quando o dragão e a bruxinha saem para voar no enredo.

O nome do autor no título mobiliza Manuela G.2: *Escolhi pelo título, porque já tinha visto falar alguma coisa sobre Esopo. Mas nunca tinha lido nada sobre ele. O livro é feito em versos e eu gosto de versos, fiquei muito curiosa porque eu nunca tinha visto esse livro na biblioteca. Fiquei curiosa. A referência ao autor de fábulas clássicas (Figura 17) foi um convite à leitura, e a lembrança vaga sobre o escritor apresenta-se como indicativo para a possível leitura:*

¹⁶ Apresentamos a obra no Capítulo 4.

Figura 17 - Capa da obra *Três Fábulas de Esopo*



Fonte: Garfunkel (2013)

O título com o nome do autor está centralizado na parte superior da capa, emoldurada por tons de verde pistache nas bordas e levemente acinzentados no centro, com arabescos de animais silvestres, emoldurando o título. Esta composição, ao colocar o título em evidência, sugere ao leitor visualizá-lo inicialmente.

5.5 NARRAÇÃO DO LIVRO ESCOLHIDO PELA CRIANÇA

Depois de discutirmos os motivos de escolha, nesta fase, trazemos as vozes das crianças, no coletivo dos grupos focais sobre os livros lidos, além de analisarmos as suas reflexões acerca de cada uma das obras.

Gabi G.1, ao escolher a obra *A bruxinha e o dragão*, expressa sua apreensão em não conseguir ler todo o livro durante nossos encontros: *Acho que é bastante coisa para ler em pouco tempo*. Talvez a espessura da obra lhe cause a impressão de que a leitura está além da duração do encontro.

Depois de manusear o exemplar, reflete sobre alguns paratextos e exclama: *Olha onde está escondido o nome do cara que escreveu a história!* Exibe a lombada, enquanto soletra o nome do autor. Essas informações parecem despertar-lhe o interesse sobre os paratextos.

Quando finda a leitura, Gabi G.1 apresenta brevemente sua obra, por necessidade da pesquisa: *Meu livro fala sobre um dragão e tal. Eu achei ele um*

pouco comprido. Mas legal. Tem umas imagens bem legais e a história é interessante. Olhem onde está o nome do autor. Demonstra mais uma vez a lombada. Parece não se interessar pela leitura, repete sobre os paratextos; entretanto, percebemos que não interagiu significativamente com a obra para falar sobre o enredo. A pesquisadora insiste e Gabi G.1 conclui: *Não, está bom assim. É a história de um dragão e uma bruxa que moram juntos, chega um momento em que ele a contempla voando em seu horizonte. Isso!* A participante não menciona que o pai da menina se transforma em dragão para ficar perto dela, nem aponta aventuras que vivem juntos na história. Ou seja, não traz aspectos do enredo.

Joãozinho G.2 também selecionou a obra *A bruxinha e o dragão*, mas traz mais detalhes:

A história é sobre uma bruxinha que quer fazer um dragão feroz. Seu pai se transforma em dragão. O dragão fica próximo a ela e é pequenininho e vai crescendo, chega um momento em que ela voa sozinha e ele a deixa ir. E daí o dragão foi crescendo e crescendo e ficando bem maior. (JOÃOZINHO, G.2).

Ao ler a sinopse para terminar a apresentação, percebemos que o estudante que leu o texto é quem traz mais informações sobre a obra. De acordo com Nikolajeva e Scott (2011, p. 320), os paratextos que compõem a quarta capa “[...]costumam ser fortemente didáticos, apresentando o livro como “engraçado”, “magnificamente narrado” (*sic*), e assim por diante”. Nesse sentido, esse elemento paratextual antecipou ao leitor alguns aspectos da história.

Relações em torno da sinopse também foram tecidas por Ariel G.2 sobre a obra *Receitas da vovó: [...] a primeira página dele é muito interessante, muito bonita. Eu li o tutorial e achei que era legal, porque dizia que tinha rimas e eu gosto de rimas. Sei lá, eu gosto de rimas. A autora do meu livro é Juju Martiniano. A capa colorida e a sinopse intitulada pela estudante como ‘tutorial’ despertaram-lhe o interesse, principalmente pelas rimas. Ariel, de certa forma, reitera a explicação dada por Nikolajeva e Scott acerca do papel didático de informações contidas na quarta capa.*

Ao expressar-se sobre a narrativa, a menina tenta identificar-se com o cuidado que a avó tem por ela: *O livro que eu peguei é minha vovó. Tipo assim (sic), ela tem uma netinha e gosta muito de crianças. Tudo que a netinha faz ela fica observando e diz cuidado e tal (sic). Aí o livro cada vez que a vó fala alguma coisa, é*

uma rima. É um livro cheio de rimas. (ARIEL G.2). A presença das rimas e o afeto que permearam a sua leitura orientou a eleição da obra pela criança. Porém, a estudante não revela detalhes da leitura e nem como acontece o desenvolvimento da narrativa. Aponta que a obra ficou com pouco direcionamento.

Serena optou, *a priori*, pelo livro *Tridi e Kiki*, a partir do início da obra:

Eu quero falar! Esse livro, ele fala de umas meninas que eram super parecidas. Elas se conheceram e daí uma delas ganhou um cartão do Dia das bruxas. E ela perdeu o cartão e ela ficou chorando e aí a professora deu outro para ela e daí ela chegou em casa e falou para mãe que queria tal e tal fantasia porque na festa passada ela tinha ido com uma roupa que não gostava e tal e etc. (SERENA, G.2).

A estudante não relata peculiaridades das personagens, uma é bruxa e a outra não, nem sobre os contextos em que vivem. A partir de sua expressão, inferimos que ela não atentou para a ilustração da capa expressa, que põe em evidência os dois contextos vividos, tampouco revela dados da sinopse.

A obra *De que cor é o vento?* é lida por Leão, que relata gostar bastante do livro e também do título

Eu gostei muito do livro, porque ele é muito colorido e porque o título é interessante. Eu gostei de várias partes do livro, porque ele conta sobre o menino gigante, que procura saber de que cor é o vento. Aí ele pergunta para várias plantas e até para janela, para cortina, não sei o quê (sic). (LEÃO, G.1).

O menino afirma gostar do paratexto, do título e da narrativa em que o personagem Gigante questiona os demais com a pergunta que intitula a obra. Essas questões da literatura infantil fazem emergir inquietudes do humano sem uma resposta única, permitindo ao leitor interagir e também discorrer sobre a narrativa com liberdade. Não menciona os demais paratextos e, quando questionado pela pesquisadora se leu todas as partes do livro, simplesmente afirma (Leão G.1): *Sim, eu li*. O estudante não demonstra ter lido as notas biográficas nem a sinopse, como se os elementos paratextuais não fizessem parte do livro.

Luísa também foi incisiva ao expressar seu entendimento sobre a obra: *Eu gostei desse livro, porque ele é muito bonito, chama bastante atenção, tem cor, e é um menino que procura saber de que cor é o vento, aí ele pede para várias coisas (sic). O menino quer saber de tudo!* A estudante não detalha o enredo, tampouco fala

sobre a compreensão do texto por completo. Não expõe os paratextos da obra e, quando interrogada se leu todo o livro, apenas confirma.

O título *Era uma vez um cão* atraiu Aquário G.1. Ele afirma que gosta de cachorros e escolheu a obra porque tem um cão:

Eu gostei do livro porque eu gosto bastante de cachorro. Então eu peguei esse livro, por isso. Também ele fala sobre um cachorro que tem tudo que os outros têm. Que ele quer falar eu e outro cachorro também quer (sic), um suíno que é gordinho e o cachorro também, e várias outras coisas (sic). (AQUÁRIO, G.1).

A percepção do estudante sobre o lido é fragmentada, evidenciando pouca compreensão da narrativa. A dificuldade se realiza na leitura da obra, além de alguns adjetivos, de cada personagem, que parecem ser mais relevantes do que o enredo lido. Também Aquário G.1 questiona a pesquisadora: *Na capa está escrito venda proibida. Por quê?* Essa responde que foram livros enviados para a escola, por meio de um Programa do Governo Federal. É patrimônio público, por isso devem permanecer na biblioteca para que todos possam acessá-los. A partir desse questionamento, constatamos que o menino não tinha conhecimento dessa informação.

Nana Pestana entra em cena pela leitura de Cereja G.1, a qual remete às ilustrações que compõem a obra:

Eu peguei esse livro porque ele tem bastante ilustração, assim, desde a capa até o restante, no meio do livro tem várias coisas legais. Quando eu abri o livro eu olhei aqui, vi um pedaço e vi que ele tem bastantes coisas em rima. Achei bem legal, eu gosto de rimas. Esse livro fala sobre uma menina que ela foi dormir e sonhou com um monte de coisas. (CEREJA, G.1).

A preferência pela obra com ilustrações “chamativas” e texto verbal composto por rimas aproxima a leitora do livro, seja pelo tema das imagens seja pela musicalidade das palavras. Quando questionada se leu todo o título, relata que sim e, ao lembrar que não falou o nome da autora, Cereja G.1 complementa: *Deixa eu ver o meu aqui, esqueci antes. O meu é de Sylvia Orthof.* Entretanto, ela não fala sobre a leitura da nota biográfica, o que nos leva a inferir que talvez tenha lido apenas o miolo do livro.

Joana G.2 elegeu *O Gato Massamé e aquilo que ele vê* e expressa vários detalhes que compõem o enredo:

Eu terminei, posso falar o livro que eu peguei? O protagonista tem um menino que o nome dele é Pepi. Eles pegaram coisas para construir um barco para viajar na imaginação, sem marinheiro, pegaram o lençol para fazer a vela, os colchões para fazer o chão do barco. Eles foram imaginando. Ele até disse que tal pegarmos uns grãos de areia e algumas sardinhas, um prato quebrado, só que daí tava(sic) chovendo e eles foram imaginaram e pararam de brincar. Depois, parou de chover e o Massamé olhando pela janela, disse agora que tal brincar de viajar para a lua e ver os vulcões. O que eu mais gostei nesse livro é que eles podem imaginar, eles inventam fazem o que querem, eles fazem o brinquedo deles. Autora do livro é Teixeira. (JOANA, G.2).

Joana traz detalhes sobre a obra lida. A imaginação, designada pela leitora, apresentou-lhe várias possibilidades na narrativa. A estudante aponta ainda dados do exemplar como o nome da autora, fornecendo indícios de que leu a capa ou a folha de rosto da obra. Quando questionada se existe algo a mais que queira apresentar ao grupo, relata: *Aqui, oh. Tem o resumo*, e aponta para a sinopse na quarta capa. Ela não saber o nome do paratexto e nomeia a sinopse como “resumo”; de modo que não diferencia esses dois gêneros – sinopse e resumo - aspecto que não prejudica o seu entendimento.

Na conversa sobre a obra *O Gato Massamé e aquilo que ele vê*, Caio G.2 resume-a da seguinte forma: *O Gato Massamé e o menino ficam procurando o que ele vê e perguntam para todo mundo, ele tinha uma flor e ele achava que era uma mancha*. O interlocutor lê a sinopse para mostrar o livro. Com base no seu relato, de que a leitura não lhe pareceu significativa, ao expressar poucos detalhes sobre o que foi lido. Entretanto, lê a sinopse para descrever a obra, talvez por considerar o elemento paratextual como um apoio para a conversa sobre o livro, assim como fizera o colega no relato anterior.

Manuela G.2 leu a obra *As três Fábulas de Esopo* e optou por focar em uma das histórias:

Vou falar apenas sobre uma fábula. Era um mosquito que incomodava o rei da selva, o Leão. O mosquito incomodava até quando ele estava dormindo. O Leão não conseguia pegar o mosquito. Na moral da história, é que não importa o tamanho, e a aparência para ter mais força. (MANUELA, G.2).

A estudante expressa ainda a leitura de modo sucinto, mas com compreensão do enredo. Todavia, a busca pela história pode demonstrar a preferência pela leitura moralizante que existe em sua formação ou o entendimento do gênero fábula,

porque ao final expressa uma lição de valores. A participante não relata dados provenientes de elementos paratextuais, nem mesmo o título.

Rindo escondido foi lida por Pimenta G.2. A estudante apresenta o título de modo fragmentado, a partir dos personagens que compõem o enredo:

Bom, o que eu li no livro eu achei que ele é muito legal porque ele fala sobre vários animais, centopeia, macaco, pernilongo, pavão e ele é muito bem desenhado, parece que é de verdade. Olha! Quem escreveu o livro foi João. A parte que mais gostei foi quando fala que o tatu estava apaixonado.
(PIMENTA, G.2).

Embora não revele compreensão da narrativa, a estudante apoia-se no nome do autor sem, contudo, apontar o sobrenome. Também busca referência no ponto que mais lhe chamou atenção no texto lido - o tatu apaixonado.

Outro ponto destacado na interação com os estudantes relaciona-se ao que mais chama atenção das crianças na escolha de um livro¹⁷. Sobre esse aspecto, as respostas foram diversas:

- a) Manuela G.2: *cor*;
- b) Pimenta G.2: *as cores*;
- c) Luísa G.2: *a história por dentro*;
- d) Joãozinho G.2: *o tamanho das letras, não muito grandes*; e
- e) Caio G.2: *os desenhos*.

As possibilidades citadas pelos participantes não revelam coerência com o motivo de seleção das obras durante a realização do grupo focal, que foram títulos, sinopses e capas. Apenas Caio G.2 escolhe motivado pelas ilustrações presentes no miolo da obra.

O estudo depreendido das vozes dos estudantes sobre paratextos na seleção e leitura de obras literárias foi além da observação do momento, quando houve o contato com os livros. Nos diálogos dos estudantes nos grupos focais, emergiram aspectos relacionados à interação com a leitura e com os elementos paratextuais no cotidiano da escola. Os participantes explicitaram a relevância do título, da capa, da sinopse, do nome do autor, tanto na seleção quanto na leitura das obras. Os desdobramentos expostos pelos participantes sobre paratextos foram o centro das conversas analisadas, servindo como base para a articulação com os estudos sobre o assunto.

¹⁷ Essa questão foi realizada apenas aos estudantes do segundo grupo focal (G.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos colocar em tela a voz dos estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental sobre paratextos em livros literários selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. Mais especificamente, tivemos como foco a observação acompanhada de posterior reflexão acerca de como essas crianças agem para a seleção e leitura de livros literários na escola. Afinal, qual a relevância dos paratextos em situações em que o estudante se depara com livros e pode escolher um para ler? Qual o papel dos paratextos no ato da leitura do exemplar selecionado?

Com o objetivo de olhar para o livro que está alocado na biblioteca escolar, efetivamos um percurso histórico sobre a construção do livro – enquanto objeto cultural. Após esse panorama, focamos elementos que circundam o texto, pois antes de um texto chegar às mãos do leitor, passa por diversas instâncias. Uma das dimensões que compõe o texto é o que chamamos, neste momento, da sua moldura, o que Genette (2009) denominava, metaforicamente, “franjas” e, formalmente, paratexto.

No caso de livros selecionados por uma política de Governo e alocados em bibliotecas escolares do País, os paratextos trazem informações sobre o objeto a ser lido. As notas biográficas ou autobiográficas, por exemplo, contextualizam o autor; as notas sobre prêmios que a obra recebeu orientam os mediadores de leitura acerca do contexto em que a obra foi escrita, como podemos observar nas notas sobre a obra *De que cor é o vento?*, de autor e ano. As notas explicitam os prêmios que o título recebeu, como também informam sobre a bolsa de incentivo à produção recebida pela autora e, do mesmo modo, indicam a tradutora, Ana Maria Machado, e referendam o mérito de seu trabalho no campo da literatura infantil e juvenil no Brasil. Tais dados trazem questões que dão indícios sobre a produção literária que temos em mãos.

A partir da investigação sobre o modo como os estudantes interagem com exemplares selecionados pelo PNBE – 2014, analisamos o papel dos paratextos dessas obras literárias na leitura/escolha de um título pelas crianças. Observamos, também, como ocorrem as relações dos estudantes com a leitura. Nossas análises sinalizam que os estudantes preferem obras que têm continuidade, assemelhando-se às séries veiculadas na mídia visual; textos com maior extensão e recorrência. A

preferência do grupo de estudantes por séries permite inferir que os hábitos dessas crianças podem estar sendo produzidos pelas mídias, bem como a observação de que a escola vem deixando seu espaço de formação cultural, por não se adaptar às necessidades dos estudantes, como, por exemplo, pela não oferta orientada de leituras mais extensas. Ou seja, o educandário sugere a leitura de livros breves, mas os estudantes buscam, a partir do que costumam assistir em meios audiovisuais, produtos com encadeamentos narrativos. Dito de outra forma, querem o conhecido, a repetição da mesma estrutura, o mesmo protagonista, mas em diferentes conflitos.

A organização das obras literárias no espaço da biblioteca escolar, separada por turmas, aponta a preocupação de o acervo estar organizado quanto às necessidades ou possibilidades de ação dos usuários na visão dos gestores, observando critérios ano escolar/idade. Essa organização pode, em nosso entendimento, ser um limitador quando não considera a diversidade de interesses e de fluência dos estudantes de um mesmo ano escolar. O fato de estarem na mesma série ou terem idade próxima não pode ser considerado como critério normatizador/padronizador de escolha sem que se observe, por exemplo, a proficiência de leitura, que é algo subjetivo. Estudantes matriculados no mesmo ano escolar podem desejar o acesso a livros direcionados a outro público e esse fato precisaria ser considerado na escola.

Aliás, a restrição ao acesso a livros em bibliotecas não é novidade. Trata-se de situação recorrente nos registros sobre o uso de acervo de bibliotecas escolares. Na introdução deste estudo, apontamos o desejo de ler o livro *O continente*, mas a impossibilidade de fazê-lo, porque estava na coleção de livros novos, os intocáveis, disponíveis apenas para olhar. Nos grupos focais, Joazinho do G.2 contou que tentou retirar o livro *Fortaleza digital*, porém não lhe foi permitido por causa da espessura e quem fez a observação foi a sua professora. Queremos com isso mostrar que a extensão, no ambiente escolar, ainda pode ser um elemento que permite, ou não, o acesso ao título desejado pelos estudantes.

Também, nesse contexto, sobressaiu a espessura do livro como referência para a professora como mediadora de leitura, o que nos remete à relevância da formação de professores mediadores de leitura. Torna-se relevante a instrumentalização do docente para atentar às informações sobre a obra contidas nos paratextos.

A vitrine do livro parece ser a capa e, mais especificamente, o título. A seleção inicial e o acesso às obras ocorrem pela capa ou pelo título que chama a atenção dos estudantes, por conseguinte emerge como uma das potencialidades deste estudo a formação de professores e bibliotecários em relação ao uso dos paratextos nas orientações de leitura. Dito de outra forma: para tornar o leitor autônomo, precisamos orientá-lo sobre o apoio que os paratextos podem desempenhar no ato de leitura seja de crianças, seja de adultos.

Quando os estudantes falavam de suas lembranças na biblioteca e os motivos que os levavam a eleger um livro para a leitura, surgiram questões como o tamanho da letra e os paratextos (ainda que os estudantes não utilizem essa nomenclatura): capa, título, sinopse. Em seguida, ao selecionarem um exemplar durante o encontro organizado como um dos momentos da empiria, os critérios de seleção também foram os elementos paratextuais, e apenas um estudante citou fazer a leitura inspecionando o miolo. A partir das relações estabelecidas nas diferentes categorias, das lembranças e da interação com os livros, os elementos paratextuais conhecidos foram indicadores de critérios para a seleção do livro. Ousamos relacionar que os paratextos foram significativos na preferência por determinada obra.

Ao identificarmos os elementos paratextuais que são mais acessados por estudantes matriculados no 4º Ano do Ensino Fundamental, a composição da capa foi um dado mencionado reiteradamente, bem como as ilustrações que abordavam algo cativante aos olhos dos potenciais leitores. Os títulos sugeriam certa identificação com os participantes, uns mencionavam que gostavam de um determinado elemento, por exemplo: gato, bruxa, dragão ou cão; outros porque se lembravam de alguém como os avós. O nome do autor presente no título, como em *As fábulas de Esopo*, mobilizou a curiosidade dos estudantes, por retomar um escritor já presente no imaginário. Nesse ponto, os estudos de Genette (2009) alertam que os nomes de autores clássicos são atraentes aos leitores. Os estudantes também liam as sinopses e interessavam-se pelo que poderia ser narrado ou rimado, como foi o caso da obra *Rindo escondido*.

Os paratextos, em geral, ajudam no direcionamento do texto a um determinado público. Neste estudo, percebemos a influência dos paratextos na seleção de obras para a leitura infantil e na sua devida apresentação.

Com o propósito de analisar os elementos paratextuais veiculados em livros de literatura infantil selecionados pelos estudantes, percebemos que na escolha do destinatário, citada por Genette (2009), o autor colocaria a obra à altura do leitor. A partir das vivências nos grupos focais, entendemos que os estudantes selecionam livros pelos paratextos que lhes causam algum impacto e/ou, alguma identificação.

Na leitura das obras, observamos a dificuldade de os participantes expressarem o que entenderam do livro. As falas denotam pouca familiaridade com elementos que compunham o enredo. Essas situações sinalizam a limitada instrumentalização dos estudantes com os paratextos e com o modo como se organiza o texto literário e, conseqüentemente, com a leitura.

A partir da voz dos interlocutores, infere-se que em sua formação não houve contato com o papel desempenhado pelos elementos paratextuais veiculados nos objetos a serem lidos. Com algumas exceções, notamos que liam a sinopse para apresentar o livro, porém não relatavam aspectos do enredo com clareza e coerência, o que nos permitiu deduzir que usavam o paratexto como apoio para a apresentação do título.

Nas situações em que houve apoio dos paratextos para a apresentação da leitura, pareceu-nos que o fato aconteceu devido à interação com os colegas. Ou seja, um estudante vale-se da sinopse, e os colegas, ao perceberem a estratégia, também a implementam.

Com base nos princípios da Análise Textual Discursiva, analisamos a voz das crianças. O delineamento metodológico foi primordial para a construção de sentido a partir das unidades para, enfim, tecer as categorias que foram relatadas. O trabalho artesanal foi realizado, e mesmo com incertezas, permitiu a construção de metatextos, almejando o objetivo traçado para esta pesquisa sobre o papel mediador dos paratextos na seleção e na leitura de livros literários na escola.

Os resultados tratados e discutidos nesta pesquisa podem orientar futuras investigações sobre os paratextos na seleção e na leitura de livros literários. Como, por exemplo, os paratextos na mediação de leitura nas bibliotecas escolares e em sala de aula; o estudo dos paratextos na formação de professores mediadores de leitura; a capa como geradora de hipóteses a serem construídas na construção de enredos; a possibilidade de os elementos paratextuais auxiliarem na compreensão da leitura; o papel de peritextos *on-line* na mediação de textos literários; a organização dos livros na biblioteca escolar a partir de “pedidos” ou necessidades

dos estudantes. Enfim, essas são algumas possibilidades de investigação que se desenham neste estudo que ora se finda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tatyane; BELMIRO, Célia. Literatura infantil e multimodalidade: o papel dos paratextos no livro ilustrado. **Pesquisas em discurso pedagógico**. 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc.rio.br/26740/26740.PDFXXvmi>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ALMEIDA, Tatyane. **Leituras do livro infantil ilustrado**: A mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AR5GY4>. Acesso em: 08 jul. 2019.

ALPHEN, Jean-Claude R. **A bruxinha e o dragão**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil-SP, 2013.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 16 jun. 2018.

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro**: princípios da técnica de editoração. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon. 2008.

BARROS, Neide. **Receitas da vó para salvar a vida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2012.

BRASIL. FNDE. **PNBE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PNBE na escola**: Literatura fora da caixa. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20407&Itemid=1134. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12548:saib-amais&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574. Acesso em: 09 nov. 2018.

CÂMARA, Elisa Oliveira. **O paratexto na tarefa do tradutor**: uma análise de elementos paratextuais. Sistema de Bibliotecas da Unicamp – SBU, Campinas -SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269517>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.

CARVALHO, Adélia. **Era uma vez um cão**. 1. ed. São Paulo: Canguro, 2013.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COAN, Rozalir Burigo, **Os paratextos nas (re)traduções de Lo cunto de li cunti de Giambattista Basile ao italiano**: prefácios e posfácios. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160566>. Acesso em: 21 jun. 2018.

COLOMER, Tereza; CAMPS, A. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNARI, Eva. **Trudi e Kiki**. São Paulo: Moderna, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GARFUNKEL, Paulo. **Três fábulas de Esopo**. São Paulo: SESI – SP, 2013.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

HERBAUTS, Anne. **De que cor é o vento?** Tradução Ana Maria Machado. 1. ed. São Paulo: FDT, 2012.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IBGE. IBGE Cidades: **Conheça cidades e estados do Brasil**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul. 2002.

KRAMER, Sonia Leite; PEREIRA, Maria Isabel Ferraz. **Infância e produção cultural**. Campinas. SP: Papyrus, 1998. (Série – Prática pedagógica).

LYONS, Martyn. **Livro**: uma história viva. São Paulo: SENAC São Paulo, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **O Gato Massamê e aquilo que ele vê**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

_____; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006.

MOTA, Rildo José Cosson. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012.

MURRAY, Roseana. **Um gato marinho**. Florianópolis, SC: Universo Livros, 2012.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução Cid Knipel Imprensa. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ORTHOF, Sylvia. **Nana Pestana**. 21. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Passatempos e Multimídia, 2013.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013. p.143.

ANTÔNIO PRADO. RS PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Educação, 2018.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa - História Ilustrada da Literatura Infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PROTETI, João. **Rindo escondido**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: CRV, 2010.

_____. **Literatura na escola: da concepção à mediação**. Caxias do Sul: EducS, 2013.

RAMOS, Flávia B.; PANOZZO, Neiva. S. P. Acesso à embalagem do livro infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, SC. v. 23, p. 115-130, 2005.

RAMOS, Flávia B.; NEVES, Nathalie V. A divulgação do acervo do PNBE 2008 em escolas municipais de Caxias do Sul. **Signo** (UNISC. Impresso), v. 34, p. 107-119, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira de. Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário. **Revista Cerrados**. UNB, v. 25, n. 42, 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Rev. Bras. Educ.** 2010, v. 15, n. 43, p. 98-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a07v15n43.pdf>.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: Travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SPENGLER, Stephanie. **Texto e paratexto: construção de sentidos em um sábado qualquer**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193783>. Acesso em: 8 jun. 2018.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TSCHICHOLD, Jan. **A forma do Livro**: Ensaios sobre Tipografia e Estética do Livro. 1. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

VYGOTSKY, Levi. S. **Pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SELEÇÃO DOS LIVROS

LOCAL: Biblioteca da escola onde acontecerá a pesquisa

DATA: 05/12/2018

TEMPO DO ENCONTRO: 60 min

1. OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL

No contexto do projeto de pesquisa: “*O papel dos paratextos na leitura de livros literários por estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental*”, pretendemos estabelecer uma discussão sobre:

- a) As funções dos paratextos em livros de literatura infantil na escola;
- b) As possíveis influências que os paratextos podem exercer na seleção de livros com ênfase na mediação da leitura literária;
- c) Analisar os processos discursivos sobre os paratextos e quanto a disponibilidade de livros aos possíveis leitores mirins.

2. OBJETIVO DA PESQUISA

Investigar como as crianças interagem com paratextos nos processos de escolha de livros infantis.

3 APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA (funções na pesquisa e no GF):

Prof.^a Dr.^a Flávia B. Ramos – orientadora do projeto de pesquisa

Mestranda Maria Isabel Silveira Furtado coordenadora/mediadora

2 pessoas como relatoras

4. APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO:

Em um local previamente preparado, com acentos em círculo, receberemos os participantes com entusiasmo e alegria.

Depois que todos estiverem acomodados, a mediadora realizará a Introdução:

- a) Apresentação da equipe de pesquisa (Orientadora, mediadora, observador, relator e operador de gravação);
- b) Elucidar os objetivos da pesquisa e da organização do grupo focal;
- c) Explicitar sobre a gravação das falas e discussões, com a prévia autorização dos participantes para facilitar a análise das informações;
- d) Destacar a relevância da participação de todos no debate com a inscrição para o uso da fala para facilitar a gravação e a escrita das mesmas;
- e) Explicar como serão tratados os dados obtidos após o fechamento dos grupos, ressaltando que não serão divulgados para outras pessoas e que os mesmos ficarão sob responsabilidade da pesquisadora;
- f) Convidar os participantes para uma dinâmica de apresentação;
Cada participante deverá perguntar o nome do outro, fazer uma pergunta a respeito do que lembra sobre livros na escola e jogar uma pequena bola para que o companheiro responda, assim acontecerá sucessivamente até que todos os envolvidos tenham participado.
(Essa atividade terá como objetivo verificar quais palavras remetem a livros dentro da escola para cada participante, tanto para a elaboração de perguntas quanto para as respostas e também para que todos os envolvidos sintam-se pertencentes e importantes ao grupo).
- g) Explicar para os participantes as questões éticas da pesquisa com relação aos seus nomes e convidá-los a escolher um nome para identificarmos suas falas na pesquisa.

5. OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE:

- Observadora:

- a) controlam o tempo de cada tema e dão sinal para a mediadora quando faltar 5 min.;
- b) desenham arquitetura do espaço, com nomes dos participantes;
- c) registram as reações da sala;
- d) anotam a sequência das falas;
- e) registram pontos fulcrais da discussão;
- f) cronologia dos tempos de fala com reações.

- Mediadora:

- a) controla o uso da palavra;
- b) estimula todos a falarem;
- c) desencadeia o diálogo sobre os temas;
- d) introduz e fecha as discussões.

- Relator:

- a) anota as falas dos participantes, relacionando aos nomes dos participantes;
- b) registra a linguagem não verbal dos participantes, as quais podem ajudar em futuras análises;
- c) passam as informações.

6. OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL:

Trabalharemos com temas baseados nos paratextos a partir de problematizações sobre os invólucros do texto que constituem o livro.

TEMA 1: Perfis dos estudantes que acessam os livros selecionados pelo PNBE 2014

Aqui pretendemos identificar qual é o perfil dos estudantes que têm contato com a leitura literária na escola pública. Suas perspectivas escolares, faixa etária, sexo, como é constituído o grupo familiar, quais as profissões do grupo familiar, local de residência, se lê com frequência leituras diversas em casa, na escola, principalmente com vistas ao livro literário infantil, se tem livros em casa, por meio de um questionário impresso.

TEMA 2: Onde estão os livros literários na escola? Quais espaços? Como eles ficam organizados?

Queremos perceber onde estão os livros e como aparecem os paratextos nesses locais. Faremos perguntas orais sobre onde ficam os livros que leem, como fazem para ver os livros, como ficam organizados, o que aparece do livro para eles escolherem.

TEMA 3: Por que os estudantes escolhem livros na sua escola? Em que momentos?

Verificaremos quais os momentos, espaços e os motivos em que seus estudantes podem escolher livros literários infantis na escola.

TEMA 4: Alguém fala sobre livros com vocês na escola? O que fala? Como apresenta o livro a vocês? Quais partes constituem o livro?

Queremos identificar como as crianças veem os paratextos nos livros literários pela apresentação de outras pessoas que mediam o acesso ao livro, se os veem à parte ou não, se lhes apresentam ou não. Como eles percebem o livro literário, quais são os elementos que lhe chamam a atenção.

TEMA 5: Escolha dos livros pelos estudantes

Entre as propostas de obras literárias dispostas em uma caixa aberta para o estudante manusear e escolher os livros, pediremos que cada um selecione um livro. Diga a razão pela qual optou por aquele livro e como apresentaria o livro para um colega ler.

Além de observarmos quais os elementos paratextuais que aparecem nas falas como justificativa para a escolha dos livros, também tentaremos ver como os estudantes exploram os paratextos ao proporem os livros aos colegas na representação. Não esqueceremos de levar em consideração sua historicidade e suas vivências relacionadas ao livro literário.

Tema 6: Você já escolheu um livro sozinho? Como foi? Explique o que chamou a sua atenção.

Investigar como os paratextos influenciam na escolha individual de livros e também durante a leitura.

APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO FOCAL COM CRIANÇAS DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – LEITURA LITERÁRIA

LOCAL: Biblioteca da escola onde acontecerá a pesquisa

DATA: 11/12/2018

TEMPO DO ENCONTRO: 60 min

1. OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL

No contexto do projeto de pesquisa: “*O papel dos paratextos na leitura de livros literários por estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental*”, pretendemos estabelecer uma discussão sobre:

As funções dos paratextos na leitura de livros de literatura infantil na escola;

As possíveis influências que os paratextos podem exercer na leitura de livros;

2. OBJETIVO DA PESQUISA

Investigar como as crianças interagem com paratextos nos processos de leitura de livros infantis.

3. APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA (funções na pesquisa e no GF):

Prof.^a Dr.^a Flávia B. Ramos – orientadora do projeto de pesquisa

Mestranda Maria Isabel Silveira Furtado coordenadora/mediadora

2 pessoas como relatoras

4. APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO:

Em um local previamente preparado, com acentos em círculo, receberemos os participantes com entusiasmo e alegria.

Depois que todos estiverem acomodados, a mediadora realizará a Introdução:

- a) Apresentação da equipe de pesquisa (Orientadora, mediadora, observador, relator e operador de gravação);
- b) Elucidar os objetivos da pesquisa e da organização do grupo focal;
- c) Explicitar sobre a gravação das falas e discussões, com a prévia autorização dos participantes para facilitar a análise das informações;

- d) Destacar a relevância da participação de todos no debate com a inscrição para o uso da fala para facilitar a gravação e a escrita das mesmas;
- e) Explicar como serão tratados os dados obtidos após o fechamento dos grupos, ressaltando que não serão divulgados para outras pessoas e que os mesmos ficarão sob responsabilidade da pesquisadora;
- f) Explicar para os participantes as questões éticas da pesquisa;

5. OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE:

- Observadora:

- a) controlam o tempo de cada tema e dão sinal para a mediadora quando faltar 5 min.;
- b) desenham arquitetura do espaço, com nomes dos participantes;
- c) registram as reações da sala;
- d) anotam a sequência das falas;
- e) registram pontos fulcrais da discussão;
- f) cronologia dos tempos de fala com reações.

- Mediadora:

- a) controla o uso da palavra;
- b) estimula todos a falarem;
- c) desencadeia o diálogo sobre os temas;
- d) introduz e fecha as discussões.

- Relator:

- a) anota as falas dos participantes, relacionando aos nomes dos participantes;
- b) registra a linguagem não verbal dos participantes, as quais podem ajudar em futuras análises;
- c) passam as informações.

6. OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL:

Trabalharemos com temas baseados nos paratextos a partir de problematizações sobre os invólucros do texto que constituem o livro.

TEMA 4: Leitura do livro escolhido.

Cada participante individualmente irá ler, teremos o máximo de atenção em cada um para registrar as falas dos participantes sobre a leitura.

TEMA 5: Conversa sobre a leitura.

Cada leitor falará sobre a leitura realizada, levantando pontos a serem ressaltados na leitura, de modo espontâneo. Neste momento a mediadora/pesquisadora ficará atenta aos elementos paratextuais que surgirem em suas falas.

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO

Eu, Não divulgado por questões éticas.,
abaixo assinado, responsável pela Escola

↳ Não divulgado por questões éticas. situada em

↳ Não divulgado por questões éticas. autorizo a
realização do estudo *O papel dos paratextos na leitura de livros literários por estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I*, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS) a ser conduzida pela pesquisadora Maria Isabel Silveira Furtado, Mestranda em Educação, sob a orientação da professora Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 196/96 e nº 510/2016 do CNS, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e

3. Garantia da não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu

compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Antônio Prado, 11 de outubro de 2018.

Não divulgado por questões éticas.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Não divulgado por questões éticas.

Maria Izabel Silveira Furtado

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO (ESTUDANTES)

Título do Projeto: “*O papel dos paratextos na leitura de livros literários por estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I*”

Pesquisadora responsável: Maria Isabel Silveira Furtado, Mestranda em Educação

Endereço da pesquisadora responsável: Tr. Dr. Oswaldo Hampe, número 495, Centro – Antônio Prado – RS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 996839311

Introdução: Eu sou a Maria Isabel Silveira Furtado, estudo na Universidade de Caxias do Sul. Sou muito curiosa e convido você a participar de uma pesquisa. Você sabe o que é pesquisa? Pois bem, pesquisa é quando a gente tenta descobrir e saber coisas novas. Eu estou pesquisando/descobrimo que elementos há no livro que fazem com que vocês escolham um exemplar e não outro.

Objetivo: Quero saber o que leva você a escolher um determinado livro, a capa, o título, o nome do autor ou as orelhas do livro, enfim, quero descobrir quais as possibilidades que podem levar você a ler ou a pedir para que alguém leia determinado livro literário para você e seus colegas.

Procedimentos: Já conversei com os seus pais/ou responsável e ele(a) concordou com a sua participação no meu estudo. Vou explicar o que nós vamos fazer: Tenho algumas perguntas para fazer a você sobre livros literários, nossa conversa será filmada com uma câmera e dois colegas chamados Daniela Corte Real e Luis Fernando Nunes Alves Paim irão escrever o que conversamos para que eu consiga lembrar da nossa conversa a respeito do que te instiga a ter vontade de ler.

Desconforto e Riscos: Nada de diferente vai acontecer com você durante a pesquisa, entretanto, há riscos mínimos como em qualquer outra conversa, com perguntas e respostas que estejam acontecendo entre colegas de sua escola e eu e mais duas pessoas que me ajudam na pesquisa que estou fazendo. Também como nosso encontro acontecerá no turno inverso ao da aula para que você não seja prejudicado.

Alternativas: Assim, se você quiser desistir de responder as perguntas, a qualquer momento, você pode mudar de ideia e ninguém vai ficar chateado com a sua desistência. Será bem tranquilo, é só me avisar. Sua desistência ou não

participação não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados. Eu espero que a nossa conversa seja legal para nós e que você aprenda coisas novas sobre os livros.

Problemas ou perguntas: Por meio deste documento e a qualquer tempo, você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Poderá entrar em contato comigo, a pesquisadora, pelo e-mail misfurtado@ucs.br, pelo meu celular (54) 996839311 ou poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), localizado no Bloco M, sala 106, Campus-Sede: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Caxias do Sul, e-mail ndkling@ucs.br, telefone: (54) 32182829.

Confidencialidade: Não vou falar que você está participando da pesquisa com pessoas estranhas nem irei mostrar a gravação. Depois que eu escrever sobre a nossa conversa com relação aos livros literários, o seu nome não aparecerá nas descobertas da minha investigação; vou usar apelidos para que estranhos não saibam que conversei com você, também se quiser poderá me ajudar a escolher. Vou guardar os dados da pesquisa comigo, inclusive do uso de sua imagem e voz, por cinco anos, neste período somente eu terei acesso aos mesmos.

Orçamento / Custos: Sua participação no estudo não acarretará nenhum custo para você, assim como também não lhe será disponibilizado nenhum auxílio financeiro.

Benefícios: No final irei pensar e escrever sobre o que conversamos para publicar apenas em fins científicos e, assim, poderemos ajudar outros estudantes a lerem livros legais na escola. Pretendo realizar a devolução dos resultados desta pesquisa, de forma coletiva, você e seus colegas após a defesa final da dissertação em data a ser combinar posteriormente.

Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste Termo de Assentimento, que será assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará sob a sua guarda e a outra sob a guarda da pesquisadora.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo, Maria Isabel Silveira Furtado, os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma via assinada e datada deste Documento de assentimento livre esclarecido.

NOME DO (A) PARTICIPANTE

Antônio Prado, ___ de _____ 201__.

Assinatura por extenso do/a responsável legal

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura por extenso da pesquisadora

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS)

Título do Projeto: “*O papel dos paratextos na leitura de livros literários por estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I*”

Pesquisadora responsável: Maria Isabel Silveira Furtado, Mestranda em Educação

Endereço da pesquisadora responsável: Tr. Dr. Oswaldo Hampe, número 495, Centro – Antônio Prado – RS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 996839311

Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua anuência (ou autorização do responsável em caso de menor de idade) em permitir que os dados sejam coletados por meio de um encontro chamado Grupo Focal.

Este documento visa a convidar seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade a participar, como voluntário/a, da pesquisa de mestrado intitulada: *O papel dos paratextos na leitura de livros literários por estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I* que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

Objetivo: A pesquisa tem por objetivo investigar como os paratextos efetivam a mediação de livros literários infantis. Ouviremos estudantes (as) da rede pública de ensino quanto aos critérios paratextuais na escolha e na leitura de livros literários selecionados do acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE (2014). Dito de outro modo, paratextos são elementos que constituem o livro, como título, subtítulo, ilustrações, orelhas, quarta capa, também os textos sobre o autor, a sinopse do livro, trechos de críticas, a cinta, enfim são os invólucros do livro, conforme o autor que embasa a pesquisa.

Procedimentos: Nesse momento, procuro ouvir estudantes (as) do quarto ano do Ensino Fundamental sobre como dados como título, capa, contracapa entre outros influenciam na escolha e leitura dos livros que eles (as) escolhem para ler. Então faremos um encontro chamado Grupo Focal, que consistem em uma roda de conversa entre a pesquisadora, as crianças participantes e duas pessoas que lhe ajudam a anotar e a gravar as falas dos (as) convidados (as) sobre os elementos

que constituem o livro infantil como, por exemplo, capa, título, orelhas, algo que viu sobre o escritor do livro, entre outros aspectos.

Desconforto e Riscos: Os (as) estudantes (as) estão sujeitos, como em qualquer atividade em que há interação, a riscos mínimos, sem intervenções clínicas. No entanto, é possível que a conversa, sobre os paratextos nos livros literários infantis, durante o encontro, gere desconforto nos participantes e esses podem desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Alternativas: Assim, se no decorrer da pesquisa, caso o (a) participante se sinta, por exemplo, constrangido(a), tentaremos resolver a questão; mas se, mesmo assim, o(a) convidado(a) resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência. A participação do(a) seu(a) filho(a) é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo o (a) mesmo (a) em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou do(a) estudante pelo (a) qual é responsável ou não participação não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com ele (a) até o momento de sua desistência serão descartados.

Benefícios: Não há benefício direto aos participantes, contudo a abordagem da pesquisa, chamando a atenção para aspectos da composição do livro, pode contribuir para que os estudantes reconheçam partes do livro e apliquem esse conhecimento em outras situações de leitura.

Problemas ou perguntas: Por meio deste documento e a qualquer tempo, você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Poderá entrar em contato comigo, a pesquisadora, pelo e-mail misfurtado@ucs.br, pelo meu celular (54) 996839311 ou poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), localizado no Bloco M, sala 106, Campus-Sede: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Caxias do Sul, e-mail ndklerin@ucs.br, telefone: (54) 32182829. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha até então fornecido serão descartadas na pesquisa.

Comitê de Ética: esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu (a) filho (a) ou estudante pela qual é responsável, faça parte do estudo, assine ao final deste TCLE, que será assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará sob a guarda do (a) responsável pelo (a) participante e a outra sob a guarda da pesquisadora.

Para participar deste estudo:

- * O(a) estudante (a) e o (a) seu (a) responsável legal não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira;
- * O encontro será realizado nas dependências da Escola, sem custos para a mesma;
- * O nome de seu (a) filho (a) ou estudante pela qual é responsável legal terá sua identidade e informações pessoais mantidas em sigilo e os dados da pesquisa, como imagem e transcrições, serão armazenados pela pesquisadora por um período de 5 anos, em um único *pen drive* destinado somente a proteger os resultados da investigação, sendo que, quando previsto, toda e qualquer cópia dos arquivos serão destruídos;
- * Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados apenas em publicações científicas e/ou outras formas de publicação, sob a garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- * Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação;
- * Serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS.

Ressalto que pretendo realizar a devolução dos resultados desta pesquisa, de forma coletiva, à Escola, após a defesa final da Dissertação, em data a ser acordada posteriormente.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu,

(nome por extenso), identidade nº _____ inscrito no CPF nº _____ residente e domiciliado/a em _____, responsável legal pelo (a) estudante

_____, da Escola _____ abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu filho (a) ou criança sob minha responsabilidade a participar da pesquisa intitulada “*O papel dos paratextos na leitura de livros literários por estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I*”, realizada por Maria Isabel Silveira Furtado, pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Declaro que fui informado (a) pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa, incluindo seus riscos e benefícios.

Declaro também que fui informado(a) que a referida pesquisa não gerará despesas nem pagamentos para a escola e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Antônio Prado, ____ de _____ de 2018.

Assinatura por extenso do/a responsável legal pelo participante

Assinatura por extenso da pesquisadora

APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: “*O papel dos paratextos na leitura de livros literários por estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I*”

Pesquisadora responsável: Maria Isabel Silveira Furtado, Mestranda em Educação

Endereço da pesquisadora responsável: Tr. Dr. Oswaldo Hampe, número 495, Centro – Antônio Prado – RS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 996839311

Eu, Maria Isabel Silveira Furtado, pesquisadora responsável pelo presente projeto me comprometo a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir de entrevistas gravadas realizadas na escola onde atuam. Concordo, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa, Maria Isabel Silveira Furtado por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

_____, ____ de _____ de 20__.

Maria Isabel Silveira Furtado
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE G – LIVROS QUE COMPÕEM O ACERVO 1 DO PNBE 2014

Título	Nome do(a) Autor(a) ou Pseudônimo do autor(a)	Ilustrador	Editora	Categoria
<i>O GARIMPEIRO DO RIO DAS GARÇAS</i>	Monteiro Lobato	Guazelli	Globo Kids	Textos em prosa
<i>O SACI EPAMINONDAS</i>	Alan Oliveira	Daniel Araújo	Editores Gaivota	Textos em prosa
<i>POEMAS PARA CRIANÇAS</i>	Sergio Capparelli	Ana Grusznski	L&PM Editores	Textos em verso
<i>TRÊS FÁBULAS DE ESOPO</i>	Paulo Garfunkel	Sanzio Marden	Carochinha	Textos em verso
<i>O MENINO QUE MORAVA NO LIVRO</i>	Henrique Stchin	Alexandre Rampazo	Guia dos Curiosos Comunicações	Textos em prosa
<i>SAPO IVAN E O BOLO</i>	Henfil	Henfil	Ediouro Publicações, Passatempos e Multimídias	Textos em prosa
<i>O LAÇO COR DE ROSA</i>	Carlos Heitor Cony	Cláudio Duarte	Sociedade Literária	Textos em prosa
<i>CHÁ DE SUMIÇO E OUTROS POEMAS ASSOMBRADOS</i>	André Ricardo Aguiar	Luise Costa	Gutenberg	Textos em verso
<i>A BRUXA E O ESPANTALHO</i>	Gabriel Pacheco	Gabriel Pacheco	Jujuba	Livros de narrativas por imagens
<i>VAI E VEM</i>	Laurent Cardon	Laurent Cardon	Gaivota	Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos
<i>MESTRE GATO E COMADRE ONÇA</i>	Carolina Cunha	Carolina Cunha	Edições SM	Textos em prosa
<i>JOÃOZINHO E MARIA</i>	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	Mazza Edições	Textos em prosa
<i>A MENOR ILHA DO MUNDO</i>	Tatiana Filinto	Graziella Mattar	Grão Editora	Textos em prosa
<i>CARVOEIRINHOS</i>	Roger Mello	Roger Mello	Cia. Das Letrinhas	Textos em prosa

<i>A VELHINHA E O PORCO</i>	Rosinha	Rosinha	Editora do Brasil	Textos em prosa
<i>PEQUENO REI E O PARQUE REAL</i>	José Roberto Torero	Vinicius Vogel	Fontanar	Textos em prosa
<i>HISTÓRIAS DA CAROLINA A MENINA SONHADORA QUE QUER MUDAR O MUNDO</i>	Ziraldo	Globo Livros	Globo Livros	Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos
<i>OS OITO PARES DE SAPATOS DE CINDERELA</i>	José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta	Raul Fernandes	Alfaguara	Textos em prosa
<i>LILI INVENTA O MUNDO</i>	Mário Quintana	Suppa	Gaudí Editorial	Textos em verso
<i>A MENINA E O CÉU</i>	Leo Cunha	Cris Eich	Champagnat Editora PUCPR	Textos em verso
<i>QUERO MEU CHAPÉU DE VOLTA</i>	Jon Klassen	Jon Klassen	Martins Fontes	Textos em prosa
<i>PEDRO NOITE</i>	Caio Riter	Mateus Rios	Editora Biruta	Textos em prosa
<i>O ANIVERSÁRIO DO DINOSSAURO</i>	Índigo	Elma	Dedo de Prosa	Textos em prosa
<i>QUANDO O LOBO TEM FOME</i>	Christine Naumann-Villenin	Kris Di Giacomo	Berlendis & Vertecchia Editores	Textos em prosa
<i>A MULHER QUE VIROU URUTAU</i>	Olívio Jekupe e Maria Kerexu	Taisa Borges	Guia dos Curiosos Comunicações	Textos em prosa

APÊNDICE H – LIVROS QUE COMPÕEM O ACERVO 2 DO PNBE 2014

Título	Nome do(a) Autor(a) ou Pseudônimo do autor(a)	Ilustrador	Editora	Categoria
<i>OTOLINA E A GATA AMARELA</i>	Chris Riddell	Chris Riddell	Galera Record	Textos em prosa
<i>CHAPEUZINHO AMARELO</i>	Chico Buarque	Ziraldo	José Olympio Editora	Textos em verso
<i>OU ISTO OU AQUILO</i>	Cecília Meireles	Odilon Moraes	Global Editora	Textos em verso
<i>O GATO MASSAMÊ E AQUILO QUE ELE VÊ</i>	Ana Maria Machado	Jean-Claude Ramos Alphen	Editores Ática	Textos em prosa
<i>A ÁRVORE QUE PENSA</i>	Oswaldo França Júnior	Ângela Lago	Edigraf Ltda.	Textos em prosa
<i>MULA SEM CABEÇA E OUTRAS HISTÓRIAS</i>	Sylvia Orthof	Ana Terra	Florescer	Textos em verso
<i>E A MOSCA FOI PRO ESPAÇO</i>	Renato Moriconi	Renato Moriconi	Escala Educacional	Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos
<i>O SEGREDO DE RIGOBERTA</i>	Raquel Marta Barthe	Letícia Aprón	Biruta	Textos em prosa
<i>PSSSSSSSSSSSSSIU !</i>	Silvana Tavano	Silvana Tavano	Escala Educacional	Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos
<i>COM A NOITE VEIO O SONO</i>	Lia Minápoty	Maurício Negro	IMP	Textos em prosa
<i>A FOME DO LOBO</i>	Cláudia Maria de Vasconcellos	Odilon Moraes	Iluminuras	Textos em prosa
<i>A OVELHA NEGRA DA RITA</i>	Silvana de Menezes	Silvana de Menezes	MMM Edições	Livros de narrativas por imagens
<i>CULTURA</i>	Arnaldo Antunes	Thiago Lopes	Iluminuras	Textos em prosa
<i>RINDO ESCONDINO</i>	João Proteti	João Proteti	Papyrus	Textos em verso
<i>O VELHO, O MENINO E O BURRO</i>	Monica Stahel	Laura Michell	WMF Martins Fontes	Textos em prosa

<i>ARCO-ÍRIS TEM MAPA?</i>	Vivina de Assis Viana	Marilda Castanha	Editora Scipione	Textos em prosa
<i>COELHO MAU</i>	Jeanne Willis	Tony Ross	Anglo	Textos em prosa
<i>20.000 LÉGUAS SUBMARINAS EM QUADRINHOS</i>	João Marcos	Will	Nemo	Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos
<i>VOU ALI E VOLTO JÁ</i>	Agela Carneiro, Lia Neiva e Sylvia Orthof	Elisabeth Teixeira, Mariana Massarani e Roger Mello	Vida Melhor	Textos em prosa
<i>JARDIM DE VERSOS</i>	Robert Louis Stevenson	Marília Pirillo	FTD	Textos em verso
<i>CONTOS DE PRINCESAS</i>	Wendy Jones	Su Blackwell	WMF Martins Fontes	Textos em prosa
<i>TRUDI E KIKI</i>	Eva Funari	Eva Funari	Moderna	Textos em prosa
<i>UM FIO DE AMIZADE</i>	Marília Pirillo	Marília Pirillo	Lafonte Junior	Livros de narrativas por imagens
<i>IRMÃ-ESTRELA</i>	Alain Mabanckou	Judith Gueyfier	Champagnat Editora PUCPR	Textos em prosa
<i>CHARLES NA ESCOLA DE DRAGÕES</i>	Alex Cousseau	Philippe-Henri Turin	Associação Paranaense de Cultura	Textos em prosa

APÊNDICE I – LIVROS QUE COMPÕEM O ACERVO 4 DO PNBE 2014

Título	Nome do(a) Autor(a) ou Pseudônimo do autor(a)	Ilustrador	Editora	Categoria
<i>A PRINCESA DESEJOSA</i>	Cristina Biazetto	Cristina Biazetto	Projeto Editora	Textos em prosa
<i>TRÊS CONTOS DE MUITO OURO</i>	Fernanda Lopes de Almeida	Cristina Biazetto	Projeto Editora	Textos em prosa
<i>EMIL E OS TRÊS GÊMEOS</i>	Erich Kastner	Erich Kastner	Pavio	Textos em prosa
<i>ERA UMA VEZ UM CÃO</i>	João Vaz de Carvalho	João Vaz de Carvalho	Editora Canguru	Textos em prosa
<i>O TAPETE VOADOR</i>	Caulos	Caulos	Lendo e Aprendendo	Livros de narrativas por imagens
<i>YAGUARÁBIA - A MULHER-ONÇA</i>	Yaguare Yamã	Maurício Negro	Leya	Textos em prosa
<i>RECEITAS DA VÓ PARA SALVAR A VIDA</i>	Neide Barros e Jju Martiniano	Escrita_Fina	Globo Kids	Textos em verso
<i>NANA PESTANA</i>	Sylvia Orthof	Rosinha	Ediouro Publicações, Passatempos e Multimídia	Textos em prosa
<i>ANTOLOGIA ILUSTRADA DA POESIA BRASILEIRA: PARA CRIANÇAS DE QUALQUER IDADE</i>	Adriana Calcanhotto	Adriana Calcanhotto	Casa da Palavra	Textos em verso
<i>CHAPEUZINHO REDONDO</i>	Geoffroy de Pennart	Gilda de Aquino	Escarlata	Textos em prosa
<i>A PONTE</i>	Heinz Janisch	Helga Bansch	Escarlata	Textos em prosa
<i>A BRUXINHA E O DRAGÃO</i>	Jean-Claude Ramos Alphen	Jean-Claude Ramos Alphen	Pearson	Textos em prosa
<i>OS SINOS</i>	Manuel Bandeira	Gonzalo Cárcamo	Gaudí Editorial	Texto em verso
<i>VISITA À BALEIA</i>	Paulo Venturelli	Nelson Cruz	Posigraf	Textos em prosa
<i>BAGUNÇA NO MAR</i>	Bia Hetzel	Mariana Massarani	Manati	Textos em prosa
<i>HISTÓRIAS DA ONÇA E DO MACACO</i>	Vera do Val	Geraldo Valério	WMF Martins Fontes	Textos em prosa

ZOO	Jesús Gabán	Jesús Gabán	Projeto Editora	Livros de narrativas por imagens
<i>JARDIM DE MENINO POETA</i>	Maria Valéria Rezende	Maurício Veneza	Planeta Infantil	Textos em verso
<i>A VENDEDORA DE CHICLETES</i>	Fabiano Moraes	Cláudio Cambra	Universo da Literatura	Textos em prosa
<i>BOULE E BILL: SEMENTE DE COCKER</i>	Laurent Verron	Roba	Nemo	Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos
<i>BRUNO E AMANDA: HISTÓRIAS MISTURADAS</i>	Pedro Veludo	Henrique Koblitz	Quatro Cantos	Textos em prosa
<i>MEU AMOR</i>	Beatrice Alemagna	Beatrice Alemagna	Digisa	Livros de narrativas por imagens
<i>PALAVRAS SÃO PÁSSAROS</i>	Angela Leite de Souza	Pípida Fontenelle	Mundo Mirim	Livros com narrativa de palavras-chave
<i>O URSO, A GANSA E O LEÃO</i>	Ana Maria Machado	Roberto Wegand	Quinteto Editorial	Textos em prosa
<i>CAMPEÕES</i>	Fiona Rempt	Noelle Smit	Manati	Textos em prosa

APÊNDICE J – PARATEXTOS DA OBRA *TRUDI E KIKI*

Título	<i>TRUDI E KIKI</i>
Nome do(a) Autor(a)	Eva Funari
Ilustrador(a)	Eva Funari
Editora	Moderna
Categoria	Textos em prosa
Lombada	Editora; Nome da obra e da Autora
Formato	Francês
ISBN	978-85-16-06708-3
Falsa página de rosto	A página é em tons lilás, com joaninhas e caracóis em tons sobrepostos de rosa. No verso da página encontramos os dados do expediente editorial e da catalogação.
Página de rosto	Encontramos o título da obra, o nome da autora e ilustradora. O número da edição, o logo da editora e o logo da Biblioteca Eva Funari - Pimpolhos. Também encontramos uma pequena nota no canto direito da página, abaixo: “De acordo com as novas normas da língua portuguesa”. No verso temos os álbuns de Trudi e Kiki.
Press-release	Na quarta capa encontramos o <i>press-release</i> da obra.
Número de páginas/espessura	34
Selo / Coleções	Selo da venda proibida, do PNBE, da Biblioteca Eva Funari – Pimpolhos e da Editora.
Número da edição analisada – ano da publicação	1ª edição – 2010
Ano da primeira edição	2010
Notas	Nota para professores e estudantes na segunda página; E nota sobre a origem ecológica das folhas que compõem o livro. Ambas na segunda página. Temos uma pequena nota de rodapé na página 32, que convida a acessar o site da autora ou da Biblioteca da mesma para saber sobre ela.
Expediente editorial	Coordenação Editorial: Maristela Petrili de Almeida Leite; Edição de texto: Carolina Leite de Souza; Coordenação de Produção Gráfica: Ricardo Postacchini e Dalva Fumiko; Coordenação de Revisão: Elaine Cristina del Nero; Revisão: Luís Maurício Boa Nova; Edição de arte: Ricardo Postacchini; Projeto Gráfico: Cláudia Furnari; Ilustrações de capa e miolo: Eva Furnari; Diagramação: Dagmar Rizzolo e Fernanda Ficher; Coordenação de Bureau: Américo Jesus; Tratamento de Imagens: Pix Art; Pré-impressão: Helio

	P. de Souza Filho e Marcio H. Kamoto; Coordenação de produção industrial: Wilson Aparecido Troque; Impressão e acabamento: Corprin Gráfica e Editora.
Epitexto público	
Epitexto privado	
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental

APÊNDICE K – PARATEXTOS DA OBRA *ERA UMA VEZ UM CÃO*

Título	<i>ERA UMA VEZ UM CÃO</i>
Nome do(a) Autor(a)	Adélia Carvalho
Fotos do autor e da ilustradora	Fotos da autora e da ilustradora para representa-las nas notas biográficas.
Ilustrador(a)	João Vaz de Carvalho
Editora	Canguru
Categoria	Textos em prosa
Lombada	Contêm o título do livro e o nome da autora.
Formato	Quadrado
ISBN	978-85-66675-07-8
Falsa página de rosto	Branca com bolinhas cor cinza. No verso da página encontramos os dados do expediente editorial e da catalogação.
Página de rosto	Temos o título da obra, o nome da autora e do ilustrador, o número da edição e o logo da editora. Também encontramos uma pequena nota no canto direito da página: “Obra em conformidade com o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”. No verso da página de rosto, temos a nota sobre a origem ecológica das folhas que compõem o livro.
Press-release	Na quarta capa encontramos o <i>press-release</i> , inicia com algumas falas da narrativa e, em seguida, situa o leitor na prosa contida no livro.
Dedicatórias	Para pessoas que ajudaram a autora a encontrar o caminho da história, pai e filho.
Número de páginas/espessura	24 páginas
Número da edição analisada – ano da publicação	1ª edição – 2013
Ano da primeira edição	2013
Notas	Nota para professores e estudantes na segunda página; notas biográficas sobre a autora e o ilustrador nas páginas finais.
Expediente editorial	Preparação: Tamara Castro; Revisão: Carolina Caires Coelho, Flávia A. Brandão e Gabriel Maretti; Editor de arte: Mauricio Rindeika Seolin.
Epitexto público	Logo após terminar a nota bibliográfica tem uma citação da autora ao explicitar que a narrativa foi baseada em sua infância.
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental
Selo / Coleções	Selo da venda proibida, do PNBE e da Editora.

APÊNDICE L – PARATEXTOS DA OBRA RECEITAS DA VÓ PARA SALVAR A VIDA

Título	<i>RECEITAS DA VÓ PARA SALVAR A VIDA</i>
Nome do(a) Autor(a)	Neide Barros e Juju Martiniano
Pseudônimo dos autor(a)	Juju Martiniano
Ilustrador(a)	Juju Martiniano
Editora	Escrita_Fina
Categoria	Textos em verso
Formato	Quadrado
ISBN	978-85-63877-57-4
Falsa página de rosto	Branca com desenhos de ramalhetes de flores, apenas as folhas são verdes. OBS: O livro contém outra página antes da página de rosto, em um fundo preto com um retrato de crianças abraçadas nas pernas em pernas com vestidos, frente e verso, com duas crianças rodeadas nas pernas e uma no colo. Detalhe, a estampa do vestido é parecida com a da falsa página de rosto.
Página de rosto	O título do livro, autoras e ilustradora, no verso dados do expediente editorial e de catalogação.
Press-release	Em um verso instigante, que aproxima o sentimento de vó à obra apresentada.
Dedicatórias	Para a avó Edith, para vovós Zefinha e Alvarina, para Bentinho, Mariana, Tom e mamãe Riso, e para todas as avós do mundo.
Número de páginas/espessura	34
Selo / Coleções	Selos da venda proibida, do PNBE e da Editora.
Número da edição analisada – ano da publicação	1ª edição – 2012
Ano da primeira edição	2012
Notas	Rinosete Nogueira Editora Grafia faz uma descrição do encontro delicado no trabalho construído na obra da escritora e da ilustradora.
Expediente editorial	Coordenação editorial: Laura Van Boekel; Editoras assistentes: Mariana Lima e Mariana Oliveira; Editora assistente (arte): Luíza Costa; Assistente de arte: Leonardo Costa e Claudia Oliveira; Projeto gráfico: Rinosete Nogueira e Leear Martiniano.
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental

APÊNDICE M – PARATEXTOS DA OBRA *A BRUXINHA E O DRAGÃO*

Título	<i>A BRUXINHA E O DRAGÃO</i>
Nome do(a) Autor(a)	Jean-Claude R. Alphen
Ilustrador(a)	Jean-Claude R. Alphen
Editora	Pearson
Categoria	Textos em prosa
Lombada	Editora; Nome da obra e do Autor
Formato	Quadrado
ISBN	978-85-8143-615-9
Página de rosto	Título da obra, Autor e logo da editora. No verso temos os dados do expediente e de catalogação
Press-release	Na quarta capa temos o <i>press-release</i> – é um convite de sentimentos e emoções para uma aventura entre pai e filha com muita imaginação.
Dedicatórias	Para Júlia e Clarice
Número de páginas/espessura	60 páginas
Selo / Coleções	Selos da venda proibida, do PNBE e da Editora.
Número da edição analisada – ano da publicação	1ª edição – 2013
Ano da primeira edição	2013
Notas	Nota para professores e estudantes; e nota sobre a origem ecológica das folhas que compõem o livro. Ambas na segunda página. Por fim, na antepenúltima página, temos a nota biográfica do autor e ilustrador.
Expediente editorial	Capa: Helen Nakao; Revisão: Mariana Zanini e Luciane Helena Gomide
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental

APÊNDICE N – PARATEXTOS DA OBRA *O GATO MASSAMÊ E AQUILO QUE ELE VÊ*

Título	<i>O GATO MASSAMÊ E AQUILO QUE ELE VÊ</i>
Nome do(a) Autor(a)	Ana Maria Machado
Ilustrador(a)	Jean-Claude Ramos Alphen
Editora	Editora Ática
Categoria	Textos em prosa
Lombada	Existe uma pequena lombada; entretanto, sem escritas.
Formato	Quadrado
ISBN	978-85-08-15936-9
Página de rosto	Título da obra, Autora, Ilustrador, logo da editora e logo da coleção. No verso inicia a prosa.
Press-release	O <i>press-release</i> encontra-se na quarta capa, convida o possível leitor com uma pergunta no final sobre o gato.
Número de páginas/espessura	26 páginas
Selo / Coleções	Selos da venda proibida, do PNBE, da Editora na capa, na página de rosto encontra-se o selo da coleção.
Orelhas	Temos as notas biográficas da autora e do ilustrador na orelha da capa; já na orelha da quarta capa, observamos títulos da Coleção Barquinho de Papel, de Ana Maria Machado.
Número da edição analisada – ano da publicação	1ª Edição – 2014
Ano da primeira edição	2014
Notas	Nota para professores e estudantes, na segunda página; nota sobre a origem ecológica das folhas que compõem o livro na terceira capa.
Expediente editorial	Gerente Editorial: Cláudia Morales; Editora: Lavínia Fávero; Elza Mendes; Claudemir Camargo; Ivany Picasso Batista; Projeto Gráfico: Juliana Vidigal; Coordenadora de Arte: Soraia Scarpa.
Epitexto público	
Epitexto privado	
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental

APÊNDICE O – PARATEXTOS DA OBRA *TRÊS FÁBULAS DE ESOPO*

Título	<i>TRÊS FÁBULAS DE ESOPO</i>
Nome do(a) Autor(a)	Paulo Garfunkel
Ilustrador(a)	Sanzio Marden
Editora	SESI-SP Editora
Categoria	Textos em verso
Lombada	O título da obra, o escritor e a editora
Formato	Francês
ISBN	978-85-8205-020-0
Falsa página de rosto	Encontra-se o título do livro em um fundo preto.
Página de rosto	Título da obra, Autor e logo da editora. No verso temos os dados do expediente e de catalogação
Press-release	O início do <i>press-release</i> fala de Esopo e suas escritas; em seguida, situa a escrita de Paulo Garfunkel na obra apresentada.
Número de páginas/espessura	50 páginas
Selo / Coleções	Selos da venda proibida, do PNBE, da Editora.
Número da edição analisada – ano da publicação	1º edição – 2013
Ano da primeira edição	2003 – Em peça teatral.
Notas	Na página 47, temos as biografias do autor e do ilustrador. Na segunda página, a nota é direcionada a professores e estudantes. Na falsa página de rosto, temos a nota sobre a origem da escrita e as instruções para a leitura.
Expediente editorial	Conselho editorial: Paulo Skaf (presidente); Walter Vicioni Gonçalves; Debora Cipriano Botelho; Neusa Mariani; Editor: Rodrigo de Faria e Silva; Editoras assistentes: Juliana Farias e Ana Lúcia S. dos Santos; Produção gráfica e projeto gráfico: Paula Loreto; Apoio Técnico: Camila Catto e Valquíria Palma; Capa e diagramação: Valquíria Palma
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental

APÊNDICE P – PARATEXTOS DA OBRA *RINDO ESCONDIDO*

Título	<i>RINDO ESCONDIDO</i>
Nome do(a) Autor(a) / Ilustrador(a)	João Proteti
Fotos do autor e ilustrador	Desenho da foto do autor e ilustrador
Editora	Papirus
Categoria	Textos em verso
Formato	Quadrado
ISBN	978-85-308-0957-7
Falsa página de rosto	Em meio a ilustrações de dois macacos, em cipós um poema intitulado “Cipó do sossego” dá continuidade à apresentação da obra. No verso encontram-se a dedicatória; os dados do expediente e de catalogação; e uma nota ao professor sobre atividades possíveis com o livro.
Página de rosto	Título da obra, autor e editora.
Press-release	Na quarta capa encontra-se um poema intitulado “fuga rápida”, que convida o possível leitor a aventurar-se em poemas.
Dedicatórias	O livro é destinado a Nilda, a Titia (<i>in memoriam</i>), pelo bem que fez ao autor.
Número de páginas/espessura	42 páginas
Selo / Coleções	Selos da venda proibida, do PNBE, da Editora.
Número da edição analisada – ano da publicação	1ª Edição – 2012
Ano da primeira edição	2012
Notas	Na terceira página, conta a biografia do autor. Na segunda página, a nota é direcionada a professores e estudantes. Por fim, no verso da página de rosto, encontra-se uma nota ao professor sobre atividades possíveis com o livro no <i>site</i> da editora.
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental

APÊNDICE Q – PARATEXTOS DA OBRA *DE QUE COR É O VENTO?*

Título	<i>DE QUE COR É O VENTO?</i>
Nome do(a) Autor(a) e Ilustrador(a)	Anne Herbauts
Nome do tradutor	Ana Maria Machado
Editora	FTD
Categoria	Textos em prosa
Lombada	O título da obra, o nome da escritora e o selo da editora
Formato	Quadrado
ISBN	978-85-322-8354-2
Página de rosto	Contém o título da obra, nomes da autora e da tradutora, a edição e editora. Apresenta uma nota que versa sobre o <i>Prêmio Sorcières 2012</i> , da <i>Association des Bibliothécaires de France</i> (ABF) e da <i>Association des Bibliothécaires de France</i> (ABF). No verso, encontramos a catalogação e os dados de expediente, como também encontramos uma nota sobre a autora da obra.
Press-release	O <i>press-release</i> da quarta capa apresenta o questionamento feito por uma criança cega: “Mas, afinal, de que cor é o vento?”
Número de páginas/espessura	48 páginas
Selo / Coleções	Selos da venda proibida, do PNBE e da Editora.
Número da edição analisada – ano da publicação	1ª edição – 2012
Ano da primeira edição	2012
Notas	Na segunda página, nota aos professores e estudantes; no verso da página de rosto, nota sobre os prêmios e traduções dos trabalhos da autora. Na penúltima página, a nota biográfica da autora.
Expediente editorial	Diretora editorial: Silmara Sapiense Vespasiano; Editora: Ceciliany Alves; Editora adjunta: Maria Viana; Editor assistente: Luís Camargo ; Assistentes de produção: Ana Paula Iazzeto, Lília Pires; Assistentes editoriais: Ândria Cristina de Oliveira, Tássia Regiane Silveira de Oliveira; Preparadora: Bruna Perrela Brito; Revisora: Débora Andrade; Coordenador de produção editorial: Caio Leandro Rios; Editora de arte: Andréia Crema; Diagramação: Luis Vassallo; Gerente executivo do parque gráfico: Reginaldo Soares Damasceno
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental

APÊNDICE R – PARATEXTOS DA OBRA *UM GATO MARINHEIRO*

Título	<i>UM GATO MARINHEIRO</i>
Nome do(a) Autor(a)	Roseana Murray
Fotos do autor e da ilustradora	Para ilustrar as notas sobre o livro da autora e da ilustradora.
Ilustrador(a)	Elisabeh Teixeira
Editora	Universo
Categoria	Textos em prosa
Lombada	Não há escrita na lombada
Formato	Quadrado
ISBN	978-85-62527-19-7
Falsa página de rosto	Em um fundo laranja, o rabo do gato apresenta o título em preto. No verso, a catalogação e os dados de expediente. Ao lado, a dedicatória.
Página de rosto	O título, nomes da autora e da ilustradora acompanham a ilustração do gato e três peixes, abaixo o selo da editora. No verso inicia a prosa.
Press-release	Na quarta capa, o <i>press-release</i> convida o leitor a aproximar-se da prosa e, no final, coloca uma pergunta sobre o gato.
Dedicatórias	A autora dedica às suas gatas Dani, Babi e Luna.
Número de páginas/espessura	26 páginas
Selo / Coleções	Selos da venda proibida, do PNBE e da Editora.
Número da edição analisada – ano da publicação	1ª edição – 2012
Ano da primeira edição	2012
Notas	Na página 24, a autora e a ilustradora fazem nota sobre o trabalho desenvolvido na obra.
Expediente editorial	Diretor Editorial: Raul Maia Junior; Editora Executiva: Otacília de Freitas; Editor de Literatura: Vitor Maia; Assistência editorial: Pétula Lemos; Revisão de Provas: Agnaldo Alves, Ana Maria Barbosa e Ecila Cianni Costa; Diagramação: Vinícius Rossignol Felipe.
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental

APÊNDICE S – PARATEXTOS DA OBRA NANA PESTANA

Título	<i>NANA PESTANA</i>
Nome do(a) Autor(a)	Sylvia Orthof
Fotos do autor e da ilustradora	Fotos da autora e da ilustradora e para o editor um <i>card</i> da autora para representá-los nas notas biográficas.
Ilustrador(a)	Rosinha
Editora	Ediouro Publicações, Passatempos e Multimídia
Categoria	Textos em prosa
Formato	Francês
ISBN	978-85-00-02955-4
Papel do miolo	Offset 120 g/m ²
Papel da capa	Cartão 250 g/m ²
Falsa página de rosto	Contém o título do livro
Página de rosto	Título da obra, Autora, Ilustradora; edição e logo da editora.
<i>Press-release</i>	O editor faz o <i>press-release</i> na quarta capa.
Dedicatórias	Dedicado aos netos da autora e para você...
Número de páginas/espessura	24 páginas
Número da edição analisada – ano da publicação	21 ^a edição- 2012
Ano da primeira edição	1987
Notas	Nota para professores e estudantes na segunda página; notas biográficas sobre autora, ilustradora e do editor nas páginas finais.
Expediente editorial	Editora responsável: Daniele Cajueiro; Produção: Adriana Torres e Ana Carla Sousa; Produção editorial: Victor Almeida; Fixação de Texto: Luiz Raul Machado; Capa e diagramação: Celina Faria
Selo que identifica o PNBE 2014	Identifica o livro como FNDE; PNBE 2014 – 1 ^o ao 5 ^o ano Ensino Fundamental

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DOS PARATEXTOS NA LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS POR ESTUDANTES DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: MARIA ISABEL SILVEIRA FURTADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01601418.2.0000.5341

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.047.750

Apresentação do Projeto:

Vide Parecer n. 3.031.314 deste CEP.

Objetivo da Pesquisa:

Vide Parecer n. 3.031.314 deste CEP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide Parecer n. 3.031.314 deste CEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide Parecer n. 3.031.314 deste CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Parecer n. 3.031.314 deste CEP.

Recomendações:

Recomenda-se atualizar os dados do CEP/UCS no TCLE e no TALE: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 926, Bloco M, Sala 306, Cidade Universitária, Caxias do Sul, RS, CEP 95070-560. Telefone: 3218-2829. Horário: Das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS		CEP: 95.070-560
Bairro: PETROPOLIS		
UF: RS	Município: CAXIAS DO SUL	
Telefone: (54)3218-2829	Fax: (54)3218-2100	E-mail: cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 3.047.750

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto. Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e final. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo, cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO_1226546.pdf	29/11/2018 10:15:21		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	novos.pdf	29/11/2018 10:14:40	MARIA ISABEL SILVEIRA FURTADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	15/10/2018 20:57:09	MARIA ISABEL SILVEIRA FURTADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/10/2018 20:36:26	MARIA ISABEL SILVEIRA FURTADO	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	15/10/2018 20:34:35	MARIA ISABEL SILVEIRA FURTADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 30 de Novembro de 2018

Assinado por:
Marta Helena Wagner Rossi
(Coordenador(a))

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br