

**Professores e literatura infantil:
um estudo sobre a interação de professores com livros¹**

**Teachers and literature for children:
a study on the interaction of teachers with books**

Flávia Brocchetto Ramos²

Julia Duarte Schenkel³

Eliana Relat⁴

Resumo: Este estudo investiga como os professores se relacionam com obras literárias infantis e a maneira como as apresentam aos alunos, a fim de observar as principais características da relação estabelecida com a obra e com os elementos que a compõem. Além disso, tendo como base a carência de estudos voltados para os paratextos, visto sua importância dentro da composição de um livro literário, tem-se como objetivo discutir a forma como os educadores compreendem e interagem com esses elementos, bem como os apresentam aos alunos. Para dar conta dos objetivos propostos, foi construído um questionário baseado em questões que possibilitassem o entendimento quanto ao que o professor costuma observar nas suas interações com obras infantis; se observa elementos como capa, contracapa, orelhas, biografia e sinopse; o que considera mais importante e, sobretudo, qual a importância que direciona para esses paratextos e de que forma os compreende. Esse instrumento foi dividido em duas partes, a primeira especificamente sobre a forma como o professor se relaciona com as obras e a segunda em relação à forma como as trabalha com os alunos. Por meio da aplicação desse instrumento, foram levantados dados posteriormente analisados sobre os quais foram formuladas as considerações apresentadas nesse artigo. Por meio desse estudo pretendemos, ainda, contribuir para a discussão sobre a temática dos paratextos, principalmente no que diz respeito ao entendimento que lhe é atribuído por docentes.

Palavras-chave: Literatura infantil; Paratextos; Formação de professores; Mediação.

Abstract: This study investigates how teachers relate to literature for children works and how they present them to students, in order to observe the main characteristics of the relation established with the work and with the elements that compose it. In addition, based on the lack of studies on paratexts, given their importance within the composition of a literary book, the objective is to discuss how educators understand and interact with these elements, as well as how they present them to students. In order to account for the proposed objectives, a questionnaire was constructed based on questions that would allow the understanding of what teachers usually observe in their interactions with children's works; elements such as cover, back cover, flaps, biography and synopsis are observed; what teachers consider most important and, above all, how important it is to these paratexts and how they understand them. This instrument was divided into two parts, the first one, specifically about how the teacher relates to the works, and the second one, about the way teachers work with the students. After application of this instrument, data were analyzed and considerations about it were formulated and presented in this article. Through this study, we also intend to

1 Artigo produzido a partir de estudos realizados em projeto aprovado pela FAPERGS, Edital 02/2017 – PqG, sob nº 17/2551-0001 115-5 e pelo Chamada CNPq N° 12/2016 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ, processo: 305191/2016-0.

2 Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora em Letras (PUCRS). Pós-doutorado em Educação (UFMG). Email: fbramos@ucs.br

3 Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS. Email: jdschenkel@ucs.br

4 Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Email: erela@ucs.br

contribute to the discussion about the theme of the paratexts, especially with regard to the understanding attributed to it by teachers.

Keywords: Literature for children; Paratexts; Teacher training; Mediation.

Os professores e a mediação do livro

A literatura pode ser vista como uma forma de acessar o imaginário coletivo de uma sociedade por meio da fabulação. Traz sínteses e propõe reflexões sobre a condição humana que a linguagem referencial não consegue desencadear. Pela sua relevância na constituição do humano⁵ e por ser tratada como um direito⁶, tem sido discutida em diversos estudos contemporâneos. Partindo da ideia de que a leitura contribui para a formação dos indivíduos, ao ampliar o horizonte de expectativas críticas, artísticas e intelectuais de cada um, apontamos a necessidade de observar a forma como se dá o encontro entre leitor e literatura. Nesse sentido, apontamos a escola como um espaço privilegiado para a iniciação e formação inicial dos indivíduos como leitores e elegemos o professor como pessoa a ser olhada mais de perto, em virtude de ser o profissional que teria a função social de desencadear a aproximação entre o estudante e o livro literário.

O livro literário pode ser transformado em ponte para a leitura de mundo, isto é, dar a conhecer como os sujeitos agem no cotidiano, construindo possibilidades históricas, sendo sua leitura essencial à construção de uma consciência histórica. O elo entre as informações presentes no texto literário e a leitura de mundo carece de um mediador, neste caso, o professor. Para operar tal mediação, é importante que o professor esteja seguro em relação ao conteúdo a ser tratado, que conheça o assunto, pois precisa ter estratégias para elaborar perguntas e orientar processos relacionados à aprendizagem da competência leitora com os alunos.

As mudanças ocorridas no paradigma educacional emergente mostram que o professor deixou de lado o papel de fonte única de informações e conhecimentos a serem fornecidos aos alunos. O contexto contemporâneo gerou diferentes meios para obter informação, e o professor na contemporaneidade assume a função de um formador propositivo de ações didáticas desafiadoras à ação de alunos, partilhando com os estudantes o papel de protagonista do processo de aprendizagem. Ser formador de leitores, neste caso, implica ao docente assumir papel ativo na articulação entre o mundo ficcional posto por meio de estratégias discursivas singulares, associadas ao seu repertório e ao dos estudantes, numa trama significativa tal como o texto literário.

O processo educativo, entendido como um sistema aberto, vivo e mediado, capaz de promover possibilidades adequadas ao desenvolvimento da competência leitora, cria movimento articulador que mobiliza relações inter e intrapessoais na apropriação do conhecimento. As práticas pedagógicas se sustentam nas interações recíprocas de sujeitos ativos, e o momento da leitura se mostra como um espaço dinâmico, no qual o professor é imprescindível, pois sua função engloba a organização das relações sociais e afetivas que resultam em conhecimentos sobre o mundo e o fazer dos sujeitos históricos.

Demonstra-se, assim, que ensinar a ler o mundo abarca a mediação, implicando processo de intenções e de significados partilhados, acionando processos superiores de pensamento, favorecedores da construção de estruturas cognitivas que organizam o indivíduo para aprendizagens. Essas estruturas

5 Entre outros estudos realizados pelo grupo, destacam-se Ramos (2005) e Ramos, Marangoni e Maciel (2016).

6 Essa discussão parte de Candido (2010) e se estende em vários estudos, entre esses, aponta-se Ramos (2015).

cognitivas possibilitam transformações que, de acordo com as contribuições de Reuven Feuerstein (1994), são as características mais importantes do ser humano. O professor precisa ter sua atenção voltada para a análise do caminho pelo qual seu aluno percorre para chegar à resolução de situações desafiadoras na aprendizagem e saber detectar as estratégias que esse dispõe ou que lhe faltam, para que a aprendizagem seja realmente contemplada, garantindo, deste modo, o desenvolvimento do processo de aprender. Na visão do pesquisador, uma ação mediadora não se caracteriza como uma modelação externa, uma vez que pressupõe processo de mudança interna, a partir da construção de processos mentais.

Na tarefa formadora, não basta intenção explícita nos objetivos de programas, é necessária a tomada de posição, de forma consciente, para assumir a responsabilidade das escolhas didáticas que são, também, visões para a leitura de mundo. Assim, o professor estabelece a trama de conexões entre conteúdos, temas de estudo, problematizações e necessidades do processo educativo. Nesse fazer, instrumentaliza os estudantes, seus modos de interpretar os fenômenos, seus questionamentos e suas imprecisões em relação aos assuntos tratados. Acrescenta-se a necessidade de o professor reavaliar suas próprias concepções e opiniões para desempenhar a tarefa de desafiar e articular, sem impor determinadas verdades, mas estimular o diálogo com o texto.

Nessa linha de pensamento, Miguez (2000) afirma que o papel da escola como intermediária da relação entre os jovens leitores e o objeto livro é indispensável, já que esse é, muitas vezes, o único local em que podem ter acesso à leitura. Sendo assim, deve-se buscar a apresentação do universo literário, da prática da leitura, considerando a finalidade de atrair o aluno para as possibilidades de prazer e de identificação desse meio, afinal, incontestavelmente, a leitura de um texto literário apresenta-se como um refúgio para o leitor, sendo que está, de acordo com a autora, situada no espaço existente entre ler e viver. Pode-se dizer, dessa forma, que a leitura, sendo um ato individual e espontâneo, “não deve ser manipulada como dever de sala de aula, pelo contrário, ela deve ser expressão de um sentimento íntimo de prazer. É o prazer de ver, ler e descobrir o mundo através da Literatura” (MIGUEZ, 2000, p. 31). Seguindo essa mesma linha, Paiva e Santos (s.d.) ressaltam que, ao pensarmos a leitura na escola, são necessárias reflexões sobre as concepções de leitura que servem de base para a prática do professor, na medida em que esse se assume como formador de leitores. Tradicionalmente, o ensino de literatura pautou-se ou no paradigma gramatical ou no histórico. Com promulgação da Lei 5692/71, que introduz estudos de Comunicação e Expressão associada à produção literária para crianças e jovens a partir dos anos de 1970, o texto literário tende a assumir espaço maior nas práticas docentes, contudo sem uma orientação específica para essa modalidade artística.

Quando se fala em livro e literatura, chega-se, também, a outro tópico de grande relevância, o qual anda lado a lado com a relação entre indivíduo leitor e leitura, os paratextos. A necessidade de estudos voltados para a presença de paratextos em livros infantis é evidente, visto que, embora sejam elementos indissociáveis das obras, as referências sobre o tema são escassas. Junto a isso, integra-se a necessidade de compreender a importância de torná-los presentes em situações de leitura e de interagir com esses elementos ricos em conteúdo que, muitas vezes, não recebem a devida atenção na mediação de leitura. Os paratextos são definidos, de acordo com Genette (2009), como “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. [...] um “vestíbulo”, que oferece a cada um a possibilidade de entrar, ou de retroceder [...]” (GENETTE, 2009, p. 10). Além disso, de acordo com o autor, o texto de uma obra literária raramente se apresenta sem o reforço de produções, verbais ou não, como, por exemplo, o nome do autor, o título, o prefácio ou as ilustrações, que “cercam e o prolongam, para apresentá-lo, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais forte: para

torná-lo presente, para garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro” (GENETTE, 2009, p. 9).

Tendo em mente a necessidade de se abordar a questão da mediação para a formação de leitores, além da presença dos paratextos como elementos indissociáveis das obras literárias, pretende-se investigar a relação do professor com as obras literárias infantis e a maneira de apresentá-las aos alunos, observando as principais características dessa relação. De maneira mais específica, objetiva-se tecer considerações sobre questões como: Quando lê um livro infantil, o que o professor costuma observar? Costuma ler o livro em sua totalidade, atentando para os elementos paratextuais? Para quais partes do livro costuma dar maior atenção e o que considera mais importante em uma obra literária infantil? De que forma enxerga os elementos componentes da obra, considerando-os necessários ou superficiais? Possui entendimento sobre os elementos paratextuais? Além de serem levantados pontos sobre o trabalho direto com o aluno, discutindo a forma como costuma abordar o livro e quais aspectos privilegia, o artigo busca pensar como o livro comparece em situações educativas.

Levantamento de informações: o instrumento para construção de dados

Para atender aos objetivos propostos, foi construído um questionário com questões que possibilitassem entender o que o professor costuma observar nas obras infantis; se ele se atém a elementos como capa, contracapa, orelhas, biografia e sinopse; o que aponta como mais importante e, sobretudo, qual a importância que atribui aos paratextos e de que forma os compreende. Esse instrumento foi dividido em duas partes, a primeira especificamente sobre a forma como o professor acessa as obras; e a segunda em relação à forma como as explora com os alunos. Quanto à composição do instrumento, destaca-se a presença de questões objetivas e descritivas, de modo que tomou-se o cuidado para que as perguntas respondidas não pudessem ser alteradas depois de se avançar para a próxima. As alternativas componentes das questões objetivas foram divididas em cinco opções, de modo que a escala da primeira à última representa da maior à menor frequência para classificar as perguntas sobre o contato com as obras literárias infantis. Assim, as opções possíveis para as questões alternativas foram: A (sempre), B (na maioria das vezes), C (algumas vezes), D (não) e E (nunca).

O questionário impresso foi respondido pelos participantes da investigação. As discussões realizadas, a seguir, são baseadas nas análises dos questionários. Por meio desse estudo, pretende-se, ainda, contribuir para a reflexão sobre a temática dos paratextos, principalmente no que diz respeito à compreensão e à consideração que lhes são atribuídas pelos docentes. A fim de apresentarmos as informações levantadas, apontam-se, na sequência, as considerações e as análises desenvolvidas com base nos dados construídos.

Os resultados

Com base nos questionários aplicados a sete professoras que atuam no Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Farroupilha (RS), apresentam-se algumas inferências, levando em conta informações levantadas por meio da aplicação dos questionários. Após a compilação e a análise dos dados, foram estabelecidas relações entre as respostas apresentadas para cada questão, o que permitiu observar um pouco sobre o perfil geral dos professores em relação ao contato com as obras literárias infantis e a relação existente entre os gostos específicos e os hábitos que cada um mantém. Da mesma forma como

o questionário foi elaborado e dividido em duas partes, a apresentação e a análise dos resultados também seguirão esse ordenamento. Primeiramente trata-se da relação dos professores com as obras literárias, o que diz respeito à primeira parte do questionário. Na sequência, serão apontados e analisados os resultados referentes à segunda parte, a qual se refere à forma como os professores costumam trabalhar as obras literárias infantis com os alunos. Serão apresentadas, durante esse processo, como as duas partes acabam interagindo entre si e se interligando pela tendência de relacionar os livros de literatura infantil diretamente com o trabalho em sala de aula, ponto o qual também será aprofundado ao longo das análises.

Por fim, após as considerações tecidas, com base nas relações observadas entre cada parte, serão apresentadas as conclusões finais. Neste ponto, será feita uma compilação sobre a visão geral levantada por meio desse estudo a respeito da relação entre professores do Ensino Fundamental e obras de literatura infantil.

O professor e a obra literária infantil (parte 1)

A análise das questões componentes da primeira parte do questionário, referentes à relação do professor com as obras literárias infantis, possibilita desenvolver algumas considerações. A primeira delas refere-se ao fato de a maior parte dos professores respondentes considerarem-se leitores de literatura (5 dos 7 entrevistados), de modo que, sobre a frequência com que leem literatura infantil, as respostas concentram-se entre sempre e muitas vezes. Algo importante de ser observado é o fato de como as respostas se cruzam formando uma amostragem dos perfis de educadores e seus hábitos e gostos, já que os respondentes que não se consideram leitores de literatura são os que afirmam ler livros de literatura infantil com menor frequência. Os demais, que se consideram leitores de literatura, ficam entre as duas primeiras alternativas ao classificar seu hábito de leitura de literatura infantil, ou seja, assumem fazê-lo sempre ou muitas vezes. Aparentemente, tais informações representam um ponto positivo, afinal, se os professores conservam o hábito de ler, a mediação tende a ser mais efetiva. No entanto, vale destacar que a frequência específica com que costumam ler não foi observada, de modo a não ser possível reconhecer se leem diariamente, semanalmente ou com outra frequência. Tal evidência pode ser analisada em investigação futura, afinal, representa um aspecto importante.

Ao serem questionados sobre o que costumam observar, quando fazem a escolha por um livro infantil, os professores respondem de modo variado, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 1: O que observam na escolha de uma obra infantil

Respondente	Resposta
1	Faixa etária, tipo de imagens, cores, título, assunto, curiosidades que podem despertar nas crianças.
2	O enredo, se a história é divertida, e as possibilidades de desenvolver sequências didáticas com a história.
3	A história, as imagens e até a letra (tamanho e tipo).
4	Primeiro, se é uma história que venha a passar uma mensagem sobre um determinado assunto, depois, se a história é de fácil assimilação, se é cativante e envolvente e se o livro tem uma boa apresentação.
5	O conteúdo e a mensagem que quer passar e uma boa apresentação visual.
6	A história e ilustração.
7	Observo se a história pode ser adequada aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa

Destaca-se que, entre os sujeitos, a visão do livro literário como meio didático é a que ganha mais força, um ponto negativo dentre as respostas, já que, como foi apontado, a escola deveria auxiliar o aluno em sua formação leitora distante das prioridades didáticas. Observa-se a colocação do professor 7, que salienta: “observo se a história pode ser adequada aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula”. Tal afirmação traz à tona o questionamento sobre a função da literatura e a forma como o interesse sobre essa é despertado nos alunos, de modo que a leitura literária deve ser caracterizada como um momento de encontro entre leitor e obra, uma etapa de descoberta e diversão, afastando-se da finalidade prática ou pedagógica que, muitas vezes, lhe são atribuídas pela escola. A questão didática é citada por mais professores, como, por exemplo nesse outro caso, quando o sujeito 2 afirma observar: “o enredo, se a história é divertida e as possibilidades de desenvolver sequências didáticas com a história”. O fato de o conteúdo e, até mesmo, a mensagem ser o principal ponto de referência para alguns professores escolherem uma obra, como também é o caso do professor 5, que diz “o conteúdo e a mensagem que quer passar e uma boa apresentação visual”, não é positivo, de modo que se espera da leitura literária a significação própria da obra, a promoção da imaginação e o divertimento do leitor ao interagir com o texto, o que favorece a formação do gosto pela leitura, não a formação moral.

As informações levantadas até aqui permitem observar que as respostas de cada sujeito apresentam relações entre si, caracterizando-o, de modo que, em geral, os professores que se consideram leitores de literatura e dizem ler livros infantis com mais frequência são aqueles que apontam mais elementos para os quais direcionam atenção. Por exemplo, o participante número 7 não se considera leitor de literatura, mas diz ler livros infantis muitas vezes, ou seja, com bastante frequência. No entanto, quando questionado sobre o que costuma observar na escolha por um livro infantil, destaca a capacidade de serem trabalhados conteúdos em sala de aula. Percebe-se, assim, o quão importante é o próprio educador ter entendimento sobre a literatura, afinal, somente assim, poderá auxiliar seus alunos na vivência do universo literário e instigar o gosto pelas possibilidades que ele pode oferecer.

Voltando à questão anteriormente iniciada, outros respondentes discorrem sobre levar em conta aspectos relacionados diretamente ao livro, tais como, imagens e enredo cativante, como se percebe na resposta do entrevistado número 4: “primeiro (observo) se é uma história que venha a passar uma mensagem sobre um determinado assunto, depois, se a história é de fácil assimilação, se é cativante e envolvente e se o livro tem uma boa apresentação”. Nesse caso, apesar de o professor destacar a mensagem da história como elemento observado, também cita elementos positivos, como a apresentação do livro e o enredo cativante. Além disso, alguns elementos paratextuais são indicados por outros docentes como mobilizadores de sua atenção na escolha da obra, sobretudo a capa e, também, o título, o tipo de letra e, em forma de uma referência geral a esses elementos, a citação à apresentação do livro, conforme explicitado anteriormente pelo entrevistado 4. Outro exemplo é a resposta do professor 3, que salienta: “(observo) a história, as imagens e até a letra - tamanho e tipo.” Percebemos que o professor atém-se a determinados elementos paratextuais, como ressaltado anteriormente, mesmo que esses não sejam nomeados explicitamente. O respondente 4 aponta, ainda, a “faixa etária, tipo de imagens, cores, título, assunto, curiosidades que pode despertar nas crianças”, como sendo o que observa na escolha de um livro infantil. Como se pode constatar, são citados muitos elementos importantes, como as imagens, cores e título, o que é representativo, já que se tratam de paratextos que constituem a obra infantil, de modo que atentar para esses é necessário, apesar de, muitas vezes, não serem levados em conta diretamente pela maioria dos professores.

Em geral, os educadores, ao lerem livros de literatura infantil, pensam as demandas didáticas das

turmas. Os sujeitos leem para selecionar obras a serem estudadas com suas classes e não especificamente como meio de entretenimento próprio. Tal aspecto é visível em colocações dos participantes como resposta para o que observam na escolha de um livro infantil (questão 3), visto que, embora não seja especificada a finalidade de trabalhar tais aspectos com os alunos, é para esse lado que os respondentes direcionam suas respostas. Quando o professor 4, por exemplo, cita a faixa etária, demonstra que, apesar de a questão não evidenciar a escolha do livro como meio de dinâmica com os alunos, é isso que, possivelmente, ele leva em consideração ao ler livros infantis, não especificamente o seu entretenimento. Ou seja, o fator didático citado por alguns dos professores reforça o costume de ler literatura infantil sem priorizar o próprio e a especificidade do texto literário, mas a didatização do livro em sala de aula.

Em mais de uma vez a história/o enredo é apontada como elemento para o qual costumam dar atenção na escolha de um livro, como no caso do professor 6, que diz atentar para “a história e ilustração”. O que não se leva em conta é o fato de que a história é composta pela junção dessas linguagens que a compõem, não se trata apenas do texto verbal, de modo que os paratextos integram o livro e, assim, a história, constituindo a obra. Os docentes, nesse caso, não compreendem a obra literária como um todo, o que se torna prejudicial por serem os principais mediadores dos leitores em formação, já que em muitos casos eles mesmos não reconhecem peculiaridades do objeto de trabalho – livro literário –, além de não estarem preparados para a realização dessa ação.

Como uma sequência à pergunta anterior, a questão 4 (quadro 2) indaga sobre o que mais chama atenção dos professores em um livro infantil. Sobre esse ponto, a maior parte dos professores se refere à ilustração como sendo algo que lhes atrai. Dentre os 7 respondentes, por exemplo, 4 apontam a ilustração (imagens) de forma direta, o que exemplifica uma das principais características da obra literária infantil, já que esse é um dos paratextos mais comumente conhecidos no gênero. O docente número 4 afirma que lhe atrai o fato de as “imagens transmitirem grandes mensagens”, o que nos permite perceber o entendimento sobre a capacidade da ilustração como extensão da história e não apenas como algo que repete o que foi dito verbalmente.

Quadro 2: O que mais chama atenção em um livro infantil

Respondente	Resposta
1	Assunto, capa e contracapa.
2	A criatividade do autor na elaboração da história e as imagens.
3	A história, o contexto.
4	Os elementos textuais devem ser divertidos, com poucas palavras ou imagens transmitirem grandes mensagens, que a história seja cativante e traga algum ensinamento.
5	Sua mensagem.
6	Ilustração.
7	Inicialmente as ilustrações e o título.

Fonte: Dados da pesquisa

Voltando às respostas dos professores, reafirma-se o quanto o gosto pela literatura interfere no modo como recebem uma obra e na forma como a significam e a analisam. No caso do professor número 4, trata-se de um leitor de literatura infantil que cultiva o hábito. Suas respostas comprovam interesse direto pelas obras e explicita o que costuma observar na escolha por uma obra infantil (questão 3) e sobre o que lhe atrai em um livro (questão 4), deixa claro tais aspectos. Observam-se suas respostas:

Questão 3 – “Primeiro se é uma história que venha a passar uma mensagem sobre um determinado

assunto, depois, se a história é de fácil assimilação, se é cativante e envolvente e se o livro tem uma boa apresentação”.

Questão 4 – “Os elementos textuais devem ser divertidos, com poucas palavras ou imagens transmitir grandes mensagens, que a história seja cativante e traga algum ensinamento”.

Por meio da sua percepção, como já foi dito, percebe-se que o professor número 4 possui entendimento mais amplo sobre literatura, comparado aos demais. Aponta o quanto é cativante o livro e entende que os elementos que o compõem são uma forma de “boa apresentação”, referindo-se diretamente à capacidade das imagens em dizer mais do que está escrito. Logo, ao ser questionado especificamente sobre o seu conhecimento a respeito dos paratextos (questões 5 e 6), o professor destaca saber o que são e pontua dar-lhe atenção. O fato de reconhecer elementos paratextuais e a nomenclatura é um diferencial, pois a maioria não possui esse discernimento sobre a denominação “paratextos”.

Destaca-se, ainda, o caso do professor número 1, o qual também assegura saber o que são paratextos, sendo que esses dois respondentes (4 e 1) foram os únicos a declararem ter conhecimento do termo. Com base nas respostas do professor 1, observa-se entendimento mais amplo a respeito dos elementos paratextuais, inclusive quando comparado ao professor 4, afinal, ele aponta diversos paratextos como sendo o que lhe chama a atenção em um livro infantil (questão 4) e também seria o que costuma observar na escolha de um título (questão 3):

Questão 3 – “Faixa etária, tipo de imagens, cores, título, assunto, curiosidades que pode despertar nas crianças”.

Questão 4 – “Assunto, capa e contracapa”.

Como já dito, há referência direta a alguns elementos paratextuais, tais como imagens, cores, título, capa e contracapa. Vale destacar que, dentre os respondentes, esse é o que mais se refere aos paratextos, citando alguns elementos de forma direta.

Seguindo essa linha, verifica-se, na questão 5, a qual indaga os educadores sobre seu entendimento a respeito da nomenclatura “paratextos”, a falta de conhecimento sobre o termo. Apesar de considerarem alguns elementos paratextuais, em geral, não reconhecem o termo. Quando questionados sobre se sabem o que são os paratextos, apenas 2 dos 7 professores respondem afirmativamente. Por conta dessa resposta, todos os que disseram não saber o que são paratextos recorreram, durante o preenchimento do questionário, à explicação sobre esse termo, a qual foi anexada ao final de cada questionário a ser respondido. Após a consulta ao anexo e ao esclarecimento sobre o significado do termo, puderam retornar ao questionário, o que permitiu reconhecer que, apesar de não terem conhecimento do vocábulo, a maior parte dos professores costuma considerar, em sua interação com a obra, alguns elementos paratextuais, ao menos os mais básicos. Essa característica é reafirmada na questão 6, quando são questionados sobre se costumam dar atenção para os elementos paratextuais, como capa, contracapa, orelhas, biografia, sinopse e dedicatória para selecionar um livro, ao que a maioria das respostas está na opção “na maioria das vezes”, com 3 escolhas por essa alternativa, sendo seguida pelas opções “sempre” e “algumas vezes”, com 2 escolhas cada. Não houve nenhuma opção pelas alternativas “não” ou “nunca”, demonstrando que, de algum modo, todos costumam observar ao menos alguns desses aspectos na eleição de uma obra.

Outro ponto relevante é percebido quando, na questão 7, os educadores são questionados se, na leitura, consideram esses elementos, para o que a maior parte das respostas é a alternativa “algumas vezes”, levantando, assim, um ponto negativo, já que os elementos paratextuais compõem a obra e são um meio

de conhecê-la mais. Assim, quando os professores dizem considerá-los na leitura apenas algumas vezes, é preocupante; o ideal seria a resposta sempre ou, ao menos, na maioria das vezes. Entende-se o quão complexo pode ser avaliar essas respostas, já que, obviamente, elementos paratextuais mais comuns, como a capa, são a porta de entrada na escolha de um livro, sendo, em geral, o que atrai o primeiro olhar para o exemplar e, assim, é praticamente impossível que os paratextos sejam desconsiderados. Apesar disso, a forma como esses elementos são analisados ou levados em consideração pode não ser a mais adequada, muitas vezes, pela falta de informação e de conhecimento dos professores e mediadores dos alunos.

Na sequência, é apresentada a questão 8, cujas respostas revelam com que frequência, na interação com a obra, são observados os elementos paratextuais listados no quadro 3. Ressaltam-se alguns dados que se sobressaem.

Quadro 3: Frequência com que observam os paratextos citados

Respondente	Capa	Título	Contracapa	Orelha	Biografia	Sinopse	Dedicatória	Outros
1	B	A	B	D	C	A	C	-
2	A	A	C	D	D	C	D	-
3	A	A	B	C	A	A	C	-
4	A	A	C	B	B	A	C	-
5	B	A	D	D	A	C	C	-
6	A	A	A	B	C	B	C	-
7	A	A	D	D	C	C	D	Ilustrações
Total	A: 5 B: 2 C: 0 D: 0 E: 0	A: 7 B: 0 C: 0 D: 0 E: 0	A: 1 B: 2 C: 2 D: 2 E: 0	A: 0 B: 2 C: 1 D: 4 E: 0	A: 2 B: 1 C: 3 D: 1 E: 0	A: 3 B: 1 C: 3 D: 0 E: 0	A: 0 B: 0 C: 2 D: 5 E: 0	

Fonte: Dados da pesquisa

Primeiramente, é citado o título, o qual se destaca por ser o único elemento paratextual que recebe unanimidade em sua classificação, pois 100% dos entrevistados escolhem a alternativa A (sempre) como representante da frequência com que observam esse elemento na interação com a obra. Com isso, verifica-se a importância desse item no processo de interação, uma vez que a escolha baseia-se muito nesse dado, assim como as relações e as significações estabelecidas com a obra. Além disso, como se esperava, a capa segue à risca o exemplo do título e faz jus a sua fama de atrativo no livro, visto que a maior parte dos respondentes também elege a alternativa A (sempre), 5 dos 7 professores, e os demais, 2 professores, optam pela opção B (na maioria das vezes).

Quanto aos demais elementos, as escolhas são mais diversificadas, variando, no geral, entre as alternativas A, B e C, ou ainda, D, e a alternativa E (nunca) não é selecionada. O elemento que possui o pior resultado, em termos de frequência com que recebe atenção na interação dos professores com a obra, é a dedicatória: as alternativas marcadas para esse elemento variam entre C e D, sendo a maior parte, 5 escolhas, direcionada para a alternativa D (não) e 2 escolhas para a C (às vezes). Além disso, a orelha, apesar de ser, muitas vezes, um dos paratextos com maior número de informações, também é classificada pela maior parte dos professores, 4 de 7 respondentes, como sendo um elemento para o qual, na maioria das vezes, não dão atenção, ou seja, alternativa D. O restante dos respondentes opta pelas alternativas

B (na maioria das vezes) e C (algumas vezes), sendo 2 pela primeira e 1 pela segunda alternativa. Em contrapartida, a sinopse obtém bons resultados, visto que para esse elemento não há nenhuma escolha pela alternativa D, que se refere ao não dar atenção ao elemento nas obras. Além disso, quanto a esse elemento há um empate pela maioria das escolhas estarem voltadas para as alternativas A (sempre) e C (às vezes), com 3 escolhas cada uma.

Sobre as respostas a essa questão, a maior parte dos professores privilegia, pelos menos, alguns elementos paratextuais, e nenhum fez escolha pela alternativa E (nunca) para nenhum dos elementos listados, o que, de fato, é algo bastante positivo. Como já dito, capa e título são os tópicos que mais atraem atenção na interação com as obras, enquanto a dedicatória é um dos menos indicados.

Após responderem especificamente a respeito dos elementos listados, os professores foram questionados por uma visão geral sobre esses. A respeito de considerar os paratextos importantes, a maior parte dos professores, 5 dos 7, afirmam considerá-los relevantes na maioria das vezes, enquanto 1 diz considerá-los sempre importantes, e 1 apenas algumas vezes. Presume-se essas classificações como um bom resultado, principalmente pelo fato de que as duas últimas alternativas possíveis (D e E), nas quais a importância era classificada como nula ou muito baixa, não serem escolhas por parte dos respondentes. Sobre se consideram esses elementos como diferenciais na leitura, a maior parte, 6 participantes, dizem que o fazem na maioria das vezes (opção B), enquanto apenas 1 seleciona a opção C (não). Positivamente, as respostas da questão seguinte (questão 11) também seguem a mesma linha, visto que grande parte dos professores concorda que os elementos permitem descobrir mais sobre a história - sempre (opção A) ou na maioria das vezes (opção B), enquanto apenas 1 discorda, afirmando que não permitem. Vale destacar que o mesmo respondente que percebe os elementos como não fazendo diferença na leitura (questão 10), os toma como importante apenas às vezes (questão 9) e, além disso, é o único a afirmar que os elementos permitem descobrir mais sobre a leitura, também, apenas às vezes (questão 11). Pode-se, ao mesmo tempo, levar em conta suas respostas iniciais, quando questionados sobre o que observa em um livro infantil, afirma ser principalmente a mensagem e o conteúdo. Assim, observa-se que, possivelmente, esse professor não possui o hábito de realizar leitura completa das obras, limitando-se à leitura superficial.

Ao final da parte 1 do questionário, verifica-se que os professores, já reconhecendo o que são os elementos paratextuais e sendo questionados sobre esses, apontam que eles são importantes para as obras, apesar de, no geral, não reconhecerem a definição da nomenclatura “paratextos”. No entanto, muitos elementos não são considerados na leitura, de acordo com as respostas. Percebe-se, assim, que, mesmo compreendendo algumas das possibilidades que podem vir junto aos elementos que compõem as obras, os docentes precisariam ser instrumentalizados para assumirem a condição de mediadores da leitura literária, considerando a obra literária de modo mais amplo.

Sobre a abordagem da obra com os alunos (parte 2)

Na segunda parte do questionário, quando os professores são indagados sobre o que costumam observar quando fazem a escolha de uma obra para, especificamente, desenvolver sequências com os alunos, apresentam respostas diversificadas, como pode-se observar no quadro 4.

Quadro 4: O que observam na escolha por uma obra para os alunos

Respondente	Resposta
1	Faixa etária, título, assunto.
2	O enredo e as possibilidades de se desenvolver sequências didáticas
3	A história, as imagens, o tipo de letra e o contexto.
4	Que ela atenda às necessidades do momento, que colaborem com o trabalho pedagógico de maneira lúdica, divertida.
5	O título, autor, a história e as ilustrações.
6	O contexto, o tamanho da história, ilustrações.
7	Se o conteúdo (história) estão adequados à faixa etária dos alunos e aos objetivos da aula, além de observar o quanto a história é interessante e encantadora.

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as colocações, destaca-se, mais uma vez, a referência ao uso pedagógico da obra, de modo que 3 dos respondentes observam a possibilidade de sequências didáticas para selecionar um livro para seus alunos, como é o caso dos professores 2, 4 e 7. Volta-se, com isso, à questão de que o livro literário não deve perder sua especificidade de representação simbólica da natureza humana para se tornar sinônimo de práticas pedagógicas, visto que a forma como se desenvolvem as atividades determina se o livro está sendo mediado, respeitando a natureza do gênero eleito, no caso, o literário. Por exemplo, sequências desenvolvidas com base na obra podem e devem ser realizadas em sala de aula, no entanto, o quesito atender aos conteúdos curriculares não deve ser o único parâmetro para a escolha de uma obra literária, mas a sua composição é levada em conta para que, assim, a leitura literária se efetive.

Apesar disso, destaca-se, dentre as respostas, um aspecto positivo, a citação de elementos relevantes, como o que observam para selecionar a obra para os alunos, dentre eles, o título, autor, as ilustrações, o assunto e o tipo de letra. Assim, deduz-se que alguns dos professores atentam para a recepção da obra por parte dos alunos, não somente considerando o quesito didático. Ainda assim, retoma-se, nessa parte do questionário, ao fato de que em alguns momentos a história do livro é apontada como sendo o texto verbal, diferente dos demais elementos (imagem, título, etc.). O entendimento de que a história é composta por todos esses elementos em conjunto é ausente para alguns professores, o que demonstra, mais uma vez, a necessidade de apropriação acerca da natureza da literatura para que haja possibilidade de mediação, respeitando a natureza do texto. O livro literário, como aponta Genette (2009), nunca se apresenta sozinho, está sempre acompanhado por outros elementos que, juntos, compõem a história. Assim, reconhecer a história como estando além das palavras escritas é uma necessidade que ainda precisa ser trabalhada com a maior parte dos professores que atuam na Educação Básica.

A respeito de, na leitura para os alunos, considerarem ou não os elementos que compõem a obra além do texto em si (questão 1), as respostas são, em geral, positivas, pois a maioria posiciona-se afirmativamente. Além disso, sobre se julgam que esses elementos podem auxiliar os alunos na compreensão da obra (questão 2), as respostas seguem satisfatórias, já que, com exceção de 1 professor, o restante concorda, estando entre a alternativa A (sempre) e B (na maioria das vezes). Ao serem indagados sobre se entendem que seja importante trabalhar os elementos paratextuais com os alunos, a maior parte dos professores respondentes aponta que sim, de modo que 5 entrevistados selecionam a opção “sempre” para classificar o quanto acham importante realizar essa ação. Sobre a importância do trabalho com esses elementos, apresentam justificativas que dizem ser relevantes por, em uma interpretação geral das respostas, permitir

que os alunos conheçam mais tanto sobre o livro como sobre a história, como justifica o professor 3: “Porque auxiliam num melhor entendimento da obra”.

O conhecimento dos alunos sobre a forma como o livro é composto ganha destaque, já que os professores ressaltam a possibilidade de os estudantes conhecerem mais sobre os autores por meio dos paratextos. O respondente 2, por exemplo, pontua: “Para que os alunos percebam que um livro é escrito por um autor, precisa ser editado e as ilustrações são feitas por um ilustrador.” Assim como o professor 7, que salienta: “Para que eles conheçam informações importantes, especialmente em relação ao autor”. Além disso, surge a questão da importância em abordar esses elementos pelo fato de o livro ser uma unidade, na qual todos os elementos fazem parte da história, como assegura o entrevistado 6: “Porque esses elementos fazem parte da história, é o livro com um todo”.

Conclusão

Por meio dos dados construídos a partir do questionário, observam-se peculiaridades da relação estabelecida entre professor e obras literárias infantis, bem como se reconhece a forma como as apresentam aos alunos e medeiam o seu encontro com a literatura. Apesar da falta de conhecimentos específico sobre o tema “paratextos”, os professores, ao relacionarem o termo ao seu conhecimento prévio sobre os componentes de um livro, apontam considerá-los importantes no acesso às obras, o que é um ponto bastante positivo. No entanto, não é comum que os educadores atentem para os elementos paratextuais em sua totalidade, sendo que sua atenção privilegia apenas capa, título e, em alguns casos, a sinopse.

Além disso, observa-se que há uma relação direta entre os gostos e os interesses dos professores com a maneira como se relacionam e tendem a trabalhar as obras, pois suas afinidades influenciam diretamente na escolha de um título e também na abordagem pedagógica. Os docentes tendem a direcionar os livros de literatura infantil aos conteúdos veiculados em referências curriculares. O livro infantil parece não ser apreciado como objeto artístico.

Esta influência da relação estabelecida entre os professores e as obras literárias infantis com a forma como ele medeia o encontro entre alunos e literatura acentua a distância entre a mediação ideal e a real. A eficácia da formação do repertório do estudante acaba prejudicada, afinal, exige mobilização para que a interação dos jovens leitores com a obra literária seja completa. Entende-se que a compreensão dos docentes sobre como os elementos paratextuais se articulam ao texto poderia contribuir para a leitura de uma obra. Contudo, a relação que estabelecem com os paratextos, com exceções, ainda aparenta ser bastante superficial e está diretamente ligada às necessidades didáticas da escola.

Mesmo com a compreensão dos docentes sobre como os elementos paratextuais contribuem para a mediação da leitura de uma obra, há considerável falta de preparo dos interlocutores para atuarem como mediadores. Pontua-se, assim, a necessidade de adensar o conhecimento dos professores, para que se instrumentalizem e desenvolvam a capacidade de mediar a leitura literária, privilegiando, nesse caso, aspectos paratextuais do livro literário infantil produzido na contemporaneidade.

Referências

FEUERSTEIN, R. **Mediated Learning Experience (MLE)** – Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. Tradução por Cesar da Fonseca Giugno. Second printig, England: Freund Publishing House Ltd., 1994.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê, 2009.

MIGUEZ, F. **Nas arte - manhas do imaginário infantil**: O lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Editora Zeus, 2000.

RAMOS, F. B. A literatura no desenvolvimento da criança. In.: OLMÍ, A.; PERKOSKI, N. **Leitura e cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

RAMOS, F. B.; MARANGONI, M. C. T.; MACIEL, R. A leitura literária: um convite para desdobrar(se). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 1015-1032, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p1015/pdf_1> Acesso em: 30 jul. 2018.

RAMOS, F. B. Por que literatura?. In.: RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. **Mergulhos de leitura**: a compreensão leitora da literatura infantil. Caxias do Sul, Educs, 2015. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/mergulhos_ebook.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.