

UNIDADE 5

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E A MEDIAÇÃO DA LEITURA

5.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer os estágios de desenvolvimento humano, mais especificamente da criança e do adolescente, relacionando-os a preferências usuais de leitura para essas faixas etárias, destacando a importância da mediação em bibliotecas que atendem o público infantil e juvenil, e ressaltando a hora do conto como importante forma de mediação.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- a) identificar as fases do desenvolvimento cognitivo do ser humano, de acordo com diferentes autores.
 - b) apontar as características de leitura comumente preferidas em diferentes faixas etárias de crianças e adolescentes.
 - c) relacionar as etapas do desenvolvimento humano às suas habilidades de leitura.
 - d) explicar a importância da mediação em bibliotecas que atendem o público infantil e o juvenil;
 - e) enfatizar a importância da hora do conto como forma de mediação da literatura.
-

5.3 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO SER HUMANO E SUAS PREFERÊNCIAS DE LEITURA

De acordo com a concepção de *Piaget*, como sintetiza *Palangana* (2015), o desenvolvimento cognitivo do ser humano compreende quatro estágios ou períodos: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos) o pré-operacional (2 a 7 anos); o estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e, por último, o estágio das operações formais, que corresponde ao período da adolescência (dos 12 anos em diante). Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas. Cada novo estágio se distingue do precedente pelas evidências, no comportamento da criança, de que ela dispõe de novos esquemas, com propriedades funcionais diferentes daquelas observadas nos anteriores.

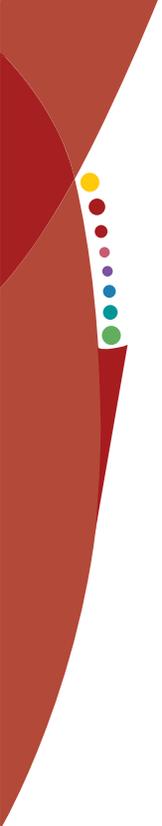
O aparecimento de determinadas mudanças qualitativas identifica o início de outro estágio de desenvolvimento intelectual. Cada período se desenvolve a partir do que foi construído nos anteriores. A ordem ou sequência em que as crianças atravessam essas etapas é sempre a mesma, variando apenas o ritmo com que cada uma adquire as novas habilidades.

Ao longo dos primeiros dois anos de vida, a criança diferencia o que é dela daquilo que é do mundo, adquire as noções de causalidade, espaço e tempo, e interage com o meio demonstrando uma inteligência fundamentalmente prática, caracterizada por uma intencionalidade e certa plasticidade. Ainda que essa conduta inteligente seja essencialmente prática, é ela que organiza e constrói as grandes categorias de ação que vão servir de base para as futuras construções cognitivas que a criança empreenderá.

Nessa fase, *Bamberger* (1986) considera que, pelo seu estágio de desenvolvimento mental, a criança se interessa mais por cenas isoladas do que pela ação do enredo. Então se detém praticamente apenas na observação de gravuras. Por isso, entre os livros recomendados para essa fase estão os de ilustração farta e colorida, que apresentam objetos conhecidos para serem reconhecidos, especialmente através da mediação de um adulto. Além disso, versos e rimas como as parlendas, que podem ser lidos, recitados ou cantados para a criança, são para ela fonte de grande prazer, pelo som, ritmo, e jogo de palavras.

No segundo estágio do desenvolvimento cognitivo, que é definido como pré-operatório, o principal progresso em relação ao período anterior é o desenvolvimento da capacidade simbólica em suas diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação postergada





(PALANGANA, 2015). A criança não depende mais unicamente de suas sensações e movimentos. Já dispõe dos chamados esquemas representativos, que a tornam capaz de distinguir um significante, que poderá ser uma imagem símbolo ou palavra do seu significado (o objeto ausente). Uma das estruturas típicas desta fase é o antropomorfismo, que consiste em atribuir características humanas a animais e objetos. Assim, animais ou objetos que falam e têm sentimentos, nas histórias, parecem muito naturais.

Essa fase (entre os 2 até os 5 ou 6 anos), para *Bamberger* (1986), é a idade do pensamento mágico. É uma fase em que a criança ainda é bastante egocêntrica e faz pouca distinção entre o mundo exterior e interior. Em termos de leitura, ainda é bastante dependente do suporte da ilustração para seguir as histórias. Adequados para essa faixa etária estão histórias de animaizinhos que propiciam identificação com as crianças. Ainda se encantam com parlendas (como quadrinhas e cantigas de roda) e agora, já a partir dos 5 ou 6 anos, são capazes de decifrar também adivinhas e repetir trava-línguas.

A fase seguinte, que se estende dos 7 aos 12 anos, é a das operações concretas, pois as ações da criança estão ainda presas à realidade concreta, o que está imediatamente presente, e não envolvem possibilidade de lógica independente de ação. É neste período que se acentua uma tendência à socialização da forma de pensar o mundo. Embora ainda exista certo egocentrismo, há uma evolução para uma forma de pensar mais socializada, em que as regras de raciocínio ditadas pela lógica são usadas por todas as pessoas (PALANGANA, 2015).

Bamberger (1986), inspirado em por *Beinlich* (1961), divide essa fase em dois períodos. O primeiro deles, que vai de 5 a 8 ou 9 anos, e que ele identifica como a idade do realismo mágico, a criança deixa-se levar pela fantasia, através da qual resolve seus conflitos e adapta-se melhor ao mundo. Gosta de ambientes familiares, mas também tem prazer com personagens e histórias de um mundo maravilhoso. Segundo esses autores, mas também em sintonia com *Bettelheim* (1980), a criança busca, nesse período, a simbologia necessária à elaboração de suas vivências, em contos de fadas, fábulas, lendas, mitos. Os textos poéticos continuam sendo apreciados pelas crianças desta faixa etária, especialmente aqueles com ênfase em rimas e na sonoridade.

O segundo período desta fase, que vai de 9 a 12 anos, é considerada uma fase intermediária, em que persiste o pensamento mágico, mas também começa a orientar-se para o real, e *Bamberger* (1986) fala em realismo mágico. É o momento da leitura factual. A leitura facilita a apropriação da realidade, sem romper ainda em definitivo com o estágio da fantasia. Entre as preferências de leitura, ainda se pode elencar os contos de fadas, mas também histórias que apresentam o mundo como ele é, de preferência através da percepção mágica de algum personagem e com interesse crescente nas histórias de aventuras.

O último estágio de desenvolvimento mental é o operatório-formal, a partir dos 12 anos, o que já a posiciona na adolescência. Sua principal característica mais marcante é a capacidade de distinguir entre o real e o possível. O pensamento operatório formal ou lógico-formal, opera com todas as possibilidades, já não se restringindo às limitações do mundo concreto. Nessa fase inicial da adolescência, o pensamento opera por meio da análise combinatória, da correlação e das formas de reversibilidade. O adolescente é capaz de formular hipóteses em termos abstratos;

os esquemas de raciocínio que antes eram indutivos agora incorporam o modelo hipotético-dedutivo (PALANGANA, 2015).

No que diz respeito às preferências de leitura nesse último estágio, *Bamberger* (1986) ainda faz uma subdivisão. Considera ele, e concordamos com sua opinião, que entre o início da adolescência e a entrada definitiva no mundo adulto, as preferências não são as mesmas. Na faixa entre 12 até 14 ou 15 anos, quando o adolescente se torna mais consciente da sua personalidade, ocorre um desenvolvimento de processos que ativam a vivência social e a formação de grupos. Ocorre um maior interesse no mundo exterior e se inicia uma inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. É uma fase em que se manifesta um interesse pelo realismo de aventura ou da leitura não psicológica, que se orienta para as sensações. Entre as preferências usuais, estão enredos sensacionalistas, histórias de aventuras, histórias vividas por grupos de jovens, histórias de viagens e também as sentimentais.

Na fase final da adolescência, dos 14 aos 17 anos, em que ocorre um amadurecimento físico e intelectual, surge interesse em explorar seu mundo interior e construir seus valores e um plano de vida. Histórias de viagens continuam sendo bem aceitas, aventuras de conteúdo mais intelectual, como também romances históricos, biografias, temas relacionados com os interesses vocacionais do jovem e atualidades. Existe todo um potencial para o desenvolvimento do senso estético da literatura – forma e conteúdo passam a ser importantes, reconhecidos e valorizados. Mas para que esse senso estético em relação à literatura possa se desenvolver, é fundamental o trabalho do mediador.

5.4 DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E SOCIALIZAÇÃO

Não se pode negar a importância que *Piaget* atribuiu ao fator biológico na sua teoria construtivista. Mas, para ele, o desenvolvimento humano se constrói quase que exclusivamente a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Já a abordagem sociointeracionista de *Vygotsky* parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano se dá na relação, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, o que também é verdadeiro.

Vygotsky (1996) enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos, pela interação do sujeito com o meio. Para ele as raízes do pensamento e da linguagem são genéticas, mas a linguagem é o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade. Para ele, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos, sobretudo a partir de trocas com o meio e relações intra e interpessoais, a partir do processo de mediação. Sua



abordagem buscava a síntese do homem como ser biológico, histórico e social, elaborando hipóteses de como as características tipicamente humanas do comportamento se formam ao longo da história do indivíduo (VYGOTSKY, 1996).

Para *Palangana* (2015), a perspectiva piagetiana é maturacionista, pois condiciona os avanços na aprendizagem ao desenvolvimento biológico. Por outro lado, na chamada perspectiva sociointeracionista, sociocultural ou sócio-histórica de *Vygotsky*, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está ancorada no fato de o ser humano viver em um meio social, sendo este o responsável por desencadear esses dois processos. Pensamos que a teoria de *Vygotsky*, de certa forma, complementa a de *Piaget*. Obviamente, o ser humano precisa atingir determinados estágios do desenvolvimento para que possa ser capaz fisicamente de executar determinadas ações. Por outro lado, isso apenas parece não bastar se o seu ambiente sociocultural for adverso para sua aprendizagem. E a aprendizagem social, como a denomina *Vygotsky*, ocorre por processos de internalização de conceitos e depende de ambientes e práticas específicas que a propiciem (VYGOTSKY, 1996; PALANGANA, 2015).

Em relação à leitura e à literatura, para que essa aprendizagem ocorra e as crianças e os jovens, possuindo habilidades parciais, possam desenvolver todo o seu potencial, são necessários mediadores, parceiros mais habilitados, em ambientes e com material adequados.



5.4.1 Atividade

De acordo com a concepção de *Piaget*, o desenvolvimento cognitivo do ser humano compreende quatro estágios ou períodos. A partir do que estudamos nesta unidade, indique um livro para leitores em cada um destes estágios, justificando suas escolhas a partir dos aspectos discutidos. Não deixe de compartilhar suas reflexões em um ambiente de aprendizagem virtual.

Estágio	Indicação de leitura	Justificativa
Sensório-motor (nascimento aos 2 anos)		
Pré-operacional (2 a 7 anos)		
Operações concretas (7 a 12 anos)		
Operações formais (1 anos em diante)		

5.5 ENTRE O LIVRO E O LEITOR

Antes de iniciarmos a conversa desta nossa última seção, gostaria de propor-lhe uma reflexão: como você pensa que a atividade de mediação pode desenvolver, na criança e no jovem, o interesse e o prazer da leitura? Pense um pouco antes de prosseguir com a leitura.

Embora fosse desejável que a primeira mediação da leitura acontecesse na família, sabemos que na nossa realidade brasileira isso nem sempre acontece. Em geral, nem os pais ou familiares são leitores, nem aproximam a criança da leitura, seja oferecendo-lhe livros ou outro material de leitura. Assim, a biblioteca e a escola ficam com praticamente toda essa incumbência. Consciente de seu papel de agente de mudança social, cabe ao bibliotecário criar condições para que o público atendido pela biblioteca tenha acesso não só à informação objetiva e científica, mas também àquela experiência prazerosa e estética que a literatura torna possível. Para que isso aconteça, é preciso não só que as obras literárias estejam disponíveis como também que haja ambientes favoráveis à exploração desses textos; para que deles possam ser revelados ou descobertos os aspectos que se escondem nas entrelinhas, para além da fruição estética, sem contudo esquecê-la.

No início da década de 1990, *Richard O. Mason* afirmou que

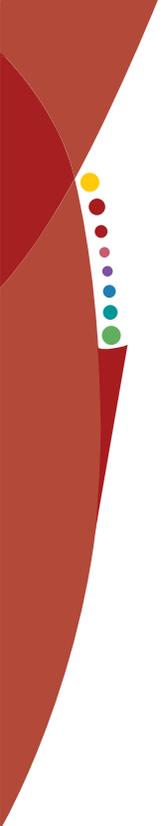
[...] os profissionais da informação são mediadores entre uma mente – que pode ser chamada de “mente fonte” – para outra mente – a “mente cliente”. A coisa que é trocada entre as mentes fonte e cliente é chamada de “entidade epistemológica” por modificar o estado em que se encontra o conhecimento. (MASON, 1990, p. 125).

Quando se fala em mediação hoje, ainda se pensa no encontro entre essas mentes, enfatizando a importância da ação da mente mediadora. O que acontece não é uma simples transferência, uma ação como a entrega de um livro no balcão de empréstimos de uma biblioteca. Envolve todo o trabalho consciente e intencional do bibliotecário, com a finalidade de viabilizar uma apropriação da “mente fonte” pela “mente cliente”, com tudo que isso implica. Para que possa ocorrer, como já afirmava Mason, uma modificação do “estado em que se encontra o conhecimento”.

Para uma conceituação mais detalhada de mediação, recorremos a *Almeida Júnior* (2015, p. 25), que nos diz:

Mediação da informação é toda ação de interferência – realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação de informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais.





Então, vamos tentar entender, de maneira um pouco mais particularizada, como isso se reflete no agir do bibliotecário, que é um dos profissionais da informação. Vamos partir da ação de “interferência”. Ao interferir, o bibliotecário pode quebrar o fluir de uma realidade, ou seja, afetar o andamento de algo, propiciando tomadas de consciência e de decisão. Pode desestabilizar certezas, questionando. Ao desestabilizar, coloca em cheque (situações, fatos), partindo da leitura, informativa e/ou literária e discussões geradas por ela. *Gomes* (2014, p. 47) é de opinião que

[...] o sucesso da ação mediadora é também dependente do nível de conscientização do agente dessa ação quanto ao seu próprio papel protagonista. O profissional da mediação da informação age, constrói e interfere no meio, portanto, é também um protagonista social, e nessa condição se constitui em sujeito da estética, da ética e da produção humanizadora do mundo.

Paulo Freire (2005) considera a mediação como uma ação que possibilita a constituição do ser humano como sujeito. Isso porque, ao vivenciar o processo de mediação, ele pode refletir sobre si mesmo e sobre aqueles com quem dialoga; sobre uma situação vivida e sobre o mundo. Essa experiência reforça sua consciência e o torna comprometido e capaz de interferir na realidade.

A ação do bibliotecário deve se dar em um processo comunicativo consciente, em que ele desenvolve ações de interlocução. *Bakhtin* e *Volochinov* (1995) enfatizam que somos sujeitos falantes e não podemos existir isoladamente. É preciso que haja uma relação comunicativa entre um Eu e um Outro. Dessa forma, ocorre um processo que desencadeia a contínua construção de sujeitos de linguagem.

O papel mediador do bibliotecário, portanto, precisa ser desempenhado de maneira consciente e direcionada. Numa biblioteca, essa ação poderá ser singular, quando se constituir em ação única; ou plural, quando se tratar de uma série de ações que levam a um objetivo. A mediação poderá ser individual, ao atingir indivíduos em particular, embora, obviamente, também vá afetar uma coletividade, mesmo que indiretamente; ou poderá ser coletiva, quando se direcionar, já de início, a um grupo ou a uma coletividade. Como somos todos sujeitos em formação, as necessidades informacionais serão sempre “parcialmente” atendidas e “de maneira momentânea”, porque fazem parte apenas de um momento do todo da vida. Respostas que fatalmente levarão a novas necessidades, pois cada necessidade satisfeita modifica o estágio em que se encontra o conhecimento. Gera, assim, um novo estado de conhecimento, que trará novas questões e necessidades, pois nunca estamos completos.

Assim, esse processo dialógico da mediação se caracteriza por ser uma ação social responsável, em que se constituem os sujeitos de linguagem, sempre determinados pelas relações que se inscrevem num contexto social e num momento histórico específicos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995).

O interesse pela leitura, seja ela de informação precisa e científica, ou menos científica e objetiva e mais literária e subjetiva, precisa ser despertado e cultivado. O sucesso depende de vários fatores. Entre eles, da oferta de material, de “equipamentos informacionais”, como os denomina *Almeida Júnior* (2015) no trecho citado, mas também de ambiente

favorável e companhias motivadoras para crescer e se manter. *Fernandes* (2016, p. 210) acredita que: “A curiosidade que parte de dentro para fora, e que pode ser estimulada por boas relações entre bons leitores, permite deslocar a ênfase na motivação (unidirecional) no sentido da mediação (pluridirecional).” Diz ainda que: “Despertar o interesse exige um preparo cada vez mais profundo e pessoal do professor [...]”, tarefa essa que estamos transferindo ao bibliotecário, também, na essência, um educador.

A mediação é fundamental no processo de formação do leitor. Para que a prática de leitura possa realmente ocorrer e se consolidar, o incentivo e a intervenção do bibliotecário são de importância capital. E para que essa mediação da leitura possa ter sucesso, o mediador precisa se munir de um conjunto de conhecimentos em relação à leitura e também à literatura. Além disso, em se tratando de literatura infantil e juvenil, é preciso que saiba reconhecer uma ilustração de qualidade e que conheça estratégias a serem usadas para promover o encontro do livro e da leitura com as crianças.

Para que a criança e também o jovem se tornem sujeitos leitores, capacitados a completar o processo de leitura, são necessárias ações que facilitem essa sua apropriação. Nesse sentido, o bibliotecário deve tornar-se um facilitador dessa caminhada. A interferência do bibliotecário não centrará essa ação na sua figura, mas fomentará a participação e a interação entre todos os partícipes do processo.

As ações precisam ser pensadas com e para as crianças, com o intuito de torná-las atrativas aos pequenos sujeitos, da mesma forma que precisa ser pensada a escolha das obras a serem trabalhadas. Por isso a importância de se conhecer a literatura e o livro, tanto infantil como juvenil, e estar consciente do quanto contribuem para o processo de formação, autocohecimento e também da aprendizagem das crianças e jovens, com suas narrativas, ilustrações ou mesmo jogos. Para que possa se tornar efetivamente um conhecedor do material a ser oferecido a seus usuários, concordamos com *Caldin* (2005, p. 167), quando afirma que, para desempenhar integralmente seu papel de mediador da leitura, o bibliotecário

[...] precisa esquecer, nesses momentos, a leitura técnica realizada todos os dias para a catalogação, classificação, indexação. Deixar de lado a folha de rosto, a orelha do livro, o sumário, o índice. Precisa concentrar-se no texto. Passear pelas suas folhas, acompanhar as personagens em suas peripécias, os filósofos em seus argumentos, os cientistas em suas descobertas. E um novo mundo irá se descortinar de poesia, lirismo, conhecimento, informação. Eis pequenas atitudes com grandes possibilidades de aprendizado intelectual, cultural, profissional e pessoal.

É preciso considerar que o contato da criança com a leitura e escrita é um direito, que deve ser assegurado na educação infantil e do jovem. Sendo assim, as ações na biblioteca precisam provocar a curiosidade de crianças e jovens e promover seu interesse, para de fato aproximá-las desse prazer. Por isso, a mediação do bibliotecário se torna tão importante neste processo, não é só através da divulgação de obras no mural ou da exposição de obras “enclafadas” nas estantes que a biblioteca pode fazer o seu papel, embora ajude. Apenas disponibilizar os livros aos jo-



vens e às crianças, ou anunciá-los, não é o suficiente. É mister uma ação mais contundente. Por isso é preciso conhecer de modo mais integral, os usuários e as obras, a fim de se obter um resultado mais satisfatório e abrangente.

5.6 MEDIAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Entre as ações de aproximação da criança, ou mesmo de jovens, com a literatura está a atividade de contar histórias. É uma das mais estimulantes e eficazes atividades para criar vínculos entre a literatura e os usuários de uma biblioteca (BARCELLOS; NEVES, 1995). Tradicionalmente chamada de “Hora do conto” e atualmente também sendo chamada de “Conta-ção de histórias” apresenta histórias principalmente às crianças, embora a atividade possa ser também apresentada a jovens e até a idosos. Tudo dependerá de uma seleção apropriada de histórias e de uma forma de apresentação também adequada.

Há várias razões para se contar histórias às crianças. A razão maior talvez seja a de lançar o marco inicial da formação do leitor, como defende *Abramovitch* (1997). Mas podemos particularizar um pouco mais, elencando pontualmente algumas razões em sua defesa. Um dos motivos para criar um momento de contar histórias é o de recrear, dando ao ouvinte uma alternativa a outras atividades de lazer. Além disso, o ouvir histórias propicia um estímulo à fantasia, à sensibilidade, à imaginação e ao pensamento abstrato. Exercita o pensamento visual, a que se refere *Poon* (2016), citado anteriormente, pois faz com que a criança forme suas imagens mentais de formas, cores, cheiros, sons, a partir da narrativa oral.

Outra razão para se contar histórias é que ensina a ouvir. Num mundo em que muitos só estão ocupados em ouvir a própria voz, postando sua vida nas redes sociais ou de outra forma, dar-se conta de que, ouvindo, é possível apropriar-se de fatos, quiçá até emocionantes, é uma descoberta interessante.

O fato de a criança precisar dar atenção para seguir a sequência dos acontecimentos da história é outro ponto positivo de contar histórias. Exercita a atenção e também a memória, porque depois, no dia seguinte, na semana seguinte, poderá rememorar a história em seus detalhes para sua própria satisfação.

Além disso, ajuda a resolver conflitos e medos, alivia tensões, como defende *Bettelheim* (1980). Através das experiências dos personagens, sofre-se junto e experimenta-se o alívio da solução dos problemas, assim vivenciando a catarse, da qual falava *Aristóteles*.

Figura 39 – O pintor realista italiano *Salvatore Postiglione* retrata – em uma de suas obras mais conhecidas (*Cena de narração de Decameron*) – um dos narradores das histórias que compõem o *Decameron*, escrito entre 1348 e 1353, por *Giovanni Boccaccio*. A tela mostra um dos três rapazes que, junto com sete moças, formam o grupo que se abriga em uma vila isolada de *Florença* para fugir da peste negra, que afligia a cidade. Para passar o tempo, ao longo de 10 dias, os 10 jovens se alternam, contando histórias que perfazem um total de 100 na obra



Fonte: *Wikimedia*⁴⁴

Obviamente, não apenas em situação da narração de histórias, mas na tarefa de mediação de maneira geral, sempre é necessário um olhar atento do mediador. Como sugere *Gomes* (2014, p. 52):

Nessa situação, emoções e sentimentos surgem no desenrolar da ação mediadora e precisam ser observados e considerados pelo mediador. Embora esses aspectos sejam de difícil alcance no cotidiano profissional, a escuta e a observação sensível podem favorecer a percepção das emoções e sentimentos que nascem ou se revelam na ação mediadora.

A narração de histórias pode oportunizar ainda um melhor entendimento do comportamento humano e seus motivos. Exercita o pensamento analítico-crítico e a habilidade de solucionar problemas. Enriquece a experiência pessoal, pois apresenta situações que talvez nunca se tenha vivenciado ou se venha a vivenciar; ou possibilita viagens mentais a lugares comuns ou exóticos que nunca se tenha visitado ou se venha a visitar.

Para as crianças menores, além de tudo isso, evidencia a relação entre a palavra escrita e a falada, fortalecendo o desejo de alfabetizar-se ou, se já iniciado, propicia a continuidade do processo. Também ajuda a fixar os padrões linguísticos e enriquece o vocabulário.

Como a atividade acontece em grupo na biblioteca, estimula a socialização e recupera o clima afetivo que deveria acompanhar as primeiras aproximações da criança com a leitura. Oferece a ela oportunidade de expressar-se e compartilhar experiências. Se o livro não é um valor e uma presença no ambiente familiar, passa a sê-lo num grupo do qual a criança participa. O coletivo pode favorecer o “contágio” – o interesse de uns estimula o de outros. Assim, prepara o caminho para o gosto pela leitura e pelo livro e incentiva o uso da biblioteca (BRYANT, 1973).

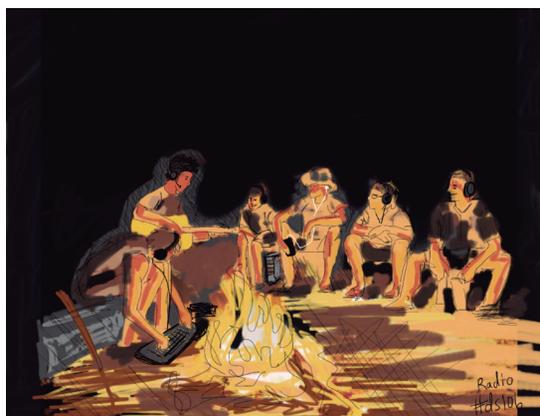
A presença do livro no momento introdutório ou final da hora da história permite a divulgação de títulos, autores, ilustradores, gêneros e temas, o que vai auxiliar a criança a identificar e definir seu gosto. Já entre os jovens, pode gerar profícuas discussões sobre o tema da história ou as ações dos personagens.

⁴⁴ WIKIMEDIA. Disponível em: <<https://bit.ly/2SM1sXe>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

A mediação pressupõe também um trabalho posterior ao da leitura ou dessa apresentação ou aproximação com a história. Supõe que essa história, ao fazer sentido para seu ouvinte ou leitor, comçará a fazer parte da experiência dessa criança ou desse jovem. Assim, pode servir de motivo e ponto de partida para dramatizações, recriações de diálogos, questionamento e reformulação das soluções dadas às questões da história. Ou mesmo inspirar pequenas obras de arte, no desenho, na pintura ou com material variado, como aconselham os arte-educadores.

Para o público juvenil, a hora da história talvez não seja tão atraente, embora dramatizações também sejam maneiras de contar histórias. Dramatizações que podem ser apresentadas pelos próprios usuários, ou profissionais convidados. Histórias e a própria História podem ser contadas com filmes, fotografias, exposições, arte, saraus, rodas de conversa sobre a literatura, sobre temas humanos universais ou atuais; temas tratados na literatura ou em outras formas de expressão. Enfim, tudo o que a criatividade do bibliotecário e do seu contexto tornar possível.

Figura 40 – Se a contação de histórias tradicional não traz grande apelo para o público juvenil, sua versão digital (*digital storytelling* ou contação de histórias digital) traz para a arte de contar história ferramentas tecnológicas, como *tablets*, *desktops*, câmeras digitais e *smartphones*. O que parece uma forma de diversão, ou de arte, pode ensinar para o estudante diversas habilidades essenciais para seu sucesso profissional



Fonte: Flickr⁴⁵

Se as histórias e os temas forem adequadamente selecionados, essas ocasiões poderão oportunizar encontros com a estética literária, bem como questionamentos e reflexões em que o bibliotecário exercerá sua mediação dialógica. Assim, o público atendido pela biblioteca poderá atingir um melhor entendimento de si e do mundo que o rodeia. Dessa forma, os sujeitos envolvidos poderão encontrar novas possibilidades e desenvolver novas potencialidades.

À biblioteca escolar ou pública, na figura do seu bibliotecário, cabe essa intermediação, pela qual seu papel como um espaço cultural de informação e lazer pode ser integralmente desempenhado. Dessa forma, completa-se a tarefa do bibliotecário, que é a de transformador do *status quo*, que no nosso país mantém multidões longe do acesso aos bens imateriais, dos quais faz parte a literatura e também seu pleno entendimento.

Parecem motivos convincentes para por em prática, não?

⁴⁵ FLICKR. Giulia Forsythe. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/gforsythe/5394469018>>. Acesso em: 04 nov. 2018.



5.6.1 Atividade

Contar histórias acompanha o percurso do ser humano desde tempos imemoriais. Estima-se que algo em torno de 30 a 100 mil anos, quando se acredita que o *Homo sapiens* tenha desenvolvido a linguagem. Trata-se de uma poderosa ferramenta para compartilhar conhecimento e/ou sentimentos, utilizada muito antes do que qualquer mídia social. Recentemente, o termo *storytelling*, que designa contação de histórias em inglês, vem sendo utilizado na área de marketing, dando à narração de histórias uma dimensão nova no campo dos negócios. Temos então a expressão *storytelling* digital que prevê a utilização de mídias digitais para apresentar histórias com objetivos diferentes dos de recreação e sensibilização estética. Este tipo de narrativa está se tornando uma ferramenta popular entre os que querem encontrar novas *formas de se comunicar* com seu público e comprova o poder que podem ter as histórias. Vejamos os passos básicos do processo de contação de histórias digital, ou *storytelling* digital:



Fonte: Fabulosa Ideia⁴⁶

Naturalmente aportes digitais também podem ser utilizados em situações convencionais de narração de histórias, mas ressalve-se sempre, apesar dessa inovação, o valor da intermediação de um profissional bem preparado, que saberá dosar adequadamente os novos recursos para uma otimização da atividade.

Agora vamos expandir nossas ideias. Reúna tudo o que aprendemos na Unidade 6 com as informações disponíveis nos links a seguir. Pense em como você, bibliotecário ou bibliotecária, faria uso da contação de histórias para mediar a leitura de um determinado público de leitores. Escolha a história, antes de tudo! Mas crie um roteiro, uma estratégia, um modo de contá-la. Planeje o evento, organize as ideias a seguir e compartilhe sua proposta com seus colegas, em um ambiente virtual de aprendizagem.

Links para visitar:

<<http://voozer.com/blog/marketing-de-conteudo/como-fazer-storytelling/>>.

<<http://www.dicasdeapresentacao.com.br/a-estrada-que-se-chama-storytelling-passo-a-passo/>>.

⁴⁶ FABULOSA IDEIA. **O passo a passo de uma storytelling.** Disponível em: <<https://bit.ly/2qrdcSd>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

Se quiser, aproveite o espaço a seguir para estruturar suas ideias:

Pontos a considerar	Suas respostas com justificativas
Para quem você planeja contar uma história? O que você sabe sobre esse grupo? Faixa etária, interesses? Quantas pessoas você espera que compareçam?	
Qual a história que você quer contar? Um conto? Uma lenda? Uma fábula? Um capítulo de livro? Um livro inteiro? Uma história sua? Por quê? Que critérios você vai levar em conta nessa seleção? Por que você pensa que esse tipo de história vai agradar a esse público?	
Qual o espaço que pretende usar? Que características você acha que esse local deve ter para ser um ambiente favorável?	
Como você pretende motivar os ouvintes potenciais a serem ouvintes reais? Qual tipo de introdução você pretende usar?	
Como você pretende manter a atenção e a expectativa dos ouvintes até o final da história? De que forma você planeja apresentar a história? Lendo? Contando sem ler? Mostrando as ilustrações? Com fantoches? Usando uma caracterização? Você pretende usar mídias e dispositivos adicionais para a narrativa?	
Que atividade(s) você pretende propor ao final da história? Dramatização? Atividades de arte? Exploração da história com conversas? Perguntas? Recriações? Suposições?	

Aproveite a ideia de promover uma contação de histórias. O planejamento e o preparo prévio são fundamentais. E você vai vivenciar como é gratificante demais, para quem ouve e para quem conta!

RESUMO

Piaget e *Vygotsky* tecem teorias a respeito do aprendizado humano, embora sob diferentes ângulos. Para *Palangana* (2015), *Piaget* tem uma perspectiva maturacionista, pois condiciona os avanços na aprendizagem apenas ao desenvolvimento biológico, destacando quatro estágios de desenvolvimento: o sensório-motor, o pré-operacional, o das operações concretas e o das operações formais. As diferentes fases do desenvolvimento humano dependem da maturação física e da interação com o meio. Já *Vygotsky* assume uma perspectiva sociointeracionista, também chamada de sociocultural ou sócio-histórica, na qual a aprendizagem ocorre fundada, sobretudo, na linguagem. Embora necessite do desenvolvimento biológico, o aprendizado não ocorre integralmente se não houver um contexto sociocultural que interaja dialogicamente, especialmente com a criança.

As preferências de leitura da criança e do jovem se modificam ao longo do tempo e, de acordo com suas habilidades, *Bamberger* (1986) recomenda livros de ilustração farta e colorida, que apresentam objetos conhecidos para a primeira fase, a do pensamento mágico. Histórias de animais ou objetos que falam e têm sentimentos, para a segunda fase, sendo que também são apreciados poemas do tipo parlendas.

Bamberger (1986) divide as preferências da fase das operações concretas em duas distintas. A primeira, como a do realismo mágico, em que a criança aprecia histórias em ambientes familiares, mas também com personagens de um mundo maravilhoso. Na poesia, são cativadas por aqueles textos em que predominam rimas e sonoridade. O período final dessa fase já é considerado intermediário, no qual o pensamento mágico começa a voltar-se para o real. Seria o do realismo mágico, em que agrada a leitura factual, mais calcada no real, havendo uma preferência por histórias de aventuras.

A segunda fase, conhecida como estágio operatório-formal, se inicia a adolescência. *Bamberger* (1986) também distingue as preferências de leitura do início das do final deste período. Na fase inicial, o interesse se volta ao realismo de aventura ou da leitura não psicológica, havendo preferências por enredos sensacionalistas, histórias de aventuras, histórias vividas por grupos de jovens, histórias de viagens e também as sentimentais. Já na fase final as histórias de viagens e aventuras ainda agradam, mas também romances históricos, biografias, temas relacionados com os interesses vocacionais do jovem e atualidades.

Para que o senso estético em relação à literatura possa se desenvolver e consolidar o prazer da leitura, é fundamental o trabalho do mediador. Em seu papel mediador, o bibliotecário é responsável por promover uma ação dialógica com seu usuário para que, aproximando-o da leitura e da literatura, possa ter mais consciência de si e de seu lugar no mundo e, a partir desse conhecimento, ser capaz de pensar mudanças necessárias.

É preciso planejar e executar ações e escolher obras adequadas. Por isso, a importância de se conhecer a literatura e o livro, tanto infantil como juvenil, bem como o próprio público a quem se dirige a ação. Destacamos a "Hora do conto", atualmente também chamada de "Contação de histórias", por várias razões. Embora sendo em geral utilizada com crianças, também pode ser utilizada com jovens e idosos, desde que



seja feita uma seleção apropriada de histórias. Essa atividade pode se constituir no alicerce para tornar a criança um futuro leitor, recreando, estimulando a fantasia, a sensibilidade, a imaginação e o pensamento abstrato, o pensamento visual. Entre outras vantagens, ensina a ouvir e exercita a atenção e a memória. Ajuda a resolver conflitos e medos, alivia tensões; proporciona experiências, fortalece o desejo de alfabetizar-se ou a continuidade do processo, ajuda a fixar os padrões linguísticos e enriquecer o vocabulário; estimula a socialização; oferece a ela oportunidade de expressar-se e compartilhar experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, Scipione, 2004.

AGUIAR, V. (Coord.). **Poesia fora da estante**. Porto Alegre: Projeto, 1995. ALMEIDA, F. L. de. **A fada que tinha ideias**. São Paulo: Ática, 1976.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. **Mediação da informação: um conceito atualizado**. In: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A. dos; SILVA, R. J. da (Org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 9-32.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1964.

ASH, R.; HIGHTON, B. (Comp.). **Histórias maravilhosas de Andersen**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. B. **Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1995.

BASILE, G. **Das Märchen Aller Märchen: das Pentameron**. München: Georg Müller, 1909.

BEINLICH, A. Über die Entwicklung der Leseneigungen und des literarischen Verständnisses. In: **Handbuch des Deutschunterrichts: im ersten bis zehnten Schuljahr**. Teil 12. Westfalen: Lechte Emsdetten, 1961.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORTOLIN, S. **O mediador de leitura**. 2007. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=302>. Acesso em: 31 out. 2017.

BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A. dos; SILVA, R. J. da (Org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. 278 p.

BRITO, D. S. de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revela**: Periódico de Divulgação Científica da FALS, v. 4, n. 8, jun. 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

BRYANT, S. C. **El arte de contar cuentos**. Barcelona: Nova Terra, 1973.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos Avançados** (Instituto de Estudos Avançados / USP), n. 44, v. 16, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.escriitoriodolivro.com.br/historias/burke.html>>. Acesso em: 04 set. 2016.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CALDIN, C. F. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. **Revista ACB**. v.10, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/431/0>>. Acesso em: 24 out. 2016.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMARGO D. **Bamboletras**. Ilustrado por Guazzelli. Porto Alegre: Projeto, 2017. CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CAPPARELLI, S. **111 poemas para crianças**. Porto Alegre: L&PM, 2003. CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 5. ed. São Paulo: Global, 1987.

CASCUDO, L. da C. **Contos tradicionais do Brasil**. 15. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CASCUDO, L. da C. **Facécias**: contos populares e divertidos. São Paulo: Global, 2006.

CASCUDO, L. da C. **Lendas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CHALLITA, M. A conquista do sucesso pelo culto da inteligência. In: AL-MUKAFA, I. **Calila e Dimna**. Rio de Janeiro: Record, [198?]. p. xii-xxxv.



COELHO, N. N. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Nacional, 2006.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ática, 2010.

COELHO, N. N. As constantes das narrativas maravilhosas. *In*: COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000. p. 177-180.

COLLODI, C. **Pinóquio**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

CUNHA, L. Literatura infantil e juvenil. *In*: CAMPELLO, B.; CALDEIRA, P. da T.; MACEDO, V. A. A. (Org.) **Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p.53-70.

DARNTON, R. Histórias que os camponeses contam: o significado de mamãe ganso. *In*: DARNTON, R. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 21-101.

DEFOE, D. **Robinson Crusóé**. São Paulo: Scipione, 2011.

D'ONOFRIO, S. **Literatura ocidental: autores e obras fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

DUARTE, A. Esopo e a tradição da fábula. *In*: ESOPO. **Fábulas completas**. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 7-25.

ESOPO. **Fábulas completas**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

FERNANDES, S. I. A liberdade formalizante na formação de mediadores de leitura do texto literário. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 18, p. 209-222, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/download/4743/3487>>. Acesso em: 28 out. 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo/SP: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, H. F. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46-59, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19994/19090>>. Acesso em: 30 out. 2017.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.

JARDIM, M. F. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. *In*: SARAIVA, J. A. (Org.) **Literatura e alfabetização: do**

plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 75-79.

KHÈDE, S. A. (Org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LA FONTAINE, J. de. **Fábulas selecionadas de La Fontaine**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

LAATHS, E. **Historia de la literatura universal**. Barcelona: Labor, 1967.

LADEIRA, J. de G. **As mil e uma noites**. São Paulo: Scipione, 1997.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LEÃO, A. B. **Francisco Alves e a formação da literatura infantil**. I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Rio de Janeiro, 8-11, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/andreaborgesleao.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

LEPRINCE DE BEAUMONT, J. M. **A bela e a fera e outros contos de fadas**. São Paulo: Princípio, 2007.

MACHADO DE ASSIS, J. M. **Agulha ou linha, quem é a rainha?** Porto Alegre: Projeto, 1992.

MANGUEL, A. **Una historia de la lectura**. Buenos Aires: Emecé, 2005.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: EDUSP, 1989.

MASON, R. O. What is an information Professional? **Journal of Education for Library and Information Science**, Arlington, v. 31, n. 2, p. 125, 1990.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: 1990.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, C. Livros para crianças. Rio de Janeiro, **Diário de Notícias**, 9 de novembro de 1930. *In*: MEIRELES, C. **Obra em prosa**: crônicas de educação, v. 4, p.121-123, 2001.

MELLO, A. M. L. de. Lírica e poesia infantil. *In*: SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre, 2001, p. 69-73.

MOISÉS, M. **A criação literária**: poesia e prosa. São Paulo: Cultrix, 2012.



MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1982.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PARLENDIA. Significado.com, 27 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/parlenda/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PEREIRA, M.; SOUZA, L.; KIRCHOF, E. **Literatura infanto-juvenil**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PEREIRA, S. M. C. Teatro infantil: um olhar para o desenvolvimento da criança. **Aprender**: Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista, v. 3, n. 4, p. 67-88, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3813/pdf_140>. Acesso em: 15 out. 2016.

PERRAULT, C. **Histórias ou contos de outrora**. São Paulo: Landy, 2004.

POON, S. T. F. Drawing on Collaborative Ventures to Visual Thinking: the Importance of Illustrations in Children's Books. **Journal of International Academic Research for Multidisciplinary**, v. 4, n. 8, Sept. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307964338_Drawing_on_Collaborative_Ventures_to_Visual_Thinking_The_Importance_of_Illustrations_in_Children%27s_Books>. Acesso em: 13 set. 2016.

A PRINCESA que dormia: nas versões dos Irmãos Grimm, de Charles Perrault e Giambattista Basile. Santa Cruz do Sul, RS: Editora da UNISC, 1996.

SARTRE. J. P. **Que é a literatura**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SEHN, T. **O livro como objeto de desejo**. 2009. Disponível em: <<http://www.escriitoriodolivro.com.br/leitura/objeto%20desejo.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

SILVA, E. T. da. **Unidade de leitura, trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVESTRIN, R. **Mmmmonstros!** Ilustrado por Carlos Brito. Rio de Janeiro: Salamandra, 2005. SORIANO, M. **Les contes de Perrault: culture savante et traditions populaires**. Paris: Gallimard, 1977.

SORIANO, M. **Guide de littérature pour la jeunesse**. Paris: Delagrave, 2002.

SOSA, Jesualdo. **A literatura Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1993.

STRAPAROLA, G. F. **Noites agradáveis: contos renascentistas italianos**. São Paulo: Princípio, 2007.

SWIFT, J. **Gulliver's Travels**. Harmondsworth: Penguin Books, 1967.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

THE GOLDEN ass of Apuleius. 3rd. ed. New York: Pocket Books, 1956.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRANCOSO, G. F. **Contos e histórias de proveito e exemplo**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1974.

VALE, L. V. P. Narrativas infantis. In: SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre, 2001. p. 43-49.

VÁLIO, E. B. M. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Trans-in-formação**, 2(1), p.15-24, jan./abr. 1990. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/brapci/_repositorio/2011/02/pdf_00ca17bd49_0014455.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 8, p.115-40, jan. 1981.

ZIPES, J. **The Great Fairy Tale Tradition**: from Straparola and Basile to the Brothers Grimm. New York: W.W. Norton, 2001.



Sugestão de Leitura

ABREU, A. P. B. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. **Baleia na Rede**: Estudos em Arte e Sociedade. FFC/UNESP, v. 1, n. 7, dez. 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1519>> Acesso em 12 out. 2016.

AGUIAR, V. (Coord.). **Poesia fora da estante**. Porto Alegre: Projeto, 1995.

BECKER, D. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1999.



BORDINI, M. da G. **Poesia infantil**. Porto Alegre: Ática, 1986.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMARGO, L. **Uma conversa sobre ilustração por Luís Camargo**. Entrevista concedida a Frieda Liliانا Morales Barco. Ciudad de Guatemala: Embajada de Brasil en Guatemala, 2006. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=61:uma-conversa-sobre-ilustracao&catid=39:artes-plasticas&Itemid=61>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, C.; GOLDMEYER, M. C. **Personagens da literatura infantil**: contribuição para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Disponível em: <<http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/98/94>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

DOHME, V. D. A. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUSTAVSSON, P. **Contos desenhados**. 3. ed. São Paulo: Callis, 2011. Disponível em: <<https://contarerecontarparaencantar.blogspot.com.br/2011/06/contos-desenhados-vamos-contar-ops.html>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LADEIRA, I.; CALDAS, S. **Fantoches & cia**. São Paulo: Scipione, 1993.

LITERATURA INFANTIL (1880-1910). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/ate18801.htm>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

MAGALHÃES, Henrique. **O Tico-tico**: 100 anos de encantamento. 2005. Disponível em: <<http://archive.is/zxFq>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

MARTHA, A. Á. P. Qualidade na literatura infantil e juvenil: como reconhecer na prática da leitura? In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.) **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o educador. São Paulo: DCL, 2011. p. 47-65.

OLIVEIRA, M. A. de. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 1988.

OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000200022>>. Acesso em: 30 out. 2017.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

POWERS, A. **Era uma vez uma capa**: história ilustrada da literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RIOS, R. **Teatro de bonecos**. São Paulo: Global, 1991.

RODRIGUES, M. L. C. **A narrativa visual na literatura infantil brasileira**: histórico e leituras analíticas. Joinville: UNIVILLE, 2012.

SANDRONI, L. De Lobato à década de 70. *In*: SERRA, E. D. A. (Org.) **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SANDRONI, L. **Minhas memórias de Lobato**: contadas por Emília, Marquesa de Rabicó e pelo Visconde de Sabugosa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

SERRA, E. (Org.). **A arte de ilustrar livros para crianças e jovens no Brasil**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013. Disponível em: <https://www.fnlij.org.br/site/publicacoes-em-pdf/item/download/155_1a35d25d1c52020b0ff4b25db6e1bd73.html>. Acesso em: 25 out. 2016.

VAN DER LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VERGUEIRO, W. **Seleção de materiais de informação**: princípios e técnicas. 3. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2010.





UFRJ
100
ANOS
1920 | 2020
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Administração
e Ciências Contábeis
Departamento
de Biblioteconomia



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85229-63-4



9 788585 229634

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85229-62-7



9 788585 229627