**PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO INERENTES A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Carlete Maria Thomé[[1]](#footnote-1)

Franciele Thomé[[2]](#footnote-2)

O presente trabalho intenta refletir sobre a Literatura Infantil e apontar como as obras de literatura infantil de escritores regionais podem contribuir para o avanço na compreensão do texto literário, sistematizando estratégias de ensino-aprendizagem para superar práticas pedagógicas equivocadas utilizadas no cotidiano escolar, discutir práticas de mediação inerentes a formação do leitor e a formação do professor. Para tal estudo serão utilizadas como referências teóricas centrais Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Teresa Colomer e Peter Hunt.

**Palavra-chave:** Práticas pedagógicas; Formação do professor; Formação do leitor; Literatura Infantil.

A literatura infantil é um aparato instrumental facilitador para despertar nas crianças o prazer da leitura, é através dela que a criança compreende o mundo: “Literatura é arte, literatura é prazer...” (ABRAMOVICH, 1994, p.148).

Dessa maneira, podemos afirmar que a literatura é uma forma de expressão, uma manifestação artística e através dela existe essa interação com o mundo. E de acordo com Judith A. Langer, a literatura desempenha um papel fundamental em nossas vidas, sem que nos demos conta, ela “estabelece o cenário para que exploremos tanto a nós mesmos como aos outros, para que definamos e redefinamos quem somos, quem podemos vir a ser” (LANGER, 2005, p. 17). Partindo deste viés, acredita-se que quem entra em contato com o texto literário, acrescenta “benefícios pessoais, sociais e intelectuais” (LANGER, 2005, p. 17). Além do mais, a leitura deve realizar um trabalho ativo de construção de conhecimento, conforme destacado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais,*

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (BRASIL, 1997, p. 41).

Ler implica um lento e contínuo processo de aprendizado, é o desenvolvimento da “capacidade de concentração, disciplina, aprofundamento, persistência e trabalho sistemático” (AZEVEDO, 2013, p. 125-126). A leitura deve ser prazerosa e ter “o dom ampliar nosso conhecimento e nosso pensamento crítico, aprimorando dessa forma quem nós somos” (AZEVEDO, 2013, p. 125-126). Ler significa desvendar aquilo não está claramente explícito e, sim, através do poder de entendimento, o leitor tem o significado daquilo que leu, pois segundo Yunes e Pondé:

Ler é uma aventura na qual vamos defrontar-nos com algo que não está completamente claro, nem preciso. O desafio de descobrir o significado daquilo que está sugerido torna-se o prêmio para todos que se deixarem levar pelos prazeres da leitura (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 144).

A noção de leitura há muito tempo deixou de ser entendida apenas como decifração pura simples de um código escrito. Para Vera Maria Tietzmann Silva (2009b), amplia-se para outros domínios, ultrapassam o texto verbal impresso no papel, pois não se lê apenas livros, lê-se o mundo sob múltiplas linguagens. Para que a leitura realmente interesse à criança, é necessário que haja um planejamento por parte de um adulto, que o mesmo possa interagir com a criança. Os livros direcionados a elas devem conter um núcleo temático, ou seja, assuntos que dão ênfase às relações existentes entre o mundo real aquilo que a criança vive; um mundo virtual que imita o real e o mundo da palavra fazendo com que a criança entenda melhor aquilo que ela ainda não conhece.

Expandimos, dessa forma, nossos horizontes de compreensão, “abrindo espaço para interpretações alternativas, leituras críticas, pontos de vista em estado de modificação” (LANGER, 2005, p. 52). Tal interação (leitor X texto) somente a literatura proporciona, possibilita uma tomada de decisões, possibilidade de “tecer compreensões” (LANGER, 2005, p. 77), enriquecendo “seu desenvolvimento pessoal, seu pensamento crítico, suas habilidades de pensamento e compreensão das diferenças e ligações sociais” (LANGER, 2005, p. 85), qualidades estas que o leitor continuará a “usar como literatos e pensadores por toda a vida” (LANGER, 2005, p. 85).

Nesta perspectiva, a literatura infantil é um conjunto de qualidades que caracterizam um “objeto novo que provoca em seu leitor “olhar de descoberta” que os novos tempos estão exigindo” (COELHO, 2000b, p. 159). A literatura permite ao leitor, por meio da interação com o texto, tomar contato com uma série de experiências e de conhecimentos acumulados com o passar dos anos. Ligia Cademartori enfatiza que, “além de ensinar a língua, a literatura seria veículo de informações” (CADEMARTORI, 2010, p. 8). Assim, como é um instrumento de informação que promove a formação do indivíduo, dessa forma, ajuda o jovem leitor a entender o seu *eu* (razão e imaginação).

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000a), a infância seria a fase em que a criança se prepara para compreender e decodificar o mundo da escrita. No seu entendimento, a palavra escrita não deixa de ser simbólica e exige da criança experiências anteriores para a sua melhor compreensão:

Livro de gravuras ou das histórias em quadrinhos durante a infância – fase em que o cérebro ainda é pobre de experiências e não dispõe do repertório indispensável à decodificação da linguagem escrita. Literária ou não a, a palavra escrita é, por natureza, simbólica e abstrata: remete para *representações mentais* que exigem vivências ou experiências anteriores, para serem compreendidas ou decodificadas (COELHO, 2000a, p. 196).

As crianças quando ouvem histórias, passam a compreender de forma mais clara os sentimentos que têm em relação ao mundo exterior e o interior. As histórias trabalham problemas e sentimentos existenciais típicos da infância, como medos, inveja, curiosidade, dor, perda, além de abordarem diversos temas que rodeiam a nossa vida. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com bons livros e descobrir o prazer da leitura, mais probabilidade terá de se tornar um bom leitor crítico e capaz de tomar suas próprias decisões. Segundo Fanny Abramovich, através da história, o leitor terá uma grande visão de mundo, sem saber disso propriamente dito, no decorrer da leitura,

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1994, p.17).

A educação, ao longo dos anos, tem se preocupado em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, dinâmico, responsável e atuante na sociedade. Segundo Judiht A. Langer, “as escolas podem contribuir para o desenvolvimento de seres humanos que usam a imaginação para ganhar visão e *insight,* sensibilidade e estratégia e que podem conceber caminhos de mudar e não apenas a si mesmos, mas também o mundo” (LANGER, 2005, p. 210).

Regina Zilberman destaca que “o texto literário preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes à própria escola, seja por semelhança (convertendo-se no livro didático empregado em sala de aula)” e ainda “pela contiguidade (o livro de ficção que exerce em casa a missão do professor)” (ZILBERMAN, 2003, p. 207). Desta forma, podemos afirmar que o livro depende da escola, pois o aluno domina o universo da palavra, decodifica signos gráficos, através dela entra num fantástico munda da leitura. Inicialmente iniciada através do ângulo sonoro e visual: escutando histórias narradas por adultos e acompanhando ilustrações. Tanto o pedagogo ou o licenciado em letras, segundo Vera M. T. Silva (2009a), devem reconhecer um livro infantil de qualidade.

Para Regina Zilberman, a literatura possui “[...] função formadora” (ZILBERMANN, 2003, p. 29), que vem ao encontro do que o Antonio Candido destaca por diversas vezes: a literatura tem uma “força humanizadora” e um papel importante na “formação o homem” (CANDIDO, 2002, p. 80). Sendo assim, “a literatura assume seu extremo poder transformador” (LAJOLO, 1986, p. 65). A literatura infantil tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação, seja ela de forma espontânea ou estimulada: “a de servir como agente de transformação” (COELHO, 2000a, p.15). Dessa forma, “[...] a literatura possui todas as qualidades necessárias à formação humana” (MEIRELES, 1979, p. 66). E segundo Judith A. Langer, toda literatura, seja a lida ou contada, nos emprestam “recursos para que imaginemos o potencial humano. No seu melhor sentido, a literatura é intelectualmente provocativa, bem como humanizadora, permitindo que utilizemos vários pontos de vista para examinar pensamentos, crenças e ações” (LANGER, 2005, p. 17). O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, segundo Teresa Colomer, o de “contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade” (COLOMER, 2007, p. 31) e, para ela, essa interação é realizada através da “confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31).

É pertinente afirmar que a literatura dá uma visão de conjunto, propicia a aprendizagem em seus diferentes campos: social, afetivo e cognitivo. A criança é vista como um ser em formação, cujo potencial deve ser desenvolvido em liberdade, mas orientado, conforme Nelly Novaes Coelho “no sentido de alcançar total plenitude em sua realização” (COELHO, 2000a, p. 27). A literatura provoca uma “sensação única e totalizante” (ABRAMOVICH, 1994, p.13), bem como, através da linguagem simbólica dá condições para que a criança recrie, torna-se até o narrador ou autor de seu próprio texto. Segundo Yunes e Pondé (1988), através do discurso literário a criança, na linguagem simbólica, cria sua própria realidade. Nesta perspectiva, desenvolver práticas de leitura em sala de aula, é o momento de desenvolver compreensões e múltiplas perspectivas que enriquecem as representações que estão em desenvolvimento. Nós vivemos e contamos nossas vidas através da narrativa, manifestando conflitos e desejos, fazendo entender a história em seus diferentes momentos. Na ideia que a leitura deva ser discutida e debatida em sala de aula, fazendo com que os alunos “constroem e reconstroem suas compreensões” (LANGER, 2005, p. 141), sendo que dentro deste ambiente social colaborativo “os alunos aprendem a escutar e a refletir sobre novas ideias e assumem responsabilidade de ignorar ou rejeitar as que não estão funcionando na discussão” (LANGER, 2005, p. 41).

Compartilhando com esse pensamento, Teresa Colomer constata que o jogo de interpretações faz parte do aprendizado do contraste de leituras, combatendo a ideia inicial de que “uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo o mundo” (COLOMER, 2007, p. 193). Segundo ela, é através da leitura de obras que as crianças descobrem que não é assim e que a “literatura não esgota nunca sua mensagem” (COLOMER, 2007, p. 193). Nesse processo de compreensão, as crianças “não apenas interpretam o símbolo do que *há* objetivamente na página do livro, mas também se iniciam na necessidade de inferir informações, não explícitas, próprias de qualquer ato de leitura” (COLOMER, 2007, p. 52-53) e começam a partir daí, notar, ao mesmo tempo, os “julgamentos de valor que se tem das coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, habitual ou extraordinário, adequado ou ridículo, etc.” (COLOMER, 2007, p. 52-53).

A função educativa da literatura infantil é a grande estrela nos debates sobre seleção de livros na atualidade. Para selecionar essas obras devemos “compartilhar diferentes critérios de avaliação, [cabendo] perguntar-se desde quando o tema do qual trata determinada obra determina sua qualidade artística” (COLOMER, 2007, p. 134-135). Não há dúvida de que se precisa progredir em “saber o que agrada” (COLOMER, 2007, 136) às crianças e sobre o “modo de fazer evoluir suas preferências” (COLOMER, 2007, 136). Para conquistar isso, devemos ouvir as crianças falar sobre livros, “vê-las formar e explicitar suas opiniões” (COLOMER, 2007, 136), bem como ouvir as opiniões de seus pais e seus professores, “se eles leem como adultos e que livros infantis valorizam, realmente, para seus filhos e alunos” (COLOMER, 2007, 136). Pois, segundo a pesquisadora, necessitamos ter bem claro em que precisamos evoluir para podermos avançar na educação.

Conforme a pesquisadora Teresa Colomer (2007), a prática da leitura é uma tarefa social, no entanto, a criança lê um livro em casa com sua família, na aula ou na biblioteca. Após a leitura, ela comenta com os adultos e com outras crianças leitoras o que ela leu, num absoluto mergulho em múltiplos sistemas ficcionais e artísticos, formando competências e conhecimentos. Podemos afirmar que essa aprendizagem oportunizada pela literatura possibilita “um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado” (COLOMER, 2007, p. 139). Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, “estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007, p. 147). Sendo assim, a escola é uma importante ponte neste contexto, pois oportuniza a criança compartilhar os conhecimentos que adquiriu com a leitura. E criar um espaço de leitura na escola permite que possamos usar livros ou consultá-los em momentos pré-determinados “para servir de modelos do resultado que se espera obter em projetos de escrita sobre gêneros específicos [...], livros para ser usados como base de dramatizações, leituras poéticas ou analogias de fragmentos sobre questões determinadas” (COLOMER, 2007, p. 160). O professor pode aliar os livros com atividades artísticas, pois elas servem como vias de compreensão ou expressão ao efeito causado pela leitura.

Nesse sentido da abordagem, entendemos a relevância de iniciar trabalhos da literatura com outros códigos linguísticos, ideológico e outros. Paz e Rösing (2013) destacam que o ciberespaço e a mídia agregam um novo suporte de possibilidade na formação do leitor, podendo ser usado como uma ótima ferramenta para desperta na criança o gosto pela leitura, um novo caminho para que a criança aprecie uma obra literária. Os avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes na vida cotidiana da criança; então, necessitamos nos adequar e oferecer uma boa leitura num ambiente virtual, aproximando a leitura do leitor.

A formação do leitor se dá em três espaços, conforme Santiago Yubero e César Sánchez Ortiz (2009), inicialmente na família: contexto mais imediato, onde a criança entra em contato com o mundo da leitura por meio da oralidade, não significa a aprendizagem da leitura e da escrita e é de responsabilidade dos pais. Na escola: âmbito de execução obrigatória, aprendizagem da leitura e da escrita e é de responsabilidade dos professores e acompanhamento dos pais. E na biblioteca: frequência voluntária, realização de leituras prazerosas e instrumentais. Responsabilidade dos bibliotecários.

Nesse sentido, é fundamental que o professor seja capacitado, segundo Maria Alexandre de Oliveira, para “aplicar dinâmicas de leitura de modo que o aluno seja capaz de transcender a compreensão linear dos textos, levando-o a decodificar o não-escrito que se oculta nas entrelinhas e, em uma prática contínua, mantenha aceso o espírito investigativo, o espírito da descoberta” (OLIVEIRA, 2008, p. 168). O professor é o mediador nesse processo, conforme Debus,

O professor, no entanto, pode ser o mediar, o organizador do processo de recepção, ao levar o leitor a observar as estratégias do texto, a ler no silencio do texto, contribuindo para a produção de um discurso crítico pelo leitor, par esse não ser um mero reprodutor, mas um co-produtor, contribuindo para práticas leitoras plurais e não convergentes (DEBUS, 1996, p. 124).

Em busca de firmar um padrão de qualidade editorial brasileira foi criada, em 1974, o Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil)[[3]](#footnote-3) como um estímulo para Editor, Escritor e Ilustrador. Com uma premiação anual, o Prêmio FNLIJ - O Melhor para Criança, distinção máxima concedida aos melhores livros infantis e juvenis hoje conta com diversas categorias: Criança, Jovem, Imagem, Poesia, Informativo, Tradução Criança, Tradução Jovem, Tradução Informativo, Tradução Reconto, Projeto Editorial, Revelação Escritor, Revelação Ilustrador, Melhor Ilustração, Teatro, Livro Brinquedo, Teórico, Reconto e Literatura de Língua Portuguesa.

Estamos em pleno século XXI e ainda faz parte do senso comum acreditar que o texto dirigido ao leitor mirim exige simplicidade. Ao sugerir como funcionam os textos e os modos de entendê-los, Peter Hunt, através da teoria literária, sugere “ajudar profissionais a lidar com a enorme produção de livros para criança. [...] trazer os prazeres e dificuldades da literatura infantil a um público mais amplo de profissionais e acadêmicos” (HUNT, 2010, p. 29). Ao invés de dizer “melhor/pior”, ou “adequado/inadequado”, a crítica literária, segundo Peter Hunt, deveria afirmar que “esse texto tem determinado potencial para interação, determinadas possibilidades de significado” (HUNT, 2010, p. 130).

Estudar a literatura é entender, também, a história. Para embasar este estudo, foi necessário pesquisar e estudar um pouco da história da literatura de Santa Catarina para que pudéssemos ter uma melhor compreensão do contexto sociocultural que se encontra a literatura infantil. Historicamente, vários fatores influenciaram o desenvolvimento das letras em nosso Estado, tais como o surgimento da imprensa em 1831 e a instalação de instituições escolares em 1843. Segundo Scharf (2000), foi a imprensa que deu condições às publicações literárias, que se iniciaram de forma isolada e com uma tendência romântica. Santa Catarina foi marcada, segundo Sandro da Silveira Costa, pela sua origem,

[...] pela presença indígena, acrescida pela inserção de lusos, africanos, açorianos e madeirenses, a ocupação do território catarinense ganhou incremento com o fluxo imigratório europeu, iniciado no século XIX, introduzindo assim uma nova configuração cultural (COSTA, 2011, p. 238).

O processo de colonização de Santa Catarina foi um projeto de Estado, no qual ele recebeu grandes investimentos em diversos setores entre os anos de 1818 a 1930. A educação não era prioridade; neste contexto, o processo educacional ficava a encargo de províncias, entidades religiosas e assistencialistas. Foi o imigrante que organizou as suas próprias escolas e o ensino girava em torno da língua do país de origem; os alemães, na sua grande maioria, contavam com a ajuda da Igreja Luterana. O imigrante neste período da literatura, segundo Sachet, (1985) vive um conflito entre a saudade-da-raiz e a esperança-do-novo-fruto. Uma literatura de dois lados onde o verso e o reverso se somam e se completam.

Em 29 de abril de 1921, foi aprovado o estatuto da Associação Catarinense de Letras; seus membros sócios fundadores começaram a trabalhar de forma efetiva no ano de 1924, com designação de quarenta cadeiras[[4]](#footnote-4).

A infância, no estado de Santa Catarina, como em todo território nacional, passou por diversas conturbações. A produção literária para crianças e jovens, no entanto, é um fazer bastante recente e quase que inexistente até a década de 70, avaliado, segundo Eliane S. D. Debus (1996), pelo viés de constância, difusão e volume de obras. No período colonial, Florianópolis foi colonizada pelos açorianos e as crianças daquela época conviviam com a literatura oral, com “histórias bruxólicas, de boitatás e peixes gigantes lutando com bravos pescadores. Tantas outras histórias orais vicejavam, sem dúvida, no interior do Estado” (DEBUS, 1996, p. 19). Causava estranheza falar em produção infantil escrita por catarinenses, antes de 1970, “cujos livros simplesmente inexistiam nas livrarias e os escassos volumes existentes nas bibliotecas viviam às traças por falta de quem os conhecesse” (Danusia Apparecida Silva in GOULART, 2009, p.21). A partir de 1970, no estado de Santa Catarina, como em todo o Brasil, houve importantes mudanças e avanços no que diz respeito ao público infantil, a criança foi vista como um ser em desenvolvimento, inteligente e capaz de criar, recriar e criticar.

No panorama historiográfico, Heitor Luz Filho, segundo Celestino Sachet (1985), pode ter sido o primeiro escritor de Santa Catarina a dedicar-se ao público infantil. Recebeu o “Prêmio SAPS de Literatura Infantil de 1951”, com a obra *Uma Aventura no Céu*. Outro livro de que se tem registro, direcionado ao público infantil, com “fins nitidamente morais” (SACHET, 1985, p. 170), foi a obra de Lausimar Laus, publicada em 1949, com o título *Brincando no Olimpo*, foi publicado em capítulos numa revista e, somente em 1953, em livro.

A história da literatura infantil do Estado de Santa Catarina é dividida em dois momentos: “a visão-do-adulto dos pioneiros dos anos 50 e a atitude visão-da-criança, a partir de meados de década de 70” (SACHET, 1985, p. 170). No primeiro momento, o autor a caracteriza como “narrativa ilusória, fantasista ou encantatória” (SACHET, 1985, p. 170), destacando Heitor Luz Filho, Lausimar Laus, Leo Vitor, Wilson Rio Apa, Balbino Martins e Nilson Mello como pioneiros da literatura infantil catarinenses. No segundo momento a caracteriza como “literatura do real, do cotidiano” (SACHET, 1985, p. 170), destacando Maria de Lourdes Ramos Krieger Locks e Werner Zots.

Analisar e apontar todas as obras existentes em nosso Estado seria exaustivo, não é de momento nosso objeto de estudo. Eliane Debus, Simone Cintra e Maria Laura P. Spengler (2014) desenvolveram um trabalho que resultou no livro *online*: *Literatura infantil e juvenil em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos.* Nele realizam um mapeamento dos livros e autores de obras destinadas ao público infantil e juvenil do estado de Santa Catarina, reunindo 239 biografias de escritores, tradutores e ilustradores e 837 resenhas de livros infantis e juvenis.

Diante a isso, cabe a nós educadores sermos mediadores neste processo, obtermos o conhecimento e ajudar na divulgação das obras e autores da literatura infantil de Santa Catarina, com vistas ao incentivo dessas leituras junto as nossas escolas. Além do benefício da aquisição de competências da oralidade, leitura e produção textual, os pequenos leitores terão contato com a produção artística de autores que, através de suas obras, oferecem sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, a do contexto catarinense. Partindo dessa premissa, o livro infantil é útil, mas nem tudo o que é publicado pode ser chamado de literatura. Visando somente o lucro, muitos escritores e editoras passam a publicar obras sem a devida preocupação com a qualidade literária. Algumas obras não vendem porque não possuem editoras de renomes, cabe aos profissionais da educação mediar este processo.

Trabalhar com a literatura local nas escolas é valer-se, segundo Eliane Debus, de “temáticas e personagens próximas a vivência dos leitores, visto que o leitor só poderá gostar daquilo que compreende e compreende com maior intensidade e facilidade aquilo de que gosta, que lhe é próximo” (DEBUS, 1996, p. 110). A ideia é ir além das potencialidades já alcanças pela leitura, pois “a criança é capaz de ir além do seu comportamento costumeiro, possibilitando a leitura de livros que a despertem para o novo, o não conhecido, tanto no que diz respeito à temática como à linguagem” (DEBUS, 1996, p. 63). Negligenciar a existência da produção literária para crianças, da forma como é tratada e utilizada, segundo Eliane Debus (1996), é apoiar as práticas desiguais de forma pragmática como se trata a literatura infantil no nosso Estado. Sua presença é fato! Falta “visitar aquele a quem essa literatura se destina: o leitor” (DEBUS, 1996, p. 64).

**Referências**

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil:*Gostosuras e Bobices**.** 4ª ed**.** São Paulo: Scipione, 1994.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez... na escola*: formando educadores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AZEVEDO, Ricardo. “Literatura e suportes contemporâneos: algumas questões e um relato espantoso”. In: BURLAMAQUE, Faviane Verardi; RÖSING, Tania M. K. *Literatura para as crianças e jovens*: por um novo pensamento crítico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1997. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 31/10/14.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil***.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. 34 ed. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas cidades, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil:*teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Literatura:* arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Sandro da Silveira. *Santa Catarina* – História, Geografia, Meio Ambiente, Turismo e Atualidade. Postmix: SC, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil*: teoria e prática. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

DEBUS, Eliane Santana Dias. *Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil.* Dissertação do Mestrado em Letras – UFSC. Florianópolis: UFSC, 1996.

\_\_\_\_\_; CINTRA, Simone; SPENGLER, Maria Laura P. *A literatura infantil e juvenil produzida em Santa Catarina:* escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos. NUP/UFSC: Florianópolis, 2014. Disponível em <[http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/.](http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/)> Acessado em 29/10/2014.

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

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura***.** São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1986.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários*: compreendendo o ensino da literatura. Tradução: Luciana Lhullier Rosa e Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. São Paulo: Summus; Brasília: INL, 1979.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *A literatura para as crianças e jovens do Brasil de ontem e de hoje:* caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

PAZ, Keli A. B.; RÖSING, Tania M. K. “Jovens leitores mergulhados em aplicativos tecnológicos literários: uma experiência interativa com hipertexto/hipermídia”. In: BURLAMAQUE, Faviane Verardi; RÖSING, Tania M. K. *Literatura para as crianças e jovens:* por um novo pensamento crítico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil e juvenil***:** vivências de leitura e expressão criadora.São Paulo: Saraiva, 1993.

SACHET, Celestino. *A literatura Catarinense.* Florianópolis: Lunardelli, 1985.

SCHARF, Rosetenar Feijó. *A escola e a leitura*: Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual (Dissertação). UNISUL, Tubarão: 2000. Disponível em: **<**<http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_escola_e_a_leitura.pdf>> acesso em 26/09/2014.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. *Literatura infantil brasileira*: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009a.

*\_\_\_\_\_. Leitura literária & outras leituras*: Impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009b.

YUBERO, Santiago; ORTIZ, César Sánchez. “A biblioteca escolar como espaço de promoção leitora. O mediador-bibliotecário escolar”. Tradução Tânia Mara Goellner Keller. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (org.). *Leitura dos espaços e espaços de leitura.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

YUNES, Eliana. PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil:*por onde começar. São Paulo: FTD, 1988.

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

1. Carlete Maria Thomé. Licenciatura: Pedagogia e Letras. Mestre em Letras. [carlete\_sc@hotmail.com](mailto:carlete_sc@hotmail.com) [↑](#footnote-ref-1)
2. Franciele Thomé. Acadêmica do curso de Pedagogia – SEI Fai Faculdades. [francithome@hotmail.com](mailto:francithome@hotmail.com)

   [↑](#footnote-ref-2)
3. No site <http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html> encontra-se a listagem dos livros premiados. Acesso: 15.09.2016. [↑](#footnote-ref-3)
4. Disponível no site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Academia_Catarinense_de_Letras> a relação dos imortais e seus sucessores da Academia Catarinense de Letras. Acesso em: 15.09.2016. [↑](#footnote-ref-4)