

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

CAROLINE RESENDE RODRIGUEZ

**Mediação de leitura literária:** Formação de novos leitores em Bibliotecas Públicas

SÃO PAULO, 2024

CAROLINE RESENDE RODRIGUEZ

**Mediação de leitura literária: Formação de novos leitores em Bibliotecas Públicas**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Biblioteconomia, apresentado ao Departamento de Informação e Cultura da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia.

Orientação: Profa. Dra. Asa Fujino

São Paulo

2024

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha mãe, Stella, que sempre esteve ao meu lado, me dando todo suporte e apoio em todos os meus sonhos. Obrigada por me apresentar o mundo dos livros com tanto amor, que me fez ser apaixonada pela literatura.

Aos familiares que me apoiaram e incentivaram durante a minha jornada.

À Vivian, minha dupla dos trabalhos da graduação, que se tornou uma irmã de graduação, a sua amizade e companhia foram fundamentais para chegar até aqui.

À minha professora orientadora Asa Fujino pelas contribuições dadas durante todo o processo.

Aos meus colegas do curso de Biblioteconomia, especialmente os que participaram ativamente na construção da Semana de Biblioteconomia, pelos momentos e trocas compartilhadas.

E finalmente ao André, meu companheiro de *e* para vida, por estar ao meu lado com todo apoio, suporte e carinho, foram essenciais, muito obrigada por tudo.

*Seres simbólicos, os únicos entre os seres vivos do planeta que agimos movidos por representações, temos na leitura e na escrita um lugar de ser e fazemos dessas práticas um valor para nossa existência. tomar a leitura como valor é a escolha que tenho feito e por essa via me pergunto: que ser humano quero ver acontecer no leitor que estou formando?*

(LACERDA, Nilma Gonçalves, 2008, p.178)

## **RESUMO**

Este trabalho trata da temática da mediação da leitura nas bibliotecas voltadas para o público infantil como forma de estimular o desenvolvimento do gosto pela leitura literária nas crianças. A pesquisa é de cunho bibliográfico, aborda conceitos da Sociologia Infantil e da literatura infantil, discute a importância da formação leitora para o indivíduo, enfatiza a importância da mediação de leitura e destaca o papel fundamental da Biblioteca nesse processo, não apenas como espaço de promoção da leitura e da cultura, mas também da construção de identidade e do senso de pertencimento para as crianças.

Palavras-chave: Mediação de Leitura; Biblioteca Pública; Literatura Infantil;

## **Abstract**

This final paper explores the theme of reading mediation in Children's Library as a way to develop a pleasure for literary reading in children. The research is bibliographic in nature, addressing concepts from Sociology of Childhood and children's literature, argue the importance of reader formation for the individual, emphasizing the importance of reading mediation and highlight the fundamental role of the Library in this process, not only as a space for promoting reading, culture, but also in the construction of identity and a sense of belonging for children.

Keywords: Reading Mediation; Public Library; Children's Literature;

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2 INFÂNCIA</b>	<b>11</b>
2.1 A criança a partir da Sociologia da Infância	11
<b>3 LITERATURA INFANTIL</b>	<b>16</b>
3.1 Perspectiva Histórica	16
3.2 Produção Literária Infantil Brasileira	17
<b>4 A LEITURA LITERÁRIA</b>	<b>22</b>
4.1 O direito à Literatura	22
4.2 A Leitura Literária pelas crianças	23
<b>5 A BIBLIOTECA PÚBLICA COMO ESPAÇO FORMADOR DE LEITORES</b>	<b>27</b>
5.1 O papel da Biblioteca Pública	27
5.2 A Biblioteca Infantil Como Espaço Formador de Leitores	28
<b>6 MEDIAÇÃO DE LEITURA</b>	<b>32</b>
<b>7 CONCLUSÃO</b>	<b>34</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A função primordial da biblioteca pública é servir à comunidade, oferecendo uma variedade de serviços e recursos que vão além da simples disponibilização de um acervo diversificado e do acesso ao conhecimento.

O Manifesto da IFLA sobre bibliotecas públicas define Biblioteca Pública como uma instituição que “proporciona acesso ao conhecimento, à informação, à educação permanente e a obras da imaginação por meio de uma variedade de recursos e serviços, e se coloca à disposição de modo igualitário, a todos os membros da comunidade” (IFLA, 2012, p.1)

Portanto, as bibliotecas públicas, como espaços fundamentais de democratização do acesso à informação e à cultura, devem estar devidamente equipadas e capacitadas para atender, também, às necessidades do público infantil, sendo fundamental que atuem de forma a promover atividades que incentivem a leitura desde os primeiros anos de vida, sendo de grande importância o desenvolvimento da Leitura do Mundo, que será abordada a partir da perspectiva de Paulo Freire.

Para isso, os bibliotecários e os colaboradores devem ter um olhar singular para as crianças, visualizando-as enquanto atores sociais e culturais. Essa perspectiva é abordada tendo como base os diversos trabalhos de Oswaldo Francisco Almeida Júnior e as diretrizes da IFLA, além de refletir sobre o trabalho de Lenyra Fraccaroli na Primeira Biblioteca Pública Infantil de São Paulo.

É válido ressaltar que a conceituação do termo “mediação” na literatura é ampla e está em processo de desenvolvimento; portanto, para a discussão que esse trabalho propõe, será usada como base a definição de mediação cultural de Teixeira Coelho:

Processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual - com o que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca da formação de públicos para a cultura - ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural. (TEIXEIRA COELHO, 1997, p. 247)

Tendo essa definição em perspectiva, a mediação de leitura com o objetivo de formar novos leitores, terá como princípio a construção de pontes entre o leitor, o livro e o contexto social, sendo, portanto, um processo dinâmico e interativo.

Neste contexto, este estudo se justifica pela importância de reconhecer a relevância das Bibliotecas como instituições fundamentais para a formação leitora das crianças. Parte-se do pressuposto que estes são espaços fundamentais para ampliar as ações e as experiências

literárias para crianças, com o objetivo de contribuir para o seu desenvolvimento da leitura, formando novos leitores.

Tendo em vista essa necessidade, tem-se a seguinte questão: Como a mediação de leitura pode ser utilizada nas bibliotecas públicas para contribuir para a formação de crianças leitoras - novos leitores críticos - e servir de apoio no desenvolvimento da sua identidade, levando em consideração as diferentes culturas da infância?

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar o potencial da mediação da leitura em bibliotecas públicas na formação de leitores para a construção de uma sociedade leitora futura. Nesse viés, é necessário apresentar os objetivos específicos, a saber:

- a) verificar como a leitura literária contribui na formação do indivíduo, compreensão de mundo e desenvolvimento do pensamento crítico;
- b) explicitar a importância das bibliotecas públicas como espaços de incentivo à leitura e à cultura para crianças; e
- c) compreender como a mediação da leitura é capaz de ajudar na formação de futuros leitores.

Sendo assim, o trabalho é de caráter exploratório com abordagem qualitativa, fundamentado em referencial teórico, visando refletir sobre o papel crucial das bibliotecas públicas no fomento à literatura infantil e na promoção de ações de mediação de leitura, além de ressaltar que o acolhimento à criança na mediação é fundamental para a formação de leitores.

A partir de uma revisão bibliográfica abrangente, teve-se acesso a diversos conteúdos que se relacionavam com a temática. Na seleção de materiais tomou-se como base a escolha de autores que são referências nos temas abordados, levando em consideração, quando necessário, a sua tradução para o português, e dando prioridade aos materiais produzidos por autores brasileiros.

Assim, para trabalhar o desenvolvimento cognitivo da criança, levou-se em consideração, para a escolha, uma abordagem da infância na contemporaneidade e que identifica a criança como indivíduo ativo. Desta forma, foram selecionados dois autores principais que abordam a Sociologia da Infância, William Corsaro e Manuel Sarmento, tendo em perspectiva as obras de Piaget e Vygotsky.

Ao abordar a literatura infantil, buscou-se livros e artigos publicados de autores reconhecidos como autoridades na área, como Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Ricardo Azevedo.

Para discutir a mediação de leitura, optou-se pela utilização de autores que abordam a ação no ambiente da biblioteca, como Marcelo Almeida, Alessandro Rastelli, Lidia Eugenia Cavalcante.

Para a seleção desse material foram utilizadas a base de dados Scielo, Google Acadêmico e Brapci e materiais do acervo da Biblioteca da ECA. Neste contexto, foi feita uma seleção de materiais, como livros e produções científicas e acadêmicas, que exploram a mediação da leitura em bibliotecas públicas e que abordam a leitura e literatura para crianças de forma não instrucional, temáticas principais deste estudo.

A pesquisa foi realizada no período de setembro de 2023 a junho de 2024.

## 2 INFÂNCIA

É a partir da linguagem que os humanos se tornam indivíduos sociais e culturais. A cultura é compreendida e vivida pelos humanos a partir das experiências, dos conhecimentos, dos valores e das informações transmitidos pela tradição, pela comunicação, pela mídia, pela educação e pela ciência. Logo, é um repertório criativo, influenciado por fatores sociais e econômicos, que possui significados comuns a todos que pertencem ao mesmo grupo, sendo considerado o “modo de vida” destes indivíduos. (TEIXEIRA COELHO, 1997).

### 2.1 A criança a partir da Sociologia da Infância

Ao longo da história da humanidade, as necessidades e peculiaridades das crianças foram totalmente negligenciadas, o que pode ser exemplificado até mesmo pela própria denominação de infância.

A palavra infância é originária do latim *infantia*, e significa “incapacidade de falar”. Acreditava-se que a criança, antes dos 7 anos, não possuía a habilidade de se comunicar através da fala, de explicitar seus desejos, suas inquietudes e seus sentimentos. Tratava-se de um ser incógnito, sem voz na sociedade<sup>1</sup>.

No entanto, a Sociologia da Infância comprehende que esta é uma definição equivocada, pois, segundo Sarmento:

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, tem múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras rationalidades se constroem, designadamente nas interacções de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2005, p. 25).

Dessa forma, embora a criança e suas características fossem invisibilizadas, a sua capacidade de se comunicar vai muito além da simples pronúncia de palavras, uma vez que a linguagem humana possibilita a transmissão de informações para outros indivíduos até mesmo em línguas diferentes. Segundo Vygotsky,

<sup>1</sup>

Disponível

em:

<https://petpedagogia.ufba.br/infancia#:~:text=A%20palavra%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20originaria,nc%C3%B3gnito%2C%20sem%20evid%C3%A1ncia%20na%20sociedade>. Acesso em: 07 de maio de 2024.

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (VYGOTSKY, 2001, p.11)

Logo, a capacidade de utilizar a linguagem para transmitir uma mensagem a outro indivíduo, que também participa desse sistema, e ser compreendido, é o que faz do ser humano distinto dos outros animais. A linguagem, então sistema de comunicação estruturado, possibilita a vivência em sociedade uma vez que promove a capacidade de interação com outro indivíduo de forma a expressar sentimentos, sensações, transmitir informações, opiniões, proporcionando a troca de dados.

Nas sociedades, as interações acontecem a todo momento entre os indivíduos; assim, são formadas redes de relacionamentos, estabelecidas a partir do desenvolvimento da interação e sua recorrência, e que compartilham valores e objetivos próximos. Essa rede é denominada de “rede social”, algo que já acontecia na “vida real” e que foi ampliado para o espaço digital. E é justamente nessa teia formada a partir de um contexto social e cultural previamente modulado que

as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais (CORSARO, 2002, p.114)

Isso possibilita à criança o estabelecimento de significados e referências para a sua construção e entendimento de mundo. Essa percepção da criança como sujeito ativo que busca interpretar a cultura a que pertence, internalizando valores e normas culturais, além de contribuir para a produção e transformação destes, é chamada de Sociologia da Infância.

Tal sociologia é a base para a compreensão do desenvolvimento das crianças na sociedade contemporânea, sendo utilizada, neste trabalho, a perspectiva das teorias de William Corsaro e Manuel Sarmento, ambos sociólogos da infância.

É, portanto, necessário ressaltar que Sociologia da Infância foi desenvolvida a partir de reflexões e estudos das teorias de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky realizadas no início do século XIX. Por isso, serão apresentadas, de forma resumida, as constatações desses teóricos relevantes para a discussão deste trabalho.

Jean Piaget, durante sua vida, realizou um extenso estudo da gênese psicológica do pensamento humano, no qual estabeleceu quatro estágios para a progressão do desenvolvimento cognitivo, tendo a criança, em cada estágio, uma maneira característica de construir o seu conhecimento.

Piaget (1987b) descreve que o primeiro estágio se passa dos 0 aos 2 anos, sendo chamado de Sensório Motor. É o período em que a percepção mental começa. Assim, as crianças estabelecem relações entre as ações e as modificações que elas provocam no espaço físico, passando a entender sobre a constância e permanência do objeto. Nesse processo, a criança aprende que os objetos são entidades separadas e distintas e que têm existência própria fora da sua percepção individual, aprendendo também a denominar os objetos.

O próximo estágio é o Pré-Operatório, de 2 a 6 anos. Durante esse período, a criança é egocêntrica, ou seja, a sua realidade é centrada naquilo que ela percebe, por isso entende que ela é o “centro” (PIAGET, 1987b). É, também, nesse momento, que a criança começa a “conversar”, passando a ter um pensamento operatório com estrutura e sequência de informações, além de iniciar a classificação de coisas, não necessariamente usando critérios lógicos.

Em um segundo momento desse estágio, a criança passa pelo período do letramento e alfabetização, sendo considerado um momento fundamental do desenvolvimento cognitivo. Devido ao seu processo ser único para cada criança, Piaget (1987b) aponta que a criança não deve ser pressionada e que deve ser acolhida durante o desenvolvimento cognitivo, visando sempre o seu progresso de forma “natural”.

No próximo estágio, quando a criança tem por volta de 7 a 12 anos, ocorre o Estágio Operatório Concreto. Nesse período, o indivíduo comprehende o abstrato e estruturas baseadas na lógica; além disso, a sua compreensão vai além do literal (PIAGET, 1987b). Ela passa a ter o entendimento de que há outros pontos de vista e não uma simples verdade universal. Ademais, é o período que começam a ter os primeiros grupos de amigos, buscando encontrar a sua própria identidade, o que acaba gerando conflitos internos emocionais.

O último estágio é o Operatório Formal, que começa aos 12 anos e continua até o restante da vida (PIAGET, 1987b). É o momento em que os conhecimentos são aprofundados, pois a capacidade de interpretação e compreensão são aumentadas pelo desenvolvimento do pensamento abstrato. Nesse período, começam a pensar mais sobre questões morais, filosóficas, éticas, sociais e políticas, que requerem raciocínio teórico e dedutivo. É o momento que o indivíduo está em busca da sua identidade, pois, ao entender o mundo, quer saber quem é, estando sempre em busca de compreender mais do mundo para entender a si mesmo (PIAGET, 1987a).

Somado a isso, Piaget (1987a) aponta que a criança, ao se perceber como um ser social que vive em uma sociedade, começa a ter consciência de si, sendo fundamental, nesse período, as interações, pois assim a criança consegue distinguir a sua subjetividade. É,

também, a partir do contato social que o indivíduo consegue se definir como “pessoa”, pois a criança passa a compreender que há um “eu” e um “outro”.

A criança, portanto, é um sujeito interativo: ela depende da interação com o meio para o seu desenvolvimento; assim considera-se que o conhecimento é construído pelas crianças através de um processo ativo com o meio e que os adultos podem ajudar com métodos que estimulem essa construção. Essa é a teoria de Piaget, que ficou conhecida como Teoria Construtivista.

Corsaro (2011) considera a noção de estágio utilizada por Piaget significativa para a Sociologia da Infância, uma vez que demonstra que as crianças percebem e organizam seus mundos de formas diferentes dos adultos. Desta forma, elas podem se comportar/compreender/explicar o mundo diferentemente, conforme tenham 5, 7 ou 12 anos.

No entanto, Lev Vygotsky (2001), considerado o pai da Teoria da Aprendizagem, tendo realizado pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel das relações sociais, comprehende que o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com situações de contato social e trocas com o coletivo. Portanto, para o autor, a interação ocorre de forma social, tendo como suporte a linguagem, que assume a função de mediar o contato das crianças com os outros e suas aprendizagens (VYGOTSKY, 2001). Isso ocorre a partir da internalização da cultura pela criança e sua apropriação, principalmente através das relações interpessoais.

Dessa forma, o contexto sociocultural a que a criança pertence influencia diretamente na sua visão de mundo; portanto, cada criança experiencia a realidade a partir de uma forma, sendo mediada por relações únicas, que vão ser determinantes no seu comportamento e visão de mundo, principalmente por cada criança ser singular em sua individualidade, possuindo formas únicas de contato e conexão com o ambiente, sendo impraticável desenvolver uma única maneira de as crianças existirem e interagirem com o mundo (VYGOTSKY, 2001).

Sendo assim, Corsaro (2005) aponta que ambos consideram que a criança é um sujeito ativo; sendo que, para Piaget, o desenvolvimento humano é basicamente individualista, enquanto para Vygotsky, é essencialmente coletivo.

Nessa direção, a Sociologia da Infância comprehende que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas, sim, um processo cultural e coletivo, reconhecendo a importância da atividade coletiva e conjunta, no qual as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si.

Nesse sentido, William Corsaro (2011), propõe o conceito de “reprodução interpretativa”, identificando que as crianças não imitam os adultos e, nem se apropriam

diretamente do mundo adulto: ocorre uma apropriação criativa da informação, em que elas passam a produzir a sua própria “cultura de pares”, ou seja, forma-se um conjunto de produções simbólicas, que possibilitam à criança adaptar, interpretar, reinventar e reproduzir o mundo ao seu redor. Dessa forma,

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, p.31-32)

A internalização da sociedade e da cultura é ampliada quando a criança frequenta outros espaços além do âmbito familiar. Deste modo, as crianças ativamente ingressam e tornam-se participantes e colaboradores de cultura de pares locais quando se movem em direção à comunidade adjacente (CORSARO, 2011).

A abordagem, inicialmente de Vygotsky e Piaget e, posteriormente, da Sociologia da Infância, possibilitou que a criança fosse percebida de outra maneira pela própria sociedade, um processo que durou longos anos e que ainda é necessário reafirmar. Dessa forma, percebe-se que a visão da criança como sujeito ativo é relativamente recente na história da humanidade, tendo seu “*início*” somente no século XX.

Ressalta-se que, como suas características eram invisibilizadas, consequentemente, a produção cultural voltada para elas era praticamente inexistente. Após a “descoberta” ressignificação da infância como algo muito além do significado intrínseco do termo, houve uma percepção dos benefícios de uma produção cultural massificada voltada para esse público, tanto para auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem, quanto para movimentar a economia, como será visto a seguir.

### 3 LITERATURA INFANTIL

#### 3. 1 Perspectiva Histórica

As histórias infantis tiveram início com a disseminação dos mitos pela oralidade, cujas histórias conhecidas eram transmitidas por meio da voz, por quem as conhecia. Além disso, as narrativas eram inspiradas na natureza, se baseando no uso do imaginário e na concepção que tinham de fadas e deuses, segundo estudos de Condurú e Santos (2017). Ademais, apontam (2017, p. 412) que Góes (1984, p.66) ressalta: “essas histórias não são apenas criações da imaginação, mas nasceram de acontecimentos reais que o povo recolheu e guardou e que mais tarde formou, na base, a moral das sociedades”.

No século XVI, Gutenberg (1397-1468) desenvolveu a prensa tipográfica e o primeiro livro foi impresso. No entanto, foi somente depois de um século, ao final do século XVII e durante o século XVIII, que os primeiros livros para crianças foram produzidos. Zilberman ressalta: “antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna”(2003, p. 15).

Como consequência, “a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão” (ZILBERMAN, 2003, p.15). É a partir desse momento que

Os laços entre a literatura e a escola começam (...): a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.17)

Nessa época, a produção literária tinha como foco uma perspectiva educacional, para ensinar à nova geração os valores e princípios que eram caros à sociedade da época. Como o intuito era educar moralmente as crianças, utilizavam-se da estrutura maniqueísta de bem e de mal, na qual o bem deveria ser absorvido e o mal repudiado (Zilberman, 2003).

### 3.2 Produção Literária Infantil Brasileira

A produção literária para crianças e jovens no Brasil, até o século XIX, era praticamente inexistente.

As especialistas Lajolo e Zilberman apontam que, ao final do século XIX, há a requisição de uma produção literária de fato brasileira, tanto pelo lado pedagógico quanto cultural, por conta das crianças terem contato apenas com a “tradução e adaptação de várias histórias europeias que, circulando muitas vezes em edições portuguesas, não tinham, com os pequenos leitores brasileiros, sequer a cumplicidade do idioma” (2007, p.29).

Assim, foram desenvolvidos por editores brasileiros projetos de tradução das obras infantis publicadas na Europa. Esses materiais, segundo Lajolo e Zilberman, apresentavam crianças modelares e estereotipadas, parte de um “projeto pedagógico que acreditava plamente na reprodução passiva de comportamentos, atitudes e valores que os textos manifestavam e, manifestando, desejavam inculcar nos leitores.”(2007, p. 32)

Dessa forma, percebe-se que, no Brasil, o contato inicial com a literatura infantil foi composto principalmente de traduções de cartilhas de autores internacionais, sem muitas variações para além das histórias tradicionais, como os contos de fadas e as fábulas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

O início do século XX é um momento de mudanças de paradigmas, principalmente pela visão de futuro da nação como resultado do rápido desenvolvimento urbano e comercial, devido à instalação da República. O cenário foi marcado por uma crescente massa populacional nos centros urbanos, sendo uma oportunidade para a comercialização dos produtos industriais e suas variações para os diferentes públicos. Ademais, iniciava-se a implantação e o funcionamento das primeiras escolas primárias públicas. Assim, segundo Lajolo e Zilberman (2007), o momento se torna propício para a popularização da literatura infantil.

A esse cenário soma-se o Movimento Pré-Modernista, que tinha o intuito de expor a realidade brasileira, seu cenário e seus contextos sociais. Dessa forma, o incentivo à produção literária nacional tinha em perspectiva as pautas do movimento, à medida que havia um desejo de uma literatura infantil que refletisse o país, a cultura e seus respectivos símbolos, trazendo a atenção à cultura local.

O objetivo da renovação da produção era se afastar das representações estereotipadas europeias, com contextos e situações completamente diferentes das vivenciadas pelas

crianças brasileiras, com o intuito de que estas encontrassem o cenário brasileiro nas histórias e tivessem contato com vivências e símbolos nacionais (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Assim, a partir de 1920, com autores como Monteiro Lobato, começa a ser feita uma Literatura Infantil nacional. O autor, considerado o pai da literatura infantil no Brasil, preocupou-se em escrever de acordo com os interesses do público infantil e juvenil; fazer questionamentos comuns de seu possível leitor; introduzir a oralidade em seu texto e apresentar cenários brasileiros em suas histórias (SANDRONI, 2008).

Lobato inaugurou uma nova forma de produzir literatura para crianças, sendo seguido por outros autores brasileiros que passaram a escrever livros que levavam, de fato, a perspectiva da criança, além de romperem o círculo de dependência aos padrões de escrita adaptados da literatura infantil europeia.

No entanto, somente a produção dessa literatura não era suficiente, havia a questão de acesso a essas produções. Dessa maneira, a literatura voltada para o público infantil, quando começou a ser escrita no Brasil, teve, na Biblioteca Infantil de São Paulo, uma mão amiga, que ajudou no seu crescimento e acesso no cenário paulista, como aborda Lenyra Fraccaroli,

Para que a literatura infantil pudesse exercer todo um benefício que lhe é próprio sobre a mente das crianças - faltava um impulso, um veículo de divulgação - um meio eficiente de acordar o interesse: Bibliotecas Especializadas. Bibliotecas Infantis, onde as crianças pudessem estar à vontade, rodeadas de atenção, cercadas de pequenos interesses (FRACCAROLI, 1976, p.4)

A partir da necessidade de se ter um ambiente propício para as crianças, principalmente as da classe operária, terem contato com a literatura, se desenvolve a Biblioteca Infantil de São Paulo, aberta ao público em 1936.

Nesse momento, em São Paulo, com a gestão de Mário de Andrade do Departamento de Cultura e Recreação de São Paulo, havia uma preocupação sobre o futuro das próximas gerações, principalmente por sua consideração às questões do movimento Modernista.

Ressalta-se que Mário de Andrade era alguém à frente de seu tempo, e durante a sua breve gestão do Departamento de Cultura (1936-1938) suas ações foram pautadas na preocupação com as crianças e seu desenvolvimento, algo que é extremamente notório com o seu projeto dos Parques Infantis e das Bibliotecas Infantis. Além disso, essas instituições eram voltadas para atender as necessidades, principalmente, das crianças filhas de operários. (DUARTE, 2022)

Assim, desde 30 de maio de 1935, Lenyra Fraccaroli, convidada por Mário de Andrade, desenvolveu um trabalho para a abertura da Biblioteca, tendo como função desde a

escolha de um local e a organização de seu espaço, até a formulação de um catálogo de livros infantis.

É importante destacar que a abertura da Biblioteca foi executada por Fraccaroli, que já possuía uma bagagem por ter atuado na criação, em 1933, da Biblioteca Escolar no Instituto Caetano de Campos, em São Paulo, apesar de, nesse momento, ainda não ser formada em Biblioteconomia. Assim, tinha um direcionamento que a guiou na escolha do mobiliário de acordo com as especificidades do público-alvo do equipamento, as crianças. Além disso, as atividades de integração e mediação eram próprias para as crianças e para os jovens.

A primeira Biblioteca Pública voltada para a infância em São Paulo foi inaugurada em 14 de abril de 1936. A biblioteca, além de trazer possibilidades para o encontro com outros meios culturais, ampliou o acesso à cultura escrita. O impacto da Biblioteca na produção da Literatura Infantil nacional, nesse momento, é descrito por Lenyra como catalisador:

O movimento, animado pelas bibliotecas infantis, incentivado pelos leiterezinhos que em suas salas descobrem o mundo maravilhoso dos livros e levam a sua descoberta para o lar, para a escola, para os companheiros - esse movimento se desenvolve, dando os mais animados frutos. Mais editoras dedicam-se à publicação de livros infantis. Mais escritores experimentam o difícil gênero (FRACCAROLI, 1976, p. 5).

Isso é consequência da realização de atividades que tinham o intuito de valorizar esses profissionais. Portanto, era recorrente a ida dos escritores à Biblioteca e a interação destes com as crianças, contando histórias, dando palestras e fazendo atividades, principalmente relacionadas às temáticas da escrita e da literatura. Além disso, para estimular a criação literária e incentivar a produção de uma “escrita local”, voltada para o público infantil, havia a realização de concursos de obras literárias infanto juvenis, que premiavam os melhores autores.

No entanto, o caminho aberto por Lobato e outros autores, foi perdendo seu impulsos. A partir da década de 1940, a produção do livro infantil brasileiro segue por outros caminhos, visando apenas uma função educativa, focada no ensinamento de lições de maturidade, na obtenção de valores morais e na obediência. Assim, não havia uma produção literária infantil que servia ao prazer artístico, a leitura enquanto lazer: a ênfase era no utilitarismo, com raras aparições de autores que davam à suas obras um teor artístico-literário. Por conta disso, entre os ambientes de produtores literários e autores, havia um certo desprestígio da produção literária voltada para a criança.

A partir da década de 1960, buscou-se reinvenção da arte literária para a infância a partir da incorporação de novas linguagens e suas misturas, além da fragmentação da narrativa (ZILBERMAN; LAJOLO, 2007)

Na década de 1970, a produção literária infantil passa por um período de transformação. Sandroni (2008) descreve que a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, obrigava a adoção de livros de autores brasileiros nas escolas de primeiro grau, mostrando que “mais uma vez a literatura infantil se vê ligada ao sistema de ensino” (SANDRONI, 2008, p.221)

A consequência dessa Lei é a dificuldade no entendimento da leitura como fonte de prazer e fruição. Porém, ela propiciou um clima favorável para a produção de obras que visavam o humor e a linguagem poética, tematizando os problemas brasileiros e levando as crianças à reflexão (SANDRONI, 2008). Os autores do período voltaram às raízes lobatianas, estabelecendo novamente uma produção literária infantil, evitando o discurso utilitário.

Além disso, outro fator que incentivou a produção literária foi a criação da Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil, em 1968, organização pioneira nos estudos e na promoção do gênero do Brasil, sendo a seção brasileira do IBBY (International Board on Books for Young People).

Ressalta-se, que nesse momento, o Brasil se encontrava em um contexto de Regime Ditatorial (1964-1985). Apesar da repressão ditatorial enfrentada no período na produção cultural e artística, a produção literária para crianças durante a ditadura se tornou uma válvula de escape que possibilitou manifestar, de forma metafórica e simbólica, contestações e reflexões acerca do cerceamento da liberdade. Lajolo e Zilberman (2007) explicam que esse fato ocorreu, principalmente, pela literatura infantil não ser considerada relevante culturalmente; assim, os autores aproveitaram para veicular suas ideias de forma metafórica, simbólica, de tendência contestadora.

Dessa forma, ao final do século XX e nos primeiros anos do século XXI, observa-se ainda dois polos de publicações para o público infantil: de um lado, a presença do pedagogismo e da massificação e, de outro, propostas emancipatórias e uma maior liberdade expressiva (ZILBERMAN, 1998).

Felizmente, o segundo polo tem crescido cada vez mais e suas raízes estão cada vez mais fortes, gerando um conjunto de obras que propicia reflexão e questionamentos, com características lúdicas e certa dose de maravilhoso ou de fantástico. Entre os autores desse período pode-se ressaltar Flavia Muniz, Leo Cunha, Liliana Iacocca, Luiz Galdino, Mirna

Pinsky, Sonia Junqueira, o poeta José Paulo Paes, Luis Camargo, Marina Colasanti e Ricardo Azevedo.

## 4 A LEITURA LITERÁRIA

### 4.1 O direito à Literatura

A literatura é uma expressão cultural que tem como característica uma linguagem que possibilita a (re)construção de sentido do mundo de forma simbólica e poética, ligada ao aspecto emocional. É, portanto, uma manifestação artística que se constitui a partir do uso das palavras para elaborar uma perspectiva do mundo, para se contar uma história.

Na literatura, o sentido do texto vai além da simples decodificação das palavras e da mera assimilação das ideias do autor. O indivíduo, ao ler, não deve ser apenas passivo, assimilando as ideias do autor, pois “não existe na leitura nenhum critério apriorístico, sendo assim entendida como atividade social e interativa, voltada à construção de sentidos” (CAVALCANTE; RASTELLI, 2013, p. 161,). Cabe ao leitor participar ativamente na interlocução autor-texto-leitor. É nessa troca que se atinge o patamar da reflexão, da dedução e da analogia, que promove a construção do sentido do texto, sendo este baseado na própria subjetividade do indivíduo. Logo,

Como o significado é produzido pelo leitor, cada indivíduo lê o texto e cada mente o concebe de uma forma diversa. Isso se dá em função de existir um repertório cultural específico em cada sujeito leitor, daí as inúmeras possibilidades de produção de significados. (CAVALCANTE; RASTELLI, 2013, p. 161,)

Isso ocorre pois a Literatura

interessa-se pelos homens, suas existências, seus atos e suas relações com as coisas do mundo. Em suma, trata, sempre de forma ficcional ou poética, de vida e vozes particulares, de experiências humanas, de relações situadas entre pessoas, de emoções, conflitos, contradições, ambiguidades e subjetividades. (AZEVEDO, 2003, p.193)

Assim, a literatura é uma forma de se conhecer e compreender o que faz do ser humano, de fato, humano, entendendo a sua própria subjetividade enquanto ser social. Por conta disso, Antonio Candido (1985), no artigo *O Direito à Literatura*, conclui que:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p.188)

Tendo isso em perspectiva, a participação completa na cultura escrita, incluindo a sua leitura literária, deve ser defendida como um direito humano essencial, pois capacita o indivíduo a compreender melhor o mundo em que vive e a sua própria humanidade.

Caminhando neste sentido, é implementada, em 2018, através da Lei N° 13.696, a Política Nacional de Leitura e Escrita, que garante, no segundo parágrafo do Artigo 2º

o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.

O direito à leitura como condição para exercer a cidadania vai muito além da simples leitura da palavra, do texto ou de leis. A leitura representa o direito à reflexão crítica e ao entendimento de mundo, pois “mais que ler e escrever para acessar conteúdos e se comunicar, a participação na cultura escrita pressupõe sua compreensão como uma forma de organização, registro e criação do conhecimento e, especialmente, como um lugar de poder.” (FARIAS; RENÓ; MEDINA, 2017, p.154).

De forma metafórica, podemos compreender esse lugar de poder a partir do questionamento do status quo, na qual Freire aponta que

Encontrava-se então o povo (...) imerso no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade na época do trânsito, emerge. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectação e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar.(1967, p.54)

Portanto, a imersão na sociedade ocorre quando os indivíduos estão somente assistindo o que está acontecendo, “aceitando” o que lhes é proposto, enquanto a emersão se caracteriza pela saída deste estágio, a partir da percepção de sujeito na sociedade, e pelo desejo de participar das decisões. Quando o indivíduo se torna um leitor autônomo, este emerge, ou seja, é emancipado, torna-se consciente de suas ações.

O entendimento que a leitura possibilita a emancipação do indivíduo na sociedade é um dos preceitos mais notáveis de Paulo Freire. Ao longo de sua carreira, Freire mostra que a compreensão do mundo, sob uma perspectiva crítica e autônoma, é adquirida pela leitura de mundo. Assim, Freire defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois aprender a ler é, antes, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, entender a relação entre linguagem e realidade, a alfabetização, portanto, não se basta pela simples manipulação mecânica das palavras (FREIRE, 1989).

## 4.2 A Leitura Literária pelas crianças

A literatura infantil, como literatura voltada para o público infantil, também incorpora estas perspectivas que são próprias da literatura, independente do público ao qual se direciona.

Logo, a literatura infantil é e deve ser um espaço para “construção das relações do sujeito com o mundo” (ALVES, 2017, p.37), que ocorre a partir da conexão com a história e possibilita às crianças adentrar, com os personagens, em um espaço de reflexão e

ressignificação e busca pelo autoconhecimento e da busca “tanto do significado de sua vida como de sua relação com a sociedade em que vive” (ALVES, 2017, p.37).

Essa perspectiva já era abordada por Walter Benjamin. Em seus estudos sobre a infância, o sociólogo e filósofo descreve que a leitura possibilita que a criança adentre em um mundo mágico que está constantemente mudando e seja recebida como participante (BENJAMIN, 2002). Por isso, o contato com a cultura escrita e, consequentemente, sua leitura, tem um papel essencial no desenvolvimento: é através disso que as crianças ampliam seus horizontes e desenvolvem a imaginação, a criatividade e a reflexão.

No entanto, no cenário brasileiro

Como sabemos, devido, entre outros fatores, ao número pequeno de livrarias e bibliotecas a escola, no Brasil acabou se tornando um grande espaço mediador da leitura. É na escola que a maioria das crianças vai ter seu primeiro contato com o livro. (AZEVEDO, 2003, p. 2)

O contato com a leitura, quando ocorre somente no espaço escolar, principalmente, com livros didáticos e paradidáticos, carrega uma visão da leitura como algo objetivo, racional e com teor tecnicista e utilitarista. Assim, a leitura literária se torna sinônimo de escola, informações e lições, o que é totalmente diferente do seu intuito, visto que “literatura e a poesia costumam tratar de assuntos relativos à existência humana concreta e esta, em geral, anda longe de teorias, objetividades, racionalizações, descontextualizações e generalizações.” (AZEVEDO, 2008, p.194)

Vale apontar que o caráter educativo que se tem utilizado da literatura infantil tem sido alvo de críticas de diversos autores infantis e especialistas. Nesse sentido, Lajolo (apud REYES: 2012, p. 9) descreve que “literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem”.

Kleiman (2022), em suas pesquisas e estudos em salas de aulas da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental constatou que a prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno e, consequentemente, a leitura em sala de aula não propicia a interação e uma conversa de fato sobre a leitura, independente se ela foi realizada em voz alta ou de maneira silenciosa. Kleiman (2022) explica que a discussão sobre a história torna-se quase um monólogo do(a) professor(a), em que este(a) direciona as perguntas e questões de acordo com o planejamento da aula, passando a ter uma interpretação autorizada do livro, que será apropriada pela criança e não, de fato, produzida por ela.

Em relação aos anos finais do fundamental e no ensino médio, Cereja (2005) aponta que as aulas de literatura corriqueiramente utilizam da leitura do texto literário como exemplificação da teoria desenvolvida, aniquilando a interação com o texto literário para a construção de conhecimentos de literatura ou para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Dessa forma, mesmo quando utilizam de materiais da literatura, há uma intenção de racionalizar as obras, de forma que “se a interpretação é condenada a respostas fechadas via fichas de leituras, o resultado [é] a anulação da experiência pessoal [...] com o texto”.(CEREJA, 2009, p. 35).

Nesse sentido, entende-se como as cobranças sobre os livros levam a criança a anular suas impressões mais subjetivas. Tais práticas podem, muitas vezes, esvaziar o sentido das obras literárias, afastando, ao invés de aproximar, leitores e livros. Tal cenário corrobora para a visão que se perpetua há décadas de que “o espaço para a literatura é considerado apenas como um espaço intelectualizado, muitas vezes regido pelo currículo escolar e associado a uma formação acadêmica.” (ALVES, 2017, p.37)

A problematização também foi abordada pela renomada autora infantil Ruth Rocha, em entrevista à revista *Contrapontos*, na qual afirmou:

Eu acredito que todo escritor é um pouco educador, embora os escritores não gostem de admitir muito isso, Monteiro Lobato deixava sempre isso muito claro, Thomas Mann também faz isso com *A Montanha Mágica*. Mas existe uma diferença básica entre o livro didático e o livro literário. O objetivo do livro didático é ensinar, o literário não tem esse compromisso. Tem a ver com a expressão do autor, com aquilo que faz sentido para ele e com o que ele quer dizer. Então, isso não tem a ver diretamente com ensinar. Tem a ver com o que a gente sente, não com o que gente sabe. E eu acredito que a literatura ensine como a obra de arte ensina, o que é muito diferente da obra didática. Ela ensina a sentir a arte, que é um aprendizado difícil, mas que preenche no usuário uma necessidade diferente. Por isso, eu tenho muito medo do livro levado para a sala da aula, porque nem todo o professor está preparado para usar o livro como instrumento de educação artística. Quando você usa o livro literário para ensinar gramática, para dar lições de conteúdo pedagógico aí você está desvirtuando o papel do livro de literatura. Eu não concordo com a designação de certas editoras que chamam o livro literário de paradidático. Isso funciona como artifício mercadológico para forçar as escolas a adotarem determinado livro e a obrigar as crianças a lerem. (ROCHA, 2006, p.391)

Desta forma, pode-se compreender as consequências da falta de um espaço para crianças com a abordagem da leitura para além do seu uso educacional, como as bibliotecas, sejam elas públicas ou escolares, uma vez que a leitura literária tem a ver com subjetividade e com as experiências individuais de se relacionar com a realidade, sendo necessário, portanto, o contato com a leitura, pelas crianças, sem cerceamentos com o livro, sem regulações

externas que limitam a leitura da criança, em espaços que ofereçam oportunidade para que se construam sentidos livres para os textos verbais ou imagéticos.

Tendo em vista as necessidades das crianças no contexto da sua formação leitora, o que se torna necessário é que se tenha uma mediação literária de fato, pois, como observa Trindade (2017), o que acontece nas “formas tradicionais de mediação literária e nas cobranças arbitrárias ao leitor são estratégias que excluem os seus desejos, porque tendem a anular suas impressões mais subjetivas” (TRINDADE, 2017, p.177).

Dessa forma, infelizmente, a aprendizagem da leitura, principalmente em espaços de maior vulnerabilidade, não consegue explorar a “leitura do mundo”, o que acaba gerando indivíduos alfabetizados, mas com grandes dificuldades de interpretar e compreender além do significado explícito. Portanto, é urgente modificar a perspectiva mecanicista da leitura, sendo fundamental ampliar o acesso à leitura além do âmbito utilitarista.

Essa situação se torna nítida pelos resultados, divulgados em maio de 2023, obtidos no exame Pirls (Progress in International Reading Literacy Study). O estudo é internacional e aplica uma avaliação das habilidades de leitura de alunos do 4º ano do ensino fundamental, visando contemplar dois eixos: a experiência literária e a aquisição e uso da informação<sup>2</sup>.

No Brasil, os dados coletados em escolas públicas e privadas trouxeram resultados críticos. Registrhou-se **que somente 13% dos estudantes brasileiros foram considerados proficientes e que 38% dos estudantes não dominavam as habilidades mais básicas de leitura. Em consequência, o Brasil<sup>3</sup> ocupa o 39º lugar em um ranking com 43 países.**

É urgente mudar tal realidade, sendo importante uma mobilização da esfera pública, no sentido de ampliar as suas políticas relacionadas ao desenvolvimento das crianças, para que os direitos à leitura e à escrita sejam de fato garantidos.

É fundamental que os espaços voltados para o desenvolvimento infantil levem em consideração a urgência da necessidade do fortalecimento das habilidades de leitura das crianças entre suas ações, sendo fundamental ressaltar que, embora a escola seja um espaço fundamental para formação de sujeitos-leitores, a leitura não pode se limitar a essa instituição, visto que, por ser uma prática social, extrapola a formação escolar (VILELA, 2021). Logo, as Bibliotecas, principalmente as Públcas, são um espaço importante para modificar essa situação.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/16/criancas-do-brasil-tem-habilidades-de-leitura-inferiores-as-do-azerbaijao-e-do-uzbequistao-mostra-teste-internacional.ghtml> Acesso em: 29 de maio de 2024.

## 5 A BIBLIOTECA PÚBLICA COMO ESPAÇO FORMADOR DE LEITORES

### 5.1 O papel da Biblioteca Pública

As bibliotecas são equipamentos culturais, sociais e informacionais, que tem o intuito de ser uma ponte de acesso à informação, estudos e pesquisas, além de produção e fomento cultural. Nessa perspectiva, Milanesi (2013) afirma que “a ciência é cumulativa e a biblioteca tem a função de preservar a memória - como se ela fosse o cérebro da humanidade - organizando toda a informação para que todo ser humano possa usufruí-la”(MILANESI, 2013, p.15).

A Instituição Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) é o principal organismo institucional que representa os interesses dos serviços de biblioteca e informação e dos seus utilizadores. Portanto, é importante abordar quais são as orientações estabelecidas por esse órgão para as bibliotecas públicas. As diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Públicas consideram como finalidade primordial

proporcionar recursos e serviços, numa diversidade de mídias, a fim de atender às necessidades de indivíduos e grupos em matéria de educação, informação e desenvolvimento pessoal, inclusive sua recreação e lazer (IFLA, 1994, p.1).

Portanto, a Biblioteca Pública deve ser utilizada como equipamento cultural em potencial para o desenvolvimento de um espaço privilegiado de trocas e de vivências culturais, além de incentivador da produção cultural da comunidade. Além disso, Almeida Júnior (2003) descreve que a Biblioteca Pública possibilita propiciar a relação dos seus usuários com os materiais, aproximando o público de manifestações e exteriorizações culturais que não fazem parte do universo cotidiano dos usuários.

Para isso, deve estar intimamente ligada à comunidade em que se localiza. Nesse sentido, Almeida Júnior (2003) ressalta que os recursos e serviços oferecidos pelas Bibliotecas Públicas devem estar de acordo com as necessidades da comunidade, a partir do entendimento dos interesses da população atendida. Logo, cabe à biblioteca estar consciente de seu público atual e público em potencial para que seus materiais, serviços e atividades estejam direcionados ao acesso da sua respectiva comunidade.

Dessa forma, entende-se que as bibliotecas públicas têm um papel inegável como agentes de integração social, mediando a interação entre sujeito e objeto do conhecimento e possibilitando que os indivíduos se apropriem do conhecimento. Para isso, é necessário um trabalho de mediação, que pode ser compreendida como

ação de interferência – realizada pelo profissional da informação –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 92)

Nesse sentido, Almeida constata que o trabalho de mediação, e, consequentemente, dos mediadores,

visa [...] garantir a ampliação da comunicação e o equilíbrio da distribuição de saberes, criando, assim, sujeitos socialmente “mais competentes” (no sentido de um processo de empowerment, de “empoderamento”, de transmissão de poder aos sujeitos). [...] E é aqui que o mediador joga um papel estratégico e fundamental: o de intermediação cultural entre essa realidade e os sujeitos. (ALMEIDA, 2008, p. 21)

## 5.2 A Biblioteca Infantil Como Espaço Formador de Leitores

Para iniciar a discussão da Biblioteca como espaço para o desenvolvimento da leitura literária das crianças, tem-se como exemplo a atuação dos primeiros anos da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, abordada anteriormente, cuja construção foi realizada pensando na criança como sujeito ativo e participante no ambiente da biblioteca.

A direção da Biblioteca por Lenyra Fraccaroli era feita a partir da atenção para a realização de ações culturais, que tinham como intuito auxiliar o desenvolvimento educacional, literário e recreativo das crianças.

Negrão (1983) descreve que a Biblioteca contava com salas de leitura, de livros e de revistas, de festas e de jogos, além de ser possível realizar empréstimo domiciliar. Também cita que havia um jornal mimeografado, produzido pelas próprias crianças e que, posteriormente, foi construída uma sala de projeção.

Desde os seus primeiros meses de existência, a relação entre o equipamento cultural e seus consulentes, ou seja, as crianças que frequentavam a Biblioteca, é rotineiramente narrada como extremamente necessária para as crianças e jovens da época, tanto para seus estudos, quanto para o lazer (ASSIS, 2013). Há, entre os relatos de crianças e jovens que frequentavam o espaço, um grande carinho e apreço pela Biblioteca e pelas pessoas que ali trabalhavam.

O acolhimento é um fator constantemente mencionado na pesquisa de Leonardo Assis (2013) sobre a Biblioteca, em que ressalta a

prática de acolhimento das crianças e jovens por meio de atividades lúdicas com as leituras, jogos, realização de peças de teatro, entre outros. Também nesse espaço, as crianças puderam discutir, criar textos e publicar um jornal de modo a interagir em sociedade. (ASSIS, 2013, p.171-172)

Ademais, o acolhimento também era feito pelo apreço do espaço e seus materiais. Tendo em vista esse objetivo, a Biblioteca arquitetou um trabalho entre as crianças, jovens e os bibliotecários para a organização e a catalogação do acervo. Tal atitude mostra como o espaço era construído para e pelas crianças e pelos jovens, que passam a ter apreço e zelo pelo local.

Na Biblioteca, aconteciam diversas atividades que movimentavam o espaço. Além das já citadas, havia, também, o jornal, produzido inteiramente pelas próprias crianças, chamado de “A Voz da Infância”, sessões de mediação de leitura, Hora do Conto, Cinema Sonoro, entre outras atividades. Tal dinâmica permitia que o ambiente ficasse vivo e conhecido na cidade.

Sendo assim, é importante ressaltar a atuação dedicada e visionária de Lenyra Fraccaroli na implementação e direção da Biblioteca Infantil. O seu trabalho era voltado para uma preocupação com a interação e a participação das crianças e jovens nas atividades, levando em conta seus conhecimentos em pedagogia e biblioteconomia. Devido a essa especificidade, Assis (2013) aponta que a conduta da Biblioteca era feita a partir de um olhar acurado para as crianças e jovens, que, principalmente naquele período, ainda era extremamente negligenciada.

Nesse sentido, observa-se que as ações realizadas na Biblioteca tinham características de ação e mediação cultural, uma vez que tinham o objetivo de propiciar aos sujeitos sociais não somente o acesso à informação, mas a atividades que possibilitaram a sua apropriação e produção. Assim, se caracteriza como um

Processo de mediação cultural com ponto de partida, etapas intermediárias, fim e finalidade previstos. Tem por meta, alternativa ou cumulativamente, a transmissão de conhecimentos e técnicas determinadas; a formação de uma opinião cultural específica; a conformação de um modo de percepção ou a produção de uma obra cultural previamente estipulada. Neste processo, os objetivos são predeterminados, cabendo ao agente ou mediador cultural orientar as atividades de seu público na direção estabelecida.(TEIXEIRA COELHO, 1997, p.175)

Nessa perspectiva, torna-se importante que a Biblioteca, de forma geral, tenha um olhar sobre as infâncias, visualizando as crianças enquanto atores sociais e estabelecendo ações e atividades culturais que respeitem as múltiplas possibilidades de viver a cultura infantil, como um ambiente de referência para acessar o mundo, de forma leve, segura e divertida. Com isso, a criança pode ter acesso a um ambiente em que a sua cultura infantil

seja levada em consideração e seja acolhida. Assim, pode ser o espaço para as crianças explorarem as linguagens para além das tradicionalmente trabalhadas no ambiente escolar.

Ademais, a criança, ao atribuir significados às representações culturais das obras, passa a ter o livro como espaço de construção de sua subjetividade, como observado por Trindade (2017). A subjetividade baseia-se na forma pela qual cada pessoa se apropria da sociedade, ou melhor, a partir da organização social e cultural na qual os indivíduos estão inseridos. Dessa forma, a subjetividade é construída “no comigo mesmo, na relação com o outro e num tempo e num espaço social específicos” (SALLES, 2005, p.35). Portanto, a maneira que a criança realiza sua leitura de mundo será uma grande determinante para a construção da sua subjetividade e, consequentemente, identidade. É importante ressaltar que a identidade não é formada logo na infância, ela, inclusive, permanece durante toda a vida, sendo desconstruída e reconstruída. Segundo Stuart Hall,

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada" (HALL, 2006, p.38)

Além da importância da ação mediadora voltada para a identificação e compreensão de si, é válido ressaltar que as ações realizadas no espaço da Biblioteca atingem características que são ótimas influências para o desenvolvimento da criança,

pois, além dos livros, a criança ainda exercita o convívio social, aumentando a possibilidade de interações e estímulos. Se essa biblioteca fizer parte da comunidade local ou escolar, por exemplo, na qual a criança está inserida, além das questões trazidas anteriormente, ela ainda terá uma sensação de pertencimento e de enraizamento comunitário na interação com seus pares. A experiência de se relacionar e de conviver com outras crianças pode ser uma estratégia para introduzir o comportamento leitor. (MUSSOLINI, 2017, p.191)

Dessa forma, pode-se ver os efeitos do ângulo social da leitura, uma vez que o ato de ler estimula à socialização da experiência, discussão de pontos de vista, o diálogo e, consequentemente, a reflexão e pensamento criativo, em que Zilberman aponta como outra faceta educativa da literatura “o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque são igualitárias” (ZILBERMAN, 2003, p.18)

De maneira complementar, Trindade aponta que o compartilhamento das impressões da leitura possibilita que a criança compreenda como indivíduo pertencente a uma coletividade e, ao mesmo tempo se descobre como sujeito individual, pois

Ao mesmo tempo em que as crianças descobrem a si mesmas, porque adquirem consciência da individualidade quando, por exemplo, emocionando-se com as histórias e personagens, também vão ao encontro da cultura de sua comunidade. Como os sentidos possíveis de um texto estão organizados por códigos que são compartilhados entre aqueles de seu grupo, ao fazer leituras, encontra a cultura do grupo ao qual pertence.(TRINDADE, 2017, p.177)

Dessa forma, a partir do entendimento da criança com um indivíduo separado e único, ela passa a analisar seu entorno e a questionar sua relação com a sociedade para, posteriormente e indiretamente, entender a sua própria identidade. Sendo assim,

por meio de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados pelo discurso didático-informativo – e mesmo pela ciência – justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis. (AZEVEDO, 2004, p.4)

É, portanto, no diálogo que se pode discutir e expandir as noções e perspectivas de mundo, esse momento é o que torna a leitura literária, algo muito além da compreensão do sentido restrito do texto, por isso a mediação de leitura é tão importante. Assim,

As relações entre texto e leitor podem ocorrer por diferentes modos, porém a educação do leitor, perpassada pelas mediações de leitura, permite o diálogo e a evidência de outras práticas através da alteridade. O aprendizado se dá por meio do diálogo com a cultura em suas diferentes linguagens, sentidos e apropriações. Entretanto, é preciso que os sujeitos se reconheçam nas suas relações sociais, identificado com a sua dimensão histórica e humana. A apropriação do texto pelo leitor implica a produção de sentido, onde se imprime a singularidade da leitura, baseada na experiência individual de cada leitor.(CAVALCANTE, 2020, p. 9)

## 6 MEDIAÇÃO DE LEITURA

A mediação da leitura se configura como um processo dinâmico e interativo, que envolve a construção de pontes entre o leitor e o livro, levando em consideração diversos contextos tanto do livro quanto do leitor. Dessa maneira, entende-se que as ações de mediação de leitura fazem parte de um processo de inclusão cultural e de emancipação de grupos e indivíduos. Logo, pode-se entender que o Bibliotecário é, também, um mediador ao considerar que

o papel do bibliotecário está embutido na função de agente socializador da informação, contribuindo no processo de aprendizagem dos indivíduos através das mais diversas formas de leitura, como também em suas práticas, ajudando o leitor a atingir um nível maior de complexidade no processo de ler/escrever e de produzir sentidos. (CAVALCANTE; RASTELLI, 2013, p. 169)

No contexto de mediação para a infância, é importante levar em conta que a interação da criança com o livro vai mudando, à medida que a criança, desde bebê, interage com o livro e busca conferir significados. Assim, a formação leitora e a prática da leitura são aprendizados que requerem tempo e muita dedicação, entrega e disponibilidade da parte dos mediadores.

Nesse sentido, Zilberman descreve que

A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos - verbais, visuais, gráficos - se antecipam a ela, que os encontra como se estivessem prontos, à espera de que os assimile paulatinamente ao longo do tempo. (ZILBERMAN, 1998, p.83)

Portanto, o mediador tem a responsabilidade de ser o fio condutor, aproximando a criança do livro, e encorajando o novo leitor a interagir com o texto. Segundo Kleiman (2022), é durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto que o leitor mais inexperiente o comprehende, pois “muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão” (KLEIMAN, 2022, p. 36). Por isso, ao mediar o contato da criança com a leitura deve-se incentivar a abertura de um espaço para pensar, analisar e conversar sobre a história, partindo de interações que visem a manifestação da criança.

Assim, é necessário que o ambiente e o(a) mediador(a) incentivem e comprehendam a criança para que esta se sinta segura e confiante para manifestar suas ideias e reflexões sem interrupções e limitações. O vínculo é integrante primordial desse momento, uma vez que

A criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesse pessoais, não um sistema de fatos ou leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo. (DEWEY, 1985, p. 70)

Ademais, se tratando de relações interpessoais, a construção de vínculo é fundamental, uma vez que a apropriação, pela criança, da informação, está diretamente relacionada com situações de afeto, como é descrito pelo pedagogo John Dewey. Sendo assim, a afetividade é um elemento essencial no processo de desenvolvimento da criança, impactando diretamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações. Portanto, o processo de mediação deve ser desenvolvido visando à internalização pela criança, a qual só acontece quando ela possui um significado intrínseco ao indivíduo e quando é ensinada naturalmente.

Assim, para a criança, o vínculo é determinante na experiência com a leitura. Esse processo é modificado a partir do seu amadurecimento cognitivo, quando passa a compreender o mundo, valendo-se de elementos lógicos, processo que ocorre a partir dos 12 anos de idade.

Logo, o nascimento do fascínio da criança pelo texto literário ocorre a partir do estabelecimento de vínculo entre esta e o adulto mediador, e através do prazer despertado no compartilhamento da leitura. Nesse momento, é fundamental que ela se sinta incentivada a interagir com o livro à sua maneira, respeitando o seu estágio de desenvolvimento, a sua história pessoal e o seu contexto, possibilitando que ela crie sua própria interação com a obra literária (TRINDADE, 2017).

Para além do momento do desenvolvimento do indivíduo, Cavalcante (2020) descreve que a recepção respeitosa e a proximidade no tratamento interpessoal como fundamentais para encorajar e dar liberdade, pois permitem uma abertura para questionamento, diálogo e exploração de forma que se permita o indivíduo ser ele mesmo e se manifestar. Isso possibilita a formação de um sujeito crítico e reflexivo, capaz de interagir com o ambiente e com as informações que o circundam.

## 7 CONCLUSÃO

Apesar de atualmente a criança ser considerada um sujeito ativo, a pesquisa aponta que esta continua constantemente sendo tratada como "miniadulto" ou como indivíduo incompleto, numa visão que é extremamente prejudicial para elas e para a cultura infantil, uma vez que sua voz, perspectivas e leitura de mundo são reprimidas. Logo, é necessário que haja uma mudança de perspectiva, que permita que as crianças possam ser crianças, vivendo a sua cultura de pares e absorvendo a cultura a partir da sua própria interpretação. Essa mudança é o que Corsaro (2005) descreve como fundamental para o desenvolvimento das crianças como sujeitos pensantes e ativos.

Além disso, o autor alerta para a importância da compreensão dos estágios de desenvolvimento da criança e orienta a utilizá-las como guias. Entender os estágios propostos por Piaget possibilita identificar as melhores formas de interagir e abordar temáticas com as crianças, tendendo a uma perspectiva mais concreta ou mais abstrata, a depender da fase que a criança se encontra.

Durante o período do desenvolvimento, a criança estabelece interações com o mundo e outros sujeitos além do núcleo familiar, assim passa a socializar e a se entender no mundo, estabelecendo os seus primeiros traços de identidade. Nesse sentido, Freire (1989) ressalta a importância da leitura para a emancipação do indivíduo, para que este esteja apto para agir e refletir a partir da sua própria perspectiva, afirmado o impacto da compreensão de mundo para o estabelecimento de uma consciência cidadã.

Ademais, Antônio Cândido (1995) aborda a leitura como direito fundamental, uma vez que possibilita o entendimento e organização da própria visão de mundo, sendo a responsável pela humanização do indivíduo.

Dessa forma, a leitura literária também contribui para o desenvolvimento do senso crítico nas crianças. Através das narrativas, estas têm a oportunidade de criar novas situações e expressar suas visões de mundo de maneira única e criativa, promovendo o desenvolvimento da imaginação e a formação de um pensamento reflexivo.

A partir da perspectiva histórica da literatura infantil no contexto brasileiro apresentada, entende-se a que a produção de livros que dialogam com a cultura da infância é relativamente recente; sendo um trabalho que foi iniciado por Monteiro Lobato na década de 1920 e que passou por várias idas e vindas até começar a ser presente no século XXI, como foi apontado pelas especialistas Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

Essa mudança na produção literária compreende a literatura infantil como espaço para a “construção das relações do sujeito com o mundo”(ALVES, 2017). No entanto, esse espaço se encontra extremamente limitado a um grupo restrito; pois as escolas, normalmente, trabalham com leitura sob uma perspectiva utilitarista, que impede o desenvolvimento do gosto pela leitura. E, ao impedir a fruição da leitura, o resultado são crianças com dificuldades de compreender o mundo, interpretar, refletir e pensar criticamente.

Além dos alertas dos especialistas em leitura e literatura infantil sobre a situação crítica que a leitura se encontra, comprova-se a análise a partir dos resultados da pesquisa realizada pela Pirls, em que apenas 13% dos estudantes brasileiros do quarto ano do Ensino Fundamental compreenderam um texto com proficiência.

Logo, a leitura deve ser trabalhada com as crianças em outros ambientes e espaços, locais que descharacterizam a literatura como utilitária e que aproxima a criança do mundo da leitura. É necessário ressaltar que a leitura não deve ser algo restrito ao ambiente escolar, pois é uma prática social cidadã, devendo acompanhar o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento. Ao levar em consideração o papel da Biblioteca como mediador da interação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, tem-se em consideração a sua característica de agente de integração social que auxilia a apropriação do conhecimento, como é defendido por ALMEIDA JÚNIOR (2003), RASTELI e CAVALCANTE (2013).

Como apontam as diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Públicas, é primordial que as bibliotecas proporcionem recursos e serviços, considerando mídias diversas para atender as necessidades de informação de seus usuários, essenciais para sua formação educacional e desenvolvimento pessoal, incluindo aspectos relacionados a recreação e lazer ( IFLA, 1994).

Assim, cabe à Biblioteca, em especial a Pública, a função de participar ativamente na formação de novos leitores, garantindo espaço cultural dinâmico que respeita as vivências infantis e os contextos individuais e contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade leitora; assumindo, portanto, a responsabilidade de ser um espaço de referência para a criança desenvolver o interesse na leitura, garantindo a formação de cidadãos leitores.

A mediação da leitura nas bibliotecas públicas, com foco no acolhimento às culturas infantis, é fundamental para garantir o acesso à leitura de qualidade para todas as crianças. Através do desenvolvimento de ações de mediação, do estabelecimento de conexão com a comunidade e da construção de um espaço apropriado para as crianças, as bibliotecas públicas podem se tornar espaços de diversão, desenvolvimento e construção de cidadania para as crianças.

Ressalta-se que a mediação de leitura busca orientar o indivíduo na apropriação da leitura e seus significados, levando em consideração os contextos daquele leitor, devendo ser um processo dinâmico e interativo; assim, dialoga com o leitor de forma a incentivar uma reflexão da obra que vai além da compreensão do sentido restrito do texto e expandir as noções e perspectivas de mundo.

Por outro lado, como observa Zilberman (1988), a criança conhece o livro , a linguagem e os diferentes códigos verbais , visuais e gráficos, antes de dominar seus usos, e sua assimilação é paulatina.

Dessa forma, para contribuir para a formação de crianças leitoras, a mediação de leitura na Biblioteca Pública deve ser trabalhada tendo como princípio a visualização da Biblioteca para além do objeto livro, considerando que o contato da criança com os livros e, consequentemente, sua leitura, seja feita respeitando suas particularidades e dando a liberdade para a criança interagir com o espaço a sua maneira. Para isso, é fundamental que a biblioteca tenha mobiliário adequado para a recepção das crianças, além de realizar a classificação dos materiais de formas a seguir temáticas que tenham sentido para cada estágio de desenvolvimento.

Ademais, é fundamental envolver as crianças nos processos realizados na Biblioteca, principalmente do espaço infantil, mostrando como é feito o trabalho de um Bibliotecário e como são organizados os livros, incentivando o seu envolvimento no cuidado e preservação do ambiente e dos materiais e abrindo espaço para expressar suas sugestões ao local, assim como realizado por usuários adultos. Por isso, os bibliotecários devem ter a mediação cultural incluída em seu currículo.

Sendo assim, também é fundamental que a Biblioteca busque estabelecer contato com as escolas da região e a comunidade em geral através de projetos de conexão e interação com o espaço, possibilitando a sua participação em diversos contextos das vivências dos indivíduos do local, sendo uma referência para o desenvolvimento cultural daquela comunidade.

Por fim, as atividades desenvolvidas na biblioteca devem levar em consideração a perspectiva da criança como sujeito cultural, ampliando as oficinas e eventos que possibilitem a produção por parte das crianças. Assim, serão realizadas atividades em que as crianças são protagonistas e produtoras ativas, ao invés de somente sujeitos passivos que recebem contextos e produtos culturais prontos. Dessa forma, a Biblioteca Pública atua na formação cidadã das crianças, garantindo uma formação leitora que considera a leitura de fruição como espaço para reflexão e compreensão de si.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. **Biblioteca pública**: avaliação de serviços. Londrina: Eduel, 2003.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, J. P. (org.). **A leitura como prática pedagógica: na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 3345.
- ALVES, Márcia. Do direito à literatura infantil In: LIMA, Erica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 36-46. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/assistencia-social/Diversos%20CMDCA/As%20criancas%20e%20os%20livros.pdf>.
- ASSIS, Leonardo da Silva. Bibliotecas Públicas e Políticas Culturais: a Divisão de Bibliotecas do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura de São Paulo (1935). 2013. **Dissertação** (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.) **Literatura e letramento**: espaços, suporte e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo . Armadilhas para a formação de leitores: didatismo, sistema cultural dominante e políticas educacionais. In: Instituto C&A; Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. (Org.). **Nos Caminhos da Literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008, v. , p. 181-210.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BRASIL. Lei Nº 13.696, de 13 de julho de 2018. Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 - 263.
- CAVALCANTE, Lidia Eugenia; RASTELI, Alessandro. A competência em informação e o bibliotecário mediador da leitura em Biblioteca Pública. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 157–180, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n36p157>. Acesso em: 15 maio. 2024.
- CAVALCANTE, L. E. . Mediação da leitura e alteridade na Educação Literária. **Informação & Sociedade**, [S. l.], v. 30, n. 4, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/57262>. Acesso em: 15 maio. 2024.
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual Editora, 2005.

CONDURU, M. T.; et al.. A contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da criança: um estudo de caso no projeto literatura da biblioteca do sesc doca. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 11 No 2, n. 2, 2018.

CORSARO. William. A Reprodução Interpretativa no Brincar, ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.17, p.113-134, 2002.

CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Aramed, 2005

COSTA, Paulo Sérgio Ramos da; FUJINO, Asa. O usuário infantil na biblioteca pública: reflexões sobre critérios para desenvolvimento de acervo. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 18, p. 1-25, 2022

CUNHA, M. A. A. Biblioteca infantil. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 10, n. 1, 1981.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. São Paulo: Todavia, 2022.

FARIAS, Fabíola; MEDINA, Samuel; RENÓ, Patrícia. As crianças, a biblioteca e o mundo imenso. In: LIMA, Erica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 36-46. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/assistencia-social/Diversos%20CMDCA/As%20criancas%20e%20os%20livros.pdf>.

FUSATTO, Melissa Pedroso; SILVA, Márcia Regina. As bibliotecas infantis e os bibliotecários: afinando competências. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 3, n. 1, p. 51-72, 2014

FRACCAROLI, Lenyra. Bibliotecas Infantis. In: **Encontro De Bibliotecas Públicas e Escolares do Estado de São Paulo**, 2., 1976. Santo André.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**: 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Henriette Ferreira. PROTAGONISMO SOCIAL E MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO. Logeion: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 2, p. 10–21, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/finf/article/view/4644>. Acesso em: 15 maio. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS; UNITED NATIONS EDUCATION, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Diretrizes para as Bibliotecas Públicas**. Paris: IFLA; UNESCO, 2001. Disponível em:

<http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/guidelines-for-childrens-libraries-services-pt.pdf> .Acesso em: 05 abr. 2024

\_\_\_\_\_. Manifesto para bibliotecas públicas. Haia; Paris: IFLA; UNESCO, 1994. Disponível em:<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>. Acesso em: 05 abr. 2024.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria & prática. 17. ed. Campinas, SP: Pontes, 2022.

LACERDA, Nilma Gonçalves . Leitura: uma Escolha de Caminhos. In: Instituto C&A; Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. (Org.). **Nos Caminhos da Literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008, v. , p. 173-180.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira:** História&Histórias. 6.ed. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

MELO, M. P.; NEVES, D. A. B. **A importância da biblioteca infantil**. Biblionline, v. 1, n. 2, 2005.

MENDES, E. D. Impasses na Constituição do Sujeito causados pelas Tecnologias Digitais. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 20, n. Esp2, 2020. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/e8984>. Acesso em: 2 nov. 2023

MILANESI, Luís. **Biblioteca pública:** do século XIX para o XXI. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 97, p. 59–70, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/61685>. Acesso em: 16 maio. 2024.

MILANESI, Luís. **O que é a biblioteca?**. São Paulo: Brasiliense, 1998. 106 p

MUSSOLINI, Rafael. A importância da mediação de leitura na primeira infância: uma prática em bibliotecas comunitárias. In: LIMA, Erica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros:** reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 186-192. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/assistencia-social/Diversos%20CMDCA/As%20criancas%20e%20os%20livros.pdf>.

NEGRÃO, May Brooking. Biblioteca pública municipal de São Paulo: da criação à consolidação (1926-1951), breve esboço histórico. 1983. **Dissertação** (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1987a.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento mental da criança. In: **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1987b.

RASTELI, A. Mediação da leitura em bibliotecas públicas. 2013. 169 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

RASTELI, Alessandro; CALDAS, Rosângela Formentini. Mediação cultural e bibliotecas: perspectivas conceituais na ciência da informação no Brasil. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. l.], v. 24, n. 54, p. 01–13, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2019v24n54p>. Acesso em: 16 maio. 2024

ROCHA, Ruth. **Entrevista Rocha Ruth**. [Entrevista concedida a] Giba Colzani. Contrapontos, Itajaí, vol 6, n.2, p. 389-392. Disponível em : <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v06n02/v06n02a14.pdf>. Acesso em: 01 jun 2024

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17–40, jan./jul. 2005

SANTA MARÍA, Gloria María Rordriguez; VASCO, Irene. **Bibliotecas Vivas**: as bibliotecas públicas que queremos. São Paulo: Secretaria da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, Unidade de Bibliotecas e Leitura, SP Leituras, 2013. v. Notas de Biblioteca 6.

SANDRONI, Laura. A Década de 1970 e a renovação da Literatura Infantil e Juvenil. In: Instituto C&A; Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. (Org.). **Nos Caminhos da Literatura. São Paulo: Peirópolis, 2008**, v. , p. 219-230.

SANFELICI, A. DE M.; SILVA, F. L. Da . Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**, n. 57, p. 191–204, jul. 2015.

SENNNA, Ana; BARBOSA, Maria de Fatima S.; SOUZA, Thaiane Almeida. Biblioteca Infantil como lugar de Encantamento. **Revista Conhecimento em Ação**: Rio de Janeiro, UFRJ, Vol 2, No. 1, Jan-Jun. 2017.

TEIXEIRA COELHO. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

TEIXEIRA COELHO. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

TRINDADE, Viviane de Cássia M. O percurso leitura: do espaço ao tempo. In: LIMA, Erica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 36-46. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/assistencia-social/Diversos%20CMDCA/As%20criancas%20e%20os%20livros.pdf>.

VALENÇA, V. L. C. A participação das crianças no cotidiano: da progressão individual às reproduções coletivas. **Educação Unisinos**, v.21, n.1, p.3-11, 2017.

VILELA, Rafaela. **Bibliotecas públicas infantis**: histórias de ontem e hoje. BIBLOS, [S. l.], v. 35, n. 1, 2021. DOI: 10.14295/biblos.v35i1.12094. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/12094> Acesso em: 2 jun. 2024.

YGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

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