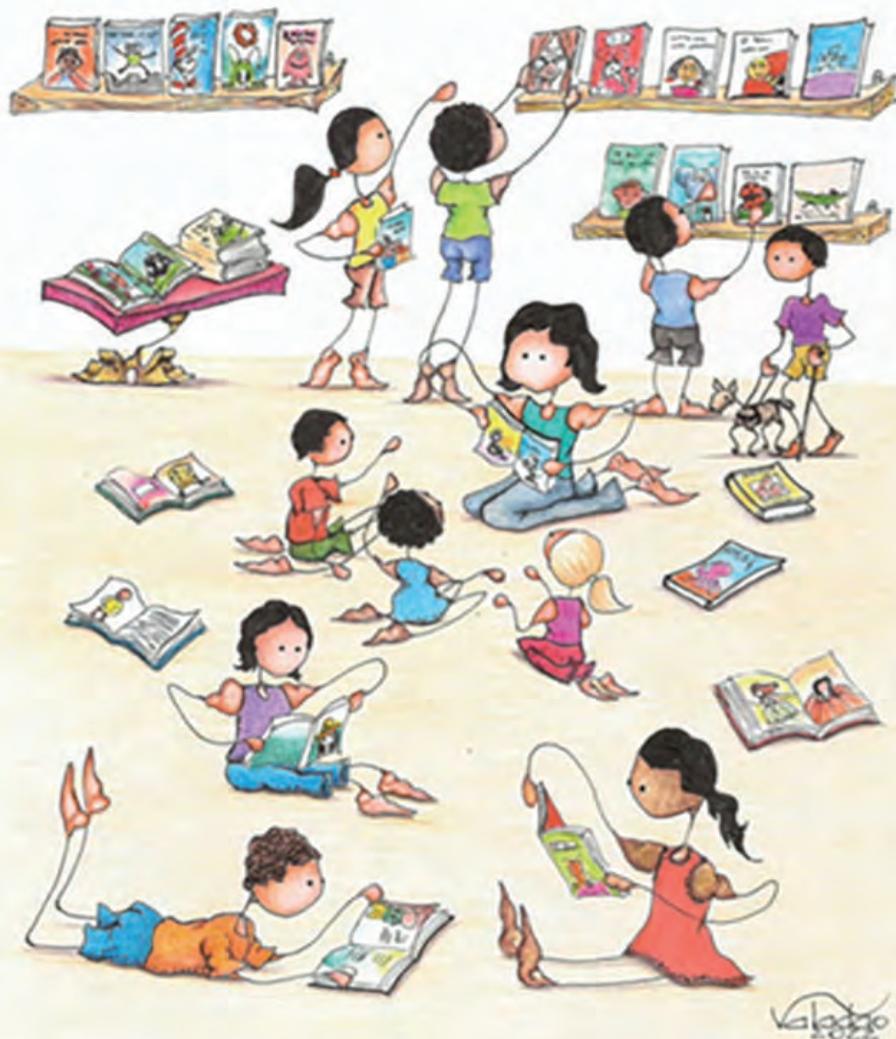


Organizadoras:
Sueli Bortolin
Raquel do Rosário Santos
Ana Cláudia Medeiros de Sousa

BIBLIOTECA INFANTIL: *território de infâncias*



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora


**Editorial
EDICIC**

**Sueli Bortolin
Raquel do Rosário Santos
Ana Cláudia Medeiros de Sousa
(ORGANIZADORAS)**

**BIBLIOTECA INFANTIL:
TERRITÓRIO DE INFÂNCIAS**

2024

Coedição:



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

**Editorial
EDICIC**



UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA “JULHO DE MESQUITA
FILHO” - CAMPUS DE MARÍLIA

Diretora

Profa. Dra. Claudia Regina Mosca
Giroto

Vice-Diretora

Profa. Dra. Ana Cláudia Vieira
Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita
(Presidente)

Célia Maria Giacheti

Claudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro



ASOCIACIÓN DE
EDUCACIÓN E
INVESTIGACIÓN EN
CIENCIA DE LA
INFORMACIÓN DE
IBEROAMÉRICA Y EL
CARIBE

Presidente

Marta Lúgia Pomim
Valentim

Vice-presidente

Ailin Martínez Rodriguez

Secretaria

Blanca Rodríguez Bravo

Tesorero

Ramón Masís Rojas

Vocal

Oswaldo Francisco de
Almeida Júnior

Fiscal

Jairo Guadamuz Villalobos

Llamada nº 01/2022, de la Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe (EDICIC), titulado “Publicación de libros resultantes de estudios académicos investigación científica desarrollada en el ámbito de EDICIC”. Pareceristas: Profa. Dra. Lúgia Maria Moreira Dumont (UFMG); Prof.

Dr. Rovilson José da Silva (UEL); Prof. Dr. Claudio Marcondes de Castro Filho (USP-Ribeirão Preto).

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências e EDICIC

Capa: Marcos Valadão

Ficha catalográfica

B477 Biblioteca infantil: território de infâncias / organizadoras, Sueli Bortolin, Raquel do Rosário Santos, Ana Cláudia Medeiros de Sousa. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; San José (Costa Rica): Editorial EDICIC, 2024.

140p. ; il.

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-5954-458-5 (Digital)

ISBN 978-65-5954-457-8 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-458-5>

1. Biblioteca. 2. Mediação. 3. Leitura. I. Bortolin, Sueli. II. Santos, Raquel do Rosário. III. Sousa, Ana Cláudia Medeiros de. VI. Título.

CDD: 028

CDU: 028.1

Elaborada por Lívia Santos de Freitas CRB-5/1478.

Editora Afiliada:



Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - câmpus de Marília

"Giroflê Giroflá" com Cecília vem dançar!

"Giroflê Giroflá" é uma brincadeira de roda de origem portuguesa onde as crianças imitando festas de salão giram ora para um lado ora para o outro, fazem gestos graciosos umas para as outras e representam a colheita de violetas.

Vamos passear no jardim celeste. Eu já vou lhe encontrar.
O que foste fazer lá, giroflê, giroflá?
O que foste fazer lá? Já vou lhe encontrar
Fui colher as violetas, giroflê, giroflá.¹

"Giroflê Giroflá" também é o título de um livro de Cecília em que registra algumas memórias de infância:

Vamos passear no jardim das flores,
"Giroflê Giroflá",
Vamos passear no jardim das flores,
Ora não te encontrar.²

Que Cecília é essa? Essa é a Cecília Meireles educadora, jornalista e pintora que em 1934 criou a primeira biblioteca infantil brasileira no ostentoso Pavilhão Mourisco na cidade do Rio de Janeiro. Espaço composto por restaurante, café, ringue de patinação, teatro infantil e uma biblioteca com uma enorme efervescência cultural.

O desejo de Cecília é que a biblioteca fosse como um jardim com livros-flores, onde cadê a biblioteca que estava ali? O gato comeu?

Não.

"Em 1937, sob acusação de propagar a leitura perniciosa por meio do título *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, traduzido por Meireles, a biblioteca foi fechada pelo governo federal."³

Obrigada Cecília!

¹ <https://www.cirandandoBrasil.com.br/copia-fui-a-espanha>

² MEIRELES, Cecília. *Giroflé Giroflá*. São Paulo: Moderna, 1981.

³ PEREZ, Fernanda de L.P. *Biblioteca e educação cultural: o projeto pioneiro da Biblioteca Infantil do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo*. 2021. 148 f., Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). USP. São Paulo, 2021.



Fonte: BIML (2024).

***Nossa homenagem à Lenyra Fraccaroli e
Denise Tavares, idealizadoras de
bibliotecas infantis brasileiras***

SUMÁRIO

	P.
PREFÁCIO	13
Henriette Ferreira Gomes	
CAPÍTULO 1	21
A CRIANÇA, A LEITURA E A BIBLIOTECA INFANTIL	
Greice Ferreira da Silva e Sueli Bortolin	
CAPÍTULO 2	41
MEDIAÇÕES PLURAIS NA AMBIÊNCIA DA BIJML (SÃO PAULO)	
Ivete Pieruccini e Fernanda de Lima Passamai Perez	
CAPÍTULO 3	69
MEDIAÇÕES PLURAIS NA AMBIÊNCIA DA BIBLIOTECA INFANTIL MONTEIRO LOBATO (SALVADOR)	
Raquel do Rosário Santos e Ana Cláudia Medeiros de Sousa	
CAPÍTULO 4	83
O PROTAGONISMO DE DENISE TAVARES REVELADO NA DOCUMENTAÇÃO DE ARQUIVO E NAS VOZES DO PÚBLICO LEITOR DA BIBLIOTECA INFANTIL MONTEIRO LOBATO	
Joseania Miranda Freitas	
POSFÁCIO	123
Oswaldo Francisco de Almeida Júnior	
SOBRE AS ORGANIZADORAS E AS AUTORIAS	129

PREFÁCIO

Henriette Ferreira Gomes

Em tempos de crise em relação aos princípios e compromissos com o projeto de humanização do mundo, onde está em “cena livre” o ódio, o negacionismo, a mentira, a desinformação, o individualismo e os interesses privados em opressão e contraposição aos interesses do coletivo e à esfera pública, comprometendo a paz e a inclusão social, esta obra, que resgata o protagonismo de duas grandes bibliotecárias que compreenderam e abraçaram a luta pela inclusão social a partir do foco do trabalho de bibliotecas destinadas ao público infantojuvenil, privilegiando o desenvolvimento do amor à leitura e a formação de leitores críticos e emancipados, representa a reafirmação de que somos e sempre seremos capazes de transformar o mundo apesar das adversidades. Como seres gregários carregamos o potencial de nos constituir em sujeitos sociais conscientes da nossa condição de seres políticos, passando a atuar, inclusive profissionalmente, de modo a fortalecer essa característica que mobiliza os processos transformadores da realidade.

As contribuições históricas das bibliotecárias *Lenyra Fraccaroli* e *Denise Tavares* valorizaram e valorizam a leitura, como também a biblioteca enquanto um dispositivo de mediação que pode realizar um trabalho potente em favor da emancipação dos sujeitos leitores desde a infância, potencializando o desenvolvimento de protagonistas sociais. Ambas, ao idealizarem, criarem, desenvolverem e fortalecerem as pioneiras bibliotecas infantojuvenis do Brasil: a *Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato na Cidade de São Paulo* (inaugurada em 1936) e a *Biblioteca Infantil Monteiro Lobato na Cidade de Salvador* (inaugurada em 1950), marcaram a história das bibliotecas brasileiras e da mediação da leitura no Brasil, apresentando esse ambiente informacional como um virtuoso dispositivo de mediação em favor da inclusão social.

Os temas tratados nesta obra por meio das histórias e contribuições de *Lenyra Fraccaroli* e *Denise Tavares* como: a leitura, a formação de leitores, atividades de mediação da leitura comprometidas com a inclusão social, o papel da biblioteca enquanto uma instância sociocultural é abordado a partir dos achados de estudos e pesquisas em torno dos legados dessas duas grandes bibliotecárias. Nesse sentido, se impõe a assertiva de que esta coletânea também se coloca como um convite/convocação aos profissionais e pesquisadores(as) da área à ampliação de ações e pesquisas acerca desses temas que são debatidos ao longo dos quatro capítulos que compõem este volume.

O primeiro capítulo, de autoria de *Greice Ferreira da Silva* e *Sueli Bortolin*, intitulado *A criança, a leitura e a biblioteca infantil*, inaugura a dialogia com seus leitores pautando abordagens teóricas acerca da criança, do ato de ler, da mediação da leitura, mas buscando ainda pontuar as repercussões das ações mediadoras das bibliotecas infantis na formulação de novas possibilidades de leitura na infância. Ao longo desse capítulo *Silva* e *Bortolin* buscam problematizar questões relacionadas à frágil existência da leitura espontânea entre as crianças brasileiras, decorrente da inexistência de convívio das nossas crianças com os livros, mas também como resposta à forma pela qual a família, a escola e a biblioteca promovem o encontro das crianças com a leitura. As autoras alertam para a responsabilidade coletiva dessas instâncias sociais em relação à formação de leitores, assim como para a necessidade de movimentos que conquistem transformações positivas, assinalando a necessária resistência por parte de pesquisadores(as), bibliotecários(as) e docentes no sentido de assegurar avanços no conhecimento, concepção e desenvolvimento de ações voltadas à leitura.

No âmbito das pesquisas, estudos e empreendimentos relacionados às ações mediadoras de leitura, o segundo capítulo, intitulado *Mediações plurais na ambiência da BIJML (São Paulo)*, de autoria de *Ivete Pieruccini* e *Fernanda de Lima Passamai Perez* passa a colocar em comum com seus leitores, os conhecimentos

construídos com base em uma pesquisa acerca da *Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato da Cidade de São Paulo*, criada em vinculação com o projeto político cultural do *Departamento Municipal de Cultura*, sob a liderança dos intelectuais, escritores e literatos modernistas, com destaque para *Mario de Andrade*, *Sérgio Milliet da Costa* e *Rubens Borba de Moraes*. Este último, bibliotecário e participante da *Semana de Arte Moderna* de 1922, que dirigiu a *Biblioteca Mario de Andrade* e fundou em 1936 o Curso de Biblioteconomia vinculado à *Prefeitura de São Paulo*, que posteriormente passou a ser vinculado à *Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo*. Além disso, *Rubens Borba de Moraes* também dirigiu a *Biblioteca Nacional* e foi professor do *Curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília*.

Este segundo capítulo busca mostrar a gênese e o desenvolvimento da *BIJML de São Paulo*, assinalando que ela surge no seio de uma concepção inclusiva que orientava a atuação do *Departamento de Cultura de São Paulo* no sentido de fortalecer o que este denominava de “sistemas culturais livres”. O objetivo maior desses sistemas era o de contribuir para o resgate da identidade social e nacional dos brasileiros. Nesse sentido, a criação da *BIJML* foi movida pela intencionalidade explícita de promoção do acesso à informação, ao livro e à leitura, privilegiando a interação da criança com a memória cultural e a formação de leitores e cidadãos ativos socialmente.

A *Cidade de São Paulo* contava com recursos de ordem política, financeira e social para a criação e manutenção de uma biblioteca pública como dispositivo de preservação da memória e de mediação da leitura, capaz de incluir socialmente parcelas da sociedade alijadas dos circuitos culturais e educacionais, como aquelas oriundas da classe operária. Nessa perspectiva, essa nova experiência de biblioteca pública dirigida ao público infantojuvenil com tais características posiciona esse empreendimento histórico alinhado a ambientes informacionais orientados pelo o quê *Capurro* defende como ética intercultural, que assegura o respeito às diferentes culturas e origens culturais.

Pieruccini e Perez demonstram que o trabalho da *BIJML de São Paulo* se transformou em modelo de atuação em favor da leitura, da cultura e da inclusão social, gerando uma potente repercussão, tanto no Brasil quanto no exterior, trazendo inovações como a associação de ações de mediação da leitura a ações de mediação da produção escrita. Como resultado dessa inovação, a *BIJML* chegou a organizar em 1945 o “1º Congresso de Escritores Infanto-Juvenis”. No âmbito da mediação da leitura, a *BIJML* se ocupou ainda de trabalhar tanto com conteúdos literários de ficção, quanto com conteúdos científicos. O desafio de atuar em favor da inclusão social demandou a inovação de ações mediadoras voltadas à formação de um leitor ativo, capaz de escrever sobre o que leu, ampliando seu processo de reflexão em torno do conteúdo lido, assim como suas possibilidades de apropriação da informação e de produção cultural. Nesse sentido as autoras ressaltam a característica de dispositivo de mediação cultural da *BIJML de São Paulo*, por contribuir para a construção e consolidação de um ambiente informacional (biblioteca infantojuvenil) como um espaço público que se volta a reafirmar e firmar os interesses públicos, os interesses da esfera pública. O estudo da história da *BIJML de São Paulo*, da bibliotecária *Lenyra Fraccaroli* que a concebeu e das ações mediadoras por ela planejadas e implantadas, sustenta a conclusão de que essa Biblioteca foi concebida e se constituiu como um dispositivo de mediação concentrado no desenvolvimento do diálogo sociocultural, a partir do encontro de crianças e jovens com conteúdos informacionais existentes nas mais diversas linguagens, valorizando o processo de interação e, portanto, se caracterizando como um dispositivo informacional dialógico na concepção de *Pieruccini*.

No terceiro capítulo, esta coletânea oferta aos seus leitores o encontro com os resultados de um estudo realizado acerca da *Biblioteca Infantil Monteiro Lobato da Cidade de Salvador*. Em suas análises, as autoras *Raquel do Rosário Santos e Ana Claudia Medeiros de Sousa* partiram do pressuposto de que há uma interrelação entre a mediação da informação e a mediação cultural

que favorece o processo de apropriação da informação pelos sujeitos sociais, situando a leitura como uma instância social voltada a esse processo de apropriação, que por sua vez colabora com o fortalecimento identitário e com o desenvolvimento do protagonismo social. Nessa abordagem, as autoras defendem que a mediação da leitura focaliza o incentivo à leitura, por meio de atividades que apoiem o desenvolvimento do gosto e do prazer de ler, atuando na formação de leitores capazes de realizar a leitura do contexto, das circunstâncias e instâncias sociais, assim como das atitudes e dos aspectos intervenientes nos contextos socioculturais.

Pautadas nessas concepções as autoras realizaram pesquisa no âmbito da *Biblioteca Infantil Monteiro Lobato da Cidade de Salvador*, identificando e analisando os reflexos da conduta protagonista da bibliotecária *Denise Tavares* nas atividades de mediação da informação, mediação cultural e da leitura desde a sua criação. Trabalho inspirado na experiência da *Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato de São Paulo*.

Como resultado da pesquisa, as autoras verificaram que *Denise Tavares* enfrentou várias lutas para ultrapassar as barreiras do seu tempo histórico, no qual o preconceito e o cerceamento do agir da mulher era ainda maior do que experimentamos atualmente. *Denise Tavares* sempre atuou no sentido de convencer seus contemporâneos sobre a importância da infância e da formação do leitor nesse período da vida, articulando sua concepção a ações públicas que viabilizassem esse trabalho, conduta que a caracteriza como uma bibliotecária que se constituiu protagonista social. Sua obra influenciou e segue influenciando os(as) mediadores(as) que atuam na *BIML de Salvador*, que identificam e relacionam as atividades de mediação da informação e da leitura à responsabilidade social da biblioteca de democratizar o acesso à informação e à leitura, de fortalecimento da cultura em toda sua diversidade, o que reforça a motivação para avançarem das atividades mediadoras do mero acesso à informação àquelas que auxiliem o processo de apropriação da informação. Essa orientação e essa determinação, inspiradas no trabalho da *Denise Tavares*,

tornam efetiva a caracterização dessa Biblioteca como um dispositivo de mediação que estimula e apoia o desenvolvimento de protagonistas sociais.

Os achados do estudo de *Santos e Sousa* confirmam e se articulam àqueles apresentados no quarto e último capítulo desta obra intitulado O protagonismo de *Denise Tavares* revelado na documentação de arquivo e nas vozes do público leitor da *Biblioteca Infantil Monteiro Lobato* de autoria de *Joseania Miranda Freitas*. Em seu estudo, *Freitas* apresenta os conceitos de infância defendidos por *Denise Tavares*, articulando as revelações obtidas na análise de uma rica documentação que integra o acervo documental da *BIML*, e de documentos pessoais da bibliotecária *Denise*, aos depoimentos de leitores que foram formados para leitura por meios das atividades mediadoras da *BIML*.

O texto discorre sobre a conduta protagonista da *Denise Tavares*, que agiu politicamente para convencer as esferas de poder e a sociedade baiana da importância das suas concepções de biblioteca e da leitura relacionadas à justiça social, conquistando a criação da *BIML* como espaço de inclusão social. A biblioteca proposta e implantada por *Denise Tavares* não representava e não representou apenas um espaço de acesso à informação e à leitura, mas também um ambiente de convivência social, de encontro com a informação, de leitura, produção de sentidos e produção cultural, sempre em respeito a diversidade cultural e aos diferentes níveis socioeconômicos das crianças. Inspirada em *Anísio Teixeira*, *Denise Tavares* atuou no sentido do respeito à alteridade, focalizando a formação de leitores capazes de fortalecer o senso de coletividade, capaz de sustentar a fraternidade social. Na segunda metade do seu capítulo, *Freitas* desvela ainda a qualidade das ações mediadoras da *BIML* dirigida por *Denise Tavares*, a partir da análise das percepções de um conjunto de leitores formados pela Biblioteca. Nesses depoimentos, os usuários históricos da *BIML* evidenciaram a importância de suas ações, especialmente pela consciência que estes têm de que elas lhes permitiram construir experiências e consolidar referências que se tornaram importantes para suas vidas.

Entre os depoimentos apresentados neste último capítulo, destacam-se personalidades de relevo cultural, acadêmico e político na *Bahia* e em *Salvador*, a exemplo do *João Jorge Rodrigues*, que frequentou a *BIML* nos anos 1970 na condição de menino que residia no *Bairro do Maciel (Pelourinho)* e do *Prof. Jaime Sodré* da *Universidade Estadual da Bahia*. Tais depoimentos reafirmam a conclusão da autora de que a bibliotecária *Denise Tavares* defendeu e consolidou a existência da biblioteca infantojuvenil como um ambiente de promoção do encontro com a diversidade cultural, aberto ao debate e a defesa do debate. Com seu trabalho no âmbito da Biblioteconomia, da Cultura e da Educação, *Denise Tavares* também contribuiu para as discussões em defesa da promoção e conquista dos direitos da infância e da juventude de, independentemente da origem social, poder acessar o conhecimento, a cultura, a leitura e as condições para a apropriação da informação por meio da mediação da leitura realizada pela biblioteca.

Assim, transitando pela obra por meio da leitura atenta de cada uma das suas partes, sempre refletindo acerca das contribuições das suas autoras, torna-se possível uma reconexão à missão da biblioteca pública, com destaque para a biblioteca infantojuvenil. Além disso, pode-se concluir que a consolidação e o enriquecimento das experiências com a leitura enquanto um processo de encontro de consciências, de culturas e de percepções de mundo, consagra a biblioteca infantojuvenil como um dispositivo que cumpre, quando se torna efetivo por meio da mediação consciente, sua corresponsabilidade na formação de leitores com maior tendência à conduta protagonista na vida em sociedade.

Nesse sentido, no encerramento deste prefácio, faço aos seus futuros leitores o convite para percorrerem o conjunto desses textos, em um encontro dialógico com suas autoras, concedendo às temáticas da leitura, da mediação da informação e da mediação cultural um espaço de reflexão fecunda.

CAPÍTULO 1

A CRIANÇA, A LEITURA E A BIBLIOTECA INFANTIL

Greice Ferreira da Silva

Sueli Bortolin

1 INTRODUÇÃO

A leitura espontânea no Brasil ainda não é frequente na vida da maioria das crianças. Isso se deve em grande parte pela inexistência de uma cultura de convivência com os livros ou à maneira como as obras infantis são apresentadas ao leitor na família, na escola e na biblioteca. Nesses ambientes o didatismo e o autoritarismo, em torno da relação livro-leitor, ainda são fortes e o desejo de catequizar ou ensinar com livros infantis é constante, porém, ele não deve ser usado como (e nem com) o único pretexto de transmitir conhecimentos.

Criar barreira no processo de formação de leitores e, na posterior independência na escolha de um texto é no mínimo um desserviço ao país. A responsabilidade na formação de leitores é coletiva e os movimentos nesse sentido precisam ser fomentados, principalmente nos últimos anos em terras brasileiras, quando livro, leitura e biblioteca são itens apontados, por lideranças conservadoras, como objetos desnecessários ao cidadão. Exige-se muita resistência por parte dos mediadores no planejamento de ações e pesquisas científicas, tanto por parte de professores, quanto de bibliotecários. Um exemplo disso é a escritura desse texto que foi estruturado da seguinte maneira: seção 1 - *Introdução*; seção 2 - *A criança e suas capacidades*, nela foram apresentadas teorias e argumentos para a compreensão da criança; seção 3 - *O ato de ler e o mediador da leitura* que têm discussões a respeito do ler e do mediar; seção 4 - *Biblioteca infantil e novos modos de leitura*, quando se caracterizou este gênero de biblioteca e foram abordados

os novos modos de leitura; seção 5 - nas *Considerações finais* destacam-se as principais conclusões com a advertência da necessidade de outras pesquisas nesta temática.

2 A CRIANÇA E SUAS CAPACIDADES

Com o objetivo de discutir a biblioteca infantil e seu papel na formação de leitores, questão nuclear deste texto, aborda-se brevemente sobre a criança, público a que se destina e convergem as ações desse espaço.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural proposta por Vygotsky e seus colaboradores, a criança nasce com uma única capacidade, a de criar capacidades. A infância é o período em que a criança entra na cultura humana e se apropria dela (Leontiev, 1978; Mello, 2007; Vygotsky, 1995). Nessa perspectiva, Mello (2007) esclarece que com esta Teoria:

[...] aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade (Mello, 2007, pp.88).

Para Vygotsky (1988) a criança desde bem pequena é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e coisas num processo em que percebe e se apropria de significados e atribui sentido a eles. Sendo assim, o que move o desenvolvimento humano são as condições concretas de vida e educação que o sujeito possui (Leontiev, 1988; Vygotsky, 1988). Nessa perspectiva, pode-se

entender a criança como um sujeito capaz de se relacionar, comunicar-se, de interagir, como um sujeito criativo, que pode ser desafiado, que internaliza conhecimentos e atribui sentido a eles através das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações e no mundo (Leontiev, 1988).

Segundo Vygotsky (1988), os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais na criança e, por isso mesmo, a criança vai se humanizando. Leontiev (1987) também enfatiza a importância dos anos iniciais da vida da criança no processo historicamente situado de desenvolvimento da humanidade nos homens. Elucida também que neles “[...] se atam os primeiros nós, se estabelecem os primeiros enlaces e relações que formam [...] a unidade da personalidade [...] é o período de formação fática dos mecanismos psicológicos da personalidade” (Leontiev, 1987, pp.58).

Diante desses pressupostos pode-se depreender que a infância é o período em que inicia o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. A criança é alguém que em função das relações sócio-históricas, apropria-se do mundo e desenvolve uma forma única de refletir e de atuar sobre ele.

Dessa maneira, a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança e com a mediação do adulto ela entra em contato com o mundo da cultura e constrói as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade. Um aspecto importante a ser ressaltado é que o desenvolvimento não transcorre de forma regular, o desenvolvimento não é linear. Há evoluções e involuções. O desenvolvimento é sistêmico, articulado com um conjunto de funções e acontece com saltos e rupturas. Esses períodos do desenvolvimento por saltos e rupturas são chamados de crises de desenvolvimento (Mukhina, 1996, Capítulo 3; Vygotsky, 1996).

Quando o desenvolvimento alcançado pela criança chega a um momento em que seus conhecimentos, hábitos, qualidades psíquicas, entram em contradição com as velhas formas de ação e de relação com as pessoas que a rodeiam, ocorrem crises. Nesse

momento, o mediador deve estar atento às novas necessidades da criança e possibilitar-lhe meios de avançar e não ficar incidindo ou insistindo naquilo que a criança já domina.

Quanto às particularidades da formação das ações intelectuais, Leontiev (1978) afirma que a aquisição de conhecimentos se torna um processo que provoca a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais. A interiorização das ações, ou seja, a transformação de ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se na ontogênese humana. O conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições que se manifestam sob a forma de objetos, conceitos verbais, saberes, do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular, das aquisições do pensamento e do conhecimento humanos. Sendo assim, uma nova ação intelectual surge primeiramente, como uma ação exterior, que posteriormente se interioriza (transforma-se em uma ação interior) desenrolando-se inteiramente no espírito da criança.

A Teoria Histórico-Cultural ao tratar o processo de interiorização das funções tipicamente humanas como a linguagem, a memória, o pensamento, a imaginação, esclarece que tais funções não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, mas cada idade tem a sua função predominante. A esse fato denominou de regularidades do desenvolvimento infantil. Em outras palavras, à medida que as crianças crescem, novas necessidades dão lugar a novos tipos de ação principal. A partir desse ponto, a passagem para uma nova atividade principal depende das suas condições de vida e educação (Leontiev, 1988; Mukhina, 1996, Capítulo 3; Vygotsky, 1988).

O melhor momento para a intervenção se dá quando determinada função está em processo de formação e desenvolvimento (Vygotsky, 1996). Disso decorre a necessidade de conhecer as regularidades desse processo (Mello, 2007). “A criança aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento” (Mello, 2007, pp.95). Conforme Leontiev (1988), a atividade é a forma pela qual a criança melhor se

relaciona e é por meio dela que ocorrem as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos de desenvolvimento e nos traços de sua personalidade (Mello, 2007). O próprio processo de desenvolvimento da criança consiste no surgimento de novas formações em cada idade. Por essa razão, Vygotsky (1996) esclarece que:

[...] o desenvolvimento da criança, analisado do ponto de vista das etapas no desenvolvimento da personalidade, do ponto de vista das relações da criança com o entorno, do ponto de vista da atividade fundamental em cada etapa, está vinculado estreitamente com a história do desenvolvimento da consciência infantil (Vygotsky, 1996, pp.338).

Nesse sentido, é necessário entender a conduta da criança, a sua expansão e o lado positivo de sua personalidade. Sendo assim, pode-se entender o desenvolvimento infantil como um complexo processo que é dialético, que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a transformação qualitativa de umas formas em outras, “um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação” (Vygotsky, 1995, pp.141). Desse modo, a periodização deve se dar fundamentada nas mudanças internas do desenvolvimento. Somente as modificações do seu curso podem realmente proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos de idade (Vygotsky, 1996).

A visão de criança defendida pela Teoria Histórico-Cultural implica uma modificação nas práticas educativas tradicionais e descarta o modo de enxergar a criança como ser incapaz, imaturo ou inocente que pode ser corrompida. Conforme reiterado, a criança nessa perspectiva é um ser ativo que se desenvolve ampla e continuamente a partir da própria atividade, das relações que trava com os adultos, com outras crianças, com o seu entorno e por meio das condições adequadas (Leontiev, 1988; Vygotsky, 1988).

A aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, por tornar-se condição pela qual as qualidades humanas se formam. O mesmo acontece com a leitura, pois “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir” (Freire, 1989, pp.11). Na próxima seção será abordada a leitura e os seus mediadores.

3 O ATO DE LER E O MEDIADOR DA LEITURA

A leitura é uma via de acesso para participar da cultura escrita, e, desse modo, ler se constitui numa necessidade essencial para garantir o pertencimento e a atuação ativa nessa sociedade. Mas, o que é ler? Segundo Geraldi (2003) é um

[...] processo dialógico cuja trama torna as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos [...] são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de

palavras em paralelas, sem escuta, sem contra palavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão (Geraldi, 2003, pp.166-167).

Os apontamentos de Geraldi (2003) trazem o princípio dialógico da linguagem sob a ótica bakhtiniana e da leitura como um encontro dos interlocutores, marcado pela atitude responsiva do leitor que interage com o texto e com o autor e já traz no momento da leitura uma contra palavra. Essa dinamicidade interlocutiva permite que o leitor considere, critique, avalie, retome, desconsidere, debata o texto e num contínuo processo de compreensão responda às suas próprias perguntas e àquelas propostas pelo autor que já tem dentro dele um leitor.

Ler é compreender, atribuir sentido é uma prática cultural, social e histórica. E por essa razão, a leitura numa perspectiva de trocas pressupõe que as relações travadas com o texto superam a mera decifração e oralização de sinais gráficos. A preocupação excessiva com a fonética e com a decodificação, forma crianças ledoras – crianças que apenas repetem ou pronunciam as palavras e frases que compõem um texto, mas que não conseguem compreendê-los e não participam dialogicamente do processo de significação da leitura.

Sobre esses aspectos, Vygotsky (1995) afirma que a maneira de ler um material escrito pode fazer diferença no desenvolvimento do raciocínio das crianças. Este pensamento se coaduna com a concepção de linguagem proposta por Bakhtin e com a concepção de leitura aqui discutida. Segundo Vygotsky (1995), o leitor se apropria do texto na medida em que toma consciência do significado das palavras do autor. Sobre isso, o autor esclarece que “[...] é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Inclusive se a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta” (Vygotsky, 1993, pp.343).

A criança desde pequena vive imersa numa sociedade marcada fortemente pela escrita. Ela é capaz de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas,

de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e outras respostas. Pode-se dizer que a relação entre o leitor e o texto é dialética, ou seja, o leitor no ato da leitura traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo e essa compreensão permite ao leitor criar, modificar e elaborar novos conhecimentos.

De acordo com Arena (2003), lemos porque temos necessidades que são criadas pelas relações sociais entre os indivíduos, por essa razão, o autor afirma que não lemos por hábito, gosto ou prazer. Nessa perspectiva, a escola [e as bibliotecas] tem o papel de criar necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens.

Não basta ensinar a ler, a atitude correta seria de ensinar a própria língua não somente como um instrumento de comunicação, mas como um instrumento do pensamento (Arena, 2010; Foucambert, 1998; Vygotsky, 2001). Nessa perspectiva, ler é uma forma de apropriar-se da cultura humana e seu ensino ultrapassa a mera decodificação de sinais gráficos e a vocalização se relacionando às formas de desenvolvimento do pensamento. Segundo Arena (2010, pp.242-243): “Aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar ao homem”.

O que aqui se enfatiza não é somente a natureza comunicativa da língua escrita, mas “[...] o aspecto transformador das funções psíquicas superiores que permitem a inserção do homem diretamente nas relações humanas permeadas pelo gráfico, atualmente potencializado pelos processadores eletrônicos” (Arena, 2010, pp.243). Portanto, ler é uma ação de produzir sentidos e a função transformadora da língua exige que seu ensino seja compatível do leitor atual, em outras palavras, “[...] obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às novas funções redescobertas no ato de ler” (Arena, 2010, pp.243).

O mediador ensina o ato de ler para que a criança possa criar leitura, porque a leitura acontece no momento em que o leitor a realiza; ela se dá na relação entre o leitor e o texto. A leitura não é um objeto, uma coisa e “[...] somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer” (Arena, 2010, pp.243). Dessa forma, o mediador ensina o “[...] modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para criar a leitura” (Arena, 2010, pp.243). Por essa razão, não se ensina a leitura, mas se ensina o aluno a ler “[...] nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos” (Arena, 2010, pp.243).

Considerando esses apontamentos, o papel do mediador é o de criar nas crianças o desejo de ler, a vontade de conhecer através da leitura. Quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita na escola, na biblioteca ou em casa, ela cria para si essas necessidades (Mello, 2007). Pode-se dizer que o princípio que orienta a ação educativa para a leitura é o da vivência no universo social e cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita. Dessa maneira, a criança poderá operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de escrever decorre dessa experiência, e não do contrário (Britto, 2005).

A linguagem ocorre no diálogo (Bakhtin, 1992) e, durante a leitura, essa dialogicidade é percebida pela relação dinâmica com o texto e pela própria atitude responsiva do leitor que estabelece uma interlocução. Posto isso, Freitas (1994) assinala que na perspectiva dialógica de Bakhtin “[...] o texto não preexiste ao leitor. Ele se constitui no momento da interação com o leitor, da interlocução. Com base nessa interação, cada pessoa produz uma leitura diferente, tem um entendimento diferente” (Freitas, 1994, pp.125-126).

O texto se constitui como tal no momento em que ocorre a leitura, e a leitura é a relação do leitor com o texto, ela só existe no momento em que se realiza. A relação que o leitor vai estabelecer com o texto está diretamente vinculada com a sua história de leitura. “A leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (Orlandi, 1996, pp.9).

A atitude de um leitor mais experiente deve ser ensinada para um leitor principiante para que ele possa participar ativamente do processo de apropriação da leitura. O mediador deve ensinar a criança a questionar o texto, a dialogar, a estabelecer relações dinâmicas com o texto, com um leitor mais avançado e com outras crianças. Jolibert (1994, pp.149) adverte: “Toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando no texto para responder a um de seus projetos”.

Assim, as pessoas se constituem na relação com o *outro* e é o *outro* que mostra e indica como a gente se constitui. Com essa afirmação é possível depreender que o mediador, por meio de situações intencionalmente planejadas, provoca nas crianças relações e vivências com a leitura de forma a levá-las a valorizar este ato.

Pode-se afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras se realmente estiverem motivadas e se tiverem disponíveis à mão os escritos sociais. No processo de mediação da leitura, as atividades devem ocorrer em situações reais para que o leitor possa encontrar meios para atribuir sentido ao texto. Segundo Jolibert (1994, pp.15) “É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler”.

Destaca-se ainda que se o ensino da leitura ocorrer em situações reais, se for ao encontro dos interesses do aluno e ele souber por que e para que está lendo, conseguirá atribuir sentido ao texto, o que lhe possibilitará a apropriação do objeto cultural escrito. Outro aspecto a ser considerado é a utilização de materiais que tentam facilitar a leitura das crianças mediante a proposta de textos

narrativos que elas conhecem em sua versão oral, ou produzidos especialmente para a aprendizagem; estes na maioria das vezes são simplificados e artificiais e com pequenos fragmentos de textos que não se coadunam com o conceito de leitura aqui abordado, isto é, a leitura como compreensão, como produção de sentidos, como interlocução ensino e a aprendizagem que ocorre num processo interativo, dialógico, dinâmico e ativo de humanização. Assim, considera-se que a criança – ser histórico – é um ser capaz, que aprende e que é sujeito de suas aprendizagens.

Ao entender a leitura como interlocução, o diálogo do leitor é com o texto, o mediador atua como mera testemunha desse diálogo (Geraldi, 2002), visto que o mediador é também um leitor, a sua leitura é apenas uma das leituras possíveis. As muitas leituras possíveis são advindas das relações estabelecidas pelo leitor, das suas vivências, das condições concretas de vida e educação (Leontiev, 1988; Mukhina, 1996, Capítulo 3; Vygotsky, 1988). Nessa perspectiva, a criança deve ser provocada para a leitura. Se ela puder conviver com a leitura e a escrita, a princípio realizadas pelo mediador, enquanto vive muitas experiências significativas em que possa se expressar através das diferentes linguagens, ela se apropriará da leitura e da escrita de forma natural, em outras palavras, sem ser uma mera tarefa imposta, uma obrigação sem sentido.

O ambiente de formação de leitores abordado nessa obra é a biblioteca infantil. Para tanto, na próxima seção se caracteriza a biblioteca infantil e aborda os novos modos de leitura.

4 BIBLIOTECA INFANTIL E NOVOS MODOS DE LEITURA

O censo estatístico com o número de bibliotecas infantis brasileira era frágil desde a pesquisa *in loco* de Tavares (1970) quando ela comprovou que no questionário enviado pelo Instituto Nacional do Livro (INL) aos municípios brasileiros a indicação da existência de uma biblioteca infantil não passava de uma estante de livros. Conseguir uma informação quantitativa na atualidade

também resultará em dados imprecisos, pois é usual denominar de biblioteca infantil uma seção acanhada na biblioteca pública.

Os objetivos estabelecidos para ela foram se modificando no decorrer dos anos, pois acompanharam as mudanças ocorridas na sociedade. A biblioteca infantil, no passado, recebeu a incumbência de instruir e formar atitudes e valores nas crianças. Nos dias atuais ela é apontada como espaço de formação da criança cidadã por meio do contato com diferentes gêneros de informação, entre eles o literário. Nela, em geral, são realizadas atividades com o intuito de contribuir com a formação da criança e também um ambiente para estar *descompromissadamente*, sem cobranças. Para os mediadores de leitura (familiares, professores e bibliotecário) é uma fonte onde eles possam buscar subsídios por intermédio dos diferentes gêneros textuais lá existentes, bem como lugar de reuniões e partilhas.

Desde a criação das primeiras bibliotecas infantis brasileiras os acervos se compuseram prioritariamente por livros de literatura. Essa ainda é a realidade encontrada em todas as regiões do Brasil; situação esta que deve ser valorizada, pois a literatura para crianças é, em grande parte, altamente recomendada. Para Arena (2010, pp.17),

[...] o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural. A história e a cultura são apropriadas por meio da literatura infantil.

Com o passar dos anos e após a instauração das tecnologias digitais, mudanças vêm ocorrendo vertiginosamente e desencadeiam novos modos de leitura¹. Evidentemente que não lemos da mesma forma que liamos no passado remoto. Do papiro ao

¹ Modo - Latim *modus*: “[...] forma, meio, oportunidade, ocasião [...] maneira de viver ou de tratar com os outros [...]” (Spinelli; Casasanta, [1974], p.459).

e-book, por exemplo, ocorreram transformações que exigiram do leitor mudanças em suas posturas. “Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem” (Chartier, 1998, pp.77).

Além disso, os indivíduos reagem de formas diferentes frente a determinadas situações, alguns se adaptam com facilidade, outros resistem aos novos eventos. Os discursos construídos em nossa sociedade são duais e não há consenso quanto permitir ou não o acesso da criança ao mundo digital e a leitura por meio de tecnologias.

Se há resistência e insegurança entre os adultos, as crianças se adaptam com maior facilidade e espontaneidade. Sem dúvida elas são consumidoras de tecnologias e, grande parte delas, já está lendo na tela. Para Zilberman (2011, pp.85) o consumidor do texto em tela é “[...] mais aparelhado, capaz de apreender o simultâneo e o múltiplo, processá-lo e decodificá-lo”. O leitor atual (incluindo a criança) está imerso no mundo digital e a contribuição da biblioteca infantil nessa direção tende a formar leitores dispostos às navegações tão convidativas.

Esse aspecto é imprescindível para a manutenção de uma biblioteca infantil que acolha a criança por meio de situações que ela possa sentir e explorar tudo o que o espaço possa oferecer. Ela não pode deixar de adquirir e preservar os acervos impressos para aqueles que os desejam, e nem deixar de ter acervos e equipamentos que possibilitem a leitura.

Para Arena (2015, pp.124) “[...] as estratégias de leitura, que ocuparam bom espaço em publicações de didática da leitura, dirigidas para o papel, estão submetidas às novas vindas das telas que vão impregnar as discussões nos próximos anos”.

Diversas iniciativas implantadas no ambiente web comprovam interatividade entre leitores, em níveis surpreendentes com escritas coletivas, com adaptações de obras canônicas utilizando recursos de multimídia. São muitos os caminhos tecnológicos e neles se abrem diferentes possibilidades que as crianças, com ou sem a ajuda do adulto já estão utilizando com ajuda

dos adultos ou não já estão utilizando, por exemplo, as gravações amadoras disponíveis no aplicativo de mídia *TikTok* onde as crianças falam de sua emoção ao tomar a vacina contra a COVID-19 e reafirmam a importância de os pais também levarem seus filhos.

Essas possibilidades de acesso e de escolha quanto ao uso de recursos tecnológicos é estimulante para o leitor que se encontra em fase de formação. Segundo Paulino (2011, pp.219): os processos de leitura do livro e da tela são diferentes e devem ser “[...] um processo ininterrupto: mudam-se os textos, mudam-se os suportes, mudam-se as condições de leitura, mudam-se os interesses e as prioridades dos leitores, por isso a formação tem de ser contínua”. E preferencialmente pautada na dialogicidade: criança-adulto, criança e seus pares, criança e autor dos textos lidos, proposta por Bakhtin (1992).

Destaca-se ainda que as necessidades e os interesses da criança estão sempre relacionados ao adulto e na influência que ele exerce. Há também o poder que o adulto tem quando toma a decisão da compra de um item a ser lido, seja pai, mãe, professor ou bibliotecário. Retorna-se ao pensamento de Leontiev (1988) de que a criança internaliza conhecimentos por meio das relações sociais, assim a influência do mediador é fundamental na sua formação.

É fato que para os mediadores aceitarem novos modos de leitura e desapegarem do livro impresso, que está há séculos no nosso cotidiano, não é uma experiência simples. Ainda é necessário que os mediadores, além da destreza no uso dos recursos midiáticos, provoquem na criança o entendimento da biblioteca como espaço de relações, de trocas de informação e aprendizagem.

À biblioteca infantil cabe, por meio de seus mediadores, providenciar ações que possam atender o público específico que a frequenta, visto que os sujeitos se encontram em constante processo de desenvolvimento.

Ello no significa que tengan que desaparecer las actividades tradicionales. La oferta dirigida a los niños y jóvenes se puede enriquecer con actividades que incorporen dispositivos y contenidos digitales, que se

desarrollen en el espacio físico de la biblioteca y actividades en las que los contenidos en papel tengan cabida en el ámbito digital (Gomez Diaz & García-Rodríguez, 2018, pp.15).

Pode-se afirmar ainda: que os mediadores devem organizar experiências que eduquem o olhar ampliem repertórios musicais, cênicos, fílmicos e literários que “[...] têm um papel fundamental na educação da criança [...]. Nesse sentido, tornam-se portadores e mediadores dos conhecimentos culturalmente construídos” (Lima, 2005, pp.64). Em tempos de evidente propagação e convivência em redes sociais não há como resistir e oferecer apenas o livro impresso aos leitores que já nasceram imersos nas tecnologias.

Sabe-se que a inclusão de tecnologias digitais em bibliotecas públicas, ocorre a passos lentos. Aos poucos, e com projetos de captação de recursos, gestores estão adquirindo publicações digitais para compor o acervo das bibliotecas. No entanto, é fundamental que os mediadores reflitam a respeito de cinco peculiaridades dos documentos digitais que segundo Cunha (2011) podem influenciar na leitura de narrativas literárias, a saber: uso do hipertexto (possíveis movimentos em reticularidade); uso da multimídia (som, imagem, animação...); interatividade entre autor e leitor (criações colaborativas); alteração e atualização (maleabilidade dos textos, permitindo modificações) e possibilidade de autorreferência/metalinguagem (estruturas textuais cruzadas) (Cunha, 2011).

Acredita-se que as peculiaridades apontadas por Cunha poderão subsidiar os mediadores na compreensão de novos modos de leitura, e, conseqüentemente, na formação de leitores na atualidade. Torna-se necessário analisar os recursos disponíveis e promover ações que venham atender aos desejos da comunidade leitora, ampliando as potencialidades da biblioteca infantil.

Os mediadores necessitam ouvir seus leitores. Indicar, orientar e não proibir escolhas. Planejar orçamentos para aquisição de obras literárias a serem disponibilizadas no acervo com acesso público e gratuito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos ambientes de leitura têm intensificado o uso de palavras com o sufixo – “dade” que, em geral, é usada no sentido de situação e estado das coisas. Encontra-se em publicações ligadas ao mundo digital, palavras como: simultaneidade, multimodalidade, granularidade, fragmentariedade, intertextualidade, versatilidade, agilidade, mobilidade, interconectividade, interoperabilidade etc. Não foi objetivo de esse capítulo entrar nesse labirinto teórico de diferenciação de termos.

O fato é que no isolamento social em virtude da COVID-19 esse labirinto se expandiu e os fios de Ariadne receberam multiplicidade de caminhos que possivelmente serão sem volta, pois nos últimos anos os cidadãos de diferentes faixas etárias, classe social e escolaridade recorreram às mídias para solucionar problemas, se informar e encontrar pessoas.

Conta-se com os mediadores de leitura e da literatura para que possam contribuir com o pensar, sentir e o agir plural das crianças; as tornando mais autônomas e críticas. Após uma rápida navegação descompromissada na *web* encontrou-se um número imensurável de publicações científicas com crianças utilizando recursos tecnológicos e mídias interativas resultando em relatos de experiências exitosas.

Diante dessa realidade pode-se afirmar que é nítido o fascínio que as crianças sentem ao terem em mãos um dispositivo com tela sensível (*touchscreen*) que em um simples toque provoca efeitos visuais e sonoros atrativos. Acredita-se, diferentemente de muitas pessoas que anunciam a morte do livro, que ele no formato impresso também seduz, principalmente por meio de uma mediação não autoritária.

Destaca-se que aqui não se pretendeu apontar nem a preponderância do livro impresso e nem a supremacia do livro digital. A intenção é destacar que não há uma concorrência de um formato em relação ao outro, pois a criança, diferentemente do

adulto, se relaciona com um e outro com naturalidade sem rechaçá-los.

Evidenciou-se a imprescindibilidade do diálogo entre a criança, a leitura, o mediador e a biblioteca infantil de forma que o leitor encontre textos que atenda seus desejos e expectativas, mas também, se possível, esse espaço de convivência chamado biblioteca, possa criar outras necessidades como a de conhecer, aprender, estabelecer relações e formar novas capacidades e potencialidades que humanizem cada vez mais o homem. Espera-se que novas pesquisas e outras vozes venham somar ao discurso aqui proferido, mesmo que seja no sentido oposto. As discussões são bem-vindas e necessárias!

REFERÊNCIAS

- Arena, D. B. (2003). Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In M. R. L. Mortatti (Org.), *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental* (pp.53-61). Junqueira & Marin.
- Arena, D. B. (2010). O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino em Re-Vista*, 17(1), 237-247.
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>.
- Arena, D. B. (2015). As metamorfoses dos modos de ler: da rua para a escola. *Passages de Paris*, 10, 114-124.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem* (5a ed., M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad.). Hucitec.
- Britto, L. P. L. (2005). Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In A. L. G. Faria & S. A. Mello (Orgs.), *O mundo da escrita no universo da pequena infância* (pp.5-21). Autores Associados.
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Unesp.

- Cunha, L. (2011). Perdidos e achados no ciberespaço. In A. A. Martins, M. Z. V. Machado, G. Paulino & C. A. Belmiro (Orgs.), *Livros & telas* (pp.134-143). Editora UFMG.
- Foucambert, J. (1998). *A criança, o professor e a leitura*. Artes Médicas.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (23a ed.). Cortez Autores Associados.
- Freitas, M. T. A. (1994). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil* (2a ed.). Papyrus.
- Geraldi, J. W. (2002). Prática da leitura na escola. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula: leitura e produção* (3a ed., pp.88-99). Ática.
- Geraldi, J. W. (2003). *Portos de Passagem*. Martins Fontes.
- Gomez Diaz, R., & García-Rodríguez, A. (2018). Lectura en papel y digital en la biblioteca infantil: una convivencia necesaria. *Palabra Clave*, 7(2), e045.
<https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCe045/9321>.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras* (W. M. F. Settineri & B. C. Magne, Trad.). Artmed.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1987). El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)* (pp.57-83). Editorial Progreso.
- Leontiev, A. N. (1988). Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.59-83). EDUSP.

- Lima, E. A. (2005). *Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Biblioteca Universidade Estadual Paulista.
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. *Perspectiva: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas*, 25(1), 83-104. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da Idade Pré-escolar* (C. Berliner, Trad.). Martins Fontes.
- Orlandi, E. P. (1996). *Discurso e leitura* (3a ed.). Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Paulino, G. (2011). O acesso a impressos e à internet na formação de leitores. In A. A. Martins, M. Z. V. Machado, G. Paulino & C. A. Belmiro (Orgs.), *Livros & telas* (pp.218-225). Editora UFMG.
- Spinelli, V., & Casasanta, M. ([1974]). *Dizionario completo: italiano-portoghese (brasiliano)/Portoghese (Brasiliano) – Italiano*. Editore Ulrico Hoepli.
- Tavares, D. F. (1970). *As bibliotecas infanto-juvenis de hoje*. Biblioteca Monteiro Lobato.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.103-117). EDUSP.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas II*. Visor Distribuiciones.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas III*. Visor Distribuiciones.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas IV*. Visor Distribuiciones.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.

Zilberman, R. (2011). A tela e o jogo: onde está o livro? In A. A. Martins, M. Z. V. Machado, G. Paulino & C. A. Belmiro (Orgs.), *Livros & telas* (pp.75-92). Editora UFMG.

CAPÍTULO 2

MEDIAÇÕES PLURAIS NA AMBIÊNCIA DA BIJML (SÃO PAULO)

Ivete Pieruccini

Fernanda de Lima Passamai Perez

1 INTRODUÇÃO

A Biblioteca Infantil Monteiro Lobato da cidade de São Paulo foi inaugurada em 14 de abril de 1936 sob a denominação Biblioteca Infantil Municipal (BIM). Sua criação esteve vinculada ao projeto político cultural do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo (DC), tendo à frente um grupo de intelectuais modernistas, dentre os quais Mário de Andrade, Sérgio Milliet da Costa e Silva e Rubens Borba de Moraes.

O DC foi criado a partir de duas orientações: “[...] cuidar dos sistemas culturais livres” (Andrade, 1936, pp.3 *apud* Perez, 2021, pp.36) e da “[...] formação do homem brasileiro, ser geral e coletivo, que será o único capaz de conservar a nossa identidade nacional [...]” (Andrade, 1936, pp.3 *apud* Perez, 2021, pp.36) tendo em vista o “[...] estudo das coisas brasileiras e dos sonhos brasileiros” (Duarte, 1985, pp.50).

A proposta do governo paulista implicou o empenho no desenvolvimento de políticas públicas, colocando o Estado como instância responsável pela constituição de organismos não só de acesso, mas que previam a relação da infância com a memória cultural.

No âmbito dessas políticas, o conceito de formação pressuposto incluía as dimensões física, intelectual, cultural e moral por meio de instituições de educação (parques infantis, escolas de educação básica), de cultura (bibliotecas, cinemas e teatro) e de desporto (centros esportivos) que se organizariam de forma integral e reticular.

Para os idealizadores do DC, a capital Paulista dispunha de recursos financeiros, políticos e sociais básicos à criação de equipamentos e circuitos culturais que incluíssem os habitantes da cidade, em especial a classe operária, que se consolidava como força de trabalho importante no novo cenário econômico local. A perspectiva implícita indicava a possibilidade de promoção de encontros e diálogos interculturais, que colocassem em relação as diversas culturas paulistanas, brasileiras e estrangeiras, sem hierarquia. Essas premissas passam, assim, a oferecer subsídios à constituição de equipamentos educativo-culturais com o objetivo de viabilizar a formação cultural integral, em especial às crianças e jovens, a partir de práticas sociais concretas capazes de inseri-las tanto no universo simbólico das esferas ditas populares, em geral de matrizes regionais brasileiras, como eruditas, de tradição europeia: o amálgama cultural brasileiro.

Tal movimento resultou na implantação de novas – tanto no sentido de inéditas como inovadoras – instituições culturais para a cidade, como a Biblioteca Infantil Municipal, cuja implementação foi encabeçada pela então educadora Lenyra Camargo Fraccaroli.

O modelo da BIM¹ reverberou pelo País e no exterior. Sua concepção e configurações objetivaram um sistema de mediações

¹ A BIM foi descrita em documento-referência, publicado na Revista do Arquivo Municipal (RAM), em fevereiro de 1940, de autoria de Fraccaroli, sintetizando o período de implantação da biblioteca (1935-39). Nele podem ser observadas concepções e configurações da biblioteca, em especial elementos do seu espaço físico, constituição de acervos, organização dos ambientes e linguagens especializadas usadas na ordenação dos repertórios, práticas culturais e de gestão, bem como alguns resultados da implantação da biblioteca no contexto cultural da cidade que se mostram relevantes para compreender o sentido de mediação cultural assumido pela instituição. Essa publicação serve de referência a discussão sobre a BIM e suas mediações, sem todavia, esgotar os dados aqui apresentados. Muitas referências provêm da literatura especializada bem como de documentos primários existentes no Acervo Memória da BML que ainda se encontram em processo de tratamento.

culturais que exerceu importante papel na construção de meios e de novos referenciais alimentados pelo ideal de construção de uma identidade nacional, nos primórdios da república brasileira para o país que despontava. Nesse quadro, as aptidões de leitura e escrita mostravam-se relevantes para fazer a máquina pública funcionar e atender à demanda da industrialização – setor nascente que exigia indivíduos alfabetizados.

A BIM materializa, assim, a ideia do sistema cultural livre, que estaria na base da “[...] formação do homem brasileiro” (Andrade, 1936, p.3 *apud* Perez, 2021, pp.36), condição para superar o que Mário de Andrade (1936, pp.3 *apud* Perez, 2021) chamou de “individualismo dispersivo do brasileiro” e “virtualismo individualista” (pp.47), e levar nossa sociedade a patamares compatíveis aos alcançados por países avançados, tirando o atraso de décadas que nos foi imposta historicamente.

2 A BIM: UM DISPOSITIVO DE APROPRIAÇÃO CULTURAL

Idealizada a partir de experiências daqueles que a projetaram, acrescida de ousadia que alimentaria a invenção de uma nova biblioteca para uma nova cidade, o objetivo disparador da BIM foi “[...] despertar nas crianças esse *appetite intellectual*, esse amor à leitura, esse desejo de aperfeiçoamento para que os indivíduos se elevem do materialismo grosseiro ao idealismo construtor” (Departamento Municipal de Cultura, 1936, pp.7). O desenvolvimento crescente da BIM, desde sua inauguração, foi também impulsionando sucessivas transformações no dispositivo ao longo dos anos, tendo em vista atender às complexas ações que se mostravam inextricáveis ao projeto político-cultural idealizado. A criação, oferta e recriação das práticas culturais da BIM foram se intensificando conforme o espaço permitia e aumentava o reconhecimento e demanda da população.

Conforme destacaria Fraccaroli, cujo discurso foi transcrito na íntegra em nota publicada no jornal O Estado de São Paulo (Departamento Municipal de Cultura, 1936), a BIM era uma casa

organizada onde as crianças encontrariam livros, revistas, coleções de gravuras, jogos, brinquedos, uma casa que acolhia e estimulava o sentimento de pertencimento cultural em seus frequentadores.

Os propósitos da BIM, marcados em seu desenvolvimento inicial, todavia, situavam-se além da perspectiva de acesso e transmissão de conhecimentos. Como dispositivo cultural (Pieruccini, 2004), a biblioteca constituiu um lugar – material e imaterial – caracterizando-se como instância de mediação cultural, um terceiro elemento, “força ativa e instituinte” (Perrotti & Pieruccini, 2014, pp.10), capaz de atuar na relação entre os sujeitos e os repertórios culturais locais e universais. A participação dos públicos infantis e juvenis, sobretudo naquele momento de mudanças, representava “[...] forma privilegiada de produzir, apropriar-se de saberes e fazeres, *protagonizando os signos*”² (Perez, 2021, pp.60).

Os modos de atuar da BIM revelam aspectos de uma concepção de biblioteca infantil que se diferencia de suas contemporâneas, com parâmetros e intenções educativas, porém não restritas às lógicas de acesso e assimilação cultural, características do transmissivismo pedagógico.

3 BIM: A MEDIAÇÃO CULTURAL COMO PRINCÍPIO

Bibliotecas precursoras, no país e no estrangeiro, permitiriam diálogos e trocas, sem dúvida inestimáveis, dentro de um movimento geral sob a ótica de uma nova ordem educativa no Ocidente. É possível dizer que estas inspiraram formulações no bojo da BIM, porém suas finalidades estavam calcadas na referida proposta modernista e republicana.

² Nota explicativa: “O protagonismo cultural articula-se diretamente à ideia de construção e afirmação do espaço público [...] para superar interesses despóticos que ameaçam a sobrevivência da *polis* (dimensão pública) – e de todos nós (dimensão existencial)” (Perrotti, 2017, pp.1).

Na Europa, a Biblioteca para crianças – *L’Heure Joyeuse* (Hora Feliz) –, especialmente o projeto desenvolvido na França (Paris)³, foi um grande avanço no respeito à infância e à juventude, integrando, dentre outros aspectos, um quadro funcional formado para tarefas, ao mesmo tempo bibliotecárias, pedagógicas e sociais “[...] numa época em que as crianças não tinham tido ainda o direito de incomodar os adultos [...]” (Peclard, 1985, pp.7).

A razão inicial envolvendo a BIM⁴, distinta daquela que animou a instituição europeia, visava contemplar a população infantil e juvenil com um equipamento voltado à Educação e Cultura, na tentativa de contribuir com a erradicação do analfabetismo (tal como aconteceu com o surgimento das bibliotecas públicas nos Estados Unidos e Inglaterra), objetivo que demanda processos distintos praticados pela instituição escolar. Conforme consideraria Lenyra Fraccaroli, “Zelar pela infância não significa apenas abrir escolas e alfabetizar as crianças, mas também, e principalmente, criar condições e ambientes que permitam às crianças desenvolver suas aptidões com plena realização de seus sonhos infantis” (Fraccaroli, 1940 *apud* Perez, 2021, pp.36).

Tratava-se de desafio significativo, considerando-se a ideia de um dispositivo cujas configurações pudessem integrar as culturas populares e as eruditas, valorizando a primeira sem esmagar a segunda, com base nas referências culturais, nacionais e

³ A primeira biblioteca *L’Heure Joyeuse* foi inaugurada na Bélgica, em 1920. A *L’Heure Joyeuse* de Paris, entrou em funcionamento em 12 de novembro de 1924.

⁴ Algumas iniciativas precedentes certamente favoreceram tal perspectiva, dentre as quais, a Biblioteca Infantil do Distrito Federal (1934-1937), o chamado Pavilhão Mourisco, (sob a direção da escritora, professora, educadora e jornalista Cecília Meireles) que, além de disponibilizar condições de desenvolvimento profissional e cultural de professores da rede pública (Pimenta, 2011) atendia à infância carioca. Como primeira iniciativa de biblioteca infantil pública no País, apresentava uma perspectiva educativa, assentada, dentre outros aspectos, na liberdade de as crianças frequentarem o espaço desacompanhadas dos pais.

estrangeiras, tendo em vista, construir o que os modernistas denominavam identidade brasileira. Isto é, estava em causa redefinir conceitos vigentes de bibliotecas como repositórios da cultura letrada que, sem negar a memória e o passado, teriam que atender as demandas daquele momento.

Colocando-se no *entre* culturas – a do universo das letras e a dos grupos em processo de escolarização e não-iniciados na cultura letrada – a BIM se constituiu com um *medium*, visando ao diálogo sociocultural entre a produção simbólica existente e os grupos infantis e juvenis. No discurso de inauguração da BIM, Fraccaroli diz que a biblioteca não será vista somente como espaço de livros, mas de relações com os livros, não um fim, mas um meio de ampliar o pensamento, de participação na cultura (Perez, 2021).

4 PRÁTICAS CULTURAIS DA BIM

As práticas originalmente desenvolvidas pela BIM recobriam uma série de ações ligadas à leitura e à participação efetiva de crianças e jovens no circuito cultural. As ações com esse duplo caráter, implicavam o indivíduo como leitor-receptor-criador produzindo informações e conhecimentos. Este é um aspecto a ser ressaltado, uma vez que se tratava de uma posição clara pela articulação entre essas esferas, resultando na consideração de crianças e jovens não como meros *usuários* da biblioteca, mas protagonistas dos processos culturais. Mesmo sem explicitá-lo, a opção por tal direção ensejou colocar os públicos infantis e juvenis como sujeitos das ações, o que viabiliza não apenas conhecer, mas conhecer o conhecimento pelo fato de que era possível participar efetivamente das dinâmicas culturais, definindo-lhe percursos, estabelecendo correlações entre as linguagens e suas respectivas culturas.

Um sistema de coleta de dados era um meio de oferecer referências sobre o perfil dos públicos e identificar seus contextos de procedência, aspectos que facilitavam conhecer melhor cada criança e o contato com as famílias, considerado importante, uma

vez que a própria criança acabava por atuar como parte do sistema de mediações, junto ao seu grupo familiar. Por isso, todos os frequentadores da biblioteca eram matriculados na BIM, propiciando a coleta de informações socioculturais⁵, categoria seriamente considerada pela biblioteca em sua política cultural.

5 A LEITURA E A CULTURA DA ESCRITA

A perspectiva da cultura da escrita aqui indicada envolve tanto aspectos da leitura bibliográfica quanto dos elementos que envolvem direta ou indiretamente os processos de mediação do universo simbólico escrito.

O acervo bibliográfico da BIM era composto predominantemente de livros, contemplando amplo espectro de variações. Contando inicialmente com 2.814 volumes, o repertório era diversificado, incluindo ficção e não-ficção, de variados gêneros e temas fundamentais ao conhecimento dentro da produção literária disponível na época. Além dos livros, o acervo incluía gravuras, retratos de autores, moedas, selos e periódicos.

A escassez de produção livresca da época seria um entrave ao desenvolvimento pleno da BIM. Contudo, o critério de seleção e de desenvolvimento da coleção era rigoroso: “Nem sempre a chamada literatura infantil está isenta de falhas e defeitos e de influências condenáveis. É necessário que o bibliotecário leia todos os seus livros ou não sendo possível recorrerá a quem já o tenha feito” (Fraccaroli *et al.*, 1935, pp.5).

A partir do nível de maturidade cognitiva da criança e o papel educativo da instituição, “[...] todas as obras [são] revistas e selecionadas, de maneira a evitar a presença de livros que possam

⁵ O estudo empreendido por Hena Hallier, *Condições econômicas dos pais das crianças que frequentam a Biblioteca Infantil* (1938), por exemplo, buscava observar qual o padrão de vida das famílias dos frequentadores. (Fraccaroli, 1940, pp.306).

falsear a compreensão moral ou cívica daqueles a quem devemos não só instruir, mas, também, educar” (Fraccaroli, 1940, pp.295).

A construção da coleção inscrevia-se como categoria de formação intelectual (do espírito), primando pela qualidade, dentro da quantidade e da diversidade oferecidas pelo mercado editorial da época, revelando-se ato de mediação cultural. Iniciativas colocando em causa as dificuldades de constituição de uma coleção bibliográfica de qualidade seriam formas de enfrentar esse conflito, tendo em vista não sucumbir à ideia do “ler por ler” ou do “ler qualquer coisa”. Estava claro que a *informação forma* e que, portanto, nem tudo vale.

Nesse sentido, por iniciativa da BIM, foi realizado em 1945 o 1º *Congresso de Escritores Infanto-Juvenis* (sic) (CEIJ). O evento ganhou notoriedade e relevância ao discutir a produção literária que circulava em território brasileiro para crianças e jovens com os próprios leitores de várias partes do País⁶.

O processo seletivo de obras e autores revelou-se problemático, também em outra perspectiva, dando ênfase a dois aspectos: a instituição como referência à leitura pública e posições particulares da coordenação da instituição. Preocupações com aspectos instrutivos, de “[...] controle de mentalidades, sobretudo de incentivo aos devaneios do espírito” (Perez, 2021, pp.86) foram explicitados nas posições de Fraccaroli ao justificar a presença de títulos do autor alemão Karl May na coleção, assumindo, ao mesmo tempo, seu incômodo por dispor livros da escritora francesa M. Delly.

A contradição ao discurso sobre a liberdade de escolha das leituras passava, aí, pelo crivo dos critérios institucionais de seleção e de desenvolvimento das coleções, cujo desenho final organizava-se em torno de narrativas em prosa e poesia; livros com imagens;

⁶ O congresso teve 6 edições: São Paulo/1945, Minas Gerais/1947, Rio de Janeiro/1949, Pernambuco/1951, Bahia/1953 e São Paulo/195?. Estava prevista ainda uma edição na cidade de Curitiba (PR), mas não foram encontrados registros de sua ocorrência.

histórias em quadrinhos; narrativas de viagens; didáticos; obras de referência (dicionários não especificados; enciclopédias); jornal infantil produzido pelos frequentadores; revistas infantis; revistas diversas; fotos de autores da literatura brasileira e cientistas; gravuras; recortes de revistas; discos de 78 rotações, com narrativas infantis, música erudita, música popular; filmes educativos e recreativos; jogos de tabuleiro (xadrez e dama), fantoches para encenação de peças.

A organização da coleção bibliográfica na BIM fazia parte da construção do processo de autonomia no acesso aos repertórios da biblioteca. Da mesma forma que o ambiente físico era pensado para os públicos infantis, como uma casa adequada ao universo das crianças, os livros – categoria privilegiada naquele contexto histórico-cultural – foram objeto de destaque. O contato direto com o acervo implicaria a escolha de linguagens de ordenação, com a aplicação de recursos técnicos objetivos.

A leitura não-ficcional – denominada por Fraccaroli como de cunho científico – também tinha centralidade na BIM, sendo ambas igualmente importantes: as leituras literárias teriam potencial para preparar o espírito do leitor à criação artística e à fruição estética; as leituras de textos com base científica viabilizariam “suprir lacunas” nas aprendizagens (Fraccaroli, 1935). Nesse sentido, a diversidade do acervo era tomada não somente como recurso de informação, mas como matéria essencial à formação. Mais que conteúdo, a natureza da coleção era explicitamente um meio de diálogo com diferentes esferas e dimensões do saber.

Na BIM, a leitura individual era acompanhada e controlada por meio de fichas que registravam as impressões do leitor, a partir da solicitação de uma síntese do que foi lido, tendo como objetivo “[...] canalizar a atenção muitas vezes dispersa por falta de estímulos adequados e inferir da leitura a sua essência” (Fraccaroli, 1940, pp.297).

A leitura silenciosa era atividade obrigatória antes de as crianças partirem para as demais atividades para as quais tinham total liberdade de trânsito e escolha, conforme suas afinidades.

Entendida como rotina que promoveria o chamado “hábito da leitura”, essa prática foi sendo redefinida e renomeada, mais contemporaneamente, a partir de compreensões em torno do ato de ler (Freire, 1989).

A hora do conto, prática que se tornou constante nas bibliotecas infantis, consistindo, sobretudo, na leitura de histórias da literatura, ou na transformação de textos literários em narrativas orais, era “[...] outro estímulo para incentivar a presença das crianças na Biblioteca, [procurando] avivar o gosto pela leitura [...]” (Fraccaroli, 1940, pp.301). A prática era desenvolvida por funcionários, professores e alunos de estabelecimentos de ensino secundário, como também por escritores, entre eles Monteiro Lobato e Tales Castanho de Andrade⁷, que “[...] não se negaram a gentilmente proporcionar aos nossos consulentes, esses momentos por eles tanto apreciados” (Fraccaroli, 1940, pp.301).

Os quase 3.000 volumes, à época da sua inauguração, eram dispostos em estantes abertas “[...] dando aos consulentes plena liberdade de retirar aquilo que desejem ler” (Fraccaroli, 1940, pp.294). O conceito de biblioteca aberta impunha-se como condição de estímulo à curiosidade, de facilitação à exploração dos materiais, aspecto que evidencia possibilidades de tornar mais natural, familiar e autônomo o diálogo dos grupos infantis com a biblioteca e seus objetos.

O livre acesso na BIM pode ser entendido, desse modo, como uma categoria de mediação cultural para construção de aprendizagens específicas, que se inscrevem no âmbito de conhecimentos indispensáveis à participação no universo da leitura-escrita, dado que a liberdade de alcance e manuseio da coleção bibliográfica constitui a autonomia do leitor, mas requer conhecimentos que se inscrevem na cultura da biblioteca, em que a experiência do livre acesso é um dado fundamental, favorecido pelas linguagens documentárias.

⁷ A leitura de seu livro inédito *A cadeira encantada* contou com a presença de 300 crianças (Fraccaroli, 1939).

Nesses termos, o tratamento técnico dos acervos foi priorizado, seguindo a mesma orientação da futura Biblioteca Municipal de São Paulo, tendo seu início datado em 1939, no intuito de “[...] transformar a Biblioteca Infantil em biblioteca de inteiro acesso livre” (Fraccaroli, 1939), visto que a BIM era considerada

[...] apenas uma seção preparatória da biblioteca matriz, pois, os nossos pequenos leitores serão os adultos de amanhã. Familiarizados com a nossa organização, não encontrariam dificuldades quando, forçados a nos abandonar, por ter atingido o limite de idade cronológica admitido, penetrassem no vasto recinto destinado aos espíritos amadurecidos (Fraccaroli, 1940, pp.295).

A biblioteca dispunha de catálogos – de autor, de título e de assuntos –, sintetizados num catálogo dicionário, para uso das crianças. Seu manuseio era considerado importante e fazia parte da formação propiciada pela BIM, pois “[...] criará (sic) o senso da disciplina e formará na criança (sic) o espírito da ordem” (Fraccaroli *et al.*, 1935, pp.2). Ou seja, à medida que transmitia o valor da organização, permitia a eles apropriarem-se daquela ordem e linguagem, conhecendo e entendendo seus propósitos. À bibliotecária cabia observar a oportunidade de iniciar e orientar a criança “[...] no trabalho de pesquisa dos assuntos e acostamá-la, por meio da consulta nos compêndios, a comprovar ou corrigir seus conhecimentos” (Fraccaroli *et al.*, 1935, pp.6).

Entretanto, nem todas as crianças se sentiriam interessadas em ir até os fichários e arquivos, mas assim que o interesse surgisse o bibliotecário agiria. A situação não inviabilizaria o livre acesso, mas agregaria saberes e novas formas de se relacionar com o acervo.

A introdução de um sistema decimal⁸ (*relativo*) de ordenação dos livros, classificados por assuntos, a partir de 10

⁸ A quase totalidade de bibliotecas públicas no Ocidente adotou o sistema de Classificação Decimal de Dewey, sobretudo a partir de meados do Século XX.

classes, subdividas em 10 subclasses e assim sucessivamente e que se expandiu para todos os continentes, tornava a BIM não somente um ambiente de guarda e distribuição de itens bibliográficos, mas instância de mediação essencial ao ingresso da população em processo de alfabetização no circuito da cultura letrada, condição que demanda domínio e atribuição de significado às estruturas pelas quais o universo da produção escrita se organiza. Em outros termos, a *ordem dos livros* na BIM pode ser interpretada para além de contornos técnicos do tratamento documentário, inscrevendo-se como condição de diálogo entre a cultura de biblioteca e a formação de leitores, cujas lógicas, ao implicarem mais do que o conhecimento dos livros, demandam dispositivos culturais organizados para tal fim.

Uma prática importante à apropriação da cultura da escrita na BIM foi a construção do Jornal Infantil *A Voz da Infância*, produzido por crianças e jovens. Criando outra modalidade de periódico, a partir de questões que interessavam a eles, o jornal foi transformado no único órgão declaradamente oficial da biblioteca. Dirigido e confeccionado por frequentadores, eles também eram responsáveis pela pauta, diagramação, ilustrações e impressão. A produção do periódico permitia experimentar lógicas, saberes e fazeres próprios aos processos de construção de um veículo de comunicação impressa e das dinâmicas de produção da informação, das nuances e opacidades que caracterizam os signos.

Para Fraccaroli (1983, pp.23 *apud* Perez, 2021, pp.110), *A Voz da Infância* foi uma das atividades responsáveis pelo aumento da frequência e “admirável veículo de propaganda” do trabalho ali realizado. A edição n.1 (1936), que apresentou uma matéria em comemoração ao centenário do compositor Carlos Gomes, levou o grupo a uma imersão à cidade de Campinas (interior de São Paulo), organizada e acompanhada pela diretoria da biblioteca para que os jornalistas- mirins circulassem por lugares e conhecessem o contexto e pessoas que fizeram parte da vida do músico.

Entretanto, outras temáticas faziam parte da pauta do jornal, evidenciando o valor dado a questões significativas no momento. Tempo e espaço mesclavam-se à produção de

signos/informações dando-lhes “carnalidade”: “Já foram feitas algumas publicações, tais como Biografia de Carlos Gomes, por ocasião do seu centenário; Exortação à São Paulo, Semana da Criança, quando se iniciou na nossa capital a série de dias dedicados à nossa infância, etc.” (Fraccaroli, 1940, pp.301).

A autêntica relação entre o educativo e o cultural, dinamicamente articulados, alinhava-se à ideia de produção como criação, claramente assumida por Fraccaroli e o DC, numa firme posição contra a submissão das crianças e jovens à simples reprodução das informações e do conhecimento.

Em decorrência, as atividades do Jornal na vida da BIM mostraram-se relevantes à criação de elos entre os frequentadores, servindo não somente de modelo para iniciativas em outras instituições, como de laboratório de aprendizagem, desdobrando-se em outras práticas próprias à cultura da escrita, porém, levadas adiante por iniciativa, empenho e trabalho dos públicos participantes.

Um dos destaques, nesse sentido foi a criação da Galeria dos Escritores Brasileiros, projeto desenvolvido pelas crianças e jovens, consistindo na realização de entrevistas com autores e posterior produção de textos e fotos, expostos na BIM.

De acordo com Fraccaroli, um integrante da redação do Jornal era designado para conversar com um escritor:

Terá de, depois de amistosa palestra aproveitada para colher dados sobre o entrevistado e suas obras, solicitar uma fotografia sua para ser colocada em uma de nossas alas, onde as crianças poderão ler as expressivas dedicatórias que lhe são dirigidas. Temos assim, mais duma dezena de retratos dos nossos escritores (Fraccaroli, 1940, pp.305).

Figura 1: Inauguração dos retratos de Belmonte e de Mário Donato - 1943⁹



Fonte: Acervo Memória da Biblioteca/BIML (2024).

A produção da *Galeria* possibilitava, então, a criação de um repertório vivo de memórias da cultura letrada, reunindo nomes do cenário nacional e viabilizando o contato direto entre as crianças e os intelectuais, mediado pela biblioteca. Foi a partir dessa prática que o escritor Monteiro Lobato pode conhecer e estabelecer uma relação muito próxima com a biblioteca e seus leitores. Os trabalhos elaborados pelas crianças, de modo autônomo ou auxiliadas pelos funcionários (bibliotecárias e educadores), ficavam expostos em murais ou faziam parte de alguma publicação em especial, constituindo-se como fontes de informação na biblioteca.

A trama constituída pela BIM, por meio da interligação de práticas e ações, exaltando a participação e o espírito colaborativo

⁹ Galeria de Escritores (parede).

dos frequentadores resultou ainda na criação da *Academia Juvenil de Letras*, grupo que reunia jovens aspirantes a escritores. Segundo Caruso (Rocha, 2007), “Uma boa parte da produção literária da Academia era publicada pela Secretaria Municipal de Cultura num anuário que se chamava *A Chama Acadêmica*”¹⁰, evidenciando que a história construída na esfera da cultura escrita teve desdobramentos que alicerçaram um modo diferenciado de pensar e agir das bibliotecas para crianças e jovens.

Como se observa, as mediações culturais extrapolaram a oferta ou o uso de livros, extrapolando a materialidade da coleção e de seus conteúdos, aspecto sem dúvida essencial, mas insuficiente quando se trata de inscrever crianças e jovens como sujeitos da ordem simbólica cidadã.

6 A MÚSICA E A CULTURA MUSICAL

A BIM teve especial relevância ao introduzir uma seção de música numa biblioteca, que contemplaria tanto o proveito das canções e histórias gravadas em discos como aulas de iniciação musical. Apesar de a iniciativa causar algum estranhamento do público, para o qual o foco de uma biblioteca estaria restrito ao livro e à leitura, a proposta estava prevista desde a idealização do projeto, por não fugir “[...] ao largo domínio das atividades educacionais exercidas agora no sentido de ampliar, entre as crianças, o conhecimento do nosso folclore [...]” (Fraccaroli, 1940, pp.300). As crianças tinham acesso a amplo repertório musical, constituído de cantigas de rodas, histórias narradas, até os clássicos da música brasileira e internacional.

A visão dos intelectuais à frente do DC, atentos ainda à valorização da diversidade das riquezas culturais do país, foi fundamental à introdução não só dessa modalidade de linguagem,

¹⁰ A *Academia Juvenil de Letras*, criada em 1968, teve como objetivo congregar jovens escritores dedicados à arte e literatura e a produção de concursos como o “Festival de Poesias” e de “Contos”.

mas de inclusão de novas fontes musicais do cancionero popular brasileiro, e de propiciar experiências dos públicos infantis e juvenis com essa modalidade de linguagem.

O trabalho *Discoteca Infantil, sua finalidade, organização e funcionamento* (Cardim, 1953, pp.1) reafirma a relevância da Seção musical da BIM por integrar seu caráter de “instituição eminentemente educacional”.

As práticas de iniciação musical incluíam orfeão e aulas de canto. A seção se ampliou, transformando-se na Discoteca Infantil Municipal, em 1951. Assim como acontecera anteriormente, a criação da seção veio acompanhada de críticas, visto que para alguns, o espaço da biblioteca deveria oferecer um ambiente silencioso para a leitura individual e imersiva.

A perspectiva, todavia, de possibilitar a imersão no universo da música, critérios previamente estabelecidos de seleção de discos atrelados à “liberdade de ação das crianças”, constituíam ingredientes fundamentais à apropriação cultural: “a criança penetrando na música, integrando-se a ela”. Após essa etapa experimental, quando nada era imposto, seguia-se etapa seguinte, “quando eles próprios nos levavam a traçar o gráfico de atividades” (Cardim, 1953, pp.3)¹¹.

¹¹ Como parte das atividades propostas para essa seção, estavam previstas ainda gravações de histórias infantis por parte das crianças.

Figura 2: Aula de piano na Biblioteca Infantil



Fonte: Acervo Memória da Biblioteca/BML (2024).

A BIM, nesse sentido, exerceu enorme contribuição ao considerar a linguagem musical como categoria constitutiva da formação cultural da infância, enfrentando visão arcaica e prevalente naquele momento que negava o princípio intersemiótico como forma de apropriação cultural.

7 O TEATRO E CULTURA TEATRAL

As atividades teatrais na BIM consistiam inicialmente da dramatização de textos literários e de autoria das crianças, exibidos

em datas comemorativas. Esse foi o gérmen de um dos mais importantes eixos da BIM, tendo o Teatro Infantil Monteiro Lobato (TIMOL) como seu principal projeto.

Criado em decorrência da desativação do grupo de teatro comandado por Iacov Hillel no Teatro Leopoldo Fróes, o TIMOL foi responsável por construir vínculos significativos entre os grupos infantis e juvenis com a cultura teatral.

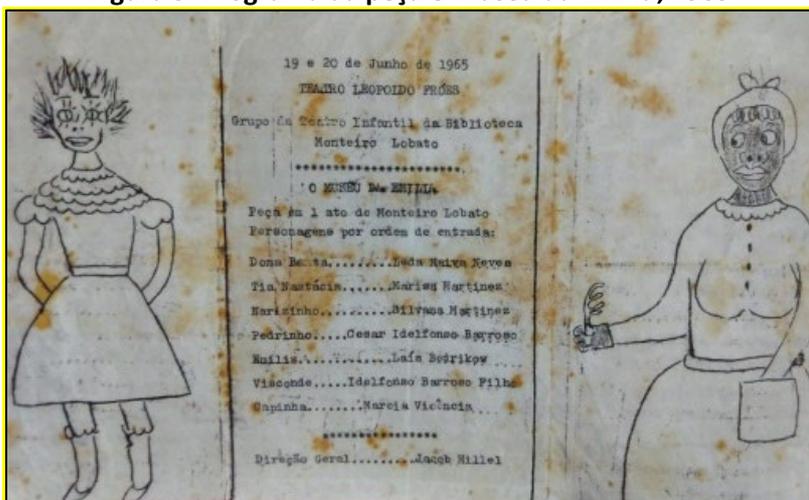
O ator Marcos Caruso que integrou o grupo teatral TIMOL por quatorze anos, atuando como ator, diretor e produtor ele recorda em seu depoimento (Rocha, 2007):

Como diretor, coloquei todos os espaços e departamentos da biblioteca a serviço do teatro. A sala de artes era usada para a elaboração dos cenários. Eu saía com as crianças pelas ruas catando plásticos e outras peças de sucata, e transformávamos tudo em cenários e figurinos. A discoteca era usada para a pesquisa de trilhas. A sala de costura, onde crianças e adolescentes aprendiam a costurar e bordar, passou a confeccionar os nossos figurinos. Quando saí de lá, deixei mais de duzentos figurinos. O jornal *A Voz da Infância* tinha um mimeógrafo, onde imprimíamos os programas das peças.

A prática teatral na BIM ganharia face ao propósito da biblioteca e diversidade de linguagens ali contempladas um papel articulador, intersemiótico, capaz de conectar de forma significativa a produção literária às demais formas de expressão, sobretudo, a relação com a palavra pública. Conforme assegura Hillel, o teatro

[...] é uma arte que necessita de uma assembleia para se realizar. Que ao fazer parte de um elenco, você pertence a um coletivo, conjunto, grupo para defender ideias. E que através da comunicação e da expressão você difunde seus ideais, sua visão de mundo (TIMOL, 2015, pp.5).

Figura 3: Programa da peça *O museu da Emília*, 1965



**Fonte: TIMOL: Teatro Infantil Monteiro Lobato 50 anos (2015).
Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas.**

A cultura teatral na BIM ganhou ênfase, ainda, na criação do teatro de bonecos e de fantoches, em meados da década de 1940. O TIBBIM (Teatro Infantil de Bonecos das Bibliotecas Municipais) consolidou-se como prática, passando a figurar também entre as atividades regulares da Rede Municipal de Bibliotecas Infantis. Os repertórios apresentados, a qualidade dos cenários e dos bonecos, a interpretação dos titeriteiros mobilizavam plateias pelo inusitado daquela modalidade cultural na cidade.

Figura 4: Exposição de Fantoches no hall da BIM



Fonte: Acervo Memória da Biblioteca/BML (2024).

A experiência teatral revelou-se tão efervescente que extrapolou o espaço da biblioteca, conforme Myriam Xavier Fragoso para o semanário infantil do jornal A Folha de São Paulo, a Folhinha, em 22 de outubro de 1965:

Uma vez por semana há sessão cinematográfica e teatro de fantoches. Trata-se de representações feitas da janela da biblioteca para a rua. A afluência (sic) de crianças e adultos tem sido tal que se cuida já do problema do trânsito na quarta-feira às (sic) dez horas

da manhã. (Folha de São Paulo, 1965 *apud* TIMOL, 2015, pp.7).

A participação das crianças e jovens não se dava, no entanto, somente como públicos, plateias. A assiduidade na biblioteca permitia a eles vivenciarem atividades que, direta ou indiretamente, levavam a se aproximar e a conhecer o teatro “de dentro”, suas formas de produção, sobretudo a multiplicidade de aspectos que engendram a apresentação pública do texto teatral, muitas vezes adaptações e recriações de obras literárias. O chamado “gosto” pelo teatro era construído articulando saberes e fazeres imersos nas práticas culturais da BIM.

8 ARTESANATO, MODALIDADES ARTÍSTICAS E A CULTURA DAS ARTES PLÁSTICAS

Foram muitas as experiências com linguagens das Artes Plásticas na BIM: desenho, escultura, pintura e artesanato (confeção de brinquedos, modelagem em argila e queima de cerâmica, confecção de capas de livros e tantas outras). O fruto dessas práticas ganhou um espaço permanente de exposições garantindo a publicização dos trabalhos infantis. Durante 365 dias por ano, os espaços da biblioteca serviam de palco à expressão nas variadas modalidades artísticas.

No Salão de Arte Infantil ou em situações específicas como datas comemorativas e na Bienal-Mirim de São Paulo, as exposições de autoria dos frequentadores eram abertas à visitação pública. Evidentemente, as atividades não pretendiam desenvolver-se formalmente como cursos de Belas Artes, no entanto, possibilitariam dar voz a alguns talentos. O quadro **Olho da Rua** de Nelson Nascimento, jovem de 13 anos, produzido no âmbito das atividades da BIM, foi exposto na Bienal-Mirim de São Paulo, e sem seguida em Paris e Madri (Lucca, [195?]).

Figura 5: Salão de Arte Infantil e Bienal Mirim de São Paulo



Fonte: Acervo Memória da Biblioteca/BML (2024).

A produção de trabalhos, sobretudo desenhos, acabava, em parte, sendo vinculada aos demais produtos culturais construídos pela BIM. As ilustrações do jornal *A Voz da Infância*, por exemplo, eram produzidas tanto pelo grupo encarregado do periódico como por colaboradores em geral, que frequentavam a biblioteca. Conforme Fraccaroli, o modo de produção na BIM – fazendo e reelaborando –, foi possível num contexto em que o dispositivo se mostrava como uma oficina criativa.

Nessa perspectiva, a produção de história em quadrinhos, tirinhas, cartas enigmáticas e charadas articulava dinamicamente texto e imagem, ultrapassando concepções que consideravam perniciosas a literatura não-livro.

Outras modalidades de linguagem como escultura/modelagem e xilogravuras estavam inseridas no contexto cultural mais amplo das manifestações da arte popular brasileira, dialogando com o conjunto das demais linguagens em circulação na BIM.

Seguindo concepções que norteavam o conjunto das práticas culturais na BIM, a relação com as linguagens das artes plásticas visava apresentar aos grupos os circuitos culturais das respectivas modalidades de expressão artística, colocando, também nessa esfera, a biblioteca como instância de mediação cultural,

fundamental às articulações do diálogo entre as crianças e o universo da produção plástica.

9 O CINEMA E A CULTURA CINEMATOGRAFICA

A incorporação em suas atividades da linguagem inovadora e lúdica do cinema foi outro grande diferencial da BIM. Além das sessões gratuitas em salas de cinema pela cidade organizadas pelo DC, os frequentadores da biblioteca possuíam uma sala de projeção, incorporando às suas práticas a linguagem da cultura do audiovisual. Filmes educativos eram exibidos em duas sessões, regularmente às quartas-feiras, chegando a três a depender do filme. Embora a variedade de produção para a faixa etária atendida pela BIM fosse pequena – em sua maioria eram produções estadunidenses dos Estúdios de *Walt Disney* –, as sessões eram concorridas. A inclusão de repertórios audiovisuais à programação da BIM inseria a infância paulista na contemporaneidade cultural, que despontava com muito vigor na época. Tal política permitia às novas gerações penetrar na cultura cinematográfica, por meio de recursos tecnológicos modernos de vanguarda.

Os filmes, muitas vezes adaptações de clássicos da literatura ocidental, exerciam influência nas leituras dos pequenos, como atesta Fraccaroli (1940, pp.299):

O livro lido por maior número de consulentes, parecidos, tem variado de acordo com o interesse do momento. Assim, o cinema influiria na preferência de leitura. Vemos (sic) verificado, após a exibição nos cinemas da nossa capital, de filmes cujo enredo foi aproveitado da literatura infantil, esses livros são os vencedores do mês [...].

A inclusão das sessões de cinema aumentou de modo significativo a frequência na BIM, sem dúvida alguma, uma questão central para a direção da biblioteca. A programação sistemática, reunindo os frequentadores em torno da nova linguagem de comunicação atingia um alcance maior, qual seja, introduzir a

infância na cultura do (con)viver, das experiências culturais coletivas. A incorporação das sessões de cinema salientava a aproximação com a nova indústria cultural, que cada vez mais ganhava adeptos em todas as faixas etárias, preparando o reinado do audiovisual como linguagem autônoma, que se consagraria nos anos 1970.

O cinema teve continuidade dentro da BIM, entretanto não com a mesma intensidade inicial. Um projeto de criação de um Cine Clube na Biblioteca Monteiro Lobato em 1979 foi cogitado, mas não parece ter sido implantado¹².

Todavia, quando da introdução do cinema na BIM, na década de 1930, a perspectiva ainda era voltada às mediações do audiovisual em relação à cultura escrita, ao texto literário. Fraccaroli, diante da questão da possível influência da linguagem cinematográfica sobre a leitura, manifesta-se pela importância de estudos sobre a questão: “Para dar solidez e embasamento científico, o Laboratório de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a segura orientação de D. Noemy da Silveira Rudolfer, iniciou uma pesquisa afim (sic) de verificar a exatidão dessas afirmações” (Fraccaroli, 1940, pp.299).

De fato, a potência da biblioteca infantil como terreno fértil para pesquisas científicas dos campos da educação e da psicologia. A posição de Fraccaroli chama a atenção para questão essencial que diz respeito à abordagem, de modo rigoroso às relações entre linguagem cinematográfica e leitura de crianças e jovens.

A cultura cinematográfica sinalizava um mundo, uma geração e uma cidade se redefinindo, transformando-se e exigindo conhecimentos novos que permitissem compreender melhor a BIM como dispositivo de mediação cultural.

10 FINALIZANDO...

Ao identificar concepções e práticas culturais na Biblioteca Infantil Municipal (Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato/São

¹² Cf.: Penna (1979).

Paulo), sobretudo nos primeiros anos do seu funcionamento, observa-se seu caráter de dispositivo de mediação e formação cultural de crianças e jovens, para além de funções informativas e pedagógicas.

As vinculações da BIM ao projeto político-cultural de Modernistas – no início dos anos 1920 – situava a relação da infância e juventude com o patrimônio simbólico, sob novos termos. As classes populares tiveram na BIM a possibilidade de experimentar novas matérias simbólicas e modos de se relacionar com elas. Dedicada a toda a população paulistana, as configurações da instituição como instância de mediação cultural foram pautadas em concepções, processos e práticas que reuniram linguagens diversificadas e metodologias educativas não formais e informais. É fato que para as elites a inserção no universo cultural como forma de compartilhamento, de fruição e criação do pensamento já lhes fora franqueada desde antes do advento do DC e da BIM. Todavia, a constituição desse espaço público inovador irá marcar a possibilidade das novas gerações das camadas trabalhadoras (operários, empregados do comércio etc.) adentrarem e se apropriarem das complexas formas de diálogo com o universo simbólico dinâmico da cultura, independentemente dos repertórios simbólicos de seus diferentes contextos de origem.

Tratava-se, pois, de constituir um dispositivo cultural cujas práticas se consolidassem como meio ao diálogo entre ordens culturais distintas – a do patrimônio simbólico registrado, suas lógicas, linguagens e práticas e a dos novos públicos e seus contextos –, forma institucional de intervenção sobre conflitos simbólicos e fraturas culturais que pudessem colocar em risco o direito de todos os cidadãos ao conhecimento e à cultura. A Biblioteca Monteiro Lobato (BIM) emerge sob o signo da emancipação cultural, da superação da instrumentalização do pensamento para fins produtivistas, da busca por inserir e consolidar o valor dos repertórios sígnicos na vida de todos, na vida da cidade.

Nesse aspecto, a abordagem das práticas culturais na BIM permite entendê-la como instância de mediação cultural, como um

terceiro, essencial à comunicação entre diferentes/diferenças. Mostrar seu caráter inovador como instância autônoma e criativa, capaz de construir intervenções contemplando a natureza da matéria simbólica que lhe é própria e o universo humano sob sua responsabilidade no contexto sócio-histórico de sua implantação, objetiva seu compromisso educativo, cultural e ético com a *polis* moderna.

REFERÊNCIAS

- Cardim, M. H. G. (1953). *Discoteca infantil, sua finalidade, organização e funcionamento* (Acervo Memória da biblioteca/BML). Biblioteca Monteiro Lobato.
- Departamento Municipal de Cultura. (1936, abril 15). *Solenidade da inauguração da Biblioteca Infantil*. O Estado de São Paulo, p. 7. <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19360415-20400-nac-0007-999-7-not>.
- Duarte, P. (1985). *Mário de Andrade por ele mesmo* (2a ed.). Hucitec.
- Fracaroli, L. C. (1935). *Biblioteca infantil municipal* (Acervo Memória da biblioteca/BML). Biblioteca Monteiro Lobato.
- Fracaroli, L. C. (1939). *Relatório dos trabalhos realizados no ano de 1939 na Biblioteca Infantil*. Biblioteca Monteiro Lobato.
- Fracaroli, L. C. (1940). Biblioteca Infantil do Departamento Municipal de Cultura. *Revista do Arquivo Municipal*, 6(64), 291-323. https://books.google.com.br/books?id=VUD49FdhndcC&pg=RA2-PA301&lpg=RA2-PA301&dq=exorta%C3%A7%C3%A3o+paulo+biblioteca+infantil+municipal&source=bl&ots=g2DCPfc_ic&sig=ACfU3U2bagXuuuM0upYPGO4ySHDZj44IGg&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKewjZj-

- FracCAROLI, L. C., Silveira, I. M., & Orlandi, J. (1935). *A biblioteca e o bibliotecário* (Acervo Memória da biblioteca/BML). Biblioteca Monteiro Lobato.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (Coleção polêmicas do nosso tempo, Vol. 4). Autores Associados.
- Lucca, D., Jr. ([195?]). *Na Bienal-Mirim de São Paulo*. O Mundo Ilustrado.
- Peclard, C. (1985). *Une aventure: l'Heure Joyeuse*. Ecole Nationale Supérieure de bibliothécaires.
- Penna, M. N. C. (1979). Depoimentos: A administradora de Biblioteca. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 12(3/4), 259.
<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/372/347>.
- Perez, F. L. P. (2021). *Biblioteca e educação cultural: o projeto pioneiro da Biblioteca Infantil do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital.
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-07042022-115018/publico/FernandadeLimaPassamaiPerezOriginal.pdf>.
- Perrotti, E. (2017). Sobre a informação e o protagonismo cultural. In H. F. Gomes, H. F. Novo (Orgs.), *Informação e protagonismo social* (pp.8-26). EDUFBA.
- Perrotti, E., & Pieruccini, I. (2014). A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação & Informação*, 19(2), 1-22.
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>.
- Pieruccini, I. (2004). *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital.

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php>.

Pimenta, J. S. (2011). *Leitura, arte e educação: a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937)*. CVR.

Rocha, E. (2007). *Marcos Caruso: um obstinado*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

TIMOL: Teatro Infantil Monteiro Lobato 50 anos. (2015).
Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas.

CAPÍTULO 3

MEDIAÇÕES PLURAIS NA AMBIÊNCIA DA BIBLIOTECA INFANTIL MONTEIRO LOBATO (SALVADOR)

Raquel do Rosário Santos

Ana Cláudia Medeiros de Sousa

1 INTRODUÇÃO

A mediação cultural pode ser compreendida como um processo consciente de interferência que colabora com a constituição memorialística e identitária que permeia a formação sociocultural dos sujeitos e sua relação com o âmbito social. A mediação da cultura e a mediação da informação se inter-relacionam e possibilitam que o sujeito se aproprie da informação, ao compreender as práticas e os dispositivos que compõem o contexto cultural, em uma relação de identificação e de pertencimento que o singulariza e demonstra a pluralidade que existe nele.

A leitura é uma instância social que apoia o processo de apropriação da informação, portanto, só por meio dessa ação os sujeitos podem se relacionar criticamente com o contexto sociocultural e com os dispositivos que regem as práticas culturais e sociais. Nesse sentido, mediar a leitura é um ato que demanda conscientização por parte dos sujeitos, o que pode contribuir para que eles lhe atribuam sentido e significado e, na ambiência dos dispositivos informacionais, busquem o fortalecimento identitário e o apoio para o alcance do protagonismo social.

As atividades de mediação da cultura, mediação da informação e mediação da leitura visam à construção do conhecimento. A mediação cultural tem o objetivo de fomentar as manifestações presentes no contexto social em que os sujeitos estão inseridos. A mediação da informação viabiliza e fundamenta esse

processo cultural, por meio de atos que favoreçam o acesso à informação e seu uso e de ações diretas e indiretas, com o objetivo de contribuir com a leitura crítica, em um agir mediador, que conduz o sujeito a se apropriar da informação. Nesse agir da mediação da leitura, buscam-se incentivar o gosto e o prazer pela leitura e formar sujeitos-leitores que leiam instâncias, atitudes e demais nuances presentes no contexto sociocultural.

Assim, considerando o exposto, esta pesquisa, de natureza descritiva, teve o objetivo de evidenciar os reflexos da postura protagonista de Denise Tavares nas atividades de mediação da informação, mediação cultural e mediação da leitura no âmbito da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato (BIML) (Figura 1), na Cidade de Salvador, Bahia, localizada na Praça Almeida Couto, no Bairro de Nazaré.

Figura 1: Biblioteca Infantil Monteiro Lobato



Fonte: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (2022).

Para isso, adotou o método de estudo de caso, uma vez que foi realizada no âmbito da BIML, situada na cidade de Salvador, na Bahia. Para interpretar os dados coletados, foi utilizada a abordagem qualitativa.

2 A BUSCA POR ALCANÇAR O PROTAGONISMO NAS ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO, MEDIAÇÃO CULTURAL E MEDIAÇÃO DA LEITURA

A biblioteca tem a importante missão de favorecer o acesso à informação e de contribuir para que os sujeitos sociais se

apropriem dela. Entretanto, a informação deve ser reconhecida como uma instância que transforma os sujeitos e o resultado de práticas socioculturais, transparecendo seu produtor, assim como o contexto histórico que permeou sua origem. Assim, a informação e o dispositivo que possibilita seu acesso devem ser mediados com esse entendimento, considerando que os sujeitos que terão acesso a eles - informação e documento – têm características singulares e pertencem a certo contexto cultural.

A partir dessa reflexão, as atividades mediadoras, sejam de informação, cultura ou leitura, devem transparecer o movimento sociocultural que permeia a postura dos usuários-leitores e a própria produção dessa informação e de seus dispositivos. Nesse sentido, os agentes mediadores devem adotar uma postura consciente alinhada às demandas socioculturais dos usuários-leitores que utilizam ou poderão buscar os serviços e os produtos da biblioteca. Os agentes mediadores que atuam na biblioteca devem reconhecer a responsabilidade em seu agir, pois, por meio do acesso à informação, podem transformar a vida do outro.

Santos *et al.* (2021) compreendem que, quando os agentes mediadores realizam suas ações de maneira consciente, reconhecem que sua atuação é importante no processo mediador como uma concepção de vida imbuída de convicção da relevância do seu agir no meio social. Os autores acrescentam que, quando os sujeitos (agentes mediadores e leitores) refletem sobre suas práticas e as realizam de maneira consciente, podem alcançar o valor simbólico na perspectiva da coletividade, cujo valor, para eles, refere-se ao reconhecimento dos dispositivos informacionais que transparecem aspectos de pertencimento de sujeitos e grupos sociais.

O termo dispositivo informacional é definido por Pieruccini (2007, pp.5) como “[...] um signo, um mecanismo de intervenção sobre o real, que atua por meio de formas de organização estruturada, utilizando-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que atingem os comportamentos e as condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos”.

A partir da reflexão da autora, pode-se entender que a biblioteca e os recursos que a integram são dispositivos informacionais que interferem na ação dos sujeitos, de maneira simbólica, e modificam as estruturas cognitivas e sociais com as quais os sujeitos se relacionam no mundo. Esses dispositivos podem ser entendidos como resultado das atividades mediadoras que, no contexto informacional, agem em favor do desenvolvimento dos sujeitos-leitores, em seu processo de apropriação e das informações neles registradas.

De acordo com esse pensamento, quando as atividades de mediação da informação, mediação da cultura e mediação da leitura são realizadas conscientemente, podem subsidiar uma formação dos sujeitos sociais que os apoie no alcance de uma tomada de posição em sua realidade, de modo que possam transformar a si e ao outro, agindo segundo uma postura protagonista.

Perrotti (2017, pp.15) define o protagonismo cultural como “[...] uma dimensão existencial inextricável, que significa resistência, combate, enfrentamento de antagonismos produzidos pelo mundo físico e/ou social e que afetam a todos”. Nesse sentido, quando os agentes mediadores e os usuários atuam na perspectiva do protagonismo, podem reconhecer os dispositivos informacionais como basilares para seu agir no mundo, o que implica suas práticas sociais e o combate à desigualdade. Assim, as atividades mediadoras podem ressignificar o modo como os sujeitos entendem o mundo e agem nele e contribuem para que alcancem o protagonismo cultural.

Para que os sujeitos envolvidos nas atividades mediadoras tenham atitudes protagonistas, essas ações devem ser refletidas e conduzidas de maneira que contemplem as demandas individuais e coletivas, tendo em vista o contexto sociocultural que os sujeitos integram. No âmbito da biblioteca, a mediação da informação entrelaça-se com a mediação cultural e a mediação da leitura, porquanto a informação e os dispositivos informacionais e culturais são significados por meio da associação dessas três bases mediadoras, visto que a informação é associada às práticas e aos sujeitos culturais e só pode ser apropriada por meio da leitura.

Ao agir conscientemente, o agente mediador deve ter a perspectiva de ações integradas e considerar a pluralidade das atividades mediadoras assim como o objetivo que busca nesse processo que, segundo o conceito de mediação da informação defendido por Almeida (2015), é de que os sujeitos se apropriem da informação.

Almeida (2015, pp.25) compreende a mediação da informação como

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

Convém enfatizar que, como a mediação da informação é um processo, inicia-se no reconhecimento das práticas e do contexto cultural que fundamentam as próprias atividades de mediação da informação, contemplando as leituras diversas e a singularidade dos sujeitos sociais. Tendo como base o conceito apresentado por Almeida (2015), pode-se afirmar que, nas atividades direta e indireta, os bibliotecários agem de forma a contemplar as necessidades informacionais dos sujeitos, apoiando-os na apropriação da informação e subsidiando um processo constante de busca por novas informações.

Quanto às categorias das atividades mediadoras da informação referentes à singularidade e à pluralidade dessas ações, pode-se pensar nas demandas apresentadas pelos sujeitos, visto que todos têm qualidades, competências e necessidades singulares, de acordo com suas vivências, e integram espaços socioculturais representativos de seu meio. As atividades de mediação da informação devem contemplar a singularidade dos sujeitos e representar a coletividade de que eles fazem parte. Sobre isso,

entende-se que, no processo de mediação da informação, existe o atributo concernente ao alcance da mediação cultural, que é uma atividade inter-relacionada à mediação da informação.

Perrotti (2017, pp.13) entende a mediação cultural como uma ação que “[...] emerge na contemporaneidade como formulação teórica e metodológica inscrita, portanto, num quadro que reconhece os conflitos, ao mesmo tempo que a necessidade de estabelecimento de elos que viabilizem diálogos necessários à geração de ordens culturais mais democráticas e plurais”.

Sob o ponto de vista de Perrotti (2017), no âmbito da biblioteca, é preciso desenvolver atividades - não apenas referentes às ações culturais – por meio das quais se reconheça a diversidade, inclusive, nos múltiplos papéis exercidos por um sujeito, cuja interseccionalidade pode gerar conflitos e busca por informações, o que requer da biblioteca e de seus mediadores a ampliação do processo dialógico que resulte em uma reflexão crítica e construtiva, na perspectiva de conseguir se apropriar da informação e da biblioteca como um dispositivo que satisfaça às demandas socioculturais.

[...] na diversidade que caracteriza o espaço público, sem silenciar conflitos nem vozes discordantes, sem isolar ou impedir a emergência da pluralidade, das tensões que lhe são próprias, a mediação cultural apresenta-se, pois, como um território discursivo, de embates e possibilidades, ao mesmo tempo que de afirmação da esfera pública como instância superior organizadora e legitimadora do campo simbólico (Perrotti, 2017, pp.13).

As atividades mediadoras envolvem a busca por alcançar o campo simbólico, em que os sujeitos se sentem contemplados e representados e podem atribuir sentidos às informações e aos demais dispositivos a que têm acesso. Almeida (2015) assevera que, no planejamento e na execução de atividades diretas e indiretas, é preciso buscar atributos de representatividade sociocultural que auxiliem a aproximação e a construção de um terreno fértil para o

‘território discursivo de embates e possibilidades’, conforme acredita Perrotti (2017). Assim, no desenvolvimento das atividades de mediação da leitura, como um ato basilar para o acesso e a apropriação da informação, devem-se considerar os aspectos culturais que permeiam a visão de mundo e as vivências dos sujeitos-leitores.

Perrotti (1999, pp.31) compreende o ato de ler como “[...] uma atividade que envolve essencialmente um modo de se relacionar com a linguagem e as significações”. A partir dessa reflexão, entende-se que o ato de ler não se limita à linguagem verbal, uma vez que a leitura envolve uma relação com as múltiplas linguagens e significados, por isso abrange os diversos dispositivos em que a comunicação e a informação se manifestam e são apropriadas.

Martins (1998) cita como níveis básicos de leitura o sensorial, o emocional e o racional. Ainda de acordo com a autora, esses níveis poderão ocorrer de forma simultânea ou um pode se destacar em relação ao outro, a depender do contexto em que a leitura acontece ou das expectativas do leitor no momento. Na mediação da leitura, assim como nas demais atividades mediadoras, a vivência e o lugar de pertencimento dos sujeitos-leitores devem ser considerados, porque, nesse processo, esses, sentimentos e/ou situações podem ser evocados.

Nessa conjuntura, é necessário considerar a relevância da leitura e de sua mediação na vida dos sujeitos, tomando como base as realidades sociais existentes e como os diferentes tipos de contato com a leitura podem ser determinantes na formação dos leitores. Por essa razão, as atividades de mediação da leitura devem ser entendidas como parte integrante de outras atividades mediadoras - a mediação da informação e a mediação cultural. A primeira é o foco central, porque, por meio do ato de ler é que se alcança a apropriação da informação, e a segunda fundamenta as bases para o alcance simbólico dos dispositivos informacionais e culturais que serão lidos.

Somando a mediação da informação, a mediação cultural e a mediação da leitura, em um processo de busca consciente para favorecer a formação e a transformação dos sujeitos, podem-se desenvolver ações protagonistas que modifiquem a vida dos agentes mediadores e leitores e da coletividade que eles integram. Assim, nas atividades de mediação que sejam basilares para atitudes protagonistas, é necessário utilizar dispositivos informacionais diversos, que possam ser lidos e apropriados, objetivando transformar espaços socioculturais.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo, que foi realizado no âmbito da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato (BIML), situada na cidade de Salvador, na Bahia, caracteriza-se como descritivo, que, conforme Gil (2010), visa descrever as características de determinada população ou fenômeno. O método utilizado foi o de estudo de caso, que “[...] consiste em estudar, profunda e exaustivamente, um ou mais objetos [...]” (Gil, 2010, pp.54). Seu objetivo foi de evidenciar os reflexos da postura protagonista de Denise Tavares nas atividades de mediação da informação, mediação cultural e mediação da leitura no âmbito da biblioteca referida.

Para coletar os dados, adotou-se como técnica a aplicação de questionário via *e-mail*. Esse instrumento foi composto de 10 questões objetivas e discursivas, divididas em três categorias: perfil do respondente; atividades mediadoras e reflexos da postura protagonista de Denise Tavares. Quanto à análise dos dados coletados, foi utilizada a abordagem qualitativa, que fundamentou o processo de interpretação das respostas.

4 INDÍCIOS DA POSTURA PROTAGONISTA DE DENISE TAVARES NAS ATIVIDADES MEDIADORAS DA BIBLIOTECA INFANTIL MONTEIRO LOBATO

Nesta seção, são apresentadas as respostas de duas bibliotecárias que tratam sobre as atividades mediadoras realizadas na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato e sobre o protagonismo de Denise Tavares, que é o tema deste estudo. Inicialmente, o questionário tratou do perfil das respondentes. Uma delas atua no cargo de coordenadora. Também se constatou a formação das respondentes, uma das quais cursou o Mestrado em Ciência da Informação.

Quanto às atividades mediadoras, as respondentes indicaram como práticas de mediação da leitura realizadas na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato: contação de histórias, teatro de fantoches, oficinas literárias, empréstimos de livros, apresentação de peças teatrais, lançamento de livros, clube de leitura, palestras e formação de leitores. Com base no que foi indicado, percebe-se que as atividades abrangem tanto a ludicidade e a criatividade por parte dos leitores quanto práticas mais formativas, em que os sujeitos têm a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, como, por exemplo, ações mais centradas no leitor como o empréstimo de livros, e coletivas, como oficinas literárias, clube de leitura e teatro de fantoches. Some-se a isso a diversidade das atividades de leitura que despertam o prazer e o gosto pela leitura, assim como a ampliação dessas percepções.

Sobre as atividades desenvolvidas na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, que proporcionam o acesso à informação e favorecem o fortalecimento ou o reconhecimento cultural, as bibliotecárias responderam afirmativamente, como mostra esta fala da Respondente A:

A cada semestre a BIML apresenta peças teatrais com temas pertinentes que ressaltam a cultura e a representatividade. Bate-papo com especialista acerca de determinado tema, a saber: novembro negro, 2 de julho, dia nacional do livro infantil (Respondente A).

A Biblioteca Infantil Monteiro Lobato é um dispositivo por meio do qual os sujeitos podem identificar práticas culturais que são significativas do seu lugar de pertencimento, atribuir-lhe sentidos e

reconhecer a aproximação com traços culturais, o que favorece a apropriação desse dispositivo e dos recursos informacionais que nele são mediados. Trata-se de um ambiente de mediação cultural, como descreve Perrotti (2017) sobre essa prática mediadora.

Quanto aos reflexos da postura protagonista de Denise Tavares, quando se investigou sobre quem foi essa mediadora e suas contribuições para a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato no contexto atual, as respondentes citaram:

Uma referência, uma mulher à frente do seu tempo (Respondente B).

Denise Tavares foi a pedra fundamental para a criação da BIML, educadora, Bibliotecária, e visionária, percebeu a importância da leitura na formação do leitor desde a infância, numa época em que a leitura não era vista como essencial. A contribuição de Denise continua muito atual (Respondente A).

Em sua fala, a Respondente B reconhece o protagonismo de Denise Tavares, visto que, ao declarar sua postura “à frente do seu tempo”, destaca que ela atuou contra barreiras impostas em seu período histórico e assumiu um lugar de destaque em relação à postura feminina de sua época. A Respondente A complementa dizendo que Denise Tavares foi essencial para a criação da BIML, que atuou como uma visionária, contribuiu com a formação do leitor, desde a infância e inspirou os mediadores que atualmente realizam as atividades mediadoras na referida biblioteca, como outros agentes que também desejam assumir uma postura protagonista. Assim, o protagonismo de Denise Tavares reverbera nas ações mediadoras das bibliotecárias que agem em favor da formação e da prática leitora.

Quanto à existência de ações realizadas atualmente na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato que são inspiradas na atuação de Denise Tavares, ambas as respondentes citaram a visita guiada ao Memorial dessa mediadora, sendo que a Respondente B também indicou o teatro de fantoches, que conta a história da Biblioteca.

Pode-se inferir que essas ações fortalecem a identidade dessa Biblioteca quando evocam lembranças e fatos da criação da BIML e a atuação de sua criadora. Além de contar e fortalecer essa memória, possibilita que outros sujeitos se inspirem na trajetória de Denise Tavares para atuar como protagonistas, conforme defende Perrotti (2017), ao discutir sobre a existência de combates e enfrentamentos aos antagonismos que afetam a coletividade.

Com base nas respostas, constatou-se que a postura de Denise Tavares perpassa sua atuação profissional, visto que seu agir é representativo e simbólico para outros sujeitos, o que indica sua atuação no processo mediador como uma concepção de vida, conforme defendem Santos *et al.* (2021).

Ainda sobre as ações mediadoras da BIML, a Respondente B afirmou que “[...] todas as ações evidenciam a proposta de Denise Tavares, que é o acesso democrático à informação”. Portanto, as atividades desenvolvidas pela BIML são pautadas nos princípios inerentes às ações de Denise Tavares. Nesse contexto, as respondentes reconhecem o perfil protagonista dessa idealizadora da BIML e demonstram um alinhamento aos princípios fundantes da referida Biblioteca, que perpassam o tempo com vistas a democratizar a informação.

De acordo com os dados coletados, pode-se afirmar que existe uma conduta de fortalecimento cultural que transparece nas ações de leitura desenvolvidas na BIML e que tais atividades apoiam os sujeitos no acesso e na apropriação da informação e do dispositivo mediador. Ratifica-se a importância de práticas de mediação da leitura que ampliem a percepção da relevância desse ato e favorecem a formação de leitores. Além de essas práticas apoiarem o alcance de uma postura protagonista, notam-se indícios em atividades que fortalecem os traços culturais na ambiência da BIML, que é um dispositivo de informação e de cultura que conta com profissionais que se inspiram no agir de sua idealizadora para favorecer o acesso à informação por meio de práticas leitoras. Portanto, atuam na perspectiva da mediação da informação

defendida por Almeida (2015), que favorece a apropriação da informação por parte dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicaram que as ações individuais e coletivas de mediação da leitura favorecem o entendimento de que essas práticas podem ser alinhadas à mediação da informação e à mediação cultural e que, além da ludicidade, que pode contribuir com a percepção sensorial e tratar e evidenciar sentimentos, os agentes mediadores desenvolvem atividades voltadas para a formação dos leitores, nas quais a informação é a instância transformadora que potencializa no sujeito um agir pautado na atribuição de sentidos que ressignificam sua constituição leitora favorecendo uma tomada de decisão em relação aos aspectos percebidos por ele em seu contexto sociocultural.

Na perspectiva de um agir protagonista, os agentes mediadores procuraram desenvolver repertórios culturais que evidenciam traços culturais e representam a diversidade dos leitores que se apropriam da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. Essas atividades também informam sobre essa pluralidade que se encontra na ambiência da BIML e contribuem para que os leitores, além de identificar os aspectos que os representam, informem-se sobre fatos e saberes da cultura de outros sujeitos. Assim, a mediação cultural realizada, por exemplo, em peças teatrais e palestras, fortalece a identidade do povo soteropolitano e mostra uma conduta dos princípios norteadores da criação da BIML.

Diante do exposto, o estudo revelou que as atividades realizadas pelas agentes mediadoras, que favorecem o acesso à informação, a promoção da leitura e o fortalecimento cultural, estão alinhadas à postura protagonista de Denise Tavares. As respostas das participantes da pesquisa demonstram um agir consciente e humanizador que transparece a base criadora da Biblioteca e espelha a conduta protagonista de Denise Tavares.

Convém ressaltar que Denise Tavares, além da contribuição singular para a sociedade soteropolitana, no que diz respeito à promoção da leitura, é referência para as mulheres, pois, como a respondente afirmou, “agiu à frente de seu tempo”, rompendo barreiras e atuando pelo coletivo. A idealizadora da BIML continua inspirando o agir protagonista de mediadores da informação, da cultura e da leitura, que, como ela, resistem aos antagonismos atuais.

REFERÊNCIAS

- Almeida, O. F., Jr. (2015). Mediação da informação: um conceito atualizado. In S. Bortolin, J. A. Santos, Neto, & R. J. Silva (Orgs.), *Mediação oral da informação e da leitura* (pp.9-32). Abecin.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a ed.). Atlas.
- Martins, M. H. (1998). *O que é leitura* (9a ed.). Brasiliense.
<https://pt.scribd.com/doc/30652716/O-que-e-Leitura-Maria-Helena-Martins>.
- Perrotti, E. (1999). Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). In J. Padro, & P. Condini (Orgs.), *A formação do leitor: pontos de vista* (pp.31-43). Agnus.
- Perrotti, E. (2017). Sobre informação e protagonismo cultural. In H. F. Gomes, & H. F. Novo (Orgs.), *Informação e protagonismo social* (pp.11-26). EDUFBA.
- Pieruccini, I. (2007, Outubro 28-31). Ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação. In ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, *Anais eletrônicos* [Anais]. 8º ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, Salvador, Bahia, Brasil.
<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/viiienancib/paper/viewFile/2862/1990>.

Santos, R. R., Sousa, A. C. M., & Almeida, O. F., Jr. (2011). Os valores pragmático, afetivo e simbólico no processo de mediação consciente da informação. *Informação & Informação*, 26(1), 343-362. <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/158631>.

Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. (2022). *Biblioteca Infantil Monteiro Lobato*. <http://www.fpc.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=63>.

CAPÍTULO 4

O PROTAGONISMO DE DENISE TAVARES REVELADO NA DOCUMENTAÇÃO DE ARQUIVO E NAS VOZES DO PÚBLICO LEITOR DA BIBLIOTECA INFANTIL MONTEIRO LOBATO

Joseania Miranda Freitas

1 INTRODUÇÃO

Em 4 de outubro de 2001 apresentei publicamente a tese *A história da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato: entrelaçamento de personagens e instituição*, conduzida sob a competente, afetuosa e paciente orientação do saudoso Professor Doutor Luís Henrique Dias Tavares, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE-FACED-UFBA). Em 2008, em parceria com a professora Esmeralda Maria de Aragão, publicamos o livro *Denise Tavares: traços biográficos* (Aragão & Freitas, 2008), no qual destacamos “Os conceitos de infância defendidos pela educadora Denise Tavares”. O texto ora apresentado traz, portanto, grande parte daqueles registros, mas está entremeado e voltado especificamente para a temática deste E-book: *Documentação, as vozes do público leitor e o protagonismo de Denise Tavares*.

Figura 1: Professora Denise Tavares: criadora e gestora da BIML (1950-1974)



Fonte: Arquivo BIML (2024).

Nascida em 4 de maio de 1925, na cidade de Nazaré, no Estado da Bahia, Denise Fernandes de Jesus passou a se chamar Denise Fernandes Tavares ao se casar, em 1946, com o médico Arivaldo Tavares. Denise teve acesso aos livros desde cedo, sendo a sua infância marcada pela leitura: lia não só os livros que ganhava, mas utilizava a “Livraria Lourival”, única da cidade, como biblioteca. A leitura de toda a obra infantil de Monteiro Lobato despertou nessa educadora o desejo de fazer uma *Casa de Livros*, na qual as crianças poderiam desfrutar do prazer e alegria proporcionados pela literatura e mergulhar ainda mais no imaginário mágico do mundo da fantasia, experimentando aventuras literárias.

Foi estudante dedicada e comprometida com o seu contexto social. Quando ainda cursava o 2º ano do Curso Normal já se preocupava com as formas de contratação e transferências de

professores no interior, chamando a atenção das autoridades para a situação das escolas, como se pode verificar no trecho a seguir, retirado de um artigo que enviara ao Secretário Aristides Novis:

A liberdade é o fator básico da educação, a pedra fundamental da Escola Moderna, porém é impossível existir numa escola de péssimas condições. . . . A escola do interior, por isso, é um tabu apavorante! Já passamos, sem dúvida, do tempo de atualizar os colégios do interior, sujeitos, até aqui, ao desamparo do poder público (Tavares, 1943)¹.

O artigo em questão não se constituiu um gesto isolado, já nessa época tinha o costume de escrever para os secretários de Educação sobre assuntos importantes para a área, hábito que seria mantido durante toda a sua vida. Nos arquivos da BIML encontram-se várias cartas e ofícios às autoridades competentes, comentando leis, portarias, sugerindo mudanças quando estas não atendiam por completo aos objetivos que se propunham. Mais tarde, usando dessa mesma estratégia, defendeu também a classe de bibliotecários.

Denise Tavares, aos dezoito anos, ainda cursando o magistério na cidade de Nazaré, tinha por preocupação a educação social, pensava a escola como espaço de convivência entre os diversos, espaço democrático, como ilustra este texto escrito em 1943:

Os alunos de classes e meios diversos - ambientes desiguais que formam personalidades diferentes, terão entre si choques que o professor precisa evitar, incutindo o sentimento de igualdade. Com base democrata, o professor deve, nessa mistura de caracteres e posições, formar o espírito de coletividade, de união e fraternidade. Deve empregar toda a sua energia e arte no combate ao orgulho de classe e à humilhação do próximo e NUNCA excluir da

¹ Documento sem numeração de páginas.

sua escola os filhos dos operários, moradores de ruas pobres, no receio de que sejam transmitidos aos filhos dos ricos costumes defeituosos. O mestre deve juntar os ricos e humildes, educando-os para a vida, mostrando-lhes que tanto as classes operárias, industriais, comerciais, militares como a dos milionários têm os mesmos direitos, que não há distinção entre cidadãos por motivo de ordem pecuniária, mas somente a falta de caráter estabelece uma terrível barreira entre os homens de honra e os que não respeitam os ditames da moral. . . . O trabalho em comunidade desenvolverá o espírito de solidariedade escolar e da prática da vida social e coletiva (Tavares, 1943)².

Os arquivos da BIML, repletos de documentos institucionais e pessoais, revelam o pensamento da educadora, provocando o ecoar de sua voz - forte e atuante-, que jamais se cansou de lutar em defesa da educação de qualidade, principalmente para as crianças e adolescentes. Foi essa professora, formada no interior, que chegou à cidade do Salvador em 1944, aprovada em concurso para lecionar na Escola Marquês de Abrantes. Em 1946, transferiu-se para a Escola Joana Angélica, lecionando por quatro anos, sendo que os dois últimos foram dedicados à tarefa à qual mobilizaria toda a sua vida - a criação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, inaugurada em 1950. O ideal vivido por Denise Tavares, no decorrer de três décadas à frente da BIML, foi a mobilização social. Como mulher destemida e vanguardista, mobilizou a sociedade com seus discursos e ações, num ato de paixão pela criança, paixão pelo exercício da leitura e pela obra infantil de Monteiro Lobato.

Com seu temperamento extremamente forte, Denise Tavares marcou a biblioteca com o seu modo de ser, de dirigir e de atender ao público. Sua história é parte integrante da história da participação da mulher na vida pública baiana. Pensando sempre além do seu tempo, ela deixou uma obra que permanece.

² Documento sem numeração de páginas.

Entretanto, mesmo se já bastante reconhecida, não se poderia dizer que a história oficial da educação baiana e brasileira a acolheram em toda a sua emblemática estatura. Em outubro de 1971 adoeceu, vindo a falecer em 19 de abril de 1974, em decorrência de um câncer de mama.

O ato de criar uma biblioteca infantil exigiu um projeto específico. Não se tratava de uma miniatura da biblioteca pública, ao contrário, necessitava de pessoal qualificado, acervo especializado e uma programação adequada a cada faixa etária de crianças e jovens. Um dos grandes entraves encontrados por Denise Tavares, na época da criação da BIML, foi a resistência das pessoas que não aceitavam a ideia de uma biblioteca infantil como um conjunto único, com seu espaço, mobiliário, acervo, programação e público específicos. A preocupação de Denise Tavares, ao projetar um espaço lúdico exclusivo para crianças, estava pautada na atenção à infância “mal instruída e abandonada”, que necessitava de um espaço educacional diferente do escolar, o qual deveria dispor de “[...] requisitos capazes de bem orientar a vida mental das crianças, afastando-as da agitação desencaminhadora das ruas para o convívio agradável e benfazejo dos livros que a atraem, orientam e ilustram” (Tavares, 1949a³).

Denise Tavares não se limitava a lutar por uma biblioteca infantil. Há, em sua obra, uma preocupação geral com a infância, no sentido de conquista e garantia dos seus direitos. Na sua visão, as crianças necessitavam de uma série de equipamentos básicos que não lhes eram assegurados. No seu texto *Crianças Esquecidas*, distribuído na “Semana da Criança” de 1954, salienta que a infância necessitava de equipamentos sociais, acrescidos da alegria, um elemento subjetivo, que poderia ser conquistado, devendo ser garantidos os seus direitos básicos de saúde e educação: “Postos de puericultura, creches, hospitais, escolas, bibliotecas, parques - alimentos, saúde, educação, alegria!” (Tavares, 1954⁴).

³ Documento sem numeração de páginas.

⁴ Documento sem numeração de páginas.

Não foi uma tarefa fácil para Denise Tavares criar a biblioteca; a sociedade não aceitava facilmente as inovações. O depoimento de sua amiga e colega, professora Esmeralda Maria de Aragão, aponta para o fato inovador que foi a criação de uma biblioteca infantil na Bahia, assim como a inserção das bibliotecas no universo educacional, como agências formadoras de cidadãos:

Então é um fato que é preciso registrar para mostrar o idealismo de Denise, e o acompanhamento da evolução cultural da época com relação às bibliotecas. As bibliotecas de outros Estados tiveram muito mais progresso do que nós. Só a partir de Denise e Anísio Teixeira é que, realmente, elas passaram a se constituir em elementos de educação, de formação do cidadão (Freitas, 2001, pp.73)⁵.

As dificuldades para a implantação do projeto de Denise Tavares residiam, sobretudo, no fato de que este apresentava aspectos que não estavam em pauta na época, como a participação cidadã de crianças, através da promoção de atividades artísticas e culturais, transformando a biblioteca infantil em um espaço de aprendizagem. O leitor Manoel Castro comenta sobre a inovação desse projeto, analisando-o a partir da sua recordação infantil:

[...] quando vejo aspectos modernos de educação, os avanços que nós testemunhamos em todas as direções, a preocupação com a cidadania, o envolvimento da arte, da cultura com educação [...] Eu acho que Denise, além de tudo de positivo, da ideia da biblioteca, do trabalho feito, do carisma dela, do carinho, foi essencialmente uma pioneira, foi uma inovadora, porque ela usou aquilo que hoje torna-se comum, mas naquela época, com certeza era novidade, era romper com determinados dogmas, eu me lembro que todos nós adorávamos. Certamente, eu era muito criança pra entender isso, mas hoje,

⁵ Todos os depoimentos, mesmo com menos de três linhas, estão destacados em itálico.

quando vejo a dificuldade para inovar, a resistência às mudanças, eu imagino, as dificuldades que algumas pessoas, entre elas, Denise, devem ter tido com o status quo da época, por serem tão inovadoras (Freitas, 2001, pp.74).

2 RELATOS DE UMA TESE: A DOCUMENTAÇÃO SOBRE A BIML E SUA CRIADORA

A tese, anteriormente citada, foi construída tendo por base uma pesquisa histórico-documental no campo da História da Educação, apresentando a versão da autora para a história da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato (BIML) como resultante do entrelaçamento de personagens e instituição. Nas diversas fases da sua elaboração, partiu-se do conceito de documento como sendo o conjunto de referências à vida cotidiana da instituição e de seus personagens, com o objetivo de compreender o seu projeto educacional. A BIML surgiu por iniciativa pioneira da professora Denise Fernandes Tavares, que em seu vanguardismo defendia os direitos da infância, numa época em que não se falava de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

A pesquisa enredou histórias individuais e institucionais, partindo das memórias institucionais (registradas na farta documentação de arquivo) e individuais (público leitor, círculo de amizade, funcionárias(os) e parentes), como fios condutores para desvelar questões, interpretar e analisar fatos aparentes e/ou submersos nas subjetividades que compunham a trajetória histórica da instituição e de seus personagens. Memórias que revelaram o protagonismo de Denise Tavares frente à criação e gestão da primeira biblioteca infantil da Bahia (segunda do Brasil), de 1950 a 1974.

A pesquisa visou compreender a dimensão do projeto cultural de Denise Tavares para a criação de uma biblioteca infantil na Bahia dos anos 1950 e o seu desdobramento na sua gestão, de 1950 a 1974. Nessa perspectiva, procedeu-se a uma investigação

sistemática das fontes documentais convencionais da instituição, desenvolvendo-se um diálogo com a bibliografia técnico-científica, que se constituiu em referencial para a coleta de informações nas fontes de história oral.

O mais impactante no primeiro contato com os documentos foi encontrar um texto escrito por Denise Tavares, contendo ainda correções e acréscimos feitos à mão: *Vinte anos da BIML*. Nesse documento estão narrados fatos já conhecidos, assim como encontra-se a elucidação de outros acontecimentos importantes da BIML. Em geral, para cada fato narrado no texto, há referências a artigos de jornais ou do *Diário Oficial da Bahia*, atestando o acontecido. Ela começou a escrever esse documento ao tomar conhecimento da gravidade do seu estado de saúde, pois desejava que a história da BIML ficasse registrada de sua perspectiva de fundadora.

O documento tem quarenta e três páginas, incluindo capa, página de rosto, dedicatória e nota introdutória. É composto de quatro partes, além da introdução e observação final. Percebe-se, em todo o documento, uma tensão constante: Denise Tavares empenha-se, todo o tempo, em comprovar os fatos descritos, assim como salienta a importância da participação das pessoas que lhes são queridas, citando-as: amigos, funcionários e, principalmente, leitores. Polida, não nomina as pessoas que não contribuíram com a BIML ou tentaram destruí-la, mas faz várias referências às circunstâncias em que isso se dava. Registra todos os problemas enfrentados, ressaltando não se perdoar por ter gastado tempo resolvendo problemas, quando poderia estar produzindo mais em favor da biblioteca:

[...] acho imperdoável o tempo que perdi brigando, lutando com um bando de imbecis e cretinos, quando poderia estar mais realizando em favor da BIML e dos seus leitores. [...] Desejaríamos registrar apenas as coisas agradáveis, mas a história de uma vida é feita de aborrecimentos e decepções, também. Aqueles atingidos pela nossa crítica, esqueceram-se que a

verdade histórica é inflexível, impiedosa como o seu indiferentismo [...] (Tavares, 1973, pp.39).

O documento *Vinte anos da BIML* serviu de roteiro para a tese, que buscou aprofundar e esclarecer os assuntos nele tratados, transformando o seu plano original em um guia de pesquisa. O texto foi lido e relido muitas vezes, com o intuito de encontrar os “mecanismos da imaginação” para elaborar um novo texto a partir de um produzido em situação tão especial. Por isso, dialoga-se com as ponderações do historiador francês Georges Duby (1993, pp.53):

[...] ler novamente este texto, lê-lo e relê-lo na coerência de sua expressão e de seu sentido. Pois é durante essas leituras que entram em jogo mecanismos infinitamente mais fluidos que o mais mirabolante dos computadores. Entre eles os da imaginação, inevitável, indispensável feiticeira.

O documento traz à tona um passado que, ao ser analisado, faz-se presente de forma dinâmica. A preocupação em registrar os acontecimentos, fortemente marcada nos textos de Denise Tavares, evidencia que essa ação era pensada numa perspectiva de futuro. No tocante aos documentos, a dinâmica do passado, presente e futuro é extremamente rica, pois, o que hoje é passado, muitas vezes é também futuro e presente. A retirada de documentos guardados, extraídos do silêncio dos fichários, armários e gavetas dos arquivos da BIML, trouxe até o presente o futuro ali encerrado, expressando o desejo daquela que no passado os preservou.

Figura 2: Denise Tavares⁶



Fonte: Arquivo BIML (2024).

Os primeiros encontros com esse acervo criaram, inicialmente, expectativas de que seria possível abarcar toda a documentação. Como o arquivo não estava devidamente organizado, deduzi que, ao longo do trabalho, poderia associar o trabalho de pesquisa à prestação de um serviço à biblioteca, procedendo à catalogação de alguns documentos. Entretanto, isso revelou-se tarefa impossível para uma só pessoa, e envolvida em outras atribuições. E esse foi o primeiro desapontamento! Teve como resultado o empenho em cumprir as sugestões do orientador, que alertava para os objetivos traçados.

Efetivamente inserida na pesquisa documental, foi dada uma melhor organicidade ao que se desejava elaborar. Inicialmente,

⁶ Denise Tavares em sua sala de trabalho, tendo ao lado o arquivo institucional em metal, preservado pelas equipes da BIML.

optou-se por trabalhar os grandes livros de recortes de periódicos, encadernados na própria biblioteca, e que estão assim divididos: três exemplares sobre a BIML, um sobre Monteiro Lobato e um sobre os leitores da biblioteca. Em seguida, foi a vez do arquivo de documentos, preparado pela equipe de Denise Tavares, contendo uma série de pastas para cada tema considerado importante para a instituição: entrevistas, discursos, projetos, anteprojetos, planos, artigos sobre educação, Biblioteconomia, literatura infantil, infância e juventude, e do *Sistema de Bibliotecas Infanto-Juvenis*. O contato com esse material do arquivo levou a relacioná-lo à experiência de Georges Duby (1993), ao começar seu trabalho nos arquivos de Cluny:

Retirei um primeiro maço de documentos. Desamarrei-o, enfiando a mão por entre as peças de pergaminho. Tomando uma delas, desenrolei-a, e toda esta operação já implicava um certo prazer: não raro essas peles são de contato extraordinariamente suave. Soma-se a impressão de estar entrando num local reservado, secreto. Desamassadas, estendidas, essas folhas parecem exalar no silêncio o perfume de vidas há muito extintas. . . e o texto lá está, diante de nós, em todo o seu frescor (Duby, 1993, pp.27-28).

O compartilhar das experiências dos vários autores proporcionou uma aproximação com os diversos campos do saber, enriquecendo a pesquisa em história da educação. Depois do contato *tátil* com os documentos de arquivo, passou-se à fase de análise, o que foi feito à luz da teoria da pesquisa histórica, para a devida compreensão de como tecer os fios desse novelo. Optou-se por não realizar a análise do discurso ou a análise linguística, mas, a partir dos relatos das experiências, buscou-se descobrir o que singulariza a experiência de criação da BIML.

Devido ao grande número de documentos, procedeu-se à seleção indicada pelo plano de estudo, procurando-se descobrir os nexos entre os textos e os contextos. Dessa forma, foi feita a escolha e categorização das palavras mais frequentes ou aquelas

relacionadas ao universo temático, a partir das palavras-chave ou palavras-tema como, por exemplo: biblioteca, infância e juventude, literatura infantil, vida e obra de Monteiro Lobato. Visou-se, assim, realizar uma análise temática para descobrir em quais núcleos de sentido os discursos se organizavam, dando significado ao tema estudado, ou seja, o fato singular que foi a criação dessa biblioteca infantil, base para a construção do marco teórico da tese. A partir de então, investigou-se como esses documentos poderiam comunicar-se com o presente. Era necessário interrogá-los para, enfim, sugerir interpretações.

Como dito anteriormente, o texto histórico deixado por Denise Tavares constitui-se o documento básico para a análise dos demais documentos do arquivo. Por se tratar de uma instituição educativa, foi imprescindível o exame dos pensamentos e das ideias pedagógicas que inspiraram as suas ações educativas. Anísio Teixeira foi, incondicionalmente, o mestre de Denise Tavares, fonte para a compreensão da educação como um direito público,

[...] já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade [...] educação é um interesse público, a ser promovido pela lei (Teixeira, 1967, pp.48).

3 AS VOZES DO PÚBLICO LEITOR: CRIANÇAS DOS ANOS 1950, 1960 E 1970

As vozes desse especial conjunto – as crianças dos anos 1950, 1960 e 1970 – foram ouvidas e registradas por meio de entrevistas realizadas nas *Sessões Especiais de Hora do Conto*. As *Sessões* foram concebidas com o propósito de sensibilizar o público convidado, fazendo-os evocar suas recordações a partir do imaginário dos contos infantis. Utilizando o cenário lobatiano como uma forma de realizar exercícios de memória, caminhando pela trilha do afetivo, procurou-se estimulá-los com a presença dos personagens de Monteiro Lobato. Nesse sentido, as crianças dos

anos 1950 a 1974 puderam emergir, operando nos adultos daquele momento uma experiência de recordação de seu período infantil, graças ao ambiente que os aproximava do universo mágico, tão bem conhecido, das histórias lobatianas.

A varanda de dona Benta, cenário especialmente elaborado para a ocasião, confeccionado pelo funcionário Janari Silva, reuniu grupos de leitores e leitoras. As *Sessões* foram filmadas com o apoio da Diretoria de Bibliotecas Públicas (DIBIP) e da Diretoria de Imagem e Som (DIMAS) da Fundação Cultural do Estado. Foram realizadas quatro *Sessões*, em quatro sextas-feiras do mês de novembro de 1999, coincidindo com o número dos espaços físicos ocupados pela BIML e como uma maneira de recordar o dia da semana no qual a professora Betty Coelho começou a contar histórias na BIML.

Figura 3: Betty Coelho contando histórias⁷



Fonte: Freitas (2001).

⁷ Visão panorâmica de um momento de filmagem, com o público em primeiro plano e ao fundo o cenário da 1ª Sessão Especial de Hora do Conto.

Mesclando fantasia e experiência infantil, como forma de lembrar suas infâncias, esses adultos - outrora crianças da BIML - puderam fazer uma análise contemporânea de suas memórias a partir da ótica da recordação do que foi o seu mundo infantil. Nesse sentido, foi possível observar que, mais do que simples lembranças de situações vividas, as recordações da infância na BIML encontravam-se num nível muito profundo de comprometimento com a vida cotidiana de cada uma das crianças.

A tradição da arte de contar histórias, vivenciada pelas crianças que frequentaram a BIML, foi fundamental para a escolha da técnica de tomada dos depoimentos. Constituiu-se de uma adaptação da *Hora do Conto*, com o objetivo de incorporar novas narrativas à escrita da história da instituição, uma forma de comunicação entre o passado, o presente e o futuro. A utilização da narrativa como documento não invalida a opção metodológica da história-problema, ao contrário, a tomada de depoimentos, no formato de narrativas, incorporou novos questionamentos, gerando novas buscas às suas respostas. Segundo Edgar Salvadori de Decca (1998), a tendência do retorno da história à narrativa recupera o elo perdido da tradição dos relatos orais

[...] que tiveram e ainda tem grande significado para a manutenção das memórias coletivas. Narrar é uma maneira que nossa cultura encontrou de lidar com o tempo e o anunciado retorno da narrativa, talvez seja um sinal de uma reorientação das relações entre passado, presente e futuro. O retorno da narrativa acreditamos ser também uma postura política na procura dos direitos de cidadania, fundados na preservação e manutenção das identidades dos grupos sociais. É o retorno da memória e de sua capacidade de reatualização do passado, como que reivindicando o direito ao passado para uma sociedade que vive cada vez mais em função do presente (Decca, 1998, pp.24).

Assim, as *Sessões Especiais de Hora do Conto* causaram uma reviravolta no desenrolar da pesquisa, no sentido de que deixava de ser tão-somente o estudo de uma instituição, da sua estrutura funcional, em determinado contexto histórico, e passava a pretender construir uma história com base na memória que os adultos entrevistados tinham sobre a visão das crianças - que um dia haviam sido - como público leitor da biblioteca. As argumentações defendidas por Georges Duby (1993), relativas à importância das narrativas, foram basilares para a realização dessas sessões, como sinaliza o autor:

[...] dou atualmente mais atenção aos relatos, por mais fantasmagóricos que sejam, do que às anotações 'objetivas', descarnadas, que podemos encontrar nos arquivos. Essas narrativas ensinam-me mais - e para começar, sobre seus autores - através de suas tergiversações, do que têm dificuldade para dizer, do que não dizem, esquecem ou ocultam (Dyby, 1993, pp.100).

O trabalho de pesquisa histórica em educação não se limita somente à narração dos fatos como são encontrados ou descobertos, mas inclui questionamentos, interpretações e análises que são determinantes para o seu formato final, dando-lhe um caráter distinto do texto literário, como observa Clarice Nunes (2005, p.11):

[...] a narrativa histórica é a expressão de um caminho possuído, intimamente possuído pelo pesquisador. É um problema teórico. Não se confunde com a narrativa ficcional, pois exige um aparato documental, validação de conceitos, elaboração de hipóteses e explicitação de referências bibliográficas, o que não impede o estilo literário, o esforço de reunir rigor e imaginação [...].

Diante da riqueza dos depoimentos, repletos de subjetividades, é preciso, por parte de quem pesquisa, ter muita atenção para discernir e desvendar, nas diversas falas, o objetivo do

estudo. Esses cuidados são necessários para que as falas não se transformem em dificuldades no processo de conclusão da pesquisa. O trabalho de pesquisa baseado em informações orais toca o emocional das pessoas envolvidas, seja aquele que presta um depoimento ou quem conduz a entrevista, de forma muito aguçada. Nem sempre as informações concentram-se na fala, é preciso exercitar a sensibilidade de saber ouvir as várias linguagens: “[...] não só a voz, mas também as pausas, os gestos, o corpo, o brilho do olhar, os silêncios e as lágrimas [...]” (Almeida, 1998, pp.52-53).

Para a realização das entrevistas foi preparado um roteiro semiestruturado, contendo catorze páginas, previamente discutido, coletiva e individualmente, com as seis entrevistadoras. As personagens-entrevistadoras foram escolhidas de acordo com o interesse em estimular a recordação de alguma circunstância mais específica. Para o primeiro dia, quando o intento era abordar o período mais antigo (1950-1953), a primeira casa em que se instalou a biblioteca, elegeu-se dona Benta como a anfitriã. Seu jeito acolhedor poderia suscitar o ambiente lobatiano e levar os convidados a uma sintonia com a *varanda*. Tia Nastácia esteve presente em todas as *Sessões*, recepcionando os convidados.

Figura 4: Primeira casa da BIML (1950-1953)⁸



Fonte: Arquivo BIML (2024).

Figura 5: 1ª Sessão Especial de Hora do Conto⁹



Fonte: Freitas (2001).

⁸ Primeira casa da BIML - antigo depósito do material de jardinagem do Jardim de Nazaré (1950-1953).

⁹ Visão panorâmica da 1ª Sessão Especial de Hora do Conto, à esquerda a entrevistadora d. Benta, vivenciada por Maria Antônia Coutinho.

Para estimular a memória dos convidados do segundo dia, dedicado ao período da segunda casa (1954-1962), foi mais uma vez escolhida dona Benta, enquanto para a aproximação com as crianças do *Sítio do Picapau Amarelo* decidiu-se pela menina Narzinho.

Figura 6: Segunda Casa da BIML - prédio em substituição à casinha anterior, desativado por defeitos estruturais (1954-1962)



Fonte: Arquivo BIML (2024).

Figura 7: 2ª Sessão Especial de Hora do Conto¹⁰



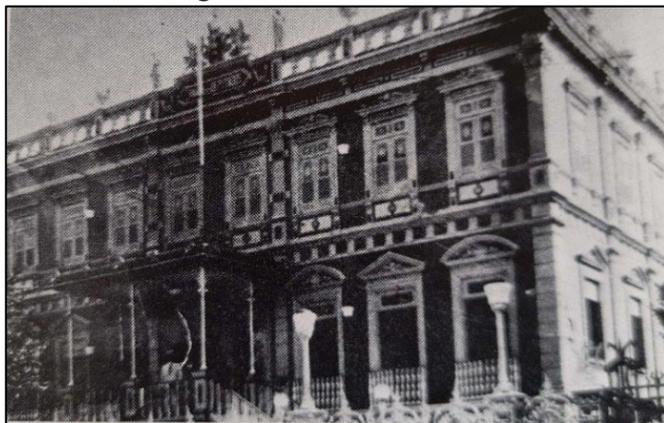
Fonte: Freitas (2001).

Para o terceiro dia, quando se tentaria rever os momentos vividos quando a BIML estava *sem teto*, abrigada no antigo prédio da Assembleia Legislativa, no Campo Grande (1962-1967) e, portanto, repletos de tensões, acreditou-se ser preciso deixar o ambiente mais tranquilo. Promoveu-se, assim, uma vivência ainda mais lúdica, como se no interior de histórias da *Carochinha*¹¹ ou de aventuras e caçadas, o que incidiu nas escolhas de tia Nastácia e Pedrinho.

¹⁰ Detalhe da 2ª Sessão Especial de Hora do Conto, ao centro a entrevistadora d. Benta, vivenciada por Maria do Carmo Araújo e Narizinho, vivenciada por Clelia Neri Côrtes.

¹¹ “Contos da Carochinha”, de Alberto Figueiredo Pimentel, aparecido em 1896, é que pode ser considerado o primeiro livro infantil publicado em português, no Brasil. Compõe-se de 61 contos populares de vários Países, entre eles alguns de Perrault, Grimm e Andersen” (Cavalheiro, 1956, pp.155).

Figura 8: 3ª casa da BIML¹²



Fonte: Arquivo BIML (2024).

Figura 9: 3ª Sessão Especial de Hora do Conto¹³



Fonte: Freitas (2001).

¹² 3ª casa da BIML, ocupação provisória do antigo prédio da Assembleia Legislativa no bairro do Campo Grande (1962-1967).

¹³ Detalhe da 3ª Sessão Especial de Hora do Conto, à esquerda a entrevistadora tia Nastácia, vivenciada por Aline Pinheiro e Pedrinho, vivenciado por Bernadethe Argolo.

Para o último dia, como encerramento, visando uma maior confraternização dos personagens e convidados, além da anfitriã, dona Benta, participou também a personagem mais falastrona do reino lobatiano, a boneca Emília. Esta, com sua irreverência, não deixaria que os convidados se entristecessem ao lembrar o falecimento de Denise Tavares. As duas estavam preparadas para manter o clima de alegria e de lembranças das atividades educativas realizadas sob a coordenação da fundadora, no último período em estudo, de 1967 a 1974.

Figura 10: 4ª. Casa definitiva da BIML, desde 1967



Fonte: Arquivo BIML (2024).

Figura 11: 4ª Sessão Especial de Hora do Conto¹⁴



Fonte: Freitas (2001).

A tarefa de entrevistar não foi muito fácil, uma vez que se tratava de públicos diferenciados em cada *sessão*, na sua maioria desconhecidos das entrevistadoras, por isso foi importante contar com a competência, alegria e vivacidade das entrevistadoras, profissionais habilidosas na arte de entrevistar, professoras e amigas da causa da BIML, que com encanto e dedicação interpretaram os personagens lobatianos. Para incorporar a sabedoria e paciência de dona Benta foi fundamental a participação de duas professoras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a escritora infantil e poeta Maria Antônia Ramos Coutinho e a professora e jornalista Maria do Carmo Araújo. A menina Narizinho foi vivida, com toda sua doçura e

¹⁴ Detalhe da 4ª Sessão Especial de Hora do Conto, à esquerda a entrevistadora d. Benta, vivenciada por Maria do Carmo Araújo e ao chão, a boneca Emília, vivenciada por Isadora Ribeiro.

curiosidade, por Clelia Neri Côrtes, indigenista, uma colega do doutorado. A delicadeza e esperteza de tia Nastácia foi incorporada por Maria Aline Neves Paixão Pinheiro, bibliotecária e ex-funcionária da BIML. Pedrinho, menino curioso e amante de aventuras, foi vivido pela bibliotecária Bernadethe Argôlo, que soube ilustrar com perfeição a vivacidade e inteligência do seu personagem, encantando o público presente. Na varanda de dona Benta não faltou o brilhantismo de Emília - a *torneirinha* esteve aberta, deixando fluir com graça sua irreverência e espírito de contestação, através da sagacidade da professora Isadora Browne Ribeiro, batalhadora incansável dos direitos de crianças e adolescentes.

A experiência de interpretar os personagens lobatianos nessa atividade representou momentos singulares para as profissionais participantes, que fizeram questão de deixá-los registrados em depoimentos no dia do encerramento das *Sessões*¹⁵:

Ser Emília é uma emoção especial, porque Monteiro Lobato foi uma das figuras mais importantes de toda a minha infância, me influenciou muito. [...] Depois, eu acho que, apesar de estar já na idade que estou, eu continuo sendo meio Emília mesmo, continuo sendo meio moleca (Depoimento da entrevistadora Isadora Ribeiro).

Foi uma emoção imensa poder voltar, mesmo que rapidamente, ao mundo infantil, ao imaginário encantado da obra de Monteiro Lobato (Depoimento da entrevistadora Maria do Carmo Araújo).

Foi uma experiência boa e eu pensei que, assim, pudesse colaborar e, na medida do possível, colaborei; não só com a minha participação como Pedrinho, mas também como ouvinte das outras reuniões. Foram depoimentos riquíssimos, depoimentos maravilhosos, momentos assim de muita emoção, que eu percebi

¹⁵ Os depoimentos foram extraídos da pesquisa de Freitas (2001), autora desse capítulo.

aqui, de funcionárias antigas, que já estão aposentadas (Depoimento da entrevistadora Bernadethe Cardoso) (Freitas, 2001)¹⁶.

A BIML recebeu os mais diversos tipos de mensagem - telefonema, carta, fax e correio-eletrônico - confirmando presença ou justificando ausência, agradecendo a recepção da carta-convite. Muitas pessoas comprometeram-se a participar da atividade, oferecendo novos nomes para contato. O “correio afetivo” teve grande participação: quando alguém recebia a carta-convite, avisava imediatamente a uma terceira pessoa, que logo contactava a biblioteca, interessada em participar. Um fato interessante ilustra essa situação: tentou-se localizar os participantes do *VI Congresso Infante-Juvenil de Escritores* (1952). Nas listagens dos arquivos aparecia sempre o nome Carlos Ney, mas, sem outras referências, a tarefa de encontrá-lo tornava-se difícil. Ao contatar outro leitor, Paulo Mendes Aguiar, à época professor da UNEB, este informou que ao receber a sua carta-convite a mostrara para os colegas de Departamento. Um deles, muito curioso e emocionado, lhe pediu: “— por favor, ligue para o pessoal da biblioteca, dê meu telefone, porque eu também quero receber uma carta dessa”. Foi uma surpresa telefonar para o citado professor e constatar que se tratava do Carlos Ney que tanto se procurava.

O processo de aprendizagem e memória vivenciado nas *Sessões* realizadas na varanda de dona Benta foi também uma oportunidade para funcionárias(os), amigas(os) e público leitor trocarem informações sobre a instituição, podendo conhecê-la melhor, e formar laços mais afetivos. Esses depoimentos, filmados em fitas VHS, devidamente editados, foram entregues à instituição juntamente com a cópia das transcrições, como documentos para o seu acervo, na expectativa de que também possam se constituir em mais uma fonte de aprendizagem. O processo dialógico utilizado possibilitou que se estabelecesse um canal de comunicação entre aquelas pessoas que participaram da trajetória histórica da BIML.

¹⁶ Documento sem numeração de páginas.

Afirma Ruth Cardoso, a propósito desse processo, que todas as partes envolvidas: “[...] aprendem, se aborrecem, se divertem e o discurso é moldado por tudo isso” (Cardoso, 1986, parte II, pp.102).

As *Sessões Especiais de Hora do Conto* podem ser compreendidas como um processo de mobilização dos participantes para uma ação específica desta pesquisa, no sentido de reunir as pessoas que vivenciaram a criação da biblioteca. A sua realização representou uma oportunidade de concretizar o desejo, já expresso por muitas das antigas funcionárias e funcionários, de colaborar com a escrita da história da instituição. Esses depoimentos, garimpados nas memórias e lembranças, constituem-se na imagem do diamante bruto a ser lapidado pela reflexão, como exemplifica Ecléa Bosi (1987, pp.39):

Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

Após a realização de cada sessão, várias foram as pessoas que procuraram a biblioteca, colocando-se à disposição para colaborar com o processo de estudo de sua história. Outros, tomados pela forte emoção no dia da entrevista, não conseguiram se expressar ou omitiram fatos que consideravam importantes, retornando posteriormente para acrescentar algo mais a seus relatos. Esse foi o caso da funcionária Pudu que, muito atenciosamente, numa constante preocupação com a história da BIML, compareceu algumas vezes à biblioteca oferecendo informações, escrevendo duas cartas, compondo um hino e adaptando uma peça teatral, comemorativa dos 20 anos da instituição, para o cinquentenário da BIML.

Figura 12: 4ª Sessão Especial de Hora do Conto¹⁷



Fonte: Freitas (2001).

Durante a realização das *Sessões Especiais de Hora do Conto*, foi possível observar o que significou ser criança para o seu então público leitor. Os depoimentos evidenciavam que ter frequentado a BIML tinha-lhes proporcionado referências muito concretas para as suas vidas de adultos. Mesmo longe do cenário das *Sessões*, através de cartas, correio eletrônico e fax enviados por alguns leitores que não puderam estar presentes, observou-se o quanto as experiências foram importantes, a exemplo do percebido no depoimento de João Jorge Rodrigues (diretor do Bloco Afro Olodum), menino do bairro Maciel-Pelourinho nos anos 1970:

Na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato pude encontrar um mundo de sonho e imaginação que ainda hoje me ajuda a

¹⁷ Detalhe, ao centro a funcionária Pudu, presente nas 4 Sessões Especiais de Hora do Conto.

fazer enredos de carnaval e produzir a nova cultura afro da Bahia. Sempre fui muito interessado por História e por Geografia; a BIML me permitia viajar, sem sair de Nazaré, e me deu uma pista clara de como deveria sempre gostar do conteúdo dos livros. Fiquei amigo dos livros e os busquei pelos vários países que andei, deixando muita gente surpresa, porque investia em livros recursos que podiam ir para qualquer outra coisa. Uma Biblioteca é mais que uma central de livros, é um mundo compilado para gerações encontrarem o caminho, a luz e a saída. Através da minha primeira grande biblioteca, a carinhosa Biblioteca Monteiro Lobato, eu dei os primeiros passos em direção à luz, através do saber (Depoimento de enviado por e-mail, 1999).

Outra leitora, Cyva Sá Leite, enviou um fax à BIML dirigido à boneca Emília. Observe-se que não se tratou, simplesmente, de uma referência à boneca, mas de um endereçamento a esta, à qual a leitora se dirigiu todo o tempo, demonstrando que a magia dos contos permanecia em seu imaginário, mesmo adulta:

Você talvez estranhe minha carta, Emília, pois bem sabe que cresci e, de certo modo, perdi um pouco o contato com você e todo o pessoal do Reino da Fantasia. Mas, acredite, minha amiguinha, não virei gente grande. Do fundo do coração, continuo aquela menina de tranças que tanto se divertia no Sítio, com vocês, e que tanto aprendeu com D. Benta, Tia Nastácia [...] (Depoimento via fax, 1999).

A permanência dessas experiências, não somente como uma lembrança, mas como algo vívido, na intensidade com que foram relatadas demonstra que o projeto de biblioteca infantil concebido por Denise Tavares possuía bases sólidas, a criança era mesmo o seu centro. Não se tratava somente de um discurso sobre a infância, mas do exercício, da prática de ações que proporcionaram essa permanência, hoje atestada pelos leitores adultos, das suas vivências de crianças, como salientou o leitor Jaime Sodré (professor da UNEB):

Eu queria contar mais a minha experiência pessoal e a influência que a biblioteca teve na minha formação, que perdura até hoje, alguns comportamentos adquiridos na biblioteca eu trago até hoje (Freitas, 2001, pp.69).

Através das *Sessões Especiais de Hora do Conto*, as crianças da BIML tiveram a oportunidade de se reencontrar e de analisar conjuntamente as experiências vivenciadas naquele espaço. Ao recuperar essas falas e organizá-las, foi possível reunir dados que comprovam a importância da experiência inovadora de Denise Tavares, no sentido do reconhecimento da criança como sujeito de direito, numa visão avançada para a sua época, antecipando-se a teses só enunciadas bem mais tarde.

O depoimento do leitor Jaime Sodré, exemplifica, claramente, os argumentos de Denise Tavares:

[...] por ser de família pobre, naquele tempo já enfrentando algumas questões de uma sociedade um pouco preconceituosa, que não permitia que a gente entrasse em determinados lugares, particularmente por ser negro, inclusive. Eu observava que pra ela não tinha essa questão. Ela sempre me recebia aqui, [...] Não era só emprestar o livro, era formar a gente (Freitas, 2001, pp.72).

Figura 13: Entrevista com leitor Jaime Sodré¹⁸



Fonte: Freitas (2001).

A perspectiva do “formar a gente”, expressa nesse depoimento, oferece um exemplo claro de que o trabalho desenvolvido pela BIML fazia parte de um projeto educacional que a diferenciava, ao mesmo tempo em que a tornava alvo de críticas por parte daqueles que esperavam que uma biblioteca se limitasse a “emprestar o livro”, como bem salientou o leitor. Sobre isso, Denise Tavares escreveu um trabalho acadêmico, em 1957, quando ainda era aluna do curso de Biblioteconomia:

Não apenas dar livros, mas dar livros com amor e dedicação, procurando participar da vida do leitor, influenciando na formação da sua personalidade também.

¹⁸ Detalhe, o leitor Jaime Sodré no momento do relato acima, no centro, de camisa branca, entrevistado por d. Benta, vivenciada por Maria do Carmo Araújo. Ainda nesta foto, a partir da esquerda: entrevistadora Narizinho, vivenciada por Clelia Neri Côrtes, o leitor Silvoney Sales e a prof^a Betty Coelho.

Cada vez, sentindo-se mais necessidade de ampliar suas atividades num chamamento ao menino, num atendimento aos seus desejos e aspirações [...] (Tavares, 1957)¹⁹.

A base do projeto educacional de Denise Tavares era a promoção de encontros entre crianças de diferentes meios sociais. Baseada em ideais universais, ela planejou a biblioteca como espaço democrático, como lugar de encontros, lugar de livre expressão, no qual as crianças queriam sempre estar presentes, desfrutando de atividades prazerosas.

O respeito ao ser infantil, demonstrado em toda a obra de Denise Tavares, a referência como importante educadora, preocupada com o seu contexto social, incorporando novos valores e conceitos à educação de crianças de forma integral, não se restringindo a uma repetição das atividades escolares, como salientam vozes de seu público leitor:

Foi aqui também que eu aprendi a exercer a profissão que tenho hoje, que é a profissão de designer, aqui que eu aprendi a desenhar, participei, inclusive, de um concurso aqui (Depoimento do leitor Jaime Sodré, 1999).

Era uma casa, já naquela época, que já despertava esta tendência que existe hoje nas bibliotecas e até nas livrarias, de se tornar uma casa multifacetada de cultura. Eu acho que essas coisas aqui começaram na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, dada essa liberdade que era dada às pessoas de externarem as suas tendências, preferências sem pressão e sem muitas rédeas (Depoimento do leitor Leomiro Barros, 1999).

Ela fez a isca, ela colocou a isca no mar e nós peixinhos fomos na isca. Eu estudava aqui no Severino Vieira e nós tínhamos aulas vagas, de uma hora, e uma hora que não tinha o que fazer e ia bater papo no primeiro banco do jardim e aí descobrimos a biblioteca e vínhamos passar as aulas vagas

¹⁹ Documento sem numera o de páginas.

aqui [...] Aqui havia liberdade, esse depoimento eu dou.
(Depoimento do leitor Adinoel Mota Maia, 1999).

[...] quem teve a Biblioteca como ponto de encontro na adolescência e conviveu com o pessoalzinho do Sítio, leva no coração, para sempre, a criança que foi, e consegue manter a fé e a esperança, mesmo que a alegria se afaste [...]
(Depoimento da leitora Cyva Leite, via fax, 1999).

A história da BIML tem como protagonistas suas crianças, não somente por representarem o seu público especial, mas por sua inserção nessa história como sujeitos participantes. Os caminhos trilhados pela instituição foram marcados pela busca da compreensão do mundo infantojuvenil, através do referencial de cidadania, promovendo atividades culturais que não restringiam o conceito de cultura à produção artística e à realização de eventos.

Denise Tavares defendia a existência das bibliotecas infantis como um importante espaço para a discussão, promoção, exercício e defesa dos direitos da infância e da juventude. Em um país, no qual a única instituição educacional para crianças era a escola, a Biblioteca Pública Infantil, como um projeto cultural mais amplo, constituía-se também em um novo paradigma, no sentido de ser um centro fomentador de novas ideias e dinamismo no serviço educacional, promovendo a participação social das crianças, como defendia Denise Tavares:

Bibliotecas não são vitrines, bonitas e bem instaladas, estagnadas: são órgãos dinâmicos e atuantes que tenham renovação e atendam seu público como ele precisa [...] Bibliotecas precisam ser feitas. Devem ser feitas. Mas, é preciso que sejam bem-feitas e que existam como serviços educacionais para benefício do povo (Tavares, 1949b)²⁰.

Com a ideia de biblioteca infantil trazia-se uma nova mensagem, um novo discurso e outra prática educativa, expressos

²⁰ Documento sem numeração de páginas.

em novas formas de educar para a vida cotidiana. Pensava-se em um lugar para o lazer, onde se aprenderia brincando, com prazer. Ler seria uma festa. E assim foi: quando, afinal, se concretizou o ambiente era de fantasia, de sonhos, em que as crianças iam dando asas à imaginação, o que fazia com que sempre quisessem ficar mais tempo, como lembra a leitora Olivete Marques:

Eu tive que me insurgir com minha mãe, tentava sempre o pretexto de que vinha fazer um trabalho, porque aí eles permitiam, 'se vai pesquisar tudo bem, pode, se não chegar depois das 17:00. Agora vir para o prazer de brincar, para o prazer de ler, não. Eu acho que foi uma das minhas primeiras rebeldias como mulher, como pessoa, no sentido de me firmar, foram essas aqui em Salvador, era o brigar por dizer: eu quero ir e vir e ficar lendo aqui até as quatro e meia, porque, impreterivelmente, às 17:00 eu tinha que estar em casa, até para ganhar o prêmio de vir com menos conflito ou até sem (Freitas, 2001, pp.160).

4 O QUE AS FOTOS RETRATAM DA BIML

O acervo fotográfico forma um conjunto que pode ser lido como uma narrativa, tal a organicidade com que as fotos foram realizadas, selecionadas e arquivadas, permitindo analisar, interpretar e reinterpretar os diversos tempos e espaços em que foram registradas. Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por analisar as fotos concomitantemente ao trabalho nos arquivos de documentos escritos, estabelecendo categorias de análise a partir do referencial bibliográfico, juntando depoimentos e fotos. Assim, a fotografia constituiu-se como um importante elemento documental, formado por imagens que marcaram a história da instituição para as futuras gerações.

Os estudos históricos com base em fotografias oferecem possibilidades para uma melhor compreensão sobre o fenômeno educativo, pois expressam com precisão a passagem do tempo, o

registro em que se deram as ações, os espaços. Felipe Serpa, nos seus estudos sobre historicidade e objeto pedagógico, salienta a concepção de tempo-espaço constituído pelas relações:

[...] trabalhos no campo da ‘História de’ usando a fotografia como fonte histórica são fundamentais. Sendo a fotografia um espaço-tempo de relações, ela é o material empírico adequado para os trabalhos de ‘História de’, desde que todas as relações em estudo estão imersas no espaço-tempo histórico (Serpa, 1991, pp.51).

A pesquisa histórica que se utiliza da fotografia como documento é um caminho de desafio, uma vez que é preciso enxergar além do revelado pela lente de quem fotografou. Esse caminho pode levar a descobertas dos significados das relações entre a imagem registrada e o seu contexto. Na fotografia, há o registro do que foi captado pela pessoa solicitante. O desafio está em buscar situar a fotografia no contexto cultural em que foi produzida, como uma escolha pessoal a partir de uma determinada visão de mundo.

A utilização da fotografia como fonte documental constitui-se na possibilidade de visualizar determinados momentos de que a “[...] mais detalhada descrição verbal não daria conta” (Cardoso & Mauad, 1997, p. 406). O estudo do acervo fotográfico não teve apenas caráter complementar às informações. A fotografia, considerada como fonte documental, representa possibilidades de novas descobertas, essenciais na sistematização das informações e na “decifração”, como salienta Boris Kossoy:

[...] são as imagens documentos insubstituíveis cujo potencial deve ser explorado. Seus conteúdos, entretanto, jamais deverão ser entendidos como meras ‘ilustrações ao texto’. As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que prometem frutos na medida em que se sistematizarem suas informações, estabelecerem metodologias adequadas de pesquisa e análise para a

decifração de seus conteúdos e, por consequência, da realidade que os originou (Kossoy, 1987, p. 20).

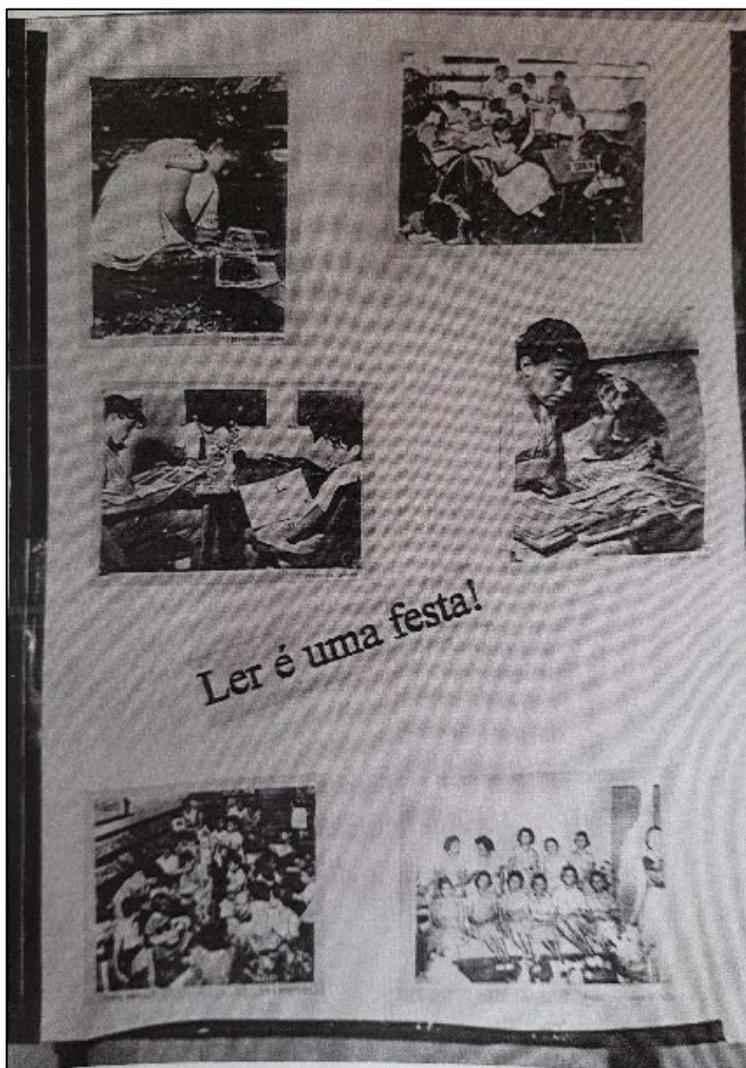
Visando homenagear as pessoas que compareceram à varanda de dona Benta para as *Sessões Especiais de Hora do Conto*, assim como auxiliar no exercício da memória, foram montados painéis temáticos por sessão. Nesses painéis estavam expostos os principais acontecimentos de cada período, apresentando cópias de recortes de jornais e fotografias, oferecendo novas imagens e representações que complementavam ou iam de encontro às conceituações generalizadas e cristalizadas sobre as situações e os fatos que marcaram a criação da instituição.

Figura 14: Painéis utilizados nas Sessões Especiais de Hora do Conto



Fonte: Freitas (2001).

Figura 16: Painéis utilizados nas Sessões Especiais de Hora do Conto



Fonte: Freitas (2001).

Com esse exercício de memória pôde-se decifrar situações, identificar pessoas e lugares, complementando importantes informações registradas na memória daqueles que vivenciaram sua infância na BIML. Essas recordações formam parte da memória social da Cidade do Salvador, lembranças dos tempos e locais nos quais as crianças e jovens puderam desfrutar de um espaço efetivo de participação, num momento em que as demais instâncias da sociedade não tinham essa preocupação.

Figura 17: Público apreciando os painéis ilustrativos nas Sessões Especiais de Hora do Conto



Fonte: Freitas (2001).

Figura 18: Público apreciando os painéis ilustrativos nas Sessões Especiais de Hora do Conto



Fonte: Freitas (2001).

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. S. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. UNESP.
- Aragão, E. M., & Freitas, J. M. (2008). *Denise Tavares: traços biográficos*. EDUFBA.
- Bosi, E. (1987). *Memória e sociedade: lembrança de velhos* (2a ed.). T. A. Queiroz.
- Cardoso, C. F., & Mauad, A. M. (1997). História e imagem: exemplos da fotografia e do cinema. In C. F. Cardoso & R. Vainfas (Orgs.), *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Campus.

- Cardoso, R. C. L. (Org.). (1986). *A aventura antropológica; teoria e pesquisa* (2a ed.). Paz e Terra.
- Cavalheiro, E. (1956). *Monteiro Lobato vida e obra* (2a ed., Tomo 1-2). Nacional.
- Decca, E. S. (1998). Narrativa e história. In D. Saviani, J. C. Lombardi & J. L. Sanfelice (Orgs.), *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Autores Associados.
- Duby, G. (1993). *A história continua* (C. Marques, Trad.). Jorge Zahar.
- Freitas, J. M. (2001). *A história da biblioteca Infantil Monteiro Lobato: entrelaçamento de personagens e Instituição* [Tese doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Biblioteca Digital. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33163>.
- Kossoy, B. (1987). *Fotografia e história*. Ática.
- Nunes, C. (2005). Interrogando a avaliação de trabalhos de História da Educação: o inventário de uma prática. In J. G. Gondra (Org.), *Pesquisa em História da Educação no Brasil* (pp.63-83). DP&A.
- Serpa, L. F. P. (1991). *Ciência e historicidade*. Editora do autor.
- Tavares, D. (1943). *Escola no interior; porque as professoras preferem a capital; o novo secretário de educação: esperança das mestras de amanhã*. Documento Arquivo BIML.
- Tavares, D. (1949a). *Relatório da visita e estágio na Biblioteca Infantil de São Paulo*. Documento Arquivo BIML.
- Tavares, D. (1949b). *Uma conversa sobre biblioteca*. Documento Arquivo BIML.
- Tavares, D. (1954). *Crianças esquecidas*. Documento Arquivo BIML.
- Tavares, D. (1957). *Trabalho apresentado à Escola de Biblioteconomia, para o prof. de Relações Públicas e Humanas*. Documento Arquivo BIML.

Tavares, D. (1973). *Vinte anos da BIML*. Documento Arquivo BIML.

Teixeira, A. (1967). *Educação é um direito*. Nacional.

POSFÁCIO

Oswaldo Francisco de Almeida Júnior

Uma pequena pomba se perdeu da mãe antes de aprender a voar. Um gavião talvez tenha assustado a mãe e levado o outro filhote. A pombinha caiu da calha, local escolhido pela mãe para construir o ninho, e passou a se esconder atrás de um vaso.

Assim é o início de uma história que esbocei. Eu queria contar algo que, de fato, aconteceu, mas não consegui conter o personagem, mantê-lo obediente ao que eu queria passar para os outros, aos rumos que desejava impor à história.

A ideia primeira era a de refletir um pouco sobre o abandono, sobre a situação de alguém que perde sua família. Mais: eu desejava falar da falta do ensino, do aprendizado, da educação que o pai, a mãe e os parentes proporcionam. A pomba não sabia voar ainda; precisava do mediador, daquele que a incentivaria, que a acompanharia nos primeiros passos – embora com asas.

Como disse, esta é uma história verdadeira, embora apenas em seu início. Cuidamos da pombinha e, passados alguns dias, ela foi embora. Não vimos esse momento, não sabemos se ela conseguiu voar, se seu instinto a levou a aprender ou se caminhou pelo corredor e se foi pela rua ou, ainda, se o gavião voltou e a levou.

Passado um tempo, uma pomba apareceu no lugar em que a antiga e desamparada pombinha viveu o seu período de aprendizado de voo. Era ela que voltara para rever seu antigo refúgio? Impossível saber, mas, nós da casa passamos a acreditar e desejar que fosse, mesmo que isso contrariasse o real, não correspondesse ao que de fato aconteceu.

Nosso imaginário ameniza o real ou o questiona ou, ainda, enfatiza seus aspectos mais tristes, mais violentos, mais tenebrosos. A literatura, creio, nos apresenta uma parte do mundo a que temos acesso físico e nos integra a ela. Pode também nos mostrar o que vivemos sob outras óticas, outros entendimentos.

Nossos voos não podem prescindir dos pais, parentes, amigos da vizinhança, dos professores, amigos de escola, mas, e em boa medida de maneira semelhante, dos que nos mostram o mundo, nos contam o que há por trás do lado escuro, do lado inacessível e desconhecido da terra. A literatura nos diz que há um cavaleiro matando um dragão na lua, mas, ao mesmo tempo, ela nega a existência deles. São os olhares dos autores que estão permeados de visões, entendimentos, compreensões que, intencionalmente ou não, surgem nos textos elaborados por eles.

A pomba que retorna, a memória - que não sabemos se retrata o que aconteceu, se é a mesma pomba ou se não é. O mundo e a vida são uma sequência de “não saberes”, muitas situações desconhecidas.

A memória é traidora, ela pode falsear o real – e boa parte das vezes, de fato, o altera, o torna mais, digamos, palatável para nossos sentimentos.

Ela, memória, também é construída por esquecimentos. E nós precisamos, necessitamos desses esquecimentos; precisamos que parte de nossas vivências não estejam a todo momento presentes na nossa consciência. Memória e esquecimento se confundem, se mesclam, se amalgamam.

Leio livros que pouco me dizem, que pouco mexem comigo e, boa parte em função disso, esqueço rapidamente. Já fui vítima de iniciar a leitura de um livro e descobrir, depois de algumas páginas, que já o havia lido. Ele não tinha me marcado. Aconteceu, também, de alguém me perguntar o que eu achava de um determinado acontecimento, de uma passagem de um livro e eu não conseguir me lembrar dela. Lembrei do livro, do autor, do enredo, dos personagens, de algumas passagens, mas não especificamente daquela a que se referia meu interlocutor.

Há livros que li, sei que li, mas nada me lembro deles. Outros, que também me recordo de ter lido, que não lembro dos nomes dos personagens.

A memória está em mim e, ao mesmo tempo, fora de mim. Ela se constrói na relação, ela se estrutura no contato que tenho com

o mundo e com os outros, mas, em igual medida, é chamada e retorna também nas relações.

O que aconteceu com um grande amigo de infância? E todos os que estudaram comigo, faziam parte das mesmas classes, do mesmo colégio? E aquela professora dos meus primeiros anos de estudo que lembrei por causa de uma foto postada nas redes sociais? Soube que outra professora estava doente; o que aconteceu com ela? O que houve com aquela criança que vi, certa vez, chorando em uma calçada? E aquele senhor que passava caminhando todos os dias pela minha rua e, de repente, não mais o vi? Outro senhor, já idoso, ao menos duas vezes por semana tocava a campainha de nossa casa vendendo pães feitos por sua esposa; certa semana não mais apareceu: morreu, alguém o substituiu nas vendas e optou por fazê-lo em outra vizinhança, a esposa dele faleceu, não precisou mais vender os pães?

Nossas vidas são cheias de indagações sobre aquilo que não temos contato, sobre aquilo que não temos uma relação física, sensorial.

Na literatura o mesmo acontece. Quando fechamos o livro ao final de uma história, perdemos o contato com os personagens que a povoaram, que a construíram. O que aconteceu com cada um deles? Não são reais, no entanto, existem. Os finais felizes são sempre momentâneos, fugazes.

Minha vida foi e é construída pelas minhas experiências, pelas minhas vivências, mas, também, por tudo o que li, tudo o que me relataram, tudo o que estava presente nos livros, na fala das pessoas com as quais tive contato, nos filmes, nas músicas, nas peças de teatro, nas exteriorizações artísticas, nas expressões culturais. Eu sou produto disso e das relações que faço entre cada um desses momentos, dessas situações, dessas emoções. Sou mescla de razão e sentimento; de corpo e pensamento; de realidade e imaginário.

A criança, assim como eu, precisa da realidade, não pode viver afastada dela, mas precisa também do imaginário, precisa do sonho, precisa ter várias vidas, precisa ser várias pessoas, ou melhor,

vários personagens. A leitura – não só, mas estamos falando dela aqui – nos permite isso.

A leitura não é fuga, ao contrário, ela nos apresenta o mundo, ela nos mostra o mundo. Ela é cruel em certos momentos, mas ela, ao mesmo tempo, nos permite saltar, pular do nosso pequeno mundo e desbravar outros, sentir, mesmo que virtualmente, outras sensações.

Há algo mais virtual do que a leitura? Apesar de virtual, a leitura nos mostra o mundo, nos apresenta o que outros vivem.

A literatura usa nossa memória, nossos conhecimentos. Mas nossas memórias e nossos conhecimentos estão envolvidos em sentimentos, em desejos, em olhares, em pontos de vista, em situações de momentos. Eles simplesmente não reproduzem a realidade, eles envolvem a realidade e a refratam. Há a realidade? Sim, ela existe, mas nos aparece com olhares diferenciados. Ela é reconstruída pela nossa interação com ela.

A pombinha, quando no chão, sem saber voar, conheceu um pequeno, restrito e perigoso lugar. O aprendizado a levou ao ar, para a liberdade. Voando, a pombinha achou a liberdade, mas perdeu a água e a comida que dávamos a ela. A partir daquela hora, a liberdade exigiu um preço e o instinto dela resolveu pagar. O tempo em que ela esteve em nosso quintal não a eximiu do perigo que representava o gato que circula na rua e seus arredores. O estágio de aprendizado do voo, do uso adequado das asas, tornou essa pequena ave mais vulnerável.

Toda liberdade, assim, não é plena, ela exige sacrifícios para ser mantida e traz no seu bojo desafios e novas prisões, novas “não-liberdades”. Sozinha, a pequena pomba terá que enfrentar seus predadores – e precisará se esconder, viver preocupada, atenta para a aproximação deles –, terá que conviver com as intempéries climáticas, com a procura diária por comida etc. A liberdade não é um conceito que se concretiza plenamente, constantemente. Ele é intercalado e vive em frequente e incessante embate com seu contrário e com suas nuances. Pode haver mais ou menos liberdade, mas nunca uma total liberdade, nunca “a liberdade”.

Assim, o “viveram felizes para sempre” é uma frase e um final de história mentiroso, pois, assim como a liberdade, a felicidade ocorre em momentos e não é plena. A criança precisa saber que a felicidade, na vida concreta, não é “para sempre”, mas, ao mesmo tempo, ela, felicidade, deve ser buscada, almejada e, para isso, devemos trabalhar e lutar para que ela aconteça em muitos momentos – mais do que os de “não-felicidade”.

Liberdade e felicidades não são individuais, mas coletivas; elas só se realizam no coletivo, pois são dependentes das relações. Como ser feliz em uma sociedade na qual muitos passam fome? Como ser livre sob o jugo de governos autoritários?

A literatura, mesmo de maneira inconsciente, reproduz conceitos e modos de pensar hegemônicos – o que, muitas vezes, corresponde a ideias preconceituosas, a concepções excludentes.

A pombinha da história que comecei a contar, não era branca e, por esse motivo, não era da paz? Quem determinou que a pomba da paz é branca? Por que não cinza, como a nossa pombinha? Pomba cinza é o oposto da paz, uma vez que não é branca?

Todo livro tem um posfácio, explícito, como neste caso, ou implícito, quando reescrevemos, reelaboramos o texto, quando nos tornamos coautor. Aliás, todo livro sempre tem um posfácio implícito, assim como possui um conteúdo construído pelo autor e pelo leitor. O livro espera o leitor para que, definitivamente, possa dar seu conteúdo como lido e findo. A leitura dos livros só se finda na relação com o leitor, embora, para sermos mais exatos, o livro e sua leitura não se findam, não se acabam. Eles continuam latentes, vibrando no conhecimento dos leitores, esperando momentos e oportunidades para se fazerem presentes e interferindo na construção de novos conhecimentos. Um dos nossos grandes poetas, João Cabral de Melo Neto, homenageia o livro na poesia “Para a feira do livro”. Nela, o livro é apresentado como algo aparentemente autônomo, mas está embutido na sua escrita a dependência do leitor, para que o livro realmente “exista”.

Silencioso: quer fechado ou aberto, inclusive o que grita dentro; anônimo: só expõe o lombo, posto na estante, que apaga em pardo todos os lombos; modesto: só se abre se alguém o abre, e tanto o oposto do quadro na parede, aberto a vida toda, quanto a música, viva apenas enquanto voam suas redes. Mas apesar disso e apesar de paciente (deixa-se ler onde queiram), severo: exige que lhe extraiam, o interroguem; e jamais exala: fechado, mesmo aberto.¹

O livro é silencioso, mas nós o fazemos falar; e ele fala, mesmo quando lido em voz alta, apenas para nós. Nós conversamos, dialogamos, discutimos, ouvimos o livro, embora isso ocorra particularmente, na intimidade das nossas reflexões, dos nossos pensamentos – que estão sempre em relação, em troca.

Que a pequena pomba esteja sendo feliz, ou melhor, que tenha muitos momentos felizes e, ao mesmo tempo, que continue livre, ou melhor, que esteja em plena luta por sua liberdade.

Felicidade e liberdade não podem prescindir da busca por conhecimento, sempre resultado de leituras, seja daqueles registrados em documentos ou daqueles vivenciados. A leitura do texto escrito, da literatura, da ficção, das histórias reproduzidas do que foi vivido ou de histórias inventadas, são formas de nos incluir no mundo, de abrir portas para que conheçamos melhor o mundo e os outros. A leitura permite a vivência e o conhecimento de espaços com os quais nunca teremos um contato sensorial, presencial. Além desses espaços concretos, a leitura nos possibilita entrar nos mundos do imaginário, mundos esses que atendem a necessidades escritas nos sonhos, nos desejos – que coexistem com a realidade.

¹ Melo, J. C. Neto (1979). *Poesias completas: 1940-1965* (3a ed.). José Olympio.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AS AUTORIAS

Ana Claudia Medeiros de Sousa



Professora Adjunta do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia nos Cursos de Arquivologia e Biblioteconomia. Docente colaboradora do PPGCI da UFBA. Doutora e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba. Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Mediação e Comunicação da Informação (UFBA) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura, Informação, Memória e Patrimônio (UFPB). Atua nas áreas de Organização e Representação da Informação; Mediação da Informação; Mediação cultural; Mediação da Leitura; Memória; Identidade; Informação Musical.

Fernanda de Lima Passamai Perez



Possui graduação em Letras pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), é Mestre em Ciência da Informação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e membro do Grupo de Pesquisa em Biblioeducação (GPEB/CNPq). É especialista em Literatura Infantojuvenil, atuando há 17 anos como assistente e mediadora em biblioteca escolar da Rede particular de ensino de São Paulo e integrando o Conselho do Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca de São Paulo (PMLLL) nos biênios 2020/21 e 2022/23. Sua dissertação de mestrado intitula-se “Biblioteca e educação cultural: o projeto pioneiro da Biblioteca Infantil do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo”.

Greice Ferreira da Silva



Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho campus de Marília - SP (2013), Mestre em Educação pela mesma Instituição (2009) e Graduada em Pedagogia (1993) com habilitação em Magistério de 2º grau e Educação Especial na área de Deficiência intelectual pela mesma instituição. Possui especialização Lato Sensu em Psicopedagogia e Magistério Superior pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Experiência comprovada no trabalho de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. É membro do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) liderado pelo Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena. Partilha a coordenação do Grupo de Estudos da Infância: teoria e práticas (GEINTEPRA) com a Prof. Dra. Suely Amaral Mello na Unesp/Marília. Atualmente é Professora Adjunto do Departamento de Educação e vice-líder do Grupo de Pesquisa Leitura, Biblioteca Escolar e Mediação Pedagógica sob a coordenação do Prof. Dr. Rovilson José da Silva na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Realiza pesquisa nos seguintes temas: alfabetização, leitura, escrita, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Henriette Ferreira Gomes



Professora Titular do Instituto de Ciência da Informação (ICI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UFBA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Mediação e Comunicação da Informação (GPEMCI). Membro Titular da Academia de Ciências da Bahia na Área das Ciências Sociais e Sociais Aplicadas. Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB) no Biênio 2016-2018. Membro docente do Conselho Fiscal da ANCIB no Biênio 2018-2020. Vice-Diretora do ICI/UFBA no quadriênio 2014-2018. Vice-Diretora do ICI/UFBA no quadriênio 2014-2018. Chefe do Departamento de Documentação e Informação nos biênios 2012-2014 e 2014-2016. Coordenadora do PPGCI/UFBA nos biênios 2008-2010 e 2010-2012. Possui Doutorado (2006) e Mestrado (2000) em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Graduação em Biblioteconomia e Documentação (1980) pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Mediação da Informação,

relações entre Informação, Comunicação e Educação; Fundamentos históricos e epistemológicos em Ciência da Informação e Biblioteconomia; Organização da Informação; Documentação científica e Metodologia da Pesquisa Científica.

Ivete Pieruccini



Formada em Biblioteconomia pela Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA/USP), em 1973, sua trajetória profissional foi dedicada especialmente à rede de bibliotecas públicas infantis, da cidade de São Paulo, onde atuou de 1977 a 2005, desempenhando diferentes funções, desde o trabalho em unidades ramais de bairro à direção do Departamento de Bibliotecas Infantojuvenis. Desde 2007, é docente e pesquisadora da ECA/USP, no Curso de Biblioteconomia e no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. É líder do GPEB – Grupo de Pesquisa em Biblioeducação (CNPq) e investigadora convidada do CEIS20, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XXI, da Universidade de Coimbra/PO. Desenvolve e orienta pesquisas visando contribuir para a construção de referências teórico-metodológicas essenciais à abordagem das complexas relações entre mediação e apropriação cultural, em diferentes contextos socioculturais, em especial o brasileiro, articuladas a partir de eixos temáticos envolvendo biblioteca e educação; biblioeducação; mediação e mediadores culturais; biblioteca escolar e saberes informacionais; informação,

mediação cultural; infoeducação; informação e memória; dispositivos culturais e ordem informacional dialógica; educação cultural.

Joseania Miranda Freitas



Professora titular do curso de Museologia da UFBA. Doutora em Educação (UFBA), com pós-doutorado em História (Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP 2016-2017) e pós-doutorado em História (UFG/UNINORTE-Colômbia/UPVD-Perpignan-França 2006-2007). Primeira coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Museologia/PPGMuseu/UFBA (2013-2015). Em 1995 defendeu a dissertação: *Museu do Ilê Aiyê: um espaço de memória e etnicidade* e em 2001 a tese *A história da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato: entrelaçamento de personagens e instituição*. Seu projeto de pesquisa atual, em parceria com a UFPA (Profª Drª Luzia Gomes Ferreira) é: *Memórias que vêm das palavras: olhares museológicos para as literaturas de mulheres negras*, que tem como objetivo compreender como os objetos de arte decorativa são decifrados em obras literárias selecionadas, e suas interfaces com aqueles expostos em espaços expositivos, através do estudo da biografia dos sujeitos nos objetos. Pesquisadora do Museu Afro-Brasileiro, da UFBA, onde coordena projetos de pesquisa nas áreas de Memórias afrodiaspóricas e Museologia, com ênfase em Cultura Material.

Oswaldo Francisco de Almeida Junior



Possui Graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1974), Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1992) e Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1999). Foi Professor Associado da Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (UNESP/Marília) e Professor Colaborador do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Cariri. Líder do Grupo de Pesquisa "Informação: Mediação, Cultura, Leitura e Sociedade". Vogal da diretoria da EDICIC. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Informação e Sociedade, atuando principalmente nos seguintes temas: Informação e Sociedade, Mediação da Informação, Serviço de Referência e Informação, Bibliotecas Públicas e Biblioteconomia. Desde 2002 é mantenedor do site Infohome (www.ofaj.com.br).

Raquel do Rosário Santos



Professora Adjunta do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. Docente do corpo permanente do PPGCI da UFBA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Mediação e Comunicação da Informação (UFBA). Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia. Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Bahia. É vice coordenadora da Rede Mediar. Atua principalmente nos seguintes temas: Mediação da Informação; Mediação da Leitura; Gestão da informação e do conhecimento; Bibliotecas universitárias; Comunicação em bibliotecas universitárias – web social.

Sueli Bortolin



Formada em Biblioteconomia na Universidade Estadual de Londrina, doutora e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho*. É professora aposentada da Universidade Estadual de Londrina, atualmente atua na Pós-graduação (mestrado e doutorado). Mantém a Coluna Literatura Infantojuvenil no site Infohome. Compõe a equipe da Rede Mediar. Teve experiência na área da Biblioteconomia durante 16 anos no Sesc em Londrina – Pr. Desenvolve pesquisa nas temáticas: mediação oral, mediação digital, mediação da leitura, mediação da informação, biblioteca escolar e literatura infantojuvenil. Sua dissertação de mestrado intitula-se *A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato e São Paulo e Salvador* (2001).

Para além de trazer conteúdo e pesquisas científicas de excelência, ler o livro “Biblioteca Infantil: território de infâncias”, trouxe aquele prazer que defendemos, quando escrevemos sobre o ato de leitura. As autoras dos quatro capítulos que compõem a obra mostram a gênese, o desenvolvimento e a presença das bibliotecas infanto juvenis nas cidades de São Paulo e Salvador. Ambas modelo de atuação em favor de leitura, da cultura e da inclusão social, gerando uma potente repercussão a favor da leitura, especialmente a infantil.

Lígia Maria Moreira Dumont (UFMG)



ISBN 978-65-5954-457-8



9 786559 544578



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

**Editorial
EDICIC**

Valério
2022