

# A criança, a leitura e a biblioteca infantil

Greice Ferreira da Silva  
Sueli Bortolin

**Como citar:** SILVA, Greice Ferreira da; BORTOLIN, Sueli. A criança, a leitura e a biblioteca infantil. *In:* BORTOLIN, Sueli; SANTOS, Raquel do Rosário; SOUSA, Ana Cláudia Medeiros de (org.). **Biblioteca infantil:** território de infâncias. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.21-40. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-458-5.p21-40>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## 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 leitura<sup>1</sup>. Evidentemente que não lemos da mesma forma que liamos no passado remoto. Do papiro ao

---

<sup>1</sup> 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/8193/52>  
10.
- 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 Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas III*. Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas IV*. Visor Distribuciones.
- 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.