

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARISTELA APARECIDA NUNES

**DO SILÊNCIO ÀS VOZES: BIBLIOTECA ESCOLAR  
SOB O PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS**

GUARAPUAVA

2016

MARISTELA APARECIDA NUNES

**DO SILÊNCIO ÀS VOZES: BIBLIOTECA ESCOLAR SOB O PONTO  
DE VISTA DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação cultura e diversidade

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aliandra Cristina Mesomo Lira

GUARAPUAVA

2016

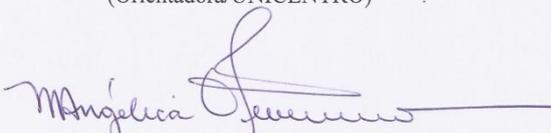
**TERMO DE APROVAÇÃO**

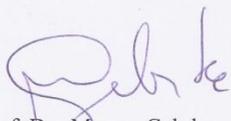
**MARISTELA APARECIDA NUNES**

**DO SILÊNCIO ÀS VOZES: BIBLIOTECA ESCOLAR SOB O PONTO DE  
VISTA DAS CRIANÇAS**

Dissertação aprovada em 21/03/2016 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Prof.ª. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira  
(Orientadora/UNICENTRO)

  
Prof.ª. Dra. Maria Angélica O. Francisco Lucas  
(UEM)

  
Prof. Dr. Marcos Gehrke  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2016

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, por propiciar esta oportunidade de estudo, por colocar pessoas amigas que muito me auxiliaram a trilhar este caminho.

À minha orientadora professora Dr<sup>a</sup> Aliandra Cristina Mesmo Lira, um agradecimento carinhoso pela competência, pela confiança em mim depositada, pela amizade e por todos os momentos de compreensão, valiosa orientação.

Aos professores da Banca Examinadora: prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, prof.<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Marcos Gehrke, prof.<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Alessandro de Melo, e prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Toshie Irie Saito, pela disponibilidade e pelas significativas contribuições para a consolidação desta pesquisa.

Aos meus pais, especialmente, à minha mãe Maria do Carmo Marcel, heroína, pela educação e valores, partilho a alegria deste momento.

À minha irmã Marilete Nunes, pelo apoio e pelas valiosas dicas neste momento importante em minha vida; e meus queridos sobrinhos Francisco e Clarice, cujas chegadas me motivaram ainda mais a conhecer a infância.

Às amigas Sandra Conrado e Eliane de Fátima Lange, pelos conselhos e incentivo.

Aos alunos da 3<sup>a</sup> turma do Mestrado em Educação da Unicentro, principalmente às amigas de curso que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado, especialmente Simone Bastos, Edaniele e Iolete.

Às crianças que participaram deste trabalho como sujeitos dessa investigação, por me oportunizarem uma maior compreensão do universo infantil por meio de seus depoimentos e pelo compartilhamento dos seus conhecimentos singulares para a efetivação deste trabalho.

Aos profissionais da escola pesquisada que compreenderam a importância deste estudo e me acolheram.

A todos (as) os (as) professores (as), funcionários (as) e colegas de trabalho, do Colégio Estadual Cesar Stange por me proporcionarem conhecimentos essenciais no processo de minha formação profissional e por me motivarem a seguir em frente na constante busca pelo conhecimento.

A todos (as) que fizeram parte desse caminhar, que direta ou indiretamente contribuíram com a realização deste sonho, muito obrigada!

“Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário do da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar”.  
(KRAMER, 2000)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
1.1 CRIANÇA E BIBLIOTECA ESCOLAR: A TEMÁTICA .....	16
1.2 AS QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS .....	17
1.3 OS PASSOS DA PESQUISA .....	20
1.4 SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA: VISITAS ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS... 25	
1.5 A OBSERVAÇÃO .....	26
1.6 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	26
1.7 A ENTREVISTA-CONVERSA .....	28
1.8 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR PESQUISADA .....	30
1.9 ‘AQUI TEM UM MONTE DE LIVRO...’: A BIBLIOTECA INVESTIGADA.....	31
<b>2 AS CRIANÇAS EM FOCO .....</b>	<b>34</b>
2.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: CRIANÇA É COISA SÉRIA .....	34
2.2 OS DIVERSOS OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS .....	40
2.3 AS RELAÇÕES ENTRE AS INFÂNCIAS E ESCOLA .....	51
2.4 AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS 55	
2.5 AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS.....	60
2.6 TRILHAR CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS: AVANÇOS E DESAFIOS .....	63
<b>3 A INFÂNCIA E A BIBLIOTECA ESCOLAR .....</b>	<b>70</b>
3.1 DEFINIÇÕES DE BIBLIOTECA ESCOLAR.....	70
3.2 HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA BIBLIOTECA .....	77
3.3 EM DEFESA DA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	84
3.4 OS(AS) TRABALHADORES (AS) DA BIBLIOTECA ESCOLAR .....	91
3.5 UM PASSO A MAIS NA HISTÓRIA DA BIBLIOTECA: AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	95
<b>4 CRIANÇAS, CONHECIMENTO E BIBLIOTECA ESCOLAR.....</b>	<b>100</b>
4.1 AS RELAÇÕES ENTRE AS INFÂNCIAS, O CONHECIMENTO E A BIBLIOTECA .....	100
4.2 ‘EU GOSTO DE TUDO DAQUI DA BIBLIOTECA’: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS COM A INFÂNCIA.....	107
4.3 OS PEQUENOS LEITORES E O ACERVO DA BIBLIOTECA DA BIBLIOTECA	

ESCOLAR.....	112
4.4 A LEITURA E SEUS CONCEITOS .....	118
4.5 ‘AINDA EU NÃO SEI LÊ, MAS SÓ QUE EU QUERIA APRENDE MUITO’. .....	123
4.6 LEITURA, UMA QUESTÃO DE ENSINO. MAS QUE ENSINO? .....	127
<b>5 O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR... 134</b>	
5. 1 A REALIDADE DAS BIBLIOTECAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS .....	135
5.2 ASPECTOS FÍSICOS E FUNCIONAIS DA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	138
5.3 ‘A GENTE LÊ, A GENTE FAIZ DESENHOS’: A DINÂMICA DA BIBLIOTECA. 140	
5.4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICAÇÃO DA BIBLIOTECA E DA LEITURA.....	145
5.5 QUAL A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA PARA A ESCOLA? .....	150
5.6 O QUE FALTA PARA A BIBLIOTECA FICAR MAIS LEGAL?.....	152
5.7 SITUAÇÃO DA PESQUISA NA BIBLIOTECA ESCOLAR .....	161
5.8 SILÊNCIO! CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR .....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>184</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Crescer .....</b>	<b>41</b>
<b>Figura 2 - As crianças e a leitura - Tonucci (1997, p. 33) .....</b>	<b>148</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Frequência à biblioteca .....</b>	<b>141</b>
--	------------

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Acompanhamento das crianças a biblioteca .....</b>	<b>142</b>
<b>Tabela 2 - O que as crianças mais gostam da/na biblioteca.....</b>	<b>157</b>
<b>Tabela 3 - O que a garotada menos gosta da/na biblioteca.....</b>	<b>157</b>
<b>Tabela 4 - A preferência infantil com relação aos livros.....</b>	<b>158</b>

NUNES, Maristela Aparecida. **Do silêncio às vozes**: biblioteca escolar sob o ponto de vista das crianças. 2016. 188p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

## RESUMO

Muito embora neste início de século XXI estudos das mais diversas áreas tenham proporcionado um conhecimento mais amplo do desenvolvimento infantil, ainda não é garantido à criança o direito de ter seus interesses e especificidades devidamente reconhecidos. Ademais, observa-se que dentro da instituição escolar, a criança, assim como a biblioteca escolar - elementos fundamentais do processo educativo - encontram-se igualmente desvalorizados. Contudo, estudos da área da infância apoiados nos pressupostos da Sociologia e Antropologia da infância (1990), apontam para a necessidade de se olhar as crianças com outros olhos, considerando-as como produtoras de história e cultura, pensadas na construção das relações sociais. Similarmente, a biblioteca escolar precisa ser ressignificada como um local de incentivo à leitura, construção de conhecimento, da cultura, do estímulo ao gosto pela leitura e de constituição dos sujeitos críticos. Diante do exposto, esta pesquisa se justifica pelo necessário desenvolvimento da consideração da cultura infantil, da escuta e do reconhecimento dos interesses das crianças, assim como também da compreensão das crianças como sujeitos ativos nas práticas educacionais -que consideramos imprescindíveis no âmbito escolar quanto no social - e pela vivência profissional da pesquisadora como educadora atuante em uma biblioteca escolar. Assim, objetivamos com este estudo, reconhecer e problematizar a percepção da biblioteca do ponto de vista das crianças. Esse objetivo maior se desdobrou em outros: apresentar questões históricas e as potencialidades da biblioteca escolar, oportunizar à criança expor suas ideias sobre a biblioteca escolar, identificar como está organizado o espaço da biblioteca na instituição pesquisada e quais práticas são ali desenvolvidas. Esta pesquisa construiu-se mediante um estudo bibliográfico e de campo. Nos pautamos na literatura da área da infância e da biblioteca escolar. Por caracterizar-se de natureza qualitativa, nos firmamos nos postulados de Ludke e André (1986), Fazenda (2008) e Triviños (2009). Os procedimentos metodológicos adotados foram a entrevista semiestruturada sob os postulados de Manzini (2003) e Kaufmann (2013) e a observação (*in loco*) do espaço físico da biblioteca, sendo que o tratamento dos dados se assentou na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os sujeitos da pesquisa foram crianças, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a coleta de dados aconteceu na biblioteca de uma escola municipal da cidade de Guarapuava/PR. De forma geral, as conversas com as crianças nos revelaram que elas gostam de frequentar a biblioteca e que gostariam de ir mais vezes a esse espaço, que a biblioteca é um lugar de silêncio, que exige imobilidade, e que elas possuem o desejo de poderem manusear mais os livros tal como o empréstimo domiciliar. Este estudo nos possibilitou reconhecer que, muitas vezes, a criança é silenciada na escola e sua participação limita-se a ficar sentada e calada. Além disso, percebemos que a própria existência ou ausência da biblioteca no interior da escola evidencia uma concepção de ensino, de criança e de formação humana.

**Palavras-chave:** Biblioteca escolar; Educação; Infância; Pesquisa com crianças; Leitura.

NUNES, Maristela Aparecida. **Do silêncio às vozes:** biblioteca escolar sob o ponto de vista das crianças. 2016. 188p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

## ABSTRACT

Although at the beginning of the XXI century studies from several fields have provided a wider knowledge of child development, it is still not guaranteed to the child the right to have their interests and specific needs properly recognized. Furthermore, it is observed that in the school, the child, as well as the school library - key elements on the educational process - are also devaluated. However, childhood area studies supported by assumptions of Sociology and Childhood Anthropology (1990), point out to the need of looking at children with different eyes, considering them as producers of history and culture, thought in the construction of social relations. Similarly, the school library must be re-signified as a place to encourage reading, acquiring knowledge, culture, encouraging the taste for reading and the constitution of critical subjects. Given the above considerations, this research is justified by the necessary development of considering children's culture, listening and recognizing their interests, as well as the understanding of children as active subjects in educational practices - which we consider essential in schools and in social area - and the professional experience of the researcher as active educator in a school library. Thus, the current study aims at recognizing and discussing the perception of the library from the point of view of children. This larger goal has deployed in others: to present historical issues and the potential of the school library, create opportunities for children to expose their ideas about school library, to identify how the library space in the research institution is organized and which practices are developed there. This research was built by bibliographic and field studies. We looked into childhood area of Literature and the school library. Characterized by qualitative nature, we stand in the postulates of Ludke and Andre (1986) Fazenda (2008) and Triviños (2009). The methodological procedures were semi structured interview under the postulates of Manzini (2003) and Kaufmann (2013) and observation (in situ) of the library's physical space, and processing of the data sat on content analysis (Bardin, 2011 ). The study subjects were children, students in the early years of elementary school, and the data collection took place in the library of a municipal school in the city of Guarapuava/PR. In general, the conversations with the children showed us that they like to visit the library and would like to go more often to this space, the library is a place of silence, which requires immobility, and they have the desire to be able handle more books as with the home loan. This study enabled us to recognize that the child is often silenced in school and their participation is limited to sitting and being quiet. Also, we realized that the very existence or absence of the library in the school shows a conception of teaching, child and human development.

**Keywords:** School library; Education; Childhood; Research with children; Reading.

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, e de certa forma ainda hoje, entendeu-se a criança apenas como um vir a ser. E, nessa ótica, a infância era e é considerada como uma fase preparatória para a vida adulta, sem importância em si mesma. Os pensamentos, anseios e necessidades das crianças, enfim, suas especificidades, eram ignoradas. Historicamente, o mundo infantil esteve afastado do debate epistemológico predominando, assim, uma linha de pensamento que concebia a criança como um ser desprovido da capacidade racional, e portanto, dependente dos adultos.

Muitos estudos que tem como foco a infância ainda são baseados em orientações hipotético-dedutivas calcadas na análise comportamental e em menções estatísticas. Além disso, o trabalho hermenêutico de escuta das crianças e interpretação de sua voz, como apontam Delgado (2011), Ens e Garanhani (2015), Martins Filho e Prado (2011) e Müller (2006), é muito recente.

Muito embora nesse início de século XXI estudos e pesquisas nas mais diversas áreas da ciência tenham proporcionado um conhecimento mais amplo do desenvolvimento infantil, ainda não é dado à criança o direito de ter seus interesses ouvidos e conhecidos. Esse reconhecimento, fruto, principalmente da Sociologia da Infância como apontam Corsaro (2011), Sarmiento, Soares e Tomás (2005) e Nascimento (2011), propõe mudanças nas concepções, na forma de olhar as crianças e, especialmente, na maneira de se relacionar com elas, desvencilhando-se das amarras da perspectiva adultocêntrica.

Como valiosa base teórica, a Sociologia da Infância é considerada “[...] um campo que vem se constituindo em orientações epistemológicas para a educação da criança” (ENS e GARENHANI, 2015, p. 11-12). Ela fornece repertório conceitual para o desenvolvimento de pesquisas que buscam investigar a infância como categoria social, a partir da escuta, da perspectiva e do interesse da criança. O principal escopo dessa ciência é “[...] resgatar a infância das perspectivas que a compreendem como um simples período maturacional do desenvolvimento humano que se constrói independente das condições históricas, culturais, e sociais dos indivíduos” (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014, p. 273). Essa ciência elabora uma concepção de infância que considera a influência do contexto e das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos, e coloca-se absolutamente contrária aos postulados que endereçam às crianças à submissão e sujeição.

Esse entendimento trouxe muitas contribuições para a compreensão das crianças como sujeitos sociais e cidadãos capazes e competentes na elaboração de interpretações sobre suas

experiências, seu mundo, sinalizando a realidade nas quais estão inseridas. Elas, por meio de suas brincadeiras, da expressão das suas linguagens, se relacionam com outras pessoas e com outras crianças. Ao transgredirem ou criarem regras, escolherem amigos(as) elas estão interagindo, construindo sua personalidade e identidade. Além disso, as crianças ao interpretarem, assimilarem e produzirem cultura influenciam o tecido social, sendo que essa possibilidade de participação das crianças na sociedade é que lhes confere a característica de atores sociais. Marchi (2010, p. 186) argumenta que

A passagem da compreensão da criança como simples objeto ou produto da ação adulta para a de um ator (ou parceiro) de sua própria socialização é, portanto, a grande mudança que se estabelece: a criança não é receptáculo passivo de socialização numa ordem adulta. Esta releitura crítica do conceito de socialização no quadro estrutural-funcionalista – que leva a considerar a criança como um ator social [...].

Além desse reconhecimento discute-se a necessidade de compreender as crianças como sujeitos efetivos nas pesquisas desenvolvidas com a infância. Também consideramos relevante e necessária essa compreensão, uma vez que “[...] existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas” (MARCHI, 2010, p. 194).

A partir do entendimento de que as crianças devem ser vistas em sua completude e não apenas por alguns aspectos (como acontecia no conceito desenvolvimentista de infância), ao tratarmos das crianças optamos - ainda que nos referenciando ao âmbito escolar – substituir a palavra aluno(a), por entender que esse termo circunscreve uma visão reducionista da criança, apenas vinculada a uma instituição. Por acreditar e concordar com Marchi (2010; 2011) que a vida e a existência infantil não se resumem somente ao *status* de aluno(a), à escolarização, nos referimos às crianças escolarizadas como estudantes.

Marchi (2010; 2011) argumenta que no momento em que a criança entra na escola, é investida sobre ela, a condição de aluno. Ao ser designada por esse termo, muitas das suas características enquanto ser biopsicossocial são desconsideradas e deixadas do lado de fora das salas de aula, uma vez que aluno diz respeito ao aspecto institucionalizado da criança. Por esse motivo, no texto procuramos referir-nos a elas pelo o que de fato são, independente do espaço que ocupem: crianças.

Concordando com a assertiva de que a cultura infantil deve ser considerada em todos os setores sociais, defendemos que na escola – órgão instituído em função da infância – essa questão não poderia ser deixada de fora. Aliás, ao nosso ver, configura-se um ponto essencial

para que meninos e meninas se identifiquem com essa instituição. Essa premissa instigou o interesse em investigar a percepção infantil acerca da biblioteca escolar. O desejo por estudar e se aprofundar nesse tema também tem origem na minha experiência profissional como educadora - Agente educacional II (funcionária) - atuante na biblioteca escolar de um colégio estadual na cidade de Guarapuava, no Paraná, vivência que explicitou a desvalorização da biblioteca dentro da escola.

Discutir o papel da biblioteca na educação como parte de um debate maior, que trate da função da educação na sociedade, focalizando, em especial, a percepção infantil sobre esse espaço, bem como a questão da leitura, é relevante para o conhecimento do olhar que temos dirigido tanto para a infância quanto para a biblioteca. Silva (2003) lembra que ao pensarmos sobre a escola, necessariamente, precisaremos considerar o papel da biblioteca. Para o autor, é necessário pautar a busca pela superação dos problemas relacionados à estrutura, ao funcionamento e à utilização da biblioteca na reflexão crítica do modelo educacional vigente.

A partir das vivências como profissional<sup>1</sup> inserida na escola e no contexto da biblioteca foi possível observar que a relação da infância com a biblioteca escolar estava marcada por experiências envoltas em obrigação, aprisionamento, momentos de cópia, castigo, e muito pouco prazer em estar nesse espaço, ler, pesquisar, condição que gerou bastante incômodo e inquietação.

No que tange a presente investigação, partindo da compreensão da biblioteca como um território de produção de sujeitos, surgem indagações que envolvem saber como e quando a biblioteca é utilizada pelas crianças, quais motivos as levam a frequentar ou não esse ambiente, para verificar que relações são estabelecidas entre crianças e adultos. A escuta das crianças e esse olhar para a biblioteca – categorias igualmente ignoradas – estão interligados à democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido e ao modelo de educação que se quer desenvolver.

Frente a esse panorama, a problemática central dessa investigação foca-se no objetivo de reconhecer e problematizar a percepção da biblioteca do ponto de vista das crianças. Esse objetivo maior se desdobrou em outros: apresentar questões históricas e as potencialidades da biblioteca escolar, oportunizar à criança expor suas ideias sobre a biblioteca escolar, identificar como está organizado o espaço da biblioteca na instituição pesquisada e quais práticas são ali desenvolvidas.

---

<sup>1</sup>Destacamos que na primeira parte do trabalho, por apresentar as experiências particulares da pesquisadora, adotamos a escrita do texto na primeira pessoa do singular. Após o esclarecimento do interesse pelo tema de pesquisa, a escrita do texto foi encaminhada na primeira pessoa do plural, por representar as escolhas de orientanda e orientadora na condução da pesquisa e reflexões.

A fundamentação teórica deste trabalho foi construída com base nos autores supracitados e também em Bujes (2000; 2010), Campello (2012), Dornelles (2005; 2015), Gehrke (2013; 2014), Lira (2008; 2010), Maroto (2009), Müller (2007) e Silva (1993). Por caracterizar-se de natureza qualitativa, nos firmamos nos postulados de Ludke e André (1986), Fazenda (2008) e Triviños (2009), que abordam desse tipo de pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados foram a entrevista semiestruturada sob os postulados de Manzini (2003) e Kaufmann (2013) e a observação (*in loco*) do espaço físico da biblioteca, sendo que o tratamento dos dados coletados nas entrevistas, nas observações e na análise do Projeto Político Pedagógico da escola se assentou na Análise do Conteúdo - método de organização e análise dos dados aplicado com o objetivo conhecer as percepções de determinados sujeitos sobre um dado fenômeno ou objeto, assim como qualificar as experiência e vivências dos sujeitos (BARDIN, 2011).

Os sujeitos da pesquisa foram crianças, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a coleta de dados aconteceu na biblioteca de uma escola municipal da cidade de Guarapuava/PR. Assim, destaca-se que a investigação aqui apresentada parte do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, explicitado pela Constituição Federal de 1988, reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 1996.

A relevância social dessa pesquisa, ao situar-se no campo das pesquisas com as crianças, está na possibilidade de dar mais visibilidade à infância e aos fenômenos a ela associados, por meio da escuta sensível e da valorização das crianças que são os principais atores do processo educativo. É pertinente destacar que, muito mais que apontar problemas, o interesse desse estudo é entender como as coisas funcionam e qual a influência disso nos sujeitos envolvidos.

Buscamos aprofundar o conhecimento acerca da infância a partir das indicações feitas pelas próprias crianças, pois considera-se essa atitude, tal como defendem Martins Filho e Barbosa (2010, p. 10), uma “[...] forma de ressignificar as hierarquias geracionais dos papéis sociais estabelecidos cultural e cientificamente”. Todavia, esse estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto em pauta, mas objetiva, com suas limitações, propor a desnaturalização de algumas verdades que sustentam o tema evidenciando como operam e a quem elas servem. Esse conhecimento pode levar ao desenvolvimento de uma educação imbuída de olhar crítico sobre o mundo que o homem, em todas as suas faixas etárias, vive e constrói.

No primeiro capítulo intitulado *Escolhas e caminhos da pesquisa*, apresentamos o percurso da investigação, esclarecendo os procedimentos de coleta de dados e as

características gerais da instituição pesquisada e das crianças participantes, além dos cuidados tomados com a questão ética na pesquisa com crianças e da exposição de dados acerca de um levantamento preliminar sobre a situação das bibliotecas escolares no município.

Na segunda parte do texto, *As crianças em foco*, exibimos uma síntese da literatura acerca dos conceitos de criança(s) e infância(s) e um panorama geral da história da infância na Europa (desde a Idade Média até o século XX) e no Brasil (da colonização até a contemporaneidade). Abordamos a relação da infância com a escola e a contribuição das Ciências, sobretudo da Sociologia da Infância, e dos estudos na compreensão das crianças como atores sociais. Tratamos também da participação infantil nas pesquisas e da importância de se desenvolver metodologias de pesquisa com crianças, pois, como defendem Soares, Sarmiento e Tomás (2005), esse é um item elementar na construção de trabalhos que procurem dar voz e ouvir a criança.

O terceiro capítulo denominado *A infância e a biblioteca escolar* trata da biblioteca escolar e sua relação com as crianças. São apresentadas as definições de biblioteca escolar e as leis e políticas que regulamentam o seu funcionamento, sendo também evidenciados aspectos relacionados à história da biblioteca no Brasil como sustentáculo para pensar as relações sociais e educativas nesse ambiente. Abordamos, ainda, a importância do acervo, o papel do trabalhador da biblioteca escolar, da leitura e seu ensino, relacionando o papel da biblioteca escolar com as novas tecnologias da informação e do conhecimento.

No capítulo quatro que trata da relação das *Crianças, conhecimento e biblioteca escolar* tratamos, além dessa questão, do acervo, do vínculo entre as crianças e a leitura, com o intento de refletir sobre o trabalho com a leitura, uma vez que essa é a principal atividade realizada na biblioteca escolar. O quinto e último capítulo denominado *O que nos contam as crianças sobre a biblioteca escolar* contempla a análise dos dados. Nesse momento, por meio da triangulação de fontes – as entrevistas com as crianças, a descrição do ambiente físico da biblioteca e os registros em diário de campo das atividades presenciadas – são apresentadas as interpretações e reflexões sobre esses elementos, mediante o encadeamento com as bases teóricas que fundamentam essa pesquisa. De modo geral, problematizamos a dinâmica de uso da biblioteca dessa escola e o que esse espaço significa para as crianças.

Por fim, seguem algumas considerações finais nas quais, dentre outros aspectos, destacamos a importância de se interpretar a infância para além das normas hegemônicas, destacando que um trabalho que se encaminhe por essa vereda postula novas atitudes (principalmente de escuta) no relacionamento entre adultos e crianças. As crianças, em suas falas, assim como a dinâmica que pudemos apreender da biblioteca escolar salientaram,

especialmente, dois elementos: a frequência e o acervo. Dentro dessas duas categorias, pudemos elencar outras de extrema importância, no contexto da biblioteca pesquisada, tais como a contação de histórias, o protagonismo Infantil (ao deixar de ouvir a criança, a escola desconsidera a cultura e o conhecimento de mundo dela), a realidade das bibliotecas escolares municipais, o fato de que as crianças fazem na biblioteca praticamente as mesmas atividades da sala de aula (desenho, pintura, etc.). A escuta das crianças, ainda nos permitiu entender a contação de histórias como uma das possibilidades de valorização e ressignificação da biblioteca escolar.

Este estudo nos possibilitou reconhecer que, muitas vezes, a criança é silenciada na escola e sua participação limita-se a ficar sentada e calada. Além disso, percebemos que a própria existência ou ausência da biblioteca no interior da escola evidencia uma concepção de ensino, de criança e de formação humana. Isso, por sua vez, requer mudanças e ressignificações no olhar dos grandes com relação aos pequenos. Assim, nos perguntamos: O que fizeram de nós? E o que estamos fazendo com as nossas crianças? Nesse sentido, historicizar a constituição da biblioteca escolar, acervo, estrutura e funcionamento, usuários, profissionais, suas práticas, e, principalmente, a percepção infantil sobre esse espaço faz com que ele seja revisto e repensado, colaborando com a reflexão da biblioteca – e também da infância - como lugares de exercício do poder.

# 1 ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA

## 1.1 CRIANÇA E BIBLIOTECA ESCOLAR: A TEMÁTICA

“Porque aqui as pessoas se alegram em ‘vê’ a biblioteca, porque em muitas escolas não podem ‘te’ a biblioteca porque é muito pequena então, eu gosto muito da biblioteca. ‘I’ gostaria que ela ficasse aqui por muito tempo” (Emanuelle, 7 anos).

Este comentário realizado por Emanuelle revela, entre outras coisas, o gosto da menina pela biblioteca e o desejo de que esse ambiente continue fazendo parte da sua escola. Porém, é última frase proferida que me chama a atenção. Ela é bem representativa do ensejo que me instigou ao desenvolvimento desta pesquisa: *'... gostaria que ela ficasse aqui por muito tempo'*. E ficou! nas minhas lembranças e na minha memória, seja enquanto acadêmica, seja enquanto trabalhadora da biblioteca escolar. Essa presença da biblioteca - bem delimitada em dois momentos de minha vida - foi o que, de maneira muito particular, fundamentou o interesse por pesquisar um tema relacionado à criança e à biblioteca escolar. O primeiro, referente as minhas experiências enquanto trabalhadora da biblioteca. Inicialmente, como estagiária da biblioteca da Unicentro entre os anos de 2001 e 2002 e, mais tarde, como agente educacional II (funcionária) atuante na biblioteca de um Colégio Estadual do Paraná desde 2006. Ambas as situações me aproximaram da biblioteca (universitária e depois escolar) e dos livros.

De modo especial, o trabalho na biblioteca da escola me possibilitou ter contato com as crianças que frequentavam esse ambiente, assim como também desenvolver um trabalho mais próximo a meninos e meninas, seja nas atividades de leitura ou nos momentos de auxílio às pesquisas, e entender o papel da biblioteca no interior da escola. Essas vivências me permitiram compreender de forma mais significativa a importância do livro como fonte de conhecimento e das relações que ocorrem entre as pessoas que frequentam a biblioteca, bem como a relevância do auxílio e orientação à pesquisa.

O segundo, atrelado ao anterior, é a tomada de consciência com relação à necessidade de se olhar as crianças por outra perspectiva, de entender que são pessoas em desenvolvimento e que nessa condição são produtoras de história e cultura. Concordamos com Ferreira e Sarmiento (2008, p. 72) ao afirmarem que

[...] a construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de acção constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes.

Esses aspectos me levaram a acreditar que a biblioteca pode sim ser um ambiente no qual os sujeitos tenham voz e onde lazer e cultura estão vinculados. Ademais, foi a partir do entrelaçamento da experiência com ambiente e o interesse pelas crianças que nasceu o desejo de estudar, chegar mais perto do mundo infantil, de ouvir a criança sobre sua percepção da biblioteca escolar.

Assim como de tentar estabelecer com as crianças relações sociais desvincilhadas do velho entendimento de socialização. Formas de se relacionar, dialogar e ouvir as crianças que as considerem realmente sujeitos de direitos, os quais estão expressos na legislação (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente), reafirmados nas pesquisas científicas e acadêmicas (de autores como Corsaro, Kramer, Müller, Sarmiento) e na literatura brasileira, como neste poema de Ruth Rocha<sup>2</sup>: [...] *Criança tem que ter nome/ Criança tem que ter lar/ Ter saúde e não ter fome/ Ter segurança e estudar [...]*. Um outro posicionamento do adulto com relação à infância, no qual esses direitos sejam respeitados por todas as instâncias sociais. Ademais, reconhecer as características específicas dessa fase da vida é um dos requisitos para a instrumentalização necessária à luta contra as formas de exploração e alienação que submetem nossa infância.

## 1.2 AS QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Propondo uma reflexão que conduza a indagar, tal como o faz Silva (2008, p. 262), sobre “[...] qual o protagonismo das crianças nas pesquisas sobre a infância, nas políticas públicas pensadas para elas, e não com elas, nas práticas educativas etc? Como e quando suas vozes são consideradas?”, esse trabalho procura situar-se na área das pesquisas com crianças e não apenas sobre elas. Assim, buscamos ao longo de toda a pesquisa tomar os devidos cuidados éticos, como nos mostram Ens e Garanhani (2015, p. 63) ao ressaltarem que :

[...] a forma pela qual o investigador se relaciona com o participante quase sempre está relacionada à maneira como ele concebe o direito do outro.

---

<sup>2</sup>ROCHA, Ruth. **O Direito das Crianças**. Disponível em <[www.pensador.uol.com.br/frase/MTAONjMyMw/](http://www.pensador.uol.com.br/frase/MTAONjMyMw/)>. Acesso em 25/07/2015.

Assim, a questão ética na condução da pesquisa com criança fica atrelada à concepção que o investigador adulto tem da criança e do seu espaço na sociedade.

Para Dornelles e Fernandes (2015), pesquisas que primam por um cuidado ético levam em consideração os seguintes itens: informação a todos os participantes a respeito dos objetivos e da forma de condução da pesquisa; as questões sobre a disseminação/difusão da pesquisa e do impacto, reflexos que ela poderá gerar; a obtenção do esclarecimento informado, a informação dos custos e benefícios do estudo; condições de preservação, confidencialidade e privacidade dos envolvidos; a questão da escolha dos partícipes da pesquisa. Elas defendem que além desses itens precisa-se considerar as experiências sócio-culturais, a idade, questões de gênero, culturais, religiosas, étnicas, e o contexto onde ocorre a investigação.

Na perspectiva de Ludke e André (1986), bem como de Kramer (2002), faz parte do trabalho do pesquisador inteirar às crianças e seus responsáveis de que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa e que se manterá sigilo em relação aos informantes. Também informar a maneira como os dados serão registrados e obter o consentimento dos participantes. Assim, houve a preocupação em explicar às crianças os objetivos da pesquisa, enfatizando que o interesse era em saber o que elas pensavam sobre a biblioteca da sua escola. Kramer (2002, p. 42) alerta que

[...] quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção.

Conforme a citação acima, verificamos que a autora reflete sobre questões éticas presentes em investigações com crianças, problematizando a abordagem real ou fictícia dos nomes das crianças envolvidas em pesquisas, seja na observação ou na entrevista, questionando se devem ser explicitados na apresentação do trabalho.

Também trata da utilização de fotos, imagens de crianças, indagando se apenas a autorização dos responsáveis pelas crianças (os adultos) é suficiente e condizente com uma lógica teórica de pesquisa que prevê a criança como ator social e protagonista. Considerando esta importante questão, salientamos que no presente trabalho procuramos nos desviar de

[...] alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de

sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (KRAMER, 2002, p. 47).

Com o intuito de melhor seguir e aplicar os preceitos que nos orientam no desenvolvimento propriamente dito dessa pesquisa, optamos pela permanência dos nomes verdadeiros das crianças nas entrevistas. Esse procedimento é pautado, especialmente nos postulados de Kramer (2002), os quais sinalizam para a concepção de criança como sujeito ativo e produtor de cultura, de discursos, à qual deve-se respeito enquanto participe do trabalho científico. A utilização dos reais nomes das crianças nas pesquisas nas quais elas estão envolvidas confere-lhes, ainda, a dimensão de autoria.

A autora alerta que, se por um lado, o anonimato visa a proteção, por outro, impede que esses sujeitos sejam autores de seus discursos, de suas histórias. A omissão da identidade das crianças na pesquisa, nesse entendimento, poderia sinalizar que o pesquisador estaria agindo na contramão e de forma não coerente com as tendências teórico metodológicas que consideram a criança como sujeito. Nesse sentido, como forma de salvaguardar as crianças de quaisquer riscos possíveis da pesquisa, omitimos a identificação da escola.

Kramer (2002) ressalta ainda que nas investigações que se dedicam a temas sociais como violência, tráfico de drogas, dentre outros, as incertezas quanto a essa questão são mais latentes, uma vez que podem ser constatados aspectos problemáticos e prejudiciais às crianças. Esses são aspectos que entrelaçam a discussão entre autoria, autorização e autonomia.

Essa autora tece uma crítica com relação à situação das crianças nas pesquisas, tal como se percebe nesta passagem:

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p. 51).

Diante do exposto, reafirmamos nossa defesa de que as crianças precisam falar, e mais que isso, precisam ser ouvidas. Contudo, como proceder para que o trabalho investigativo não as coloque em risco e ao mesmo tempo desvele e problematize os resultados da pesquisa? São desafios que permeiam o campo da pesquisa com crianças e que precisam ser considerados na

conjunção do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e partícipe social. Nesse sentido, o comprometimento e a importância social deste estudo se encontra no fato de proporcionar uma reflexão que possibilite a construção de uma relação mais respeitosa entre adultos e crianças. Na sequência, apresentamos os passos que constituíram nossa caminhada no desenvolvimento deste trabalho.

### 1.3 OS PASSOS DA PESQUISA

A instituição escolar surge com o intuito de atuar para a educação do ser humano e, dependendo da visão de homem que a sociedade tem, será organizado um tipo de escola. Infelizmente o sistema que ora se apresenta “[...] com algumas variações, funcionou, e ainda funciona dentro de um esquema que leva o aluno à reprodução de discursos” (MILANESI, 1986, p. 39).

Realizando uma análise da conjuntura educacional moderna, também Lira e Nascimento (2015, p. 30) destacam que

[...] como um dos principais campos de exercício do poder está a escola, com seus programas e propostas educacionais associados a uma racionalidade voltada ao controle infantil, com estratégias disciplinares para organizar o tempo, o espaço, o currículo, a formação docente, as relações, etc.

Dentro desse contexto, incorrem determinadas regulações, privações e ausências que fazem com que a relação entre a criança e a escola seja, muitas vezes, conflituosa. Assim, o estudo do cotidiano da escola, esta considerada enquanto órgão atrelado ao ‘surgimento da infância’ e responsável por sua socialização,

[...] se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (FAZENDA, 2001, p. 39).

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou reconhecer e problematizar a percepção da biblioteca do ponto de vista das crianças. apresentar questões históricas e as potencialidades da biblioteca escolar, oportunizar à criança expor suas ideias sobre a biblioteca escolar, identificar como está organizado o espaço da biblioteca na instituição pesquisada e quais práticas são ali desenvolvidas, e constatar quais relações se estabelecem entre a infância e a

escola nesse espaço.

Um estudo dessa alçada aborda ainda questões sobre quais concepções políticas e pedagógicas norteiam o uso da biblioteca, a compreensão do impacto da biblioteca no desenvolvimento cognitivo/aprendizagem das crianças, buscando descortinar como se configuram os mecanismos, no âmbito das práticas escolares, que atuam sobre a conduta da população infantil.

A investigação, de caráter qualitativo, buscou identificar quais elementos caracterizam a utilização da biblioteca sua relação com as práticas de leitura, com o conhecimento, a escola e as próprias crianças. Ludke e André (1986, p. 3) salientam que “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Assim, destacamos que ouvir as vozes das crianças a respeito da biblioteca escolar é um ponto essencial para que, por meio da valorização e da escuta desses sujeitos que são os principais elementos do processo educativo, seja dada visibilidade e se possa reestruturar a prática educativa.

A fundamentação teórica e metodológica está baseada nos postulados da Sociologia da Infância (1990), que defende que as crianças são sujeitos históricos e seus conhecimentos podem colaborar nas pesquisas com a infância (MÜLLER e ARRUDA, 2012). Apoiase, também, nos autores que consideram meninos e meninas competentes para falarem de si mesmos e das instituições das quais participam, tais como Corsaro (2011), Kramer e Leite (1997), Martins e Garanhani (2011), Martins Filho e Barbosa (2010), Martins Filho e Prado (2011), Müller (2006), V. R. Müller (2007), Sarmiento (2011), e como pessoas em desenvolvimento que têm muito a nos ensinar. Nessa perspectiva, a posição adotada por nós, durante a fase de campo, foi de ouvir as crianças e trazer seus pontos de vista para a pesquisa.

A criança tem uma maneira particular de ver as coisas. O olhar dela é aberto a diferentes significados e está apto a novas associações. Sua voz “[...] nos faz enfrentar a nós mesmos e a maneira como tomamos decisões que afetam os demais” (TONUCCI, 2013, p. 11). Contudo, nota-se que no âmbito social “[...] para muitos/as adultos/as o que as crianças fazem, pensam, dizem tem pouco ou nenhum sentido; suas experiências não são importantes em si mesmas e a infância torna-se um tempo de preparação para a vida adulta” (SILVA, 2008, s/p.). As crianças acabam, assim, sendo ignoradas. E isso ocorre muitas vezes pelo não conhecimento e reconhecimento das suas especificidades uma vez que os adultos não compreendem que as crianças elaboram suas formas próprias de ver e lidar com o mundo e com as pessoas.

Os estudiosos nos quais nos baseamos para esta pesquisa, nos mostram que as *cem*

*linguagens* da criança abrangem as dimensões simbólicas, corporais, lúdicas, verbais, assim como o choro, o desenho, a brincadeira, o faz-de-conta. Igualmente salientam que a percepção infantil é aberta a novos e diferentes significados e associações. Esta é a forma particular da criança se relacionar com o mundo a sua volta. Precisamos levar em consideração esse olhar ressignificado para que possamos estabelecer um outro relacionamento com meninos e meninas. Um caminho de volta, isto é, de reaproximação com as crianças<sup>3</sup>. O olhar da criança é criativo e autoral, como designa Desgranges (1998), um olhar épico. Esse autor destaca que já Walter Benjamin chamava a atenção para a semelhança do olhar infantil com o olhar do artista. Essa semelhança também é expressa pelo poema de Manoel de Barros (2001, p. 15) quando escreve que

[...] O delírio do verbo estava no começo, lá onde a/ criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos./ A criança não sabe que o verbo escutar não funciona/ para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira./ E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – o verbo tem que pegar delírio.

Assim, ambos – criança e artista – utilizam-se de um viés criador e enxergam para além do que as coisas significam. A criança ressignifica os objetos, tal como ela faz com os seus brinquedos ao desmontá-los, a fim de conhecê-los, se apropriar e se aproximar deles.

Considerando o contexto de negação da criança, sua voz, seus sentimentos, a opção foi por desenvolver um trabalho seguindo um viés fenomenológico<sup>4</sup> que, segundo Fazenda (2001, p. 63), “[...] trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade faz-se necessário a Fenomenologia”. A Fenomenologia é uma corrente teórica muito empregada nas investigações em ciências sociais e se estendeu para a área educacional.

Segundo Triviños (2009) e Martins e Bicudo (2006), essa linha de pensamento contribui para a compreensão do fenômeno educacional à medida que nos convida a olharmos atenta e demoradamente para as manifestações próprias da educação. A fenomenologia representa uma corrente filosófica, e entre seus méritos encontra-se o engrandecimento da importância do indivíduo no processo de construção do conhecimento.

Na área educacional, ela possibilitou questionar e discutir os postulados naturalizados, considerados óbvios. Presente na “[...] postura mantida por aquele que interroga” (MARTINS

---

<sup>3</sup>Afirmamos isso por considerar que a modernidade e suas várias instâncias sociais separaram as crianças dos adultos, tanto física, quanto social e culturalmente.

<sup>4</sup>Consolidado no século XX, o movimento fenomenológico, apresenta como obra basilar “As investigações lógicas” de Edmund Husserl (1900).

e BICUDO, 2006, p.16), a tendência fenomenológica, seja no questionamento puro, seja no prestar atenção, no olhar demoradamente, na atitude de querer saber das coisas, constitui-se num caminho possível para pensar o lugar da criança nos espaços educativos, sendo empregada, para, ao ouvir as crianças, compreender o que a biblioteca significa para elas.

Para conhecer o discurso infantil, para descrever e compreender a partir da percepção das próprias crianças como a biblioteca é vista e como se dá a produção de sentidos em seu interior, partimos de um estudo teórico seguido de pesquisa de campo. No ensejo de apreendermos “[...] uma base teórica de compreensão da infância e das populações infantis que dê conta ao mesmo tempo da sua singularidade e da sua relação com a historicidade, com a totalidade da vida social” (KRAMER e LEITE, 1997, p. 28), esse estudo pautou-se em teóricos que discutem a infância como Ariés (1981), Benjamin (1984), Corazza (2004), Dornelles (2005), Kramer (2000; 2002), Kramer e Leite (1998), Lira (2007; 2008) dentre outros. As leituras permitiram reconhecer como a criança veio sendo vista ao longo da história e como ela é compreendida na contemporaneidade. Não obstante, pensar sobre a infância e sobre quem são essas crianças que, nas diversas instâncias, convivem conosco, nos instigou ainda mais a:

[...] aprofundar o conhecimento sobre a infância a partir das indicações das crianças, falar e ouvir sobre as experiências da infância e interpretá-las com a participação das mesmas. Consideramos esta a forma de (re)significar as hierarquias geracionais dos papéis sociais estabelecidos cultural e cientificamente (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 10).

Nas reflexões fomentadas pelos estudos de Milanesi (1986; 2002) e Gehrke (2013; 2014) a respeito das percepções e do papel da biblioteca na escola, é possível reconhecer a biblioteca como um território de produção de sujeitos, por meio das relações permitidas e estabelecidas nesse espaço. A partir desses estudiosos, defendemos a ideia de que a biblioteca ganha vida com as crianças, mas para que a biblioteca, por sua vez, tenha significado para elas nesse espaço-ambiente é fundamental a mediação<sup>5</sup> do(a) trabalhador(a) que aí atua, seja ele(a)

---

<sup>5</sup>Lev Vygotsky (1896-1934) trata dos conceitos de mediação e de aprendizagem mediada. Os estudos desse autor mostram que, por meio da mediação, o professor passa a ser um elemento de acesso ao conhecimento e não mais apenas um transmissor. Para ele, a aprendizagem mediada está calcada na intervenção intencional de um sujeito que seleciona e organiza, planeja e direciona a aprendizagem. Também pensadores como Célestin Freinet (1896-1966) e Feuerstein (1921-2014) tratam desse novo papel do professor como mediador. Giuno (2002) – destaca que dentro dos estudos de Vygotsky, tem grande relevância a figura do professor-mediador que atua planejadamente na organização e seleção das situações de aprendizagens dos (as) estudantes. Nos postulados vygotskianos, o docente é elo de ligação entre o (a) estudante e o conhecimento. Vygotsky apresentou a importância da noção de mediação para o desenvolvimento de atividades como a imaginação de objetos, planejar decisões e cogitar determinadas consequências para decisões, por exemplo (que compõem os chamados

bibliotecário(a), professor(a), funcionário(a) ou voluntário(a). Entender a importância da biblioteca passa pela ressignificação dos tempos e dos espaços pedagógicos, considerando que a sala de aula não é o único lugar de ensino-aprendizagem e que o desenvolvimento infantil ocorre em todos os setores da escola, e na biblioteca não seria diferente.

Assim, a coleta de dados deu-se por meio de observações dos espaços e das práticas que aconteciam nele. Também foram realizadas entrevistas-conversas<sup>6</sup> com as crianças que frequentavam esse espaço. A investigação, de caráter descritivo e analítico, foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Guarapuava, no Paraná, no primeiro semestre do ano de 2015. Para o desenvolvimento do trabalho, dos momentos de observação foram realizados registros em diário de campo e as conversas com as crianças foram gravadas e transcritas posteriormente. Para proceder às transcrições nos orientamos nos postulados da Entrevista Compreensiva<sup>7</sup> segundo a qual,

[...] os trechos de entrevista devem ser citados da forma mais próxima possível do real. Não se deve apagar os balbucios caso eles digam algo, é necessário transmitir as palavras grosseiras em sua exatidão. [...] Da mesma forma, não se deve hesitar a respeito da pontuação para traduzir o ritmo e o tom das propostas [...]. Não é a ortodoxia gramatical que conta, mas a verdade do material: as vírgulas e os pontos devem ser colocados no local onde as pessoas os colocam de fato. Portanto, é necessário escutar muito bem o ritmo das frases para traduzi-las com a ajuda de parênteses, pontos de suspensão e outros pontos-vírgulas (KAUFMANN, p. 176).

Na análise dos dados, pautada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) buscamos problematizar os aspectos/categorias mais relevantes e recorrentes.

---

processos mentais superiores segundo esse mesmo autor). Sob sua perspectiva, a mediação abrange também os elementos culturais e é baseada em dois elementos básicos: o instrumento (ferramentas mediadoras da cultura, orientadores externos) e o signo (ferramenta simbólica que é dirigida internamente). Esses elementos mediadores são fatores que ao se interporem/colorarem entre os sujeitos e o conhecimento, os sujeitos e o mundo, alargam as possibilidades aquisição, produção, manejo e transformação social, cultural, natural e cognitiva da humanidade. Assim, a mediação pedagógica demanda - fundamentalmente - a ação docente de auxílio no desenvolvimento, entre outros itens, da motivação em aprender, da curiosidade e autonomia nos estudantes. Fundamentada nos postulados de Vygotsky, Giuno (2002, p. 47) formula uma definição para mediação, sendo esta entendida como “um processo de intervenção de um elemento numa relação objeto-sujeito, criando uma nova relação entre ambos”. Essa mesma autora prossegue afirmando que “a mediação é um espaço criado entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem para regular e dar consciência do processo de interação que se realiza entre ambos” (GIUNO, 2002, p. 80). Esse processo infere a existência de um elemento intermediário que se configura como um elo em determinada relação entre o sujeito e o meio. Processo no qual se compartilham significados e apoiam estruturas cognitivas.

<sup>6</sup>Este processo será melhor detalhado em sessão própria mais adiante.

<sup>7</sup>Essa entrevista é uma prática empregada nas ciências humanas e sociais, aparecendo tanto na área da psicologia (como nas entrevistas clínicas) quanto no fazer da etnografia (no trabalho de campo) (KAUFMANN, 2013). A tônica desse método é, segundo Kaufmann (2013, p. 36), “[...] uma escuta cada vez mais atenta da pessoa que fala”.

#### 1.4 SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA: VISITAS ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS

A pesquisa de campo foi iniciada por meio de um levantamento sobre a existência da biblioteca nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guarapuava. Considerando a definição de fenômeno apresentada por Chauí (2000, p. 38), segundo a qual fenômenos são “[...] as coisas criadas pela ação e prática humanas (técnicas, artes, instituições sociais e políticas, crenças religiosas, valores morais, etc.) [...]”, reconhecemos a biblioteca como uma produção cultural humana, sendo também um fenômeno que precisa ser compreendido.

Preliminarmente, foram realizadas visitas a algumas escolas municipais no intuito de conhecer as bibliotecas escolares do município. Das 42 instituições existentes no ano de 2014/2015 foram visitadas 16, ou seja, 38,09% das escolas, nas quais conversamos com diretoras, supervisoras, professoras e funcionárias a respeito da existência e funcionamento das bibliotecas. Das 16 escolas pesquisadas<sup>8</sup>, apenas 5 (31,25%) dispõem de biblioteca funcionando com espaço específico para tal e pessoa designada para ali atuar. Nas demais instituições – 68,75% - infelizmente, a situação encontrada demonstra a profunda desvalorização da leitura e dos livros no contexto educacional, uma vez que não possuem um local adequado para a biblioteca escolar e nem funcionários<sup>9</sup>.

Essa investigação preliminar permitiu aproximar-nos da realidade das bibliotecas escolares municipais. Essa aproximação, por sua vez, nos levou a reflexões que podem pautar reivindicações de melhorias das bibliotecas, seja na sua forma de organização do espaço, qualificação do acervo, solicitação de construção de espaços para biblioteca e contratação e formação de profissionais específicos para a área, seja na proposição de práticas para a formação de leitores e de uso da biblioteca.

A seleção dessa escola para o desenvolvimento da investigação levou em conta o fato de que nela estava sendo desenvolvido um projeto de literatura, em que uma professora desenvolvia ‘aulas’ na sala da biblioteca, em geral, contando histórias para as crianças. Esse foi o critério que nos motivou a investigar essa instituição, isto é, a frequência das crianças à biblioteca. Todas as turmas frequentavam esse espaço uma vez por semana, sendo essa condição vista como uma possibilidade de acompanhar as ações desenvolvidas e reconhecer, pela voz das crianças, suas impressões acerca desse espaço e das atividades que ali

---

<sup>8</sup>As realidades encontradas estão descritas mais detalhadamente e analisadas no capítulo 5, correspondente à análise dos dados.

<sup>9</sup>Nas escolas estaduais presentes em Guarapuava, as bibliotecas são atendidas por funcionários(as) concursados(as) denominados(as) *Agentes Educacionais* e, também por professores(as) readaptados(as) (deslocadas de outro posto de serviço).

aconteciam.

## 1.5 A OBSERVAÇÃO

Depois das visitas, foi selecionada a instituição a ser pesquisada. A princípio, procedemos à observação do espaço físico da biblioteca escolar. O processo de observação seguiu os passos considerados por Ludke e André (1986): reconstrução de diálogos, descrição do local, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e o comportamento do observador expressado nas conversas com os participantes. Este método foi complementado por anotações<sup>10</sup> em Diário de Campo. Elas nos permitiram apreender as atividades realizadas naquele determinado contexto, e por meio delas procedemos à descrição das experiências dos sujeitos na biblioteca.

Foram acompanhados cinco momentos de práticas com as crianças na biblioteca. É pertinente comentar que não nos prolongamos nesse período de observação uma vez que a intenção maior da pesquisa era dar voz às crianças nas entrevistas-conversas. Este procedimento se fez necessário, pois “[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação de momentos de frequência nesse espaço pelos pequenos, “[...] desvenda, de alguma forma, a função de socialização não-manifesta na escola, ao mesmo tempo em que indica as alternativas para que essa função seja concretizada da maneira mais dialética possível” (FAZENDA, 2001, p. 40). A partir desse adentramento no espaço, constatamos que a movimentação no mesmo era motivada pelas ‘aulas de literatura’ ministradas no seu interior.

## 1.6 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

“[...] mas eu ‘to’ animado, esse é o melhor dia, a gente pode ‘aprende’ mais a gente pode ‘lê’ livrinho, aprende mais coisa, mas às vezes tem um probleminha, [...]” (Thiago, 7 anos).

---

<sup>10</sup>As anotações podem ser conceituadas como “[...] todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas” (TRIVIÑOS, 2009, p.154).

A fala de Thiago sinteticamente representa o que é defendido pela Sociologia da Infância e seus autores, isto é, a concepção de criança como ator social e sujeito competente para falar de si e das situações que participa. O enunciado do garoto nos leva a compreender que as crianças participantes da pesquisa são pessoas que pensam, entendem o contexto a sua volta e sabem expressar seus sentimentos.

As crianças entrevistadas são estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 6 a 9 anos, sendo uma com 5 anos, uma com 6 anos, nove crianças com 7 anos de idade, três com 8 anos, duas com 9 anos e uma com 10 anos. Foram realizadas 16 entrevistas. Das crianças participantes 11 eram meninas e 5 meninos. 10 crianças estavam no 3º ano, 3 crianças no 5º ano, 2 no 1º ano e 1 no 2º ano. As crianças que participaram da pesquisa foram aquelas, cujos pais ou responsáveis autorizaram, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)<sup>11</sup>, melhor explicitado logo adiante.

As crianças mostraram-se interessadas em participar da pesquisa e responderam às questões espontaneamente. As suas falas foram reveladoras e elucidativas de aspectos relativos, sobretudo, à dinâmica pedagógica desse espaço. E a compreensão da percepção dessas crianças sobre a biblioteca escolar possibilitou desvelar os significados construídos nas interações entre os usuários e esse ambiente.

Inicialmente foi feita uma explicação às crianças dos objetivos da pesquisa, enfatizando a importância de que elas próprias manifestassem seu interesse em participar ou não desse momento. Em seguida conversamos com elas a respeito do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o qual foi enviado para casa a fim de ser repassado aos seus pais, mães ou responsáveis para que os mesmos fossem informados e pudessem consentir, ou não, a participação das crianças na pesquisa. Em caso de concordância, o documento deveria ser devolvido à pesquisadora assinado pelos responsáveis e pelas crianças também. Caso contrário, deveria ser entregue sem assinatura. Uma das dificuldades encontradas foi que poucos responsáveis retornaram os Termos assinados, condição que impossibilitou que um número maior de crianças participasse deste estudo.

---

<sup>11</sup>Esse documento respaldado pela Resolução CNS nº 466/2012, é desenvolvido por um comitê de ética e tem o “intuito de preservar o direito dos participantes da pesquisa” (ENS & GARANHANI, 2015, p. 63), e deve conter, de forma clara e objetiva, todas as informações para o esclarecimento de quem se propõe a participar da pesquisa ou seu responsável para o consentimento ou não dos mesmos.

## 1.7 A ENTREVISTA-CONVERSA

A entrevista-conversa (Apêndice 1) constitui-se na parte central dessa pesquisa por focalizar as crianças e suas vozes, detentoras de saberes que julgamos importantes para a compreensão da situação da biblioteca escolar. Esse procedimento foi realizado com crianças das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, nossas principais informantes. Optamos pela condução das entrevistas em tom de conversa pautada nos pressupostos da entrevista compreensiva de Kaufmann (2013).

Nessa técnica, procura-se quebrar a hierarquia na qual o sujeito entrevistado se submete ao entrevistador, com um tom “[...] muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos iguais do que aquele do questionário administrado de cima para baixo” (KAUFMANN, 2013, p.79). O desafio é superar uma análise superficial, ou pautar-se apenas no que está explícito e aparente. Nessa condução, se estabelece um envolvimento mais profundo entre o pesquisado e o pesquisador. Ainda segundo o autor, “[...] para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa: a entrevista é um trabalho exigindo um esforço constante” (KAUFMANN, 2013, p.79-80). Isto é, sem perder o foco no tema tratado. Essa forma de entrevista foi adotada por ser considerada uma forma apropriada, seguindo a perspectiva fenomenológica que nos propusemos seguir, por ser um instrumento que colabora igualmente com pesquisado e pesquisador.

Quanto a formulação das questões nos pautamos em Manzini (2003) que trata da elaboração de roteiros para entrevistas semi-estruturadas. Conforme prescreve esse autor, procuramos tomar os necessários cuidados quanto à linguagem e a forma das perguntas (clara, acessível ao entrevistado, adequação do vocabulário, objetividade), e também com relação à sequência das questões no roteiro (da mais simples a mais complexa). De acordo com esse estudioso, a elaboração de perguntas básicas é fundamental para o desencadear de uma boa entrevista. Nessa perspectiva, iniciamos a conversa com perguntas que, ao mesmo tempo aproximassem as crianças da realidade da biblioteca escolar e nos permitisse enquanto pesquisadora iniciar uma conversa em tom informal, como uma conversa comum do cotidiano para que as mesmas não se sentissem constrangidas ou envergonhadas.

O encaminhamento de ouvir a voz das crianças, sobretudo a partir da Sociologia da infância, ganha importância pois “[...] embora pareça um contrassenso, quanto mais estudada a criança é, mais seus direitos são violados, sejam eles o de brincar, o de ter contato com a natureza, o de dialogar, de criar, de silenciar-se, de ter a companhia de outras crianças, entre

tantos outros” (SILVA, 2008, p. 262). Antes do surgimento da Sociologia da Infância, a criança estava presente porque falavam dela e por ela. Agora, os esforços concentram-se em fazer a criança presente, enquanto ser social, que pensa, tem opinião e pode participar de decisões. Fazer com que ela seja “[...] eleita como objeto de estudo por direito próprio” (MARCHI, 2010, p.187). Problematizar isso significa uma busca por possibilidades de resistência à visão e atitudes adultocêntricas e opressoras.

Argumentam Ludke e André (1986, p. 38) que “[...] quanto mais preparado estiver o pesquisador, quanto mais informado sobre o tema de estudo e o tipo de informante que irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista”. Assim, é fundamental ao entrevistador conhecer o seu público, e, neste caso, das crianças, condição que dá mais legitimidade ao trabalho. Na condução das entrevistas, procuramos estabelecer uma atitude de escuta atenta, um clima de confiança e proporcionar que as crianças ficassem à vontade para se comunicar livremente, prevalecendo o caráter de interação entre elas e a pesquisadora. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para o encaminhamento do processo de análise.

Considerando que a pesquisa fenomenológica “[...] parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar” (FAZENDA, 2001, p. 63), essa atividade foi conduzida em tom de conversa espontânea e de maneira informal, a fim de evitar constrangimentos. As entrevistas seguiram o modelo semiestruturado (Apêndice 1) que, segundo Ludke e André (1986), é o mais apropriado para as pesquisas na área da educação. Além disso, na formulação das questões procuramos uma adequação da linguagem considerando a faixa etária das crianças. As autoras acima citadas, evidenciam que esse tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Sendo assim, as perguntas também não seguiram uma sequência fixa, sendo apresentadas no transcorrer da conversa.

O espaço utilizado foi a própria biblioteca da escola e a reação das crianças à presença da pesquisadora foi de curiosidade e de entusiasmo, principalmente ao serem informadas da gravação do áudio das falas. Empregamos a gravação como instrumento de coleta de dados pela vantagem que ela oferece em “[...] registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 37).

Contudo, a participação infantil nas pesquisas não se consolida apenas no fato de

darmos o direito de voz a elas<sup>12</sup>. Os seus pontos de vista precisam ser considerados nos contextos em que elas vivem. Alterar a posição da criança, de objeto para sujeito da pesquisa, demanda uma revisão dos conceitos e verdades até o momento estabelecidos sobre a criança e a infância. Engajarmos as crianças como agentes ativos e partícipes nas investigações demanda o estabelecimento de critérios e planejamento apropriados, o enfrentamento de dilemas teórico-metodológicos, a revisão do conceito que se tem de criança e de infância, o desenvolvimento de uma escuta sensível, a validação das suas diversas formas de expressão<sup>13</sup> e a definição de outros modos de desenvolver conhecimento e saberes sobre elas.

## 1.8 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR PESQUISADA

As informações aqui apresentadas foram extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2013/2014) e também da conversa que tivemos com as supervisoras da escola, e serão descritas para melhor situar o leitor quanto às características do universo pesquisado. A escola iniciou seu funcionamento no ano 1995 com a Resolução 511/1995 e oferta educação infantil (jardim III), ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos (fase I - EJA), atendendo ao todo 481 estudantes. Funciona em prédio próprio, com área de 4.362 metros de terreno e 1.841 metros de área construída. Dispõe de 10 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 sala de direção, 1 sala de supervisão, 1 secretaria, 1 sala de recursos multifuncional, 1 sala para depósito de material de limpeza, 1 sala para arquivo morto, 1 sala para armazenamento da merenda, 1 saguão, 1 quadra esportiva sem cobertura e 1 pátio.

Está localizada em um bairro na região central da cidade, atendendo uma clientela bem diversificada social e economicamente. As crianças são oriundas de famílias cujos pais desempenham diversas funções como caminhoneiros, vendedores, madeireiro, bancário, motoristas, professores. A maioria das crianças vive em famílias compostas por pai e mãe, com renda de até dois salários mínimos. De acordo com o documento, aproximadamente 50% dos pais participam das reuniões e outras programações da escola.

Essa instituição tem por finalidade “Criar condições para que os alunos e as alunas sejam sujeitos do seu próprio processo de construção do conhecimento” (PPP, 2013/2014, p. 29). A concepção de homem expressa no Projeto Político Pedagógico da escola, considera os

---

<sup>12</sup>Sarmento (2011) adverte que ouvir a criança é muito mais que escutar sua fala, mas prestar atenção em todas as formas de expressão infantil, todas as linguagens que as crianças usam para se manifestar.

<sup>13</sup>Sarmento (2011) assevera que a voz da criança se manifesta, também, além das palavras, isto é, encontra diversos meios de comunicação. Este é o caso das brincadeiras, dos desenhos, por exemplo.

indivíduos como “[...] sujeitos históricos, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformados pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais” (PPP, 2013,2014, p. 26). O documento apresenta a concepção de infância que embasa os trabalhos educativos. Segundo o texto, a criança nem sempre foi vista como um ser particular, sendo tratada como um adulto em miniatura. Com a institucionalização das escolas, o conceito de infância sofreu alterações, contudo, a sociedade está pressionando o precoce crescimento da criança.

### 1.9 ‘AQUI TEM UM MONTE DE LIVRO...’: A BIBLIOTECA INVESTIGADA

“Aqui têm um monte de livro que ‘nóis lemo’, já ‘conhecemo’ quase todos menos alguns aí que ‘nóis não podemo pega’ tipo os de cima, esses daqui onde que ela guarda nossos cadernos no cantinho do ‘português’. [...] Tem algumas coisas que a ‘prossora’ lê pra ‘nóis’, um monte de coisa que ‘nóis’ já ‘conhecemo’, algumas ‘nóis não conhecemo’, um negocinho que ela dá, ela põe pra ‘nóis’ os lápis de cor, tem os livros... tem ‘cadera’ nova [...]” (Guilherme).

Guilherme, ao falar da biblioteca da sua escola, conta como ela é tanto no aspecto físico como no pedagógico. No primeiro caso, podemos perceber que ela é composta por um amplo acervo, possui outros materiais como lápis de cor para realização de atividades e o mobiliário como as cadeiras novas. Quanto ao aspecto pedagógico, constatamos pela fala do menino, que as crianças têm acesso a muitos livros, porém, a outros lhes é vedado o contato, em outras palavras, o acesso aos materiais da biblioteca é restrito, se dá de forma parcial. Ao se referir ao cantinho do Português, Guilherme nos revela que as crianças realizam nesse ambiente outras atividades, neste caso, uma oficina de Português desenvolvida por um projeto da escola, e que no local também ocorre a contação de histórias pela professora. A biblioteca possui uma dinâmica que é captada pela criança que nos relata isso e nos passa a ideia de como a biblioteca dessa escola funciona.

Segundo Ludke e André (1986, p. 12), “[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”. Assim, além de ouvirmos as crianças, também realizamos uma consulta ao Projeto Político Pedagógico da instituição por considerarmos que esse documento pode ser um instrumento a mais na identificação de como a escola vê a sua biblioteca e, por conseguinte, entendermos o porquê de muitas das falas das crianças.

Na consulta ao Prpjeto Político Pedagógico da escola, constatamos que a biblioteca

escolar<sup>14</sup> aparece contemplada dentro do corpo do Projeto apenas no item que trata das instalações físicas da escola, sem especificações como o tamanho da sala e demais informações. De forma genérica, estão descritos os materiais que comporta, como livros, mesas e cadeiras, não sendo mencionadas orientações quanto ao funcionamento, uso ou possibilidades de trabalho nesse espaço.

Observamos que no mesmo documento, na parte dedicada aos anexos que explicita os projetos implementados pela escola, consta o “*Projeto de reativação da biblioteca*”. De acordo com a supervisora da escola, a biblioteca foi reativada em 2012, sendo que antes disso, os livros ficavam guardados na sala da supervisão e na sala dos professores, sem acesso por parte das crianças. Em sua justificativa, está descrito que o que motiva tal empreitada é a criação de situações que estimulem o interesse pela leitura, tais como textos diversos, assim como envolver os estudantes em atividades de comunicação oral e onde possam expressar seus desejos e sentimentos. Além disso, fazer com que a criança tenha uma experiência positiva com relação ao uso da linguagem é o objetivo central desse projeto. Ressalta o projeto que “[...] a biblioteca deve ser um lugar cativante, acolhedor, aconchegante e cheio de vida, agente catalizador de transformação dentro da comunidade escolar, despertando o gosto real pelo ato de ler” (PPP, 2013/2014, p. 94).

Segundo o Projeto, a intenção é trabalhar na biblioteca com poemas, fábulas e contos e também promover campanhas de conservação dos livros, privilegiando, principalmente, a leitura prazerosa como convite à imaginação e ainda, ler para se informar, para estudar e ler em dupla. O texto do anexo finaliza salientando que a biblioteca “[...] não é depósito de livros, ela funcionará como ponte entre o ambiente escolar e o mundo externo” (PPP, 2013/2014, p. 95). No ano de 2015 estava sendo desenvolvido na biblioteca um projeto de Literatura que funcionava às segundas e terças-feiras, sendo que nos outros dias da semana ela ficava fechada por falta de funcionários. Nesse projeto, uma professora trabalhava leitura/contação de história com as turmas da escola enquanto a professora regente estava em sua hora atividade<sup>15</sup>. O trabalho é desenvolvido por uma professora concursada, com formação em Pedagogia, sendo essa a primeira experiência da profissional com trabalho em biblioteca.

A professora responsável pelo projeto comentou que além de contar a história também se desenvolvem nesse espaço feira do livro, oficinas de Português, empréstimos domiciliares de livros para as professoras, além de outras atividades diversificadas relacionadas à leitura. A

---

<sup>14</sup>No capítulo cinco, que versa sobre a análise dos dados, será possível ao leitor um aprofundamento ainda maior sobre o contexto da biblioteca investigada.

<sup>15</sup>Período da semana em que os professores se dedicam ao planejamento de atividades, conversa com familiares, dentre outras ações.

biblioteca não conta com sistema informatizado de empréstimo de livros nem controle dos materiais emprestados mensalmente ou de usuários que a frequentam.

Assim, ao descrever os passos, os instrumentos e as estratégias adotados nesta pesquisa - que procurou relacionar a criança à biblioteca escolar a partir da percepção dos próprios meninos e meninas sobre esse espaço-ambiente - destacamos a importância de nos pautarmos em estudos e empregarmos as investigações com crianças como meio de conferir a elas maior visibilidade e considerá-las sujeitos sociais, autores dos dizeres de si mesmos. No capítulo que segue, a respeito da infância, apresentamos uma síntese da literatura refletindo sobre os conceitos de criança(s) e infância(s). Abordamos a forma como as crianças são tratadas nas pesquisas, e para tanto apresentamos um breve histórico da Sociologia da Infância. Também falamos sobre metodologias de pesquisa com crianças, destacando a importância de dar voz a elas como um encaminhamento que permite ultrapassar a premissa de criança como objeto do conhecimento para situá-la como sujeito do conhecimento.

## 2 AS CRIANÇAS EM FOCO

Alexandra, Ana Julia, Ana Lara, Ane Vitória, Brenda, Clarice, Emanuelle, Emily, Guilherme, Heryka, Maria Eduarda, Rafael, Tales, Thiago A., Thiago B., e Yasmin.

Estas são crianças. Meninas e meninos, pessoas em desenvolvimento que tive o privilégio de conhecer mais de perto e que me contaram coisas. Crianças que brincam, que estudam, que fazem parte de um meio familiar e social. E o que as diferencia das demais crianças iguais a elas é o fato de que estas foram participantes desta pesquisa. Dividiram conosco um pouquinho dos seus saberes, permitindo-nos adentrar no seu universo e descobrir que só poderemos realmente educar as crianças quando as ouvirmos e descobrirmos que elas têm muito a nos ensinar.

Considerando que o presente trabalho tem como foco a criança, sua voz e percepção, nesse capítulo apresentamos uma síntese das compreensões e encaminhamentos que ao longo da história envolveram e atuaram na constituição da infância, cujo reconhecimento colabora no entendimento do lugar da criança hoje, tanto na escola como na sociedade.

### 2.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: CRIANÇA É COISA SÉRIA

Os seres humanos, na organização de suas vidas, se estabeleceram em sistemas sociais. Assim, sabe-se que a sociedade é formada por homens e mulheres. Homens e mulheres, mas e as crianças? Elas existem? Onde estão? Por que não são vistas, ou melhor, consideradas?

Conforme destacam vários estudiosos, entre eles Philippe Ariés (1981), elas sempre estiveram aí, presentes. Mas, de acordo com os pensamentos de cada época histórica, as crianças – assim como o conceito de infância vinculado à conjuntura econômica e ao modo de produção – eram vistas ou “não vistas”. Diante dessa (in)visibilidade, muitos estudiosos passaram a estudar a criança e a falar dela.

Mas, o que é criança e o que é infância? Para Marchi (2010, p. 192) “[...] ser criança é desempenhar ou exercer o papel social que é atribuído a todos os que estão na infância”. Para a professora e pesquisadora Müller (2007, p. 18):

A infância se refere exatamente a um conjunto de seres humanos que tem características próprias e que, usado o termo, já se sabe de quem falamos, das crianças e seu mundo. Não de cada sujeito, mas da categoria onde se

encontram estes sujeitos. A infância é a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerado aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de aprender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente. Então, já podemos dizer que considerando diferentes condições, ser criança e ter infância não significa a mesma coisa.

De acordo com Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), a palavra infância usada no singular significa uma representação, um termo empregado para caracterizar elementos comuns a crianças diferentes. Já infâncias no plural - em razão das condições étnicas, culturais e de gênero - aponta uma diferenciação entre distintas infâncias. A infância é “uma fase da vida humana moldada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela” (LIRA e NASCIMENTO, 2015, p. 23).

Refletir com e sobre as crianças é muito importante e necessário<sup>16</sup>. E a seriedade que esse tema congrega, assegurada pela fundamentação que sustenta essa pesquisa, demanda uma discussão preliminar sobre alguns aspectos, que de forma bem particular e significativa, fazem parte e afetam a infância.

A ideia de criança assemelhou-se, durante a maior parte da história, à visão do homem pautada na concepção filosófica iluminista, a qual o considerava desvinculado das relações contextuais, ou seja, sem laços com as questões sociais e os processos de produção cultural. Contudo, percebendo o sujeito envolto e partícipe do intercâmbio social, Barbosa (2000) salienta que os estudiosos começaram, baseados em Ariés (1981), a defender a ideia de que a infância é uma construção histórica que se desenvolve a partir do contexto ao qual ela pertence e que está envolvida nas relações sociais.

Marchi (2010) salienta que a infância não é estática, sendo dentro do contexto social, econômico, político e cultural que ela se constitui como categoria em perene construção. A concepção de criança como construção social permite compreender o significado da infância como variável do ponto de vista social, histórico e cultural constantemente passível de negociação. Nesse cenário, a infância não é uma categoria dada, alheia à história, e não pode ser concebida de forma desarticulada dos determinantes econômicos, culturais, sociais e políticos que a condicionam.

De acordo com Müller, (2006), as crianças têm uma participação social bilateral, isto é, afetam e são afetadas pela sociedade. Assim, a infância é entendida como parte da

---

<sup>16</sup>No livro *Infância e Cultura* (2015), Lira e Nascimento propõem uma importante reflexão sobre como o sujeito infantil é produzido e constituído na atualidade e como os artefatos culturais influenciam e condicionam os jeitos de ser, de pensar, de se comportar, de falar e de brincar das crianças.

sociedade, sendo também a sociedade formadora das crianças. Nesse sentido, não podemos conceber os pequenos sem considerar o contexto social, pois como nos diz o poeta Gregório de Matos<sup>17</sup>, “[...] o todo sem a parte não é todo, A parte sem o todo não é parte, Mas se a parte o faz todo, sendo parte, Não se diga, que é parte, sendo todo [...]”. Seguindo essa linha de pensamento – embora em uma discussão sobre a leitura – Yunes (1984, p. 16) afirma que “[...] não se pode focar o universo da criança e suas leituras, se se ignorar os entrecruzamentos que estabelece com o mundo social que gerou [...]”.

E assim como em cada época a sociedade se constituiu e se organizou de diferentes formas, coexistindo, inclusive, num mesmo momento distintos e variados arranjos sociais, a infância aí presente, tal como argumentam Barbosa (2000), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), Lira e Nascimento (2015), também se apresentava heterogênea. Esses autores defendem que é preciso compreender que num mesmo entorno social podem co-habitar diferentes infâncias e que estas são construídas socialmente.

Por isso não se pode pensar em uma única infância, mas em infâncias – no plural: “[...] falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade [...]” (BARBOSA, 2000, p. 101). Essa diferenciação também é reconhecida por Müller, (2007, p. 18) que frisa que “[...] existem em tempos e lugares específicos diferentes histórias para crianças que se diferenciavam por sexo, por condição social, por idade, pela cultura, pelo lugar onde nasciam, por sua relação com os adultos”. Assim, é impróprio pressupor a existência de uma infância numa perspectiva homogênea, devendo-se entender que é uma categoria que se configura como resultado das transformações sociais que interferem na organização das sociedades. As crianças, enquanto indivíduos, têm suas particularidades e especificidades e isso

[...] exige entender que as crianças têm um olhar crítico que “vira pelo avesso” a ordem das coisas, que subverte o sentido da história; requer que se conheçam as crianças, o que fazem do que brincam e como inventam, requer pesquisas sobre o cotidiano dessas crianças (FINCO, 2010, p. 133).

Esses estudiosos são unânimes na compreensão de que em um mesmo período histórico, existiam distintas representações da criança e da infância. A poetisa Ruth Rocha<sup>18</sup>, em seu poema *Crianças lindas*, retrata essa pluralidade:

---

<sup>17</sup>MATOS, Gregório de. **O todo sem a parte não é todo**. Disponível em <[http://interpoetica.com/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=540&catid=76](http://interpoetica.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=540&catid=76)>. Acesso em 25/03/2015.

<sup>18</sup>ROCHA, Ruth. **Crianças lindas**. Disponível em <<http://bazardapoesia.blogspot.com.br/2010/04/criancas-lindas.html>>. Acesso em 04/09/2015.

São duas crianças lindas  
Mas são muito diferentes!  
...  
Uma anda descabelada,  
A outra é cheia de pentes!  
...  
Uma gosta de gelados,  
A outra gosta de quentes.  
...  
Não queiras que sejam iguais,  
Aliás, nem mesmo tentes!  
São duas crianças lindas  
Mas são muito diferentes!

A ideia da infância feliz, livre das preocupações dos adultos, cristalizou uma visão romântica, encantada, quase ficcional dessa fase da vida. Esse conceito de uma infância idealizada, distante da sua verdadeira realidade, ainda é muito forte no imaginário coletivo, contudo, as imagens da infância real, são outras. Ademais, estipulou-se, com base em modelos pré-fixados, um estereótipo de criança e de infância da qual muitas meninas e meninos não participam, não pertencem, ficam do lado de fora, se tornam abstratas e caracterizadas pelas ausências.

A história da gênese da instituição escolar mostra que esta foi edificada em função da criança. Marchi (2010) registra que a institucionalização das crianças foi resultado de premissas ideológicas referentes ao lugar social que essas devem ocupar. Barbosa (2000, p. 104) pondera que no entendimento dos adultos, a criança

[...] necessitava de um certo tipo de educação. A fim de que esse projeto pudesse ser realizado, foram construídos espaços educacionais específicos para as crianças pequenas e prescritos modos distintos de intervenção através de diversas pedagogias.

Assim, meninas e meninos se constituem no elemento principal, a razão de ser dos processos educativos. Nesses termos, a escolarização surgiu em “[...] correspondência à necessidade de governar indivíduos, introduzindo formas de ser e de estar vinculadas às questões do poder e da regulação” (LIRA, 2008, p. 322).

Contudo, diante do atual cenário educacional que se encontra regido por uma lógica de desfragmentação das relações e dos sujeitos, nos acostumamos a debater a educação, sem, muitas vezes, mencionar o valor da voz, do pensamento e da percepção das crianças sobre as coisas que lhes dizem respeito. Nesse sentido, destacamos que esse trabalho parte do

pressuposto de que não se pode falar em educação sem propor uma reflexão a respeito da infância e da criança.

Na sua forma de se relacionar com as crianças, na maioria das vezes, o adulto se coloca como um regulador da infância, em posturas bastante autoritárias de distanciamento e diferenciação. Em diversos momentos os adultos as ignoram, como se elas não existissem, fato que desconsidera que as crianças têm formas específicas de viver, se expressar e se relacionar. Em seu livro *Quando eu voltar a ser criança*, Korczak (1981) argumenta que os adultos deveriam se dedicar mais a entender as crianças e suas formas de pensar, perspectiva que nos orienta nesse trabalho.

Segundo Dornelles (2005) a modernidade ocidental inventou a ideia de que toda criança é pura, ingênua e universal. Ela pode ser tudo isso, mas hoje, ela é também esperta, pensante, desafiadora, reivindicadora. Muitas vezes, as crianças surpreendem, escapam porque se mostram capazes de pensar, falar, tomar decisões, até mesmo sem depender do adulto, mostrando sua independência e competência para tal.

O século XIX viu emergir o projeto de universalização do ensino, fato que no Brasil foi dificultado e retardado uma vez que o país passava pela transição de colônia a império, situação que se desdobrava em graves problemas com a escolarização. Nesse período ocorreram importantes fatos no cenário nacional tais como a vinda da Família Real (1808), a Independência do país (1822) e a Proclamação da República (1889). Assim, as formas das pessoas adultas se relacionarem, agirem, pensarem com e sobre as crianças são resultantes de uma complexa rede de acontecimentos e compreensões.

Sob a luz da Fenomenologia tratada nos trabalhos de Martins e Bicudo (2006) e Triviños (2009), que se preocupa com as coisas que têm significado para as pessoas, como elas se sentem em um determinado meio, procuramos entender qual a percepção da criança a respeito de um dos espaços que faz parte da sua vida: a biblioteca escolar. Segundo Pereira e Souza (1998, p. 41), “[...] ouvir as experiências, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças – é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente”. É uma busca por formas de rompimento do silêncio, tanto aquele imputado às crianças como aquele associado ao espaço da biblioteca. Nesse sentido, antes de se configurar num estudo no qual se proponha certezas, pretende-se, a partir dos temas aqui abordados, evocar questionamentos que abram caminhos para novas reflexões e ações.

Na área científica e educacional a valorização da participação das crianças justifica-se pela constatação de que o mundo infantil esteve por muito tempo afastado dos debates

epistemológicos. Mais recentemente, o desenvolvimento dos estudos da Sociologia da Infância (principalmente a partir de 1990) ressaltou a necessidade de considerar a infância como construto social e de se levar em conta as suas singularidades.

Desde o seu princípio, essa nova Ciência se dedicou a “[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional” (SARMENTO, 2011, p. 27). Em seu processo de constituição como campo de pesquisa, trouxe novas propostas, especialmente o chamamento para olhar meninos e meninas por completo, propondo novas perspectivas.

Para Marchi (2011, p. 389), a Sociologia da Infância configura-se como “[...] o movimento teórico de colocar a infância e as crianças em “equidade conceitual” relativamente a outros grupos ou categorias sociais”. Trata-se, de um novo posicionamento nas ciências contra o adultocentrismo (visão subordinadora dos adultos sobre as crianças) que imperou por longo tempo (ABRAMOWICZ, 2011).

No cenário europeu essa perspectiva de discussão da infância e da criança consolidou-se a partir de 1990. No Brasil isso se deu mais tardiamente, em especial na primeira década do século XXI e vem ganhando corpo nos últimos anos. Essa perspectiva considera os pequenos como atores sociais e sujeitos de direitos e assim “[...] assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico” (SARMENTO, SOARES e TOMÁS, 2005, p. 54). Nessa compreensão, reconhece-se as crianças como informantes, devendo as pesquisas adotarem metodologias participativas dos mundos sociais das crianças.

Esse modo de conceber e olhar a infância encontrou-se em consonância com o desejo de conhecer mais profundamente os modos de expressão da criança e suas experiências dentro do contexto escolar, não por meio do discurso adulto, mas sim pela fala, pelos gestos, pelas histórias, pelos desenhos, de quem a vivencia no momento – a própria criança (SOUZA e SILVA, 2012, p. 167).

Atualmente, o pesquisador estadunidense e sociólogo da infância, William Corsaro (2011) tem fundamentado os estudos sobre a infância nesse viés. Segundo ele, as atuações sociais das crianças são vistas como ações muito menos passivas ou reprodutivas, mas sim interativas, o que requer um tratamento interpretativo da socialização infantil. Seus trabalhos partem da compreensão das crianças como agentes ativos na produção da história e da cultura e enfatizam a importância de se valorizar a fala e o pensamento infantil priorizando o ponto de vista das crianças.

## 2.2 OS DIVERSOS OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS

Do ponto de vista histórico, até o século XII não existia uma conceitualização para a infância. Isso demonstra que por muito tempo esse período da vida permaneceu oculto no sentido de reconhecimento de sua existência por parte dos demais membros da sociedade. Os pensamentos, desejos e sentimentos das crianças não eram de interesse na sociedade medieval<sup>19</sup>. Nesse período, o índice de mortalidade infantil era extremamente alto devido à precariedade das condições de higiene e saúde da época. De forma geral, os bebês menores de dois anos eram tratados com indiferença tanto no contexto familiar como social. Se a criança pequena viesse a falecer, como na maioria dos casos acontecia, logo era substituída por outra (ARIÉS, 1981). Com a despreocupação por parte dos adultos com as crianças, não se exigia das pessoas que conviviam ou cuidavam delas nenhuma espécie formação ou preparação. Ainda segundo esse autor, outro sinal da inexistência da infância era o fato de as crianças não serem representadas nas obras de arte, não sendo retratadas em suas particularidades.

Foi Philippe Ariés que, nos anos de 1960, pioneiramente, demonstrou que a infância não é um fato natural e universal, mas sim uma construção social e histórica da humanidade. O estudo desse autor associa os contextos econômicos, históricos, culturais e sociais à constituição da infância e do sujeito-infantil, evidenciando a natureza social e histórica da criança. Embora tenham sido feitas críticas às suas ideias, pois alguns estudiosos<sup>20</sup> consideraram que o autor generalizou a infância e a discutiu a partir do contexto europeu, sendo também criticada a sua tese de que a infância se desenvolvia linearmente, os trabalhos de Ariés são fundamentais para a nova visão de infância na modernidade.

Por conseguinte, tão logo apresentassem condições para a própria sobrevivência, sem depender dos cuidados da mãe, as crianças participavam da vida adulta, sendo desde muito cedo expostas aos mesmos hábitos, afazeres, trabalhos, divertimentos e vestuário dos grandes (LUCAS, 2005). Nesse contexto, eram vistas, vestidas e tratadas como miniatura dos adultos, sendo assim concebidas até o final do século XVIII. Como destaca Benjamim (1984, p. 86), “[...] demorou muito tempo até que se dessem conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas”. Nesse momento histórico não existia o chamado

---

<sup>19</sup>Período de aproximadamente mil anos, desde a queda do Império Romano em 476 até 1453, tomada de Constantinopla. Este foi, conforme Müller (2007, p. 21) um tempo “de penúria, de pestes, de guerras civis, guerras religiosas como as Cruzadas, invasões de territórios, conflitos internacionais, época de auge do feudalismo no século XIII e também de seu declínio, já um século depois”.

<sup>20</sup>Sobre essa questão ver Kuhlmann Jr., 1998.

sentimento de infância, isto é, as crianças não eram compreendidas como uma pessoa com suas singularidades e tão pouco a infância considerada um momento específico da vida.

Assim, ao longo da história, por muito tempo, as crianças estiveram excluídas das preocupações dos adultos. Sua integração à vida social, à história, esteve atrelada a interesses econômicos que viam a população infantil como fácil de ser gerenciada e formatada para a produção dos bens e serviços em franco crescimento. Ghiraldelli (2000, p. 8) comenta que

[...] o mundo pré-moderno não forjou um vestuário próprio para as crianças; não criou uma literatura infantil, pelo menos não no sentido que temos hoje, uma literatura para entretenimento das crianças enquanto crianças; não se preocupou com um lugar próprio para as crianças viverem, serem educadas, etc.

No cotidiano, elas não dispunham de um tratamento diferenciado, sendo esse período da vida entendido apenas como uma fase que antecedia a vida adulta. Como uma espera que precisava ser vencida o mais rápido possível, tal como comenta Lucas (2005) esse modelo infantil perdurou por séculos. Tonucci (1997) em muitas de suas charges representa a pressa que a sociedade tinha de que as crianças crescessem logo e se tornassem “grandes”:



Figura 1 - Crescer

Até esse período (final do século XVIII), foram elaborados dizeres, discursos e teorias que colaboraram na construção de um novo conceito de infância e de crianças e também atuaram e justificaram os agenciamentos aos quais os pequenos eram e ainda são submetidos. A infância passou, de acordo com Gondra (2010), a ser definida como período da vida

humana formado por um conjunto normativo que lhe confere características e funções pautadas em ordenamentos que cada sociedade associa ao seu sistema axiológico. Esse autor nos propõe a pensar a infância como algo forjado.

Essa foi a base para o desencadeamento, segundo Lira (2007, p. 261), “[...] de uma série de dispositivos pedagógicos e de controle que orientaram e orientam as práticas com/das crianças”. O conhecimento produzido sobre a criança torna-se uma estratégia para conhecê-la melhor a fim de discipliná-la e regulá-la. Para Dornelles (2005), os discursos médicos e higienistas do século XVIII, que impuseram às mães o cuidado de seus filhos, foram os primeiros responsáveis na produção de outras crianças, bem como pela visibilidade delas pela sociedade, mesmo que apenas enquanto ser biológico.

No Renascimento<sup>21</sup>, período no qual o homem esteve no centro das diversas preocupações sociais e intelectuais, elevou o ser humano e a cultura e, em contrapartida, aos valores medievais, “[...] o olhar humano desvia-se do céu para a terra, ocupando-se mais com as coisas do cotidiano. A curiosidade, aguçada para a observação dos fatos redobrou o interesse pelo corpo, pela natureza circundante” (ARANHA, 2006, p. 124). Nesse cenário, principalmente com o desencadear dos ideais iluministas<sup>22</sup>, de forma sistematizada se intensifica a focalização da infância e da criança nos estudos.

Segundo Dornelles (2005), a entrada das crianças em cena, no mundo ocidental, a partir dos séculos XVI e XVII, se deve principalmente a três fatores a saber: a legitimação da família como lugar de controle; o surgimento da educação institucionalizada, ou seja, da escola; e o avanço das ciências humanas e de seus adjacentes postulados de normalização e disciplinarização. A autora comenta ainda que a

[...] emergência da infância é, pois, a constituição da criança como objeto de um saber que atende a uma necessidade e a uma vontade de poder: conhecer para governar, isto é, produção de saberes específicos que definiram a infância e as tecnologias adequadas para intervir sobre ela (DORNELLES, 2005, p. 19).

No contexto brasileiro os séculos XV, XVI e XVII (este último designado como o século do método que articulou ciência e sua aplicabilidade prática) foram o palco de fatos marcantes como a Proclamação da República (1889), a Era Vargas (1930-1945), a Revolução Constitucionalista (1932), a Ditadura Militar (1964-1985). Toda essa confluência de

---

<sup>21</sup>Também designado como Renascença está compreendido entre os séculos XV e XVI.

<sup>22</sup>O iluminismo e o romantismo são considerados por Ghiraldelli Jr. (1997) como as bases do pensamento moderno.

acontecimentos teve impacto no reconhecimento – ainda que de forma parcial – das diferenças e semelhanças das crianças com relação aos adultos.

Nos “novos tempos”, pelo menos no Ocidente, os intelectuais - padres, juristas, moralistas etc. – começaram a dizer que as crianças eram diferentes dos adultos, e começaram a falar disso em um sentido bastante específico. Passaram a fomentar um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento de cuidado, de cultivo da vida da criança (GHIRALDELLI, 2000, p. 8).

Assim, estabeleceu-se que os pequenos precisariam de um tratamento especial para que melhor pudessem integrar-se ao mundo adulto e, para tanto, foram criadas as escolas. As crianças foram retiradas do convívio social, do qual até então faziam parte, para serem inseridas nesses estabelecimentos, configurando-se um tipo de infância: os alunos. É a origem de um novo fenômeno social chamado por Marchi (2010, p. 191) de “ofício de aluno”, definido segundo ela

[...] como a “aprendizagem das regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que releva tanto conformismo quanto competência [...].

Essa autora realiza uma crítica com relação a esse status assumido ou imposto às crianças, com obrigações em realizar tarefas que não escolheram e, na maioria das vezes, nem compreendem ou têm interesse. A atenção dada às crianças com o estabelecimento da nova organização social fundada na família nuclear, conservadora e patriarcal, também alterou o tratamento dado aos pequenos que passaram a ser, de certa forma, reconhecidos, como indivíduos na sociedade. A saúde e a educação dos filhos tornaram-se preocupação dos pais e também da sociedade como um todo, que precisava de adultos trabalhadores saudáveis e fortes.

Sendo direcionado um outro olhar às meninas e meninos surge, então, uma educação especificamente pensada para eles. Nesse sentido, entende-se que “[...] no governo dos infantis, são exercidos não só conhecimentos produzidos sobre as crianças, mas também o modo de inventar sua vida, sua cotidianidade [...]” (DORNELLES, 2003/2004, p. 18). Quanto mais a infância foi ganhando relevância, mais foram configurando-se formas de intervenção na vida das crianças envoltas em um jogo paradoxal relacionado às questões econômicas e sociais que agem sobre elas.

Passa-se, então, a considerar as particularidades infantis e a contemplar outras

características para além dos traços biológicos e questões anatômicas e fisiológicas. Segundo Ariés (1981), houve a “descoberta da infância” pela sociedade. Olhando por outro prisma, Ghiraldelli (2000) defende que a infância - formulada com base nas formas de pensar, ver e falar da população infantil - pode ser considerada como uma “invenção”.

No século XVIII<sup>23</sup> iniciou-se o estabelecimento de uma tendência laica e liberal no campo educacional, no interior do qual a infância ainda era vista como uma fase negativa da vida. As crianças eram tratadas como uma folha de papel em branco que precisava ser preenchida, carecendo de regras para a sua perfeita preparação para a vida adulta. Vista como uma projeção, aquilo que as crianças viriam a ser quando crescessem era o que mais importava; proveniente de uma perspectiva adultocêntrica, - visão reducionista focada na questão do vir a ser. Ao considerar a criança como devir – período de maturação e transitório para a vida adulta, ou, em outras palavras, pelo que ela não é (não é adulto ainda), os adultos passaram a determinar o que era melhor para ela, desenvolvendo um conjunto de medidas paternalistas e assistencialistas.

Mais do que em outras épocas, principalmente a partir do século XVIII desenvolveram-se regras e normas comportamentais em nome do disciplinamento dos sujeitos. A respeito dessa normalização exercida sobre as crianças, Bujes (2000, p. 29-30) salienta que “As crianças têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto e no plano simbólico, esquadrihadas para delas se deduzir as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte”.

O cenário de padronização de condutas sustentou a escola na sua acepção moderna, uma escola dirigida a um grupo maior de crianças, com práticas de disciplinamento. Segundo Lira (2008), os dispositivos e técnicas de disciplinarização determinam as experiências e o cotidiano das organizações, sendo que na concepção de infância sustentada pelo período moderno a criança é vista como um sujeito aprendiz. Essa visão da criança como aluno, conforme destaca Lira (2008, p. 322), “[...] introduz um esquema de racionalidade que passa a medir, classificar, avaliar as crianças de acordo com seu desenvolvimento, seu comportamento, sua personalidade”.

Durante o Renascimento “[...] a infância foi repensada e começou a ser associada a elementos como a pureza, a simplicidade, a necessidade de amor, a ingenuidade de coração, a maleabilidade e a fragilidade. Por isso, passou a ser valorizada e amada” (BARBOSA, 2000, p. 103). Esse momento favoreceu a ideia de que essa etapa era a melhor fase da vida, sendo

---

<sup>23</sup>Também designado como século das luzes. Período de vasto crescimento intelectual no qual ocorreu a Revolução Industrial.

que essa visão ainda perdura até os dias atuais e é bem expressa neste poema de Casimiro de Abreu<sup>24</sup> :

Oh! que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras,  
Debaixo dos laranjais!  
Como são belos os dias  
Do despontar da existência!  
[...]

Sob esta acepção, emergiu uma visão romântica da infância na qual a criança é vista como um ser ingênuo, puro e bom, que precisa de cuidados e proteção por parte dos adultos. No século XIX – no qual um dos maiores paradoxos é a desigualdade social – houve o efetivo surgimento das instituições de atendimento à criança. O pensamento moderno é marcado por uma lógica, na qual “[...] a educação é o instrumento social com base no qual ganham legitimidade a dominação e o expurgo daquilo que deve ser ultrapassado para atingirmos a idade da razão [...]” (PEREIRA e SOUZA, 1998, p. 36).

Dornelles (2003/2004) ressalta que conforme a sociedade vai tecendo uma ideia de criança incompleta, frágil e carente, a infância emerge como uma fase de dependência, e por isso sobre ela projeta-se uma rede de cuidados que visam controlá-la. Segundo essa autora, as atividades voltadas às crianças, na modernidade, são elaboradas com base nos conhecimentos específicos para ensiná-las a como se comportar, como agir, o que pensar, empreendendo formas pedagógicas de governá-las.

Os séculos XIX e XX, foram bastante fervorosos com relação a acontecimentos históricos e sociais. Neles ocorreram as duas grandes guerras mundiais (a 1ª, de 1914-1918 e a 2ª, de 1939-1945), além das revoluções socialistas, ganhando corpo a defesa de muitas bandeiras como o Feminismo. Também houve a criação da escola pública, gratuita e laica.

Também ocorreram outros fatos sociais significativos como a Revolução Russa (1917), a Quebra da bolsa de Nova York (1929), o Nazismo na Alemanha (1933-1945), a Ditadura na Espanha (1939-1969), a Bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki (1945), o golpe militar no Brasil (1964-1984), quebra do muro de Berlim (1989), que propiciaram a

---

<sup>24</sup>ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. Disponível em [http://educaterra.terra.com.br/literatura/romantismo/romantismo\\_32.htm](http://educaterra.terra.com.br/literatura/romantismo/romantismo_32.htm). Acesso em 19/06/2015.

eminência de um pluralismo de tendências pedagógicas.

Essas alterações sociais configuraram um novo olhar para a criança. Finco (2010, p. 124), destaca que principalmente com os estudos a partir da Sociologia da infância, a criança passou a ser entendida “[...] como uma construção social específica, que tem uma cultura própria e merece ser considerada nos seus traços”.

Embora o século XX tenha melhorado “[...] as condições materiais e psicológicas de vida das crianças, [...] a exploração comercial e o abandono e isolamento que inventamos para elas fazem com que a identidade social dessa infância seja contraditória [...]” (CORAZZA, 2004, p. 198). A nova antropologia da criança (COHN, 2005), no final do século XX, já propunha compreender as crianças pelo que elas são, em detrimento da abordagem biologicista e desenvolvimentista e no sentido de superar da ideia naturalizada e atemporal da infância.

Nessas circunstâncias, vale considerar a ponderação de Bujes (2010) ao alertar que o ‘novo’ lugar da infância na modernidade não é algo natural, mas sim deve ser construído e compreendido “[...] a partir de um complexo de saberes, de instituições e de estratégias de poder que lhe conferiam existência histórica”. Na contemporaneidade, a infância é vítima da especulação do mercado, que incita as crianças ao consumo. Como resultado dos efeitos da globalização e do neoliberalismo, a infância configura-se como um grupo consumidor em potencial.

Nessa lógica, os fenômenos gerados pelo capital controlam seus corpos e invadem suas mentes, fazendo da infância um importante estágio da vida para pertencer ao mundo, tornar-se visível, pelo consumismo e aquisição de bens materiais. Lira e Nascimento (2015, p. 69-70) salientam que “[...] uma das principais formas de construção da infância hoje é sustentada pela mídia, com a proliferação de produtos, personagens, sonhos”.

Steinberg e Kincheloe (2001, p. 13) ressaltam que “[...] mudanças na realidade econômica, associada ao acesso das crianças a informações sobre o mundo adulto, transformaram drasticamente a infância”. Muitas crianças possuem uma agenda lotada de atividades, dentro e fora da escola, restando pouco tempo livre para brincar e, em outros contextos, algumas assumem a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores e de trabalhar para ajudar no sustento da família.

A alteridade infantil foi transformada em desigualdade, e esta, foi convertida em inferioridade. No entanto, os adultos precisam compreender que as diferenças existem e não são critérios de classificação dos sujeitos em melhores ou piores, mas compõem o quadro das especificidades humanas. Constata-se que apesar de todos os avanços tecnológicos do século

XXI, as pessoas ainda não aprenderam coisas essenciais para a condição humana, isto é, a lidar com as diferenças, com as outras pessoas. Delgado e Müller (2006, p. 17-18) apontam que

[...] o lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança. A modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso direto ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável). Essa norma assenta num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da “educação” da criança, especialmente a escola e a família.

Considerar os elementos econômicos, históricos, sociais e culturais como influentes na conceitualização da infância motivou uma revisão conceitual, na qual a infância passa a ser considerada, de acordo com Dornelles (2005), Ghiraldelli (2000), Kramer (2000), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), um grupo social.

[...] é necessário ir além de uma lógica supostamente natural/evolucionista de entendimento da infância como uma das etapas biológicas da vida, ou seja, é também preciso compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional como uma dimensão da experiência humana que demandou um longo processo de aprendizagem, [...] (SOUZA, 2010, p. 24).

Assim, esse novo paradigma visa caracterizar as crianças como um grupo populacional específico, meninos e meninas são membros sociais, pois agem nos diferentes setores nos quais estão inseridos incorporando o mundo a sua volta e criando significados com base nele. Este entendimento demanda a superação das tensões geracionais<sup>25</sup> ocasionada, sobremaneira, pelos postulados ainda vigentes da infância como tempo preparatório para a fase adulta ou das crianças como seres imaturos. Contudo, não é porque são menores em tamanho, ou detém menos força física que as crianças são incompletas e incapazes.

Dornelles (2005, p. 72-73) considera a existência, na atualidade, de dois grupos de infância. Um deles, a denominada “infância ninja”,

[...] que está a margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos games, da internet, da multimídia, são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas sobrevivem nos bueiros, da vida urbana. [...] à semelhança dos guerreiros dos desenhos e filmes das ‘Tartarugas Ninjas’.

---

<sup>25</sup>As relações geracionais, isto é, entre gerações distintas (no caso entre adultos e crianças), definem os espaços apropriados à frequência, à estadia, à socialização e participação de meninos e meninas (NASCIMENTO, 2011) na vida social.

O outro, constituído pela “[...] infância globalizada contemporânea, a que provisoriamente chamarei de cyber-infância – aquela infância afetada daquelas novas tecnologias que vem produzindo a infância tida como perigosa [...]” (DORNELLES, 2005, p. 78). A autora ainda acrescenta que “[...] existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desarmadas, armadas, etc.” (p. 71).

A agitação da vida moderna disseminou um contexto em que as pessoas não têm tempo para parar e refletir sobre as coisas que acontecem, suas consequências e sobre aquilo que lhes importa de fato. Não se vê as crianças crescerem, não se tem tempo, nem espaço, nem disposição para elas e nem para outras atividades como o lazer. O modelo pós-moderno da vida social gerou um distanciamento, uma separação entre os adultos e as crianças. Pereira e Souza (1998, p. 37), fazem uma alerta:

[...] hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. Uma das consequências mais radicais do sentimento moderno da infância foi, portanto, o afastamento do adulto da criança. A educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e de lazer, foi substituída pela aprendizagem escolar.

Como um fenômeno mundial, a institucionalização da infância acontece nas diversas culturas e países, com formas que pouco diferem. Se podemos pensar em um movimento semelhante nos diferentes lugares, é conveniente, nesse momento, explicitar um pouco mais acerca do lugar e das compreensões da infância e da criança no contexto brasileiro, o que será feito especialmente a partir da obra de Müller (2007).

A história da infância no Brasil tem início propriamente com a chegada dos colonizadores. Não que aqui não houvessem crianças, filhos dos nativos, inclusive, os pequenos indiozinhos foram observados e descritos por Pero Vaz de Caminha, como nos relata Lajolo (1997) em seu artigo *Infância de papel e tinta*.

Müller (2007) apresenta algumas considerações sobre as crianças no Brasil entre os séculos XVI ao XIX. No início da colonização, a criança negra era chamada de moleque ou moleca, a indígena de curumim, e os filhos dos brancos de sinhozinho e sinhazinha. Müller (2007) destaca a grande riqueza do intercâmbio cultural ocorrido entre essas crianças de diferentes procedências, o que gerou uma mistura de idiomas, vestes, rituais e tipos físicos.

Mary Del Priore (2011), uma das mais significativas autoras que trata da história da infância e da criança no Brasil, destaca que, até por volta dos cinco anos, não havia uma grande diferenciação entre as crianças dos senhores e a dos escravos, sendo até que estas se misturavam e brincavam juntas. Contudo, passado essa idade, elas seguiam rumos diferentes. As ricas eram enviadas aos colégios para se instruírem e assumirem os negócios da família quando crescessem, já as pobres, e nesta classe entenda-se as negras e indígenas, separadas de seus pais, eram destinadas ao trabalho doméstico e nas lavouras e comercializadas com esse mesmo fim. O que havia de comum entre ambas as classes de crianças era a negação do direito de conviver com a família.

Nesse contexto, entre os séculos XVI e XVIII houve uma grande mestiçagem de brancos e índios. Já as crianças negras, eram forçadamente separadas de seus pais, sendo vendidas e as mães sendo obrigadas a amamentar as crianças brancas das famílias em que trabalhava. Müller (2007) salienta que as crianças negras e indígenas eram objeto de posse das crianças brancas e assim como existia uma relação de dominação entre o senhor e seus escravos, prevalecia uma relação de subordinação dos moleques aos sinhozinhos. Para a sociedade, as crianças negras, assim como seus pais, deveriam se tornar escravas antes de adultas. Por esse motivo, do século XVI ao XIX, não lhes foi oferecida a escola, uma vez que o ensino era considerado dispensável. A partir de 1988 muitos escravos foram libertos mas não lhes foi possibilitada uma forma digna de trabalho, de sobrevivência, nem instrução ou educação.

A segunda metade do século XIX é um período de forte modernização do país. Müller (2007) comenta que nesse período predominaram políticas compensatórias, assistencialistas e institucionais para com as crianças. Timidamente, inicia-se um novo olhar para a criança, fortalecido no século XX, contudo os argumentos da cidadania e do direito, e dentre esses a educação, por parte do governo e da legislação, tinham o intuito de se apossar e dirigir a vida das crianças. Ocorreu a compreensão de que a miséria, a pobreza, assim como as crianças e jovens abandonados eram fator de subdesenvolvimento do país. No ano de 1964, em pleno golpe militar, criou-se a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM). A real preocupação desse órgão não era o bem-estar infanto-juvenil e sim a contenção dessa classe vistas como promotora da desordem social.

Em 1979, foi aprovado o Código de Menores, porém ele não considerava as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos. Contemplados na Lei sob um viés pejorativo, eram, antes, considerados objetos de intervenção do Estado. Essas Leis pregavam formas de atendimento intervencionistas e assistencialistas ao invés de desenvolverem um trabalho de

proteção e prevenção. Nesse cenário, as crianças só tinham visibilidade para a sociedade e para o Estado quando encontravam-se em situação de vulnerabilidade, de riscos à vida ou quando representavam perigo à ordem social (quando cometiam algum delito e recebiam medidas corretivas e punitivas).

Condicionada por determinantes políticos, econômicos, culturais, também pela luta de movimentos sociais, especialmente o Feminismo, o desenvolvimento do campo científico e a produção de conhecimentos sobre a infância (organizados principalmente no cenário internacional) a sociedade brasileira direciona um novo olhar e um novo tratamento às crianças. Dando um salto no tempo (devido os limites desta publicação), salientamos a promulgação, em 13 de julho de 1990, do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA - Lei Federal nº 8069/90) que significou um grande avanço na luta pelos direitos da criança e do adolescente. As bases para a elaboração desse documento estão contidas no artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

A partir desse documento, as crianças e os adolescentes passam a ser tratados como sujeitos de direitos, isto é, foram reconhecidos como pessoas em formação da sua integridade física, moral e de sua personalidade. Esse marco legal passou a atuar na garantia da sobrevivência, desenvolvimento físico, pessoal, moral, psicológico e social e na proteção contra a violência e maus-tratos. Configurando-se numa legislação de direitos humanos, esse manuscrito é uma importante ferramenta na garantia dos direitos fundamentais como saúde, educação, cultura, lazer e no trabalho de proteção da infância e da juventude e combate às negligências por elas sofridas.

A infância da atualidade é altamente influenciada pela mídia e por quem está por trás dela, tanto no comportamento, quanto nos hábitos alimentares. Lage e Rosa (2011) destacam que 80% das propagandas de alimento direcionadas às crianças são de alimentos pobres em nutrientes, mas com alto teor de gordura e açúcar. E com isso, entende-se o crescente índice de obesidade infantil.

Os autores acima mencionados relatam que na contemporaneidade, está ocorrendo outro fenômeno com relação às crianças. Elas não são mais submetidas ao trabalho infantil como na época da colonização, muito embora ele ainda exista. Elas foram possuídas pela mídia, pela indústria cultural que, em função do consumismo e do lucro, meninos e meninas são formatados (as) e controlados (as) por essas agências que detém o poder. Esses autores destacam que a mídia, em detrimento da família, da Igreja, dos amigos, da escola, converteu-se num dos principais elementos da constituição da identidade e personalidade das pessoas.

Na contemporaneidade, modificou-se o papel das crianças no seio familiar. De posse

desse conhecimento, as grandes corporações, objetivando o lucro, emprega inúmeras e distintas estratégias para capturar as crianças e jovens e torná-los consumidores, incentivar o consumismo dos adultos, ou seja, faz dos pequenos aliados. Hoje, há uma influência de 80% das crianças nos gastos domésticos (LAGE & ROSA, 2011), isso demonstra o poder de influência da criança nas decisões de compra da família. Parece uma incoerência, pois nesse quesito (comercialização de produtos) a opinião da criança é considerada, mas em outros não.

### 2.3 AS RELAÇÕES ENTRE AS INFÂNCIAS E ESCOLA

Tal como destacado nas sessões anteriores, a infância e a criança não existiram sempre e nem da mesma forma, uma vez que os entendimentos e categorizações são determinados historicamente e pelas modificações nas formas de organização social. Conforme crescia a visibilidade social das crianças, a sociedade também percebeu que não sabia o que fazer com elas. Para os adultos havia o trabalho, mas e para os pequenos?

[...] para que a infância viesse a acontecer, para que ela se realizasse, as crianças deveriam ser postas em um lugar especial: a escola. Também se criou uma ligação especial entre a criança e um determinado adulto: o preceptor e/ou professor (GHIRALDELLI, 2000, p. 9).

Barbosa (2000) destaca que ao longo do século XVI começaram a surgir práticas de assistencialismo às crianças pobres e abandonadas, sendo encaminhadas a asilos, hospitais, prisões, hospícios ou outras instituições e acolhimento. De acordo com essa autora, foi apenas no século XIX que houve uma diferenciação dessas instituições para atendimento às crianças. Adotando características específicas, construíram-se organizações como salas de custódia, lactários, casas-asilo e berçários e, na sequência deu-se a construção de jardins de infância e as primeiras creches francesas. De acordo com Aranha, (2006, p. 126), “[...] o aparecimento dos colégios, do século XVI até o XVIII, foi um fenômeno correlato ao surgimento da nova imagem da infância e da família”.

Também Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) destacam que a instalação de processos educativos no interior da instituição escolar foi um fator que muito contribuiu para o estabelecimento da noção moderna de infância. Para a construção e consolidação dessas instituições destinadas à educação da infância, foram, de acordo com Barbosa (2000, p. 105), “[...] necessários tanto o reconhecimento da existência da infância (um grupo etário com características e necessidades diferenciadas) como o estudo aprofundado de especialistas

sobre as mesmas”. Percebe-se, então, que a criação das escolas está intimamente relacionada com o direcionamento que foi dado às crianças.

No século XX houve uma expansão da escola (compensatória e assistencialista), cuja frequência das crianças foi justificada por diversos campos do saber, pois dada a sua propagada fragilidade, as crianças deveriam ser protegidas, orientadas, educadas. Assim, estabelecia-se “[...] a necessidade de preparar a criança para a vida adulta, por meio de uma disciplina constante e rigorosa conseguida mais facilmente nas instituições” (LIRA, 2007, p. 261). Segundo a autora, as instituições com a finalidade de educar a infância se constituíram como elementos estruturantes da sociedade moderna fundamentadas na visão de criança indefesa, dependente e frágil e, portanto, no ideal de proteção às crianças. Os cuidados e a proteção dispensados às crianças no limiar do século XX significaram muito mais investimentos para se produzir sujeitos socialmente produtivos do que medidas de formação cidadã. Nesse contexto, a educação foi empregada como um elemento estratégico na consolidação e perpetuação da ordem e coesão sociais (MARCHI, 2011).

Gondra (2010) chama a atenção para o fato da institucionalização em massa das crianças ser parte integrante de uma nova tecnologia de governo. Para esse autor, a educação da infância e tudo o que ela comporta está envolta pela perspectiva disciplinar. Ademais, a própria concepção e função do professor também se caracterizam a partir do conceito que se tinha de infância. Se a criança fosse vista como “negativa”<sup>26</sup>, o professor seria, segundo Ghiraldelli (2000, p. 9-10),

[...] um disciplinador no sentido tradicional da palavra. A escola, um ambiente de formação e conformação. A finalidade da educação é fazer com que a fase negativa da infância passe brevemente e possibilite ao homem surgir a partir das regras do homem (adulto) sobre o homem (a criança) [...].

Por outro lado, se a infância fosse vista como uma fase positiva<sup>27</sup> esse período deveria ocorrer e ser prolongado, como um momento permeado pela pureza e criatividade. Para essas crianças, o professor apresentava-se como

[...] um companheiro de viagem. A escola, um ambiente natural propiciador das melhores experiências. A finalidade da educação é fazer com que a fase positiva da infância permaneça ao longo da vida adulta, no que ela tem de bom, ou seja, que o homem (adulto) venha a materializar-se a partir do interior do homem (criança) (GHIRALDELLI, 2000, p. 10).

---

<sup>26</sup>Ghiraldelli (2000) analisa essa compreensão na obra de Comênio.

<sup>27</sup>Ghiraldelli (2000) considera esse entendimento a partir da obra de Rousseau.

Compreende-se, pois, que a percepção que se tinha de criança delineava (e delimitava) o formato da educação a ela dirigida, condição que ainda se efetiva nos dias atuais. A visão de criança passou a sustentar as formas de educação, e dessa maneira a infância se constituiu no elemento fundamental à produção pedagógica. Bujes (2004) salienta que infância e pedagogia são dois termos chave na condição educacional moderna; esta na proposição de orientações norteadoras das condutas e dos indivíduos, e aquela no sentido de descrever e caracterizar peculiaridades desse período da vida.

No início, a escola surgiu com a finalidade de disciplinar a infância. E hoje, qual é a relação entre elas? Embora, o discurso vigente declare que o objetivo da escola é formar o cidadão crítico, observa-se que nem sempre é isso que acontece, configurando-se em geral como um passaporte para inserção social, uma passagem obrigatória para se pertencer à sociedade. Na sociedade que ora se apresenta a escola prepara para a “servidão moderna”. O estabelecimento de uma educação escolarizada pautada em práticas específicas conferiu visibilidade às crianças, contudo, essa visibilidade se deu, e ainda ocorre, por meio de uma homogeneização baseada em certas características desses sujeitos. A modernidade também instaurou um acordo social, isto é, uma dinâmica sócio-escolar na qual a criança passa a ser aluno. A criança enquanto aluno é, via de regra, caracterizada pelo seu comportamento e nível de desenvolvimento e aprendizagem ligados à questão etária, que se torna ordenadora da composição e seriação do ensino (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004), sendo muitas vezes ignoradas suas especificidades. Ghiraldelli (2000, p. 9), destaca que “[...] a escola na modernidade, não nasceu propriamente para ensinar, no sentido de instruir, mas antes de tudo para ser um local no qual a infância pudesse ocorrer”, possuindo sobremaneira um papel moralizante. É interessante destacar a semelhança existente entre as estruturas e o funcionamento da escola, da prisão, do convento, do manicômio e dos asilos<sup>28</sup>.

Foucault (1987) já demonstrava a analogia entre essas organizações também salientando, além do aspecto físico, as dinâmicas de conformação e regulação dos indivíduos. A estrutura escolar e os processos pedagógicos aparecem, na sua essência, subordinados a uma política elitista de seleção que torna o aparelho escolar seletivo e excludente. E isso decorre do fato de que a escola ainda não conseguiu acolher as singularidades infantis, configurando-se em um local em que as crianças se sentem deslocadas e obrigadas a se adaptarem aos comportamentos que esperam dela. Ao lidar com padronizações, a maquinaria

---

<sup>28</sup>Sobre essa questão ver Goffman (2003).

escolar exclui as diversidades.

Entre os sujeitos e a escola se estabelecem uma variedade de relações, inclusive paradoxais, pois se foi com a escola que os pequenos efetivamente entraram em cena, ganhando destaque, também esse mesmo mecanismo os submeteu. As crianças, as detentoras dos porquês, ao saírem da escola, tornam-se pessoas, muitas vezes, sem iniciativa, pois além de ensinar o silêncio a escola fomenta o conformismo, promovendo um processo de desumanização.

Na relação da escola com a infância, embora em cada período histórico ocorra de determinada forma, em geral, predomina a intenção de controlar comportamentos. Sobre isso pode-se considerar que, conforme Aranha (2006, p. 126), “[...] a fim de proteger as crianças das “más influências”, propôs-se uma hierarquia diferente, submetendo-as à severa disciplina, inclusive a castigos corporais. A meta da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral”. Ademais, também é visível o já mencionado conflito de gerações<sup>29</sup>. De um lado, encontram-se os profissionais da educação (grupo formado por professores e funcionários) e, de outro, as crianças, convivendo, dessa forma, modos de pensar e agir distintos. Evidencia-se, portanto, que entre a escola e a infância existe uma relação de disciplinamento, tanto no que diz respeito aos comportamentos quanto ao conhecimento em que a instituição é um lugar legitimado para treinar e seguir regras. A modernidade desenvolveu formas de administrar a sociedade e seus sujeitos e a “[...] instituição escolar, mediante diversas técnicas, constituiu-se como um dos principais lugares onde essa administração e produção acontecem” (LIRA, 2008, p. 325).

Ocorrem ainda, situações de insatisfação, de resistência e de enfrentamento, especialmente ao autoritarismo do ambiente escolar. Nessa sociedade de caráter altamente excludente a evasão escolar é uma forma de auto exclusão a qual o próprio sujeito se projeta. A criança que não consegue aprender segundo o padrão delineado pela escola acaba sendo taxada como incapaz e toma para si o problema, abandonando os estudos. A escola realiza um processo de colonização e legitimação de fronteiras simbólicas, isto é, a cultura do sistema escolar atua na formulação e na delimitação de ideias, conceitos e valores da infância que vão incidir sobre a forma como a criança é tratada e na proposição de propostas educacionais para ela.

Por outro lado, a escola é um espaço socialmente instituído de fundamental importância na formação identitária da criança, isso porque no seu interior ocorre o

---

<sup>29</sup>Silva (1995), em seu texto *Alienígenas na sala de aula*, denuncia que se ensina uma geração a partir do ponto de vista de outra, evidenciando um elo de ligação negativo manifesto pelo conflito geracional.

cruzamento dinâmico de diversas vivências e de diferentes pensamentos e culturas. A entrada da criança nessa instituição deveria significar o alargamento, a ampliação do contexto de interação social infantil. Spréa e Garanhan (2014, p. 719) salientam que “[...] as crianças produzem cultura não só pelo que assimilam na experiência com os adultos, mas também por meio das relações que estabelecem entre si, na intimidade dos grupos dos quais fazem parte”. Assim, a escola - dadas as suas circunstâncias como a abrangência de um significativo grupo de sujeitos da mesma faixa etária, centros de interesse em comum - também é um espaço de produção da cultura infantil. A escola tem o poder de fomentar opiniões e comportamentos, e como toda a prática educativa comporta aspectos políticos, pode tanto libertar quanto aprisionar as consciências e as atitudes dos sujeitos.

Estudos e pesquisas afirmam que existe uma relação entre o modelo econômico e o modelo escolar desenvolvido e implantado pela e para a sociedade. Como defende Saviani (1991), a escola tem como função social proporcionar a ascensão do senso comum ao pensamento filosófico. Contudo, só poderá realizar essa transformação a partir do momento que seus componentes compreenderem as diversas relações que ocorrem no interior dessa instituição e os vínculos entre ela e a sociedade, e ainda, entenderem a necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica pautada no trabalho socialmente necessário (GEHRKE, 2014), o que, por sua vez, implica considerar de forma mais significativa os elementos externos que a influenciam.

Em uma entrevista concedida às professoras e pesquisadoras Delgado e Müller, e publicada na Revista Currículo Sem Fronteiras de 2006, Manuel Jacinto Sarmiento alerta para o fato de que a escolarização das crianças só será um programa “emancipador se estiver vinculado à ampliação dos direitos sociais e, nomeadamente, dos direitos das crianças” (DELGADO e MÜLLER, 2006, p. 21). Assim, embora lutar pela possibilidade de se fazer uma escola descontaminada das distorções fabricadas pelo capitalismo e sua indústria cultural pareça utópico, o comprometimento político impõe aos professores e funcionários constantemente questionar que tipo de formação humana se pretende propiciar às crianças. Diante dessa emergente necessidade, cabe perguntar onde está o protagonismo infantil no sistema escolar?

## 2.4 AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS

As crianças influenciam e são influenciadas pelos contextos econômicos, sociais e culturais em vários sentidos, e tanto é assim, que para elas foram criadas uma série de leis,

instituições, artefatos, regras e rotinas, sendo que também passaram a ser objeto de estudos e investigações. Entre os anos de 1960 e 1980 os estudos das ciências sociais sobre a infância focalizavam as crianças, por um lado, do prisma das condições sociais, ou seja, a criança como menor, a criança pobre e, por outro, a criança institucionalizada, isto é, enquanto aluno.

O olhar e as concepções de infância estavam permeados pela Medicina e pela Psicologia do desenvolvimento e, nessas linhas, as crianças eram estudadas apenas enquanto entes interligados à família e à escola. Elas eram, portanto, objetos subsumidos de análise, isto é, deduzidos a partir de outras organizações como a família e a escola. Assim, por um longo período as crianças foram vistas, estudadas e formadas com base nos conceitos técnicos e científicos respaldados nos estudos e nas ciências que legitimavam os saberes estabelecendo uma lógica de cuidado e controle. A socialização da criança era entendida e desenvolvida “[...] como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta” (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 61).

Em sua vertente clássica, a socialização adquiriu um caráter de ciência moral com a finalidade de produzir sujeitos dóceis (MARCHI, 2011). Dentro desses moldes a socialização era a “[...] chave pela qual a criança a-social se convertia num adulto socializado” (MARCHI, 2011, p. 392). Essa concepção trata, sumariamente, da interiorização de valores e normas pelas crianças. Marchi (2010) relata que a nova visão de criança demandou alterações no pensamento social, especialmente com relação ao conceito de socialização.

Na concepção tradicional de socialização, ser criança resume-se, principalmente a ser aluno(a). No campo da ressignificação do conceito de socialização, a criança passa a ser considerada como ator social e o “[...] processo de socialização passa a ser, portanto, entendido como um processo contínuo, múltiplo em sua direção e fins [...]” (MARCHI, 2010, p. 193). A autora destaca que a tendência contemporânea de socialização abrange o caráter participativo do sujeito na construção de sua identidade.

As diversas áreas da Ciência focalizavam as crianças da perspectiva adulta, condição em que as ideias e as falas dos pequenos eram desconsideradas. As pesquisas, de modo geral, configuravam um cenário no qual a criança não possuía um discurso dotado de razão, legítimo, sendo que suas manifestações eram ignoradas e não lhes era dada chance de se expressarem. O conhecimento produzido sobre elas era voltado muito mais à normatização e ao disciplinamento da infância do que ao seu desenvolvimento físico e intelectual.

Gerenciada por Jens Qvortrup (considerado o pai da Sociologia da Infância) em 1987 a pesquisa “Infância como fenômeno social” inaugurou uma nova perspectiva para o estudo da infância, em que as crianças passaram a ser vistas como um grupo social (até então os

estudos sobre a infância estavam pautados nos postulados da Psicologia e da Pedagogia), o que levou à predominância de uma visão da criança como categoria populacional. Corsaro (2011), baseado nos estudos de Qvortrup, defende a tese de infância enquanto categoria estrutural social. Ele desenvolveu a chamada Teoria Interpretativa, “[...] na qual as relações estabelecidas pelas e entre as crianças são compreendidas como construções sociais nas quais exercem sua capacidade de produção simbólica e constituem suas representações e crenças em sistemas organizados: as culturas” (NASCIMENTO, 2011, p. 44). A abordagem interpretativa focaliza as ações sociais das crianças, privilegia as interações inter e intrageracionais sem, no entanto, desconsiderar o universo social adulto na constituição das culturas infantis. Assim, como o adulto, a criança participa ativamente na construção e interpretação da cultura e do entorno social do qual faz parte.

Segundo Martins e Bretas (2009), existe uma imagem infantil “pré-sociológica” e uma “sociológica”. A primeira, não considera a infância como categoria construída socialmente em um dado contexto; a segunda, com base nas teorias das Ciências Sociais, resulta das interpretações infantis. Também Nascimento (2011) faz essa identificação e, de acordo com a autora, os postulados “pré-sociológicos”, mesmo reconhecendo a diferença entre adultos e crianças, hierarquizam as relações entre ambos, reafirmando a subordinação infantil. A autora destaca que as abordagens sociológicas que tratam da infância podem ser classificadas em quatro vertentes, a saber: 1) a infância como construção social; 2) a infância como grupo geracional, na qual interessa as relações das crianças entre si e com os adultos; 3) a infância enquanto grupo minoritário, isto é, compreendida dentro das relações de poder; e 4) a infância como estrutura social.

Mudanças no campo intelectual durante a década de 1970, especialmente no cenário internacional, indicaram novos direcionamentos aos estudos da infância que passaram a se desenvolver numa perspectiva multidisciplinar. Também houve um rompimento (apesar dos benefícios) com a ótica da Psicologia<sup>30</sup>, sob a qual as crianças foram por muito tempo vistas e cujos postulados foram absorvidos pela Pedagogia<sup>31</sup>.

Diante desse cenário, em meados de 1990 ocorre o nascimento de uma nova ciência, a Sociologia da Infância, como já mencionamos, constituindo-se com algumas diferenças nos diferentes países. Conforme destaca, Abramowicz (2001, p. 28), a sociologia de linha

---

<sup>30</sup>Se por um lado a Psicologia desenvolvimentista é criticada por apresentar a criança descontextualizada e separada das condições históricas e sociais, deve-se reconhecer os seus méritos por abrir caminhos nas pesquisas sobre as crianças e as infâncias.

<sup>31</sup>Como decorrência dessa submissão, o pensamento e o fazer pedagógico por longa data lidaram com uma visão idealizada de criança e infância.

francesa, por exemplo, almejou “[...] desescolarizar a criança, ou seja, pensar a criança para além do rótulo de aluno, na realidade é quase um retorno à sociologia, não mais uma sociologia da escolarização, mas a uma sociologia da socialização”. Essa tendência francófona alargou os debates acerca do caráter ideológico da conceituação de infância, e iniciou uma reflexão que levou à crítica das ações e da instituição escolar.

Para essa ciência, ouvir as crianças se configura em um norte para a percepção dos fenômenos sociais nos quais a infância está inscrita e busca atuar de modo a superar o olhar para a infância pautado nos estudos biologistas (FINCO e OLIVEIRA, 2011). Tal viés tem o mérito de nos mostrar que a criança participa de sua própria socialização e ao fazer isso reproduz e transforma a sociedade.

No Brasil, um redirecionamento no campo das pesquisas sobre as crianças ocorre a partir de 1990, motivado especialmente pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A nível global, Delgado (2011, p. 185) destaca que “[...] após a Segunda Guerra Mundial, o movimento pelos direitos das crianças se acelerou, reforçado pela Convenção Internacional dos Direitos das Crianças<sup>32</sup>, movimento que instituiu uma pressão para o reconhecimento do estatuto social e político da criança<sup>33</sup>.

Finco e Oliveira (2011) salientam que esse novo olhar para a infância propõe uma reflexão acerca das relações entre adultos e crianças estabelecidas nas organizações educacionais e sociais, considerando meninos e meninas como sujeitos sociais que pensam e agem sobre a realidade que os cerca. Essa capacidade de ação infantil é expressa nesse trecho da entrevista realizada com Guilherme (10 anos):

Pesquisadora: Você pode emprestar livros para levar para casa, aqui da biblioteca?

Guilherme: Posso, ‘mais’ ainda não ‘vamo’ empresta.

Pesquisadora: E ela [a professora] conversou com vocês a respeito disso?

Guilherme: Nãaaoo (prolongamento de vogal).

Pesquisadora: Como você sabe que daqui uns dias vão emprestar livros?

Guilherme: A supervisora, falei com ela esses dias daí ela ‘falo’ que daqui uns dias nós ‘vamo’ emprestar os livros.

Ao demonstrar curiosidade e ao ir falar com a supervisora sobre o empréstimo de livros, o menino demonstra capacidade de iniciativa e entendimento de uma situação que

---

<sup>32</sup>Acordo aprovado em 20/11/1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU, que visa a proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo.

<sup>33</sup>Segundo Nascimento (2011), a presença da Sociologia da Infância nas investigações que inclui as crianças revela-se no estudo pioneiro do sociólogo Florestan Fernandes (1961) sobre as culturas infantis.

ainda está por acontecer. Essa condição, na perspectiva da Sociologia da Infância, revela a potencialidade da criança de produzir sentidos e interpretações. Ademais, deve-se às contribuições da Sociologia da Infância o entendimento que se tem na contemporaneidade de que a criança, por estabelecer relações entre seus pares, entre as demais pessoas e com as instituições nas quais participa, pensa sobre isso e pode compartilhar suas percepções.

As crianças, ao nascerem, entram em contato com um mundo já construído e estruturado por relações sociais, afetivas, entre outras, que passam a organizar suas vidas e fazem com que os pequenos se entendam como membros de um grupo social. Porém a constituição da criança nas relações sociais sempre se deu a partir das compreensões e conveniências da sociedade adulta (COSTA e MÜLLER, 2011).

Os estudos e debates recentes sobre a criança e a infância procuram questionar a condição da criança no contexto social atual, que revela resquícios de uma concepção marginal que ignorava a opinião infantil (MARTINS e BRETAS, 2009). Por outro lado, considerar as crianças como sujeitos sociais é considerar que elas são:

[...] capazes de provocar mudanças de diversas naturezas, sendo a infância formada por sujeitos ativos e competentes, diferentes dos adultos; pertencentes a diferentes grupos sociais, de gênero, de etnia, ou seja, sujeitos concretos e contextualizados (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014, p. 284).

Também como defende Tonucci (2005), as crianças precisam ser consideradas como sujeitos ativos e deve-se assegurar a sua participação nos pareceres que lhes afetam. Esse reconhecimento implica em algumas compreensões que incluem:

[...] conceber a infância para além de um recorte etário, em espaços privilegiados de relações diversas (de idade, de classe, de etnia, de gênero etc.), entre crianças da mesma idade e de idades diferentes e suas implicações para a construção de uma pedagogia de educação infantil que conheça quem são as crianças e o que elas estão produzindo, para além das determinações “etapistas” e delimitações cronológicas impostas (PRADO, 2011, p.108).

Nascimento (2011, p. 51) argumenta que “[...] a concepção de criança como ator no campo social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças”. Para essa autora, é necessário que haja um diálogo contínuo entre educação e Sociologia da Infância. Embora a escola seja destinada às crianças, suas diretrizes, legislação, orientações, regimentos, estrutura e funcionamento são engendramentos pelo mundo adulto que desconsideram a percepção

infantil sobre tudo isso.

Por outro lado, se compreendermos que as crianças conferem sentidos às experiências vividas na escola, que nesse espaço elas interagem e estabelecem relações com os docentes e outras crianças, sua participação para pensar e organizar a escola será bastante positiva. Refletir nessa direção é um convite para repensar outras formas de educação, “[...] outra concepção de professor e de professora. Pensar em um “adulto – professor diferente”, capaz de proporcionar as condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil” (FARIA e FINCO, 2011, p.12). Nesse sentido, a escuta das crianças passa a ser fundamental.

Martins e Garanhani (2011) identificam a ludicidade, a interatividade, a afetividade, a imaginação e a curiosidade como fatores que se relacionam na constituição da infância. Na visão dessas autoras, o pesquisador “[...] tem o papel de envolver as crianças como participantes na pesquisa, interpretando, assumindo como legítimas as suas formas de comunicação, validando as suas múltiplas linguagens e construindo novos conhecimentos com elas” (p. 54).

## 2.5 AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

De forma geral, as primeiras pesquisas sociológicas sobre crianças focalizavam as crianças institucionalizadas, as crianças de rua. Na entrada do século XX, numa postura inversa a essa, as pesquisas procuram ver a criança “[...] como um sujeito concreto que integra uma categoria geracional; uma construção social que com o passar do tempo, se transforma, variando entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade” (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014, p. 271-272). Com a Sociologia da Infância, passa a ser compreendida a necessidade de se estudar a criança respeitando a sua autonomia conceitual, isto é, estudar as crianças sem que estejam necessariamente vinculadas apenas às instituições (família e escola) como até então acontecia.

No Brasil, mais recentemente algumas investigações empenharam-se em considerar a criança como elemento substancial nas investigações científicas, levando em conta suas representações da realidade, tornando-as centrais em suas pesquisas. Nos últimos 20 anos houve um evidente crescimento dos estudos que procuram perceber a opinião das crianças sobre o mundo, a vida, a escola, em que os esforços se concentram em “[...] captar não as representações e reconstruções científicas dos adultos sobre aquelas (as crianças), mas o “olhar” das crianças” (DEMARTINI, 2011, p.11). São estudos no sentido de pensar e falar das infâncias a partir dos saberes e dizeres das próprias crianças, encaminhamento que leva os

indivíduos a aprender com elas, conhecer seus interesses, gostos, compreender suas interações, ouvir sua fala.

A partir desse novo enfoque, os trabalhos buscam, de acordo com Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 275) “[...] não somente a valorização das ‘falas infantis’, mas principalmente, compreender sua perspectiva sobre o mundo”. Assim, os trabalhos respaldados na Sociologia da Infância têm considerado a criança como protagonista, ouvindo os que até então ficavam calados, o que ainda representa um grande desafio. Essas autoras defendem que a participação infantil, seja no interior das investigações científicas ou nos processos educativos é “[...] uma questão social, política e científica que contribui para a construção, implementação e efetivação da práticas e políticas participativas que defendam a cidadania ativa da infância” (p. 278).

E muito embora seja consenso entre os estudiosos a necessidade dessa mudança de postura com relação às pesquisas, Delalande (2011) aponta que é possível verificar que nas instituições escolares ainda impera uma lógica adultocêntrica com relação às crianças. A autora defende enfaticamente em seus trabalhos a premência de se superar essa perspectiva. E dentro dessa necessidade ela nos convida a refletir sobre qual o olhar que a escola tem da infância.

Investigando o campo de pesquisas produzidas com a participação das crianças, Martins Filho (2011) realizou um levantamento nos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Ao analisar os trabalhos da última década focalizando os procedimentos metodológicos empregados pelos pesquisadores, o autor apresenta um panorama das pesquisas com crianças a partir das apresentações realizadas no referido evento científico.

Em outro estudo, Martins Filho e Barbosa (2010) destacam que a maior parte das pesquisas no cenário atual são de caráter qualitativo e interpretativo. Eles apontam um predomínio do método de estudo de caso, o qual, segundo os autores, é um encaminhamento muito pertinente, uma vez que nos estudos com e sobre a infância as crianças precisam ser contextualizadas com o momento histórico e social ao qual pertencem e não ser estudadas separadas dessas condições.

Ainda segundo os autores supracitados, as metodologias mais empregadas envolvem o registro etnográfico, o fotográfico, observação participante, filmagens e análise de desenhos infantis, sendo na maioria dos casos usado mais de um procedimento. Ressaltam, também, que as pesquisas do tipo etnográfico são valiosas uma vez que o diário de bordo ou caderno de campo, juntamente com o registro fotográfico, são recursos importantes ao permitirem a

retenção de aspectos transitórios e a aproximação com a realidade. Da mesma forma, a filmagem em vídeo e sua transcrição vinculam a “[...] possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista” (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 23). Os autores destacam que a observação participante possibilita aos adultos o contato direto com o que as crianças falam, sabem, pensam, fazem, ao modo como vivem e se relacionam, apreendendo as singularidades delas.

Similarmente, o desenho infantil<sup>34</sup> é considerado uma produção cultural por ser um mecanismo anunciador das representações infantis e uma forma de expressão. Sarmiento (2011) assevera que a voz da criança se manifesta, também, além das palavras, isto é, encontra diversos meios de comunicação, como é o caso das brincadeiras e dos desenhos. O autor adverte que ouvir a criança é muito mais que escutar sua fala, mas prestar atenção em todas as formas de expressão infantil, todas as linguagens que as crianças usam para se manifestar (como a fala, o silêncio, o choro, o desenho). A questão é, como inscrever na pesquisa o ponto de vista do outro? Trata-se de uma forma de validação da voz infantil e de seu pensamento, historicamente subtraídos.

Tonucci (2005, p. 18) adverte que para as crianças se expressarem, elas:

[...] devem poder raciocinar sobre coisas que conhecem diretamente, que fazem parte de sua vida [...]. É importante envolvê-las em problemas sobre os quais tenham alguma coisa a dizer, e não somente as que mais se destacam na escola. É preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, sem preocupações, para que possam errar, fazer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos. Com a possibilidade de escolher o meio mais adequado: a palavra, o desenho, o texto escrito, o projeto, etc. Para que as crianças possam se expressar e tenham o desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir.

A importância de os pesquisadores buscarem compreender as crianças baseados num conceito de infância como categoria social dirige o emprego de abordagens teórico-metodológicas que considerem os pequenos como atores sociais. O desafio é grande no sentido de encontrar e elaborar outras formas de falar da criança e de ouvi-la e talvez isso seja ensinado pelas próprias crianças. O que interessa nas pesquisas com as crianças é, na verdade, aprender com elas a ter outros olhares, a ver outras possibilidades (FARIA e FINCO, 2011).

Assim, o contexto das pesquisas com crianças se configura em terreno fértil para empreender um reverso nas relações sociais e educacionais, no sentido de desenvolver um

---

<sup>34</sup>O desenho como linguagem e forma de expressão da criança também é tratado nos trabalhos de Sarmiento (*Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*, 2011) e Gobbi (*Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas*, 2011).

olhar e uma escrita sensíveis em atitudes que desemboquem num diálogo coletivo. Também como um instrumento de reflexão de que entender as crianças como sujeitos sociais significa, em nossa prática de educadores, criar e dar-lhes condições para interagir com o meio, entre si e com os adultos, de modo a não serem passivas na assimilação da cultura, mas que possam interagir com a realidade e criar, recriar e transformar.

## 2.6 TRILHAR CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS: AVANÇOS E DESAFIOS

Os autores que se dedicam às pesquisas com crianças têm problematizado as questões relacionadas às metodologias, ressaltando que ainda há muito por fazer e descobrir. Para Martins Filho e Barbosa (2010, p. 14) a participação das crianças em pesquisas “[...] envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisas”, requerem, portanto, novas formas de investigação. Por sua vez, outras dinâmicas de pesquisa nessa direção demandam relações entre adultos e crianças pautadas na mediação.

Eles salientam a necessidade de se desenvolver procedimentos metodológicos apropriados à concepção de criança como ator social, sujeito de direitos e que valorizem a voz e o pensamento infantil. Esses pesquisadores ressaltam que é necessário compreender “[...] os conteúdos que ecoam das vozes das crianças” (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 10) numa linha de pesquisa que transcenda os pressupostos de criança como objeto, bem como uma concepção de cunho descritivo sobre a infância, focalizando o protagonismo infantil. Os autores alertam que tanto a subestimação como a superestimação são formas de isolar a criança do contexto social, sendo prudente estabelecer um ponto de equilíbrio. Por isso as relações devem se dar numa perspectiva de reciprocidade. Isso muda o lugar do sujeito nas pesquisas (as crianças, de passivas para ativas; e o pesquisador de conhecedor absoluto para mediador).

Orientados pela asserção de que as crianças são intérpretes eficientes e qualificados de suas vidas e do universo social no qual estão inseridas, nesse início de século XXI, uma vasta gama de estudiosos do campo educacional tem buscado um diálogo com áreas como a Sociologia, a Antropologia e a História para debater e estruturar novos direcionamentos teórico-conceituais e proposições ético-metodológicas para os trabalhos e estudos das crianças e da infância (ENS e GARANHANI, 2015). A partir da consideração das crianças como atores em seus processos de socialização, as autoras relatam em seus trabalhos que as investigações com crianças apresentam desafios metodológicos, nos quais, de certa forma, a

racionalidade e cientificidade adultas estão sendo colocadas em xeque.

A escuta da voz da criança é a principal preocupação/focalização dos procedimentos metodológicos dos estudos da infância pautados na própria criança. Contudo, Garanhani, Martins e Alessi (2015, p. 332), advertem que

[...] dar voz à criança não é somente captá-la para uma possível análise, mas vai muito além. Implica planejar espaços, tempos, instrumentos e procedimentos favoráveis para uma escuta atenta e sensível, além de estudos e da produção de registros que apoiem a compreensão e interpretação das linguagens das crianças, principalmente no contexto da formação de seus professores [...].

Delalande (2011) também registra a necessidade de construir métodos investigativos adaptados o que implica, entre outras coisas, problematizar a forma de acesso às opiniões infantis que tradicionalmente evidenciou a hierarquia de adultos sobre as crianças. Demartini (2011) destaca que o campo científico está passando, nos estudos da infância, de uma dinâmica metodológica clássica para uma prática investigativa partilhada, mediante mecanismos que conferem às crianças a condição de colaboradores nas pesquisas. Contudo, salienta que a inclusão de crianças como atores competentes nas pesquisas demanda algumas considerações com relação à realização de pesquisas que inclui pensar para além das metodologias convencionais e elaborar procedimentos metodológicos diferentes dos tradicionais, com reflexões sobre como os adultos veem as experiências infantis e a forma como elas participam dos diversos espaços sociais.

No sentido de apresentar algumas possibilidades Demartini (2011, p. 22) comenta que

[...] os diários e cadernos das crianças, como escritas de si mesmas, marcados pelos sujeitos que os produziram, poderiam dizer muito mais das práticas pedagógicas e das vivências infantis que os materiais que costumamos arquivar em nossas instituições públicas [...].

Estes, assim como os desenhos, são formas de expressão da criança e podem revelar muito do que essas práticas significam para ela. Além disso, a autora alerta para a importância de se saber o que as crianças pensam sobre as pesquisas que são realizadas com elas, uma vez que “[...] a percepção que as crianças têm sobre como são “vistas”, isto é, o que elas pensam sobre tal produção não pode ser deixado de lado, pois poderiam sugerir outros caminhos para as pesquisas” (DEMARTINI, 2011, p. 22).

Nas pesquisas com crianças é apropriado, segundo a Sociologia da Infância, o emprego de metodologias etnográficas e interpretativas. Essa área tem concentrado esforços na produção de metodologias de pesquisa específicas com crianças, sendo que sua

transformação mais significativa foi o fato de que além da criança ser vista com outros olhos, ela passou a ser ouvida, sendo concebida como sujeito participativo das instâncias nas quais está inserida.

As professoras Garanhani, Martins e Alessi (2015), apresentam um significativo trabalho intitulado “Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições”. Nele, as autoras fomentam discussões acerca de ferramentas e procedimentos teórico-metodológicos que acessem a voz infantil, relatando experiências de duas investigações com crianças pequenas. Essas autoras também ressaltam a necessidade de devolutivas das pesquisas com crianças para o corpo docente com o objetivo de assistir a reflexão e ressignificação de suas práticas na educação da infância.

É importante considerar que a criança fala de muitas formas e os adultos precisam estar atentos para identificar e compreender as manifestações infantis. Nesse processo de captação do ponto de vista de meninas e meninos, o passo inicial é o estabelecimento de uma relação de confiança entre eles e o pesquisador, com o

[...] desenvolvimento de práticas adequadas e amigáveis para as crianças, que respeitem os seus direitos, promovam as suas competências e as tornem visíveis no conhecimento que se produz sobre a sua categoria geracional – a infância (DORNELLES e FERNANDES, 2015, p. 66).

Dessa forma, o acesso ao mundo infantil, as suas percepções, sentimentos e saberes é conseguido de forma mais legítima mediante práticas de adentramento no campo observado (DELALANDE, 2011), ou seja, a imersão no mundo social e cultural infantil, ouvindo e não apenas observando. É preciso enfrentar e superar a lógica etnocêntrica nas pesquisas com crianças, uma vez que não basta observar as crianças do lado de fora.

Há ainda as questões éticas que nos remetem a pensar sobre a apresentação real ou fictícia dos nomes dos sujeitos envolvidos, o uso de fotos e imagens de crianças, e também a autorização para a realização das pesquisas (KRAMER, 2002). Martins Filho e Barbosa (2010) também abordam a questão do consentimento para a realização da pesquisa. A grande questão apontada pelos autores é a quem solicitar o consentimento e questionam se apenas o dos pais é suficiente, indagando se as crianças não precisam ser consultadas a respeito do desejo de participar ou não, ou seja, o consentimento delas. Eles salientam que “[...] se buscarmos construir procedimentos de pesquisas que atribuem às crianças a condição de sujeitos sociais não seriam elas as primeiras pessoas a serem consultadas para a realização das pesquisas?” (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 25). Estes pesquisadores salientam

que é consenso a necessidade do consentimento dos responsáveis pela criança para a efetivação da participação dela nas pesquisas. E que também é “[...] compromisso do pesquisador informar os familiares sobre o andamento dos estudos e organizar uma exposição na instituição com as fotos que serão analisadas” (p. 25).

Talvez sejamos impedidos de fazer pesquisa com crianças no Brasil, se as questões documentais para sua aprovação se manterem apenas de forma burocrática e sem a legítima aprovação de mérito ou de outros modos e dimensões éticas que envolvem a participação efetiva das crianças na pesquisa com crianças. Entendemos que só poderemos capturar o mundo a partir da perspectiva das crianças, se essas nos explicarem, se dispuserem a nos mostrar como veem esse mundo (DORNELLES e FERNANDES, 2015, p. 74-75).

Existe ainda, a questão política. Essa dimensão tem a ver com os valores e crenças do pesquisador e com o papel e impacto de sua investigação. E leva a pensar também, sobre o que revelar e o que omitir dos “achados” da pesquisa. E ainda, por que desvelar ou por que ocultar?

Na seleção dos métodos e instrumentos a serem utilizados nas pesquisas com crianças, é preciso observar o nível de envolvimento delas na investigação. Assim, no contexto teórico-metodológico, Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 283) identificam

[...] três possíveis patamares de participação das crianças nas pesquisas: o da mobilização, em que a criança é convidada pelo adulto a participar, sendo encarada como parceira diante dos processos que atravessam a investigação em causa; o da parceria, em que a criança participa da pesquisa desde o seu processo de delineamento, isto é, o processo em causa é definido em conjunto e, por fim, o patamar do protagonismo, por meio do qual o processo de definição dos objetivos e delineamento da investigação dependem exclusivamente da ação da criança, sendo o adulto encarado como consultor disponível e presente.

De acordo com essa lógica de pensamento, Martins Filho e Barbosa (2010, p. 15), destacam que há que se observar

[...] a comunicação estabelecida entre adultos e crianças; as negociações proporcionadas, construídas e consideradas pelos adultos; as relações travadas com os sujeitos-crianças; a forma de participação das crianças a partir das escolhas dos procedimentos metodológicos.

São itens que precisam ser debatidos e verificados e que podem colaborar no trato dessas pesquisas, sinalizando alguns caminhos na busca por inovadoras metodologias. Tal

como defendem Martins Filho e Prado (2011), a participação dos pequenos nas pesquisas é um item elementar na construção de uma metodologia que procure dar voz e ouvir a criança.

Demartini (2011) destaca que nas pesquisas com crianças, o ponto inicial é levar em consideração as diferentes infâncias, e para isso é necessário conhecer as crianças a partir delas próprias, o que requer atitudes de observação e interação com meninos e meninas. O desafio das pesquisas, além da coleta de dados de forma interativa, é integrar o discurso infantil ao contexto para que a partir daí se obtenha uma maior compreensão do universo das crianças.

Em pesquisas com crianças, os instrumentos e procedimentos precisam considerar as especificidades infantis, respeitando as vontades e o tempo de cada criança, numa conduta ética que permita captar os ditos e não ditos, perceber as opiniões infantis mesmo quando essas ainda não são expressas de forma clara para o adulto-pesquisador, e que proporcione a criança sentimentos de acolhimento, segurança, respeito e valorização (GARANHANI, MARTINS e ALESSI, 2015, p. 314).

Nesse ensejo, vários estudiosos desenvolveram estratégias que buscam melhor se adequar a uma empreitada que empenha-se em valorizar as crianças como informantes competentes nas investigações científicas. A seguir, destacamos algumas ideias que consideramos importantes e bem-sucedidas.

Marques e Sperb (2013) realizaram uma pesquisa com crianças empregando o recurso da brincadeira. Inicialmente, as pesquisadoras disponibilizaram alguns brinquedos às crianças para que elas montassem o cenário de uma pré-escola, que ao final foi fotografado. Numa segunda ocasião, as crianças foram motivadas a “brincar de creche”, usando o cenário montado por elas anteriormente e, no encontro seguinte, a pesquisadora assumiu o papel de um aluno novo que solicitava informações sobre a escola.

Essas situações foram filmadas e a análise de dados se deu pela identificação de episódios nos quais as concepções infantis se revelavam. Nesse trabalho foram empregadas duas formas de coleta de dados: o brincar e a aproximação com o grupo infantil e acredita-se que essas escolhas, isto é, a aplicabilidade de elementos do universo infantil como forma de inovar a prática de fazer pesquisa com crianças, colaboram no sentido de conhecer mais as crianças e suas percepções. O contexto do brincar foi escolhido como metodologia de recolha de dados para a compreensão das concepções das crianças sobre a escola de educação infantil.

Martins e Bretas (2009) desenvolveram uma técnica pautada no elemento lúdico para proceder a coleta dos dados e assim se aproximaram do universo infantil e ganharam

confiança das crianças, o que permitiu uma maior veracidade e originalidade das informações. A estratégia de trabalho adotada por esses autores foi a “Malafala” – uma espécie de mala contendo vários objetos com os quais as crianças brincavam e eram motivadas a falar. Esse encaminhamento valoriza a linguagem lúdica, imaginativa da criança, que facilita a aproximação do pesquisador de seus informantes. Nesse sentido, observa-se que o trabalho com o lúdico possibilita ao pesquisador interagir com as crianças de forma mais íntima.

Martins e Garanhani (2011), numa pesquisa na qual objetivavam compreender os sentidos e significados atribuídos pelas crianças aos espaços de um Centro Municipal de educação infantil na cidade de Curitiba, utilizam uma estratégia metodológica denominada “visita monitorada” a qual consiste “[...] na visita com apresentação oral conduzida pelas crianças participantes da pesquisa, dos espaços investigados. Durante essa apresentação eles narram os espaços e ao mesmo tempo falam livremente sobre eles” (MARTINS e GARANHANI, 2011, p. 45). Após essa visita, disponibilizava-se às crianças momentos para que elas fizessem o relato dessas visitas as outras crianças, como estratégia de proporcionar maiores momentos de fala. Para estimular as crianças a falarem sobre o assunto em questão, as autoras também empregaram a técnica do desenho comentado em que as crianças enquanto desenhavam eram estimuladas a comentar seus desenhos.

Os autores referenciados ao longo desse capítulo relatam a importância de se focalizar as expressões, as falas, as respostas, o sentir e o pensar das crianças, elementos que revelam o que as constitui subjetiva e socialmente. Dornelles e Fernandes (2015, p. 68) salientam:

[...] trilhar nos estudos da criança continua a exigir que, por um lado, haja uma permanente interlocução entre as diferentes áreas de estudo, para abrir alguns caminhos que continuam a permanecer bastante fechados a esta possibilidade de interagir em termos epistemológicos com outras áreas científicas trazendo para o campo o terceiro excluído [...]. Exige, por outro lado, que se consolidem possibilidades metodológicas cada vez mais apropriadas para implicar as crianças na construção de conhecimento acerca de si, sendo que para tal é fundamental mobilizar pensamento crítico relativamente aos modos como entendemos a participação da criança na pesquisa.

Mediante a exposição das ideias dessas autoras, chega-se ao entendimento de que a participação infantil em pesquisas impõe mudanças na própria forma de encaminhar os trabalhos. Toda esta reflexão realizada a respeito das crianças e das infâncias e o que elas representam, assim como a presença delas nos estudos e pesquisas sobre o tema, nos permitiram compreender que - tanto quanto as conceitualizações sobre esses elementos influenciaram as formas de educação - também as instituições sociais têm papel fundamental

na constituição histórico-social das infâncias. E que o papel definido para as crianças nas instituições sociais revela que nem só de momentos felizes são feitos os primeiros anos de vida. Constatamos, ainda, que o campo da Sociologia da Infância instaura um deslocamento do olhar que incidia sobre a criança no quadro das instituições (família/escola) dedicadas à criança, para a criança no âmbito das relações sociais e culturais. Em outras palavras, passou-se da consideração recortada, delimitada da criança, para uma compreensão mais abrangente da criança.

Os temas tratados aqui possibilitaram o entendimento de que para que a noção de infância como categoria social ecoe no âmbito científico, tal como preconizado pelos estudiosos citados neste trabalho, há a necessidade do emprego de abordagens teórico-metodológicas que considerem os pequenos como atores sociais. O desafio é que esses enfoques ainda estão por serem ampliados. Isso faz pensar o quanto estudar a infância não é simples, como muitos creem ser. E, por esses motivos, entendemos que as propostas de escuta das crianças na instituição escolar necessariamente devem considerar os pequenos como intelectualmente competentes para falarem de si e das instituições das quais participam.

No próximo capítulo, trataremos da biblioteca escolar e sua relação com as crianças e com a escola. São apresentadas as definições de biblioteca escolar e as leis e políticas que regulamentam o seu funcionamento. Também evidenciamos aspectos relacionados à história da biblioteca no Brasil, com o intuito de pensar sobre as relações sociais e educativas nesse ambiente. Abordaremos, ainda, a importância do acervo, o papel do trabalhador da biblioteca escolar e os rumos da biblioteca frente à internet.

### 3 A INFÂNCIA E A BIBLIOTECA ESCOLAR

Pesquisadora: Você gostaria de vir mais vezes aqui na biblioteca?  
Yasmin: Muito! Porque a gente adora.

Yasmin demonstra em sua fala o desejo de frequentar ‘muito’ a biblioteca porque se trata de um ambiente que ela ‘adora’. Esse gosto pela biblioteca também foi expresso pelas outras crianças entrevistadas, que nos permitiram compreender que elas gostam da biblioteca e aguardam ansiosas o momento de ir até lá. Mas afinal de contas, por que esse lugar desperta tanto interesse nas crianças?

#### 3.1 DEFINIÇÕES DE BIBLIOTECA ESCOLAR

A noção básica de biblioteca se estabeleceu no momento em que o ser humano percebeu a necessidade de ordenar e arquivar os conhecimentos produzidos, no entanto a biblioteca pode ser concebida e caracterizada sob vários aspectos. Para início da discussão acerca do seu conceito, procuramos, evidenciar, propositalmente, para instigar estranhamento e conduzir os olhares por outros caminhos, justamente o que ela não é: a biblioteca “[...] não é o consumo fácil da informação, pois exige de seu público uma participação mais reflexiva, transformando-o num agente ativo no acesso aos dados” (MILANESI, 1986, p. 99).

As palavras desse autor ao mesmo tempo que negam a caracterização da biblioteca como um lugar passivo, absorto, apontam, ao considerar vital a participação dos sujeitos, o caráter dinâmico e ativo desse ambiente. De acordo com Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 22), “[...] a palavra biblioteca tem sua origem nos termos gregos *biblíon* (livro) e *theka* (caixa), significando o móvel ou lugar onde se guardam livros [...]”. Também Macedo (2012, p. 26) registra definição semelhante a essa: “[...] significado etimológico do termo *bibliothēke*: ‘caixa para guardar livros’; que, por extensão passou a designar o local onde se guardariam de forma organizada, permitindo e facilitando o trabalho de possíveis pesquisadores”. São definições que se referiam apenas ao local e ao acervo, ou seja, ao aspecto físico. Conforme destaca Milanesi (2002, p. 77),

[...] durante séculos a biblioteca definiu-se como acervo, coleção de impressos. Era a forma como os grupos humanos, os povos preservavam os seus conhecimentos acumulados, transferindo-os de geração a geração com os acréscimos feitos por novas produções.

E essa definição foi a que por mais tempo caracterizou a biblioteca, sendo que até os dias atuais ela ainda é no imaginário social definida como um lugar para guardar livros. O minidicionário Houaiss da Língua portuguesa (2004, p. 99) apresenta a seguinte concepção de biblioteca: “Coleção de livros, local onde se guardam, ordenam e catalogam livros e outros impressos para consulta, leitura e empréstimo ao público”. Pensada dessa forma, como um depósito, o todo que a biblioteca expressa se encerra apenas em um elemento: o acervo. Porém, tal como apontam os estudiosos que tratam da biblioteca escolar como Milanesi (2002), reduzi-la a um amontoado de livros ou a um acúmulo de obras impressas significa limitar seu potencial formador.

Considerar suficiente essa concepção de biblioteca acaba por desfavorecer e aniquilar “[...] a movimentação continuada das palavras e das ideias” (FRAGOSO, 2013, p.12) próprias desse ambiente. Ou seja, descarta os seus usuários e as relações que ocorrem entre os sujeitos nesse local como a produção do conhecimento e da cultura.

Perante as atuais exigências sociais e educacionais, essa passa a ser uma visão arcaica e obsoleta da biblioteca que muito pouco significa para os sujeitos. Essa ótica, muitas vezes, resulta na subutilização desse espaço. Longe de ser apenas um mero depósito de materiais, a biblioteca escolar, nos postulados de Milanesi (1986; 2002), Campello (2012) e Gehrke (2013; 2014) é um centro ativo de aprendizagem. Essa ideia também está expressa no Manifesto em defesa da biblioteca escolar da Unesco (1999, s/p.):

[...] a biblioteca escolar apresenta-se como um centro de aprendizagem cuja função pedagógica está relacionada a: a) uma ação em prol da leitura, do incentivo à criação do gosto de ler; b) a pesquisa escolar e ao trabalho intelectual que proporcionarão ao educando meios para melhor desempenhar seus papéis sociais; e c) a ação cultural com vistas a favorecer o entendimento de identidade do cidadão no espaço em que vive.

Nessa definição, além das questões propriamente pedagógicas direcionadas ao ensino-aprendizado e à leitura, são levados em conta aspectos voltados ao entorno social, como a arte, a cultura e a necessidade informacional. Ainda, segundo esse documento, a biblioteca escolar, como espaço importante para a aprendizagem, deveria atuar complementarmente à tarefa educativa da escola:

[...] promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos da informação, em todos os formatos e meios, ou seja, competentes em informação (UNESCO, 1994, s/p.).

Fragoso (2013) relata que conceituar uma biblioteca escolar não é uma tarefa tão simples, devido à diversidade de significados que esse espaço recebe. A autora afirma que a biblioteca é “[...] uma instituição burocratizada, que serve como local para consulta e pesquisa escolares e, ainda, como ‘antessala’ da sala de aula” (p. 11). Contudo, lembra que “[...] para poucos que a frequentam assiduamente, a biblioteca constitui o local do encontro com a leitura, a informação e o conhecimento” (p. 11). Nesse caso, pode-se compreender que a própria definição do que é uma biblioteca depende do modo como ela é vista e do que se faz nela.

Para Silva (2003, p. 51), a biblioteca configura-se numa “[...] instituição social destinada à popularização da cultura”. Conforme destaca esse autor, estudos específicos da área da biblioteca conferem dois principais objetivos à biblioteca escolar: estimular o gosto pela leitura e ser um instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, analisando criticamente o modo como a biblioteca é reconhecida ou conceituada, esse autor postula que definir a biblioteca como um mecanismo de suporte e apoio é

[...] insuficiente para mostrar o verdadeiro potencial do uso da biblioteca na escola. Como apoio ou suporte, podemos ter a impressão de que a biblioteca escolar é uma dimensão estática da escola; é como se ela estivesse sempre aguardando, passiva, imóvel, o momento em que professores e alunos necessitassem de seu apoio (SILVA, 2003, p. 66).

Também a Literatura nos fala da biblioteca. No *Poema da biblioteca*<sup>35</sup> assim ela é descrita:

Sou cheia de cavidades, conteúdos, somas  
Tábuas paralelas, segurando sonhos  
Sou alta, larga, profunda – com glórias  
Carrego das vidas, todas as histórias  
...  
Tenho brilho por ter romance de alguém  
Sou altamente cultural também  
Sou a que guarda os tesouros da terra  
O Reino das palavras, na Paz e na guerra  
...  
Tenho páginas de rostos no meu Ser  
Em belo acervo de aventura e prazer  
Sou a que é certa por linhas certas  
O mundo mágico dos Poetas

---

<sup>35</sup>LEITE, Silas Corrêa. **Poema da Biblioteca**. Disponível em <[http://www.escolaacalento.com.br/acalento/index.php?option=com\\_content&view=article&id=82&Itemid=195](http://www.escolaacalento.com.br/acalento/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=195)>. Acesso em 23 de junho de 2015.

Sou a maravilhosa biblioteca  
Reino da fantasia para mentes abertas.

O poeta aborda toda a dimensão de uma biblioteca. Desde o aspecto físico, os vários tipos de conhecimento que comporta, até a amplitude da sua função, destacando a existência de uma polissemia funcional que permeia a biblioteca. Pelo poema compreendemos que a função dela vai além de acolher materialmente o conhecimento, atingindo os domínios do desenvolvimento e das relações humanas. Destarte, do ponto de vista material e simbólico, esse ambiente congrega toda uma herança cultural, que de acordo com Milanesi (1986), traz consigo uma multiplicidade de vozes e discursos, enfim, o arcabouço cultural e intelectual produzido pela humanidade.

Observando as definições explicitadas nos documentos oficiais que normatizam a biblioteca escolar verificamos que a Lei nº 12.244, de 2010, que trata da universalização das bibliotecas escolares, em seu artigo 2º assume que “[...] para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010, s/p.). Pelo texto da lei, designa-se biblioteca qualquer quantidade de livros reunidos em um determinado espaço de uma escola. Na análise do excerto acima da lei, podemos constatar que os próprios regimentos que normatizam a biblioteca, os quais deveriam discuti-la e considerá-la com a devida importância, o fazem de forma restrita. Nesse sentido, que respaldo, então, terão os(as) educadores(as) para dinamizarem a biblioteca escolar? E por que o documento foi escrito dessa forma? São questões que precisam ser pensadas para se compreender o processo de desvalorização e esquecimento pelo qual passa a biblioteca escolar.

As terminologias empregadas para designar a biblioteca também são analisadas por Ferrarezi e Romão (2008), segundo as quais a substituição do termo biblioteca por outras expressões acaba por reduzir esse ambiente em todos os sentidos, tanto em seu aspecto físico, quanto na sua importância. Essa condição contribui com a institucionalização do menosprezo por esse ambiente. As autoras argumentam que:

[...] emprega-se o termo ‘coleção de livros’ em lugar de ‘biblioteca escolar’, como se tal relação de equivalência e correspondência fosse possível e natural. Apagada pelo discurso político, pela autoridade que detém as ‘atribuições legais’, a biblioteca escolar tem seu conceito descaracterizado (FERRAREZI E ROMÃO, 2008, p. 337).

Ainda de acordo com elas, a utilização de termos como ‘sala de leitura’ leva a

compreender que na biblioteca só se desenvolveria essa atividade, sendo uma maneira de simplificar o seu conceito e a sua função. Nessa perspectiva, apagam-se “[...] os sentidos que tratam a biblioteca como uma unidade de informação voltada para o ensino, pesquisa e aprendizagem, na qual se realizam diversas atividades educativo-culturais [...]” (FERRAREZI e ROMÃO, 2008, p, 341). Concluem, pois, que terminologias alternativas não abarcam o caráter semântico que a biblioteca possui, e se ela não é vista com toda a potencialidade que congrega, corre-se o risco de perpetuar preconceitos e visões equivocadas a respeito dela.

Não obstante, Ferrarezi e Romão (2008, p. 335) salientam que “[...] grande parte da literatura estabelece o que deveria ser uma biblioteca escolar, [...]” e não aborda o que ela está sendo ou deixando de ser. Numa prospecção futurista, deixa-se de pensar sobre o que está acontecendo no momento presente com a biblioteca, o que colabora para a inscrição da biblioteca:

[...] no plano do ideal, do ‘irreal’, do que ‘deveria ser’ e não do que ‘é’. A inserção da biblioteca escolar, nessa posição discursiva, a distancia de sua posição social, prejudicando-se, assim, a compreensão sobre suas particularidades e problemas [...] (FERRAREZI e ROMÃO, 2008, p. 335).

A questão da construção dos significados acerca da biblioteca escolar também é abordada por Campello (2012), mais especificamente no capítulo dois de seu livro *Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam prática*. A autora levanta o questionamento sobre como os usuários da biblioteca elaboram sua compreensão desse espaço, como um local de aprendizagem, para refletir acerca de que significados são erigidos na interação entre os sujeitos e a biblioteca em momentos de ensino-aprendizagem. Essa autora salienta a importância da estrutura física da biblioteca, pois, de acordo com as experiências vivenciadas nesse espaço ajudam na consolidação de significados desse local.

No início do século XX delineou-se para a biblioteca um novo papel no qual ela passaria de um órgão especializado na organização do saber para uma instituição de sistematização do acesso às informações (MILANESI, 1986). Esse mesmo autor, em outro trabalho aponta que:

[...] foi necessário repensar a biblioteca como espaço físico. As pequenas salas com livros acorrentados e com ar de capela não eram mais suficientes. [...] Grandes bibliotecas, nas maiores cidades europeias, iniciaram-se nesse período fértil de revelação, não mais nas transcendências religiosas, mas no homem e na natureza. Dentro dessa nova perspectiva do conhecimento dada na Renascença, somada à imprensa e à proliferação dos livros, as bibliotecas buscaram novas formas de organizar os acervos (MILANESI, 2002, p. 27).

Embora inicialmente ela tivesse um encargo mais afinado ao armazenamento de jornais e revistas e, posteriormente, dos audiovisuais e das tecnologias da informação e comunicação, as transformações ocorridas, sobretudo no século XX, exigiram alterações na sua finalidade, o que ocasionou uma evolução conceitual. A concepção de biblioteca escolar como meio de estímulo à leitura e à aprendizagem foi firmada com a reforma do Estado brasileiro na década de 1930 (SILVA, 2011). A partir de então a biblioteca passou a estar estritamente ligada à leitura, e, por isso, se tornou um espaço legitimado para tal atividade.

Na contemporaneidade, a função mais eminente divulgada da biblioteca é a promoção da leitura e disseminação de informações. Além disso, a valorização do conhecimento foi outro fator que colaborou para a alteração do conceito e da função da biblioteca. A difusão dos saberes e das informações tiveram forte influência no fato da biblioteca passar de um milenar depósito de materiais, espaço passivo, para se transformar num serviço ativo de informação e formação. O papel da biblioteca, tal como mostra Campello (2012), transcende conceitualizações iniciais e passa a englobar uma funcionalidade que a compreende e a lança como um espaço promotor de aprendizagens.

Destacam Almeida, Costa e Pinheiro (2012) que a biblioteca deve ser o local de fruição da imaginação e vivência da infância, devendo oportunizar às crianças o contato com os livros e desenvolvimento do gosto pela leitura. Um espaço-ambiente agradável, propício para que a criança se sinta bem, fomente a criatividade e lhe permita a produção de sentidos sobre os fatos a sua volta, assim como conhecer a cultura, produzi-la e transformá-la.

Fazendo menção a toda a amplitude epistemológica que configura uma biblioteca, Milanesi (1986) ressalta que a relação da biblioteca com a cultura letrada configura esse espaço com um importante papel na constituição dos indivíduos, sendo também a memória da sociedade. Para ele:

[...] a biblioteca é o testemunho radical das oposições do pensamento. Passar por ela é uma experiência de conflito: tonal/atonal, abstrato figurativo, capitalismo/socialismo, Freud/Jung, funcionalismo/estruturalismo, Guimarães Rosa/Jorge Amado [...] (MILANESI, 1986, p. 98).

Nessa mesma linha de pensamento, com foco no ambiente escolar, Silva (2003, p. 83) considera a biblioteca como “[...] uma instituição que pode cumprir uma tarefa político-pedagógica da maior importância”. Nesse entendimento, ela é vista como um núcleo ligado ao pedagógico. Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 23) apontam que a biblioteca na

escola:

[...] funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades [...].

Para Gehrke (2014, p. 214), a biblioteca escolar é “[...] um dos espaços de produção e circulação da informação e dos conhecimentos científico, escolar, cotidiano, da cultura e da arte”. Esse autor compreende que além do papel de difusora do conhecimento, a biblioteca escolar também é disseminadora e produtora artística e cultural, ampliando o seu raio de circunscrição. Fragoso (2002) acrescenta que a biblioteca dentro da instituição escolar tem, especialmente, duas funções: educativa e cultural. Nesse sentido, vislumbra-se seu papel pedagógico no interior escolar, isto é, o compromisso com o conhecimento sistematizado, mas também se assinala a sua responsabilidade com a sociedade, com a formação cidadã e na transformação e produção da cultura.

No ambiente escolar, por comportar tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos, conforme salienta Melo (2003), as atividades desenvolvidas na biblioteca servem para reforçar o papel da escola, independente em qual sentido for. Se a escola visa o desenvolvimento integral do aluno, então a biblioteca, atua em função disso. Porém, se a escola age de maneira a acentuar a desigualdade de classes, igualmente a biblioteca será mais um instrumento para a reprodução da ordem vigente.

Tavares (1973, p. 17) destaca o papel da biblioteca como “[...] continuadora da sala de aula e como complemento do trabalho do professor, e da aprendizagem do aluno”. Assim, biblioteca escolar, no contexto de aprendizagem da criança, sob a orientação de objetivos e critérios estabelecidos pelo coletivo escolar, se configura numa prática pedagógica. Contudo, sua dimensão é ainda muito maior, sendo também social. Além de ser uma instância educativa e cultural, sob a perspectiva linguística, a biblioteca escolar, pela variedade de conhecimento e pensamentos que comporta, pode ser considerada um espaço discursivo. Um local no qual dialogam as mais diversas vozes existentes na polifonia dos documentos que a compõe, sendo que os diferentes discursos que ela advoga possibilitam o estabelecimento de reflexões e discussões.

Da sua histórica característica de guardiã intocável do conhecimento ela passa a ter como função justamente o acesso e a disseminação desse conhecimento. Assim, a instituição

biblioteca vai se forjando como produto da cultura humana, constitui-se em espaço de cultura, trabalho, conhecimento, memória e luta (GEHRKE, 2014). Esse professor destaca a importância de pensar a biblioteca “[...] enquanto latifúndio improdutivo-produtivo” (p. 22), ou seja, ver a biblioteca enquanto terreno que pode ser campo de luta travada na disseminação *versus* censura do conhecimento, gosto *versus* desgosto pela leitura. Uma arena que pode ser tanto produtiva ou improdutiva, ou ainda, mascarar atrás da sua inoperabilidade, a produção da perpetuação da alienação dos sujeitos.

Como percebemos, é consenso entre os estudiosos a importância da biblioteca para as instituições. Stumpf (1987) fundamenta a presença da biblioteca na escola em 3 atribuições elementares: 1) função educativa; 2) função social e cultural e; 3) função recreativa-educativa. Este último é um dos serviços que mais aproxima a biblioteca do público infantil, contudo, seja talvez, a função menos privilegiada na escola uma vez que a dimensão da recreação é justamente o fator que pode modificar o conceito arcaico de biblioteca como depósito. Nesse sentido, a sua consolidação como instituição social passou a demandar, conforme salienta Lemos (2005, *Apud* SILVA, 2011), a existência de pré-requisitos para o estabelecimento da biblioteca escolar. Segundo esse autor, são indispensáveis o espaço físico, a intencionalidade social e política, o acervo e o coletivo de usuários, ou seja, um conjunto de elementos articulados entre si.

### 3.2 HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA BIBLIOTECA

Antes de tratarmos especificamente da biblioteca escolar apresentamos uma síntese da história da biblioteca. Na Idade Antiga o objetivo desse local era garantir a preservação dos materiais (livros, papiros, pergaminhos) que representavam a memória social, sendo que o acesso às bibliotecas era privilégio de pessoas seletas. Na Idade Média, especialmente na faixa Ocidental da Europa, as bibliotecas ficaram por longo tempo sob o poderio da Igreja Católica, e durante o século IV observou-se uma multiplicação das bibliotecas monásticas. Elas situavam-se nos redutos dos mosteiros e constituíam lugares conservadores. Conforme destaca Maroto (2009, p. 31),

[...] até o século XV, a maioria das bibliotecas pertencia a um corpo religioso, tendo em vista as grandes oficinas de copistas instaladas nos conventos, e a produção e reprodução coletiva (por vários copistas) dos manuscritos antigos e sagrados sob a coordenação de monges [...].

Macedo (2012), também identificando essa situação, aponta que advém dessas circunstâncias a percepção do livro e da leitura como elementos sagrados e restritos. Durante a inquisição católica, no século XVI, muitas obras por serem consideradas pagãs e anticristãs foram designadas como proibidas e destruídas pelo Index Librorum Prohibitorum (1570). Foi um período de excessivo controle das bibliotecas.

Com o surgimento das universidades, esse quadro começa a se alterar e as bibliotecas tomam novos rumos quanti e qualitativos, prolongando seu atendimento também à população leiga. Milanesi (2002) destaca que os fatores que motivaram a criação de bibliotecas e a construção de espaços específicos para elas foram, em grande parte, “[...] o espírito filantrópico e não, unicamente, o objetivo de tornar disponível para uma população, sem fazer distinção entre usuários de classes sociais diferentes, um determinado acervo” (p. 104).

No século XVII, os franciscanos, beneditinos e as carmelitas chegaram ao Brasil e organizaram bibliotecas no interior dos colégios fundados. A influência religiosa na construção das bibliotecas nas escolas perdurou até o fim do século XVIII, período em que essa interferência começou a enfraquecer. Esse enfraquecimento foi, em parte, prejudicial para as bibliotecas, pois especialmente com a censura imposta pelo marquês de Pombal (circular 19 de maio de 1759 que proibia o noviciado e decretou a falência dos conventos) elas foram abandonadas e seu acervo se deteriorou.

A partir de 1810, após a instalação da Biblioteca Real, várias bibliotecas públicas foram construídas. A primeira biblioteca pública do Brasil, em Salvador, foi de iniciativa privada e surgiu em 1811. Ainda na época colonial, as bibliotecas existiam para a formação religiosa e para propagação da fé. No Brasil colônia, “[...] o livro e a biblioteca, as armas e o exército eram orientados pelo mesmo propósito, ou seja, a catequese e a ‘libertação-dominação’ dos povos originários das terras invadidas” (GEHRKE, 2014, p.121). Assim as bibliotecas dessa época e seus acervos estavam em função dos objetivos e intencionalidades dos colonizadores e em consonância com a visão de mundo deles.

A origem da biblioteca escolar, no Brasil, está estritamente associada aos Jesuítas que já organizavam esse espaço no interior de seus colégios no período colonial, entre 1549 e 1822, com o principal propósito de atuar na instrução dos colonos e na catequização dos indígenas. A abertura das bibliotecas monásticas foi o fato propulsor das bibliotecas no país.

A história da biblioteca revela que ela foi um “[...] espaço acessível a um público minoritário e socializado de forma aleatória, sem uma política e um gerenciamento bem definidos, [o que] acabou promovendo uma noção desqualificada de biblioteca escolar [...]” (SILVA, 2011, p. 498-499). Percebe-se, assim, que a biblioteca escolar, desde a sua origem e

por muito tempo, esteve atrelada às organizações religiosas, que de modo geral desconsideravam a função informacional e educativa, sendo a biblioteca vista como um simples lugar dentro da escola para guardar livros.

No início do século XX as bibliotecas escolares ganham novos contornos pois passou-se a entender que a biblioteca deveria constituir-se em um centro informativo de interesse público, embora na prática a institucionalização desses espaços ainda tenha demorado para acontecer (SILVA, 2003). Em 1906 começaram a surgir em algumas cidades brasileiras as bibliotecas populares, criadas pelas associações de trabalhadores, com o intuito de alfabetizar e politizar o proletariado. Projetos de promoção da leitura e de valorização da biblioteca começaram a difundir-se no país com a criação de bibliotecas infantis, em alguns estados, a partir de 1930. No Brasil, a primeira biblioteca infantil especializada foi criada em 1934, pela escritora e poetisa Cecília Meireles, no Rio de Janeiro.

Foi a partir das reformas educacionais que a biblioteca passa a ser vista com outros olhos, sendo que a década de 1930 foi um marco nas ações reflexivas e propositivas para esse setor. Segundo Silva (2011), a biblioteca escolar foi legitimada dentro do sistema educacional, especialmente, com a Escola Nova e as reformas proporcionadas com ela, e com os esforços de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Após o Estado Novo, assentado nas ações do Instituto Nacional do Livro - órgão federal criado durante o governo de Getúlio Vargas em 1937, através do Decreto nº 93 de 21/09/1937 que tinha como objetivo principal favorecer a implantação de bibliotecas públicas em cada município brasileiro – houve uma vigorosa campanha difundindo a leitura como fator elementar para o desenvolvimento pessoal e social. Nesse redirecionamento do ensino, entre 1930 e 1940 a biblioteca passa a ter um caráter educativo e a ser vista como estímulo do processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento ela assume como principal função o desenvolvimento do gosto pela leitura. Silva (2011) destaca o pioneirismo do estado de Santa Catarina no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à criação e manutenção de bibliotecas escolares entre as décadas de 1940 e 1950. Nesse período, emergem os discursos conferindo importância à formação do acervo e da participação dos usuários na construção das bibliotecas.

Milanesi (1986), salienta que a biblioteca escolar passou a ser efetivamente procurada a partir da Reforma de ensino, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692 de 1971, que instituiu a pesquisa na escola. A partir de então, a principal atividade de uma biblioteca passou a ser orientar o estudante “[...] no método de pesquisar, ensinando-lhe como tirar o máximo de proveito da informação [...]” (TAVARES, 1973, p. 35). Assim,

percebe-se que o acesso à biblioteca está vinculado à ideia de pesquisa escolar e sua funcionalidade, às possibilidades de leitura e escolarização que ocorrem em seu interior.

A implantação, via Lei introduzida pela reforma educacional de 1970, da pesquisa escolar levou crianças e adolescentes às bibliotecas. Destaca-se que essa prática, também se tornou corrente nas bibliotecas públicas pelo contraditório fato de existirem muitas escolas sem biblioteca. Assim, estabeleceu-se uma questão ilógica: a escola solicitava e trabalhava com a pesquisa, mas não dispunha em sua estrutura de bibliotecas onde a pesquisa pudesse ser realizada.

Igualmente, a necessidade da leitura como coeficiente decisivo no processo de educação brasileira foi reconhecida na década de 1970. Em consequência disso, as bibliotecas passaram, então, a ser consideradas instrumentos de ascensão cultural e de desenvolvimento. Cumpre registrar que a biblioteca municipal de São Paulo resultou dos esforços do trabalho de Mário de Andrade quando prefeito da cidade. Inclusive, a configuração que a biblioteca escolar tem hoje, advém principalmente das escolas de caráter religioso da década de 1970.

A partir de 1990 surgem políticas tênues direcionadas às bibliotecas escolares. A LDB nº 9394, de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997 trazem a concepção de biblioteca escolar como local de incentivo à leitura e de aprendizagem (SILVA, 2011).

A partir dessa retrospectiva, percebemos que a história das bibliotecas, tal como se pode verificar, é ao mesmo tempo de luta e de resistência. Por comportar o conhecimento humano, que, em nome do poder, não poderia ser divulgado a todos, foi alvo de perseguição e destruição<sup>36</sup>. Contudo, mesmo diante de todos os percalços pelos quais passou, inclusive a censura, ela superou essas adversidades e perdura ao longo dos anos. Conforme nos contam Bastos, Pacífico e Romão (2011, p. 626), “[...] o Brasil teve sempre uma relação complexa com as bibliotecas, sendo sua implantação marcada por uma forte prática de censura, restrições e políticas ineficientes na disseminação delas e da leitura”.

A biblioteca, além de comportar a produção humana, também é ela própria uma construção da humanidade. Seja inserida no contexto social ou educacional, ela dispõe de uma legislação e de documentos os quais respaldam e garantem – ou pelo menos deveriam garantir - a sua existência e a sua funcionalidade. Esses textos norteiam as políticas de uso e funcionamento da biblioteca, prescrevendo o que deve e o que não deve ser feito nesse ambiente. No entender de Ferrarezi e Romão (2008, p. 324), esses aportes legais “[...] ocupam

---

<sup>36</sup> Tal como foram aniquiladas as imensas bibliotecas na Idade Antiga como a de Alexandria.

uma posição tida como de autoridade, ou seja, entendida como fonte única de sentidos que devem circular e nortear as políticas a serem aplicadas e, também, do que não se deve saber, dizer e fazer no espaço dessa instituição”. Eles legitimam e regulam desde a definição do termo até as atividades no seu interior.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>37</sup> foi determinado pela Portaria n.º584 de 28 de abril de 1997 que também visava discutir questões referentes à formação de leitores e da biblioteca escolar e à leitura. Esse programa tinha como objetivo central:

[...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar (BRASIL, 1997, s/p.).

O programa também previa a:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
- d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico (BRASIL, 1997, s/p.).

Contudo, esse plano, por preocupar-se mais com a distribuição de acervo e desconsiderar a falta de bibliotecas e elementos fundamentais como falta de pessoal capacitado para nela atuar, assim como políticas de promoção da leitura, muitas vezes não atingiu seus propósitos.

Há também a Declaração Política da Internacional Association of School Librarianship (IASL)<sup>38</sup> de 1993, que trata sobre as bibliotecas nas instituições escolares. Esse documento aponta as funções educativa, cultural, informativa e recreativa desse ambiente e também concebe esse espaço como promotor da leitura como elemento fundamental para o processo

---

<sup>37</sup>Criado no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1997. Também foi criado o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo (Resolução CD/FNDE nº40, de 26/07/2011).

<sup>38</sup>Associação Internacional de Bibliotecas Escolares. É um órgão que trata do estabelecimento das bibliotecas escolares. Em 29/09/1993 foi aprovado em Adelaide, na Austrália, a Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares, que pode ser acessada em: <[www.oeis/pdfs/rbe5.pdf](http://www.oeis/pdfs/rbe5.pdf)>. Esse documento defende a existência, a utilização e importância da biblioteca como parte vital da instituição escolar.

educacional e para a aprendizagem e como forma de lazer. A Declaração da IASL ainda destaca o vínculo que deve haver entre a biblioteca e os demais membros e setores da escola.

O Manifesto da Unesco (1999, p.158-163) compreende que a “[...] biblioteca é a porta de entrada para o conhecimento, fornece as condições básicas para o aprendizado permanente, autonomia das decisões e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais”.

A Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, trata da universalização das bibliotecas em todas as instituições de ensino do país. Esse documento estabelece amparo legal para a criação de bibliotecas com instalações físicas adequadas, acervo selecionado, considerando a prioridade da escola e as especificidades regionais. Segundo essa lei, cada instituto educacional, privado ou público, deve ter uma biblioteca e seu acervo deve conter, até 2020, um livro para cada aluno, ficando a encargo da escola, conforme sua realidade, a ampliação desse número. Essa lei pode ser considerada um avanço, pois contempla a ampliação dos horizontes da biblioteca e a revisão dos paradigmas em voga.

Silva (2011) apresenta uma análise dessa Lei, que segundo ele poderia ser mais aprofundada, pormenorizada, especialmente nos aspectos educativo, organizacional e técnico, assim como nos propósitos sociais e políticos. Para Silva (2011), o segundo artigo da Lei não discute de forma elucidativa o acervo, ou seja, deixa de abordar muitos aspectos importantes inerentes a esse item, principalmente por “[...] não especificar que tipo de livros deve ser concebido na biblioteca escolar, o que repercute nos aspectos quantitativo e qualitativo do acervo a ser disponibilizado” (SILVA, 2011, p. 507). O artigo 3º da referida Lei trata do profissional habilitado para atuar na biblioteca, o bibliotecário.

O autor supracitado também identifica outro aspecto que a Lei não contempla e que, segundo ele, deveria ser introduzido para que ela fosse mais abrangente, a questão orçamentária. O documento deveria contemplar os direcionamentos sobre um investimento mínimo, isto é, estipular um orçamento a ser destinado às bibliotecas escolares pelo poder público, enfatizando tratar-se de uma crítica à lógica dominante que, objetivado a permanência da população na ignorância, cria leis e não dá possibilidade da implementação das mesmas.

Existem, segundo um levantamento realizado por Gehrke (2014), obras do MEC (2006) que norteiam o funcionamento da biblioteca na escola e a formação de leitores, a saber: *Biblioteca na escola* (Andrea Kluge Pedreira, 2006, *Por uma política de formação de leitores* (Andrea Bereblum e Jane Paiva, 2006). No estado do Paraná foi criado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em 2010, o documento *Orientações para organização das*

*bibliotecas escolares*, que trata da implementação e organização das bibliotecas escolares no Estado.

Também, no Paraná, foi criado em 2011 pelo governo do Estado, o projeto *Implementação do sistema da rede de bibliotecas escolares públicas*. Essa iniciativa tem por finalidade a universalização das bibliotecas ativas nas escolas dos 399 municípios paranaenses, favorecendo práticas de leitura e garantindo aos professores, aos estudantes e à comunidade o acesso à informação. Também objetiva desenvolver um trabalho de implementação, organização e informatização das bibliotecas escolares e, para tanto, acompanha o texto do projeto uma diretriz que orienta o processo de implantação e sistematização de uma biblioteca, viabilizando o seu aperfeiçoamento.

Entre 2003 e 2010, no Estado do Paraná, foi desenvolvido o Programa Biblioteca do Professor, sendo enviadas obras para as escolas para a composição de uma biblioteca específica para os professores (GEHRKE, 2014). Em 2011, a SEED deu início ao Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares – SEBE, que preconizava sua implementação através do programa *Pergamum* para a informatização do acervo, e também objetivava qualificar as bibliotecas escolares e construir novas. Para a participação do projeto piloto foram selecionadas 500 escolas e realizados três cursos na modalidade a distância. Contudo, a implementação desse programa foi abandonada, sem justificativa às instituições.

Embora haja uma variedade de suportes documentais que possibilitem o reconhecimento da biblioteca escolar como instrumento efetivo no processo de ensino-aprendizagem, a gerência desses espaços deveria ser feita por profissionais especializados na área, fato que ainda não se concretiza na maioria das escolas sem funcionários para tal. Essa condição evidencia que o governo formula a lei que ampara as bibliotecas, mas não fornece as condições necessárias para que a legislação seja cumprida, pois falta muitas vezes espaço físico e geralmente profissionais capacitados para atuar. Destarte, se juntamente com as diversas iniciativas de cunho legal e governamental não for feito um trabalho de ressignificação da concepção de biblioteca escolar, provavelmente muito pouca coisa será mudada.

As informações veiculadas, principalmente pela televisão, em geral têm a função de entretenimento, de lazer, promovendo muitas vezes a espetacularização da notícia, dos fatos, do conhecimento e da vida, onde as mensagens são transmitidas, costumeiramente, de maneira fragmentada. As bibliotecas, em contraposição à mídia, são lugares de construção de diversos sentidos para os cidadãos que as frequentam. Local onde a informação pode ser transformada em conhecimento, com a formação de ideias próprias e senso crítico.

### 3.3 EM DEFESA DA BIBLIOTECA ESCOLAR

O livro *Miséria da biblioteca escolar*, de Silva, traça o panorama das bibliotecas escolares quando de sua publicação, no ano de 1994. Embora tenha se passado mais de vinte anos, constata-se que os problemas pelos quais passa esse espaço-ambiente apontados pelo autor permanecem, praticamente, os mesmos na contemporaneidade, uma vez que as circunstâncias de abandono da biblioteca escolar muito pouco foram alteradas. No *prefácio à segunda edição*, o autor destaca que a biblioteca escolar não tem recebido a devida importância no âmbito científico e isso lhe desperta preocupação, indignação e estranhamento.

Em suas pesquisas, esse autor constata o imenso número de escolas que não possuem biblioteca escolar, denunciando a inexistência da biblioteca. Sem espaço ou com instalações inadequadas, o acervo é escasso e desatualizado. Dessa forma, embora o Governo distribua obras para composição do acervo nas escolas, a falta de local apropriado e de profissionais para atender e organizar esse material gera limitação do acesso a esses bens.

Para aguçar as discussões sobre o tema, Silva (2003) sustenta a necessidade de se retomar o Seminário Nacional de Bibliotecas Escolares<sup>39</sup> e organizar seminários regionais sobre o tema. Igualmente, o autor coloca que, em nome da gestão democrática, os gestores devem se preocupar em assegurar parte das verbas que a escola recebe para a conservação, criação e revitalização da biblioteca. Registra ainda o autor que se a Ciência da Informação não tem dedicado atenção devida à biblioteca escolar, mais agravante ainda é o caso da Ciência da Educação, que nem sempre aborda esse tema na disciplina de Didática ou nos cursos de formação continuada. Os trabalhos desse autor mostram, sobretudo, que a biblioteca está compartimentada da escola e não integrada a esta.

Nesse entendimento, também Gehrke (2014, p. 182) registra que:

O fato de um número significativo de escolas não planejar coletivamente as intenções e ações da BE [biblioteca escolar], seja no projeto político pedagógico, no regimento escolar ou no plano de ação da escola, justifica parcialmente os limites desta agência educativa da escola.

---

<sup>39</sup>O I Seminário Nacional de Bibliotecas Escolares ocorreu no ano de 1982 em Brasília. Foi promovido pelo Instituto Nacional do Livro e realizado sob a coordenação de Murilo Bastos da Cunha e Walda de Andrade Antunes. Os anais desse evento estão disponíveis no site: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001844.pdf>>.

E evidencia essa separação. Essa divisão dificulta a união dos membros escolares para a reflexão da relação existente e necessária entre essas duas organizações, instalando-se, então, um distanciamento que impede a inovação do ensino.

Além de tudo isso, nota-se a ausência de pesquisas que pontuem a relação desse setor com as crianças, ambos enquanto elementos fundamentais do processo pedagógico. Como denuncia Gehrke (2014, p. 192), “[...] raros são os estudos sobre a biblioteca que ‘ouvem’ os estudantes e sua visão sobre esse espaço educativo da escola”. Silva, (2003) comenta que existe um silêncio consentido, o que Orlandi (1997, *Apud* BASTOS, PACÍFICO e ROMÃO, 2011) chama de políticas do silêncio, ao não se falar sobre a biblioteca e os problemas que ela enfrenta tanto nos espaços de formação de professores, nos próprios cursos de Biblioteconomia e, principalmente, nas instituições escolares.

Essa ausência de trabalhos sobre a biblioteca, assim como a falta de debate sobre ela nas instituições acadêmicas e na escola, corresponde a um não dito que expõe significados e percepções que explicitam a desconsideração à biblioteca escolar. O silêncio acabou por fazer parte da constituição das bibliotecas brasileiras da mesma forma que acontecia na Europa, postulando-se como indispensável e caracterizando-a. Devido a isso, ao se falar em biblioteca, o que povoa o imaginário popular é o local de silêncio, livros, estudo e concentração. Esse entendimento, de acordo com estudiosos, é antigo, equivocado e inapropriado. Segundo Moraes, Valadares e Amorim (2015), a biblioteca como lugar de silêncio absoluto foi reconhecida em 1431, a partir do regulamento da Biblioteca de Oxford. Eles argumentam que nessa concepção de biblioteca como espaço de silêncio, as vozes dos sujeitos que a frequentam são silenciadas, sendo o silêncio a marca registrada da biblioteca. Há que se empreender uma problematização com relação a esse ordenamento, no sentido de indagar a que tipo de silêncio esse ordenamento se refere.

Para além da extinção de ruídos, sons e conversas, trata-se, segundo Moraes, Valadares e Amorim (2013), de uma política do silêncio, uma prerrogativa de silenciamento, que está relacionada também com a questão da censura. A normativa do silêncio absoluto dentro da biblioteca escolar constitui-se numa normatização, disciplinamento e governo dos sujeitos. Assim, não se trata apenas de um silêncio para o bom andamento dos estudos, como precaução de que o barulho atrapalhe, mas refere-se, de forma mascarada, a um silêncio disciplinar.

Em seus estudos Milanesi (1986; 2002) e Silva, (2003) salientam que além da inexistência da biblioteca nas escolas, sente-se fortemente a ausência de profissionais qualificados para atuarem nesses espaços. Gehrke (2014) levanta o questionamento de que, se

para cada setor da escola (direção, equipe pedagógica, agentes educacionais I e II) ocorre a contratação de um profissional específico, por que não ocorre a contratação de profissionais para as bibliotecas?

Gehrke (2013; 2014) denuncia que tanto o Governo Federal, quanto os Estaduais e Municipais não têm garantido políticas públicas suficientes e apropriadas para a implementação e viabilização da biblioteca escolar. Essa falta e a descontinuidade de políticas e programas para implementação e funcionamento das bibliotecas é um exemplo de que, para se distorcer o verdadeiro sentido da educação, muitas outras ‘necessidades’ minimizam a biblioteca no sistema de ensino.

Ademais, conforme comenta o autor, no caso do estado do Paraná, a desativação de bibliotecas para a implantação no local dos laboratórios de informática do Programa Paraná Digital (devido à falta de espaços nas escolas) demonstra a ausência de diálogo entre essas instâncias. Por exemplo, o governo federal não inclui na nova arquitetura para as escolas do campo espaço apropriado para a biblioteca escolar, prevendo apenas uma sala de leitura nas escolas de maior porte (GEHRKE, 2014). São evidências de que a biblioteca escolar enfrenta limites o que denuncia que toda a escola é afetada não tendo garantido o direito de educação de qualidade a todos.

Além desses fatores externos, há também as dificuldades impostas pela própria escola. Uma delas é a baixa frequência à biblioteca escolar. Isso ocorre porque muitas vezes as instituições de ensino não propiciam atividades que favoreçam a frequência e a permanência das crianças na biblioteca. Além disso, impera, sobre grande parte da sociedade, o pressuposto equivocado de que atividades de pesquisa e de leitura são tarefas ligadas ao ócio e a escola não tem conseguido reverter essa concepção. Pelo contrário, na medida em que a biblioteca não tem prestígio na escola, é desvalorizada, ela deixa de ser frequentada.

Contudo, esse não é o principal fator que a coloca no esquecimento pois sequer há um espaço preparado para a criança nas instituições, ou seja, ela não é esquecida, muitas vezes ela nem existe. Um problema que também prejudica a frequência à biblioteca é a desvinculação entre as práticas de leitura e escrita estabelecidas pela escola e as reais necessidades culturais e sociais das pessoas.

Outrossim, o seu funcionamento, quando ela existe, é acompanhado por vários problemas ligados à precariedade dos recursos materiais como verbas, espaço físico, à pobreza do acervo. Muitas vezes, esse setor apresenta um sistema de funcionamento fechado, isto é, nenhum pouco convidativo, condição em grande parte responsável pela evasão de seus usuários. Silva, (2003, p. 63) alerta que “[...] normalmente, quando se prende a minúcias

técnicas e aos ‘esotéricos’ sistemas de classificação, o bibliotecário não enxerga nem mesmo as necessidades mais urgentes da comunidade a que serve”. Há, portanto, a necessidade de expandir o olhar a respeito da potencialidade da biblioteca no ensino-aprendizado dos sujeitos, focalizando nas relações que se delineiam nesse ambiente entre o coletivo escolar.

Como aponta Gehrke (2014, p. 149), “[...] toda biblioteca escolar relaciona-se com uma conjuntura mais ampla, em que a escola, a educação e toda uma teia social influenciam fortemente sua existência, seu planejamento e trabalho”. Assim, a problemática da biblioteca escolar não se encontra circunscrita em si mesma, mas é resultado de um contexto maior de déficit de investimentos na educação e da forma escolar capitalista. A biblioteca, portanto, é refém da situação contraditória presente na escola e na sociedade. E por que essa desvalorização e negligência com relação à biblioteca? Milanesi (1986, p.17) nos responde: “Se ela for estimulada pelo sistema, será a própria contradição dele”.

Os aspectos aqui mencionados, dentre muitos outros, evidenciam a grave desvalorização sofrida por esse setor tanto no âmbito científico, pedagógico e político quanto social, sendo que os poucos trabalhos que existem são da área da biblioteconomia e focam sua atenção mais à parte de organização da informação e das atividades burocráticas. As carências apresentadas contradizem as disposições legais, sobretudo, a expressa na Lei nº 12.244, de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

Na busca por possibilidades de resistência e mudanças, estudiosos como Milanesi (1986) chamam a atenção para alguns fatores que podem interferir no sentido de resgatar a biblioteca no interior da escola. Esse autor é efusivo ao argumentar que as instituições precisam ressignificar o papel da biblioteca dentro da escola para que esse espaço corresponda aos objetivos educacionais que se pretende atingir. Essa clareza é necessária para que se possa manter a biblioteca funcionando adequadamente, sendo necessária uma reeducação do(a) próprio(a) educador(a) na sua forma de conceber e se relacionar com a biblioteca.

Mas o que impede a mudança de mentalidade sobre a biblioteca? Segundo Silva, (2011) a principal obstrução é de caráter político. Para que a escola reverta essa situação desfavorável que envolve a biblioteca, ela precisa propiciar a esse setor que ocupe “[...] um lugar destacado, não como depósito de saber acumulado, mas sobretudo como agência disseminadora desse saber e promotora da leitura” (SILVA, 2003, p. 20).

Campello (2012) relata que no Brasil ainda é pouco compreendido o papel da biblioteca na educação, e salienta a urgente necessidade de criação e revitalização das bibliotecas nas escolas. Nesse sentido, a necessária dinamização da biblioteca escolar configura-se para além das atividades realizadas no seu interior, envolve lutas que devem ser

travadas no cotidiano escolar. Essa empreitada demanda, por exemplo, a superação de toda uma forma de ensino tradicional, uma vez que a valorização da biblioteca na escola também está relacionada com a visão de ensino e de aprendizagem da instituição. Também implica:

Conhecer a legislação da BE [biblioteca escolar], para saber lutar; reivindicar a implementação da lei 12.244/2010; divulgar os parcos investimentos financeiros que o Estado faz em BE; Fazer proposições na política pública, para composição do acervo e do espaço físico [...] (GEHRKE, 2014, p. 193).

Assim, para transformar a biblioteca é necessário modificar nosso olhar sobre ela e suas práticas, conhecer os documentos que respaldam sua estrutura, funcionamento e funções. E isso só será possível por meio de persistente trabalho pedagógico e investigação científica. Para tanto, a promoção de debates sobre a legislação e pesquisas na área da biblioteca escolar parece um caminho muito importante de ser seguido. Em pesquisas, nas quais investiga a biblioteca escolar no contexto do campo e a produção da biblioteca escolar do trabalho, Gehrke (2013; 2014) estabelece uma importante reflexão sobre a “ocupação da biblioteca escolar”. Refere-se à utilização desse espaço, sua dinamização para que se possa, então, cumprir sua função.

Esse autor estabelece um comparativo com a ocupação da terra pelo Movimento Sem Terra para trabalhar nela e fazê-la produzir, igualmente a biblioteca escolar deve ser ocupada para que trabalhando coletivamente nela, ela produza o conhecimento que potencializa e torna possível a transformação da realidade: “Ocupar é, então, o primeiro grande passo a ser dado na luta pela biblioteca escolar do trabalho” (GEHRKE, 2014, p.185).

Nessa direção, dinamiza-se o envolvimento das pessoas nesse espaço e fortalece-se o sentimento de pertença a ele. Esse autor ainda destaca a necessidade dos(as) trabalhadores(as) da educação se sentirem convocados e responsáveis por essa batalha, por serem eles os intelectuais com maior potencial para tal (GEHRKE, 2014). Entende-se, nesse sentido, a importância de se resgatar os três principais objetivos da biblioteca: a promoção da leitura; a disseminação de informações e; a produção de conhecimento.

Com relação à prática social da leitura, é ponto consensual que uma das principais atividades a ser desenvolvida pela biblioteca escolar é o incentivo à leitura. Na verdade, advoga-se, antes mesmo disso, que sua função é a de despertar o gosto pelos livros. Ao promover o contato com diversos livros, favorece-se as práticas de leitura e escrita e também

o Letramento<sup>40</sup>. Também como local de encontro de pessoas, ela contribui para a socialização da criança. A propagação de informações pode ser desenvolvida extensamente, pois ao trabalhar com a pesquisa na biblioteca o educador ajuda o aluno a selecionar e a filtrar as informações.

Assim como Gehrke (2014) defende que para a implementação da biblioteca escolar do trabalho, o trabalho coletivo é fundamental, Milanesi (1986) também compreende e salienta a importância da coletividade para a transformação da biblioteca em um centro cultural. Assim, para que os membros escolares sintam que a biblioteca é sua, lhes pertence, eles devem ser envolvidos na organização desse espaço, do aspecto burocrático ao pedagógico (organização do espaço físico, seleção do acervo até a proposição de atividades).

No livro *Alfabetizar letrando na biblioteca escolar*, Moraes, Valadares e Amorim (2013) defendem a ideia de que, no interior da biblioteca escolar, se façam ouvir as diversas vozes que nela se fazem presentes. Nesse mesmo pensamento, Gehrke (2014) defende a necessidade de informar o coletivo escolar das reais condições da biblioteca e aumentar as práticas que ocorrem em seu interior, bem como ouvir e dar a conhecer a visão do trabalhador desse local. Assim, ouvir e entender a percepção que a criança tem da biblioteca escolar também é uma busca por evidências que comprovem a influência desse ambiente para a aprendizagem.

Nesse sentido, valoriza-se tanto a criança quanto a biblioteca. As considerações dos autores acima corroboram com os estudiosos da área da infância tratados no capítulo um desse trabalho, segundo os quais os educadores precisam conhecer profundamente as crianças para, partindo desse conhecimento, poderem articular a infância à biblioteca. Considerar as

---

<sup>40</sup>No Brasil, é amplamente estudado e discutido pelas professoras Ângela Kleiman (1995), Leda Verdiani Tfouni (1995), Magda Soares (1998, 2003, 2004) e Roxane Rojo (1998). É um termo contemporâneo surgido há pouco mais de 20 anos. Designa práticas sociais de escrita e leitura para além da dimensão alfabética e ortográfica. Ganhou notoriedade à medida que a sociedade passou a centrar suas atividades na área escrita. A questão do letramento está estritamente vinculada a estrutura social e cultural como um todo. Assim, ele pode ser apontado como fruto do desenvolvimento social, especialmente a diversificação dos meios de produção, o alargamento do comércio e o estabelecimento da sociedade industrial. Em trabalho anterior, Soares (2012) alerta que para a grande maioria das pessoas, a aquisição da escrita e da leitura representa apenas a aprendizagem de uma técnica que independe da conjuntura social, sem relações com as questões políticas, econômicas e culturais do país. Ignora-se sobretudo, o significado político dessas duas atividades. Tfouni (2005, p. 9-10), também defende o como “a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Conforme essa autora, o só ocorre efetivamente, mediante a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, da alfabetização e diz respeito ao uso competente da escrita e da leitura no âmbito Social. Embora o esteja interligado à alfabetização e seja indissociável dela, ele é um processo contínuo que abrange os aspectos sócio-históricos da aquisição da leitura e da escrita por uma sociedade (TFOUNI, 2005) abarcando também os usos sociais dessas duas atividades/processos. transcende o aprendizado do código (alfabetização) remete à habilidade de utilizá-lo, ou seja, associado ao contexto social de uso e das práticas da leitura e escrita. Ser um indivíduo letrado significa fazer uso social da escrita e da leitura, respondendo às demandas presentes na sociedade com relação à essas atividades. Assim, é possível *alfabetizar letrando* (SOARES, 2003) por meio da utilização da biblioteca como prática de leitura.

especificidades da infância na organização da biblioteca é indicativo de que o bibliotecário e o professor, num redirecionamento do olhar, saem da “[...] exclusividade de relacionamento entre os códigos e os acervos, e [vão] em busca da relação do acervo com o público [...]” (MILANESI, 2002, p. 88). Nesse entendimento, o(a) professor(a) é reconhecido(a) como o organizador(a) da ação informativa, faz escolhas, condição que evidencia a dimensão política da educação e do seu trabalho.

Ademais, num trabalho de reintegração da biblioteca ao projeto da escola sob a orientação de trabalhadores capacitados e comprometidos, serão maiores as chances dela se tornar um espaço de aprendizagens e descobertas, e assim se transformar em meio potencial para a formação e socialização humanas. Integrada à comunidade escolar, a biblioteca proporciona a seu público o contato com o mundo das ideias e da cultura. Contudo, essa integração, demanda a substituição de um funcionamento baseado em eventos segmentados e esporádicos por uma política de constante atuação, configurando uma sistemática que engloba planejamentos. Trata-se da sistematização de programas orientados por objetivos bem definidos, pois como alerta Silva, (1993, p. 112), “[...] sem uma previsão criteriosa e alicerçada em propósitos bem definidos, a utilização das bibliotecas (públicas ou escolares) pode se transformar em tarefa inútil, contribuindo mais para o desgosto pela leitura do que para o crescimento cognitivo dos estudantes”.

A importância da biblioteca também reside no fato de ser, muitas vezes, a única oportunidade de acesso cultural das crianças carentes. Campello (2012) também salienta que é possível desenvolver letramento informacional - o trato, a transformação e a produção das informações em conhecimento - das crianças antes mesmo delas serem alfabetizadas, ou seja, as crianças bem pequenas precisam estar em contato com a biblioteca para adquirirem essa habilidade que auxilia no processo de leitura.

Considerando essas questões, é importante averiguar as circunstâncias de uso da biblioteca escolar pelas crianças e também observar as práticas de uso da biblioteca escolar pelos(as) docentes. Com relação aos(às) professores (as), vale verificar com qual frequência ministram aulas, palestras ou outras atividades de leitura, emprestam livros, organizam antecipadamente o material para pesquisa de seus estudantes, são leitores assíduos, expõem trabalhos de seus estudantes, encaminham os estudantes com orientações para a efetivação de alguma tarefa.

Além do mais, os diferentes tipos de bibliotecas existentes (infantil, escolar, pública, particular, comunitária, universitária, especializada, entre outras) são imprescindíveis porque desenvolvem um trabalho de preservação da memória da humanidade. Assim, ela é

importante ao desenvolvimento da criança por possibilitar aos pequenos o contato com uma série de conhecimentos precedentes que serão necessários para que eles, além de terem contato com a história, também construam os seus próprios pensamentos.

Por isso acreditamos, em conformidade com Nobrega (2011, p.128), na biblioteca como espaço de “[...] (re)significação para os sujeitos sociais, na medida em que servindo-lhes tanto como possibilidade de apropriação e produção, quanto de organização, oportunize construção de singularidades, transformação de realidades”. Para que ela se torne um ambiente de questionamento, de contato com a pluralidade de sentidos e dos pontos de vista ali presentes, que estimule em seus usuários o desenvolvimento da criticidade, é necessário que se desenvolva, segundo Nobrega (2011, p.132), “[...] uma metodologia de ruptura com os padrões até então vigentes. Uma ruptura no modo corriqueiro de ver a biblioteca, para uma ampliação do olhar sobre ela”.

Diante de toda essa importância, há que se destacar, conforme o faz Gehrke (2014), que a biblioteca se constituiu historicamente em espaço de poder, tanto no período de seu surgimento, como na contemporaneidade, a serviço da elite dominante. Mas, em contrapartida, o autor identifica que ela não é um espaço pronto e acabado, pois assim como a dinâmica humana e o movimento informacional, ela constantemente é e precisa ser forjada no contexto escolar e social. E é nessa ‘ocupação’, nesse construir a biblioteca que ela se transforma num espaço de luta e resistência.

### 3.4 OS(AS) TRABALHADORES (AS) DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Se há escolas que não possuem bibliotecas, também o bibliotecário, enquanto profissional responsável por esse setor, praticamente não existe nas instituições escolares. Contudo, a necessidade da presença desse trabalhador é defendida por diversos autores como Silva (1991; 1993), Silva (2003), Freire (1989), Milanesi (1986; 2002) e Gehrke (2013; 2014).

Infelizmente, a realidade das bibliotecas escolares mostra que os profissionais que trabalham nesse espaço não são bibliotecários – com formação específica na área – (aliás, os concursos não ofertam vagas para funcionários formados em biblioteconomia). Destacamos que a ausência desse profissional especializado remete à falta recursos para o funcionamento da biblioteca escolar e fere a legislação, especialmente Lei nº12.244, de 24 de maio de 2010 que aponta a necessidade desses trabalhadores na instituição escolar. Observando a dimensão dos serviços que a biblioteca oferta, bem como o êxito no desempenho desses mesmos

trabalhos, é extremamente importante a presença do bibliotecário devidamente formado e capacitado para gerenciar a biblioteca escolar.

Mas o que se percebe é que em muitos casos o que acontece é a readaptação de outro profissional, um professor ou funcionário que, por algum motivo, foi direcionado para essa atividade exercendo um ofício para o qual não foi capacitado. De forma geral, observa-se também que a esses profissionais realocados não é oferecida formação com os saberes necessários para atender à biblioteca. Esse fato explica, em grande parte, a ‘falta de voz’ da biblioteca escolar dentro das instituições.

Pesquisadores como Campello (2010), Milanesi (1986) e Silva (1993) defendem a presença desse profissional nas escolas públicas por partilharem da ideia de que esses trabalhadores são agentes políticos, coordenadores técnicos e intelectuais e animadores culturais. Algumas características do trabalhador da biblioteca são apontadas a seguir.

Uma vez que o trabalhador que atende na biblioteca orienta o trabalho com a leitura e a pesquisa, é considerado por Yunes (1984), Milanesi (1986), Silva, (2003) como um educador. Em consonância com esses autores, Gehrke (2014, p. 198) assim se refere ao trabalhador da biblioteca escolar: “Educador. Assim iniciamos demarcando o perfil de quem trabalha na BE [biblioteca escolar]. Um trabalhador que articula no seu fazer educativo a escola e a vida, o trabalho-estudo, a informação, o saber e o conhecimento”. Como já mencionamos, o autor aponta que o trabalhador da biblioteca escolar comporta três dimensões em seu perfil, a saber: dimensão profissional relacionada com o seu conhecimento como classe trabalhadora; dimensão pedagógica, enquanto formador escolar e cultural e a dimensão política que sinaliza seu trabalho na formação do ser humano.

Campello (2010) relata que a promoção da leitura é, historicamente, a principal função educativa do bibliotecário, principalmente dos que atuam na biblioteca escolar. Contudo, segundo a autora, esse papel, devido às transformações ocorridas no âmbito social e escolar, vem agregando novas funções como a orientação à pesquisa, localização e uso das informações. Essa função também é apontada por Moraes, Valadares e Amorim (2013), segundo os quais, a promoção da leitura é a principal função educativa do bibliotecário na escola, contudo, a ação desse profissional ampliou-se e passou a abranger o auxílio aos estudantes na busca das informações e no uso das fontes. Além disso, argumentam que é parte da função educativa do bibliotecário promover o letramento informacional e o literário.

Silva, (2003, p. 76) chama a atenção para a importância desse profissional e da sua função, destacando que ele é um:

[...] coordenador da biblioteca, responsável, como já denota o termo, pela coordenação das sugestões, ideias, atividades vindas de todos os pontos da escola, sempre visando a transformação da biblioteca escolar num espaço dinâmico e articulado com o trabalho desenvolvido pelo professor.

Considerando os aspectos políticos da socialização do saber, verifica-se que o ‘trabalho’ do bibliotecário não se desvincula de determinados objetivos sociais e valores humanos e que, por isso mesmo, é um trabalho de cunho político. Segundo Silva (1993), a função social do bibliotecário está perpassada pelo para quem, como, o que e com qual objetivo propagar o conhecimento e a informação. Além do mais, esse profissional, tanto quanto um jornalista, por exemplo, é um profissional da informação. A tarefa de estimular o hábito de leitura e de orientar os usuários na utilização dos materiais são as atribuições mais reveladoras da dimensão educativa do trabalho desse profissional. Como afirma Frago (2013, p. 13), “O contato direto e permanente com o leitor [...]” é um dos maiores encargos do educador que atende a biblioteca e, além disso, também se configura no item mais significativo em termos de dinamização da biblioteca. Essa autora relata que a promoção de aprendizagens e descobertas, sem a “[...] presença de um profissional consciente, com sensibilidade e habilitações específicas para manter esse espaço atraente” (FRAGOSO, 2013, p. 13), mesmo contando com uma boa infraestrutura e um acervo pomposo, pode não possibilitar uma relação entre os frequentadores e o acervo, tampouco aprendizagens significativas.

Muitas vezes, o coletivo escolar desconhece o trabalho e o potencial educativo do bibliotecário, sendo este visto como “[...] o guarda – livro ou bedel da seção de referência que, preso a quatro paredes, não tem muito a dizer sobre a educação dos jovens” (SILVA, 1993, p. 67). Muito mais que um organizador do acervo, o bibliotecário deve ser um intermediador entre o conhecimento e a criança. Milanesi (2002, p. 55) salienta que no trabalho do bibliotecário a “[...] intermediação entre as informações e os pesquisadores parece ser uma questão essencial”, exercendo, portanto, um papel de orientação e mediação pedagógica.

Almeida, Costa e Pinheiro (2012, p. 476) asseveram que “[...] o bibliotecário mediador é quem proporciona o elo entre o leitor e a informação, de forma significativa, o que corresponde dizer que ele oferece ao leitor a oportunidade de ser ator no contexto da informação [...]”. Abordando essa questão, Hillesheim e Fachin (1999) defendem que o profissional que atende à biblioteca é primordial na intermediação entre leitor e o livro.

A esse educador, então, “[...] cabe dedicar-se menos às atividades mecanizadas e muito mais a programas de incentivo à leitura, juntos aos alunos, com o apoio dos outros educadores da escola, como os professores e especialistas” (SILVA, 2003, p. 79). Assim, o bibliotecário não deve se ater às minúcias tecnicistas e relegar a segundo plano o papel de orientação à leitura e à pesquisa. Tamanha é a responsabilidade do bibliotecário na disseminação e elaboração do conhecimento que Milanesi (2002, p. 70) afirma que “[...] pouco valor tem o domínio das técnicas de organização das informações se o assunto a ser organizado é desconhecido para o organizador”. O autor destaca a importância do conhecimento desse trabalhador sobre o acervo disponível na biblioteca em que atua.

Também Silva (1983, p. 81) salienta que “[...] o bibliotecário deve se preocupar com a qualidade de seu acervo. Caso contrário, ele poderá se colocar como um agente de reprodução da estrutura social vigente:

[...] O trabalho do bibliotecário, é bom repetir, não é neutro – por isso mesmo, parece-me que a preocupação com aquilo que o usuário está buscando e com a orientação sobre outras possibilidades de leitura deve ser uma constante na prática biblioteconômica (SILVA, 1993, p. 81).

Saber do material que dispõe e o que ainda é preciso é um dos passos para atender a demanda de usuários com qualidade. Assim, percebemos que os autores são enfáticos em argumentar que em sua atuação, o bibliotecário precisa transcender as técnicas biblioteconômicas voltadas demasiadamente para o acervo e focalizar nas práticas de atendimento, uma vez que apenas a existência do livro não garante a leitura nem o aprendizado, mas é a mediação que se estabelece entre esse material e o sujeito que a materializa. Nesse sentido, o bibliotecário deve conhecer as necessidades informativas dos usuários da biblioteca. Para tanto, o educador que atende à biblioteca, segundo Milanesi (2002, p. 56), precisa “[...] circunscrever o público e o seu universo de conhecimento para saber atendê-lo”. E, uma vez que as crianças não podem ser entendidas de maneira homogênea, precisa conhecer suas especificidades. Isso inclui conhecer o acervo e também as crianças e para tal deve-se lançar mão da observação e do diálogo.

Segundo Almeida, Costa e Pinheiro (2012, p. 476), é “[...] necessário que o bibliotecário escolar goste de trabalhar com crianças, somente assim, esse profissional terá prazer em apresentar atividades voltadas ao gosto pela leitura para os pequenos e jovens”. A sua relação com o público, a empatia e os seus conhecimentos são de fundamental importância para uma relação exitosa entre os(as) frequentadores(as) e a biblioteca. Além do

mais, conhecer os estudantes auxilia na proposição de atividades que os atraiam.

Campello (2012) defende a importância do profissional que atende na biblioteca se aperfeiçoar constantemente e participar da produção científica da área, pois ao se manter atualizado entra em contato com diversas experiências bem-sucedidas que podem colaborar no desempenho de seu trabalho. É o que a autora chama de desenvolver uma prática baseada em evidências. Trata-se de respaldar o trabalho bibliotecário em resultados de pesquisas e experiências sobre bibliotecas escolares e à subsequente reflexão dessas práticas.

Embora, tal como destaca Silva, (2003), o responsável pela condução da biblioteca escolar seja o bibliotecário, esse profissional não deve agir sozinho, decidindo por si só, sem consultar a comunidade escolar. Um trabalho coletivo (GEHRKE, 1014) se faz necessário, principalmente integrado ao fazer docente da sala de aula. Em outras palavras, o trabalho do (a) bibliotecário (a) é bem próximo ao do(a) professor(a). Moraes, Valadares e Amorim (2013) são enfáticos ao defender que deve haver um trabalho colaborativo entre bibliotecário e equipe pedagógica, especialmente no que tange ao planejamento de estratégias didáticas voltadas à leitura e a utilização das TIC's<sup>41</sup>. A cooperação e a integração entre bibliotecários e demais membros do coletivo escolar é ponto fundamental para a elucidação de muitos hiatos existentes no ensino aprendizagem. Compreendendo isso, podemos questionar quanta ação educativa está sendo ameaçada e não praticada pela falta desse profissional nas escolas?

### 3.5 UM PASSO A MAIS NA HISTÓRIA DA BIBLIOTECA: AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As inúmeras transformações ocorridas especialmente na última década do século XX fomentaram especulações relacionadas ao fim dos livros e das bibliotecas convencionais. O desenvolvimento de inovações tecnológicas - reflexo do impacto da Revolução Industrial - e sobretudo da internet, fez surgir, tal como aponta Milanesi (2002, p. 51), o seguinte questionamento: “[...] a biblioteca como fonte de informação não seria apenas uma lembrança do passado?” Os postulados desse autor muito contribuem para a reflexão entre as semelhanças, as afinidades, os benefícios e possíveis disparidades entre biblioteca e internet.

Na nova conjuntura do século XXI apresenta-se a necessidade da presença dos computadores para a complementação das funções da biblioteca, assim como também se observa a importância da conjugação biblioteca-internet. Ao contrário do que se pensa, a

---

<sup>41</sup>Tecnologias da Informação e Comunicação.

internet na biblioteca não levará à redução do número de leitores de livros. Há muitos fatores em comum entre esses dois formatos de tecnologia. Um deles, por exemplo, é a dimensão organizacional.

Seja na biblioteca convencional ou no meio eletrônico, ambas contam com uma sistemática de organização de seus acervos e materiais bem similar. A própria internet constitui-se numa gigantesca biblioteca, e além disso, também comporta um tipo de biblioteca surgido a pouco: a biblioteca virtual ou digital. Como comenta Milanesi (2002, p. 55), “[...] um conjunto de sites é como uma imensa biblioteca para ser explorada, em parte sem dispêndio [...]”. Esse fato permite compreender que uma ferramenta jamais apagará ou excluirá a outra. O que pode acontecer, inclusive isso já está acontecendo, são mudanças no formato da biblioteca e suas funções, mas jamais o seu desaparecimento.

Pode-se reconhecer a biblioteca como a matriz originária da internet, pois assim como no meio eletrônico há os *sites*, nas estantes e prateleiras há os livros. Nesse espaço é conveniente desenvolver com as crianças habilidades de localização, seleção e interpretação informacional e uma vez de posse dessa habilidade, eles conseguirão fazer isso também no meio eletrônico, sendo trabalhado o letramento informacional (CAMPELLO, 2012) de forma mais abrangente. As próprias técnicas de pesquisa tanto na biblioteca, quanto na internet

[...] são delineadas de acordo com o campo temático. A recuperação da informação é realizada a partir de palavras que encerram conceitos. Se esse universo semântico não for dominado, haverá bloqueio à obtenção das informações desejadas. As palavras portam conceitos e sem o conhecimento deles elas pouco significam (MILANESI, 2002, p. 70).

Assim, quando o usuário consegue localizar e selecionar seus temas de pesquisa na biblioteca, ele também realizará com maior desenvoltura e com mais eficácia essa atividade no sistema eletrônico. Discutir as informações significa, entre outras coisas, troca de ideias, remete ao diálogo, e essas práticas abarcam emoções imediatas fundamentais para a construção do sentido e da compreensão da mensagem, o que ocorre na relação entre os sujeitos.

Biblioteca e internet não são inimigas e nem estão de lados opostos do tabuleiro. Campello (2012) destaca que as instruções e orientações fornecidas pela biblioteca auxiliam no aperfeiçoamento das estratégias de busca, ajudando os sujeitos a obter mais êxito nas pesquisas na internet e economizando tempo. Auxiliar as crianças na localização das informações é uma tarefa cuja a lógica pode ser empregada em outros contextos, o que colabora para que os sujeitos se tornem independentes e aprendam a atuar com autonomia.

Sendo assim, a base para o bom êxito nas pesquisas *online* se assemelha e advém das orientações de busca próprias e adquiridas na biblioteca tradicional, sendo inegável a potencialidade dos novos instrumentos informacionais.

Conquanto se tenha plena consciência que, após a internet o processo gráfico, em parte, foi suprimido – o que inclusive é muito importante para a questão ambiental – o livro continua e continuará a existir, obviamente no meio eletrônico, sob uma outra composição, a virtualidade (antes era o papiro, depois o papel). Sob essa ótica, a internet colabora com a propagação do conteúdo do livro. Ainda que, a internet e os *e-books*<sup>42</sup> pareçam ameaçar o futuro da biblioteca e do livro convencional, Gehrke (2014, p. 192) chama a atenção para o fato de que “[...] o livro impresso e a biblioteca não são instrumentos superados”.

Sendo assim, não se deve temer o fim da biblioteca diante dos benefícios das ferramentas virtuais, pois “[...] a internet não destrói as bibliotecas, mas pode reforçar o interesse nas informações da vida cotidiana da cidade o que é um dos objetivos das bibliotecas públicas as do presente e, certamente, as do futuro” (MILANESI, 2002, p. 107). Nesse sentido a internet pode potencializar a biblioteca escolar. A biblioteca, portanto, está diante de um momento de reordenamento. Maroto (2009, p. 28) assinala que “[...] a representação eletrônica de todos os textos cuja existência não começa com a informática não deve, em absoluto, significar o abandono, o esquecimento, ou pior, a destruição de objetos que foram os seus suportes”, mas um passo a mais a favor do desenvolvimento de suas potencialidades e na realização de suas funções.

Mesmo os aspectos considerados divergentes entre biblioteca e internet não são determinantes de um possível choque entre ambas. Na internet a relação entre o pesquisador e o conteúdo ocorre sem intermediações e assim, por vezes, pode ocorrer algum tipo de dispersão no momento da busca, fato que pode ser minimizado na biblioteca com a presença de um profissional habilitado. Os computadores, por exemplo, sob o comando humano, podem desempenhar funções muito próximas das do bibliotecário, tais como ordenar, classificar, calcular, procurar, editar, porém o que eles não podem “[...] garantir é a socialização do conhecimento que se dá por trocas pessoais” (MILANESI, 2002, p. 100). Esse mesmo autor acentua que:

A informação só tem sentido para o homem se for possível discuti-la e transformá-la. Há um percurso que vai da criação de uma mensagem à estratégia para disseminá-la, estímulo para discuti-la e criatividade para chegar a uma nova informação. Nessa trajetória está incorporada à

---

<sup>42</sup>Termo inglês que significa livro eletrônico.

tecnologia, mas é no campo da discussão, principalmente entre estudantes que se socializam e pessoas que aperfeiçoam a participação na vida coletiva como cidadãos, que a presença física é fundamental (MILANESI, 2002, p. 103).

A presença de pessoas na biblioteca possibilita formas de interação mais concretas e reais e é no desenvolvimento das atividades que vão da leitura à interpretação e ao debate da informação que essa adquire um sentido, um lugar. Além de ser um requisito para que ocorra a discussão das informações, “[...] a reunião física indica que, pela proximidade ou pelas afinidades, fazem parte de uma mesma tribo e que, em conjunto, vão trocar ideias e sentimentos sobre inquietações comuns” (MILANESI, 2002, p. 102).

É consideravelmente superior o volume de informações e notícias que circula pela internet se comparado à biblioteca, contudo, “[...] como na internet, de maneira geral, não há a participação do especialista para fazer uma seleção prévia, o problema passa a ter outro nome: ‘lixo informacional’ e, em consequência, perda de tempo e dinheiro” (MILANESI, 2002, p. 55). Nesse modelo social que se destaca pelo largo uso de novas de tecnologias de informação e comunicação, se os cidadãos não passam por uma biblioteca, na qual há a possibilidade de se realizar uma filtragem das informações, eles correrão o risco de absorver todo tipo de informação produzida pelo mundo virtual, inclusive o chamado lixo digital.

Ademais, atualmente (como nunca antes) a internet está mais acessível à grande parte da população, porém muitas famílias dispõem parte de sua renda para custear esse acesso. A biblioteca, por sua vez, não requer nenhum investimento financeiro de seu frequentador, apenas requer dele a motivação e uma mente aberta a tudo o que ela tem a dizer. Por conseguinte, destaca-se que a biblioteca convencional e a internet, na verdade, são instrumentos sociais afins e complementares. E que, tal como defende Gehrke (2014, p. 214):

[...] ainda que em tempos de tecnologia digital, avanços da ciência da informação, dos sistemas de informação, das tecnologias educacionais e a chegada do livro digital, entre outros eventos deles decorrentes, a Biblioteca escolar e os documentos impressos mantêm-se atuais e necessários para o contexto escolar.

As tecnologias da informação e comunicação e a biblioteca precisam ser, dessa forma, compreendidas e pensadas por educadores e pela comunidade escolar para que suas potencialidades sejam empregadas ao máximo em favor do desenvolvimento cognitivo, intelectual e social das crianças. Assim, numa sociedade na qual o conhecimento é sinônimo de poder, como podemos pensar que esses recursos são descartáveis?

O aporte bibliográfico explicitado até o momento sobre a biblioteca contribuiu para pensar o quanto discursos e práticas colaboram para a construção de uma ideia de biblioteca estática. E, assim como a concepção de infância influencia na relação que adultos tem com as crianças, o conceito de biblioteca interfere e influencia na (des)valorização e no uso desse local. Diante do exposto, compreendemos que precisamos promover alterações a partir da realidade que está posta, isto é, pensar a biblioteca que se tem e a biblioteca que se quer para, a partir disso, envidar esforços para materializar os discursos em práticas e ações concretas. Mas para que se possa interferir e agir sobre a realidade é necessário, antes de tudo, conhecê-la. E é nesse sentido de saber um pouco mais sobre a realidade da biblioteca escolar que focalizamos nossa atenção sobre a percepção infantil acerca desse ambiente.

## 4 CRIANÇAS, CONHECIMENTO E BIBLIOTECA ESCOLAR

Pesquisadora: Me conte como é a biblioteca da sua escola?

Julia: Ela é legal.

Pesquisadora: Por que ela é legal?

Julia: Por causa que a gente aprende a ler, a gente se diverte assim, lendo, assim, aprendendo mais.

O diálogo acima expressa o quanto a biblioteca é bem quista pelas crianças. Para Julia, o caráter 'legal' da biblioteca está vinculado à leitura, à diversão e ao aprendizado. São fatores que, na percepção da criança, se fazem presentes nas relações estabelecidas entre os sujeitos e esse ambiente escolar. A seguir, propomos uma reflexão a respeito da relação entre as crianças, o conhecimento e a biblioteca. Abordamos, além da questão do acervo, o conceito de leitura, uma vez que esta é a principal atividade a ser realizada na biblioteca, a criança com relação a essa prática e discutimos também alguns aspectos relacionados ao ensino da leitura.

### 4.1 AS RELAÇÕES ENTRE AS INFÂNCIAS, O CONHECIMENTO E A BIBLIOTECA

Como seres humanos, nos diferenciamos dos demais animais, fundamentalmente, por duas capacidades: o raciocínio, isto é, a capacidade de pensar e planejar e a linguagem. Essas habilidades nos permitem produzir conhecimentos que influenciam na intencionalidade do nosso pensar e agir. O próprio homem (enquanto categoria) e o seu trabalho são resultados dos diversos tipos de saberes produzidos por ele numa relação dialética. O ser humano é o único animal capaz de criar instrumentos, guardá-los para uso futuro e repassar instruções de sua fabricação, também é capaz de se basear e aprender por meio das experiências do outro. Assim, o conhecimento<sup>43</sup> é produzido coletivamente nas relações e é mediado pelo trabalho humano. Esta visão do conhecimento é fundamentada no Materialismo Histórico<sup>44</sup>.

Para Marx, o conhecimento é uma elaboração mental realizada especialmente pelo viés psicológico, isto é, um produto do cérebro humano que pensa. Prado Jr. (2001, p. 18) destaca que o “[...] conhecimento, na concepção marxista, é propriamente uma produção do

---

<sup>43</sup>Maiores esclarecimentos sobre o conhecimento enquanto objeto de estudo podem ser obtidos a partir da Teoria do Conhecimento que apresenta, conforme Hessen (2003, p.19) “uma interpretação e uma explicação filosóficas do conhecimento humano”. Para esse autor, a essência do conhecimento encontra-se no dualismo existente entre sujeito e objeto.

<sup>44</sup>Esta é uma teoria que explica, mediante os fatos materiais, especialmente os econômicos, a história das sociedades humanas. Ela foi elaborada pelos pensadores Karl Marx e Friedrich Engels entre 1818 e 1883. Eles defendiam que a sociedade vive um constante desenvolvimento e progresso devido às produções realizadas pelos sujeitos nas providências das necessidades básicas da vida.

pensamento, resultado de operações mentais ou reflete – a realidade, p. objetiva, suas feições e situações”. Dentro dessa linha de pensamento, a capacidade de produção e disseminação do conhecimento é uma marca distintiva do ser humano dos demais seres vivos. A produção e o domínio do conhecimento e da cultura (provenientes do trabalho humano) são condições fundantes para o estabelecimento do caráter histórico e social do homem.

A produção do conhecimento representa para Demo (2004) ao mesmo tempo uma necessidade e uma função social. Segundo esse autor, a produção e o manejo do conhecimento constituem um relevante fator de desenvolvimento social e para a cidadania. Se considerarmos, segundo Demo (2004, p. 58) que “conhecemos a partir do conhecimento”, podemos aferir que o conhecimento engloba tanto o pensamento quanto a experiência humana.

Gehrke (2014, p. 134), firmado nos postulados de Marx, afirma que “[...] o conhecimento é uma construção cultural, histórica e social, produz-se na relação com o trabalho humano na sociedade, logo, não é neutro, sempre político [...]”. E é por meio dessa dimensão que o homem desenvolve seus processos educativos nos aspectos amplo e restrito, produz cultura e se humaniza ao produzir o mundo. Sendo uma produção humana, o conhecimento permite ao sujeito transcender, isto é, sair de sua condição de animal racional para constituir-se como sujeito-social. O autor destaca ainda que o:

[...] conhecimento, como processo, implica na apropriação, e ressignificação e reconstrução de conhecimentos já existentes, pois, se construído em interação com a realidade a partir da experiência dos sujeitos, implica construção de sentido a partir de representações sociais (GEHRKE, 2014, p. 134).

Assim, surgido a partir da relação entre sujeito e objeto, o conhecimento nunca é neutro, sendo compromissado e entrelaçado com a cultura. A cultura - que abrange toda a produção material, simbólica e intelectual da humanidade - por sua vez, é produzida nas mais diversas instâncias sociais. E a escola, como órgão legalmente formador exerce, em relação à produção do conhecimento e à expansão cultural junto as crianças, um papel crucial.

Nessa tarefa, a escola produz seu próprio conhecimento: o conhecimento escolar. Ele é, conforme destaca Gehrke (2014, p.135), “[...] engendrado e produzido no processo de apropriação do conhecimento científico no contexto escolar, que é matizado constantemente, também pelo conhecimento cotidiano”. Os diversos tipos de conhecimento, para serem ensinados, são transformados pela escola. Contudo, sob um olhar crítico, Milanesi (1986; 2002) identifica que se a biblioteca não for entendida e explorada enquanto território de

constituição de sujeitos, a relação que se estabelece entre ela e a escola pode ser de alienação. A escola é, portanto, um espaço de construção coletiva do conhecimento. E, “em termos de instrumentação, parece evidente que a construção do conhecimento é a arma primordial da equalização de oportunidades” (DEMO, 2004, p.12).

Porém, a matriz política e cultural da sociedade por muito tempo negou a criança, sendo notório o fato de que, ao mesmo tempo em que ela é oprimida e estigmatizada, estabelece sobre ela saberes aceitos como verdades. A infância pode, portanto, ser vista como um território construído ao longo do tempo pelas forças simbólicas, pela linguagem, num contexto que desterritorializa os sujeitos. A escola, por meio das relações estabelecidas em seu meio, também colabora com a manutenção dessa condição, ou seja, se converte num mecanismo de ordenamento e regulação das crianças. E isso é naturalizado por meio da pedagogização da infância (LIRA, 2008). Porém, parece haver um contrassenso, pois quanto mais estudada a criança é, mais seus direitos são violados, sonegados, seja o de brincar, o de estudar, o direito à saúde, moradia, segurança, apenas para mencionar alguns.

Com base no conhecimento, a escola desenvolve o seu trabalho tornando-se indissociável dele, e nessa relação encontra-se a biblioteca escolar, uma vez que também o conhecimento representa fator responsável pela funcionalidade da biblioteca. Pimentel, Bernardes e Santana (2007) apontam que o que há em comum entre escola e biblioteca é, principalmente, a capacidade que ambas abarcam de transformar a realidade. Transformação essa, mediada pelo conhecimento.

Por possibilitar o contato com os diversos tipos de conhecimento, e por meio dele promover a ocorrência de práticas sociais, a biblioteca escolar torna-se um ambiente de experiência cultural. Como a escola desenvolve seu trabalho a partir do conhecimento, a biblioteca, como instituição disseminadora e promotora dos saberes historicamente construídos, tem grande influência na forma como o organismo escolar realiza sua função. Assim percebemos o quanto esses três elementos (escola, conhecimento e biblioteca) se complementam mutuamente.

Essa complementariedade, no entanto, se consolida na relação entre eles e as pessoas, ou seja, em se tratando do ambiente escolar, o vínculo entre biblioteca e conhecimento se efetiva na relação desses com as crianças, jovens e adultos partícipes desse meio. Como nos mostram os estudiosos da infância abordados no capítulo dois, a própria entrada das crianças nas ciências vincula-se às alterações ocorridas nas associações entre o homem e os modos de produção do conhecimento.

As relações entre criança e conhecimento podem ser vistas sob vários aspectos, mas

sempre revelam interligação, encadeamentos entre si. Salientamos que, embora no imaginário social a criança esteja vinculada ao conhecimento muito mais pelo viés da escolarização do que por qualquer outro motivo, essa relação não se restringe apenas ao universo escolar, uma vez que a criança, como um sujeito histórico, participa de processos de assimilação e produção cultural, antes mesmo de frequentar a escola.

Assim, a própria cultura se torna um elo que une a criança ao conhecimento, sendo a linguagem um dos canais de propagação cultural, tanto em circunstâncias de aprendizagens sistemáticas quanto assistemáticas. Nessa dinâmica se configura a estreita relação entre cultura e conhecimento em que a escola, enquanto educação formal, está vinculada às crianças pela sua função de transmissora cultural. E uma vez que uma se constitui em função da outra (como aponta a historiografia da infância), entre ambas se materializam relações de proximidade, mas também de enfrentamento.

Desde bem pequena a criança participa e é envolta por uma série de instituições e acontecimentos nos quais assimila, interpreta e reproduz cultura – movimento que Corsaro (2011) designa de reprodução interpretativa, já mencionado em capítulo anterior, entendida como a interpretação e transformação da herança cultural transmitida pelos adultos, assim como a produção de cultura e conhecimentos próprios, a cultura da infância. Destarte, o conhecimento e a infância estão ligados, especialmente, pelos processos de socialização das crianças. Essa relação também se estabelece no interior da biblioteca na qual encontra-se toda uma produção científica de séculos.

Outro elo reside no fato de que a criança aprende para se desenvolver, ou seja, o desenvolvimento infantil ocorre em função dos conhecimentos adquiridos. Segundo os pressupostos de Vygotsky (1998), não é o desenvolvimento biológico ou fisiológico que faz o sujeito aprender; mas o aprendizado que propicia o seu desenvolvimento. As possibilidades de desenvolvimento infantil passam pela escola e podem ser potencializadas com a frequências à biblioteca. Nessa perspectiva, consideramos a biblioteca escolar um dos maiores recursos para a formação humana, tanto pela sua potencialidade no que se refere à leitura, quanto por seu caráter de concentração e propagação de conhecimento e informação. Assim, o efetivo cumprimento dos direitos das crianças também passa pela possibilidade de uso da biblioteca.

E considerando a importância do conhecimento para o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1991), uma vez que “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 95), sendo a biblioteca o símbolo representativo do conhecimento dentro da escola, constatamos que as

crianças podem ter seu potencial de aprendizagem aumentado e estimulado ao participarem e vivenciarem experiências nesse ambiente. Assim, a tríade crianças ↔ conhecimento ↔ biblioteca escolar deveria ser profundamente considerada nas ações da escola. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento<sup>45</sup> propostas por Vygotsky (1984) – afinados com o materialismo histórico-dialético – postula que os processos de aprendizagem dinamizam os processos de desenvolvimento (GIUNO, 2002), e por isso se pode afirmar que o desenvolvimento humano ocorre num movimento que vai do externo para o interno.

Esse autor apresenta importantes contribuições para se pensar nessa tríplice relação. O autor concebeu a criança não como uma projeção do adulto, mas por seus próprios méritos, demonstrando que quanto mais experiências mediadas forem propiciadas às crianças, mais elas se desenvolverão. E a biblioteca escolar é um setor com grande potencial na oferta dessas experiências às crianças.

Como aponta Vygotsky (1998), o meio sociocultural é elemento de máxima importância para a aprendizagem e desenvolvimento humano, promovidos especialmente pela interação entre os sujeitos. Ao considerar que os sujeitos adquirem conhecimentos a partir de suas relações com outras pessoas e com o meio social por meio da mediação, Vygotsky salienta que o sujeito não é passivo, mas interativo. Esses postulados sinalizam o potencial para a aquisição de conhecimentos da criança pela sua interação com e na biblioteca escolar, local onde estão instrumentos de mediação como o livro, por exemplo.

Nessa perspectiva, cabe pensar em como ocorrem as interações entre as pessoas no interior da biblioteca. Acreditar que a criança é um sujeito socialmente ativo é apostar e trabalhar com a estimativa das potencialidades da criança, que justamente por serem estimuladas, tornam-se efetivas. Assim, levar meninos e meninas a adquirir conhecimento na biblioteca escolar e pelas relações de interação aí estabelecidas deveria ser o foco das ações pedagógicas. Como defende Yunes (1984, p. 53) “[...] a biblioteca e a escola devem ser elementos complementares na formação do jovem e da criança”. Essa complementaridade é importante e necessária para o desenvolvimento dos sujeitos.

Assim como o conhecimento é um processo mediado pelo diálogo e determinado pelo contexto sociocultural e de sua produção (GEHRKE, 2014), é necessário que se estabeleça um espaço de diálogo com a criança na escola. A biblioteca escolar pode ser um ambiente no qual ela se sinta à vontade para falar e que ela saiba que está sendo ouvida. A escuta das crianças,

---

<sup>42</sup>Para Vygotsky (1991, p. 83), “[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores íntimos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra”.

por sua vez, passa pelo exercício de linguagem, seja em sua forma verbal, gestual ou escrita, sendo elemento vital na constituição da identidade do sujeito. A linguagem, como forma de expressão e comunicação engloba oportunidades nas quais as crianças possam falar e ser ouvidas.

Além desses aspectos, destaca-se que a biblioteca, tanto quanto as várias infâncias presentes nas salas de aula, é ignorada dentro da instituição escolar. A negligência, portanto, é um ponto que, de certa forma, também as aproxima no sentido negativo, do não reconhecimento, da pouca importância, desconsiderando a criança enquanto sujeito da educação e a biblioteca enquanto centro de difusão e produção cultural. Vale lembrar que as concepções de infância e de criança estabelecem certas configurações do modelo escolar e, conseqüentemente, determinadas práticas educativas, incluindo-se o trabalho (ou não) com a leitura. Entender a biblioteca como um dos elementos caracterizadores da escola implica reconhecer que a própria existência ou não desse espaço evidencia nossa concepção de ensino e de formação humana.

Existem, ainda, muitos outros obstáculos que interferem negativamente na relação entre as crianças e a biblioteca, constituindo-se em barreiras de aprendizagem, isto é, dificuldades impostas pela própria escola em relação a esse ambiente. Um deles diz respeito à concepção reducionista de biblioteca na qual ela é entendida pelos próprios membros das instituições como depósito de livros e sala de castigo ou cópia.

Sob esse ângulo, observa-se que, de forma muito particular, a relação da infância com a biblioteca escolar está marcada por dicotomias, como por exemplo, prazer *versus* obrigação, liberdade *versus* aprisionamento, pesquisa *versus* cópia, dentre outros. Além disso, a utilização da biblioteca e do que lhe é permitido ler inscreve-se no âmbito do disciplinamento e do governo<sup>46</sup> das crianças. Frequentar a biblioteca implica em submissão à determinadas regulações que são o reflexo das relações de poder que permeiam a escola, pois, como lembra Melo (2003), “[...] as atividades desenvolvidas na biblioteca servem para reforçar o papel da escola”. Assim, a organização e o funcionamento da biblioteca escolar, desde a estrutura física até as normatizações pelo uso do espaço, expressam determinadas concepções pedagógicas, políticas e de criança.

Na configuração social “[...] em que as práticas sociais mais valorizadas são as que estão diretamente articuladas com o sistema produtivo, vale dizer, aquelas que contribuem diretamente para a acumulação do capital” (SILVA, 2003, p. 52), é difícil entender que

---

<sup>46</sup>O governo, trata das formas como o poder é exercido, no intuito de gerir a conduta dos sujeitos (LIRA, 2008). Sobre essa questão também ver Lira e Mate (2010).

frequentar a biblioteca é uma atividade intelectualmente produtiva, com papel dinâmico no processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, na maioria das vezes, a criança não sente que a biblioteca é um lugar feito para ela, percepção que faz com que esse local perca sobremaneira a sua força ativa na formação dos pequenos.

Essa reflexão das convergências e divergências entre a criança e a biblioteca (local de conhecimento) parte do pressuposto de que uma biblioteca não é composta apenas por seu acervo, como já discutimos anteriormente. Ao reconhecer que a biblioteca é uma construção humana e por isso mesmo só faz sentido com a presença dos sujeitos (PIMENTEL, BERNARDES e SANTANA, 2007) depreende-se que o que configura esse espaço-ambiente são as crianças e as relações estabelecidas nele.

E, nesse cenário, um importante elemento no estabelecimento dessas relações é o(a) profissional, o(a) trabalhador(a) que atende à biblioteca, seja ele(a) bibliotecário(a), professor(a) ou funcionário(a), embora já tenhamos tratado desse profissional em capítulo anterior, ratificamos importância para a instituição escolar. Eles, mediante suas práticas educativas, oportunizam às crianças o contato com importantes aspectos para a consolidação da biblioteca escolar, tais como a compreensão desse espaço como lugar de conhecimento. A presença e o trabalho desses profissionais é essencial na organização da biblioteca e a sua função faz toda a diferença para as crianças. Como bem registra Gehrke (2014, p.14), “[...] o conhecimento numa perspectiva social e humana não reside nem no sujeito nem no objeto, mas na relação fecunda destes [...]”, o que, por sua vez, requer a focalização e a validação das vozes das crianças.

A biblioteca é um espaço no qual as crianças podem ampliar seu senso imaginativo e criativo e essa possibilidade as aproxima, criando entre elas uma relação de afinidade. Ao propiciar um contato e convívio agradável com a biblioteca conquista-se meninos e meninas para a aproximação com os livros. Como espaço de conhecimento a biblioteca pode permitir a circulação de saberes, condição que supera a visão de ser um lugar estático. O maior ou menor grau de interação entre criança e biblioteca depende da forma como esse ambiente está organizado, dos sujeitos ali envolvidos, mas também da política de funcionamento da instituição escolar.

## 4.2 ‘EU GOSTO DE TUDO DAQUI DA BIBLIOTECA’: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS COM A INFÂNCIA

A biblioteca é, sem sombra de dúvidas, um local que comporta uma riqueza de vozes, porém, são os frequentadores que lhe conferem vida. Para Milanesi (2002, p. 56), a criança “[...] talvez, seja o público mais complexo dos serviços de informação. Ponto de partida: é o segmento que exige mais atenção e assistência individual”. O autor adverte que às crianças deve ser dispensado um tratamento diferenciado na biblioteca, não por considerá-las incapazes, mas no sentido de assessorá-las para potencializar seu desenvolvimento.

Tal como foi abordado na sessão anterior, assim como a relação entre escola e crianças pode se apresentar tanto de forma positiva quanto negativa, o mesmo pode ocorrer na vinculação entre as crianças e a biblioteca, que é parte da escola. Com relação ao uso da biblioteca, a criança é colocada em duas situações distintas: a realização de uma tarefa solicitada pelo(a) professor(a) e a curiosidade infantil vigorosamente expressa pelas crianças. Na segunda situação, ela vai por interesse próprio e não há nenhum compromisso que lhe obrigue e torne essa prática uma imposição, e, sem o peso do dever e do ônus, a criança “[...] vai a uma biblioteca porque sente algum prazer nisso. E, certamente, é o mais importante investimento uma vez que o cidadão futuro que ali está molda-se em função dos estímulos que recebe” (MILANESI, 2002, p. 57). Contudo, hoje os encaminhamentos educativos estimulam a procura pela biblioteca muito mais para cumprir tarefas e atividades exigidas do que visitas espontâneas.

Silva (2003) é categórico ao salientar que a relação entre biblioteca e escola geralmente se dá pelo elo da alienação, uma vez que se resume a simples cópias de trechos de livros sem sua contextualização. A indução da frequência à biblioteca com essa finalidade, isso é, para a pseudo pesquisa, configura, conforme Ferrarezi e Romão (2008, p. 330),

[...] o efeito utilitário e instrumental atribuído à própria biblioteca escolar, definida como o lugar em que o cidadão vai frequentar para se tornar útil e necessariamente integrado ao papel que lhe é reclamado no âmbito social da produção e produtividade.

São práticas vazias que precisam ser repensadas, pois da forma como ocorrem, intensificam a reprodução de uma ordem na qual o sujeito só tem valor se ajustado ao sistema produtivo.

[...] se a tarefa escolar impõe pesquisas mecânicas resumidas a localizar e copiar, atrofiam-se as possibilidades estimuladoras de um espaço informação para crianças. [...] A criança acaba obtendo em suas pesquisas obrigatórias- quando isso acontece- aquilo que exigem dela, mas isso nem sempre é o que ela precisa, e, quase nunca, o que ela gosta (MILANESI, 2002, p. 58).

Assim, ocorre um desvirtuamento da proposta básica do que é pesquisa, desconsiderando-a como um trabalho de produção de conhecimento e apaga-se, então, os sentidos da biblioteca como experiência de valor cultural, estético e de sensibilização.

Haja vista que os principais elementos de dinamicidade de uma biblioteca escolar são os seus frequentadores – as crianças, jovens e adultos e o trabalhador da biblioteca – aludimos à ideia de que o símbolo de uma biblioteca eficaz e viva é a agitação do entra e sai de leitores e o manuseio dos livros. Não se trata de fazer apologia à bagunça e à desorganização, pois, “[...] desorganizada, a biblioteca pouco servirá aos seus usuários, tornando-se uma babel de documentos dispersos e quase inúteis” (SILVA, 2003, p. 78). Ao contrário, defende-se que a organização é um elemento fundamental para o bom funcionamento de qualquer instituição, porém ela não pode se tornar um empecilho para que as crianças usem a biblioteca, ou seja, o arranjo desse ambiente deve se dar de forma a favorecer o seu uso e não de impedi-lo.

Se considerarmos as características infantis como movimento, imaginação, e se a biblioteca se exige silêncio e prevalecem obrigações, a criança não se identifica com esse ambiente. Ramalho (1988) destaca que não são compatíveis a estrutura psicológica infantil com a estrutura enrijecida e silenciosa que se exige da/na biblioteca escolar. Nesse cenário, caso se estabeleça algum tipo de relação, ela tem grandes chances de ser inócua e negativa.

Como registra Carvalho (1981, p. 25), “[...] a biblioteca para a criança corre o risco de ser um lugar triste e sem fantasia, onde até mesmo os livros de gravuras coloridas parecem pouco convidativos, guardados sob a proteção de um bibliotecário pouco tolerante”. Os pequenos usuários podem se sentir desmotivados a frequentar a biblioteca, seja por falta de incentivo ou por falta de exemplos. Assim, se a condução das atividades em seu interior não se der de forma a cativar os estudantes, o trabalho pedagógico pode não alcançar o resultado esperado.

Conforme Silva (2003), as bibliotecas escolares, muitas vezes, têm sua utilização prejudicada por fatores de natureza diversas, podendo ser classificados em dois grupos: intrabibliotecários e extrabibliotecários. O primeiro, tem a ver com a estrutura física do espaço, seu funcionamento e a atuação do profissional. O segundo, tem sua gênese em elementos exteriores à biblioteca e até da própria escola, tais como, a falta da frequência dos alunos e educadores que, por sua vez, deriva da ausência de uma cultura que privilegie essa

prática, bem como de entraves à popularização, distribuição de livros e, conseqüentemente, da leitura.

Além disso, a disposição inadequada dos materiais em estantes altas ou a má sinalização e identificação do acervo, assim como o regulamento rígido e os horários inflexíveis, constituem-se em impedimentos de uma relação amistosa. Também um sistema de empréstimo punitivo (MILANESI, 1986) gera problemas que absorvem as energias que poderiam ser empregadas na elaboração de atividades de dinamização do ambiente e de orientação ao leitor. Além disso, a não oferta do empréstimo domiciliar compromete a relação entre as crianças e a biblioteca, pois se as crianças não podem pegar e emprestar os livros de acordo com os seus interesses, então a ligação entre os pequenos e a biblioteca não será harmoniosa.

Assim, focalizando estas questões, infere-se que a relação que a sociedade e a escola constroem entre a biblioteca e a criança é uma relação às avessas, truncada, deficitária, e até traumatizante. É um caso muito mais de afastamento do que de aproximação. Milanesi (2002, p. 57) relata que as relações no interior da biblioteca são, geralmente, configuradas dessa forma:

[...] o atendente, a criança e o professor- este representado por uma folha de caderno. São as palavras aí contidas que definirão a busca. Como esse atendente não é especialista em literatura infantil e, muito menos, em crianças, vale-se da primeira enciclopédia ao alcance das mãos e confere se existe algum verbete que se aproxima do assunto apontado da folha de caderno. Ao pequeno protagonista no papel de pesquisador cabe fazer uma cópia para desincumbir-se de uma tarefa. Ela está ali para cumprir uma obrigação para ser aprovada. E como há muito mais obrigações a cumprir do que prazer a ser buscado, existem mais bibliotecas escolares do que infantis.

Se o sistema educacional primasse por ensinar pelo prazer, as bibliotecas nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental seriam, primeiramente, bibliotecas infantis<sup>47</sup> para, em seguida, constituírem-se propriamente em bibliotecas escolares. A estrutura organizacional é importante, mas ainda mais representativas são as trocas de experiências, a vivência e o contato com as pessoas e com o acervo que se dão na biblioteca da escola. São momentos que podem oportunizar diálogos, reflexões, o alvorecer da curiosidade, configurando-se em oportunidades para o corpo docente repensar o seu fazer pedagógico.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) defende que todas as pessoas

---

<sup>47</sup>Esse tipo de biblioteca “[...] tem como objetivo primordial o atendimento de crianças com os diversos materiais que poderão enriquecer suas horas de lazer. Visa a despertar o encantamento pelos livros e pela leitura e a formação do leitor” (PIMENTEL, BERNARDES e SANTANA, 2007, p. 23).

têm o direito de acesso e de transmissão de ideias e informações e esse direito passa pelas oportunidades de frequência à biblioteca escolar. Ao não se estimular a frequência à biblioteca, muitos grupos sociais têm esse direito negado e ao não levar os alunos à biblioteca, de certa forma, a escola está contribuindo para que a informação não circule, não chegue ao sujeito. É uma maneira de retirar e de descaracterizar o direito que todos os cidadãos possuem de ter educação de qualidade. Em outras palavras, ao invés de ser um centro disseminador do saber, ela se tornará um invólucro empoeirado inacessado e inacessível.

Além disso, é preciso considerar que a pouca frequência de crianças na biblioteca escolar é indício de que o estudante “[...] não percebeu sua utilidade ou não sentiu necessidade de acesso aos produtos e serviços que ela oferece” (MILANESI, 2002, p. 98). E nesse caso, a escola precisa motivar no aluno o desejo pelo saber, sendo que esse pode ser o pontapé inicial para se estimular a visita à biblioteca.

A frequência à biblioteca também envolve a questão da acessibilidade e adequação do espaço, uma vez que o desrespeito a esse aspecto é um fator que dificulta o seu acesso. Além das já mencionadas barreiras enfrentadas para a sua utilização, há que se salientar a questão do acolhimento. Como a maioria das instalações das bibliotecas são antigas elas ainda não foram adequadas quanto aos requisitos da acessibilidade como rampas, sinalizações, portas alargadas, assim como materiais em braile, livros aumentados e demais itens necessários para o atendimento de qualidade a todos os estudantes.

Outro ponto importante é a visão que o profissional que atende à biblioteca tem dos sujeitos que utilizam a biblioteca, sendo importante a esse trabalhador:

[...] conhecer a fundo os usuários da biblioteca, principalmente do ponto de vista das suas necessidades informativas. [...] O leitor não pode ser uma abstração, os usuários não podem ser considerados de forma homogênea, como se não possuíssem características e necessidades de informação diversas (SILVA, 2003, p. 80).

Uma vez que ele atende a públicos diferenciados em faixa etária e interesses é importante a variação de suas formas de agir e essas são guiadas por suas concepções de criança, ensino e aprendizagem. Focalizar o seu atendimento conforme o público a que serve é uma forma de respeito e de desenvolver um trabalho com compromisso político. Essa necessidade também é apontada por Milanesi (2002, p. 64-65), para o qual:

[...] a grande dificuldade é o alto grau de complexidade nas relações com os usuários. Aquele que se volta para atuar nesse campo, intermediando a

informação e o processo educacional, deve, necessariamente, compreender muito bem a criança e o adolescente. Sem isso, sem essa dimensão educacional, o responsável pela biblioteca será, apenas, o agente da ordem dos manuais de regras.

Nessa linha de pensamento, a forma de atuação no interior da biblioteca diz muito sobre o que se conhece e se espera das pessoas que ali frequentam. Isso posto, percebe-se que a reflexão em torno da finalidade da educação e dos conceitos de infância e de homem deve ser uma constante no do setor educacional.

Além disso, “[...] a inabilidade para utilizar os recursos informativos disponíveis na biblioteca também pode ser considerada um fator que a afasta dos usuários” dela (SILVA, 2003, p. 54). Sem saber como utilizá-la, ou sem saber como proceder em uma pesquisa, o estudante acaba por desinteressar-se pela biblioteca. As práticas de orientação quanto ao uso e funcionamento da biblioteca são essenciais para que se cativa o usuário em seu percurso estudantil e pela vida afora.

Muitas vezes, a disposição das obras nas estantes ou em caixas segue uma lógica de organização complicada, que foge à compreensão dos estudantes e dos educadores, podendo ser um formato de organização inibidor da utilização desse espaço. Assim, observa-se que são questões tanto de ordem material quanto simbólica que acentuam a marginalização da biblioteca escolar na própria escola. A maneira de conduzir as atividades na biblioteca também depende da concepção que a instituição e o educador tem de criança e de estudante. Se os estudantes são vistos como desprovidos de conhecimento, sendo esse de posse apenas do professor, marcam-se os papéis e as posições discursivas, ou seja, o professor tem a voz e ao aluno cabe o silêncio (BASTOS, PACÍFICO e ROMÃO, 2011). Em meio a sociedade letrada, a valorização da biblioteca ainda só ocorre ao nível do discurso, sendo compreensíveis as reclamações, principalmente de crianças, que deixam transparecer que a utilização desse local se resume ao cumprimento de uma obrigação, de uma ordem dada, para ‘escolha’ de livros apropriados ou término de atividades. Logo, se na escola a relação do aluno com a biblioteca for caracterizada por imposições, proibições, desconforto, padronizações de gosto ou de buscas fracassadas, ele poderá carregar consigo as marcas dessa convivência negativa. Com isso será difícil ver a biblioteca com outros olhos e ressignificá-la (SILVA, 2003, p. 70).

Já a respeito dos entrelaçamentos desejáveis entre as crianças e a biblioteca, um fator que consideramos de extrema importância é a ludicidade<sup>48</sup>. Para contemplar esse item uma

---

<sup>48</sup>Este termo comporta uma variedade de conceitos, mas para fins desta pesquisa, o consideramos a partir de uma

tarefa importante a ser desempenhada pela escola será o levantamento do perfil dos frequentadores da biblioteca e, mediante isso, o emprego de atividades recreativas como brincadeiras, jogos, apresentações culturais, exposições, contações de histórias, etc. Para Fragoso (2013), a motivação do leitor na biblioteca só será possível e alcançada se os educadores, ao utilizar esse espaço, souberem selecionar e identificar atividades e materiais que despertem o interesse das pessoas por esse local.

Uma relação harmoniosa entre os pequenos e a biblioteca os conduz à “[...] extravagante felicidade de escutar várias vozes dentro de um livro [...]” (FERRAREZI e ROMÃO, 2008, p. 344). Em nome dessa interação, quanto mais cedo as crianças forem levadas à biblioteca, maiores serão as chances de se tornarem leitoras e frequentadoras assíduas desse espaço, e também de ampliarem suas experiências culturais, o repertório de ideias e fomentar a criatividade.

O estabelecimento de novos vínculos reivindica a condução de novos olhares, pensamentos e ações. A transformação da biblioteca em um espaço de recreação, diversão, fruição da imaginação e lazer, pode ser um dos caminhos para o estabelecimento do sentimento de pertença entre as crianças.

#### 4.3 OS PEQUENOS LEITORES E O ACERVO DA BIBLIOTECA DA BIBLIOTECA ESCOLAR

“Eu gosto daqui da biblioteca porque tem um monte de livro [...]”.  
(Guilherme)

Guilherme, em sua fala, evidencia que é a presença de vários livros que desperta o seu apreço pela biblioteca escolar. Assim, compreendemos que para ele o acervo é o elemento representativo da biblioteca, assim como para a maioria das crianças entrevistadas. Elas demonstram interesse por esse artefato cultural que desde os primórdios da história, sob diferentes formatos, guarda os pensamentos e a cultura escrita e pictórica da civilização.

Realizando um panorama geral da história do livro Maroto (2009) relata que as origens do livro remontam às imagens gravadas nas pedras, primeira forma desenvolvida pelo ser humano para registrar os acontecimentos, por volta de 5.500 a. C. Mais tarde, entre os anos de 3.200 e 3.000 a. C, foi a argila o suporte mais empregado para a escrita. No decorrer

---

perspectiva que o relaciona com atividades como brincadeira, jogo, jogo pedagógico, dramatização, dinâmicas e mobilizações de grupos, cantigas, atividades físicas. Esta visão é fortemente expressa por Huizinga, j. (2004) em seu livro *Homo Ludens*.

da história, outro material largamente empregado para a fabricação de livros foi o papiro<sup>49</sup>.

Depois, entre 197 e 159 a. C, ele foi substituído pelo pergaminho, um material produzido com o couro e a pele de animais, principalmente na cidade de Pérgamo, na Ásia menor. Maroto (2009) destaca que também a madeira foi muito usada pelos romanos para suas anotações. Na China, aproximadamente em 213 a. C, empregava-se a seda para a fabricação de livros, porém o alto custo desse material acarretou a sua substituição por tecidos usados. Estes eram submetidos “[...] a um processo de fermentação e desintegração das fibras, formando assim uma pasta que depois de seca se transformava em papel” (MAROTO, p. 2009, p. 27). Esse novo aporte foi introduzido na Espanha no século XI pelos Árabes, na Itália no século XII e no restante da Europa no século XIV. A técnica usada atualmente para a fabricação do papel é a mesma que foi desenvolvida pelos chineses, porém, mais sofisticada. E assim, de acordo com Maroto (2009, p. 27), papel converteu-se no bem de consumo “[...] de maior alcance já inventado pelo homem”, sendo sua invenção a grande responsável pela criação dos livros no formato que se apresentam hoje.

O papel, fabricado a partir de fibras vegetais, permitiu o volumoso aumento das obras disponíveis. Na idade Média à época da Renascença, ainda sob o poderio religioso, surgiram as primeiras universidades, que se caracterizou como o início de um novo ensejo para os povos cristãos do Ocidente. Esse momento foi propício para que os livros transpusessem os muros impostos pela religiosidade e adentrassem a outros territórios. Assim, “[...] o manuscrito de poucos, revestido de sacralidade, tornou-se profano pela reprodução e pelas tiragens progressivamente maiores” (MILANESI, 2002, p. 25). Pouco a pouco, de sagrado e restrito ele se popularizou e expandiu para outros setores.

Com as transformações ocorridas especialmente na Europa Renascentista, o livro “[...] projetou-se como um instrumento fundamental para a circulação de ideias. De um bem para iniciados, caríssima propriedade de nobres e de ordens religiosas ricas, tornou-se um bem progressivamente mais acessível e de disseminação mais ampla” (MILANESI, 2002, p. 25), passando a ser visto como um veículo de expansão de ideias e de conhecimento.

A criação da prensa móvel por Johannes Gutenberg em 1455 possibilitou o barateamento da produção de livros, e o livro a baixo custo significou, por sua vez, uma maior repercussão do saber. Também a propagação da leitura e o acesso à informação motivaram a difusão do livro, sendo que essa divulgação rompeu com o monopólio do conhecimento. O

---

<sup>49</sup>Milanesi (1986, p. 17) conta que o “[...] papiro é uma planta das margens do Rio Nilo e foi utilizada pelos egípcios já antes do terceiro milênio a. C. através de uma técnica de entrelaçar as suas fibras formando uma superfície apta a receber inscrições a tinta”.

empenho comercial também foi um fator que muito colaborou com o aumento considerável da produção e da propagação dos livros.

No Brasil colônia, período em que muitas obras entraram no país como contrabando, os livros permaneceram por muito tempo sob censura e sua tipografia era proibida. Por isso, na Colônia, durante séculos, os impressos eram raros e a sua disseminação deficiente. Maroto (2009, p. 18), relata que:

Durante os três primeiros séculos, a impressão de quaisquer documentos e a circulação de livros eram expressamente proibidas pelo governo português. Tal como no período medieval, a prática da censura e os dispositivos do regulamento da biblioteca brasileira do século XIX a caracterizavam como o lugar “*augusto e sagrado*”, o espaço do silêncio, inacessível às camadas populares, simples e trabalhadoras.

Essa forma de censura se fez presente até meados de 1950 quando ainda se podia verificar a proibição de certas obras. Na cidade de São Paulo, a prefeitura proibiu a circulação e distribuição de livros de histórias em quadrinhos nas bibliotecas e parques infantis por considerá-los prejudiciais à leitura devido à grande presença de imagens. Por apresentarem ilustrações, essas obras foram caracterizadas na época, como antipedagógicas (MORAES, VALADARES e AMORIM, 2013). Percebe-se que ainda hoje, “[...] a destruição dos livros perdura silenciosamente, sem fogo ou sem guerras, apenas, talvez, com o desinteresse” (MACEDO, 2012, p. 26). E, complementaríamos aqui, com a impossibilidade das pessoas terem acesso a esse material.

Na segunda metade do século XX emergiram, devido à expansão do cinema e da televisão, especulações a respeito de uma possível interferência desses meios na prática da leitura e possível anulação dos livros. Mas, apesar de serem perseguidos, destruídos e proibidos, assim como foram as bibliotecas, os livros resistiram ao tempo. Nesse século XXI, com o avanço das tecnologias, ele se apresenta também em novos formatos, como nas plataformas digitais.

No ano de 2003 foi sancionada no Brasil a Lei nº 10.753, que instituiu a Política Nacional do Livro. Em seu artigo 2º o documento argumenta que:

[...] considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento (BRASIL, 2003).

O minidicionário Houaiss da Língua portuguesa (2004, p. 460-461) traz uma definição de livro parecida a registrada acima:

1. coleção de folhas escritas coberta com capa, com páginas ordenadas, que são coladas ou costuradas, 2. obra de cunho literário, científico, técnico, etc, composta por mais de 48 páginas, além da capa, cf. Opúsculo, 3. caderno de registros, anotações. Esp. Comerciais COL acervo, biblioteca, coleção.

Observamos a ênfase ao material de que ele é feito (papel) e a sua finalidade (suporte da escrita). Em um belo poema, o escritor Elias José<sup>50</sup> assim define o livro:

Um livro é parque de diversões:  
cheios de sonhos coloridos,  
cheio de doces sortidos,  
cheio de luzes e balões...!  
“um livro tem asas longas e leves...  
que de repente, levam a gente, longe, longe...  
Um livro é uma floresta com folhas e flores  
e bichos e cores,  
é mesmo uma festa! Um navio pirata no mar,  
um foguete perdido no ar,  
é amigo é companheiro!

A comparação estabelecida entre o livro e o parque de diversões permite compreender que ele, além de difusor do saber, também é um meio de lazer e entretenimento. Pelo livro, as pessoas podem ampliar sua capacidade imaginativa, conhecer outras realidades (ainda que fictícias), outras culturas, além de vivenciar sentimentos e emoções.

Millor Fernandes<sup>51</sup> argumenta que o “L.I.V.R.O. representa um avanço fantástico na tecnologia. Não tem fios, circuitos elétricos, pilhas. Não necessita ser conectado a nada nem ligado”. São formas de registrar os pensamentos humanos e ao existirem e serem utilizados na escola colaboram com o letramento literário, o letramento informacional e com o aperfeiçoamento humano. Tfouni (2005, p. 10) sobressalta que “...o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se as “orelhas” do livro; na sua página de “rosto”; nas notas de roda-“pé”, e o capítulo nada mais é que a “cabeça” em latim”. São comparações e fatores que aproximam os livros do ser humano.

No contexto da educação formal, o livro é o objeto que ainda melhor possibilita ao sujeito chegar ao conhecimento, sendo uma das mais difundidas fontes de disseminação do

---

<sup>50</sup>JOSÉ, Elias. **Caixa mágica de surpresa**. Disponível em: <<http://baudashistoriasepoemas.blogspot.com.br/2010/04/poemas-de-elias-jose.html>>. Acesso em: 23 de jul. de 2015.

<sup>51</sup>FERNANDES, Millôr. **L.I.V.R.O.** Disponível em: <[http://www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php?cdmaterias=3689](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cdmaterias=3689)>. Acesso em: 24 de jun. de 2015.

saber. Configura-se como meio fundamental tanto para o desenvolvimento da leitura quanto da pesquisa. Embora, na contemporaneidade, o livro esteja presente em muitas instâncias sociais, é de forma especial na escola e na biblioteca escolar que acontece a disponibilização desse material para as crianças, jovens e adultos.

Relacionando essa trajetória do livro com a infância e a escola constatamos que existe entre as crianças e os livros muitos aspectos em comum. Esse instrumento, pelo seu potencial na ampliação da imaginação, colabora com o desenvolvimento da criatividade e com o processo de simbolização do sujeito criança. Como comenta Milanesi (2002, p. 70):

[...] para a maioria das crianças, o primeiro contato com os livros acontece na biblioteca escolar. Por isso, é muito importante que esse contato seja marcado positivamente, pois as representações que as pessoas têm da biblioteca estão em geral, impregnadas pelas suas experiências enquanto usuários.

Com relação a essa aproximação das crianças com o acervo vários autores privilegiam diferentes itens para favorecer esse contato. Para Balça (s/a, p. 210), uma estratégia seria a utilização de expositores para livros, uma vez que:

[...] as obras patentes nestes expositores atraem as crianças e permitem-lhes a descoberta ou redescoberta de livros, que poderão ser vistos, manipulados, folheados e trabalhados com as mesmas. Deste modo, torna-se necessário que, com alguma frequência, os livros do expositor sejam renovados, porque esta prática aguça a curiosidade, cativa e convida as crianças à exploração das obras.

Na falta de políticas perenes que respaldem esse contato, muitos estudiosos propõem alternativas, como a descrita acima, para efetivar essa aproximação. Dependendo da realidade de cada instituição, esse contato das crianças com os livros e outros materiais da biblioteca pode ser estabelecido de diferentes e inovadoras formas. Essa proximidade, além de ser direito dos meninos e meninas, também amplia as relações na escola. Segundo Giroto e Souza (2014, p. 94):

[...] a experiência com o objeto livro, um instrumento da cultura humana, a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler [...].

Nesse sentido, os educadores devem conhecer os gostos e preferências dos pequenos e levar isso em conta nos momentos de aquisição e compra desses materiais. Esse conhecimento colabora para se “[...] fazer com que o livro ganhe seu espaço junto às crianças de forma lúdica e espontânea” (PIMENTEL, BERNARDES e SANTANA, 2007, p. 92).

Além de estar ao alcance das crianças, o acervo precisa atender o horizonte de expectativas do pequeno leitor. Assim, em uma biblioteca escolar deve haver grande quantidade de livros-brinquedo e de gibis, livros que unem a imagem ao texto, os quais segundo Moraes, Valadares e Amorim (2013), despertam o interesse infantil.

O acesso mais livre das crianças ao livro também estreita o relacionamento do usuário com a biblioteca e com a leitura, estimulando a autonomia nas ações e, especialmente, na seleção de fontes de pesquisa. Silva (1993, p. 66) anuncia que faz parte da “[...] função da escola e até da pré-escola o acesso das crianças a uma variedade de materiais escritos, principalmente livros de literatura infantil, de modo que eles não congelem sua imaginação e fantasia”. O trabalho com a educação literária logo na primeira infância, portanto, é primordial, pois significa - além do aprendizado da leitura e de seu hábito - o contato (talvez um dos únicos) da criança com a experiência estética. Todos esses fatores influenciam na nova dinâmica de se fazer e de se viver a biblioteca escolar.

Porém, a realidade que se apresenta é contraditória, pois na maioria das bibliotecas o acervo não foi formado considerando uma demanda específica. Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 36) salientam que a escolha dos materiais para compor a biblioteca deve ser:

[...] fundamentada em estudos. Não adianta nada, por exemplo, selecionar livros de medicina para uma biblioteca que tenha como maioria uma clientela infantil. Ou ter um número elevado de um exemplar com o mesmo título ocupando espaços de outros livros. O selecionador é quem determina quais documentos entram e quais saem do acervo, sempre norteado por critérios adotados para seleção, nunca se esquecendo da importância da comunidade na qual a biblioteca se insere.

Para que faça sentido para a criança a provisão bibliográfica deve ser efetivada de modo a atender as necessidades específicas dos pequenos, como o interesse do leitor, faixa etária, diferentes estilos de aprendizagem, entre outras. O acervo, deve ser formado “[...] não só para atender ao programa de leitura dado pelos mestres, mas também para permitir voos independentes” (MILANESI, 2002, p. 67).

Ademais, conforme apontam Hillesheim e Fachin (1999, p. 72), o acervo precisa ser “[...] devidamente tratado (registro, catalogação, classificação, indexação, preparação para

empréstimo) e facilmente acessível aos seus usuários”. Como não existe neutralidade no conhecimento, a caracterização do acervo da biblioteca precisa ser bem pensada para que exprima variedade discursiva.

Na vivência cotidiana, a escola deve buscar inovar em suas práticas, pois isso “[...] pode desencadear situações novas na relação acervo-ações-leitor” (MILANESI, 2002, p. 59). Ações que mobilizem o coletivo escolar para atuar em atividades simples, mas que muitas vezes, por força da estrutura do sistema escolar (turmas superlotadas, currículo rígido, falta de autonomia), acabam sendo esquecidas, como por exemplo, a frequência do próprio professor à biblioteca.

Millor Fernandes argumenta que:

[...] cada página do L.I.V.R.O. deve ser escaneada opticamente, e as informações transferidas diretamente para a CPU do usuário, em seu cérebro. Lembramos que quanto maior e mais complexa a informação a ser transmitida, maior deverá ser a capacidade de processamento do usuário.

Essa participação dos sujeitos no processo de produção de sentidos também é expressa nesse verso do poema *O livro fechado*, de Knopfli<sup>52</sup>: “Fechei o livro, calei todas as vozes”. O livro fechado, sem o leitor e sem o processo de leitura do mesmo, permanece calado, mudo o que indica que o livro, como suporte da palavra escrita e como instrumento portador de discursos, necessita do leitor para fazer sentido.

Essa cumplicidade acima destacada pelo escritor facilita a compreensão de que um livro tem muito a dizer, mas precisa que o leitor dialogue com ele. Essa ligação perpassa pela inferência e essa, por sua vez, demanda uma atitude de diálogo, de escuta e de dar a voz.

#### 4.4 A LEITURA E SEUS CONCEITOS

Pesquisadora: Qual a importância da biblioteca para você?  
Guilherme: A leitura.

A leitura é um dos mais importantes princípios norteadores da função da biblioteca escolar e, por isso, consideramos pertinente tratar de seus conceitos, da sua forma de ensino e da relação existente entre as crianças e essa atividade.

De acordo com Silva (1993; 1999), em nossa sociedade marcada por desigualdades

---

<sup>52</sup>KNOPFLI, Rui. **O livro fechado**. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/o-livro-fechado-rui-manuel-correia-knopfli>>. Acesso em 12 de ago. de 2015.

sociais a leitura não se apresenta como um direito de todos os sujeitos, mas como um privilégio de determinadas classes. O autor salienta que:

“[...] a leitura é uma prática social que, para ser efetivada, depende de determinadas condições objetivas, presentes na sociedade como um todo. Ninguém é avesso à leitura, por natureza; a pessoa pode, isto sim, ser levada a detestar a leitura” (SILVA, 1993, p. 120).

Isso indica que as questões da leitura (tanto no âmbito social quanto escolar) estão estritamente relacionadas com a conjuntura social, econômica e cultural.

Esse estudioso da leitura defende que existem algumas concepções de leitura que influenciam decisivamente na forma como essa atividade é ensinada e tratada em sala de aula. Para ele, alguns pressupostos abordam uma visão reducionista da leitura, em que a complexidade do ato de ler é subjugada e os elementos fundamentais desse processo desconsiderados. Essas percepções compreendem a leitura como:

- tradução do código escrito em fala, dada a ênfase na capacidade verbal, onde os aspectos referentes à compreensão textual podem ser menosprezados;
- decodificação de mensagens, em que o leitor é colocado em uma situação de passividade com relação à produção de sentidos, cabendo a ele apenas decodificar a mensagem;
- resposta a sinais gráficos, concepção que ignora as possibilidades de múltipla leitura, da polissemia de um texto;
- identificação de ideias principais do texto, sem interação;
- tarefa didática, empregada para a realização de uma sequência de exercícios e levando o sujeito a entender que ler é responder questões.

O culto a essas concepções pelos membros da instituição escolar pode favorecer a produção de “[...] leitores ‘mancos’ mesmo porque estarão praticando a leitura ao longo do seu período de formação, a partir de paradigmas teóricos simplistas, que não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler” (SILVA, 1999, p. 15). O autor salienta que na maioria das práticas de leitura, o processo que se observa envolve leitura do texto, identificação de palavras desconhecidas e reconhecimento do vocabulário, lista de exercícios para interpretação e sobre gramática e a elaboração de redação. Essa é considerada, como uma sequência padrão do processo de leitura empregado na escola, que em geral desconsidera os

conhecimentos prévios do leitor e sua relação com o texto.

Em contraponto, o autor defende uma abordagem da leitura de caráter interacionista, como uma prática histórica e social, em que o sujeito-leitor deixa de ser passivo e passa a interagir com o texto na produção de sentidos. Nesse sentido, a leitura assume a função de interação, de produção de sentidos entre leitor e texto, prevalecendo uma posição dinâmica na qual ele dialoga com o texto valendo-se de suas experiências linguísticas, conceituais e afetivas. Assim, um texto terá tantas possíveis significações quanto maior for o repertório dos leitores que entrarem em contato com ele.

O poeta e escritor de livros infantis Ricardo Azevedo, no poema *Aula de leitura*<sup>53</sup>, assim descreve a leitura:

“A leitura é muito mais do que decifrar palavras  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender  
vai ler nas folhas do chão  
se é outono ou verão;  
nas ondas soltas do mar  
se é hora de navegar [...]”

Tal como destacado nos versos acima, a atividade da leitura ultrapassa a decodificação (SILVA, 1999; KLEIMAN, 1993; NUNES, 1994; FREIRE, 1989) dos signos linguísticos, para se situar no campo da leitura de mundo; em outras palavras, ler evoca o sentido dos acontecimentos e da realidade do ser humano.

Carvalho e Mendonça (2006, p. 91) apontam que ler vai “[...] além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. Mais que isto, promove novos saberes no encontro entre o texto e o leitor”. Nesse viés, a dimensão da leitura é muito mais ampla e abarca a esfera da interpretação e produção de sentidos.

A leitura como compreensão do mundo é condição básica do ser humano, uma atividade crucial, pois além de proporcionar a aprendizagem, torna o sujeito mais livre. Também para Martins (1994, p. 12-13), ler é um processo que além de requerer o conhecimento da língua, também leva em conta “[...] todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida”. O autor compartilha da ideia de que ler é compreender e dar sentido às pessoas e aos fatos que as rodeiam.

Silva (1993, p. 12) destaca que “[...] o ato de ler é, fundamentalmente, um ato de

---

<sup>53</sup>AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 1998. p.41-42.

conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as”. A leitura, sob esse enfoque, ultrapassa os limites do código linguístico, sendo entendida como tomada de consciência crítica. Esse autor argumenta ainda que “[...] sendo um mecanismo específico de conscientização, a leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural” (p. 16), ou seja, aproxima o sujeito do conhecimento, da interpretação da sociedade, assim como de experiências estéticas e artísticas tornando-se um instrumento de inserção social.

A leitura é uma condição que favorece a ampliação da voz dos sujeitos, isto é, pela leitura o indivíduo pode alargar seu repertório discursivo e interpretativo. Trata-se de uma prática cultural que por sua vez capacita e habilita o exercício de outras práticas sociais e culturais. Yunes (1984, p. 8) destaca que a “[...] questão da leitura atravessa a escola, enquanto elemento da formação educacional e atinge a sociedade no que lhe cabe como espaço de manifestação cultural”. Para essa autora, a leitura é encarada para além do “[...] domínio do código escrito, mas como uma das possibilidades de interpretação da realidade” (p. 10).

Assim, para que a presente discussão oportunize pensar sobre o que é a leitura e sua correlação com a criança, que por sua vez a liga com a biblioteca e o conhecimento, é preciso compreender a leitura por essa perspectiva da interação social (KLEIMAN, 1993). Essa linha de pensamento enfatiza a leitura como uma experiência que não depende somente da decodificação de símbolos gráficos, mas de todo o contexto ligado à história de vida de cada indivíduo, para que esse possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto, e dessa forma construir o seu sentido.

Silva (1993, p. 25) assevera que a “[...] leitura não se configura como um processo passivo. Longe disso, por exigir descoberta e re-criação, a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor”. Assim, a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo na construção do sentido do texto (escrito ou oral) e da informação visual (símbolos linguísticos) e também reconhece a leitura como uma atividade de interação na qual cada pessoa realiza diferentes leituras de um mesmo texto, imagem ou situação.

Bamberger (2010) destaca que a leitura engloba aspectos linguísticos e cognitivos, e se configura numa ação mental de vários níveis. Inicialmente, estabelece-se um processo perceptivo durante o qual são reconhecidos símbolos; em seguida, ocorre a transformação desses símbolos em ideias, conceitos intelectuais e, na sequência, acontece o processo reflexivo que abrange interpretação e avaliação por parte do leitor. Para o autor supracitado,

ler é, então, uma tarefa mental que pode ser caracterizada como um processo de transformação de símbolos gráficos (letras, imagens) em conceitos intelectuais. Epistemologicamente falando, trata-se de uma atividade completa, inclusive por se revelar como uma das vias da construção do conhecimento e da formação cultural.

Segundo Lima (2012), os órgãos dos sentidos, como os olhos, captam as informações e as enviam ao cérebro que é o responsável pela compreensão. Dessa forma, a leitura se processa no domínio cerebral e, portanto, cognitivo. Considerando isso, pode-se compreender a dimensão da leitura para o desenvolvimento intelectual da criança. Essa autora destaca que o texto escrito tem um importante impacto na formação de estruturas de pensamento uma vez que “[...] é fato que uma pessoa que aprende a ler tem modificado seu funcionamento cerebral” (p. 35).

Compartilhando dessa mesma perspectiva de leitura como processo intelectual, Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 82) admitem que “[...] ler é um processo em que o leitor é instigado a desenvolver, por meio do trabalho mental entre as unidades de pensamento, a construção de significados com base nos conhecimentos já incorporados no seu repertório”. O leitor atua ativamente interligando o seu conhecimento de vida e suas experiências na atividade de leitura.

Principalmente a partir dos estudos que concebem a relação entre língua, sujeito e práticas sociais, emergentes sobretudo em 1986, a leitura passou a ser reconhecida como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do cidadão. Segundo Costa (2006, p. 8), “[...] ler passa a representar, portanto, a afirmação do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete”. Assim, a leitura adquire um caráter social sendo condição para a inserção do sujeito na sociedade.

Como defende Kleiman (1993), a leitura compõe um processo psicolinguístico, que tem seu início antes do ato de decodificação das palavras. Esta não é excluída do processo de leitura, mas é um dos procedimentos que ocorrem durante essa atividade. Os trabalhos dessa autora abrangem a abordagem cognitivista da leitura que a considera como atividade intelectual. Ainda segundo Kleiman (2004), a leitura como prática social é uma abordagem ancorada na Linguística Aplicada e nos postulados do letramento, sendo que essa linha considera a associação entre as finalidades da leitura e o contexto social e histórico do leitor e da própria atividade de ler.

Seguindo essa compreensão, Nunes (1994, p. 14) salienta que a:

[...] leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política.

A leitura, para Solé (1998), é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade, ficando evidente uma forte relação entre ambos. O entendimento que se tem de leitura e o direcionamento que é dado a essa atividade na escola estão relacionados com o tipo de sujeito que essa instituição pretende formar.

Os conceitos tradicionais de leitura pouco ajudam as pessoas a tomar consciência crítica da realidade, uma vez que elas tiram suas conclusões individualmente e isso tem fim em si mesmo. Por isso, estão muito mais afinadas com o projeto de normalização e governamento dos indivíduos uma vez que a leitura, como uma prática individualizada, não contempla a relação criança-livro e nem a mediação docente. Contudo, a visão de leitura atrelada ao âmbito social e cultural proposta pelos autores aqui referenciados contribui para o estabelecimento de novas formas do sujeito se ver e se colocar no mundo. Ela pode propiciar novas relações entre os indivíduos e o meio, fomentando ações, diálogo, discussões, encontros e confrontos. Compreender essas dimensões da leitura é fundamental para que a escola desenvolva um trabalho voltado ao senso crítico, à autonomia, à criatividade, focado nas necessidades dos sujeitos e na necessidade de mudança das condições de opressão e ignorância a que muitos estão submetidos.

#### 4.5 ‘AINDA EU NÃO SEI LÊ, MAS SÓ QUE EU QUERIA APRENDE MUITO’.

“Ainda eu não sei ‘lê’, mas... só que eu queria ‘aprende’ muito”  
Alexandra

Tal como foi apontado na sessão anterior, o ato da leitura se faz presente na vida das pessoas desde a compreensão dos diversos fatos e acontecimentos cotidianos, na atividade de interpretar o sentido das coisas, de perceber a realidade sob diferentes perspectivas. Trata-se aqui de uma das possibilidades de leitura: a leitura de mundo. Além dessa – mas não desvinculada uma da outra - existe também a leitura dita escolarizada, aquela que é trabalhada no interior da instituição escolar. Ambas as situações de leitura permeiam o universo infantil, como observamos no desejo de saber ler de Alexandra.

No trecho que segue da obra de Benjamin (1984, p. 78) é possível verificar o envolvimento existente entre a criança e a leitura:

Durante uma semana o leitor esteve inteiramente absorto na agitação do texto, a qual, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Assim, ele entra dentro do livro com ilimitada confiança. [...] A criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. O desenrolar e as palavras trocadas atingem-na com força inefável, e quando ela se levanta está envolta pela nevasca que sopra da leitura.

Em suma, para quem lê, é realmente isso que acontece: o sujeito se sente parte e partícipe da história. Esse envolvimento do leitor também é representado por outros segmentos sociais como o cinematográfico. O filme *Coração de tinta* (2008) - criado a partir do livro homônimo da autora Cornélia Funke (2006) - por exemplo, mostra que à medida que pai e filha vão lendo determinado livro, os personagens saem para fora dele e adentram o mundo real, interagindo.

De modo geral observamos nas crianças um aguçado desejo em descobrir as coisas, o que pode ser considerado a gênese do instinto pesquisador. Hillesheim e Fachin (1999, p. 71) salientam que “[...] a biblioteca é um centro de investigação tanto como o é um laboratório”, cabendo à escola unir o útil ao agradável. Em outras palavras, é visível a existência de uma ligação entre criança e biblioteca, o que falta é o favorecimento dessa aproximação.

Em sua obra *Como um romance* Daniel Pennac (1993) fala de como uma pessoa torna-se ou não leitora ao ressaltar a importância dos primeiros contatos com o livro e com a leitura quando a criança ainda não dispõe dos meios de decodificar os caracteres e fazer a leitura por si só. O autor ressalta a necessidade da leitura ser estimulada desde a pequena infância, para tornar-se um hábito. Assim, constituir-se leitor tem estreita ligação com o contato com os livros que é ou não oportunizado à criança pela mediação dos adultos. Mais tarde, essa ação é encaminhada pelos professores na escola, contudo com o passar dos anos e com a escolarização essa relação vai se modificando e o modo como isso acontece pode ser tanto benéfico quanto prejudicial.

A criança, portadora da capacidade humana de simbolizar, desenvolve a inter-relação entre realidades diferentes e divergentes em tempo e espaço, isto é, relaciona o real (da vida) com o ficcional no contato com o livro. Esse fato também ocorre durante a brincadeira. Para a criança, ler é também uma atividade criadora - e por isso, vinculada ao lúdico - o que, conseqüentemente, a assemelha ao brincar.

Assim, a criança se identifica com e na leitura, pois ambas comportam esse elemento em comum: a simbolização. Lima (2012, p. 31) destaca que “[...] embora não exista herança

genética para a leitura, ela se apoia em condições dadas pela genética da espécie, notadamente, a função simbólica e a memória”, que embora não nasçam com as crianças, são desenvolvidas. O poema a seguir de Mota<sup>54</sup> exemplifica bem essa relação:

Ilumina-se o campo  
para o futebol na aldeia.  
Aparece a bola branca  
feita de algodão e meia.  
Meninos poetas jogam  
Com a bola da lua cheia.

O mundo da leitura comporta elementos como a imaginação, o lúdico, o prazer, por isso ele está intrinsecamente vinculado ao universo infantil. Pode-se dizer, então, que o mundo da leitura faz parte do mundo da criança ou, ainda, em uma atitude mais audaciosa, afirmamos que o mundo da leitura é o mundo da criança. Assim, para a criança, a leitura pode ser comparada ao brincar, mediante os quais a criança cria um mundo imaginário, contudo a leitura permite mais liberdade, pois no brincar a situação imaginária prevê regras, as quais a imaginação literária não exige (VYGOTSKY, 1991).

Essa perspectiva de aproximação da leitura e das crianças pelo viés do lúdico, da imaginação, é contemplada pelos autores que defendem um trabalho com a literatura infantil como Zilberman (1991), Moraes, Valadares e Amorim (2013), Girotto e Souza (2014), dentre outros. Nesse entendimento, o momento de leitura de histórias é para as crianças, um momento no qual se fazem presentes elementos como a imaginação e a fantasia que tornam essa atividade marcante na vida de meninos e meninas (BENCINI, 2006). Contudo, a autora levanta um questionamento do por que a escola formar um número muito ínfimo de leitores e dos motivos da falta de apreciação dos livros no cenário nacional, de forma geral. Para ela, um dos grandes responsáveis por essa problemática da leitura seria o uso utilitarista da literatura, sendo observável a mistura da literatura com tarefas didáticas. Contrariamente, “[...] se o negócio é ler por prazer, [...] o correto é apenas trocar ideias e privilegiar a construção de sentidos dos textos, estabelecendo relações com a realidade dos alunos e com diversas artes” (BENCINI, 2006, p. 32). Nesse sentido, favorecer o contato das crianças com os livros na escola é um fator indispensável para a leitura e para tal tanto em sala de aula, quanto na biblioteca, ou ainda, em salas de leitura, o(a) professor(a) deve planejar, organizar e efetivar práticas de leitura.

---

<sup>54</sup>MOTA, Mauro. **Jogo noturno**. Disponível em <<http://www.artes.com/sys/sections.php?op=view&artid=47&npag=2>>. Acesso em 25/03/2015.

Contudo, nas práticas institucionalizadas de leitura geralmente o fator lúdico e o prazer são suplantados pela obrigação. A escola parece, então, ser o lugar da obrigatoriedade, onde a imaginação, o lúdico, o prazer e a gratuidade – elementos da cultura da infância (SARMENTO, 2011) – ficam do lado de fora desse universo. E, justamente por isso, as crianças não se identificam com esse lugar, num cotidiano vivido de forma resignada, geralmente sem contestação perceptível pelo adulto. No que diz respeito à leitura, se a escola persistir num trabalho que a transforma em obrigatoriedade, não estará sendo mais o local propício para a motivação e a prática dessa atividade. Aí reside a dicotomia pois não há como formar o leitor desconhecendo ou desconsiderando que o processo da leitura passa pelo prazer e gratuidade, que muito contribuem para a adesão das crianças à leitura.

Cavagnoli, Hillesheim e Cruz (2011) investigam a significação da leitura e da literatura infantil na vida das crianças e os sentidos que o ato de ler assume para elas. Segundo as autoras, a maioria dos estudos que aborda a leitura em sua relação com a criança focalizam a questão da recepção, a competência leitora e a mediação do professor, existindo uma carência de pesquisas que averiguem a produção da infância no âmbito das práticas de leitura. As autoras, ao considerarem essa prática como território de produção de sujeitos, argumentam que a leitura pode produzir modos de ser e pensar que estão relacionadas às formas de contato entre adultos e crianças. Assim, a leitura deveria constituir-se como um elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro, estar na base dos processos educativos, devendo ser compreendida como um veículo para o acesso ao saber.

Mas se nos anos iniciais da escolarização as crianças não vivenciam a leitura, o hábito de ler dificilmente existirá nas crianças maiores e jovens que frequentam os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio ou o ensino superior. Isso não acontecendo, logicamente, a relação com a leitura será conflituosa; dito de outro modo, não é no final da escolarização que se reverte essa situação, mas sim na sua base. Compreender a leitura como importante para a formação humana requer que o trabalho com ela seja estabelecido junto aos pequenos, gradativamente e sem imposição, ou seja, ao educador cabe criar uma expectativa prévia positiva em relação à leitura sem cobranças inibidoras.

A presente investigação segue o raciocínio de que a leitura é uma atividade dialógica e social que envolve também os processos históricos de humanização, a realização plena dela requer que se dialogue e se escute os envolvidos nesse processo. Por isso, a importância de tempos e espaços que possibilitem outras relações entre a criança, o adulto e a leitura, uma vez que ouvir as crianças e suas opiniões sobre a biblioteca escolar pode revelar muito do lugar atribuído à leitura na vida das crianças e da instituição.

Nesse sentido, acreditamos que essa discussão pode contribuir para o fomento de reflexões que conduzam ao desenvolvimento de práticas em prol da valorização da leitura, oferecendo à criança oportunidades vinculadas ao universo infantil, o que tornará a leitura significativa para meninos e meninas.

O leitor infantil deve ter um tratamento especial e diferenciado na biblioteca, pois carrega um potencial de leitura que quando bem trabalhado se estende por toda a vida. É claro que, no futuro, terá as habilidades necessárias para um bom aproveitamento das ferramentas tecnológicas disponíveis e, certamente, sua participação na construção da cidadania se dará de forma ativa (PIMENTEL, BERNARDES e SANTANA, 2007, p. 93).

Concebendo a escola numa perspectiva crítica, ela, além da família, deveria ser a principal responsável pela formação do ser humano, sendo sua função despertar na criança o gosto pela leitura como forma de suplantar o embotamento da capacidade de ação na sociedade atual. Embora ainda existam inúmeros obstáculos que dificultam e impedem o melhor desenvolvimento dessa atividade a escola precisa preocupar-se com a melhor forma de se trabalhar a leitura em sala de aula.

Diante da realidade enfrentada no cotidiano da sala de aula com relação à leitura, na qual percebemos que a escola comumente não oferta oportunidades para as crianças falarem, e ao agir dessa forma desconsidera o capital intelectual<sup>55</sup> das crianças, o seu conhecimento de mundo e a sua cultura. Destarte, podemos fazer uma correlação: se para que ocorra a leitura deve ocorrer uma relação entre o que o leitor já sabe e o que o texto traz, ou seja esse conhecimento prévio deve ser acessado, mas em contrapartida, a escola o desconsidera – por não ouvir as crianças - como poderá ela então ensinar a ler?

#### 4.6 LEITURA, UMA QUESTÃO DE ENSINO. MAS QUE ENSINO?

‘[...] Tem o livro do Chapeuzinho Vermelho que ano passado elas fizeram um teatro do Chapeuzinho Vermelho, ‘co’ lobo mau, o caçador e o chapéu’  
[...] Guilherme

Entendendo a leitura como um processo contínuo na vida dos sujeitos, Solé (1998) defende que o ato de ler deve e precisa ser ensinado. Em convergência com esse pensamento, destacamos que esse ensino necessita se basear na compreensão da criança como protagonista

---

<sup>55</sup>Este termo é compreendido com “a capacidade de ocupar espaço pela via do domínio e da produção do conhecimento” (DEMO, 2004, p.10).

e sujeito social e, portanto, considerar a sua cultura, suas formas de expressão, socialização e tudo o mais que compõe o universo infantil. Portanto, o acesso da criança ao mundo da leitura e à leitura de mundo, muito oportunizado pela biblioteca, deve contemplar os elementos acima mencionados.

Segundo Zilberman (1991), a leitura deve ser entendida e trabalhada não apenas como instrumento de conhecimento, mas principalmente como objeto de conhecimento, ou seja, não pode ser vista como pretexto para outras atividades, pois estará, dessa forma, relegada a um segundo plano que a desqualifica e a desvaloriza. Em outras palavras, a leitura não pode apenas ser vista como um meio para alcançar um fim, mas deve, antes, ser empregada por ela mesma e esse encaminhamento requer mudanças que vão desde o funcionamento do próprio sistema de ensino até o entendimento do que é a leitura e suas finalidades.

Silva (1993) assevera que o ensino da leitura – esta entendida enquanto compreensão do mundo por meio da palavra escrita – sempre pressupõe três elementos: finalidades, o público e textos selecionados. E uma prática educativa que busque trabalhar a leitura pelos méritos que essa atividade contém, pode focar seus esforços no desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura, como um processo preliminar, anterior ao ensino propriamente dito da leitura. Assim, antes de ensinar as crianças a ler, é preciso ensiná-las a gostar de ler.

Embora o gosto pela leitura seja por muitos considerado uma questão de foro íntimo, ele pode ser estimulado. Yunes (1984, p. 34) destaca que “[...] o gosto pela leitura só poderá existir se o ato de ler for ao encontro das verdadeiras motivações dos leitores”, sendo importante ao(à) professor(a) prestar atenção nos interesses das crianças. Uma forma de chegar a esse conhecimento e dar voz à criança é ouvi-la.

Para a criança a fantasia não representa uma fuga da realidade, tal como nós adultos pensamos, ao contrário, segundo Yunes (1984, p. 22), ela significa aproximação com o real e “[...] sendo fonte de prazer, a leitura pode vir a ser fonte de saber”. Yunes (1984) ressalta que a criança – muito mais do que o adulto, inclusive – quer saber das coisas e descobrir o mundo, mas esta empreitada deve condizer com as suas necessidades de ação, percepção e reflexão, em outras palavras, com suas expectativas e experiências de vida.

Segundo Silva (1993), pensar o público a quem se endereça o ensino da leitura na escola requer que se considere a estratificação social presente na sala de aula, isso porque as dicotomias sociais, conforme acredita o autor, estabelecem diferenciações na história de leitura dos sujeitos. E é justamente nessa questão que o professor/bibliotecário deve ser cauteloso, para não incorrer no erro de considerar a trajetória leitora de uns em oposição da vivência dos outros estudantes, uma vez que são distintas as experiências dos sujeitos, mas as

diferenças não devem ser um empecilho para o processo de leitura e sim instigar a pluralidade de interpretações. Esse autor é incisivo em argumentar que o trabalho de leitura desenvolvido pelos educadores dentro da escola deve ser pautado no entendimento da origem e do porquê da existência das divisões sociais. Para o autor, é essa a baliza que deve orientar o processo de leitura e andamento do ensino nas instituições educativas.

Nesse sentido, evidenciamos a importância do(a) trabalhador(a) que atende a biblioteca desenvolver práticas de mediação da leitura, as quais além de apresentar o acervo às crianças, aproximam o livro de forma prazerosa ao leitor. Segundo Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 84), o mediador de leitura “[...] introduz o leitor no mundo mágico da leitura e compartilha com o leitor o prazer de ler, de conhecer e de descobrir o que os livros têm a oferecer”.

Para um ensino que considere o contexto acima referenciado, o ponto inicial é entender que a leitura não é apenas um processo mecânico de decodificação de letras, mas se prolonga na compreensão do mundo. Ademais, a leitura de um texto não pode parar nos limites do que está escrito, mas possibilitar ao sujeito-leitor o conhecimento, a percepção e a análise da realidade, posicionando-se diante dela (SILVA, 1993). A aplicação disse requer, por sua vez, a execução de uma tarefa basilar para o ensino da leitura: a recuperação do conhecimento prévio dos estudantes, de suas experiências de mundo.

A devida escuta da criança poderia revelar que onde se acredita estar o problema – nas pessoas que não gostam de ler - está justamente a solução. Ao considerar os interesses e os elementos de sua cultura poderão ser desenvolvidas na criança atitudes propícias à leitura, estruturando as bases para um comportamento leitor posterior. Além disso, se as características da leitura a vinculam intimamente à imaginação, e se por sua vez a atividade simbólica faz parte do universo infantil, então a leitura está muito mais próxima da criança do que se tenha até então compreendido. Nesse sentido, a competência leitora é intrínseca à criança, sendo necessário, apenas, ser lapidada.

Zilberman (1991) ressalta que é necessária especial atenção aos métodos no ensino da leitura, bem como com a relação que se propicia entre a criança e o texto e, acrescentamos aqui, entre as crianças e a biblioteca. O gosto pela leitura não nasce no momento em que se apresenta um livro a uma criança, mas resulta de práticas e vivências leitoras satisfatórias e bem-sucedidas. E essas experiências subjazem duas importantes questões: a desmistificação dos critérios pré-fixados para a definição do gosto pela leitura e para a caracterização do leitor; e também a transformação das condições de produção e democratização da leitura. Assim, concordamos com Mello, Hidalgo e Lira (2011, p. 7), ao argumentar que:

em lugar da imposição, preferimos pensar em sedução, em um processo ao longo do qual o conhecimento estético vá se produzindo gradativamente, não como um fim em si, mas como fundamental para a compreensão e, conseqüentemente para a apropriação dos sentidos, o deleite e o hábito de ler; a diferença é que, neste caso, a arte é concebida como uma necessidade do ser humano e não como um apêndice educativo ou mera tarefa escolar.

Portanto, assumimos que desenvolver o gosto pela leitura entre os pequenos requer o estabelecimento de novas relações, com práticas nas quais essa atividade não seja tratada como uma imposição ou com intenções utilitaristas. Na verdade, tal postura requer uma abordagem menos escolarizada para a leitura e mais humanizada. Pode causar estranhamento falar em trabalho com a leitura sem objetivos e intencionalidades pedagógicas associadas a conteúdos, contudo é preciso considerar que a motivação pela leitura ocorre em processos nos quais ela primeiramente se apresenta como uma atividade lúdica, prazerosa. Atentar para a motivação e gosto pela leitura é o primeiro passo para posteriormente focalizar o seu ensino propriamente dito. Melo, Hidalgo e Lira (2011, p. 04) destacam que “[...] descobrir o prazer de ler é o primeiro passo para formar leitores em qualquer idade”. Nesse sentido, ensinar leitura é uma grande tarefa para os(as) educadores(as), pois envolve um processo de conscientização, de oportunidades e de mudança de olhar e de posturas.

Nas práticas de leitura temos observado, comumente, ações imediatistas, carentes de planejamento. Para Silva (1991), a formação de leitores consiste numa ação social e política e por isso urge a necessidade de se trabalhar no sentido de reverter a mentalidade incutida de que ler não é nada mais que uma atividade banal, supérflua, para quem não trabalha, enfim, uma perda de tempo. Pela leitura (juntamente com a linguagem) o sujeito pode construir para si um arcabouço de conceitos que fazem dele um ser racional, o que coloca o trabalho com a leitura como um dos maiores desafios da área educacional.

Assim, uma proposta promissora seria trabalhar as motivações e interesses infantis e relacioná-los às oportunidades de frequência à biblioteca, sendo essa dinamização um elemento essencial para que a biblioteca escolar seja efetiva em suas funções. Porém, se a prática pedagógica da leitura na escola, se limitar às atividades de decodificação, ou ainda ficar restrita aos textos dos livros didáticos, estará se entendendo e promovendo o ensino desvinculado das situações vividas socialmente e do referido interesse do público que se pretende formar leitor. Ademais, se a leitura estiver atrelada à práticas de avaliação, numa perspectiva autoritária, novamente atuará em desfavor do hábito e gosto pela leitura como

fruição e promovendo uma cisão entre a infância e o ato de ler.

Para trilhar esse caminho, é preciso, tal como aponta Zenti (2006, p. 29) “[...] que a leitura seja instigante. A fase da descoberta, quando a criança inicia a educação infantil, é um ótimo período para estimular o gosto pelos livros”. A autora segue defendendo que “[...] ao professor cabe ensinar à criança [...] que é possível atingir alívio, autoconhecimento, segurança e alegria por meio da leitura, que passa a ser uma boa companhia” (p. 30).

Outrossim, como dissemos ler não significa apenas decifrar o sentido de um texto, mas sim, a partir dele, atribuir-lhe significado. Nessa direção, propostas pedagógicas de leitura com vistas à interação são possibilidades que tornam a prática de leitura significativa no processo de ensino-aprendizagem, sendo esse um pressuposto que impõe critérios para o ensino da leitura. Um deles é o da seleção dos textos, de acordo com as turmas, faixa etária, público a quem a aula se destina. Além disso, não se pode deixar de considerar que o trabalho é com crianças e para o melhor desenvolvimento das suas especificidades devem sempre ser consideradas como em toda e qualquer atividade pedagógica.

Silva (1993, p, 67) destaca que:

[...] ninguém aprende a gostar de leitura apenas ouvindo falar de livros ou vendo de longe os livros trancafiados numa prateleira – é necessário que a criança pegue e manipule o ingrediente “livro”, leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto e para verificar se essa atitude tem ou poderá ter uma aplicação prática em seu contexto de vida.

Reconhecemos, pois, que o acesso aos livros tem grande relevância na promoção da leitura, residindo aí a importância de as instituições educativas desenvolverem, de forma mais consistente e constante, práticas de acesso das crianças a esses materiais. Para tal, a frequência à biblioteca (e bebetecas e brinquedotecas) deve ser incentivada desde cedo na vida das crianças, acompanhando todo o processo de alfabetização e como local de vivência da leitura e de encontros culturais.

Embora existam algumas políticas de incentivo à leitura, e mesmo as escolas desenvolvendo atividades nessa área, e mesmo “[...] elevando-se quantitativamente o público leitor, e em especial o infantil, verifica-se ao mesmo tempo uma evasão, isto é, diminuição paulatina de sua convivência com o livro” (YUNES, 1984, p. 14). Um dos principais motivos para tal deve-se ao fato de que a leitura é, a nível de senso comum, e muitas vezes na escola também, entendida como atividade ligada ao ócio. Sobre o desgosto pela leitura, o escritor

Rubem Alves em seu texto Sob o feitiço dos livros<sup>56</sup> chama-nos a atenção para uma reflexão sobre a recorrente afirmação de que as pessoas não gostam de ler.

Segundo esse autor, não gostar da leitura e não gostar de ler não é mesma coisa. Uma aproximação do leitor com o acervo pode ser, tal como expresso pelo escritor, iniciado pelo lado emotivo, que mexe com os sentidos dos sujeitos, e assim o professor deveria “[...] começar por algo mais próximo da condição emotiva dos jovens”, Alves prossegue argumentando que embora as pessoas não gostem de ler, elas gostam de ouvir histórias, estando aí duas peças principais para aproximar as crianças da leitura e da biblioteca: a contação de histórias e a literatura. No entanto, é importante desvelar as razões do “desgosto” pela leitura, entendendo o fenômeno da não motivação da leitura como uma produção social.

Nesse sentido, uma prática que pode atingir grande êxito no desenvolvimento do gosto pela leitura é a narração de histórias de forma teatralizada, ou seja, lançando mão de vários itens concernentes à arte teatral, como recursos cênicos, expressão vocal, gestual, por exemplo. O trabalho com livros sem texto nos anos iniciais da escolarização, segundo Moraes, Valadares e Amorim (2013), configura-se numa proposta promissora para o desenvolvimento do gosto pela leitura e também para a imaginação. A riqueza desses livros reside na possibilidade de os mesmos viabilizarem (por meio das imagens) uma multiplicidade de significados e interpretações, sendo que esse formato de livro também se presta ao desenvolvimento da capacidade linguística, ao propiciar que a criança verbalize, narre os fatos contados nas imagens. Com eles, é possível desenvolver um trabalho de criação de textos orais, de produção coletiva de texto oral ou escrito, estimulando a percepção da criança de que são diversas as possibilidades de leitura de uma obra.

O trabalho com histórias em quadrinhos e tirinhas similarmente se faz pertinente, pois esses são relevantes gêneros textuais que colaboram para a sensibilização literária, para o hábito de leitura e para o . Além disso, o estabelecimento das chamadas ambiências de leitura pode aproximar os sujeitos do livro e, como consequência, transformar a imagem inerte da biblioteca escolar. Trata-se, de acordo com Nóbrega (2002), da planejada organização do arranjo espacial para que ele se torne propício e convidativo à leitura. No ensejo de desenvolver propostas que privilegiem a leitura tal como postula Kleimann (1993), considerar o conhecimento de mundo obtido por meio das experiências e convívio do sujeito na sociedade é essencial à compreensão e formulação do sentido dos textos. Sendo assim, os(as) educadores(as) precisam entender-se como profissionais da leitura e, a partir daí, discutirem

---

<sup>56</sup>ALVES, Rubem. **Sob o feitiço dos livros**. Jornal folhaonline, 24 de jan. de 2004. Disponível em: <Paulohttp://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u727.shtml>. Acesso em: 25 de jan. de 2015.

os significados gerados por seus(as) leitores(as)

Para Silva (1993, p. 109), a condição fundamental para se ensinar uma pessoa ler “[...] diz respeito à capacidade de leitura do próprio professor. Mais especificamente, para que ocorra um bom ensino da leitura é necessário que o professor, seja ele mesmo, um bom leitor”. O (a) professor (a), além de ser leitor(a), também possui o encargo de “transmitir o entusiasmo pela leitura”. Igualmente Costa (2006, p. 9) salienta que “[...] para formar leitores, é indispensável que o formador-mediador-professor seja, ele também, um leitor de muitos textos com conhecimento teórico, gosto pela leitura e reconhecimento da importância dos textos em formato de livros [...]”. Assim, o trabalho do docente vai além do ensino da leitura, atuando no sentido de ensinar a gostar de ler.

Assim, numa sociedade em que as práticas mais valorizadas são as que estão articuladas com o mercado de trabalho, com a produtividade e com o lucro, a leitura, literalmente, não tem valor. Nessa lógica, o “[...] ato de ler enquanto possibilidade intelectual de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, acaba por ser interrompido – ou, ao menos, insuficientemente vivenciado [...]” (ZILBERMAN, 1991, p. 114).

Dessa forma, verificamos que pensar sobre as muitas relações entre criança e biblioteca escolar, as quais são permeadas pelas questões do conhecimento, do livro e da leitura é importante para que se possa entender muitos dos encaminhamentos vigentes. Assim, esse capítulo trata da biblioteca na escola e sua relação com as crianças que a frequentam. Considerar isso na prática escolar requer o entendimento desse local pelas oportunidades de humanização que oferece e como um *território de luta e resistência*<sup>57</sup>. Além disso, a mudança de olhar para a infância, atrelada à recuperação do significado político da biblioteca, pode alterar as bases da relação vital entre criança-escola.

E como o hábito de leitura se desenvolve principalmente na infância, decorre daí a importância de se saber a percepção infantil sobre a biblioteca escolar para que se possa, a partir desse conhecimento, desenvolver práticas significativas e prósperas no desenvolvimento do gosto pela leitura. Apresentamos no capítulo seguinte, a análise dos dados obtidos nas falas das crianças entrevistadas e nas observações de campo.

---

<sup>57</sup>Lema do XII Congresso do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná- APP Sindicato, realizado de 26 a 28 de janeiro de 2016 em Foz do Iguaçu/PR.

## 5 O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR

Resgatando a problemática que fomentou este estudo, qual seja, investigar a percepção infantil sobre a biblioteca escolar, neste capítulo apresentamos a análise dos dados resultantes e produzidos a partir das observações, das entrevistas. O tratamento dos dados coletados e produzidos nas entrevistas, nas observações e na análise do Projeto Político Pedagógico da escola se assentou na Análise do Conteúdo largamente aplicada nas investigações qualitativas por se tratar de um método de organização e análise dos dados aplicado com o objetivo conhecer as percepções de determinados sujeitos sobre um dado fenômeno ou objeto, assim como qualificar as experiências e vivências dos sujeitos (BARDIN, 2011).

Segundo esse autor, trata-se de um procedimento de análise das comunicações que visa atingir, por meio de planejamentos objetivos e sistemáticos, a descrição e a compreensão do conteúdo das mensagens e, a partir daí, proceder à interpretação do contexto de produção dessas mensagens. A grande vantagem da sua aplicação é que a principal exigência é o domínio, por parte do pesquisador, dos fundamentos que embasam a pesquisa. Seguindo Triviños (2009), sem esse domínio dos conceitos essenciais que permeiam o conteúdo do texto não seria possível a inferência.

Também ancoramos as análises nos pressupostos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011) que em sua produção teórica demarca o reconhecimento da criança como ator social, como sujeito que colabora com a composição do mundo e sua interpretação. Para manter-nos fiel aos fundamentos teóricos da pesquisa e para melhor compreensão do leitor, reproduzimos as partes mais significativas da entrevista-conversa com as crianças. As categorias temáticas de análise identificadas no material recolhido (diário de campo das observações e transcrição das entrevistas com as crianças), buscam representar os aspectos mais relevantes e recorrentes dos dados.

Respeitando os passos seguidos no trajeto dessa pesquisa, apresentamos inicialmente os dados obtidos nas visitas realizadas às escolas municipais, logo após, abordamos os aspectos mais significativos recolhidos por meio da observação do espaço e dos momentos de uso da biblioteca pelas crianças e, em seguida, refletimos sobre a entrevista-conversa com as crianças<sup>58</sup>. Ressaltamos que, embora façamos essa separação para fins de melhor apresentação dos dados e informações, esses itens não estão desarticulados, pelo contrário, apresentam

---

<sup>58</sup>O tempo de duração das entrevistas-conversas foi de dois a cinco minutos, sendo sete entrevistas com quatro minutos, cinco entrevistas com três minutos, três entrevistas com cinco minutos e uma com dois minutos. A maioria delas abordou entre 20 e 30 questões, sendo que muitas vezes as crianças limitavam-se a responder sim ou não.

entre si relações e implicações. Na seguir, identificamos algumas categorias que são analisadas na sequência.

## 5. 1 A REALIDADE DAS BIBLIOTECAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Embora esse item não esteja classificado como uma das categorias de análise, consideramos relevante apontar alguns aspectos da realidade sobre as bibliotecas escolares do município, uma vez que esse procedimento preliminar, como mencionado no capítulo um, nos proporcionou uma visão mais ampla do objeto de estudo dessa pesquisa. Nesse levantamento inicial foram realizadas visitas em algumas escolas localizadas tanto na região central quanto nas regiões periféricas da cidade, com vistas a melhor conhecer as realidades vivenciadas por essas instituições sobre a existência ou ausência da biblioteca escolar.

Mesmo havendo o reconhecimento legal de que toda escola deve possuir uma biblioteca, o panorama geral das escolas municipais de Guarapuava revela que existe uma distância entre o que versam as Leis e o que se efetiva na realidade. Com base nas visitas realizadas a 16 escolas municipais, percebemos que, infelizmente, a biblioteca (e com ela, a leitura e a pesquisa) não é uma prioridade educacional do município. Em conversa com a secretária de uma das instituições visitadas, a profissional comentou que não obtiveram resposta da prefeitura quando da solicitação da construção de uma biblioteca (DIÁRIO DE CAMPO).

Esse diagnóstico apontou muitas ausências e necessidades. As mais preocupantes são:  
- a falta de um espaço adequado para a biblioteca; - a falta de pessoal para atender nesse local;  
- a falta de formação inicial e continuada sobre biblioteca para os educadores.

Essas carências violam a legislação que versa sobre biblioteca escolar, em especial a Lei nº 12.244 (BRASIL, 2010) que trata da universalização das bibliotecas nas escolas brasileiras e da presença do profissional bibliotecário. Esse contexto ainda nos revelou que a biblioteca é compreendida e utilizada de várias formas, abrangendo desde sala improvisada para guarda dos livros didáticos, passando por caixas e estantes depositadas na sala da supervisão ou localizadas nas próprias salas de aula, até os raros espaços apropriados para tal.

Na maioria dos casos, as professoras e diretoras desenvolvem estratégias para lidar com essa defasagem e promover a leitura da melhor forma possível, mesmo inexistindo biblioteca na escola. Os problemas são remediados graças à criatividade, comprometimento e bom senso dos(as) profissionais das escolas. Essa situação permite entender o quanto a estrutura educacional brasileira deixa a desejar e omite-se em proporcionar o mínimo para a

educação dos sujeitos. Assim, embora estudos apontem para a importância e necessidade da biblioteca na escola, a realidade ainda está distante do que seria o ideal ou o desejável.

Em algumas das escolas, há a sala, mas essa permanece fechada por falta de um(a) funcionário(a) para tal setor. Sobre a ausência desse(a) trabalhador(a), Milanesi (2002) argumenta que a falta do(a) bibliotecário(a) escolar pode comprometer o processo de dinamização da biblioteca. Assim, também o letramento literário e a disseminação do conhecimento são prejudicados. Os problemas relativos ao quadro funcional são o reflexo da falta de investimentos do governo e contratação de profissionais qualificados mediante concurso público.

Em nenhuma das instituições encontramos a figura do bibliotecário, profissional formado em biblioteconomia devidamente licenciado e capacitado para atuar em bibliotecas. Nas poucas escolas nas quais existe alguém atendendo esse setor, constatamos que é variado o quadro de pessoal que ali atende. Desde a inexistência deles, como no caso da maioria, até o próprio professor seja ele regente, atuante ou em licença para aposentadoria ou funcionária da cozinha afastada por motivo de doença. Ressaltamos que diante dessa ausência, todo o coletivo escolar é prejudicado, como enfaticamente defendem Campello (2010; 2012), Milanesi (2002) e Silva (1993), uma vez que o bibliotecário escolar é um profissional de grande importância nas escolas, pois seu trabalho visa não só a educação formal, mas a educação em um sentido amplo. As atividades a serem desenvolvidas por ele englobam desde a formação de hábitos leitores nas crianças, com acesso ao conhecimento e estímulos de leitura.

Algumas instituições contam com sistemas de catalogação e empréstimo domiciliar de livros, outras com sistemas improvisados e outras totalmente desprovidas de alguma forma de controle. A maioria das escolas possui ou elabora algum tipo de projeto ou atividades desenvolvidas pelas professoras das turmas que incluem ações no espaço da biblioteca, mas esses acontecem esporadicamente. Constatamos, também, que o espaço onde funcionava a biblioteca, em algumas escolas foi desativado, cedendo lugar para outras atividades como o Projeto Mais Educação, como foi mencionado por várias educadoras. Igualmente a instalação do laboratório de informática ocupou o lugar da biblioteca, sendo os livros realocados em pequenas prateleiras nas salas de aula, ou, como na maioria dos casos, guardados em caixas.

Essa prática de ‘encaixotamento’ das bibliotecas para a instalação do Programa Nacional de Informática na Escola (Proinfo) e do Programa Paraná Digital - fato que também ocorreu no colégio em que trabalho - e outros projetos já é descrita por Gehrke (2013) como uma agravante da precária situação das bibliotecas, pois revela a falta de diálogo existente

entre as duas tecnologias.

Se a situação com a qual nos deparamos é angustiante, Gehrke (2013; 2014) revela que se tratando das escolas do campo o quadro é igualmente desolador, iniciando pela escassez de estudos referentes à biblioteca na área campesina, pela inexistência de biblioteca e profissional capacitado para atuar nela. Esse professor identifica como sendo os maiores empecilhos para o devido funcionamento da biblioteca escolar urbana e do campo, a falta de recursos materiais e humanos.

Outro elemento que merece destaque é a qualidade do ensino oferecido. A clientela que estuda na escola que possui biblioteca – presume-se – tem mais acesso aos livros e as crianças que estudam nas escolas onde não há, talvez tenham esse acesso mais restrito. Assim, interpreta-se que não são oferecidas as mesmas oportunidades de educação para todas as crianças.

Esses dados permitiram-nos compreender que pelas condições em que se encontram, as bibliotecas são compreendidas de diferentes maneiras sendo as mais frequentes: um armário de livros guardados na sala da supervisão, prateleiras com livros disponibilizadas nas próprias salas de aula, e, em última instância, um espaço próprio e adequado com funcionário para atendimento.

Assim, esse estudo de campo exploratório (efetuado entre 2014 e 2015) revelou a inexistência de biblioteca nas escolas do município, falta de espaço, pobreza do acervo e práticas esporádicas de uso da biblioteca escolar. Diante de todo a argumentação construída no capítulo 3 desse trabalho sobre a biblioteca, especificamente a escolar, aludimos à ideia de que uma escola sem biblioteca é uma escola que não possibilita o livre acesso ao conhecimento, é uma escola restrita e insuficiente. Além disso, o acesso à cultura também está sendo usurpado. O conhecimento dessa realidade propicia a compreensão de que, tal como denuncia Milanesi (1986, p. 89):

[...] O subdesenvolvimento começa nas escolas sem bibliotecas adequadas, um espaço ausente que dá o caráter da vida escolar brasileira, ainda mantida sob a tutela discursiva dos professores, tão impositivos quanto mal remunerados. Enfim, o subdesenvolvimento nacional começa numa escola que, mesmo tendo biblioteca, não sabe o que fazer com ela, pois dentro do sistema de ensino que prevalece não há lugar para ela.

Sem biblioteca, as escolas não estão devidamente capacitadas para atender a demanda de educação para a autonomia dos sujeitos e que levem a transformação da realidade social.

Além disso, como fica a questão da pesquisa escolar<sup>59</sup>, considerada a partir da Reforma Educacional de 1970 como metodologia de ensino, nas escolas nas quais não há biblioteca escolar?

Nesse contexto, é notável que vários aspectos interferem para que a biblioteca se configure como um local desvalorizado, seja internamente na instituição ou por questões externas. Considerando que vivemos numa sociedade que privilegia a cultura letrada, a inexistência ou a existência deficiente da biblioteca permite compreender que a valorização do próprio sentido de educação situa-se apenas no plano legal e discursivo. Assim como, isso se configura numa forma de exclusão social.

Antes da realização desse levantamento não tínhamos a dimensão de que tantas instituições carecem de profissionais e espaço apropriado para suas bibliotecas. Esses dados revelam que não há, por parte dos gestores municipais e dos governantes, esforço suficiente para manter em funcionamento as bibliotecas escolares. Por outro lado, pudemos perceber que as alternativas encontradas por algumas instituições representam iniciativas próprias e paliativas. Considerando esse panorama, foi selecionada uma das instituições que apresentavam biblioteca funcionando para desenvolver a pesquisa.

## 5.2 ASPECTOS FÍSICOS E FUNCIONAIS DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Como registram Ludke e André (1986, p. 26) “[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Por isso o procedimento de observação do espaço físico, bem como das atividades realizadas na biblioteca foi de grande valia para a compreensão do contexto geral desse local.

Durante o período das observações constatamos que a biblioteca observada tem espaço físico amplo, bem arejado e iluminado. A disposição do mobiliário lembra uma sala de aula, pois lá existe um quadro de giz. A respeito da configuração e disposição da mobília, destacamos que se entendermos a biblioteca como extensão da sala e se em sala as aulas são enfadonhas e sem sentido para as crianças, então a biblioteca pode ter essa mesma representação para os pequenos e, em consequência, se as crianças não gostam de ir para a aula poderão também não se sentirem atraídas a frequentar a biblioteca. Ao problematizar tal configuração ressaltamos que não estamos dizendo que um espaço tenha que ser desvinculado do outro, mas sim, que o espaço da biblioteca exigiria uma configuração diferente das salas de

---

<sup>59</sup>Essa prática, conforme Gehrke (2014), tinha como finalidade propiciar aos estudantes uma maior aprendizagem sobre um dado assunto, e o acesso a diferentes abordagens sobre o tema pesquisado.

aula se o propósito é envolver a contação de histórias e brincadeiras.

Com relação ao mobiliário, na sala havia 7 mesinhas com 4 cadeiras pequenas cada e sobre as mesas suportes com lápis de cor. Em frente à lousa encontravam-se três cestinhas pretas de plástico nas quais na parte de cima havia livros e nas duas inferiores, estavam guardados fantoches. Ainda na frente, encostada ao quadro, estava uma carteira com uma cadeirinha. Também havia lá outros materiais e equipamentos como uma televisão, um computador, jogos quebra-cabeça, livros-brinquedo.

E assim como a observação nos proporcionou conhecer muitos aspectos da biblioteca escolar, a conversa com as crianças também nos revelou um grande contingente de informações. Ao perguntar a uma menina que me falasse sobre a biblioteca da sua escola, ela assim relatou:

Oi, aqui é a biblioteca, aqui tem muitos livros, tipo tem livros grossos, finos, tem histórias em quadrinhos, tem tipo, é..., tem caixas que 'tão cheio' de livros, tem revistas, tem brinquedo (os livros brinquedo), tem um monte de coisa aqui, e também eu gosto que aqui tem um monte de dicionário, tem livro da Chapeuzinho Vermelho, da Mônica, e de vários assim, e também tem os, tem a daquele lá que eu mais gosto que é o do Ziraldo, 'qui ele', é tem várias histórias em 'quadrinho', tipo esse daqui, e também o que eu mais gosto mesmo é desse daqui ó ... (Clarice- 8 anos).

Essa percepção de Clarice nos revelou que a criança olhou um dos lados da biblioteca enquanto fenômeno social, isto é, pelo viés dos livros. Contudo, a fala da menina não se restringiu ao acervo, ela abordou também os brinquedos. Ela poderia ter falado do mobiliário, da professora, dos colegas e das atividades realizadas lá, mas ela mencionou elementos que são significativos para ela. Ao privilegiar em seu relato aspectos e objetos ligados ao universo infantil Clarice nos revela o que realmente é importante tem significado para a criança nessa faixa etária.

Acompanhar *in loco* as experiências de uso da biblioteca pelas meninas e meninos contribuiu para “[...] apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). Assim, mesmo sendo o foco maior da pesquisa a voz das crianças sobre a biblioteca, a observação delas frequentando esse espaço muito colaborou para o entendimento da dinâmica de trabalho aí realizada, entre outros aspectos.

A biblioteca não fica aberta diariamente e as crianças só podem ir até lá acompanhadas pela professora. Existe, porém, um cronograma segundo o qual, em cada dia da semana uma turma vai com uma professora até a biblioteca para aulas de literatura, nas quais, na grande

maioria das vezes, a professora lê para a classe uma história e, em seguida, solicita atividades sobre o que foi lido. Em geral, as crianças deveriam ilustrar a história.

Uma turma de crianças do 1º ano, orientada pela professora responsável pelo projeto de Literatura, realizou como atividade um desenho e pintura para a “abertura/contracapa” do caderno de literatura. Observamos certo interesse das crianças na atividade, pois conversavam entre si e trocavam materiais como lápis de cor. Elas se mostraram bem receptivas ao ouvir a história e também curiosidade por outros livros das estantes, mas eram impossibilitadas de pegá-los antes de terminarem a tarefa solicitada.

Em outro dia a professora estava na biblioteca com uma turma de pré-escola e as crianças realizaram a pintura de um desenho xerocado do Pinóquio, sentadas às cadeiras. Uma das crianças, em dado momento, levantou-se, dirigiu-se a uma das estantes e pegou um livro. Nesse momento a professora o alertou para que ainda não pegasse os livros, pois a atividade que iriam realizar era outra.

### 5.3 ‘A GENTE LÊ, A GENTE FAIZ DESENHOS’: A DINÂMICA DA BIBLIOTECA

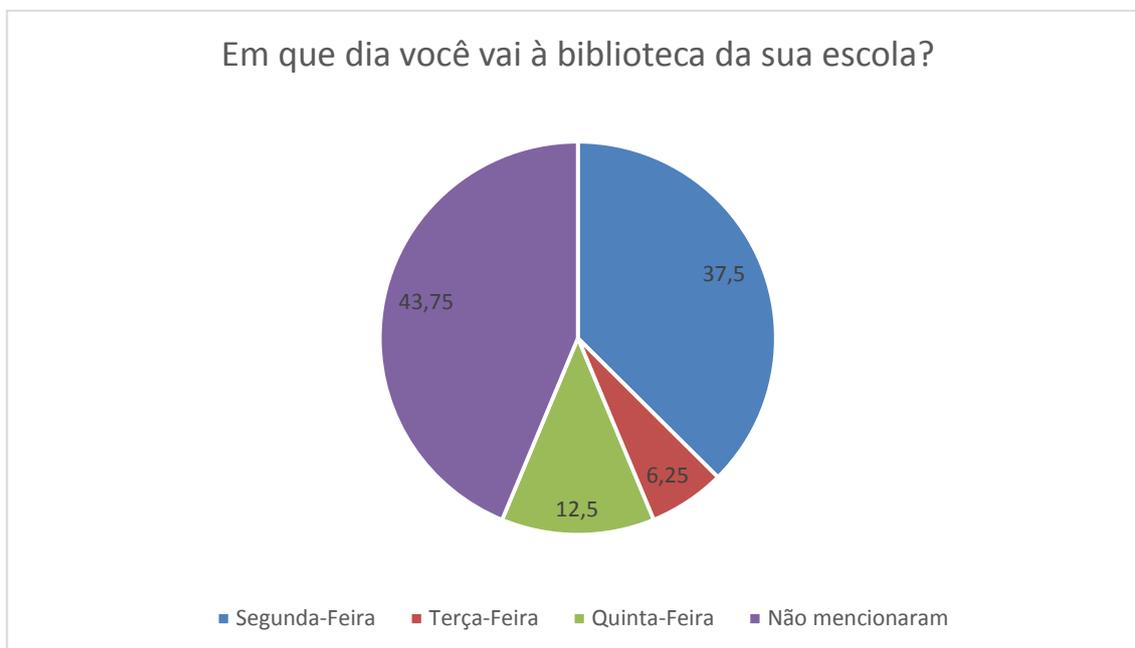
“Pesquisadora: O que você gostaria de fazer na biblioteca e não pode?  
Ana Laura: Eu gostaria de ‘fala’”

Verificamos que as crianças – devido à realização de um projeto de literatura desenvolvido na biblioteca – frequentam a biblioteca escolar uma vez por semana no momento da hora atividade da professora regente da turma. Anteriormente ao projeto, a professora contou que os docentes, de modo geral, tinham receio de levar as turmas à biblioteca, mas não especificou o motivo.

Assim, a frequência a esse espaço é estimulada com a finalidade de se desenvolver algum tipo de trabalho com as crianças enquanto a professora da classe realiza o seu período de hora atividade. Essa informação foi contada tanto pela professora que ali trabalha com esse projeto como nas conversas com as crianças:

Pesquisadora: Por que você vem só na segunda?  
Emanuelle (7 anos): Porque os outros também vêm da sala toda segunda, porque é a atividade da minha professora.  
Alexandra: É... eu só... nos ‘dia’ de professora especial.  
Pesquisadora: Você sabe o que são essas aulas especiais?  
Alexandra: Sim. São ‘pras’ professoras fazerem hora atividade.

Com relação à frequência à biblioteca, a maioria das crianças foi enfática em afirmar que isso acontece uma vez por semana, como constatamos, embora grande parte não soubesse precisar em qual dia da semana isso acontecia.



**Gráfico 1** - Frequência à biblioteca

Muitas das crianças sabem o motivo porque vão à biblioteca:

Pesquisadora: Quando você vem à biblioteca?

Maria Eduarda (7 anos): Toda segunda.

Pesquisadora: E outros dias você vem também ou só na segunda?

Maria Eduarda: Só na segunda.

Pesquisadora: Por que você vem na segunda-feira na biblioteca?

Maria Eduarda: 'Por causa' que é aula especial.

Pesquisadora: Quando você vem à biblioteca da sua escola?

Ane Vitória (7 anos): (pausa) quinta.

Pesquisadora: Você vem em mais algum dia?

Ane Vitória: Só na quinta.

Pesquisadora: Por que só na quinta?

Ane Vitória: Porque é o dia que a genteeee, só só pode 'vin' nesse dia porque é o dia que a gente tem aulas especiais.

Na justificativa dada por Guilherme percebe-se que o menino sabe que o fato das turmas irem à biblioteca é uma regra de funcionamento da escola, sendo que cada turma vai um dia: "É 'qui' a professora 'feiz', a diretora 'feiz' umas regras pra nós", daí cada dia é nossa turma, daí segunda é a nossa, segunda é o quinto B e terça é o quinto C"

(GUILHERME). Outras crianças também mencionam o motivo de irem à biblioteca:

Heryka: Só quando tem recreação.

Pesquisadora: E os dias que não tem recreação, vocês também vêm à biblioteca?

Heryka: Não.

Pesquisadora: Por que vocês não estão vindo?

Thiago: É que daí nossa, uma professora não ‘tá’ levando ‘nóis’ nas aulas especiais.

Percebemos, nessas falas, que as crianças relatam que vão à biblioteca somente nos dias de “aulas especiais”, momento que poderia nos remeter a atividades prazerosas, diferenciadas. Porém, ao acompanhar as aulas observamos que muitas das ações desenvolvidas com as crianças são iguais àquelas que acontecem em suas salas de aula, tais como desenho e pintura, como percebemos nesse comentário: “A gente lê, a gente ‘faiz’ desenhos” (TALES).

As crianças também comentaram que só vão à biblioteca acompanhadas da professora e com os colegas da turma, ressaltando que nunca foram sozinhas até lá, tal como nos contam as crianças abaixo:

<b>Criança</b>	<b>Pesquisadora: Você vem à biblioteca sozinho(a) ou acompanhado(a) de alguém</b>
Maria Eduarda	‘Ca prof’, ‘ca’ professora. Só vem com a professoraaa..., a professora “P”, a professora da biblioteca
Ana Lara	Acompanhada pela professora. Eu venho só quando a professora traz e com os amiguinhos
Ane Vitória	[sem a professora] não
Brenda	Venho ‘ca’ minha turma
Emanuelle	[...] os outros também vêm da sala toda segunda, [...]
Thiago	Com a professora
Rafael	[não mencionou nada a respeito]
Yasmin	Não, gente é..., venho ‘cos’ meus amigos
Ana Julia	Com a minha turma, com a professora
Emily	Com a turma
Guilherme	Sim, nós ‘vinemos’ juntos e quem traz nós é a professora que dá a (incompreensível) ‘pa nós’
Tales	Com a turma
Heryka	Com a professora
Thiago	Eu vim com a professora
Alexandra	A professora leva ‘nóis’
Clarice	[não mencionou nada a respeito]

**Tabela 1** - Acompanhamento das crianças a biblioteca

Foi possível reconhecer que essa forma de funcionamento se deve ao fato de não existir uma pessoa específica para atender ao local, o que faz com que a biblioteca, com excessão dos dias de desenvolvimento do projeto de Literatura, permaneça fechada. Ademais, a fala das crianças veio ao encontro do que foi percebido no discurso da professora e nos momentos observados: o uso da biblioteca – assim como a origem da própria Pedagogia e da escola, que não se deu no sentido de humanizar o sujeito, mas de corrigir o selvagem – ocorre muito mais com o intento de preencher o horário das turmas do que com o intuito de estimular a leitura, a pesquisa ou o crescimento intelectual. Portanto, a preocupação maior é com relação ao que fazer com a turma durante a hora atividade da sua professora, sendo que o aprimoramento cognitivo e as relações ficam em segundo plano.

Embora, de acordo com estudiosos da biblioteca escolar como Milanesi (2002), Maroto (2009) e Campello (2012), esta não seja a forma mais adequada de utilização da biblioteca – ou seja, por outros motivos que não pelo seu potencial na formação humana – a dinâmica empregada pela escola, de certa forma, ainda propicia a ida e a circulação das crianças no local. Ressaltamos a necessidade de um cuidado com relação aos encaminhamentos tomados, pois descontextualizados ou sem o devido planejamento, podem distorcer a visão das crianças com relação à biblioteca e as possibilidades de atividades a serem realizadas nesse ambiente.

Kincheloe (1997, p. 49) salienta que “[...] a educação é um processo inerentemente político”, e à medida que tomamos decisões sobre quais conteúdos ensinar ou não, sobre quais práticas adotar ou não, estamos interferindo na vida dos sujeitos a que essa educação se direciona. Assim, a opção por utilizar a biblioteca também tem a ver com os aspectos políticos da organização curricular escolar. Percebemos, então, que a escola busca inserir a biblioteca escolar no seu fazer pedagógico, sendo necessária, contudo, uma reflexão por parte dessa instituição do real valor da biblioteca na produção do conhecimento.

Quando perguntadas sobre o que elas costumam fazer na biblioteca, 56,25% das crianças disseram ler e fazer outras atividades, entre elas desenhar e pintar no caderno de literatura e joguinhos. Ainda, 37,5% das crianças falaram que leem, 6,25% disseram que estudam e 6,25% não mencionaram nada sobre o assunto. Nenhuma das crianças deixou de citar a leitura:

Ana Julia: Leio. ‘Estuda’.

Ana Lara: Eu leio livrinho. Eu brinco ‘cos’ joguinhos que tem.

Ane Vitória: A gente pega e lê livrinho.

Emily: A gente lê livros.

Maria Eduarda: ‘Lê’ um livro.  
Thiago: Leio, eu... ler livros.  
Yasmin: A gente lê, a gente ‘faiz’ um monte de coisa.

Três crianças comentam que além da leitura, elas fazem também outras atividades:

Alexandra: Leio livro, monto quebra-cabeça, faço atividades  
Ane Vitória: A gente pega faz uma atividade, daí a gente pega e lê livrinho.  
Brenda: Às vezes eu leio, e às vezes eu...a professora dá atividade pra ‘mim faze’.  
Rafael: Ler livro ‘i...oo...negó’...é... a tarefa que tem no caderno agora que a gente ‘tá’ fazendo .

Assim, as crianças contam, como pudemos verificar mediante as observações, que elas realizam atividades dirigidas pela docente. Na fala abaixo, Guilherme nos conta que lá também é realizada uma oficina de Português e na conversa que tivemos com professora ela comentou que essa oficina faz parte do Programa Mais Educação que as crianças participam e também é desenvolvido na biblioteca.

Guilherme: [...] agora aqui ‘viro’ cantinho do ‘português’, os diários<sup>60</sup> e aqueles livros ali (apontou para uma caixa com livros grandes para pesquisa).  
Pesquisadora: O que é o cantinho do Português?  
Guilherme: O cantinho do ‘português’, eles fazem prova pra ‘português’, é a mesma coisa que ‘português’.

A realização de outras atividades na biblioteca, além da leitura, é muito importante na questão da dinamização desse espaço, porém, destacamos que, tal como tratamos no capítulo três sobre o ensino da leitura, é fundamental uma maior atenção sobre as formas de condução dessas atividades. Rafael comenta que “A gente tem que ‘faze’... uma tarefa em cada, cada dia”. Ele se refere às atividades realizadas no caderno de literatura. É possível identificar na fala do menino a obrigatoriedade de se fazer tarefas dentro da biblioteca, contudo, há que se cuidar para que elas aproximem e não afastem as crianças desse espaço.

As crianças após ouvirem a história lida pela professora, eram orientadas a desenhar no caderno de literatura, sendo essa a atividade mais frequente, tal como constatamos pela observação. Assim, transporta-se a sala de aula para dentro da biblioteca, ou seja, muda-se o espaço, mas as tarefas praticamente são as mesmas. Isso de certa forma contribui com o desencantamento da biblioteca, pois lá poderiam ser feitas outras atividades com dinâmicas

---

<sup>60</sup>Ao falar ‘diários’, Guilherme está se referindo aos dicionários. Foi possível identificar isso, pois ele apontou com a mão.

diferenciadas, como por exemplo, oficinas de leitura, dramatizações, palestras, entre outras defendidas por Maroto (2009). A fala de Emanuelle é bem reveladora das diferenças ou semelhanças entre o que se faz na biblioteca e o que se faz na sala de aula: “Eu pego livro, sento, leio ‘i’ às vezes a professora dá o caderno e a gente faz uma tarefa diferente ou a mesma”.

Assim, pudemos enumerar, dentro da biblioteca, a realização de dois direcionamentos: um, realizado pela professora, qual seja a contação de histórias, e o outro, as tarefas efetivadas pelas crianças, as quais eram, basicamente, a abertura do caderno de literatura e o desenho da história. Essas são atividades que não diferem muito do que comumente é realizado na própria sala de aula. Conforme relato da docente que trabalha com as turmas na biblioteca, os pequenos começaram a ir até a biblioteca efetivamente no ano de 2015. Durante a conversa, ela declarou que “Não há formação para atuar na biblioteca nem na graduação, nem nas formações pedagógicas ofertadas pela escola e secretaria municipal de educação” (DIÁRIO DE CAMPO). Fato que ela fez questão de frisar ao logo da conversa ao relatar que sentia “falta de uma formação que abra os caminhos de como trabalhar” e também “falta de formação específica para trabalhar com a biblioteca e com literatura com as crianças” (DIÁRIO DE CAMPO).

A docente seguiu contando que desde que assumiu a função de trabalhar com as turmas no momento da hora atividade, em setembro de 2014, não tinha ideia do que fazer com as crianças nesse espaço. Então, de acordo com ela, decidiu começar pela “limpeza do setor”, explicando que retirou de lá os materiais que considerava inadequados para uma biblioteca de criança e, como exemplo, a enciclopédia Barsa. Avaliamos que esse tipo de livro se caracteriza como material destinado à pesquisa e se ele foi retirado é porque não foi considerado útil ou apropriado às crianças.

#### 5.4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICAÇÃO DA BIBLIOTECA E DA LEITURA

Na conversa com a professora durante as observações, ela nos contou que ao iniciar os trabalhos na biblioteca não tinha ideia do que fazer e depois de uma breve arrumação do espaço a intenção foi contar histórias para as crianças desenharem depois. O ato de contar histórias se faz presente em distintas culturas e no decorrer de toda a história da humanidade, e por isso se tornou uma prática universal. Na formação de leitores, essa é uma estratégia vista por muitos autores como fundamental no meio escolar. Além disso, essa atividade é importante, visto que como apontam Ansolin et al (2014, *Apud* ABRAMOVICH, 1997), o

primeiro contato da criança com o texto ocorre por meio da oralidade, de forma geral pela contação de histórias, na qual uma pessoa (quase sempre adulta) narra ou lê e as crianças ouvem. Dessa maneira, “[...] os professores devem ler em voz alta para as crianças, para que elas descubram que ler é significativo e divertido” (GIROTTTO e SOUZA, 2014, p. 109). Destacamos que, embora existam diferenças entre ler e contar histórias, essas são atividades intimamente associadas uma a outra.

As passagens abaixo revelam momentos em que ocorreram a contação de histórias para as crianças. Em uma das situações, com crianças do 3º ano, as crianças permaneceram sentadas nas cadeiras próximas às mesas e a professora leu a história “As aventuras do pequeno ratinho na cidade grande”. Em seguida as crianças deveriam desenhar no caderno de literatura a história ouvida, sendo que a professora ressaltou que ilustrar também é uma forma de recontar a história. Nessa ocasião, as crianças, como na maioria das vezes, realizaram a tarefa sem nenhuma oposição e a novidade parecia ser estar em espaço diferente da sala de aula, embora a prática fosse muito semelhante a já realizada diariamente.

Mais tarde, acompanhamos uma atividade com uma turma de 2º ano. Sentadas nas almofadas as crianças ouviram a história “O que você levaria para uma ilha deserta?”, lida pela professora que estava sentada em uma cadeira à frente do grupo. Ao encerrar a história, ela pediu para as crianças desenharem numa folha o que cada uma levaria para uma ilha deserta e que também falassem em voz alta para que ela fosse anotando no quadro de giz. Ao terminarem a atividade, algumas crianças pegaram livros brinquedos, mas a professora comunicou que já estava na hora de retornarem para a sala de aula.

O mesmo encaminhamento e história foram dados com outra turma de 2º ano. Uma das crianças, durante a leitura, fez uma pergunta para a professora sobre a história, e ela salientou que no momento não poderia comentar, era apenas para ouvir. Numa outra situação, também com uma turma de 2º ano, a professora conversou com as crianças explicando que naquele dia, eles estariam “livres para pegar o que quisessem: fantoches, livros”. A intenção da professora, em suas palavras, foi estimular a leitura, uma vez que “nessa turma muitas crianças ainda não sabiam ler”.

Moraes, Valadares e Amorim (2013) salientam a importância da contação de histórias e da leitura em voz alta para despertar o gosto pela leitura e favorecer a produção e construção de sentidos pela criança e para a prática do letramento. Contar histórias envolve aspectos como afetividade, emoções, imaginação, podendo ser um encaminhamento que dá vida e dinamicidade à biblioteca escolar:

[...] o texto literário infantil é considerado de extrema importância para o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e moral, interferindo assim, de forma positiva, na resolução e organização de sentimentos, no enriquecimento do vocabulário, de ordem psicomotora, sem deixar de considerar o vínculo afetivo que é formado entre adulto/educador e criança, no momento da leitura. A história infantil torna-se um jogo de inteligência, imaginação e liberdade (ALMEIDA, COSTA e PINHEIRO, 2012, p. 483-484).

Nesta perspectiva, o processo de contação de histórias pode fomentar a formação de leitores e de forma lúdica e prazerosa aproximar a criança do mundo do conhecimento. Ansolin et al (2014, p. 89) salientam que “[...] por meio da contação de histórias, do contato com a leitura, o aluno constrói sua identidade, sua cultura [...]”. Não obstante, em defesa dessa prática argumentam ainda que o ato de contar histórias, além de propiciar o trabalho e o desenvolvimento das emoções e sensações, auxilia as crianças com relação ao uso e à função da linguagem, influenciando de igual modo o letramento. Soares (1998) em seu livro : *um tema em três gêneros* tece uma conceituação dos processos de alfabetização e letramento discutindo seus pontos convergentes e divergentes. De acordo com ela, a alfabetização é entendida “como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p. 11). A docente explica que o estabelecimento de um novo contexto social que clamava por novas demandas de uso da escrita e da leitura, impulsionou o aparecimento de um termo inédito – para se referir aos usos sociais do ler o do escrever. o advém do desdobramento do conceito de alfabetização, pois irrompeu a partir das novas formas de compreender a leitura e a escrita na circunferência social.

Surgido no Brasil por volta dos anos de 1980, o está relacionado, “com a participação em eventos variados de leitura e de escrita...” (SOARES, 2004, p. 16). Alfabetização, conforme aponta Soares (2004, p.19) é “a aquisição do sistema convencional de escrita”. E , por sua vez, é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. (Soares, 2004, p.19). Porém, ambos são processos indissociáveis, pois, a inserção dos sujeitos no universo da leitura e escrita se dá por meio desses dois processos simultaneamente, e não um precedendo ou sucedendo o outro. Soares (2004, p. 14) nos ensina que “[...] alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de , e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização”. Com base na autora acima citada, Lucas (2012, p. 1116) define letramento “como o estado ou a condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita”. Essa professora argumenta que para o

desenvolvimento do é primordial oportunizar às crianças a aprendizagem da leitura e também da escrita condizentes com as exigências sociais. Contudo, é importante pautar os processos de alfabetização e , sem no entanto, desprezar as possibilidades, potencialidades e as especificidades infantis.

Na escola, o contato com o livro é primordial para o processo formação do leitor; sendo que outro item de igual valor, é a interação entre quem conta e quem ouve a história, e nesse caso, estenderíamos, entre as crianças e o(a) trabalhador(a) que atua na biblioteca. As crianças comentaram que a professora lê histórias para elas na biblioteca, tal como revela Guilherme: “Tem algumas ‘coisa’ que a ‘prossora’ lê pra ‘nóis’ [...]”, ele prossegue comentando que “Ela lê um monte de livro pra ‘nóis’, ‘nóis’ já ‘escutam’ a da casa sonolenta, um do sapinho invejoso, um monte [...]”. Percebemos o quão importante é essa atividade para a criança, que lembra das personagens das histórias contadas pela professora.



**Figura 2** - As crianças e a leitura - Tonucci (1997, p. 33)

A gravura acima nos mostra como esse momento é propício para o desenvolvimento da imaginação infantil. Essa escuta, isto é, o ato de ouvir histórias, é considerada por Ansolin

et al (2014) como o princípio da formação de um(a) futuro(a) leitor(a), uma vez que a contação de histórias é considerada, por essa autora, uma forma de leitura. As autoras defendem que a prática de contar histórias deve começar quando o bebê ainda está na barriga, pois ao realizar essa atividade a mãe estabelece vínculos de afetividade com a criança, fato esse que, por sua vez, estimula a imaginação infantil. Ao longo de sua vida, especificamente na dimensão estudantil, essa prática deve permanecer, uma vez que por meio dela a criança tanto pode descobrir o mundo, quanto responder e criar novas indagações.

Igualmente Bamberger (2010, p. 24) ressalta que “[...] na idade pré-escolar e nos primeiros anos de escola, contar e ler histórias em voz alta e falar sobre livros de gravuras é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário, e mais importante ainda para a motivação da leitura”. A contação de histórias é uma forma de aproximar as crianças da leitura e propiciar a vivacidade da biblioteca, sendo que inúmeras ações podem ser desencadeadas em torno do livro e da leitura.

Como nos lembra Abramowicz (2011, p. 32), “[...] a capacidade de criar também deve ser produzida” e tratando-se da biblioteca escolar, esse espaço é o local propício para o fomento da criatividade proposto por essa autora. Contudo, as falas das crianças demonstram que nem sempre isso acontece:

Pesquisadora: O que você gostaria de fazer na biblioteca e não pode?

Ana Lara (8 anos): Eu gos..., eu gostaria de ‘fala’. É... eu, eu gostaria de ‘fala’ pra..., que... (som incompreensível), gostaria de contar uma história.

Pesquisadora: Você gosta de contar histórias?

Ana Lara: Gosto.

Essa fala revela dois aspectos: o desejo da criança contar histórias e a ausência de oportunidades de fala, de momentos de expressão oral, uma restrição à prática da linguagem. Como menciona Ana Lara, a biblioteca exige silêncio, algumas vezes escuta e na maioria das vezes obediência. Abramowicz (2011) ressalta que a escola deve possibilitar momentos nos quais a criança possa se expressar ao contar histórias, criando sua narrativa, confeccionando livros, etc. A contação de histórias envolve a fala, a comunicação de ideias e ao negar isso impede-se a participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Observamos que durante as atividades realizadas na biblioteca pesquisada, a docente é quem detém o controle e o direito à fala, sendo às crianças permitido apenas ficarem sentadas em silêncio, sem momentos de interação ou comentários sobre a história. Essa atividade é bem presente na dinâmica da biblioteca.

## 5.5 QUAL A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA PARA A ESCOLA?

“É que daí ‘nóis’ aprendemos a ler bastante”.  
(HERYKA)

Conforme podemos perceber na resposta da criança, a importância da biblioteca escolar está vinculada à leitura, ou seja, para Heryka, é importante porque promove a leitura e ler para as crianças é, como constatamos ao longo das conversas com as crianças, uma atividade divertida. Outras crianças também fizeram essa associação com os livros. Grande parte das crianças também afirma que gosta da biblioteca por causa do acervo.

Pesquisadora: Qual a importância dos livros na sua opinião?  
Tales: Hum, os livros muito importante de ‘lê’ porque eles ‘dexam’ a gente mais espertos.

A reflexão a respeito da percepção infantil sobre a biblioteca escolar (local de conhecimento) parte do pressuposto de que uma biblioteca não é composta apenas por seu acervo, mas pelos frequentadores e pelas relações estabelecidas no interior desse espaço com as crianças. Na tentativa de escuta das crianças nas entrevistas realizadas foi possível chegar mais próximo da perspectiva das crianças sobre a biblioteca da escola.

Em sua capacidade de percepção, a criança entende e dá sentido aos fatos e acontecimentos a sua volta: “Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). A criança tem uma maneira particular de ver as coisas, com o olhar em geral aberto a diferentes significados e apto a novas associações. Essa forma de ver própria da criança pode sinalizar formas de pensar a infância sob outras perspectivas, desapegadas da tradição adultocêntrica.

Na maioria das respostas das crianças reconhecemos que percebem a importância da biblioteca como espaço de leitura. Assim, esse espaço é visto pelos meninos e meninas como local importante e vinculado à aprendizagem e à própria condição de alunos e crianças institucionalizadas. Quando perguntado a elas sobre o que mais gostam de fazer na biblioteca, as respostas foram as seguintes:

Pesquisadora: Na sua opinião qual é a importância da biblioteca para você?  
Ana Lara: Lê livrinho (falou baixinho).  
Ana Julia: (pausa) De ler.  
Guilherme: A leitura.

Como lembra Solé (1998), e como já mencionamos no capítulo anterior, aprender a ler requer que se ensine a ler, e isso é um papel do(a) professor(a) e do(a) trabalhador(a) da biblioteca escolar, sendo sua função promover atividades significativas de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torna dela. Nesse sentido, de acordo com a autora, o ato de repensar e redirecionar esse ensino deve passar por uma construção coletiva e significativa para os(as) estudantes e também para os professores, pois as mudanças na escola acontecem quando são pensadas e implementadas de forma colaborativa.

Nos anos iniciais do ensino fundamental ainda pode-se identificar momentos de leitura livre e espontânea, porém aos poucos eles vão sendo deixados de lado com o avanço da escolaridade (SOLÉ, 1998). Como decorrência das práticas que minimizam a leitura, transformando-a em uma atividade cuja finalidade é responder questões, a maioria das crianças entende a leitura apenas vinculada à escola e não à vida. Apesar desse encaminhamento, as crianças demonstram afinidade e interesse em ler.

Pesquisadora: Você gosta de ficar na biblioteca?

Maria Eduarda: Sim.

Pesquisadora: Por que?

Maria Eduarda: Porque é muito legal ler os livros

Pesquisadora: Você tem livro em sua casa?

Yasmin: Muitos! Eu fiz até o cantinho da leitura

Pesquisadora: E onde fica o esse cantinho da leitura?

Yasmin: No meu quarto.

Pesquisadora: Os seus pais leem para você, ou você lê historinhas?

Yasmin: Eles leem toda noite para mim, ou fora da noite para treinar minha leitura.

Embora a maioria das crianças entrevistadas reconheça que a biblioteca é lugar para ler, observamos que, durante as aulas de literatura presenciadas, às crianças não foram oportunizados momentos nos quais elas pudessem pegar livros de literatura para ler, ficando essa ação reservada à professora. Contudo, a biblioteca possui um papel muito importante na formação de crianças leitoras e isso é entendido por elas.

De acordo com Balça (2006, p. 208), a biblioteca seria importante “[...] na medida em que proporciona às crianças, dentro da escola, um outro espaço para leitura e para acesso a todo o tipo de informação [...]”. Observa-se, entretanto, um paradoxo com relação à prática observada, pois as crianças vão à biblioteca, mas nem chegam a pegar os livros nas mãos. Deve-se considerar que educador que não lê não dá exemplo e que é no exercício dessa vivência que a criança percebe e sente a necessidade de usufruir dos benefícios da biblioteca.

Justificativas que camuflam o problema, por exemplo, acusar a televisão como inimiga da leitura, desviam a compreensão das reais contradições sociais que estão no cerne da questão e marcam o descomprometimento dos órgãos públicos com o ensino brasileiro.

Diante desse panorama, emerge a importância de que a própria comunidade escolar perceba a negação do acesso aos bens culturais à disposição na biblioteca representa uma privação para a criança. De acordo com Silva (2003), em uma sociedade na qual a atividade de leitura sofre uma histórica restrição, a função social e as condições reais de funcionamento da biblioteca deveriam constituir-se objeto de estudo e de políticas públicas e educacionais. Esse autor também defende a ideia de se discutir o papel da biblioteca na educação como parte de um debate maior, o da função da educação na sociedade, focalizando, em especial, a questão da leitura. Embora já tenhamos ressaltado anteriormente, sublinhamos novamente a importância do acesso aos livros uma vez que eles são essenciais para a leitura. O contato com livros é um fator muito importante dentro da instituição escolar, tanto pelo fato de ser uma forma de acesso ao conhecimento, como por se tratar de um patrimônio cultural, atuando sobre a formação do senso crítico do sujeito. Ademais, os livros são uma fonte de pesquisa que amplia o repertório informacional do leitor, sendo poderosos potencializadores da leitura. Melo, Hidalgo e Lira (2011, p. 10) argumentam que “outro ponto fundamental para a promoção da leitura literária de modo efetivo é a presença constante do texto literário nas mãos do aluno, seja em sala de aula, ou fora dela, na escola ou em casa”. Assim, para que o(a) leitor(a) se envolva na atividade de leitura, o passo inicial é a sua aproximação com os livros. De acordo com Solé (1998), ler é uma atividade prazerosa, e ao ensinar a ler devemos levar isso em conta para estimular e motivar as crianças. Nesse sentido, não se trata apenas de ler como forma de relaxamento ou como passatempo, mas sim, o estímulo para a leitura inclui a necessidade de dispor a classe na biblioteca em uma postura diferenciada da convencional, confortável, estando as crianças sentadas em cadeiras ou no chão, em tapetes e almofadas.

## 5.6 O QUE FALTA PARA A BIBLIOTECA FICAR MAIS LEGAL?

‘A gente emprestando’. Assim responde Maria Eduarda se referindo ao empréstimo de livros como uma atividade que, na percepção dela, deixaria a biblioteca melhor. Essa resposta, além do desejo da criança em acessar os livros, também indica que essa prática não ocorre na escola. Com relação a essa impossibilidade, a professora comentou que “Não se pode emprestar os livros para levar para casa porque os mesmos voltam deteriorados, rasgados” (DIÁRIO DE CAMPO). Assim, observa-se que existe na instituição uma lógica contrária aos

postulados de Balça (2006, p. 216), para quem é basilar “[...] que a biblioteca escolar preveja e incentive a requisição de livros, para a leitura domiciliária [...]”. Isso porque a leitura realizada em ambientes fora da escola leva a consolidar o trabalho que é realizado na instituição. Entendemos a importância do cuidado e preservação com o material, mas isso não pode implicar na impossibilidade de acesso ao livro, e assim, ao conhecimento.

Verificamos que o acervo apresenta organizações variadas. Ele é formado, em sua maioria, por livros literários e didáticos. Os livros de literatura infantil, ficam dispostos nas estantes, porém em caixas com etiquetas para identificação do assunto. A professora nos contou que o acervo foi composto basicamente pelas obras distribuídas pelo Estado e algumas aquisições realizadas com recursos próprios da escola. Por meio da observação direta foi possível entrar em contato com a lógica de organização e de uso da biblioteca e compreender que

[...] a elitização da leitura e do livro, as normas rígidas e proibitivas e a ausência da tradição bibliotecária vêm permeando a humanidade por séculos a fio e, ainda hoje, em pleno século XXI, têm reflexos na maioria das escolas brasileiras onde a biblioteca escolar, quando existe, é o lugar do silêncio, o espaço do castigo (MAROTO, 2009, p. 18).

A impossibilidade de empréstimo dos livros é evidenciada pela maioria das crianças entrevistadas. Quando perguntado se eles sabem se podem emprestar livros, a resposta foi a seguinte:

Tales: Isso daí não sei.  
Pesquisadora: Você já emprestou livrinho este ano?  
Tales: Não.  
Pesquisadora: E o ano passado?  
Tales: Também não.

Considerando que muitas vezes o tempo que as crianças permanecem na biblioteca é insuficiente para que realizem atividades variadas e conheçam o acervo, o empréstimo de materiais é um encaminhamento desejável. A docente que atua na biblioteca com as turmas nos revelou que na biblioteca não há sistema de empréstimo domiciliar de livros. Ela explicou que o empréstimo é feito pelas professoras na sala de aula quando as docentes trabalham leitura, sendo os livros recolhidos ao final da aula.

Nos chamou a atenção a seguinte fala de Alexandra:

Pesquisadora: Você empresta livro para ler em casa?

Alexandra: Não.  
Pesquisadora: Por que não?  
Alexandra: Porque é da escola.

Fica evidente o pensamento da criança de que o que é da escola não é dela, ou seja, não lhe pertence e da mesma forma, não identifica que a escola é sua e que tem o direito de usufruir de tudo o que ela oferece. Além disso, como uma situação muito evidente destacada pelas crianças, verificamos que, mesmo na instituição escolar, há contextos em que os livros ainda continuam proibidos. Sobre isso Milanesi (2002, p. 92) adverte que “[...] há uma perda coletiva: a ignorância não é dos indivíduos, mas da coletividade. É isso que pesa quando se relaciona o desenvolvimento com a falta de informação”.

Dessa forma ela limita a experiência dos pequenos com a leitura, e essa limitação vai incorrer numa defasagem (intelectual, cultural) que direta ou indiretamente vai se refletir na vida dessas crianças. Considerando que a intervenção sobre a maneira e os modos de vida é uma manifestação do poder (GONDRA, 2010) a instituição escolar, ao definir se a criança pode ou não ter contato com os livros, está tomando uma decisão que afeta a vida desses sujeitos para além dos muros da escola.

Ao considerarmos o relato abaixo, podemos compreender que as crianças evidenciam o seu desejo e o interesse em emprestar livros para ler em casa:

Pesquisadora: Você pode emprestar livros para ler em casa?  
Thiago: Não (desanimado). Queria que mudasse

Assim, se for considerada pelo viés da própria criança, a relação entre ela e o acervo da biblioteca é amigável e inclui interesse e curiosidade. Milanesi (2002, p. 58) declara que as “[...] crianças, excluídas as imposições escolares, mostram-se espontâneas em relação a livros, revistas, filmes [...]”. Uma relação que se a escola souber instigar pode ser muito proveitosa para o desenvolvimento de sua função social e da formação humanizadora:

[...] as atividades com os livros e o acesso à literatura fazem parte de um direito fundamental da infância, e poder usufruir delas é essencial para todas as crianças, especialmente aquelas oriundas das camadas populares e que tem esse direito negado de forma sistemática na história do nosso país (GIROTTI e SOUZA, 2014, p. 110).

Compartilhamos desse pensamento e acreditamos que se a escola não possibilita o contato com os livros e nem a frequência à biblioteca, ela está se ausentando da sua função de socialização do conhecimento produzido pelo homem. Outro fato que nos chamou a atenção

foi, conforme nos revelou Guilherme, uma divisão entre os livros que são para uma ou outra turma. Essa classificação ficou bem evidente em sua fala: “Aqueles são os ‘livrinho’ que eram ‘pa’ vende ano passado, mas agora acho que não vão vende mais, é ‘po’ pessoal da turma da tarde” (GUILHERME). Clarice também revela que:

“É que a professora, ela já apresentou pra gente aqui esses não dá pra gente ‘pega qui’ é, pra gente, pros ‘prezinho’ brincarem, pra eles ‘pega’, pra eles aprenderem a ‘lê’ assim, porque tem coisas assim, que a gente às vezes pede pra professora, a professora ‘dexa’, é muito legal esses ‘livrinho’ dos ‘prezinho’”.

Assim, por meio de discursos e práticas as crianças vão aprendendo o que se pode e o que não se pode dentro da escola, dentro da biblioteca. E aqui, as crianças nos revelam que, na grande maioria, são atitudes cerceantes e limitadoras do desenvolvimento infantil. As crianças do 3º ano não podem pegar os livros brinquedos que são destinados às crianças da pré-escola e nem os que são destinados às turmas do 5º ano, assim como constatamos na fala de Yasmin:

Pesquisadora: Vocês podem pegar todos os livros?  
Yasmin: Tem alguns livros que a ‘genti’ não pega.  
Pesquisadora: Por que vocês não pegam?  
Yamin: Porque é, é ‘pro’ de manhã [...]

A impossibilidade de contato livre com o acervo, em nome da ordem, são atitudes contra os usuários e geram crises nessa relação, pois as obras existem exatamente para serem manuseadas, consultadas. Por que não se pode pegá-los? Uma biblioteca sempre organizada, intocada e sem movimento significa, ao contrário do que representa, que ela não está desempenhando sua função de disseminadora do conhecimento e da leitura: “O acesso livre à informação é um exercício de liberdade que se desdobra infinitamente” (Milanesi, 1986, p. 52-53).

Segundo Chauí (2000), a imaginação possui duas essenciais dimensões: a criação e a reprodução. O livro, ao possibilitar o desenvolvimento inventivo da criança, também está colaborando com as formas de produção da cultura infantil no momento que os pequenos criam ou recriam o conteúdo dos livros. Assim, o livro no ambiente escolar contribui com a imaginação reprodutiva, imaginação evocadora e imaginação criadora. Considerando esse fato como de grande importância, Melo, Hidalgo e Lira (2011) defendem um trabalho com literatura infantil e com literatura como prática social como um processo que estimula e provoca um comportamento perene de leitura. E, por consequência, colabora com o

desenvolvimento da linguagem simbólica. Outras crianças também comentam essa questão:

Guilherme: Na minha opinião ‘divia’ muda quase nada, mais..., porque..., tem só algumas ‘coisa’, tipo..., pra ‘nóis pode compra os livrinho’, ‘pega’ algumas coisas, pra ‘nóis pode lê’, porque tem alguns ‘livrinho’ que nós não ‘podemo’ pegar.

Pesquisadora: Quais livros vocês não podem pegar?

Guilherme: Os maiores! (exclamou).

Pesquisadora: Por que não pode?

Guilherme: Porque a professora não deixa, ela tem medo que ‘nóis estrague’ os livros.

Pode-se depreender que a não possibilidade de empréstimo de livros acontece com o intuito de preservar o pouco material que a biblioteca dispõe em vista do seu alto custo e do envio, por parte dos órgãos governamentais, ainda insuficiente, de livros para as escolas. Nessa ótica, a instituição poderia adotar uma medida de orientação ao leitor quanto aos cuidados e zelo com o acervo e com o patrimônio público. Isso, de certa forma, impõe limites à disposição e à circulação dos livros entre as crianças e essa inacessibilidade ao livro pode gerar desinteresse e desestimular a leitura.

A forma de organização da escola deveria não restringir tanto o acesso aos livros, pois o desenvolvimento cognitivo infantil depende das relações que se estabelecem entre as crianças e os meios de aprendizagem, entre elas os materiais disponibilizados. Assim, numa escola, os livros são fundamentais para que esse desenvolvimento ocorra de forma significativa aos sujeitos, sendo imprescindível o contato da criança com o acervo.

Ir à biblioteca e não tocar nos livros, seria semelhante a uma criança ir ao parque de diversões e não brincar: “Falar de conhecimento é, pois, falar de cidadania” (KRAMER, 2000, p. 9). Isso remete a pensar a necessidade de se redimensionar o espaço do livro também na sociedade. A inacessibilidade ao acervo é uma forma de se “[...] excluir a informação das necessidades básicas, vista às vezes como inútil ou perigosa, é cortar pela raiz um direito sem o qual os indivíduos perdem outros” (MILANESI, 2002, p. 104-105). Nesse sentido, a potencialização da capacidade leitora pressupõe uma relação direta com o livro e, além disso, o acesso aos materiais pode levar as crianças a descobrir muito mais do que aquilo que procuram.

Com relação ao que as crianças mais gostam da/na biblioteca, o elemento mais citado foi o acervo: 10 responderam que gostam dos livros, 3 afirmaram que gostam de ler, 1 disse que gosta dos livros e dos joguinhos que tem lá, 1 disse gostar do quebra-cabeça da Barbie e 1 não mencionou. De forma geral, todas as crianças se referiram à leitura, tal como podemos

ver na tabela abaixo:

<b>Criança</b>	<b>Pesquisadora: O que mais gosta da/na biblioteca?</b>
Maria Eduarda	Hum... hum..., livro de (pausa) gibi
Ana Lara	Eu gosto de 'lê' livro. Eu gos... eu gosto de tum, de, de, tem um, tem um joguinho que é bem legal. Eu gosto do joguinho
Ane Vitória	Livrinho
Brenda	(pausa) eu gosto dos livros que tem
Emanuelle	Os livros
Thiago	L I V R O (soletrando) e ainda muita educação
Rafael	Os 'livro'
Yasmin	Ah, eu adoro os livros
Ana Julia	'Dus livrus'
Emily	De ler livros
Guilherme	Os livros/ histórias, fábulas
Tales	Os livros
Heryka	Eu gosto de 'lê'
Tiago	Hum..., é..., ler livros
Alexandra	É..., o quebra cabeça da Barbie
Clarice	(não respondeu)

**Tabela 2** - O que as crianças mais gostam da/na biblioteca.

Sobre o que elas menos gostam da/na biblioteca, as crianças se referiram tanto ao mobiliário como ao acervo e às atividades realizadas:

<b>Criança</b>	<b>Pesquisadora: O que menos gosta da/na biblioteca?</b>
Maria Eduarda	Hum...esses livros que têm muitas páginas.
Ana Lara	É... fi..., aqui 'fica' pintando.
Brenda	(pausa longa) Eu não gosto, é...(pausa) eu não gosto dos 'tipo' de livro que tem, tipo...de...assombração, assim...
Ana Julia	Das mesas, porque elas balançam.
Emily	É..., tipo de 'fica' assistindo filme. É..., 'qui' a gente demora demais.
Guilherme	Hum..., 'dexô' vê..., hum..., o quadro.

**Tabela 3** - O que a garotada menos gosta da/na biblioteca.

Nos intriga a afirmação acima de Emily, na qual podemos deduzir que ela não gosta de

assistir filme porque requer imobilidade corporal. Essa é uma forma de se exigir controle do corpo, uma vez que para assistirem as crianças precisam ficar sentadas, imóveis. Trata-se de dispositivos interpelam as formas de relacionamento que os adultos estabelecem com elas, que são justificadas socialmente como um conjunto de mecanismos pedagógicos necessários que norteiam, conduzem as práticas e as relações com as crianças (LIRA e MATE, 2010)<sup>61</sup>. Bujes (2003), salienta que a escola com suas estratégias de controle, avaliação e sansão, apresenta-se como um organismo de disciplinarização moderno. Vale registrar que 4 crianças responderam que não há nada que não gostem.

Questionadas sobre o tipo de livro que mais gostam de ler, algumas crianças se referiram às fábulas, contos de assombração, dos animais, meio ambiente, clássicos infantis, e gibis; e outras aos personagens como Cinderela, Turma da Mônica, Rapunzel, e Chapeuzinho Vermelho.

<b>Criança</b>	<b>Pesquisadora: Que tipo de livro você gosta de ler?</b>
Maria Eduarda	Hum... (pausa) gibi, (e olhando para as estantes e caixas etiquetadas ela continuou) meio ambiente, hum... clássicos infantis...
Ana Lara	Eu, eu gosto da..., da, da, Rapunzel e da Chapeuzinho Vermelho
Ane Vitória	Da/dos animais
Thiago	É o livro da turma da Mônica
Rafael	É...os de contos de assombração
Yasmin	hum...ai...eu gosto de 'lê' ...hum... tudo que é tipo de livro, só que gosto de 'lê' os mais 'longo'
Guilherme	[histórias, fábulas]

**Tabela 4** - A preferência infantil com relação aos livros

Das 16 crianças entrevistadas apenas 1 menino disse não ter livros, revistas ou gibis em casa, 4 não mencionaram nada e as demais afirmaram ter algum tipo de material para leitura. Além de citar os nomes dos livros e/ou seus personagens, as crianças identificam autores de sua preferência como Ziraldo, ressaltando sua preferência por livros com desenho. Em contrapartida, apontam o tipo de livro que menos lhe atrai. Brenda, por exemplo, comenta que não gosta de ler livro “comprido”.

<sup>61</sup>Um contundente questionamento sobre “[...] como se fabricam os modos de controle dos corpos infantis para o seu governo e, como as crianças são governadas e ao mesmo tempo governam a si e aos outros”, é efetivado por Lira e Nascimento (2015, p. 28).

Quando perguntadas sobre o que poderia mudar dentro da biblioteca, as crianças apontam vários aspectos. Um deles é com relação ao mobiliário. Na opinião de Alexandra “podia ‘muda’ os armários, assim. [...] É, na minha opinião ‘pudia’ ser pintadinho assim...”. Ainda:

Ana Julia: O barulho.

Pesquisadora: Tem muito barulho na biblioteca?

Ana Julia: Sim.

Pesquisadora: Quando?

Ana Julia: Todo dia quando a gente tem aula.

Emanuelle: É... os livr...esses livros que são mais são mais que a gente não usa muito é... podia guardar numas caixas assim, porque ocupando os, os espaços dos outros que podiam estar aqui.

Rafael: (pausa) é...só alguns ‘livro’.

Pesquisadora: Quais livros?

Rafael: é...é... os de...gibi e os de...é...sem texto.

Tales: Eu acho que deveria ‘muda’ a ‘instante’ perto dali da ‘cadera’, mais pertinho um ‘poco’.

Thiago: Ah..., só, esses, muita gri..., meio que esses ‘joguinho’ aqui e as crianças não leem só ficam brincando ‘cos’ joguinho, isso que eu quero que mude na biblioteca...

Pesquisadora: O que mais você gostaria que mudasse?

Thiago: Sóh... que quando a professora deixasse a gente pegar uns livrinhos dali ó (e apontou para uma estante) que tem mais criatividade...

Ane Vitória comenta que não precisa mudar nada porque da forma como a biblioteca se encontra, para ela está bom. A criança percebe que o espaço da biblioteca é organizado e isso revela preocupação com a ordem.

Quando perguntadas se consideram a biblioteca um espaço interessante, todas afirmaram que sim. E, de acordo com as justificativas dadas por elas, a importância da biblioteca se deve principalmente a dois elementos, os livros e a leitura:

Pesquisadora: Por que a biblioteca é interessante na sua opinião?

Ana Lara: Porque, porque tem livros. E porque ela, ela ajuda a gente ‘i’ pra frente e ajudando a lê pra ‘fica’ melhor pra gente lê.

Ane Vitória: Porque tem livrinho, essas ‘coisa legal’.

Pesquisadora: Você acha que a biblioteca é um espaço interessante?

Brenda: Acho. Por ‘causo’ que tem livrinho bonito, ‘i’...é bom de ‘lê’.

Pesquisadora: Você considera a biblioteca um espaço interessante, um espaço legal?

Thiago: Sim.

Pesquisadora: Por que que é legal?

Thiago: A gente vai ‘aprende’, a professora vai i, sabe.... se ‘caí’ alguma estante ‘nois temo que junta’, aí a professora, (pausa) a professora vai ‘ajuda’ muito ‘nois’, a gente aprende mais daí.

Pesquisadora: Você acha que a biblioteca é um lugar interessante?

Rafael: Sim. Por causa que tem...bastante livro.

Pesquisadora: Você considera a biblioteca um espaço interessante?

Ana Julia: Sim.

Pesquisadora: O que mais você gostaria de falar sobre a biblioteca?

Ana Julia: Que ela é muito legal.

Pesquisadora: Por que que ela é legal?

Ana Julia: Porque a gente lê nela.

Pesquisadora: Você considera a biblioteca um espaço interessante?

Emily: Sim. Porque ele é assim..., silencioso, a gente viaja.

Ao comentar que ao ler a gente viaja, Emily se refere à leitura como estimuladora da imaginação. Percebemos nas conversas com as crianças, que na totalidade, elas deixaram transpassar a sua alegria e o seu gosto pela biblioteca e pelos livros.

Pesquisadora: Você acha que a biblioteca é interessante?

Guilherme: Acho. Porque eu gosto de ‘lê’ muito, daí eu ve..., venho aqui, a professora ‘dexa pega’ um monte de livro de história, de quadrinho, daí eu leio, eu gosto mesmo.

Pesquisadora: Você acha que a biblioteca é um espaço interessante, legal?

Emanuelle: Sim. Porque aqui as pessoas se alegram em ‘vê’ a biblioteca, porque em muitas escolas não podem ‘te’ a biblioteca porque é muito pequena então, eu gosto muito da biblioteca. ‘I’ gostaria que ela ficasse aqui por muito tempo.

Ao perguntar se havia alguma coisa que elas gostariam de fazer na biblioteca e não podiam, elas responderam:

Brenda: Sim. Eu queria ‘faze’...é..., tipo, daquelas ‘cruzadinha’ assim, só que daí não dá.

Guilherme: Sim. Poder ..., é..., criar a sua história igual no livro, ‘mais nós podemo’, só que eu queria que ‘nóis’ pudesse pegar os outros livros.

Maria Eduarda: Levar livro para casa da estante cinza (e apontou com o dedo).

Pesquisadora: Por que não dá para levar da estante cinza?

Maria Eduarda: Por causa que é só pra ler aqui na escola.

Rafael: (pausa) Só... a única tarefa que eu queria fazer era alguma de ‘pinta’!

Thiago: (pausa) Que às vezes a gente não pode brincar [...].

As respostas dessas crianças podem nos levar a refletir sobre o porquê de muitas normas impostas pela escola e finalidade delas. Como criança que é Thiago nos lembra que gostaria de brincar, e esse brincar incluiria certamente os livros, fantoches, a dramatização, dentre outras ações.

Perguntadas sobre o que elas gostariam que tivesse ou gostariam de trazer para a biblioteca, elas comentaram que:

Alexandra: É..., o meu kit de médica.

Pesquisadora: Por que?

Alexandra: Porque ele é novo, daí eu ‘trazeria’ minha barraca.

Brenda: (pausa) Eu go...eu queria que tivesse aqui na biblioteca um livrinho da Barbie

Emily: Um livro.

Pesquisadora: Qual livro?

Emily: É..., da..., Tinker Bell.

Destacamos que Tinker Bell é uma fada dos desenhos animados, cujos personagens por conta da exposição na mídia fazem parte dos desejos infantis. Outras crianças indicam:

Guilherme: Hum..., meus livros.

Thiago: Meu quebra-cabeça, para eles ‘brincar’.

Observamos nas falas que as crianças reiteram o desejo de brincar, que mencionam outros objetos, ou seja, não só a biblioteca e o livro fazem falta na escola, mas o lúdico também é marginalizado.

## 5.7 SITUAÇÃO DA PESQUISA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Estabelecendo relação entre algumas evidências, quais sejam, o fato da biblioteca permanecer a maior parte do tempo fechada, a retirada de alguns livros (de referência) da biblioteca, e o fato das crianças sinalizarem que não gostam desse tipo de livro (tal como podemos verificar em inúmeras falas, e salientando que esse desgosto pode ser reflexo do desconhecimento e da falta de contato com esses materiais), podemos concluir que não se desenvolve o processo de pesquisa na biblioteca. As crianças apontam que não podem pegar os livros que são destinados à pesquisa:

Guilherme: ‘Nóis’ não ‘podemo’ tocar naqueles ‘caderno’ (apontou para os cadernos de literatura das turmas da tarde), não ‘podemo pega’ aqueles lá, ‘mexe nóis podemo’, mas não ‘podemo pega’, e não ‘podemo pega’ os livro grandão.

E, se a pesquisa não é um processo elementar no sistema educacional é porque ainda não se compreendeu a sua importância como método de ensino e porque também existem outros elementos mais valorizados nas escolas. Como mostra Campello (2010), levando em consideração que o letramento informacional é caracterizado pelo foco na aprendizagem pela pesquisa, podemos verificar que a escola deixa do lado de fora essa importante atividade. Essa realidade constatada nos leva a questionar, qual é, então, na contemporaneidade o foco, a prioridade da escola?

Ao não propiciar a atividade de pesquisa, a escola “[...] fecha o campo da dúvida, cria barreiras à prática da busca” (MILANESI, 1986, p. 47), não desenvolve o espírito questionador. Pensar a biblioteca na contemporaneidade significa considerar o livre acesso à informação como um direito humano (MILANESI, 1986). Outra criança nos fala sobre a falta da prática da pesquisa escolar:

Pesquisadora: Você já veio para a biblioteca sozinha, ler ou fazer alguma pesquisa sem a professora?  
Ane Vitória (7 anos): Não.

Esses indícios sinalizam que a pesquisa não acontece nesse espaço. Desde pequenas as crianças deveriam entrar em contato com obras variadas, incluindo-se dicionários e enciclopédias, podem começar a ler revistas, jornais e gibis, livros diversos e essa variedade de materiais está disponível no acervo, mas deve ser permitido o acesso. Embora, inicialmente possamos pensar que as enciclopédias são livros somente para adultos, as crianças já leitoras poderiam consultá-las para pesquisa, pois são essenciais para o informacional.

Ao não possibilitar a meninos e meninas desenvolverem atividades de pesquisa, a biblioteca como ambiente educacional encontra-se impedido de viabilizar um processo de democratização da informação. Isso tudo indica que “[...] a elitização da leitura e do livro, as normas rígidas e proibitivas [...] têm reflexos na maioria das escolas brasileiras onde a biblioteca escolar, quando existe, é o lugar do silêncio, o espaço do castigo” (MAROTO, 2009, p. 18).

Assim, ocorre um desvirtuamento da proposta básica do que é pesquisa,

desconsiderando-a como um trabalho de produção de conhecimento. Milanesi (2002, p. 58) adverte que:

No caso das crianças, esse quadro se torna mais grave porque elas têm garantido o direito a educação formal, o que ocorre em sala de aula, mas, na prática, não tem direito à informação. Assim se caracteriza uma das mais trágicas situações para a formação da pessoa: não ter a possibilidade de acesso ao conhecimento, não poder exercitar o intelecto, a imaginação, a sensibilidade com as artes e os engenhos criados pelo homem. Isso, pela ausência de serviços especializados, tanto no espaço escolar quanto no público.

Essa lacuna compromete a qualidade da educação oferecida aos cidadãos. Ademais, com limitações ao acesso e à produção do conhecimento, as crianças estarão igualmente privadas das condições essenciais do desenvolvimento do senso crítico, do contato com diferentes ideias e visões de mundo e do exercício pleno da cidadania emancipatória<sup>62</sup>. A deficiência da biblioteca escolar acarreta consequências para a comunidade da escola nos aspectos cultural, pedagógico e intelectual.

## 5.8 SILÊNCIO! CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Em uma atividade realizada na biblioteca com uma classe de pré-escola, conquanto as crianças começaram a conversar em tom mais alto, a professora solicitou que pintassem o desenho em silêncio, pois biblioteca ‘é lugar de silêncio’. Ao terminarem a pintura as crianças podiam pegar um livro e ver sentadas nas almofadas. Mesmo a professora se referindo ao silêncio como um posicionamento oposto ao barulho e ao tom alto da conversa, verificamos, conforme apontam Bastos, Pacífico e Romão (2011) e Moraes, Valadares e Amorim (2013), que esta questão abrange uma dimensão maior, a questão do silenciamento do diálogo e do pensamento. Como o silêncio surgiu tanto na fala da professora como na das crianças, consideramos necessário refletir criticamente sobre ele.

Outras passagens também denunciaram que o silêncio se revelou como característico do espaço da biblioteca e também representa a falta de voz das crianças. Em várias situações observadas, a professora presente na biblioteca destacou às crianças que “Biblioteca é lugar de silêncio”. Em um dos momentos a profissional falou para as crianças que estavam conversando entre si: “Biblioteca é lugar de silêncio, vocês já sabem”. Em outra ocasião ela

---

<sup>62</sup>Condição definida por Demo (2004, p. 12) "como construção competente da autonomia do sujeito histórico".

reafirmou esse propósito, com a intenção de que elas ficassem quietas (DIÁRIO DE CAMPO).

Embora reconheça-se a necessidade de organização da biblioteca e de encaminhamentos no sentido de garantir que todos os frequentadores aproveitem bem os momentos ali vivenciados, é importante lembrar que o conhecimento se constrói nas interações, nas reflexões e debates, ou seja, no espaço vivo e interativo nas instituições educativas. É conveniente lembrar que a preocupação com o silêncio nas bibliotecas é algo histórico que advém desde as primeiras instituições na Antiguidade, no Ocidente, ganhando contornos mais fortes com a Idade Média e chegando à contemporaneidade com *status* de legitimidade.

Pesquisadora: O que mais você gostaria de falar sobre a biblioteca?

Emily: Que ela é quieta, que a professora é boa, e também que tudo em volta assim é silencioso.

O discurso dominante acerca do silêncio na biblioteca o coloca dentro de uma perspectiva positiva, segundo a qual ele é essencial para o fluxo das atividades cotidianas, tido como indispensável para garantir a leitura. No entanto, o silêncio não diz respeito apenas à questão da proibição de se falar dentro do recinto, ele vai além pois atinge o nível da negação do próprio pensar, do entendimento dos discursos presentes nesse espaço, bem como da formulação do sentido dos mesmos. Todavia, a exigência do silêncio no espaço escolar e, mais precisamente, na biblioteca, causa-nos um estranhamento tamanho, pois vemos as crianças serem silenciados no lugar que deveria justamente dar-lhe vez e voz para falar sobre as suas descobertas e sobre o conhecimento adquirido por meio dos livros e revistas, assim como pela mediação entre os agentes da biblioteca (demais usuários, professores e funcionários).

Considerando que Milanesi (2002, p. 78), argumenta que “[...] a biblioteca como local de informação comporta outras possibilidades como a discussão do conhecimento e a criação de novos conhecimentos”, indaga-se a viabilidade dessas práticas, uma vez que no interior das bibliotecas visualizam-se placas e cartazes que advertem para a manutenção do silêncio. Se no silêncio priva-se o diálogo, a interação e a troca de experiências, como conciliar isso com o potencial da biblioteca?

Além disso, a ordem de silêncio que impera sucumbe a toda possibilidade de questionamentos: “A nosso ver, as plaquetas nas bibliotecas são, assim, uma forma de censura, em cujas formulações inscrevem-se sentidos de alerta, de que naquele espaço falar

não é permitido, tampouco brincar, mexer nos livros, interagir [...]” (BASTOS, PACÍFICO e ROMÃO, 2011, p. 628). Nesse sentido, deparamo-nos com uma condição de isolamento dos indivíduos, o que evidencia que a educação não está sendo pensada em termos de coletividade.

Ademais, o silêncio gera medo, que resulta na inibição do desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança, sobre a qual recai um certo tipo de disciplinamento nesse espaço. O imperativo de silêncio e de ordem que paira na atmosfera das bibliotecas tradicionais é um permanente desafio às características típicas da infância. O silêncio absoluto que se impõe na biblioteca, muitas vezes, se configura como parte da característica da própria instituição escolar, em que o próprio fazer pedagógico é povoado pelas noções de silêncio, obediência e ordem. Segundo Bastos, Pacífico e Romão (2011, p. 623),

[...] o silêncio dentro da biblioteca, [...] vem se configurando como um problema para a integração e aproximação dos leitores alunos com a unidade de informação, posto que acreditamos que a imposição do silêncio atrapalha e muito a relação do sujeito-leitor com a informação, com os livros e a pesquisa.

As palavras de silêncio ainda personificam uma sociedade – que preza pela ordem e pelo disciplinamento - na qual não é permitido ao sujeito contestar. Assim, ao aderir ao silêncio, a biblioteca se contradiz, pois, suprime a dimensão libertária que a caracterizaria e, nesse sentido, inscreve-se no interior da biblioteca um dissenso entre o dizer e o calar.

Mediante o contexto de silêncio imposto, uma perspectiva de reversão desse cenário de emudecimento emerge no questionamento dos sentidos do silêncio, tão venerado e normatizado no âmbito das bibliotecas. Milanesi (1986, p. 100-102) esclarece que “[...] ouvir é outra possibilidade que se abre na biblioteca nova” (MILANESI, 1986, p. 100-102). Embora o autor prossiga falando que discursos são elementos que podem ser tratados na biblioteca, consideramos que, ao englobar a atitude de ouvir dentro desse espaço, o estudioso aponta para outros campos de possibilidades como o diálogo, a reflexão, as rodas de conversa, e atividades afins nesse ambiente. Ainda segundo o autor, “[...] a biblioteca só atinge plenamente a sua função quando além de propiciar a leitura, garante ao seu público o ato de dizer e escrever” (p.107).

Silva (2003) ressalta que as bibliotecas que atendem ao público infantil devem ser locais de interação, de diálogo, de interlocução e não de silêncio, sendo uma estrutura diferenciada das que se apresentam na contemporaneidade. Assim, para atender sua função de centro cultural deveria ser composta por dois setores: um para estudo e leitura individual –

onde o silêncio seria pertinente – e, um outro para estudos em grupo, contação de histórias, debates, palestras, dentre outras atividades – um espaço propício para reflexão e discussões, troca de ideias e experiências.

[...] a existência de um espaço preparado com locais que permitam a leitura silenciosa, com uma sala de estudos e mobiliário que permita essa atividade e outra área onde fica o acervo, o bibliotecário e onde seja permitido se expressar, realizar atividades em grupo e atividades lúdicas diversas, por isso “toda biblioteca tem que ter duas partes distintas. Numa ficará o acervo itinerante, destinado ao empréstimo. Nesta sala os alunos devem ficar à vontade. Nenhuma imposição de silêncio, nenhuma preocupação com o manuseio dos livros. O espaço tem que ser de liberdade. Na outra sala [...] servirá como sala de estudo (BASTOS, PACÍFICO e ROMÃO, 2011, p. 627).

Assim, com empenho e organização percebemos que haveria alternativas de conciliar as atividades que exigem mais calma e concentração com aquelas em que a interação e a conversa são necessárias e enriquecedoras. Contudo, a fala das crianças revela que para elas já está naturalizada a exigência do silêncio desse espaço, ou seja, já internalizaram essa conduta.

Pesquisadora: Você gosta de ficar na biblioteca?

Emanuelle: Sim, porque é um lugar muito...bonito e que aqui é mais mais quieto, aqui dá pra pessoas lerem mais i” descansarem.

Pesquisadora: Se você trabalhasse aqui dentro da biblioteca, o que você acha que poderia fazer aqui, e o que os alunos não poderiam fazer?

Heryka: Eu acho que os alunos não poderiam fazer bagunça, por causa que eu arrumei muito pra eles estudarem.

Entretanto, como já referimos em capítulos anteriores, é desejável que a biblioteca seja um lugar dinâmico, de discursos que se materializam nas relações que ocorrem em seu interior entre os sujeitos.

Nas situações acompanhadas, como já mencionamos, percebemos que durante a leitura das histórias pela professora para a turma, quem detém o maior tempo de fala é o adulto, que nos momentos observados não permitiu a participação infantil. Numa condição em que a voz da criança é silenciada, a ela cabe apenas o ouvir e ficar calada. Quando uma criança perguntava algo, a professora às vezes respondia e às vezes lia mais alto, como uma tentativa de evitar que outras também comesçassem a fazer perguntas, e a ‘atividade’ não pudesse prosseguir. Kramer (2002) registra que as crianças são dotadas de uma genuína curiosidade investigativa que as aproxima de ações exploratórias e interativas, fundamentais para a produção do conhecimento. Por isso, “[...] aprender com as crianças pode ajudar a

compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante” (p. 12). A autora nos ajuda a compreender a importância de que as singularidades da infância sejam consideradas no interior da biblioteca, tanto nos aspectos materiais, quanto pedagógicos.

Delgado e Müller (2006, p. 22) alertam que a participação infantil nas instituições escolares “[...] implica mudanças na organização política da escola, na dinâmica interativa, na relação entre professor e aluno, nos processos de comunicação cultural”. Ademais, a gerência da instituição escolar de forma democrática aborda a participação dos sujeitos em todas as instâncias do processo de ensino-aprendizagem.

Diante de todo o exposto acima podemos identificar a forma como a escola concebe as crianças e trabalhar para reforçar e sustentar essas concepções. Por isso é importante refletir sobre qual concepção de infância a escola respalda seu fazer pedagógico e as implicações disso. Da forma como as práticas pedagógicas vem sendo desenvolvidas, verifica-se que a fase da infância não é percebida como uma realização da condição humana igualmente dotada de racionalidade.

Müller e Arruda (2012) salientam a necessidade de pensar em formas de se potencializar a efetiva participação da criança na escola, em contraste às atitudes de marginalização e de invisibilidade do sujeito infantil. Nesse sentido, é imperioso pensar qual concepção de infância e criança tem fomentado os trabalhos na instituição escolar.

Ao ouvirmos as crianças a respeito da biblioteca foi possível compreender que, de forma geral, as crianças reconhecem a importância da biblioteca como espaço de leitura, pois a maioria delas destacou que a biblioteca é um lugar para ler. Contudo, a despeito desse espaço ser visto pelos meninos e meninas como local importante para a aprendizagem, as práticas vivenciadas muitas vezes são limitadoras ou esvaziadas de sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de ouvir meninos e meninas sobre a biblioteca escolar, e a partir de suas falas, descobrir como percebem e reconhecem esse ambiente, buscamos compreender como e quando a biblioteca é utilizada pelas crianças, quais motivos as levam a frequentar ou não esse espaço, verificando que relações são aí estabelecidas e quais racionalidades estão implicadas no vínculo entre as crianças, a escola e a biblioteca foi o que norteou a elaboração desta pesquisa. A partir de tudo o que foi exposto ao longo deste trabalho afirmamos que a reflexão a respeito da percepção infantil sobre a biblioteca escolar possibilitou a compreensão de aspectos positivos e também de elementos que carecem de uma revisão e de redirecionamentos. Do silêncio imputado às crianças e ao espaço da biblioteca procuramos dar voz, tanto aos sujeitos infantis quanto ao ambiente que comporta livros e relações.

Assim, antes de se configurar num estudo que proponha certezas, pretendemos, a partir da reflexão que aqui se apresentou, impulsionar reflexões que abram caminho para a participação infantil na biblioteca escolar e compreender que ouvir a criança abre possibilidades de mudanças no âmbito escolar e social. A relevância científica deste estudo encontra-se principalmente na proposta de ouvir as vozes das crianças a respeito da biblioteca escolar, pois por meio da valorização e da escuta desse sujeito almejamos conferir-lhe visibilidade no sentido de reestruturar a prática educativa de professores(as) e funcionários(as) de escola. Destarte, este trabalho ao apresentar a criança como sujeito da pesquisa e participante da mesma, nos permitiu compreender melhor o que é a biblioteca escolar para as crianças.

Embora haja o reconhecimento legal de que toda escola deve possuir uma biblioteca, o panorama geral do município de Guarapuava revela que a legislação que dispõe sobre a biblioteca escolar – especialmente a Lei 12.244/2010 - e os direitos à educação de qualidade e à cultural são violados. Os dados obtidos decorrentes da escuta das crianças contribuem para entender o que ocorre no interior das instituições nas quais estão inseridas, levando-nos a pensar: Quantas coisas são feitas para as crianças e pelas crianças, mas o que é feito junto com elas? E a partir do que elas pensam e sentem?

Alguns aspectos abordados, sobretudo na análise, são merecedores de uma atenção especial, tais como estudos e pesquisas que discutam a necessidade da formação para professores(as) e funcionários(as) para se instrumentalizarem e fundamentarem os seus trabalhos na biblioteca escolar. E também a elaboração de práticas pedagógicas que contemplem as funções educativa, cultural e social desse espaço-ambiente que atendam as

necessidades, interesses e especificidades infantis. Nesse sentido, seria interessante que as crianças tivessem acesso a tudo isto que aqui se coloca para que pudéssemos perguntar e tomar conhecimento do que elas acham a respeito do que falamos delas e das suas próprias atuações.

Ainda persiste no discurso sobre a biblioteca escolar resquícios de sua origem e, para alterar esse paradigma há, de acordo com Silva (2011), que se modificar a identidade dela por meio, principalmente, de ações. Ademais, a situação da biblioteca escolar diz muito sobre a importância que a escola e seus atores conferem a esse espaço. Além de refletir a respeito dos benefícios e dos limites da biblioteca no trabalho pedagógico, incentivar o seu uso e a sua frequência significa trabalhar a favor da democratização do conhecimento, da leitura, do literário e informacional. Sem questionar o funcionamento do aparelho escolar é impossível promover mudanças substanciais na estrutura da biblioteca, ou seja, os impasses educacionais não serão solucionados se pensarmos a biblioteca de forma isolada, descontextualizada do restante da escola.

O campo da educação precisa problematizar, dentre outros aspectos, aqueles relacionados à biblioteca escolar no sentido de promover estudos que reflitam sobre o atual quadro de negação no qual a biblioteca foi colocada. Igualmente, é essencial considerar se a biblioteca escolar, da forma como funciona hoje, tem condições de contribuir com a qualidade educacional da escola. Percebe-se que, em meio a sociedade letrada, a valorização da biblioteca ainda só ocorre ao nível discursivo.

O símbolo de uma biblioteca eficaz é o movimento dos leitores no manuseio dos livros. Assim, o empréstimo e o acesso aos livros e demais materiais é ponto fundamental para que a biblioteca escolar desempenhe suas funções pedagógicas, políticas e sociais, devendo ser reconhecida como um dos elementos caracterizadores da instituição. E isso implica compreender que a própria existência ou não desse espaço no interior da escola evidencia nossa concepção de ensino, de criança e de formação humana.

As visitas às escolas municipais revelaram que muitas instituições ainda não possuem uma biblioteca, e em outras, por não disporem de espaço físico para sua instalação, o que dizem ser a biblioteca se resume a armários ou caixas que amontoam livros. Assim, sobreleva-se que, enquanto espaço representativo da aquisição e da disseminação de informação, conhecimento e cultura, a biblioteca escolar apresenta-se destituída das condições e elementos necessários para proporcionar um trabalho de qualidade. Pela situação na qual se encontra, ela está impedida de viabilizar um processo de democratização da informação. A frequência à biblioteca escolar precisa ser vista com uma ação intrínseca à aprendizagem e não apenas

como mais uma atividade para ocupar as crianças e preencher o horário. Frequentar a biblioteca escolar deveria fazer parte da organização do ensino de todas as escolas.

Foi possível constatar, mediante as observações e as falas das crianças - que a frequência à biblioteca se restringe a um dia da semana, em que as crianças sempre vão acompanhadas pela professora 'de aulas especiais', devido à falta de funcionário(a) para atender na biblioteca. Constatamos que a contação de histórias foi uma forma de dinamização adotada pela instituição escolar, fato que merece destaque, devido à grande importância dessas iniciativas para instigar a leitura, especialmente junto às crianças pequenas. Contudo, a atividade de desenhar depois de cada história pode tornar-se repetitiva e muito semelhante ao que já é feito em sala de aula, não encorajando as crianças a envolverem-se nessa tarefa.

A despeito dos poucos momentos de ida à biblioteca e das restrições de contato com os livros e demais materiais aí disponíveis, constatamos que as crianças participantes da pesquisa percebem e reconhecem a biblioteca como local de leitura e aprendizagem. Verbalizam que gostam muito desse ambiente, ou seja, o reconhecem como importante para sua vida escolar. Ademais, percebemos que existem algumas racionalidades que regem as relações entre as crianças, a escola e a biblioteca escolar, que ao nosso entendimento poderiam ser revistas por essa instituição, tais como a ideia de biblioteca como lugar de silêncio. Além disso, a possibilidade de que as crianças pudessem participar mais ativamente das atividades expressando suas ideias, pensamentos, fazendo comentários, enfim, sendo protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

De maneira geral, pudemos verificar que sob o ponto de vista das crianças, a biblioteca escolar é um local agradável, propício à leitura, um espaço de muitas aprendizagens. Constatamos que se estabelece entre a infância e a escola, relações positivas e outras que não são significativas para as crianças. As primeiras se referem ao incentivo à frequência à biblioteca escolar por meio das 'aulas de literatura', nas quais todas as turmas vão à biblioteca pelo menos uma vez por semana, sendo o estímulo à leitura sustentado pela contação de histórias às crianças. Na contramão desse incentivo, o empréstimo domiciliar de livros que poderia ser ofertado às crianças não acontece, embora as crianças reivindiquem em suas falas, assim como a pesquisa escolar que ainda não ocorre na instituição.

Embora a biblioteca seja inserida no cotidiano escolar de forma parcial, pois as crianças têm dia certo e horário marcado para lá irem, a instituição procura promover uma dinâmica na qual as crianças, mesmo que de forma limitada, frequentem esse espaço-ambiente. E isso é importante, pois o uso da biblioteca pode favorecer, além do gosto pelos

livros e pela leitura, também oportunidades de experiência cultural. Nesse sentido, se entendemos a biblioteca como um lugar de acesso à cultura, o desafio é que ela possa abrir-se para a comunidade escolar, que é composta, além das crianças, jovens, professores(as), funcionários(as), pelos pais, irmãos e demais moradores do bairro no qual a escola está inserida. por ser um lugar de acesso à cultura.

Os resultados da investigação indicam a necessidade de mudança do olhar sobre o que é a infância atrelada à recuperação do significado político e cultural da biblioteca como forma de construir novas relações entre as crianças e a instituição escolar. Tais posturas requerem, por exemplo, que se leve as crianças a perceberem que a oportunidade de explorar e consultar os livros e de utilizar a biblioteca é um momento de aprendizado e de cultura.

Caracteristicamente grafocêntricas, as sociedades modernas apresentam a escrita e a leitura intrinsecamente adjacentes às atividades diárias dos sujeitos. Nesse cenário, a biblioteca é uma instituição essencial para a vivência social e cultural. Considerando esse importante papel social e educacional da biblioteca escolar, concordamos com Silva (2003) que ressalta que discutir a biblioteca escolar, ultrapassa as questões pedagógicas como a superação dos problemas relacionados a sua estrutura, ao seu funcionamento e a sua utilização, abarca a necessidade de se analisar e questionar o modelo educacional vigente, o tipo de escola que se deseja e, nela, qual o papel da biblioteca. Uma discussão desse teor precisa considerar a multiplicidade de aspectos do âmbito educacional, em especial o protagonismo infantil.

Essa articulação é importante no sentido de se procurar reavivar a biblioteca, destituindo dela a impregnada ideia de espaço do silêncio, da imobilidade que lhe foi imposta pela dinâmica escolar, assim como possibilitar à criança o desenvolvimento de sua autonomia. Defende-se, nesse trabalho, que - assim como a maioria dos discursos sobre biblioteca abrangem a questão da leitura e da pesquisa - que essa discussão seja acompanhada de dizeres sobre e com a criança e a infância. As alternativas para superar defasagens podem ser construídas pela articulação da percepção infantil sobre a biblioteca escolar e as possibilidades que esse espaço oferece, ou seja, essa vinculação também é importante para que se estabeleça um elo entre a criança e a biblioteca, dois dos principais elementos do processo educativo institucionalizado que nem sempre são devidamente considerados.

Nesse sentido, historicizar a constituição da biblioteca escolar, acervo, estrutura e funcionamento, usuários, profissionais, suas práticas, e, principalmente, a percepção infantil sobre esse espaço faz com que ele seja revisto como um lugar de exercício do poder. Um estudo dessa natureza permite compreender que as condições de funcionamento da biblioteca

e o lugar da criança da escola revelam a marginalização do ambiente e dos sujeitos infantis, e o silenciamento de ambos.

A partir da investigação e da conversa com as crianças pudemos sinalizar algumas possibilidades de trabalho na biblioteca. As crianças mencionam o jogo como atividade que caracteriza a biblioteca como legal e, portanto, na visão delas, poderia estar mais presente na biblioteca. Se queremos estimular o gosto pela leitura nas crianças temos que considerar o aspecto lúdico como elemento constitutivo das culturas infantis, que pode ser trabalhado em dramatizações e teatro, por exemplo. Para tanto, considera-se necessário operar com a biblioteca da mesma forma como se deve agir com a leitura: propiciando o redescobrimto de seu encanto, de sua magia para que ela possa ser dinamizada, o que inclui considerar que as atividades desenvolvidas nesse espaço-ambiente precisam ir ao encontro das inclinações infantis, com especial destaque para a dimensão lúdica.

Acreditamos que temos muito a aprender com as crianças, seja no âmbito social, familiar ou escolar. Elas podem nos ensinar a olhar de forma nova e demoradamente para as coisas e a extrair delas outros possíveis significados. Para tanto, é necessária uma predisposição e uma mudança de atitude por parte dos adultos no sentido de dar-lhes condições de falar, ouvi-las e refletir sobre o que elas nos dizem. Partindo da escuta das crianças podemos traçar, arranjar, construir encaminhamentos para uso da biblioteca que respeitem as diferentes formas de expressão e manifestação infantil. Considerar as crianças como protagonistas não significa desvalorizar o educador, mas estabelecer diálogos e trocas, num lugar identificado por elas mesmas como seu!

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância.** In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. *Sociologia da Infância no Brasil.* São Paulo: Autores Associados, 2011. Coleções do nosso tempo; 102, p. 17-36.
- ALMEIDA, Waldinéia Ribeiro; COSTA, Wilse Arena da; PINHEIRO, Mariza Inês da Silva. **Bibliotecários mirins e a mediação da leitura na biblioteca escolar.** In Revista ACB: biblioteconomia em Santa Catarina. Florianópolis, v. 17, n.º 2, p. 472-490, jul./dez., 2012.
- ANSOLIN, Marcia. Et al. Concepções de professores acerca da contação de histórias: implicações para a formação docente e prática pedagógica. In UJIE, Nájela Tavares. PIETROBOM, Sandra Regina G. **Educação, infância e formação: vicissitudes e quefazeres.** Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 77-89.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral Brasil.** 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALÇA, Ângela Coelho de Paiva. Vamos à biblioteca! O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. In **Revista Nuances: estudos sobre educação,** Presidente Prudente, v. 13, n. 14, p. 201-220, jan./dez., 2006.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Revista Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun., 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BASTOS, Gustavo Grandini; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO Lucília Maria Souza. Biblioteca escolar: espaço de silêncio e interdição. In **Liinc em Revista.** Rio de Janeiro, v. 7, n.º 2, p. 621-637, 2011.
- BENCINI, Roberta. Todas as leituras. **Revista Nova Escola.** Ano XXI, n. 194, p. 31-37, agosto, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Summus, 1984. Série Novas buscas em educação, v. 17
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 12 ago. 1971.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990. \_\_\_\_\_ . Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.753 de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 31/10/2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/2003/L.10.753.htm>>. Acesso em: 29 de julh. de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 maio 2010. Seção 1, 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12548:saibamais&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12548:saibamais&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574)>. Acesso em: 16 de ago., 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Abrindo a pedagogia a outros olhares. In ZORZO, C.; SILVA, L.D. da; POLENZ, T. **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da Ulbra, 2004.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância em risco. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez. 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças na malha do poder. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun., 2000.

CAMPELLO, Bernadete. **Conhecimentos que sustentam a prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Coleção Biblioteca escolar, 3

CAMPELLO, Bernadete. Perspectivas de s informacional no Brasil: praticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 184-208, 2010.

CARVALHO, Maria da Conceição. Educação de usuário em bibliotecas escolares: considerações gerais. **Revista de Biblioteconomia**. Brasília, v. 9, nº 1, p. 22-29, Jan./jun., 1981.

CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena. **As práticas de leitura e escrita**. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAVAGNOLI, Karen Cristina; HENZ, Letícia; HILLESHEIM, Betina. Leitura e modos de subjetivação: um estudo com crianças. In **XI Salão de Iniciação Científica - PUCRS**. Santa Cruz do Sul, p. 1650-1652, ago., 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed São Paulo: Ática, 2000.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. Coleção Fronteiras da educação

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Louisa de Oliveira Dimarchi; MÜLLER, Verônica, Regina. Características das culturas infantis nas comunidades quilombolas do Paraná. In **Anais do VII EPCC: Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar**, Maringá, s/p., 2011.

COSTA, Marta Morais da. O professor e a leitura: a sementeira no campo da história. **Revista Aprende Brasil**. Ano II, n. 9, p. 8-10, fev./març., 2006.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Pesquisa interpretativa com crianças bem pequenas. In ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 183-202. Coleção Sociologia da Infância

**DECLARAÇÃO POLÍTICA DA INTERNACIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES**. 1993. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdfs/rbe5.pdf>>. Acesso em 25 de junh. de 2015.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011. p. 61-80.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011. p. 181-210.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.º 125, p. 161-179, maio/ago., 2005.a

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. In **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 15-24, jan./jun, 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 26, nº 91, p. 351-360, maio/ago., 2005.b

DEMARTINI, Zeila de Brito. Diferentes infâncias, diferentes questões para pesquisas. In MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011. p. 11-26.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. (biblioteca tempo universitário, 96).

DESGRANGES, Flávio. O teatro do sem jeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico. In KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Izabel F. Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. 8.ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-76. (Prática pedagógica)

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. **Estudos da criança e pesquisa com crianças**: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 3, p. 17-20, dez., 2003/mar. 2004.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. Estudos da crianças e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr., 2015.

ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015. Coleção Sociologia da Infância

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Biblioteca da educação, Série I, Escola; v. 11

FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, Lucília Maria Souza. O dizer dos documentos oficiais: a normatização como efeito de sentidos sobre a biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.13, n.º 2, p. 323-346, jul./dez., 2008.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e étnico-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FINCO, Daniela. Brincadeiras e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun., 2010.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011. Coleções do nosso tempo; 102, p. 55-80.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca escolar: profissão e cidadania. In **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 251-260, 2002.

\_\_\_\_\_. Biblioteca na escola. In **Revista Presença pedagógica**, Minas Gerais, v. 19, n.º 110, marc./abr., 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: 9

Autores Associados/Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015. pp. 311-336. Coleção Sociologia da Infância

GEHRKE, Marcos. **Contribuições da práxis para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GEHRKE, Marcos; BUFREM, Leilah Santiago. Apontamentos sobre bibliotecas em escola do campo no estado do Paraná. In **Revista Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 23, n. 3, p. 109-122, set./dez., 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é filosofia da educação?** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira de. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? A educação literária na primeira infância. In UJIE, Nájela Tavares. PIETROBOM, Sandra Regina G. **Educação, infância e formação: vicissitudes e quefazeres**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 93-111.

GIUNO, Jane Lourdes Dal Pai. **Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotsky e Feuerstein**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GONDRA, Emergência da Infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 19214, abr., 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-469820100001000010>>. Acesso em: 05 de jan., 2016.

HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Biblioteca universal)

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade Hillesheim; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 4, n. 4, 64-79, 1999.

INTERNACIONAL ASSOCIATION OF SCHOLL LIBRARIANSHIP. **Declaração Política da IASL sobre bibliotecas escolares**. 1993, Disponível em: <<http://www.rbe.min-edu.pt/documentos/iasl-declaracao.doc>>. Acesso em: 10 de ago. de 2015.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, julho, 2002.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro v. 1, n. 2 p. 1-14, 2000.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997. Série Prática pedagógica

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

LAGE, Michelle Torres; ROSA, Marco André Cernev. Evolução da criança no Brasil: do anonimato ao consumismo. **Revista Eletrônica de Educação**, ano IV, nº 08, p. 1-19, jan./jul., 2011.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cézár (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 229-249.

LIMA, Elzira Souza. Como o cérebro aprende a ler. **Revista Presença pedagógica**, Minas Gerais, v. 18, n. 103, p. 31-35, jan./fev., 2012.

LIRA, Aliandra, Cristina Mesomo. Infância e brinquedo na história: buscando aproximações. Arq Mundi. Maringá. **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e práticas educativas**, p. 260-268, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. Inter-Ação – **Revista da Faculdade de Educação UFG**, Goiás, v. 33, n. 2, p. 317-341, jul./dez., 2008.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; MATE, Cecília Hanna. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Revista Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio/agosto, 2010.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Infância e cultura**. Curitiba: CRV, 2015.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Alfabetizar letrando e letrar alfabetizando: análise de algumas práticas pedagógicas na educação infantil. In **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Unicamp**, Campinas, p. 1116-1128, julh., 2012.

\_\_\_\_\_. Educação infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. In **Revista HISTEDBR [online]**. Campinas, n. 79, p. 79-90, marc., 2005.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Lucas. **Práticas de leitura e biblioteca no imaginário de adolescentes do ensino médio em Guarapuava-Pr**. Dissertação de Mestrado, Maringá, 2012.

**MANIFESTO EM DEFESA DA BIBLIOTECA ESCOLAR**. Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br/prtufcg/assessoriaimprensa/mostranoticia.php?codigo=868>>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, pp. 11-25.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. DORNELLES, Leni Vieira. Apresentação da temática: estudos e pesquisas com crianças: desafios éticos e metodológicos. In **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p.5-10, jan./abr., 2015.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu, [online]** (37), p. 387-406, julh., dez., 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332011000200016&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332011000200016&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: da educação entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, 23, (1), pp. 183-202, 2010.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar: eis a questão! Do espaço do castigo ao centro do fazer pedagógico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Revista Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto alegre v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011. p. 81-106.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 8-28, jul./dez., 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Vaggiani. **Estudos sobre existencialismo**,

**fenomenologia e educação.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINS, Rita de Cassia; GARANHANI, Marynelma Camargo. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 37-56, jan./abr. 2011,

MARTINS, Maria Cristina; BRETAS, Silvana Aparecida. O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil. **Anais da 31 Reunião da ANPED**, Caxambu, MG, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, Alessandro de. **Biblioteca e educação:** reflexões acerca da pesquisa escolar e sua construção como objeto científico. Araraquara: UNESP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-UNESP.

MELLO, Cláudio José de Almeida; HIDALGO, Angela Maria; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Formação do leitor como proposta pedagógica: literatura infantil e comportamento perene de leitura. In **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 60, p. 02-16, jan./jun., 2011.

MILANESI, Luís. **Biblioteca.** São Paulo: Ateliê editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é biblioteca.** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**MINIDICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA.** 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela Mendonça. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar.** São Paulo: Cortez, 2013. Coleção biblioteca básica de alfabetização e

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/agosto, 2006.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças em infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007. Coleção infância e educação.

MÜLLER, Regina Verônica; ARRUDA, Fabiana Moura. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**, v.10, n.1, p. 513-525, 2012.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2011. Coleções do nosso tempo; 102. p. 37-54.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar.**

Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Caderno do curso Profucionário

PRADO JR, Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético-materialista**. São Paulo: 2011. E-book disponível em: <[www.ebookbrasil.org/adobeebook/caio.pdf](http://www.ebookbrasil.org/adobeebook/caio.pdf)>. Acesso em: 30/04/2016.

PRIORE, Mary del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/47617997/DEL-PRIORE-Mary-Historia-da-crianca-no-Brasil>>. Acesso em: 05 de nov. de 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri.; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. Coleção educação contemporânea. p. 19-47.

NOBREGA, Nancy Gonçalves da. Biblioteca: vozes silenciadas? In: Prieto, Benita. **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: 5. ed., 2011. p.127-133.

\_\_\_\_\_. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidades**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 120-135.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. São Paulo, Unicamp, 1994. Coleção Viagens da voz

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância conhecimento e contemporaneidade. In KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papyrus, 1998. Série Prática pedagógica.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisas com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011. p. 107-128.

RAMALHO, Maria Olinda Horta. O silêncio na biblioteca escolar: necessidade ou mito? **Revista de Biblioteconomia & comunicação**, Porto Alegre, v. 3, N.º 1, p. 87-90, Jan./dez., 1988.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi F. P.; SILVA, Anamaria S. da. Com os olhos de crianças: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natalia Fernandes; TOMÁS, Catarina. Investigação

da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan/dez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991. Polemicas do nosso tempo, 40

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/2010. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 489-517, jul./dez., 2011.

SILVA, Marta Regina Paulo da. O protagonismo infantil na obra de Francesco Tonucci. In **Revista Educação e linguagem**, ano 11, n. 18, jul./dez., p. 261-264, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun., 1999.

\_\_\_\_\_. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991. (Educação em Ação).

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4.ed. Campinas: 1993.

SILVA, Waldeck Carneiro. **Miséria da biblioteca escolar**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da nossa época, v. 45

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda, Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Univesp, p.98-100. **Revista Patio**. Ano VII, n29. Fev., 2004. P.18-22. a

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de Educação**. Nº 25, jan./abr., 2004. p. 5-17. b

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

SOUZA, Gisele. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Tammi Flávie Peres Borges de; SILVA, Anamaria Santana da. A escola dos sonhos: em busca do ponto de vista das crianças. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XVIII, v. 21, n. 22, p. 166-182, jan./abr. 2012.

SPRÉA, Nélio Eduardo, GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. In **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 717-735, set./dez., 2014.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 2001.

STUMPF, Ida Regina Chitto. **Funções da biblioteca escolar**. Cadernos do CED,

Florianópolis, v. 4, n° 10, p. 67- 80, julh./ dez. 1987.

TAVARES, Denise Fernandes. **Biblioteca escolar: conceituação, organização e funcionamento, orientação do leitor e do professor.** São Paulo Lisa: Brasília, 1973.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, V.47)

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. **Quando as crianças dizem agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. Um polêmico e irônico criançólogo. In **Revista Presença pedagógica**, Minas Gerais, v. 19, n. 111, p., mai./jun., 2013.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **Manifesto da Biblioteca escolar da IFLA/UNESCO.** 1999. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 28 de ago. de 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Psicologia e Pedagogia)

YUNES, Eliana. **A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas.** Rio de Janeiro: Antares, 1984.

ZENTI, Luciana. **Ler é o maior barato.** Revista Aprende Brasil. Ano II, n. 9, p. 28-31, fev./març., 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da leitura.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. Coleção Contexto Jovem

## APÊNDICE 1

### Roteiro da entrevista semi-estruturada

1. Quantos anos você tem e em que ano estuda?
2. Você vem sempre à biblioteca da sua escola? (Sim ou não e por quê?)
3. O que você costuma fazer nesse espaço?
4. Você vem para a biblioteca acompanhado pela professora ou sozinho?
5. Você gosta de ficar na biblioteca?
6. O que você mais gosta nesse espaço?
7. O que você menos gosta?
8. O que você acha que deveria mudar?
9. O que mais poderia ter na biblioteca?
10. Você costuma ler na biblioteca?
11. Como você escolhe os livros para ler?
12. Nesse espaço você lê sozinho ou com alguém (quem e por quê)?
13. Você considera a biblioteca um espaço interessante na escola?
14. Na biblioteca da escola você costuma ficar sozinho, com amigos (as), com o (a) professor (a), com o (a) bibliotecário (a)?
15. Você acha que os materiais disponíveis na biblioteca são interessantes? (Sim ou não e por quê?)
16. Você acha que são suficientes?
17. Você possui livros, gibis ou revistas em casa?
18. Costuma lê-los?
19. Existe alguma coisa que você gostaria de fazer na biblioteca e não pode?
20. Complete a frase: Biblioteca é um lugar para ...