

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA PAULA OBANDO RODRÍGUEZ

**A BIBLIOTECA PÚBLICA LATINO-AMERICANA NA
FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR LITERÁRIO: ANÁLISE
COMPARADA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA**

Presidente Prudente-SP

2023

MARIA PAULA OBANDO RODRÍGUEZ

**A BIBLIOTECA PÚBLICA LATINO-AMERICANA NA
FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR LITERÁRIO: ANÁLISE
COMPARADA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Renata Junqueira de Souza.

FAPESP: processo nº 2021/11053-4

Presidente Prudente

2023

R696b Rodríguez, María Paula Obando
A biblioteca pública latino-americana na formação do pequeno
leitor literário : Análise comparada entre Brasil e Colômbia / María
Paula Obando Rodríguez. -- Presidente Prudente, 2023
116 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Renata Junqueira de Souza

1. Biblioteca pública. 2. Formação leitora. 3. Pequeno leitor. 4.
Bibloeducação. 5. Biblioteconomia comparada. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

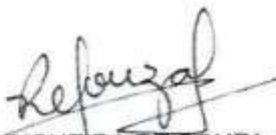
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A biblioteca pública latino-americana na formação do pequeno leitor literário: análise comparada entre Brasil e Colômbia

AUTORA: MARIA PAULA OBANDO RODRIGUEZ

ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em , pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. EDMIR PERROTTI (Participação Virtual)
Depto de Biblioteconomia da Universidade de São Paulo



Prof(a). Dr(a). ROVILSON JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina



Presidente Prudente, 01 de agosto de 2023

Dedico esse trabalho a todas as bibliotecas públicas, populares, comunitárias e a todos(as) os(as) bibliotecários(as) e mediadores(as) de leitura que trabalham carinhosamente para abrir espaços de leitura e formação literária para todas as crianças da nossa América Latina. Também dedico esse trabalho às bibliotecas públicas Gabriel García Márquez de Bogotá/ Colômbia e Infantojuvenil Monteiro Lobato de São Paulo/ Brasil por trabalhar incessantemente em prol de infâncias leitoras e certamente mais felizes.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me colocou nesta parte da terra, um território generoso, próspero, acolhedor, alegre e abençoado denominado Brasil, que abriu suas portas para me receber com seres humanos, comidas, músicas e paisagens que levarei como parte de mim pelo resto da minha vida;

Aos meus pais que me deram a vida, que me apoiam e me escutam em todo momento e em todo lugar;

À minha vó que me amparou ao longo da sua vida e às minhas tias que se preocupam por saber como estou, especialmente minha tia Aleyder que me acolhe incondicionalmente;

Às minhas priminhas Evita, Juanita e Salomé e aos pais da Juanita que participaram comigo das visitas bibliotecárias na Colômbia e me apoiaram nas atividades;

À minha *alma mater*, a Universidad Distrital Francisco José de Caldas que me permitiu realizar o intercâmbio nesse país maravilhoso, o Brasil;

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, que me acolheu com uma bagagem riquíssima de conhecimentos, oportunidades e uma experiência intercultural maravilhosa;

À minha orientadora, Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, por acreditar em mim desde o início, por me orientar e por me abrir as portas da sua vida com generosidade e carinho, também agradeço a sua família pela disposição;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2021/11053-4, pelo financiamento desta investigação e por acreditar nas pesquisas com iniciativas interculturais.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do texto literário (PROLELI), pelas significativas contribuições acadêmicas;

Às minhas amigas da escola Luisa, Paola e Daniela, três seres humanos de inteligência admirável, com as quais cresci, aprendi e guardo um profundo carinho.

Agradeço também a meu coletivo de amigos, particularmente aos meus amigos do curso de geografia: Matheus, Eduarda, Lucas e Nayara pela amorosidade e generosidade do coração;

Às minhas amigas do curso de pedagogia: Evelyn e Ana Clara pela doce recepção e pela delicadeza que as caracteriza;

Agradeço à Beatriz Alves, à Isabela Delli Colli Zocolaro e à Gabrielly Doná pelo atencioso acolhimento e pelo apoio antes do mestrado e durante o mesmo;

Agradeço à Cleide por me acolher com tanto amor na sua casa e por ser o *ser* humano que é;

Agradeço ao Jorge e à Laura por estar comigo em todos os momentos;

Obrigada a cada um de vocês por serem o reflexo do sempre humano altruísmo!

Agradeço ao Conrado que é parte da minha vida e me fez parte da sua, que me abraça em todo momento sem importar as circunstâncias e a sua família por me tratar como uma filha.

Agradeço ao projeto de extensão Carro Biblioteca da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP por me permitir realizar um estágio repleto de alegrias com seres humanos carismáticos e dedicados, agradeço ao Elton, bibliotecário responsável, às bolsistas e demais membros que contribuem com o funcionamento da biblioteca.

Às bibliotecas públicas Gabriel García Márquez de Bogotá/ Colômbia e Infantojuvenil Monteiro Lobato de São Paulo/ Brasil e cada um dos(as) profissionais que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à banca examinadora deste trabalho, o professor Dr. Edmir Perrotti e o professor Dr. Rovilson José da Silva e à revisora deste texto, Isabelle Paggiaro. Obrigada por transitar entre as linhas que compõem o trabalho para edificá-lo com aquela ciência que chamamos de pedagogia, mas que com vocês se torna pedagogia do amor.

*[...] o Universo, com seu elegante provimento de
prateleiras, de tomos enigmáticos, de infatigáveis
escadas para o viajante e de latrinas para o
bibliotecário sentado, somente pode ser obra de um
deus.
(A biblioteca de babel, Jorge Luis Borges)*

RESUMO

O presente trabalho de caráter dissertativo está vinculado à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Parte-se do sensivelmente frágil reconhecimento institucional da Biblioteca Pública – (BP) latino-americana no que se refere à formação leitora literária das crianças em virtude de cinco aspectos centrais: o modelo bibliotecário latino-americano como herança ocidental, o modelo de leitura assumido nos parâmetros da escolarização, o consequente analfabetismo bibliotecário, a falta de investimento na BP e a ausência de delineamentos metodológicos para o desenvolvimento integral da BP latino-americana. Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa é contribuir para o delineamento do projeto educativo bibliotecário latino-americano na formação do Pequeno Leitor Literário – (PLL) por meio de uma análise comparada dos ambientes, dos serviços bibliotecários para crianças, das atividades de leitura e dos discursos bibliotecários entre a Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato da cidade de São Paulo/ Brasil e a Biblioteca Pública Gabriel García Márquez da cidade de Bogotá/ Colômbia. Entretanto, erigido nos marcos da biblioteconomia comparada (MIRANDA, 1982), (LOR, 2005), o desenvolvimento metodológico contempla a sistematização da experiência investigativa em cada biblioteca que, por sua vez, inclui observações, anotações de campo, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas aos(as) mediadores(as) de leitura da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato e mediadores(as) de leitura da BP Gabriel García Márquez. Uma vez sistematizadas tais experiências, efetiva-se a justaposição das mesmas e estabelecem-se categorias comparadas de análise. Os resultados evidenciam a importância da presença tanto do(a) mediador(a) de leitura, quanto do(a) bibliotecário(a) na sala de leitura infantil para consolidar processos de formação leitora literária fundamentados nas principais necessidades e realidades sociais das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca pública; Formação leitora; Crianças; Leitor literário; Biblioteconomia comparada.

ABSTRACT

This dissertation work is linked to the line of research “Formative Processes, Teaching and Learning” of the Graduate Program in Education at Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. It starts with the sensitively fragile institutional recognition of the Latin American Public Library – (BP) with regard to the literary reading formation of children due to five central aspects: the Latin American librarian model as a western heritage, the assumed reading model in schooling parameters, the consequent librarian illiteracy, the lack of investment in BP and the absence of methodological outlines for the integral development of Latin American BP. In this sense, the main objective of the research is to contribute to the recognition and functional design of the Latin American BP in the formation of the Little Literary Reader - (PLL) through a comparative analysis of environments, services for children, reading practices and of librarian discourses between the Monteiro Lobato Children's Library in the city of São Paulo/Brazil and the Gabriel García Márquez Public Library in the city of Bogotá/Colombia. However, built within the framework of comparative librarianship (MIRANDA, 1982), (LOR, 2005), the methodological development contemplates the systematization of the investigative experience in each library, which, in turn, includes observations, field notes, photographic records and semi-structured interviews to reading mediators and librarians. Once such experiences are systematized, they are juxtaposed and comparative categories of analysis are established. The results show the importance of the presence of both the reading mediator and the librarian in the children's reading room to consolidate literary reading training processes based on the main needs and social realities of children.

KEYWORDS: Public library; Formation; Children; Literary reader; Comparative librarianship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BP – Biblioteca Pública

PLL – Pequeno Leitor Literário

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura metodológica da pesquisa	22
Figura 2 – Biblioteca Mário de Andrade.	49
Figura 3 – Sala infantil Biblioteca Mário de Andrade	51
Figura 4 – Jornal “A voz da infância”.....	52
Figura 5 – Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	53
Figura 6 – Teatro de bonecos Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato.....	54
Figura 7 – Sala da primeira infância Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	55
Figura 8 – Exposição “O mundo das maravilhas de Monteiro Lobato”	56
Figura 9 – Seção de bibliografia e documentação Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	56
Figura 10 – Atividades divulgadas BP Gabriel García Márquez.....	59
Figura 11 – BP Gabriel García Márquez.....	60
Figura 12 – Casa de brinquedos BP Gabriel García Márquez	61
Figura 13 – Organização do acervo infantil BP Gabriel García Márquez	62
Figura 14 – Acervo infantil dos 0 aos 5 anos e textos inclusivos da BP Gabriel García	63
Figura 15 – Atividades de leitura Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato.....	66
Figura 16 – Atividades de leitura BP Gabriel García Márquez	67
Figura 17 – Respostas dos(as) bibliotecários(as), dos(as) mediadores de leitura e coordenadoras das bibliotecas.....	70
Figura 18 – Disposição dos ambientes físicos das bibliotecas.....	83
Figura 19 – Atividade de mediação “Personagens aterroradores” na BP Gabriel García Márquez.	84
Figura 20 – Atividade de mediação “Danças corporais” na biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	85
Figura 21 – Ludoteca BP Gabriel García Márquez.....	85

Figura 22 – Personagens da exposição “O mundo das maravilhas de Monteiro Lobato” da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	86
Figura 23 – Coleção de textos do escritor Monteiro Lobato da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	86
Figura 24 – Exposição “Los rostros de la soledad” da BP Gabriel García Márquez.....	87
Figura 25 – Personagem Sierva Maria de Todos los Ángeles da exposição “Los rostros de la soledad”	87
Figura 26 – Atividade de mediação ao ar livre “Leitura para bebés” na BP Gabriel García Márquez	88
Figura 27 – Estantes de livros da BP Gabriel García Márquez.....	88
Figura 28 – Estantes de livros da biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato.....	88
Figura 29 – Serviços bibliotecários para crianças.....	91
Figura 30 – Organização, programação, divulgação e execução de atividades	93
Figura 31 – O(a) bibliotecário(a) e o(a) mediador(a) de leitura	99

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO 1: Gênese da pesquisa

1.1. Introdução	14
1.2. Problema de pesquisa.....	18

2. CAPÍTULO 2: Entre o passado e o presente para idear o futuro da biblioteca pública latino-americana na formação do pequeno leitor literário

2.1. O passado: a biblioteca colonial como herança ocidental.....	25
2.1.1. Breve panorama histórico da biblioteca no Brasil.....	29
2.1.2. Breve panorama histórico da biblioteca na Colômbia.....	31
2.1.3. Surgimento e configuração histórica da infância na América Latina: as bibliotecas infantis.....	33
2.2. O presente: estado do conhecimento da biblioteca pública latino-americana e delineamentos dos organismos de desenvolvimento biblioteconômico.....	36
2.3. Para idear o futuro: sobre a formação do PLL	40

3. CAPÍTULO 3: Procedimentos metodológicos da pesquisa

3.1. Desenvolvimento metodológico	43
3.2. A biblioteconomia comparada: elementos teóricos e metodológicos	45
3.2.1. Férias, bibliotecas e livros nas vidas das crianças.....	46
3.3. Contextualização das bibliotecas públicas – Colômbia e Brasil	47
3.3.1. Sistema Municipal de Bibliotecas de São Paulo	47
3.3.1.1. Biblioteca Mário de Andrade.....	48
3.3.1.2. Sala infantil da Biblioteca Mário de Andrade.....	50
3.3.1.3. Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	52
3.3.2. Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá – BIBLORED.....	57
3.3.2.1. Biblioteca Pública Gabriel García Márquez	59
3.3.2.2. Área infantil: Ludoteca, sala infantil, salão de brinquedos.....	60

4. CAPÍTULO 4: As bibliotecas, bibliotecárias, mediadores(a) de leitura e práticas na formação do pequeno leitor literário

4.1. Visitas e observações na Biblioteca Mário de Andrade	64
4.2. Visitas e observações na Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato.	66
4.3. Visitas e observações na BP Gabriel García Márquez	67
4.4. Entrevistas: a voz dos(a) mediadores(a) e bibliotecárias	69

5. CAPÍTULO 5: Análise comparada dos resultados – Critérios bibliotecários na formação do pequeno leitor literário

5.1. Disposição do ambiente físico das bibliotecas.....	83
5.1.1. Primeira nota bibliotecária: <i>o ambiente bibliotecário na formação do PLL</i>	89
5.2. Serviços bibliotecários para crianças	90
5.2.1. Segunda nota bibliotecária: <i>a biblioteca das crianças</i>	91
5.3. Programação, divulgação e execução de atividades	92
5.3.1. Terceira nota bibliotecária: <i>sobre a problemática a participação do pequeno leitor</i>	94
5.3.2. Quarta nota bibliotecária: <i>sobre a ecologia de saberes no verbo ler</i>	96
5.4. O(a) bibliotecário(a) e o(a) mediador(a) de leitura	98
5.4.1. Quinta nota bibliotecária: <i>desafios do(a) mediador(a) de leitura e o(a)</i> <i>bibliotecário(a) no projeto educativo bibliotecário</i>	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS: <i>Cinco notas bibliotecárias perante o problema do</i> <i>sensivelmente frágil reconhecimento institucional da Biblioteca Pública</i> <i>latino-americana na formação do pequeno leitor literário</i>	107
---	-----

REFERÊNCIAS	109
--------------------------	-----

CAPÍTULO 1: Gênese da pesquisa

1.1. Introdução

Em virtude do substrato autobiográfico que toda pesquisa tem como sugere Petit (2008), me permito aludir à particular relação que desenvolvi com as bibliotecas ao longo da minha vida para relatar a gênese do presente trabalho. Me refiro do modo específico à Biblioteca Pública que me viu crescer, a *Gabriel García Márquez* ou BP *Tunal* como era conhecida há um tempo. Devo dizer que as linhas que compõem o presente trabalho também são produto de uma formação integral, particularmente no ensino superior, um trabalho de três anos como mediadora de leitura, uma mãe leitora e uma docente orientadora dedicada ao estudo da literatura infantil e todas suas implicações.

Agradeço – novamente – à minha mãe pelo dia em que me apresentou os livros e pelo primeiro dia em que me levou à sala infantil da biblioteca. De certo modo, ali começa minha história não apenas como pequena leitora, mas também como a mediadora em que, anos posteriores, me tornaria. Transitei por um tempo considerável entre as linhas dos contos e romances infantis das coleções que agora consigo lembrar, *Torre de papel* e do *Barco de Vapor*, mergulhei nas variadas cenas dos contos de fadas que eu (re)criava na minha mente e acredito que isso me tornou mais idealista. Na escola me animei a escrever alguns contos, fiz um poemário e por algum tempo tive um diário pessoal onde registrava com certo melodrama os acontecimentos relevantes da minha vida. Gostaria de ter conservado as folhas escritas, mas, por infortúnios da vida, essas criações agora só residem na minha memória – exceto apenas um conto ilustrado de 2017 quando estava no terceiro ano de faculdade.

Infelizmente me afastei da leitura durante a época da minha adolescência, li poucas obras literárias e a escola influenciou desfavoravelmente nesse afastamento. Não obstante, as envolventes aulas do meu professor de filosofia no primeiro ano de ensino médio me fizeram despertar um particular gosto pelos textos filosóficos que até agora ressoam na minha forma de pensar e assumir a vida. Assim me aproximei da Ilustração e Estética de Kant, ao método analítico de Descartes e, também, à *Teoría de las seis lecturas* do colombiano Miguel de Zubiria. Naquele primeiro ano de ensino médio também entrei no curso de aprofundamento da escola que oferecia três ênfases de estudo que cada aluna podia escolher, as três opções contemplavam aulas de aprofundamento em artes, em comércio ou em pedagogia – sendo este último objeto do meu interesse.

Assim, com uma forte inclinação pelas Ciências Humanas, decidi estudar Licenciatura em Pedagogia Infantil na Universidad Distrital Francisco José de Caldas localizada na minha cidade natal na Colômbia: Bogotá. Posso dizer que ali aprendi e desaprendi um pouco de tudo. Aprendi a redescobrir as infâncias partindo de uma ótica integral enquanto desaprendi a ideia de um tipo de infância única. Aprendi a escutar a voz dessas infâncias, enquanto desaprendi a impor a minha como verdade absoluta. Aprendi a identificar as raízes do conflito armado do meu país, enquanto desaprendi a naturalização da guerra. Aprendi educação menstrual, soberania alimentar, pensamento lógico e desaprendi algumas informações memorizadas como conteúdos abstratos que estavam em desconexão com os ciclos naturais da minha vida. Esses *outros* saberes sociais e disciplinares aprendidos na faculdade apareceram para mudar minha perspectiva da vida, revelando sua importância na educação dos nossos dias. Saberes essenciais esses que, infelizmente, parecem invisíveis aos olhos da escola. E, claro, indubitavelmente, aprendi literatura infantil do ponto de vista pedagógico, desenvolvi um tipo de consciência linguística, crítica e social que é inerente a todo tipo de conhecimento adquirido nessa região geopolítica e epistemológica chamada Colômbia.

Na faculdade costumávamos fazer piqueniques literários e evoquei novamente as coleções da *Torre de papel* e do *Barco de vapor*, também fui além da *Caperucita roja*, *Cenicienta* ou *La bella durmiente*, para acessar às composições de Irene Vasco, Yolanda Reyes, Ivar Da Coll, Maria Elena Walsh, Anthony Browne e outros autores e autoras de outras partes do mundo. Para além das leituras, refletimos sobre elas à luz das concepções teóricas de Antonio Candido, Marina Colasanti, Silvia Castrillón, Delia Lerner, Emília Ferreiro, entre outros autores.

Assim, sem pensar que em algum momento me tornaria uma mediadora de leitura com 18 anos de idade, comecei a trabalhar como voluntária no projeto cultural *Paraderos Paralibros Paraparkes*, um programa de incentivo e fomento à leitura nos parques da minha cidade. Ali desenvolvia atividades de mediação de leitura, leitura em voz alta e contação de histórias alguns dias da semana. Em 2018 o programa começou fazer parte da *Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá* e além das mediações nos parques, somaram novos lugares de mediação e promoção da leitura como casas de refúgio às vítimas de violência intrafamiliar, atividades em presídios, escolas, creches e outras instituições. Em 2019 trabalhei nas *biblioestações*, pontos de leitura localizados nas estações de espera do transporte público onde em algumas ocasiões se realizavam leituras itinerantes dentro delas ou dentro dos ônibus de transporte público.

Nesse mesmo ano (2019) minha faculdade abriu uma convocatória para realizar intercâmbio em outros países e decidi inscrever-me para a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Os resultados foram favoráveis, foi assim que no ano seguinte (2020) empreendi uma nova viagem que enriqueceria minha vida de forma inusitada.

Cheguei à UNESP com múltiplas expectativas. Uma delas, cursar as disciplinas que restavam para me formar como Licenciada em Pedagogia Infantil na Colômbia; outra, voltar após sete meses para meu país. Selecionei cinco delas, dentre as quais “Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual” com a professora Renata Junqueira. Já na primeira semana de aula tive a fortuna de conhecê-la. Não obstante, os planos mudaram em virtude da pandemia do Covid-19 que atingiu intempestivamente a humanidade em março de 2020 — justo uma semana após o início das aulas de forma presencial na faculdade.

Com a esperança das coisas melhorarem, de um panorama mais alentador, decidi ficar no Brasil até retomar as aulas de modo remoto. Embora fosse impossível voltar presencialmente pela quantidade de pessoas afetadas pelo vírus, a UNESP voltou gradualmente, primeiro na modalidade online e, dessa forma, cursei as disciplinas.

As aulas da professora Renata aprofundaram ainda mais a bagagem conceitual que em mim vive. Dedicamos boa parte da disciplina para produzir textos variados – como notícias, contos e poemas em torno de uma coruja que, na época, era a mascote da sala. Devo dizer que a escrita em tempos de pandemia foi terapêutica no meio dos contrariados sentimentos que me acompanhavam.

Assim, após minha experiência de intercâmbio e com o anseio de voltar para a UNESP fora da tela do computador, por recomendação da professora Renata, decidi me candidatar para o processo seletivo do mestrado do Programa da Pós-graduação em Educação da FCT. Com um resultado favorável fui aprovada e durante o ano de 2021 me dediquei a cursar as disciplinas, bem como a ler e revisar o estado de conhecimento do meu tema de interesse naquela época: a biblioteca escolar.

Conforme os meses foram passando, decidimos discorrer sobre o campo teórico da biblioteca pública, umas das maiores motivações para focar no tema, foi um curto curso que fiz na Colômbia sobre “Pedagogias críticas latino-americanas” no qual se discutia sobre o fundamento epistemológico de tudo aquilo que chamamos de *latino-americano*, também da

chegada e desenvolvimento da modernidade na nossa região¹ e do modelo bibliotecário latino-americano como herança colonial.

Nesse sentido, ao pensar em coisas como o termo *latino-americano* propriamente dito, o discurso moderno como projeção eurocêntrica e, com ela, a biblioteca pública latino-americana, emergiram em mim uma série de questionamentos e interesses – particularmente no que se refere ao pequeno leitor da América Latina e à configuração da biblioteca pública no meio de realidades sociais, políticas, econômicas e culturais diversas. Isto é, pensar a biblioteca pública, a leitura, a literatura infantil e os pequenos leitores na perspectiva do *sul e para o sul*.

Afirmo, portanto, que este trabalho constitui minha contribuição, um pequeno grão de areia para contar ao mundo – pelo menos ao particular-concreto mundo que me circunda – que a biblioteca pública latino-americana tem ainda muito para nos oferecer, que podemos e devemos visitá-la, podemos e devemos ler dentro e fora dela. O mínimo – talvez o melhor que podemos fazer – é tornar-nos leitores consagrados para consolidar uma demanda cada vez maior e exigir da biblioteca coleções de qualidade junto com as mais ricas e variadas experiências de leitura.

Por essa razão e partindo de uma perspectiva intercultural, apresento os serviços e práticas bibliotecárias pensadas para crianças na Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato da cidade de São Paulo, Brasil e na BP Gabriel García Márquez de Bogotá, Colômbia. Acredito com veemência que mostrar, sistematizar e pôr em diálogo uma parte do trabalho e dos esforços realizados pelas duas bibliotecas no concernente a espaços de leitura e serviços especializados para crianças, contribui imensamente com a possibilidade de pensar um modelo bibliotecário próprio fundamentado em uma convergência de saberes sumamente ricos.

A escolha das bibliotecas faz parte do percurso febril deste trabalho que, por sua vez, é composto por pequenos caminhos e bifurcações que me levaram a estar onde estou. Sem dúvida, a BP Gabriel García Márquez sempre foi meu espaço consagrado à leitura, não duvidei em escolhê-la como parte integrante da minha pesquisa. Entretanto, a BP Monteiro Lobato foi para mim uma descoberta praticamente esquisita, guiada pela voz da professora Renata e dos(as) bibliotecários(as) da BP Mário de Andrade que retrataram para mim o

¹O termo região é implementado para aludir ao território latino-americano com ênfase nos países de referência: o Brasil e a Colômbia.

panorama histórico das bibliotecas do estado de São Paulo e seu vínculo com a biblioteca pensada exclusivamente para crianças e jovens².

À vista disso, os fragmentos textuais a seguir aprofundam no problema de pesquisa enraizado ao ainda frágil e efêmero reconhecimento da BP latino-americana como parte substancial da formação leitora literária das crianças da região, da construção de conhecimentos diversificados e como um recinto promissor no tocante a experiências de leitura enriquecidas erigidas nos marcos do sentir estético. Assim, em plena concordância com os estudos da *Escuela Interamericana de Bibliotecología*, especificamente com os trabalhos de Didier Álvarez Zapata (2001; 2005), acredito que as bibliotecas públicas, particularmente as latino-americanas, têm ainda um vasto caminho a percorrer no que diz respeito ao planejamento de um currículo e projeto educativo bibliotecário próprio e claro, a inclusão das infâncias leitoras nesses delineamentos para identificar sua função real na formação leitora das mesmas.

Uma vez explicitado com maior precisão o problema de pesquisa, pretendo elaborar o marco teórico a fim de possibilitar uma compreensão pormenorizada de cada uma das categorias de análise que compõem o trabalho e elencar os elementos conceituais com os práticos. Posteriormente abordarei o desenvolvimento metodológico e analítico à luz dos pressupostos da biblioteconomia comparada e finalmente apresentarei minhas considerações na modalidade de *notas bibliotecárias*³ para dialogar abertamente sobre o tema em questão. Desejo, então, tornar acessível a leitura deste texto e contribuir para o trânsito livre da palavra que constrói, nutre e edifica o modelo bibliotecário que temos e queremos na vida dos pequenos leitores literários da América Latina.

1.2. Problema de pesquisa

Como podemos ser quem somos se não sabemos quem somos? é um dos questionamentos que o filósofo Sebastián Gámez Millán faz no “Elogio da biblioteca” (2019) em que ela é definida em cinco enunciados como: “a busca da identidade por meio da alteridade; memória e imaginação; solitário e solidário abraço; viajar; multiplicar e enriquecer vida” (MILLÁN, 2019). Pensar essa pergunta no contexto bibliotecário

² Inicialmente a pesquisa estava planejada para ser executada na Biblioteca Mário de Andrade, não obstante, em virtude da recente inauguração da sala infantil (foco do presente trabalho), ela está ainda em preparação para a recepção das crianças. Contudo, dedica-se um trecho deste trabalho para contextualizá-la, pois foi parte do percurso da pesquisa.

³ Termo implementado pelo grupo de estudos *bibliotecas desde el sur* para desenvolver reflexões, discussões e considerações a propósito da biblioteca pública numa perspectiva filosófica e decolonial.

latino-americano constitui o ponto de partida do problema da presente pesquisa na medida em que uma reformulação do questionamento permite uma aproximação vital à reflexão sobre como poderia *ser* a biblioteca pública latino-americana. O que ela verdadeira e autenticamente é na vida das crianças, se ainda se desconhece enquanto espaço propício para a formação leitora infantil, para a produção de saberes diversificados e, inclusive, se ainda se desconhece seu valor potencial como lugar de educação social (ZAPATA, 2005).

Nossa biblioteca ainda não sabe a qual parte do projeto social deve se conectar. Tampouco tem um exercício de elucidação epistemológica que lhe permita compreender como irá participar da produção e transformação social do conhecimento, e qual o lugar que deve ocupar na realidade cotidiana do homem latino-americano. No entanto, a biblioteca pública latino-americana está convencida de que deve cumprir múltiplas funções, interpretação demagógica do ideal de ser de todos e para todos. Risco de ser distorcida, de se confundir e se tornar uma feira de variedades que faria tudo, menos o que deveria (ZAPATA, 2001, p. 123, tradução nossa).

À vista disso, vale a pena aludir à raiz do problema em questão, isto é, questionar de onde vem esse sensivelmente frágil reconhecimento – e autorreconhecimento – institucional da BP latino-americana? E como isto influencia a relação que as crianças têm com a BP e, especificamente, com a leitura literária?

Pensar nas possíveis respostas desses questionamentos implica, sem dúvida, em refletir sobre a origem do modelo bibliotecário latino-americano, nos seus estudos e considerações a respeito do estado atual das bibliotecas da região e nas – ainda confusas – compreensões entre biblioteca pública e educação. De acordo com Zapata, Betancur e Osorio (2001, p. 141, tradução nossa)

[...] na América Latina o trabalho social da biblioteca pública tem sido distorcido, em razão da imposição de modelos estrangeiros que recriam uma biblioteca pública mundial e não respondem às necessidades locais, regionais ou nacionais. Isso tem tornado as bibliotecas públicas em instituições com objetivos românticos, em comunidades ávidas de orientação e informação para seu desenvolvimento social e individual e com altos índices de analfabetismo e enormes diferenças no sistema educacional.

Nesse sentido, uma possível aproximação à raiz do problema do desconhecimento bibliotecário que impera na região latino-americana revela que a BP como ideia, fato e conceito está centrada na Europa. O que ocorreu realmente foi o traslado do modelo ocidental, ou seja, um processo de colonialidade (CARDONA, 2019). A situação torna-se mais tensa ao pensar o modelo educativo latino-americano que, não muito longe das lógicas eurocêntricas, assume a leitura do ponto de vista não apenas do domínio da informação como base da economia universal (ZAPATA, 2001), mas também da escolarização no sentido de

formar crianças que sabem ler, mas não são leitoras, ainda mais quando de literatura infantil se trata.

Em consequência, a leitura literária como possibilidade estética, como experiência sensível e como forma de educação social fora das diretrizes institucionais, qualificações e certificações fica relegada (SALGADO, 2021), torna-se inacessível a uma minoria populacional. Por sua vez, a criança acaba desconhecendo a BP como parte integrante do seu aprendizado, dos seus processos de leitura e como porta de acesso a mundos fantásticos e possíveis, deixando de usufruir de prazeres estéticos que só a leitura literária pode oferecer.

Assim, observam-se até aqui duas possíveis causas do desconhecimento da BP latino-americana na vida das crianças: uma que adverte sobre um modelo bibliotecário vindo de um processo colonial que não responde às necessidades e realidades sociais dos pequenos latino-americanos e outra, baseada no problema de leitura associada não apenas ao domínio da informação como sinônimo imperante do desenvolvimento humano, mas também à leitura concebida na perspectiva dos estáticos parâmetros da escolarização.

Acrescenta-se a essas duas causas o chamado “analfabetismo bibliotecário”, uma espécie de inconsciência generalizada (cuja gênese é a escola) na qual prima o desconhecimento tanto dos serviços bibliotecários, quanto do uso dos mesmos, pois o planejamento educativo não contempla dentro dos seus interesses, a inserção de programas que visem à formação do usuário infantil de bibliotecas.

Certo é que somos maioritariamente analfabetos em relação às bibliotecas. Conhecemos a existência das bibliotecas e o aspecto que têm, mas não seu uso. Nem da biblioteca como tal, nem das fontes de informação que contêm (BAGUNYA; BARÓ; MAÑÁ, 2001, p. 100, tradução nossa).

Destaca-se nesse ponto que o valor potencial da informação reside no próprio uso, mediação e interação. Portanto, urge, nos planejamentos e rotas de ação educativas, a inserção da BP de forma integral como um serviço tão importante como qualquer outro, “o uso das bibliotecas não deve ser ensinado isoladamente, senão no contexto da experiência” (BAGUNYA; BARÓ; MAÑÁ, 2001, p. 101, tradução nossa).

Uma quarta causa (por sua vez efeito da problemática em questão) é, sem dúvida, o investimento nas BP e a discussão do modelo bibliotecário latino-americano dentro das pautas dos planos governamentais e agendas sociais. Destaca-se especificamente a ausência de um modelo que aborde com precisão o lugar que a BP ocupa na formação dos pequenos leitores. De acordo com o bibliotecário brasileiro Luiz Milanesi (1989, p. 18), “a biblioteca

pública é uma instituição híbrida. Não tem a tutela forte do Estado e é, com certa frequência, gerenciada pelos esforços particulares. Nessa perspectiva ela mostra o embrião de um esforço comunitário.” Na mesma linha de pensamento, Zapata (2001, p. 121, tradução nossa) afirma que

Não se pode ignorar que o futuro imediato da biblioteca em uma sociedade de mercado aberto, em que o Estado se retrai ao mínimo e diminui seu investimento em questões sociais e culturais, será bastante difícil. Especialmente se a isso se somar a visão tradicional que assume as bibliotecas como organismos improdutivos.

À vista disso, um dos estudos mais importantes realizados sobre o estado atual das BP latino-americanas, especificamente os sistemas bibliotecários do Brasil, Colômbia e Venezuela, realizado em 1990 sob direção de Álvaro Agudo Guevara, demonstrou que os recursos e o investimento na BP são tão precários que em alguns casos resulta difícil separar a BP da biblioteca escolar (BE). “Na maioria dos países da região não há recursos suficientes para desenvolver um sistema de bibliotecas públicas e outro sistema de bibliotecas escolares” (GUEVARA, 1993, p. 18). Em consequência, um grupo de especialistas entrevistados propôs um sistema bifuncional denominado *bibliotecas público-escolares*, enquanto outro grupo considerou fundamental estabelecer a distinção integral entre BP e BE em virtude do caráter aberto e acessível da primeira.

Para efeitos do presente trabalho, defende-se a opinião do segundo grupo de especialistas que diferenciam epistemológica e socialmente a BP da BE. Embora seja uma questão fundamental, não há pretensões de aprofundar nessa discussão visto que não constitui o foco de estudo, considerando-se apenas necessário estabelecer de forma prioritária serviços bibliotecários especiais para as crianças dentro da mesma BP. Afinal, não fosse assim, a biblioteca estaria destinada a permanecer em funções limitadas (CASTRILLÓN, 1989).

Por fim, uma quinta e última causa do frágil reconhecimento institucional da BP na vida das crianças leitoras latino-americanas é a ausência de delineamentos metodológicos e proposições específicas a respeito do lugar que ela ocupa na vida das crianças. Certamente os guias da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias- IFLA dispõem de amplas sugestões, delineamentos e aspirações em relação à missão, função e serviços bibliotecários pensados para o público infantil. No entanto, da teoria à prática o caminho é desafiante, ainda mais quando se levam em consideração as realidades infantis latino-americanas nas quais convergem diversas problemáticas sociais. Somado a isto, é fundamental distinguir a percepção e a visão que os organismos como a IFLA têm sobre as crianças e como elas são assumidas socialmente (a partir disso dedica-se uma parte neste

trabalho para abordar o surgimento da infância na América Latina e o lugar do PLL nos discursos bibliotecários).

Contudo, cientes de que o presente trabalho constitui apenas uma pequena contribuição direcionada para o fortalecimento e reconhecimento da BP latino-americana no que diz respeito a seu delineamento funcional na formação do PLL, e, cientes de que a pesquisa está elaborada no interior mesmo da BP, urge uma pergunta bidirecional inerente à problemática que instiga a elaboração da presente pesquisa: como contribuir para delineamento do projeto educativo bibliotecário latino-americano na formação do PLL? Posto isto, traçam-se os objetivos que orientam a presente pesquisa:

O objetivo geral é contribuir para o delineamento do projeto educativo bibliotecário latino-americano na formação do Pequeno Leitor Literário – (PLL) por meio de uma análise comparada dos ambientes, dos serviços bibliotecários para crianças, das atividades de leitura e dos discursos bibliotecários entre a Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato da cidade de São Paulo/ Brasil e a Biblioteca Pública Gabriel García Márquez da cidade de Bogotá/ Colômbia.

Os objetivos específicos, nesse sentido, estão delineados para dialogar com o objetivo geral, sendo: a) analisar o fundamento epistemológico da BP latino-americana por meio da revisão bibliográfica sobre o modelo bibliotecário herdado na região; b) identificar o delineamento institucional e as funções designadas a BP latino-americana na formação do PLL a partir dos documentos oficiais dos organismos de desenvolvimento integral da mesma; c) caracterizar o PLL e sua formação leitora por meio do reconhecimento das noções históricas de infância(s) latino-americana(s) e das precisões conceituais sobre a formação de leitura literária; d) identificar e comparar as principais problemáticas e iniciativas bibliotecárias dos dois espaços e estabelecer proposições dialógicas na formação do PLL.

A seguir, apresenta-se a estrutura metodológica da pesquisa que visa a correlacionar os objetivos com as questões problemas, com as fontes de desenvolvimento teórico, com as categorias ou indicadores e com os procedimentos de análise:

Figura 1 – Estrutura metodológica da pesquisa

A biblioteca pública latino-americana na formação do pequeno leitor literário: análise comparada entre Brasil e Colômbia.
Questão problema: como contribuir para delineamento do projeto educativo bibliotecário latino-americano na formação do PLL?

Objetivo Geral: contribuir para o delineamento do projeto educativo bibliotecário latino-americano na formação do Pequeno Leitor Literário – (PLL) por meio de uma análise comparada dos ambientes, dos serviços bibliotecários para crianças, das atividades de leitura e dos discursos bibliotecários entre a Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato da cidade de São Paulo/ Brasil e a Biblioteca Pública Gabriel García Márquez da cidade de Bogotá/ Colômbia
Questões problemas: o que se entende por BP latino-americana e qual seu fundamento epistemológico?
Objetivo Específico: analisar o fundamento epistemológico da BP latino-americana por meio da revisão bibliográfica sobre o modelo bibliotecário herdado na região.
Categoria/Indicadores: as vertentes teóricas sobre as noções e significados do latino-americano na perspectiva geopolítica e epistemológica e o desenvolvimento do modelo bibliotecário latino-americano desde essas perspectivas.
Fonte: La incidencia de la biblioteca en las desigualdades sociales: aportes epistemológicos a una Bibliotecología y Ciencia de la Información Latinoamericana (CARDONA, 2019) / Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas (MILANESI, 1989) / Decolonización, bibliotecas y América Latina (SÁNCHEZ, 2017).
Instrumento/Procedimento de análise: revisão bibliográfica.
Questões problemas: quais os aportes, discussões e reflexões sobre o desenvolvimento da BP latino-americana e o delineamento de suas funções de acordo com os documentos oficiais e os organismos internacionais que a discutem? Qual o lugar do PLL nesses documentos? Existem funções diferenciais da BP latino-americana?
Objetivo Específico: reconhecer o delineamento institucional e as funções designadas a BP latino-americana na formação do PLL a partir das reuniões regionais e os documentos oficiais dos organismos de desenvolvimento integral da mesma.
Categoria/Indicadores: as vertentes teóricas e reuniões regionais sobre a delineação da BP latino-americana, particularmente os manifestos da IFLA, UNESCO, CERLARC e os estudos da Escuela Interamericana de Bibliotecología.
Fonte: documentos oficiais - Manifestos da IFLA, UNESCO e CERLARC. Álvarez; Yepes; Suaiden; Betancourt - (Escuela Interamericana de Bibliotecología). Hojaselectas de Fundalectura. Guía del bibliotecário de la sala infantil- IFLA. Lineamientos para los servicios bibliotecarios infantiles - IFLA (2018).
Instrumento/Procedimento de análise: análise documental.
Questões problemas: por que a leitura literária difere da leitura escolar? Quem é o PLL latino-americano? E que entendemos por formação de leitura literária?
Objetivo Específico: caracterizar o PLL e sua formação leitora por meio do reconhecimento das noções históricas de infância(s) latino-americana(s) e das precisões conceituais sobre a formação de leitura literária.
Categoria/Indicadores: leitura literária; surgimento e configuração histórica da infância na região latino-americana. Literatura infantil na América Latina.
Fonte: História de la infancia en América Latina-Rodríguez y Manarelli (2007)/ História da infância no Brasil - Henick e Faria (2015). / Bibliotecas, educación y pedagogia (Silva, 2021). Crítica, teoria e literatura infantil (Hunt, 2010). A formação do leitor literário (Colomer, 2010).
Instrumento/Procedimento de análise: revisão bibliográfica.

Questões problemas: quais as práticas de leitura e serviços bibliotecários oferecidos pelas bibliotecas escolhidas para contribuir com a formação do PLL e como elas podem dialogar entre si? Quais as principais dificuldades e quais as principais iniciativas bibliotecárias?
Objetivo Específico: identificar e comparar as principais problemáticas e iniciativas bibliotecárias dos dois espaços e estabelecer proposições dialógicas na formação do PLL.
Categoria/Indicadores: biblioteconomia comparada - contextualização da Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá - BP Gabriel García Márquez e da Rede de Bibliotecas Públicas Municipais de São Paulo - BP Mário de Andrade e BP Infantojuvenil Monteiro Lobato. Reconhecimento integral dos espaços.
Fonte: Biblioteconomia comparada (LOR, 2005) Biblioteconomia comparada: uma revisão crítica (Miranda, 1982).
Instrumento/Procedimento de análise: dados coletados.

Fonte: autora, 2022

CAPÍTULO 2: Entre o passado e o presente para idear o futuro da BP latino-americana na formação do pequeno leitor literário

2.1. O passado: a biblioteca colonial como herança ocidental

De acordo com as vertentes teóricas que discorrem sobre o campo da biblioteconomia decolonial, a história das bibliotecas, assim como muitas histórias universais da humanidade, está fundamentalmente abordada a partir da narrativa e da temporalidade Ocidental. Isso constitui, em si, um fato excludente e conflituoso em relação à identificação de um modelo bibliotecário próprio da região (CARDONA, 2019).

Portanto, pensar no modelo bibliotecário latino-americano provoca, sem dúvida, a pensar na gênese da biblioteca sob uma perspectiva ocidental, portanto universalizante. Erigida nos marcos históricos da Antiguidade Clássica, até o fim do Império Romano de Ocidente, a biblioteca consolidou-se com a chegada da imprensa de Gutenberg no século XV. Não obstante, autores como Hipólito Escolar Sobrino e Ana Lúcia Medeiros defendem a fundação da Biblioteca de Alexandria não apenas como a mais importante da Antiguidade Clássica (MEDEIROS, 2019), mas também como um evento marcante na conservação dos textos gregos, uma vez que “o livro escrito a serviço da leitura individual se desenvolveu no século IV na Grécia” (SOBRINO, 2011, p. 9, tradução nossa). Além dos textos da Grécia Clássica, conservaram-se papiros e outras anotações filológicas que chegaram na Europa durante o período do Renascimento. O trabalho dos bizantinos foi fundamental na preservação do acervo textual, “[...] os alexandrinos tentaram garantir a correção do texto do autor, facilitar sua conservação, permitir sua multiplicação e o acesso à leitura em qualquer lugar e tempo” (SOBRINO, 2011, p. 9, tradução nossa).

Como precedente da Biblioteca de Alexandria, sabe-se que uma das bibliotecas mais antigas conhecidas é a Biblioteca de Ebla (2.250 a.C.) que “localizada a uns 80 quilômetros ao sul de Aleppo, albergava 17.000 fragmentos de tabuinhas em duas salas, o equivalente a 4.000 documentos” (CARDONA, 2019, p. 55, tradução nossa). Segundo Medeiros (2019), o acervo era composto tanto de registros de gestão econômica, como de tabuletas com listas bilíngues que foram consideradas os mais antigos dicionários conhecidos até agora, “havia também textos religiosos, jurídicos, históricos e literários, estes últimos em forma de versos” (MEDEIROS, 2019, p.72). Embora grande parte da biblioteca de Ebla fosse destruída graças a um incêndio do então Palácio Real, outra parte do acervo sobreviveu e reside atualmente no Museu Britânico.

Outra biblioteca conhecida na Idade Antiga é a biblioteca de Nínive ou Assurbanipal

em tributo ao rei assírio que governava no século VII a.C., no território que hoje é conhecido como Iraque. O monarca “pretendia amearhar todo o conhecimento até então produzido em um único lugar” (MEDEIROS, 2019, p. 72). Portanto, a biblioteca, cujo acervo também se conserva no Museu Britânico, compreende uma ampla coleção de placas em argila com escrita cuneiforme. Dentro das obras de referência contempla-se a Epopéia de Gilgamesh, considerada a primeira obra literária escrita (MEDEIROS, 2019). Esta, compreende cinco poemas sumérios que narram uma série de acontecimentos em torno de um personagem principal: o Rei Gilgamesh.

Na sequência histórica, destaca-se também o lugar das bibliotecas e da documentação egípcia, onde o papiro representou “a rápida ascensão das federações urbanas no Egito que resistiram por mais de três milênios” (FISCHER, 2006, p. 23). Os egípcios foram historicamente reconhecidos como grandes produtores de textos cosmogônicos e religiosos registrados em papiros que chegavam a medir metros de extensão.

Uma das bibliotecas egípcias conhecidas até agora data do milênio III a.C., localizada no palácio de Gizé. Crê-se que outra das mais relevantes se encontrava em Tebas, no templo funerário Ramesseum, construído no século XII a.C., pelo faraó Ramsés II e contava com o acervo de 20.000 obras (MEDEIROS, 2019).

Nesta linha temporal, também é possível distinguir as bibliotecas Gregas como parte fundante da influência bibliotecária Ocidental. As primeiras bibliotecas localizadas em Atenas conservaram grande parte da memória dos povos da Antiguidade Clássica, um dos acervos mais relevantes, é a biblioteca de Aristóteles, cujo destino ainda é um mistério. Medeiros (2019) comenta que, se sabe, muitas das obras do filósofo grego foram distribuídas nas bibliotecas de Alexandria e Pérgamo e, apesar de boa parte ter sido atingida por incêndios, até hoje permanecem como modelos bibliotecários legitimados – particularmente a biblioteca de Alexandria.

Contudo, vale a pena destacar, esta é só uma parte da narrativa (CARDONA, 2019). Dentro de tais fatos ainda não existe sistematização nem consolidação histórica da forma de preservação cultural dos povos pré-colombianos que residiam na América Latina.

[...] a cultura Caral, localizada no Peru, estava no nível de povos como os egípcios, mesopotâmicos e hindus. Enquanto em cidades como o Egito trabalharam arduamente na construção das pirâmides e as cidades se consolidaram, na Mesopotâmia, aproximadamente 2550 a.C. a cultura do Caral construiu um centro urbano monumental, considerado hoje como a cidade mais antiga do continente americano; a Cidade Sagrada de Caral-Supe. (CARDONA, 2019, p. 57, tradução nossa)

Apesar de não existirem provas consistentes se a cultura do Caral teve ou não uma biblioteca ou centro de documentação, é comum pensar que, como toda civilização, tentaram-se conservar os vestígios que datam da sua existência. Em contraponto, conhece-se o *quipu* como uma forma de escrita e codificação Inca que consistia na formação de nós em diferentes cordas de aproximadamente um centímetro de grossura, para registrar informações importantes em forma de código de comunicação, bem como para levar o controle dos cálculos. Nesse sentido, distinguem-se três tipos de nós que eram “lidos” por meio de uma inspeção visual e, igualmente, com o percurso dos dedos no estilo do Braille. A decodificação da informação registrada dependia diretamente do tipo de nó elaborado (MANN, 2006).

Na América pré-colombiana conhece-se também a existência de outras culturas como a Chavín, localizada na região ocidental do Peru estendida até o Equador e data de 1500 a.C., até 500 a.C.

No caso desse povo, sua relação com a escrita está ligada a objetos como cerâmicas, esculturas e mantos. As figuras e desenhos que fazem são considerados documentos que preservam a escrita pictográfica. Dois vestígios de espaços, que talvez nem devessem ser nomeados como bibliotecas, porém, são lugares onde mora a memória. A partir do ano 1500 a.C. na Mesoamérica existem as primeiras formas de escrita e leitura nas grandes civilizações clássicas como os Olmecas, os Maias ou os Moche (CARDONA, 2019, p. 57-58, tradução nossa).

Os Olmecas foram considerados fundadores e importantes antecessores das grandes civilizações do Antigo México (1400 a.C. - 400 a.C.). Criaram um sistema de escritura complexo, composto por centenas de signos ordenados em linhas e colunas. Tais convenções são consideradas hoje pictogramas e ideogramas com coerência espacial e semântica que os Maias desenvolveram nos séculos posteriores (200 a.C.) com elevada perfeição (MAGNI, 2008).

Das outras culturas conhecidas até agora na região dos Andes, de 500 a.C, a civilização Paraca do Peru usava os tocapus como códigos de escritura. Tócapus “são quadriláteros com signos geométricos ou figurativos estilizados que aparecem em forma de série nos tecidos e vasos cerimoniais do período inca e início do período colonial” (EECKHOUT, DANIS, 2004, p. 305, tradução nossa). Eles representaram, representam ainda, uma forma fundamental de preservar as memórias ancestrais, uma vez que foram reconhecidos como um sistema de escrita formado por aproximadamente 294 figuras com significado silábico-fônico cuja leitura se assemelha com a leitura dos ideogramas chineses (JARA, 1975).

Observa-se que, apesar da ausência de provas sólidas sobre a existência de bibliotecas ou centros de documentação na América pré-colombiana, os sistemas de escrita representaram com potente lucidez a configuração cultural das antigas civilizações.

Seguindo a linha cronológica, de acordo com Cardona (2019), a Idade Média na perspectiva eurocêntrica representou para as bibliotecas o auge de textos religiosos a serviço da igreja católica. Nesse período, compreendido desde o século V até o século XV, a existência das bibliotecas romanas era quase nula. Com o incêndio das 38 que haviam sido instauradas, muitos dos vestígios culturais registrados desapareceram e o dogma cristão imperou, inclusive, sobre as bibliotecas universitárias surgiam a partir de então (SOBRINO, 1990). Portanto, este continente – que hoje convém chamar de América Latina –, especificamente no ano 100 d.C., na "cidade-estado" dos maias, destaca-se a existência de códices da dita cultura. Chamados códices maias, eram como livros elaborados por quem sabia ler e escrever. Estavam relacionados com a religião, o sacerdócio e o culto politeísta, contemplavam cenas figurativas e textos hieroglíficos (SANTILLÁN, 2018). Por sua vez, eram dedicados no que diz respeito a sua produção material, porque, diferente do papiro, os maias desenvolveram um tipo de papel derivado da casca de árvores que seriam como o figo selvagem. Nos anos posteriores, com o evento denominado “Descobrimento de América”, o tribunal católico proibiu a produção de textos de cunho politeísta e a elaboração dos códices foi quase extinta. É por isso que, até hoje, permanecem apenas quatro exemplares de códices da cultura maia. (SANTILLÁN, 2018).

Até agora, é possível observar – na perspectiva europeia –, que na Antiguidade Clássica as grandes bibliotecas tinham como função principal conservar textos e guardar os livros “para serem lidos em voz alta e em espaços abertos” (CARDONA, 2019, p. 65, tradução nossa). Enquanto na Idade Média, o carácter aberto da leitura se limitou de forma considerável a serviço do clero e dos monastérios. E o projeto evangelizador na (então chamada) América Latina, por sua vez, negou com radicalidade – em alguns setores mais do que em outros – a configuração cultural local e os saberes que nela residiam.

Já na Baixa Idade Média (perto do século XVI) na Europa, as bibliotecas universitárias retomaram sua força e o livro passou a ser considerado um objeto cultural fundamental para promover o conhecimento (ESCOBAR, 1990). Em consequência, as cosmogonias das antigas civilizações e os saberes populares gradualmente foram mitificados e relegados. Este acontecimento se acentuou com maior intensidade durante o auge da Modernidade, em efeito, o advento da biblioteca na região latino-americana chegou com um viés etnocêntrico cujo núcleo temático foi o conhecimento científico baseado na razão. (CARDONA, 2019)

Assim, as ideias gestadas após a Idade Média se fundamentaram no homem, na sua capacidade racional dentro da ordem universal, em seu lugar ao Humanismo renascentista e

ao Iluminismo cujos ideais eram o progresso, a liberdade e fundamentalmente a separação igreja-estado. Pela primeira vez foi atribuído o caráter de “público” às bibliotecas que, na verdade, estavam à disposição de homens, mas não de mulheres (CARDONA, 2019) e se estabeleceram horários de funcionamento – que, diferente das bibliotecas eclesiásticas, permitiram o acesso de um maior número da população.

Nessa perspectiva colonial, a primeira biblioteca pública instaurada na América é conhecida como Biblioteca Palafoxiana, fundada na cidade de Puebla no México em 1646, pelo bispo Juan de Palafox e Mendoza. Mantém até hoje sua estrutura arquitetônica original e contém aproximadamente 41.000 volumes compostos por diferentes manuscritos e nove incunábulos (livros impressos antes do ano 1501 no início da imprensa). A biblioteca tem se dedicado a “preservar o patrimônio intelectual e cultural europeu” (QUINTERO, 2015, p. 48, tradução nossa).

Algumas das bibliotecas que precederam à Biblioteca Palafoxiana nos países da América Latina foram as amplas coleções de filologia e teologia trazidas pelos jesuítas entre os anos de 1586 e 1767 no Rio da Prata na Argentina. Também se conhece a Biblioteca Nacional da Argentina, fundada em Buenos Aires em 1810. A Bolívia conta com uma Biblioteca Nacional com suas origens no ano de 1825 e atualmente conserva aproximadamente 10.000 documentos de diversos suportes (CABELLO, 2009). Em Santiago do Chile destacam-se as bibliotecas jesuíticas e episcopais entre os anos de 1600 e 1767, porém a Biblioteca Nacional foi fundada em 1813. Nesta mesma década de 80 foram fundadas as bibliotecas nacionais do Peru (1822), Venezuela (1833), Costa Rica (1888) e Paraguay (1869).

2.1.1. Breve panorama histórico da biblioteca no Brasil

A história da biblioteca no Brasil situa-se numa época não muito distante da gênese bibliotecária na Argentina. Com a instalação do modelo administrativo da coroa portuguesa denominado Governo Geral a partir de 1549 em Salvador, na Bahia, surgiram no Brasil as primeiras instituições educativas sob influência principalmente da Companhia Religiosa de Jesus - os jesuítas – (SANTOS, 2010). Assim, no denominado Brasil Colonial, as principais bibliotecas conhecidas localizaram-se em Minas Gerais e pertenciam, sobretudo, à sociedade da elite, de acordo com Santos (2010, p. 52):

Entre as principais bibliotecas mineiras, destacam-se: a de D. Frei Domingos da Encarnação Pontenel, que possuía 412 títulos e 1066 volumes, tanto de obras sacras

quanto de ciências e de ilustração e a de Cláudio Manuel da Costa, com 383 volumes, quase todos de direito. Na Bahia, a biblioteca de Padre Francisco Agostinho Gomes, reuniu a melhor e maior biblioteca particular com milhares de livros. Quanto ao Rio de Janeiro, a biblioteca do advogado João Mendes da Silva é destacada, com 250 volumes, sendo 150 de direito e o restante de história e de curiosidade, e a de Silva Alvarenga era outra excelente, possuía cerca de 1576 volumes.

De acordo com Moraes (1979), as bibliotecas conventuais foram até o século XVIII centros de cultura e formação intelectual dos jovens que iam para Portugal com a finalidade de completar seus estudos. Nesse sentido, na transição do século XVIII para o século XIX – graças ao denominado movimento academicista espalhado por estados como Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e São Paulo – a educação no âmbito formal obteve maior reconhecimento e deu lugar ao surgimento de instituições de ensino e bibliotecas. Dessa maneira, os acervos bibliotecários dos Jesuítas acabaram se extinguindo após permanecerem amontoados em lugares impróprios e sem atenção alguma (SANTOS, 2010).

Anos depois, especificamente em 1808 – com a chegada da Família Real Portuguesa –, aconteceu o que seria a transferência da Real Biblioteca com um acervo de aproximadamente 60 mil peças entre livros, mapas e inclusive moedas e medalhas. (SANTOS, 2010) Foi um processo extenso deslocamento das coleções e, assim, em 1811 ocorreu a inauguração oficial da – que hoje é conhecida como a – Biblioteca Nacional. De acordo com diferentes fontes históricas, as coleções foram acomodadas em uma das salas do Hospital da Ordem Terceira do Carmo no Rio de Janeiro e em 1821 com o retorno da Família Real, D. João VI levou uma parte considerável de tal acervo.

Assim, as coleções que permaneceram no Brasil, ficaram durante um tempo significativo em estado de abandono e demora até meados de 1858 para que um dos diretores, o monge Camilo de Monserrate, solicite o traslado dos livros para o Largo da Lapa. (MORAIS, 1979)

Mesmo sendo melhor que o anterior, o novo prédio novamente se mostrou insatisfatório, não obstante as obras de expansão e adaptação. Com o desenvolvimento da produção editorial, a generalização do depósito legal, as compras e doações de grandes coleções, além do crescimento da população letrada, foram exigidos espaços mais amplos e acondicionamentos apropriados às diferentes espécies documentais. (SANTOS, 2010, p. 55)

Em 1870 a biblioteca ganhou um novo diretor, um jovem médico chamado Benjamin Franklin Ramiz Galvão cujos ideais visavam à instauração de uma rotina de serviços para “regular o funcionamento, as aquisições, os empréstimos e outras atividades cotidianas da biblioteca”. (CALDEIRA, 2011, p. 1) O novo diretor dirigiu iguais esforços para estabelecer contato com instituições estrangeiras e favorecer troca de coleções, além de criar e selecionar uma série de documentos que conformaram o denominado *patrimônio documental brasileiro*.

Além da Biblioteca Nacional, é possível aludir à Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul, criada em Porto Alegre em 1871 e, anos mais tarde, à biblioteca da Bahia como instituições públicas autênticas brasileiras. Uma vez que as bibliotecas conventuais, eram, na sua maioria, particulares. De acordo com Moraes (1979) a Biblioteca Nacional já existia em Lisboa, o que aconteceu foi um traslado para o Brasil.

Ao contrário do que aconteceu com a Biblioteca Nacional, a biblioteca da Bahia, iniciou-se com apenas quatro mil livros, sendo três mil em língua francesa e o fato curioso é que os livros do Conde dos Arcos não foram doados à biblioteca e sim emprestados. O Conde retirou seus livros logo que a biblioteca passou a funcionar na Catedral (SANTOS, 2010, p. 57).

Durante o trânsito por diferentes administrações, a Biblioteca da Bahia teve um desenvolvimento moroso, demorado e, em ocasiões, preocupante devido aos escassos recursos, pragas e um devastador incêndio ocorrido durante 1912. (FILHO, 1962) Não obstante, graças aos esforços de restauração e à administração de José de Oliveira Campos, em maio de 1915, a biblioteca já contava com 20 mil volumes.

Em 1939 emerge o processo de crescimento das bibliotecas no país, integrando as tendências do pensamento contemporâneo (SANTOS, 2010). Deste modo, conhecem-se as bibliotecas públicas Mário de Andrade – cuja abordagem geral será desenvolvida nas páginas posteriores – e, mais tarde, a Biblioteca Nacional de Brasília, inaugurada em 2008.

2.1.2. Breve panorama histórico da biblioteca na Colômbia

O desenvolvimento histórico das bibliotecas na Colômbia surge com a expulsão dos jesuítas do território espanhol com a finalidade de evangelizar e instaurar as ideias vindas da tradição católica no território colombiano. Nesse sentido, como parte do projeto evangelizador, contemplava-se a ideia de criar a primeira biblioteca da realeza com volumes cujas temáticas abordavam teologia, filosofia, matemática, geografia, moralismo, entre outras. Embora o projeto bibliotecário tivesse sido planejado em 1767, a biblioteca em si foi inaugurada no ano de 1777 – em Santa Fé de Bogotá, sob direção do primeiro bibliotecário conhecido como Anselmo Álvarez. Sua principal função era servir à comunidade acadêmica e, gradativamente, ao público geral. A referida data constitui um período fundamental na medida em que o projeto bibliotecário formalizou não apenas o local onde a biblioteca funcionava, mas também o salário do bibliotecário. (TOLOSA, 2012)

Com a chegada da independência e da campanha libertadora, a biblioteca passou de chamar-se Biblioteca Real, como era conhecida naquele tempo, para Biblioteca Pública em

1819 e Biblioteca da Capital em 1834. Em 1844 foi conhecida pela primeira vez como Biblioteca Nacional na tentativa de delimitar suas funções ao serviço do Estado colombiano, porém, continuou desempenhando papel de biblioteca pública até meados do século XX. (TOLOSA, 2012) Isto devia-se, em parte, ao escasso investimento em bibliotecas públicas abertas e dotadas com material. Portanto, em 1879 o governo nacional decretou pela primeira vez a lei que promovia o estabelecimento de bibliotecas populares e comunidades intelectuais conformadas pela doação de diferentes volumes. A partir disso, surgem tentativas de bibliotecas na cidade de Medellín com a Biblioteca de Zea em 1881 e, nos anos posteriores, a Biblioteca del Centenario (1910) em Cali ou a Biblioteca Codazzi (1910) em Villavicencio.

Contudo, o desenvolvimento de bibliotecas públicas na Colômbia foi um processo lento e pouco relevante (TOLOSA, 2012), a expansão real das mesmas só ocorreu a partir da década de 20 até meados da década de 40 – quando criaram noventa e cinco bibliotecas na região de Antioquia por decreto da prefeitura (MELO, 2000). Em Bogotá foi criada a Biblioteca do Conselho de Bogotá em 1926 e “mais cinco bibliotecas foram inauguradas em 1945, pelo Acordo 80. Estas últimas foram distribuídas estrategicamente pela cidade.” (TOLOSA, 2012, p. 65)

No período compreendido entre 1934 e 1938, sob influência dos ideais da Modernidade, o Estado propôs a “*Campaña de cultura aldeana y rural*”, um movimento de expansão educativa e bibliotecária cujo foco era o setor rural. A campanha visava atingir os objetivos do governo da República Liberal estreitamente vinculados ao processo de configuração cultural do país e à abertura do capitalismo global. (VELEZ, 2014)

Esta campanha criou cerca de duas mil bibliotecas nas aldeias e pequenos corregimientos⁴ em todo o país. Para sua coordenação, o Ministério da Educação Nacional contratou a Biblioteca Nacional da Colômbia. A lógica da campanha era simples: as câmaras municipais deveriam tornar-se cuidadoras das bibliotecas públicas que fossem criadas na sua jurisdição. (VELEZ, 2014, p. 24, tradução nossa)

As coleções e acervos das “bibliotecas aldeanas” na Colômbia foram variadas e amplamente divulgadas. Os volumes estavam divididos em quatro categorias: a primeira, uma coleção de livros sobre literatura universal; a segunda, uma coleção de livros escritos por autores nacionais; a terceira, uma série de manuais de instrução em diferentes áreas – como química, física, ciências naturais –; a quarta, por fim, contemplava material de consulta como dicionários e atlas. (VELEZ, 2014) Assim, o programa das “bibliotecas aldeanas” teve maiores impacto e sucesso nas regiões noroeste e central do país e precederam eventos fundamentais como a criação da “Biblioteca pública piloto de Medellín para América Latina” (1945), a abertura da Escola Interamericana de Biblioteconomia de Medellín (1956) e a

inauguração da “Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República” (1958) em Bogotá.

Como consequência do descuido das Câmaras Municipais responsáveis pelo correto funcionamento das “bibliotecas aldeanas” e da escassa apropriação das comunidades com esses espaços, as bibliotecas foram desaparecendo paulatinamente e os acervos terminaram nas mãos das bibliotecas municipais. Anos depois, em 1957, o governo decretou destinar 4% dos ingressos das empresas públicas e privadas ao investimento em programas culturais e educativos. Criando, dessa forma, a “*Red de Bibliotecas de Cajas de Compensación Familiar.*” (TOLOSA, 2012) Tais bibliotecas – 51 no total – funcionam até hoje em todos os departamentos do país e são regularizadas e regulamentadas a partir das lógicas e investimentos – principalmente das empresas privadas.

Já na década de 80 a prefeitura de Bogotá organizou o “*Sistema Metropolitano de Bibliotecas Públicas-Escolares del Distrito* (Simbid)” vinculado à Secretaria de Educação. O sistema teve como objetivo integrar as bibliotecas escolares e comunitárias com a finalidade de favorecer o acesso à população escolar e adulta aos sistemas de documentação que incluíam coleções do patrimônio bibliográfico da cidade de Bogotá. (TOLOSA, 2012) O sistema funcionou eficientemente durante quase uma década e, a partir de 1992, uma série de bibliotecas públicas foram inauguradas em diversas regiões do país graças ao Plano Nacional de Leitura e Bibliotecas. Já em 1998, em Bogotá, nasceu a Rede Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá cuja gênese será desenvolvida mais adiante.

2.1.3. Surgimento e configuração histórica da infância na América Latina: as bibliotecas infantis

A história do surgimento de espaços de leitura planejados para crianças é também a história da produção textual e visual literária pensada exclusivamente para o público infantil. E, claro, o surgimento da infância ou do sentimento tardio de infância como apontado pelo pedagogo suíço Rousseau (1792) nos pressupostos sobre a educação infantil. Nessa linha de pensamento conhecem-se também os documentos históricos de Philippe Ariès (1960) sobre a descoberta da infância no antigo regime cuja concepção era a de um adulto em uma versão reduzida ou minimizada. Não obstante, a história da infância assim como diversas histórias universais, estão fundamentalmente situadas nos contextos europeus e, até agora, pouco se sabe sobre o lugar e a concepção histórica da criança latino-americana nas crônicas dos países da região. Rodriguez e Manarelli (2007, p. 6, tradução nossa) comentam,

Não há outro ser menos visível na história latino-americana do que a criança. Sua ausência nos inúmeros e inchados relatos de nossa história é impressionante. Tanto as histórias apologéticas do nacionalismo, cheias de heróis e governantes, quanto as histórias das grandes estruturas econômicas e sociais, esqueceram as crianças. No entanto, as crianças estavam sempre ali. Desde os tempos pré-hispânicos até o presente, as crianças têm participado, de diversas formas, dos eventos mais cruciais e decisivos.

Observa-se a categoria *infância* como relegada, desconhecida, por assim dizer, na medida em que, provavelmente, ignorava-se o tempo de *ser* criança no desenvolvimento sociopolítico e cultural latino-americano. Os autores também coincidem que é difícil se referir ao termo “infância” como categoria unificada ou homogênea – mesmo na época pré-hispânica o destino dos filhos de nobres e caciques era distinto ao de agricultores. A colonização gerou circunstâncias sociais que dividiam, condicionaram significativamente o desenvolvimento das crianças na América Latina. (RODRIGUEZ; MANARELLI, 2007) E, se na Europa do século XIX o trabalho infantil estava encarnado durante o período da revolução industrial europeia, na América Latina, ser criança indígena, escravizada ou mestiça era conotação determinante para marcar pobreza e trabalho.

Autores como Robledo (1999) também coincidem em que a criança latino-americana colonizada desde 1499 foi considerada – como na Idade Média – um pequeno adulto diante de um processo de doutrinação e “reformação” católica perpetrada pelo Santo Tribunal da Inquisição. Este, responsável também pela instauração de escolas para “reformatar” filhos e sobrinhos dos caciques com o fim de fazê-los renunciar rotundamente às crenças, cosmovisão e construções culturais de seus povos.

Os indígenas terminaram por construir suas casas “bujíos” nos pátios traseiros das casas dos brancos, espaço importante na medida em que este começa a dar-se a fusão cultural e a forjar-se uma tradição oral, mistura das tradições indígenas, brancas e negras. Isto mesmo ocorreu nas cozinhas das casas coloniais e nas pausas do trabalho nas minas (ROBLEDO, 1999, p. 4, tradução nossa).

Graças a esta mestiçagem cultural, uma acentuada discrepância socioeconômica, permitiria às crianças da alta classe ter acesso ao estudo da gramática latina e a outros textos (de caráter sempre moralistas) adscritos a um catolicismo ortodoxo. Entretanto, a classe dominada, doutrinação pela imposição das orações católicas e, posteriormente, em instituições como a Casa de Expósitos, tornou-se a receptora principal da tradição oral. Pois, é bem sabido, muitos dos infantes em completo estado de abandono passavam desta instituição – que deles cuidava até os seis anos de idade – às mãos de *nodrizas* ou amas de leite, que, segundo Robledo (1999), eram majoritariamente indianas no século XVII.

Não foi senão até meados de 1910 que surgiram em alguns países ideais de resolução e alternativas para melhorar as precárias condições em que as crianças se encontravam. O

desenvolvimento da pediatria visou colocar os esforços na redução de cifras de mortalidade infantil (RODRIGUEZ, 2007) e as reformas educativas promoveram o lugar da criança dentro da escola. Não obstante, isto foi um processo demorado que representou os consideráveis atrasos e a complexa situação sociocultural e econômica latino-americana (RODRIGUEZ; MANARELLI, 2007). Por sua vez, a legislação sobre infância nos países latino-americanos também foi um processo dilatado que propôs, no início, a instauração de juízes e de casas corretivas para tratar os casos das crianças infratoras, abandonadas ou que moravam nas ruas. Tal foi o caso da “Lei Agote” na Argentina em 1919, das casas de reforma em 1920 na Colômbia ou do código de infância no Brasil em 1927. Os temas de cuidado da infância, estabelecimento de casas de proteção infantil e parentalidade começaram a ser discutidos no *Congresso Panamericano del niño* desde 1916 – principalmente no Chile, na Argentina, no Uruguai, no Peru e no Brasil. (ROMERO, 2007)

Diante do precário e vagaroso panorama da infância na América Latina, os textos pensados para crianças estavam sempre adscritos aos preceitos religiosos e moralistas como apontado por Robledo (1999). Assim, o que se chamou literatura infantil provinha de traduções e adaptações de clássicos europeus como “Contos seletos das mil e uma noites”, “As aventuras do Barão de Munchausen” ou o “Patinho aleijado” – as fábulas de Esopo também constituíram um referente para o âmbito do que se conhecia como literatura para crianças em virtude da moral no final de cada história (DIAZ, 1999).

Foi até o início de 1970 que se deu lugar ao que seria o “boom” da literatura infantil, particularmente no Brasil observa-se o crescimento gradativo da produção textual pensada para crianças e nesse sentido, emergem os textos de Clarice Lispector como “O mistério do coelho pensante” ou “A mulher que matou os peixes”, também os poemas infantis de Vinicius de Moraes “O relógio”, “A casa”, “O leão”, entre outros. Nessa mesma época, obras como “Pivete” escrita em 1977, por Henry Correia de Araújo, trazem a representação realista e violenta da realidade brasileira, abordando temas que até então eram considerados tabus – especialmente para o público infantil. Destacam-se também as adaptações humorísticas de Ana Maria Machado como “História meio ao contrário” escrita em 1979, que apresenta um conto invertido e desafia o lugar do príncipe/princesa nos contos de fadas.

Na Colômbia, por sua parte, destaca-se a obra de Rafael Pombo, autor de uma ampla variedade de contos e fábulas que iniciou seu trabalho vivendo em Nova York, aceitou traduzir poemas e contos da coleção de canções Nusey Rhymes. Além de fazer a conversão à língua espanhola, criou e adaptou com musicalidade, ritmo e qualidade relatos estéticos dentro dos quais estão os memoráveis “Contos pintados” (1867) os “Contos morais para crianças formais” (1869) que compreendem os famosos “Rin Rin Renacuajo”, “A pobre

velhinha” ou “Simón o bobinho” escritos entre 1867 e 1869.

Em concordância com Robledo (1999), a obra de Pombo foi vítima da escolarização, sendo em inúmeras ocasiões uma exigência mais dentro do repertório infantil, impedindo a possibilidade de acessá-la livremente e por mero prazer estético. Nos anos posteriores, também ficaram conhecidas na Colômbia as obras de Eco Nelly como “Otros cuentos” (1937). E, tempo depois, em 1976, se deu lugar ao primeiro concurso de literatura infantil cujo ganhador foi Jairo Anibal Niño por trazer a criança indígena como protagonista da sua memorável obra “Zoro”.

Nessa continuidade histórica, a literatura infantil foi se desenvolvendo não apenas na perspectiva da linguagem verbal, mas, igualmente, na perspectiva do recente interesse pela ilustração, pela qualidade visual e pelas novas materialidades que incluem a experiência leitora dos bebês. Nesse sentido, o desenvolvimento de salas de leitura pensadas para crianças também passou a ser objeto de interesse. Na Colômbia, em 1933, estabeleceu-se um espaço de leitura dedicado exclusivamente para crianças que, tempos depois, foi substituído pelo atual prédio da Biblioteca Nacional dando continuidade à sala de leitura infantil (ROBLEDO, 1999).

Contudo, o surgimento de bibliotecas ou espaços de leitura pensados para o público infantil foi um evento que começou anos atrás com a Biblioteca Infantil Juan de Dios Peza, localizada na Cidade do México, México. Foi inaugurada em 1924 como um espaço dedicado exclusivamente às crianças, oferecendo uma ampla seleção de livros e atividades voltadas para o público jovem e marcou um significativo avanço na história das bibliotecas infantis na América Latina, servindo como inspiração e modelo para outras instituições semelhantes na região (DIAZ, 1999). Tal foi o caso da criação da BP Infantojuvenil Monteiro Lobato – aqui analisada – e anos posteriores na Colômbia foi criada a primeira BP infantil conhecida como Biblioteca Infantil Piloto de Medellín – fundada em 1960 na cidade de Medellín.

Também se conhecem iniciativas mais recentes como a Biblioteca Infantil Multilíngue em São Paulo, Brasil, criada em 2013 com diversos acervos em diferentes línguas ou a Biblioteca Interactiva Latinoamericana Infantil e Juvenil do Chile, criada em 2021 com livros, materiais e exposições literárias nos formatos físicos e digitais.

2.2. O presente: estado do conhecimento da BP latino-americana e delineamentos dos organismos de desenvolvimento biblioteconômico

Um dos estudos mais destacados sobre o estado atual das bibliotecas públicas latino-

americanas foi realizado pelo professor e pesquisador venezuelano Álvaro Agudo Guevara entre os anos de 1980 e 1990. Os resultados preliminares da pesquisa foram submetidos para análise e discussão de um grupo de especialistas na área de biblioteconomia de três países centrais: Colômbia, Brasil e Venezuela. Assim, em 1990, sob orientação do CERLALC, os resultados finais do estudo integraram o ponto de referência para desenvolver um documento final intitulado *Sistemas de bibliotecas públicas en América Latina* publicado em 1993, cujo objetivo principal foi estabelecer uma série de delineamentos gerais para a criação e o desenvolvimento de sistemas de bibliotecas públicas na região (GUEVARA, 1993). O estudo compreendeu a execução de entrevistas (21 no total) com profissionais atuantes nos sistemas de bibliotecas dos três países mencionados e as perguntas consistiram na identificação de problemas e pontos de tensão políticos, jurídicos, financeiros, estruturais e funcionais de diferentes bibliotecas públicas.

Entre as problemáticas mais comuns da pesquisa acima mencionada, destacaram-se de forma global a impossibilidade de participação dos bibliotecários no planejamento de políticas públicas sobre bibliotecas e fomento à leitura em virtude da marcada divisão hierárquica; a eleição dos dirigentes bibliotecários por influência política; a ausência de uma infraestrutura jurídica que permita gerar continuidade às políticas; a dificuldade para separar a biblioteca escolar da biblioteca pública em razão da ausência de recursos financeiros e a falta de orientação para distribuir equitativamente os recursos recebidos. (GUEVARA, 1993)

Com a promessa de cooperar para a formação de um sistema sólido de bibliotecas públicas latino-americanas e um amplo caminho a percorrer, os países adotaram novas medidas. Foi assim que, em 1998, nasceram novas iniciativas bibliotecárias como o início da consolidação da Rede Distrital de Bibliotecas Públicas - BIBLORED em Bogotá e o fortalecimento da Rede de Bibliotecas da *Caja de Compensación Familiar de Cartagena y Bolívar* - COMFENALCO de Antioquia na Colômbia⁵. No Brasil⁶, destaca-se a instauração do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 1997 cujo antecessor foi o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) em 1992 – que influenciou significativamente na fundação da Biblioteca Nacional (MORAIS, 2010). O PNBE apesar de não ser uma política de fortalecimento bibliotecário *público*, visou à atribuição de acervo literário para alunos da educação básica.

Anos mais tarde, em 2007, o CERLALC publicou um novo estudo sobre o estado atual das bibliotecas e da biblioteconomia na América Latina e o Caribe a partir de um encontro bibliotecário latino-americano no estado do Ceará, Brasil, cujo núcleo temático foi “a situação do profissional da informação na sociedade contemporânea” (CERLALC, 2007, p. 1). O encontro promovido pelo Conselho Nacional de Biblioteconomia e pela Associação

de Bibliotecários do Ceará favoreceu a coparticipação de vários países para comunicar diferentes iniciativas/projetos bibliotecários e assim contribuir com discussões para o fortalecimento da BP latino-americana.

Os pontos mais destacados no referido encontro foram o surgimento da Sociedade de Investigações Biblioteconômicas na Argentina, a qual constitui “uma entidade privada sem fins lucrativos dedicada à pesquisa nesta área do conhecimento” (CERLALC, 2007, p. 2, tradução nossa); as experiências da Rede de Bibliotecas Públicas de COMFENALCO na cidade de Medellín, Colômbia que partem da premissa de que o desafio da biblioteca pública é sair em busca do leitor favorecendo possibilidades de acesso aos livros, propiciando atividades de formação conjunta e organizando ambientes ideais de leitura (CERLALC, 2007); o trabalho contínuo dos bibliotecários da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas do México para atender às necessidades que variam em razão das realidades sociais e a relevância das bibliotecas infantis na Costa Rica em relação aos processos educativos. Assim, entre os pontos abordados, observou-se pela primeira vez, a biblioteca infantil como elemento destacado e como objeto diferencial de estudo.

Apesar da sistematização do encontro constar que alguns processos e iniciativas bibliotecárias latino-americanas são amplamente ricas e propendem pela acessibilidade ao livro e à leitura a partir de uma perspectiva integral, também foi constatado que as necessidades mudam conforme os parâmetros de desenvolvimento global. (CERLALC, 2007) Os autores também salientaram o inquietante problema de leitura na região: baixos índices de leitura entre a população latino-americana e baixo número de pessoas que visitam as bibliotecas. Nesse sentido, no final do documento se estabeleceram uma série de propostas, linhas de ação e diálogos para avançar na resolução de problemáticas que geram brechas entre a biblioteca e os processos de leitura.

Outros estudos mais recentes abordam o desenvolvimento das bibliotecas públicas latino-americanas e as Ciências da Informação numa perspectiva decolonial. Distinguem-se assim trabalhos como “Biblioteconomia e ciência da informação: uma perspectiva decolonial” (AMORIM, 2022); “*La incidencia de la biblioteca en las desigualdades sociales: aportes epistemológicos a una Bibliotecología y Ciencia de la Información Latinoamericana*” (CARDONA, 2019) e “*Decolonización, bibliotecas y América Latina: notas para la reflexión*” (SÁNCHEZ, 2017), entre outros. Essa perspectiva é abordada na primeira seção teórica do presente trabalho e visa analisar histórica e criticamente o modelo bibliotecário herdado na América Latina para propor elementos para sua revalorização.

Por outro ângulo, é possível aludir ao primeiro manifesto da UNESCO sobre bibliotecas públicas, celebrado em 1949, cuja definição da BP foi relacionada a uma

instituição nascida da democracia moderna, uma universidade popular pensada desde o povo e para ele, representando assim uma “força viva ao serviço da educação popular e do desenvolvimento, da compreensão internacional e, em consequência, da paz” (UNESCO, 1949, p. 1). Já o segundo manifesto, celebrado em 1994, a definiu como um “centro, local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os gêneros” (IFLA/UNESCO, 1994, p. 1). Assim, as principais missões traçadas dentro do documento em relação à formação leitora infantil são:

Criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância; apoiar a educação individual e a auto-formação, assim como a educação formal a todos os níveis; [...] estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens; promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas; possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espetáculo; fomentar o diálogo intercultural e a diversidade cultural; apoiar a tradição oral; assegurar o acesso dos cidadãos a todos os tipos de informação da comunidade local (IFLA/UNESCO, 1994, p. 2).

Observa-se nos pressupostos que apesar de não ser parte do âmbito da escolarização e também não dos limites institucionais da escola, a BP passou a assumir um caráter educativo enraizado ao capital cultural da sociedade tornando-se um espaço fundamental de educação social da infância que perpassa os sistemas formais de educação.

Posto isto, vale a pena discorrer sobre as diretrizes específicas da IFLA/UNESCO para os serviços bibliotecários pensados para crianças e jovens. Publicado em 2002, o documento intitulado “Alinhamentos IFLA para Serviços Bibliotecários para Crianças dos 0 a 18 anos” (Tradução nossa) aborda em cinco seções a missão da biblioteca infantil; os recursos que devem integrá-la; a administração e distribuição dos acervos; os programas e atividades de extensão comunitária; a organização do ambiente de acordo com as faixas etárias; o marketing e promoção das bibliotecas infantis e finalmente a avaliação e o impacto das mesmas. Assim,

O objetivo da biblioteca infantil é fornecer recursos e serviços em uma variedade de mídias para atender às necessidades de crianças de todas as idades e habilidades para sua educação, informação e desenvolvimento pessoal. Isso inclui recreação e lazer, bem como apoio à saúde e bem-estar das crianças. Os serviços de biblioteca infantil desempenham um papel importante no desenvolvimento e manutenção de uma sociedade democrática, oferecendo às crianças acesso a uma ampla e variada gama de conhecimentos, ideias e opiniões (IFLA/UNESCO, 2002, p. 5, tradução própria).

Outro documento de grande importância é o *Guia IFLA de servicios bibliotecarios para la primera infancia* (2009) que salienta a disponibilização de serviços bibliotecários para bebês e crianças de 1 até 3 anos. Isto com a finalidade de cultivar o hábito da leitura desde os primeiros anos de vida do ser humano.

Recentemente, a IFLA, especificamente em julho de 2022, publicou um novo manifesto de desenvolvimento integral de bibliotecas (públicas) no qual proclama abertamente a crença da UNESCO na BP como “uma força viva para a educação, cultura, inclusão e informação, como um agente essencial para o desenvolvimento sustentável, para o desenvolvimento da paz e bem-estar espiritual de todos os indivíduos” (IFLA, 2022, p. 1). Esse novo manifesto traz novamente o lugar da biblioteca como uma instituição central na gênese do hábito da leitura em bebês e crianças.

Observa-se que os documentos e referentes para o desenvolvimento integral das BP, especialmente aqueles que delineiam o funcionamento das BP, estão focados nas salas infantis e abordam pontos fundamentais para pensar sua função e propósitos nas vidas dos bebês e crianças. Não obstante, pensar em diretrizes bibliotecárias para a formação dos pequenos leitores, implica abordar os numerosos desafios latino-americanos – já que, por um lado, o contexto social e político da região desvela um panorama neoliberal que age na direção da abertura dos mercados, da transnacionalização de produtos e serviços, da ativação de macroprojetos e do predominante capital como símbolo da riqueza social. (ÁLVAREZ, 2001) Por outro lado, as realidades infantis latino-americanas nas quais convergem diversas problemáticas sociais, expõem um quadro com vieses multidirecionais que instigam a refletir sobre as questões da igualdade social e da justiça – entendendo-se a última como princípio ético da vida na perspectiva de Dussel (1996). Para o autor, o desenvolvimento de uma vida plena vai desde o acesso de qualidade aos meios básicos de subsistência até o direito à participação livre nas discussões sociais. A juízo pessoal, uma relação inter(ativa) e estética da comunidade infantil com a BP, faz parte substancial desse desenvolvimento.

2. 3. Para idear o futuro: sobre a formação do pequeno leitor literário

Uma das autoras mais influentes no âmbito da formação leitora literária é Teresa Colomer (2002) que alude à formação do leitor literário não apenas como aquele leitor que aprender a decifrar palavras ou compreender a estrutura de uma história, mas que no seu esquema de pensamento envolve um processo complexo de interação entre o texto e o contexto. A leitura, especificamente a leitura literária nesse sentido, consiste em uma atividade complexa, sistêmica e holística que “configura novos modelos na representação literária do mundo”. (COLOMER, 2002, p. 375)

Nesse sentido, pensar na formação do pequeno leitor no contexto do latino-americano implica conhecer as mais variadas expressões literárias clássicas, universais e locais. (MUNITA, 2014) Não obstante, a leitura de forma particular tem sido objeto de teste de

laboratório e a escola tem tentado convertê-la em um modelo prescritivo de formação. (LARROSA, 2003) Assim, a visão que se tem de leitura literária se encontra fortemente influenciada pela experiência escola e, mesmo com a possibilidade de ler em outros contextos distintos dos que a escola, é possível fazer uma distinção dos tipos de experiências leitoras dentro da instituição e fora dela. De acordo com Bettelheim (1983, p. 18, tradução própria):

[...] uma diferença importante entre as crianças que aprendem a ler sozinhas em casa e as que aprendem somente na escola é que os do primeiro grupo aprendem a ler com textos que os fascinam, enquanto os do segundo aprendem as habilidades de decifrar e reconhecer palavras em textos sem conteúdo significativo que degradam a inteligência do pequeno.

Em virtude disso, a formação do pequeno leitor é gradativa, pode ocorrer em diferentes níveis e espaços e com diferentes mediadores(as) que podem emergir da instituição familiar, escolar ou bibliotecária. Nessa linha de pensamento, o modelo “Dime” proposto pelo autor Aidan Chambers, no ambiente de leitura, constitui um ponto de referência para pensar a formação literária dentro do ambiente bibliotecário. De acordo com o autor, a conversação supõe um ponto crucial para compartilhar o que se pensa. Trata-se de falar fidedignamente sobre aquilo que se lê, mas é, também, uma atividade de escuta. (CHAMBERS, 2007) Como já mencionado anteriormente, a leitura vista como um todo inclui elementos que vão além da simples decodificação de símbolos e de sua denotação sistêmica, e permite reconhecer que ela pode ser partilhada por via da linguagem. A esse respeito o autor aponta para três situações compartilhadas no círculo da leitura que convém destacar na presente abordagem sobre formação de leitores.

Um primeiro aspecto será compartilhar o entusiasmo pela leitura pois, sem dúvida, tanto em uma leitura fascinante quanto em uma leitura tediosa, podem convergir sensações, emoções e sentimentos... Elas serão sempre relativas e as noções poderão variar em razão do contexto da vida dos leitores e suas necessidades. (CHAMBERS, 2007) Certamente cada sujeito vivencia de forma distinta o entusiasmo e pode ser o impulso no surgimento das conversações sobre livros.

Outra situação relevante na formação leitora será compartilhar os desconcertos, ou seja, as dificuldades no momento de compreender ou até discordar com a leitura. Do mesmo modo que acontece nos diferentes momentos da vida, no encontro dialógico com os textos encontram-se inúmeros desafios, desconcertos, decepções e dificuldades. Diante disso, o autor destaca que nas variadas formas de leitura que existem entre os seres humanos, os desconcertos compartilhados permitem construir ou complementar explicações e interpretações de leitura e desse modo as perguntas se manifestam como possibilidades de

debate aberto e flexível.

A terceira situação será o compartilhar conexões ou descobrir padrões. Nesse ponto, o autor enfatiza na constante necessidade que tem o ser humano de buscar elementos parecidos para construir novos significados. As conversas sobre textos, nesse sentido, formam pensamentos e percepções suscitados pelo livro. (CHAMBERS, 2007) Compartilhar as conexões é, sem dúvida, atividade enriquecedora, pois sugere uma forma de interação que resulta familiar e acolhedora na busca de compreensões mais amplas sobre o que se lê.

Nessa linha de pensamento, Colomer (2010) afirma que a formação do pequeno leitor começa – frutiferamente – no seio familiar, e em consequência, “a mediação do adulto se inicia na primeiríssima infância” (p. 194, tradução nossa). Nos estudos realizados pela autora, destacam-se também alguns elementos complementares das três situações de leitura apontadas previamente:

[...] estabelecer uma situação afetiva e relaxada, de forma que a criança entenda que é uma atividade que os adultos realizam e que pode ser compartilhada efetivamente [...] ler os textos de uma forma familiar para a criança e saber que dentro dele mesmo estão as possibilidades de explicar a história [...] ajudar a criar mecanismos de participação e inferência [...] ensinar a prestar atenção nos detalhes [...] dar tempo para as perguntas e comentários [...] dar a oportunidade de se acostumar à forma dos livros, assim a criança sabe o que é um título, o que é uma página, observa a forma de segurar o livro e como avança na medida em que a história progride (COLOMER, 2010, p. 196, tradução nossa).

À vista do anterior, vale a pena destacar que a formação do PLL ocorre na medida em que são facilitadas diferentes situações de leitura e consequentemente, diversas histórias em tempos e espaços diversos. Trata-se de uma formação que requer tempo significativo em virtude dos detalhes da mediação leitora como aponta Colomer (2010) e em virtude dos elementos que caracterizam o encontro do leitor com o livro (as perguntas, pensamentos, desconcertos e inclusive as inferências) posicionando-se assim como uma atividade humana fundamental que transcorre ao longo da vida.

CAPÍTULO 3: Procedimentos metodológicos da pesquisa

3.1. Desenvolvimento metodológico

Para o desenvolvimento metodológico da presente pesquisa, elaborou-se o quadro metodológico acima apresentado que conduz a abordagem de cada etapa investigativa (ver figura 1- estrutura metodológica). É fundamental destacar que o projeto foi previamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com o número de parecer 5.637.452 aceito. A natureza da presente pesquisa é constituída nos marcos de referência da pesquisa qualitativa, vista a partir da origem etimológica do termo: *qualitas*, cujo significado está relacionado com a qualidade, natureza e índole de uma coisa (FERREIRA, 2010). Neste caso, de um fenômeno ou situação cujo objeto de análise é a função social da biblioteca pública na formação do PLL. Schmidt (1995, p.62) alude ao ambiente natural como fonte primária da pesquisa qualitativa afirmando que

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.

Nessa perspectiva, o arquétipo metodológico do trabalho corresponde à pesquisa de campo, a qual observa “fatos e fenômenos tal e como ocorrem espontaneamente”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186) Isto implica a discriminação de dados de forma analítica e consciente levando em conta as principais finalidades da pesquisa: o reconhecimento integral das bibliotecas públicas e suas práticas de leitura literária para crianças, no contexto atual. A fases contempladas dentro do processo, encontram-se sustentadas nos pressupostos de Lakatos e Marconi (2003, p. 186) onde se estabelece que a pesquisa de campo requer:

[...] em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa. Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, deve-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior.

A partir disso, a coleta de dados foi efetuada dentro dos espaços selecionados

mediante a observação direta da natureza física, ambiental e infraestrutural de cada biblioteca, do seu caráter relacional com a comunidade ao redor e sob as quais se erigem redes de interação social, política e cultural e dos meios/estratégias de divulgação de atividades e informações relevantes.

Por sua vez, a observação assumiu-se sob a perspectiva analítica na qual são registradas as impressões e anotações acerca do fenômeno estudado através do encontro direto com os sujeitos observados e por meio de instrumentos que favorecem o processo de observação. Visando, assim, colher dados consideráveis para a realização e desenvolvimento da pesquisa. (MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998) Partiu-se da premissa de que a biblioteca está constituída integralmente, suas disposições ambientais e a organização do acervo têm estreito vínculo com suas dinâmicas internas e com as relações comunitárias que estabelece. Em razão disso, registramos as observações na modalidade de *anotações de campo*.

Assim sendo, as *anotações de campo* constituem uma instância mediadora entre o campo empírico e o processamento teórico, pois nelas convergem as subjetividades e interpretações do pesquisador, dos sujeitos envolvidos na pesquisa e as vicissitudes previsíveis e imprevisas do trabalho (IDES, 2001). Nesse sentido, as anotações podem relatar as perplexidades do investigador e as leituras que ele faz do campo, concebendo dessa maneira um giro reflexivo das experiências.

No que diz respeito à execução de entrevistas, é possível reconhecer que ela constitui um “método flexível de obtenção de informações qualitativas sobre um projeto. Este método requer um bom planejamento prévio e habilidade do entrevistador para seguir um roteiro do questionário, com possibilidades de introduzir variações que se fizerem necessárias durante sua aplicação.” (BARBOSA, 2008, p. 2) Nesse sentido, buscou-se que tanto os(a) mediadores(a) de leitura e bibliotecárias, quanto as coordenadoras elucidassem informações não apenas referentes aos serviços bibliotecários básicos, mas também possíveis de gerar um espaço para escuta sobre suas percepções, desafios e experiências no que se refere ao lugar que a biblioteca ocupa na formação do PLL.

As diretrizes que seguiram as entrevistas efetuadas correspondem às especificadas por Lakatos e Marconi (2003) sendo elas: *o contato inicial*, quando se explica de forma assertiva desde o primeiro momento, a finalidade da pesquisa e a necessidade de colaboração da pessoa dentro do desenvolvimento da mesma; *a formulação de perguntas* de forma moderada e permitindo ao informante falar a vontade; *o registro de respostas* da forma mais fidedigna possível (atendendo ao uso de gravadoras ou anotações no momento exato em que ocorre a entrevista) e *término da entrevista* tal e como iniciou. Isto constitui um princípio de cordialidade (LAKATOS; MARCONI, 2003). A execução das entrevistas implica, então, uma

atitude de escuta atenta por parte do pesquisador. Neste trabalho se concebe a escuta como fator importante para efetuar descobertas propositivas nas percepções dos sujeitos entrevistados.

Posto isto, vale a pena destacar que as páginas que seguem trazem as falas mais relevantes dos(as) participantes da pesquisa e os nomes apresentados são fictícios conforme estipulado nos termos de sigilo e proteção de dados pessoais.

3.2. A biblioteconomia comparada: elementos teóricos e metodológicos

Kumar (1987) sustenta que a biblioteconomia comparativa consiste em um estudo sistemático de duas ou mais bibliotecas, focando em seu desenvolvimento, práticas e desafios que, ao mesmo tempo, permite comparar situações para conhecer o estado de um objeto, estabelecer operações ou ações para a melhoria contínua de um sistema ou ambiente de biblioteca. O autor destaca que se trata de uma “análise sistemática da evolução, das práticas e dos problemas da biblioteca, quando ocorrem em diferentes circunstâncias (em diferentes países) consideradas no contexto das correspondentes questões históricas, geográficas, políticas, econômicas e sociais.” (p. 67, tradução nossa) Por sua parte, Lor (2005) alude à biblioteconomia comparativa como um estudo que pode ser ou não internacional. Para o autor, os livros sobre biblioteconomia internacional são compilações de capítulos de vários autores e não são tentativas de sistematizar ou desenvolver uma estrutura conceitual para biblioteconomia internacional.

Nesse sentido, estabelecer os parâmetros de um estudo comparado no âmbito das bibliotecas é um exercício que vai além da descrição ou compilação de dados bibliotecários, para Lor (2005) é necessário sistematizar inclusive as problemáticas em comum. Afinal, isto poderá brindar um panorama amplo do estado bibliotecário.

Contudo, Miranda (1982) destaca que não é o mesmo falar de um estudo comparado do que um estudo comparativo. Enquanto o primeiro consolida categorias de análise e reflexão, o segundo se limita a comparar dois sistemas sem estabelecer possíveis reflexões ou aproximações metodológicas para melhorar as condições problemáticas. Nesse sentido, uma série de categorias ou instâncias metodológicas se estabelecem para o desenvolvimento dos estudos baseados na biblioteconomia comparada:

a. escolha e definição do tópico a ser comparado; b. estabelecimento e mostra da evidência; c. interpretação da evidência; d. justaposição para revelar elementos semelhantes e diferenciais, e e. avaliação e conclusão (MIRANDA, 1982, p. 108)

A partir do modelo apresentado o primeiro passo consiste em selecionar um tópico de interesse e relevância para a comparação. Isso envolve identificar as características principais dos objetos de comparação e delimitar o escopo da análise. Posteriormente apresentam-se as evidências relevantes para a comparação, isso pode envolver a busca de dados, documentos, estudos, exemplos ou outras fontes que ilustrem e suportem os aspectos que estão sendo comparados (MIRANDA, 1982).

Um terceiro aspecto consiste em analisar e interpretar as evidências coletadas. Isto implica identificar semelhanças, diferenças, padrões, relações ou tendências que surgem dos dados apresentados. A interpretação, nesse sentido, permite compreender o significado e o contexto dos elementos comparados para efetivar a justaposição dos mesmos: nesse aspecto, consiste em apresentar e contrastar os elementos comparados lado a lado, destacando suas similaridades e diferenças. “Isso pode ser feito por meio de tabelas, gráficos, listas ou descrições, facilitando a visualização e compreensão das características em comum e distintas” (MIRANDA, 1982, p. 110).

Por fim, a avaliação e conclusão que consistem em fazer uma avaliação crítica do material comparativo e chegar a uma conclusão envolvendo a reflexão sobre os resultados obtidos na comparação, considerando suas implicações, importância e limitações (MIRANDA, 1982). A avaliação pode levar a recomendações ou descobertas relevantes sobre os objetos comparados.

3.2.1. Férias, bibliotecas e livros na vida das crianças

Duas bibliotecas foram estudadas a partir da programação de contações de histórias e de atividades de mediação de leitura pensadas para o público infantil em período de férias escolares nas bibliotecas referidas. Além disso, efetivaram-se entrevistas para os(as) bibliotecários(as) e mediadores(as) das salas infantis a fim de conhecer quais as perspectivas e percepções que têm sobre o lugar da BP na formação dos pequenos leitores. Consideram-se suas falas parte fundamental não apenas no reconhecimento bibliotecário na vida dos pequenos leitores, mas igualmente na contribuição para o delineamento funcional do mesmo.

É fundamental esclarecer que na Colômbia estabelece-se uma diferença entre bibliotecário(a) e mediador(a) de leitura. Enquanto os primeiros são responsáveis pela organização, catalogação e empréstimo de material, os segundos são responsáveis por planejar, executar e divulgar a programação de atividades para crianças, jovens e adultos bem como sistematizar cada uma das experiências de leitura dentro dos espaços da biblioteca. Nesse sentido, a rede conta com uma escola de mediadores que organiza reuniões para

socializar e discutir aspectos próprios deste trabalho para esses(as) profissionais.

À vista disso, alude-se ao termo mediadores(as) de leitura para abordar os aspectos relacionados com a BP Gabriel García Márquez e ao termo bibliotecárias para falar da BP Infantojuvenil Monteiro Lobato – devido a que a biblioteca não estabelece essa diferença.

Determinou-se efetivar o estudo nos períodos de férias em virtude das diversas possibilidades de mediação literária em tempos e espaços fora dos escolarizados. Interessa, portanto, discorrer sobre a BP latino-americana e seu lugar na vida das crianças, ultrapassando os objetivos educativos próprios da escola para propor um diálogo com os objetivos educativos próprios da BP.

3.3. Contextualização das bibliotecas públicas – Brasil e Colômbia

3.3.1. Sistema Municipal de Bibliotecas de São Paulo

De forma semelhante à organização de bibliotecas públicas de Bogotá, a cidade de São Paulo conta com um sistema bibliotecário conformado por um total de 106 bibliotecas das quais 51 estão localizadas nos bairros da cidade, 5 são de caráter central, 46 são Centros Educacionais Unificados-CEUs; e distinguem-se as bibliotecas do Arquivo Histórico Municipal, do Centro Cultural da Juventude Ruth Cardoso ou, como denominada, Biblioteca Jayme Cortez, do Centro de Formação Cultural Cidade Tiradentes ou, como denominada, Biblioteca Maria Firmina dos Reis – especializada em direitos humanos – e, finalmente, a Biblioteca José Paulo Paes, a biblioteca do Centro Cultural da Penha (BRASIL, 2007).

Abertas ao público em geral, recebem cerca de quatro milhões de consultas por ano. Atualmente os acervos somam mais de cinco milhões de documentos, incluindo livros, CDs, DVDs, jornais, revistas, entre outros. Nas bibliotecas municipais o público poderá ler, pesquisar, pegar livros emprestados e outros materiais e usufruir de uma ampla programação cultural. O Sistema Municipal de Bibliotecas conta também com os Serviços de Extensão composto de Caixaestante, Ônibus da Cultura com roteiros fixos nas regiões mais periféricas da cidade, além de treze Bosques da Leitura e catorze Pontos de Leitura (BRASIL, 2007)

3.3.1.1. Biblioteca Mário de Andrade

Como mencionado no início do presente documento, a pesquisa efetivou-se inicialmente na Biblioteca Mário de Andrade onde se realizaram uma série de visitas de contato inicial com os(as) bibliotecários(as). As informações sistematizadas a continuação formam parte do percurso investigativo inicial. Considera-se importante trazer os aspectos relevantes e históricos da biblioteca, pois pode fazer parte de estudos biblioteconômicos

futuros – especialmente no que se refere à construção da sala de leitura infantil e das programações de atividades pensadas para crianças.

Assim, com significativos anos de diferença em relação ao surgimento da BP Gabriel García Márquez, a Biblioteca Mário de Andrade foi fundada no ano de 1925 sob o nome de Biblioteca Municipal de São Paulo. É conhecida como a maior BP da cidade e a segunda do Brasil – superada pela Biblioteca Nacional localizada no Rio de Janeiro. De acordo com os dados históricos, a biblioteca foi crescendo em concomitância com o desenvolvimento integral da cidade de São Paulo e, dessa forma, foi inaugurada oficialmente em 1926 na Rua 7 de Abril no mesmo local em que funcionava a Câmara Municipal de São Paulo, pois a coleção inicial de obras pertencia à dita entidade. (BRASIL, 2022)

Em 1937, incorporou a Biblioteca Pública do Estado e, a partir de então, importantes aquisições de livros, muitos deles raros e especiais, enriqueceram seu acervo. O crescimento de seu acervo e serviços ocasionou a mudança da biblioteca para o atual edifício, localizado na Rua da Consolação. Inaugurado em 1942, na gestão do Prefeito Prestes Maia e tendo Rubens Borba de Moraes como Diretor da Biblioteca, o novo edifício, projetado pelo arquiteto francês Jacques Pilon, é considerado um marco da arquitetura Moderna em São Paulo. (BRASIL, 2022).

Por sua vez, na biblioteca distinguem-se três seções principais conhecidas como *Seção de Obras Raras e especiais*, *Seção Circulante* e a *Seção de Artes*. A conformação do acervo da *Seção de Obras Raras e especiais* data da década de 20 e foi criada por Rubens Borba de Moraes. Nela destacam-se o acervo do escritor, senador e Ministro das Relações Exteriores Félix Pacheco “que reuniu a maior coleção privada de obras raras e de Brasileira do país, em seu tempo” (BRASIL, 2022). Também destacam-se, na qualidade de doações, as bibliotecas de Paulo Prado, o organizador da Semana de Arte Moderna; de Batista Pereira, advogado e genro do escritor e político Rui Barbosa; de Pirajá da Silva, pesquisador da Esquistossomose; do ensaísta e crítico literário Otto Maria Carpeaux entre outros importantes intelectuais e políticos da cultura brasileira.

Figura 2 – Biblioteca Mário de Andrade



Fonte: wikipedia⁷

A *Seção Circulante*, composta por 45 mil volumes de livros, foi inaugurada no prédio atual da biblioteca em 25 de janeiro de 1944. Não obstante, teve alguns traslados pela cidade e foi reinaugurada no ano de 2010 no mesmo lugar. (BRASIL, 2022) O acervo da seção é variado e conta com exemplares tanto da literatura brasileira quanto estrangeira, sendo possível distinguir na organização das estantes o país a que pertence cada coleção. Também é possível identificar uma ampla variedade de livros das Artes, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Esportes.

Por sua parte, a *Seção de Artes* foi inaugurada no ano de 1945 pelo então diretor da biblioteca Sérgio Milliet. Trata-se de uma coleção especializada de material que compila

mais de 28 mil volumes de livros e 10 mil volumes de periódicos, incluindo obras de referência em artes (enciclopédias, dicionários e manuais) dos seguintes assuntos: arte em geral (história, teoria e crítica), estética, arquitetura, urbanismo, escultura, cerâmica, gravura, desenho, design, decoração, mobiliário, moda, pintura, fotografia, cinema, rádio, televisão, música e artes cênicas (teatro, dança, circo e performance). (BRASIL, 2022).

De acordo com a trajetória histórica da biblioteca, em 1960 foi atribuído o nome de *Biblioteca Mário de Andrade* sob o direcionamento do bibliotecário Francisco José Azevedo. Dez anos depois, com a criação da Secretaria Municipal de Cultura, emergiu o Departamento de Bibliotecas Públicas, constituindo uma “unidade orçamentária da Prefeitura”. (BRASIL, 2022) Isto trouxe consigo um maior investimento na BP cujo ponto álgido se deu em 2005 quando ganhou o status de Departamento obtendo maior autonomia.

⁷ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Biblioteca_M%C3%A1rio_de_Andrade>. Acesso em 5 out. 2022.

Assim, o percurso histórico da biblioteca Mário de Andrade é composto por uma ampla gama de reformas e mudanças, especialmente no que diz respeito à sua administração. De acordo com as informações proporcionadas pelas bibliotecárias, o desenvolvimento global da biblioteca tem dependido em grande parte do órgão administrativo e de como cada um assumiu e assume o lugar dela na sociedade.

Um dos maiores desafios que temos afrontado nós os bibliotecários, tem sido velar pela articulação e linearidade entre os serviços oferecidos pela biblioteca durante cada administração, pois nem todas têm as mesmas iniciativas, isto gera brechas entre proposta e proposta (Lívia⁸, bibliotecária).

O fenômeno que melhor exemplifica as enunciações da bibliotecária acima citada é o das diversas reformas tanto na planta física quanto no âmbito funcional da BMA. Se em 2009 foram designadas funções de preservação das coleções e o acesso a elas, não foi senão até 2011 que a biblioteca se inaugurou novamente após uma profunda reforma “que envolveu, além das intervenções no edifício, também o restauro do mobiliário, a desinfestação de parte do acervo de livros e a higienização e a reorganização física de todo o acervo” (BRASIL, 2022). A partir dessa reforma cada uma das seções da biblioteca ficou disponível e aberta ao público e gradualmente se disponibilizaram a Hemeroteca no ano de 2012 e a retomada de atividades culturais no Auditório.

3.3.1.2. Sala infantil da biblioteca Mário de Andrade

As informações apresentadas a continuação são o produto das visitas, observações e diálogos estabelecidos com os(as) bibliotecários(as) da Biblioteca Mário de Andrade. Isto se deve a que até o momento não existe um documento oficial que descreva a sala infantil, a organização do seu acervo e as atividades programadas dentro dela. Os dados obtidos do site oficial, falam a respeito do seu horário de funcionamento, data de inauguração (2018) e uma breve descrição das atividades.

A Sala Infantil é um espaço que visa proporcionar, por meio de um ambiente lúdico e acervo infantil, uma experiência agradável para as crianças que visitam a Biblioteca Mário de Andrade. A Sala conta com uma programação de mediação de leitura, contação de histórias e oficinas (BRASIL, 2022).

⁸ Os nomes aqui expostos são fictícios conforme o de termo de guarda e preservação das informações pessoais dos(as) participantes da pesquisa.

De acordo com as bibliotecárias, a existência real da sala infantil deve-se mais a uma necessidade de demanda dos adultos que frequentam a biblioteca com seus filhos, pois muitas vezes não contam com um lugar onde as crianças possam ficar enquanto fazem algum tipo de atividade pensada para elas. À vista disso, o espaço está planejado com mesas, cadeiras, puffs, lápis de cores e outros materiais para que as crianças leiam, desenhem livremente, pintem e *permaneçam* em um lugar seguro dentro da biblioteca (ver figura 3).

Figura 3 – Sala infantil biblioteca Mário de Andrade



Fonte: acervo da autora, 2022

Por sua vez, o acervo de livros e a organização de obras recomendadas é um exercício que os(as) bibliotecários(as) fazem de forma voluntária. Não existe uma programação específica de contação de histórias, mediações ou oficinas para crianças e os serviços bibliotecários prestados estão destinados ainda para a população adulta. No entanto, no período de férias de 2022, o Sistema Municipal de Bibliotecas organizou no auditório da BMA um ciclo de peças de teatro para crianças cuja temática foi uma adaptação que resultou da pesquisa sobre as fábulas de Esopo em diálogo com a jornada do herói proposta por Joseph Campbell intitulada “O ratinho platinado” – pensada, por sua vez, para a população infantil de uma fundação com deficiência auditiva.

Durante a conversação com os(as) bibliotecários(as), foi recorrente escutar o nome da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, pois ao falar da população focal da presente pesquisa, a indicaram como espaço bibliotecário propício para participar da programação literária nesse período de férias. Além de destacar que ali ocorreram, em diversas ocasiões, capacitações sobre mediação de leitura e contação de histórias – atividades que para elas resultaram desafiantes. É, portanto, pensando essas práticas voltadas exclusivamente às

crianças que o estudo comparado se elabora entre a Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato e a BP Gabriel García Márquez.

3.3.1.3. Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato

Conhecida inicialmente como “Biblioteca Infantil Municipal” e ainda com significativos anos de diferença em relação a BP Gabriel García Márquez, a BP Infantojuvenil Monteiro Lobato foi fundada em 14 de abril de 1936 como parte um projeto de incentivo à cultura dirigido por Mário de Andrade que, à época, era diretor do Departamento Municipal de Cultura – além de grande incentivador das bibliotecas no Brasil (BRASIL, 2008).

Ao longo do tempo, tem sido uma biblioteca de referência em virtude do magnífico trabalho bibliotecário da educadora Lenyra Camargo Fraccaroli – quem incentivou não apenas o funcionamento de outras bibliotecas infantis no interior do estado de São Paulo, mas também uma ampla variedade de atividades voltadas para a mediação de leitura, produção e criação de textos. Entre as iniciativas mais importantes da bibliotecária, destaca-se o jornal “A voz da infância” (1936-1948) que atualmente faz parte da coleção de *preservação*, disponível unicamente em formato físico (ver figura 4).

Figura 4 – Jornal “A voz da infância”



Fonte: acervo de preservação, BP Infantojuvenil Monteiro Lobato, 2022

Ele era feito por crianças, elas faziam todo o processo de produção, biografia e pesquisa. As temáticas variavam, abordavam-se tópicos sobre a discussão do que era a história em quadrinhos e a análise de trechos de contos e ilustrações, perpassando também pelas questões raciais, desigualdades sociais e a reflexão sobre a biblioteca mesma. É possível distinguir o pensamento da época e as tradições paulistanas (Sara, bibliotecária).

Outras atividades relevantes na biblioteca foram a “hora do conto” e sessões de cinema sonoro. Por sua vez, dentro dos dados históricos mais interessantes, encontram-se as frequentes e esperadas visitas do escritor Monteiro Lobato à biblioteca para fazer contações de histórias para as crianças. Foi assim que o público infantil ampliou-se e, em 1945, a biblioteca mudou-se para a antiga casa do senador Rodolfo Miranda – onde até hoje permanece (ver figura 5). Já em 1955 a biblioteca passou a denominar-se Monteiro Lobato em homenagem ao escritor.

Figura 5 – Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato



Fonte: acervo da autora, 2022

Nesse novo espaço implementaram-se mais atividades e em 1947 foi criada a seção braille – sobretudo para crianças cegas – que atualmente funciona no Centro Cultural de São Paulo. Concomitante a isto, foram iniciados os Congressos de Literatura Infantil e Juvenil e em 1950 foi inaugurado o prédio atual da biblioteca cuja construção foi projetada pelo arquiteto Gorham da Divisão de Arquitetura do Município de São Paulo. (BRASIL, 2008)

Além da *seção de preservação* que contempla o jornal acima apresentado, na biblioteca distingue-se também o *acervo de memória*

que também acaba sendo um acervo de memória do sistema de bibliotecas porque depois foi pensado um sistema de bibliotecas públicas e uma divisão de bibliotecas

infantis, eram dois blocos diferentes. A Lenyra idealizou muito a biblioteca infantil espalhada pela periferia, então fizeram na década de 50 várias outras bibliotecas na cidade (Sara, bibliotecária).

O acervo de memória contempla, por sua vez, um teatro itinerante conhecido como “Teatro de Bonecos”, denominado antigamente como “Turistinhas Municipais” e posteriormente como “TIBBIM - Teatro Infantil de Bonecos das Bibliotecas Infantis Municipais” (ver figura 6). De acordo com as informações fornecidas pelas bibliotecárias, foram denominados assim, devido a que se organizavam diversas apresentações em ônibus-bibliotecas e em diferentes locais da cidade como escolas, creches, asilos ou hospitais. A elaboração dos bonecos foi completamente manual e disponibilizaram-se diversos locais da biblioteca para a elaboração dos mesmos.

Figura 6 – Teatro de bonecos



Fonte: acervo da autora, 2022

Dentro do acervo de memória, destaca-se por sua vez o *acervo da Lenyra Fraccaroli*

que são aproximadamente 50 álbuns com recorte de jornais, fotografias, cartas e material que ela acumulou falando sobre a importância da biblioteca infantil. Têm, por exemplo, documentos onde ela está justificando a necessidade da criação de um teatro infantil, então foi construído um teatro infantil chamado Teatro Leopoldo Fróes que foi derrubado em 74 durante a ditadura por ser considerado um lugar de baderna. A Lenyra acreditava que o teatro era um elemento importante para nossa cultura, para o desenvolvimento da criatividade infantil e desse contato com a literatura que o teatro tem, então ela é uma grande pensadora da importância da biblioteca para a sociedade, para as crianças e ela não foi muito reconhecida ainda (Sara, bibliotecária).

A biblioteca também tem um acervo de *obras raras* que compreende uma série de contos originais de Monteiro Lobato e uma exposição com peças de roupas e objetos pessoais do escritor.

Entretanto, no que diz respeito à organização infraestrutural da biblioteca, no primeiro andar é possível distinguir a sala da primeira infância (ver figura 7) a qual reúne um acervo de mais 300 livros para crianças entre os 0 e 6 anos de idade, um canto de brinquedos e materiais lúdicos dispostos livremente na sala. Nesse andar também se encontra o antigo TIMOL - Teatro Infantil Monteiro Lobato, que hoje em dia é o Auditório Lúcia Lambertini onde acontecem diversos eventos, contações de histórias e encontros formativos.

Figura 7 – Sala da primeira infância



Fonte: site oficial secretaria de cultura, 2013⁹

Além da exposição do “teatro de bonecos” previamente descrito, neste andar encontra-se uma sala onde se localiza a exposição “O mundo das maravilhas de Monteiro Lobato” (ver figura 8), que recebe o público por um corredor colorido com os tons do arco-íris. Neste ambiente, “o público encontra um livro pop-up em grande escala com personagens do Sítio do Picapau Amarelo como Narizinho, Emília, Pedrinho e Dona Benta, oferecendo uma experiência imersiva” (BRASIL, 2008).

⁹ Recuperado de https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/monteiro_lobato/index.php?p=11937. Acesso em 7 out. 2022

Figura 8 – Exposição “O mundo das maravilhas de Monteiro Lobato”



Fonte: acervo da autora, 2022

Já no segundo andar distinguem-se a seção administrativa, uma ampla sala de estudos, a sala de artes e sala de história em quadrinhos – ou Gibiteca –, caracterizada por ser um espaço dedicado às Histórias em Quadrinhos que reúne aproximadamente 7 mil exemplares de álbuns, gibis, mangás e jogo de Interpretação de Personagens-RPG. (BRASIL, 2008) Nesse andar também é possível localizar a sala infantil cujo acervo é conhecido como “Seção de Bibliografia e Documentação” (ver figura 9). A qual reúne livros infantis, romances para todas as idades e livros juvenis. No total, a biblioteca conta com mais de 68 mil exemplares de obras infantis, livros informativos e o *Acervo Histórico do Livro Escolar – AHLE*.

Figura 9 – Seção de Bibliografia e Documentação



Fonte: acervo da autora, 2022

Por sua parte, a programação de atividades, capacitações e eventos são constantemente divulgados nas redes sociais e no site oficial do Sistema de Bibliotecas Municipais de São Paulo. Ali é possível conferir as faixas etárias do público ao qual são destinadas e a descrição das mesmas.

3.3.2. Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá – BIBLORED

A BP Gabriel García Márquez faz parte da Rede Distrital de Bibliotecas Públicas e Espaços de Leitura não Convencionais de Bogotá - BIBLORED, que historicamente se desenvolveu no ano de 1998 com um projeto de construção de megabibliotecas como parte do Plano de Desenvolvimento Econômico e de Obras Públicas de Bogotá entre 1998 - 2001 (BIBLORED, 2019). A rede empreendeu suas funções com a abertura de 16 bibliotecas dentro das quais se encontrava a biblioteca acima citada. Gradualmente foi se expandindo até implantar bibliotecas em todas as localidades¹⁰; em zonas rurais de Bogotá; no Presídio Distrital no ano de 2019 e, também, a Biblioteca Digital no ano de 2016 – a qual se fortaleceu significativamente durante o ano de 2020 com a pandemia do Covid-19 –, dispondo mais de 3 milhões de recursos virtuais gratuitamente. Além disso, no ano de 2018 a rede vinculou os espaços de leitura em lugares não convencionais da cidade¹¹, como parques, pontos de espera de ônibus, os próprios ônibus e mercados ou feiras. Dessa forma surgiram os *Paraderos*, *ParalibrosParaparques- PPP* (parques), as *Bibloestações* (pontos de ônibus e ônibus), os pontos de leitura em *Plazas de mercado* ou, como conhecidas no Brasil, feiras. Foi criado o *Biblomóvil*, um veículo de transporte de livros e serviços da rede pela cidade. Durante a pandemia, o *Biblomóvil* funcionou com leituras em voz alta nas ruas enquanto as pessoas assistiam desde as sacadas e janelas.

Assim, a missão da rede tem se orientado à promoção e à aproximação dos cidadãos à escrita, cultura, pesquisa, ciência, tecnologia e inovação. Além disso, Biblored visa à construção de conhecimento desde uma perspectiva pública e o posicionamento cultural das comunidades, promovendo a liberdade e a prosperidade como princípios do desenvolvimento humano (BIBLORED, 2019).

Vale a pena esclarecer que o termo *distrital*, faz referência à capital, Bogotá. Portanto, a cidade tem autonomia no que diz respeito ao delineamento dos planos de leitura e escrita; os organismos responsáveis pelo desenvolvimento dos mesmos são o Departamento de Leitura e Bibliotecas e o Departamento de Cultura, Recreação e Esporte. No presente ano, 2023, o plano de leitura *leer para la vida* é o responsável por orientar as linhas de ação de Biblored.

¹⁰ Bogotá está organizada por localidades as quais agrupam os diferentes bairros da cidade.

¹¹ Antigamente os espaços de leitura em lugares não convencionais faziam parte de Fundalectura, a Seção colombiana do International Board on Books for Young People, IBBY.

Uma das propostas de Biblored é o atendimento da população dos 0 até a população idosa, particularmente os dois programas com maior força histórica na rede, tem sido o “café literário” que é um espaço para jovens e adultos e o outro é “leio com meu bebê” agora chamado “leitura para bebês”, que é um programa que vai dos 0 aos 5 anos e também existem outros dois programas, um de processos que é o “clube de leitura para crianças” que vai dos 6 aos 12 anos e “a hora do conto” que o denominamos como um programa de impacto ao interior da rede (Juan, mediador de leitura, tradução nossa).

De acordo com as informações proporcionadas tanto pelos mediadores(a) de leitura quanto pela coordenação da biblioteca, a diferença entre o *clube de leitura para crianças* e a *hora do conto*, é que a primeira constitui uma atividade que visa à consolidação do público infantil favorecendo a participação regular de um grupo fixo enquanto a segunda abrange público transitório. Ou seja, crianças que visitam as bibliotecas esporadicamente ou, inclusive, visitam pela primeira vez os espaços. Dessa forma busca-se o vínculo inicial com as atividades de leitura.

É importante destacar que embora cada um dos programas de leitura aconteça em todas as bibliotecas, os horários e dias variam em virtude da afluência de público e das dinâmicas de cada localidade da cidade. No caso da BP Gabriel García Márquez, leva-se em consideração sua localização, pois o parque do bairro Tunal durante finais de semana, feriados e período de férias tem seus dias de maior fluxo e movimentação das comunidades mais próximas. Entretanto, os *PPP*, as *bibloestações* e o *Biblomóvil*, funcionam com outro tipo de programas como leitura em voz alta, contação de histórias, declamações poéticas, eventos musicais, artísticos e atividades de leitura para crianças.

Na rede também é possível encontrar uma programação mensal variada que inclui oficinas, laboratórios, exposições, visitas monitoradas, cursos, jogos, tardes de cinema e inclusive assessorias personalizadas de alfabetização inicial. Os canais de divulgação são online e dentro das bibliotecas também são divulgadas as atividades como se observa a continuação:

Figura 10 – Atividades divulgadas BP Gabriel García Márquez



Fonte: acervo da autora, 2021.

3.3.2.1. Biblioteca Pública Gabriel García Márquez

A BP Gabriel García Márquez (ver figura 11) está localizada no parque do bairro Tunal, localidade de Tunjuelito, sul de Bogotá. Foi fundada em 10 de maio de 2001 sob o nome de “Biblioteca Pública Parque El Tunal”. Em 18 de junho de 2014, a biblioteca recebeu o nome de “Biblioteca Pública Gabriel García Márquez” em homenagem ao escritor e Prêmio Nobel para literatura colombiana (BIBLORED). Atualmente a BP possui 88.514 volumes, entre livros, material audiovisual, e-books e dispositivos eletrônicos, também atende cerca de dois milhões de habitantes dos bairros mais próximos da localidade.

A biblioteca tem um corpo central que dá acesso ao átrio principal do edifício e conduz equidistantemente à zona infantil, zona da internet, salas múltiplas, auditório (com capacidade para 250 pessoas), praça - café e espaços administrativos. Tem uma área de 6.826 m² e capacidade para 110.000 volumes. É uma estrutura de três andares com diferentes salas especializadas. Na parte central estão as salas de referência, literatura e geral. No interior da sala geral encontra-se a videoteca e a biblioteca de sons, onde é possível assistir documentários e ouvir música, respetivamente (BIBLORED, TRADUÇÃO NOSSA).

Figura 11 – BP Gabriel García Márquez



Fonte: site do Tripadvisor¹²

Por sua vez, a biblioteca dispõe de diferentes salas com mesas de leitura, catálogos eletrônicos, um amplo acervo de jornais, salas para trabalhos em grupo, salas de informática e multimídia, em cada um dos espaços também se observam seções de novas aquisições e material recomendado ao público de todas as idades.

Nas partes laterais da biblioteca é possível distinguir a *Sala Bogotá*, a sala de conferências modulares, o auditório, uma sala de internet, uma praça-café e a sala infantil. A *Sala Bogotá* é uma sala especializada que conta com informações sobre a cidade e é patrocinada pela Câmara de Comércio de Bogotá; a sala de conferências modulares tem uma capacidade para 150 pessoas e facilita o desenvolvimento de reuniões e encontros com fins formativos, acadêmicos ou profissionais. Por sua vez, a sala de informática disponibiliza-se abertamente ao público que não tem acesso a rede wifi em casa, a quem tem interesse em navegar ou a quem precisa fazer uso do serviço durante o máximo de uma hora. O trecho a seguir descreve de forma pontual a sala infantil em virtude da população que constitui o foco da pesquisa: os pequenos leitores.

3.3.2.2. Área infantil: ludoteca, sala infantil, salão de brinquedos

A área infantil da BP Gabriel García Márquez começa em um amplo corredor lateral esquerdo da biblioteca. Nele é possível distinguir um espaço exclusivo para a visualização da programação mensal. Posteriormente encontra-se a ludoteca e, na frente dela, uma pequena

¹² Disponível em:

<https://www.tripadvisor.com/Attraction_Review-g294074-d8674922-Reviews-Biblioteca_Publica_Gabriel_Garcia_Marquez_El_Tunal-Bogota.html>. Acesso em 5 out. 2022.

casa infantil – ou casa de brinquedos – (ver figura 12) onde as crianças podem entrar e brincar livremente. No fim do corredor observa-se a biblioteca infantil que contém um acervo de aproximadamente 5.000 exemplares – desde livros ilustrados para bebês em formatos e materiais variados até exemplares em 3D, braille, contos, romances, poemas, fábulas, mitos, lendas e a colecção informativa.

Figura 12 – Casa de brinquedos BP Gabriel García Márquez



Fonte: acervo da autora, 2021

A partir disso, a sala está organizada de forma acessível para todas as crianças: os livros ilustrados para os menores estão distribuídos em prateleiras localizadas na parte inferior da biblioteca e os outros gêneros estão organizados em diversas estantes de forma temática com títulos atraentes como (ver figura 13):

- *Libros para recordar*: nessa estante é possível achar contos e histórias pensadas para que as crianças não esqueçam o passado e levem como referência;
- *Libros para entristecerse*: a estante contém livros que abordam temas sensíveis, nesse sentido é possível achar contos sobre perda, falecimento de seres queridos ou animais de estimação, separação e rupturas;
- *Libros para cantar, bailar, jugar y pintar*: nessa estante é possível achar uma coleção de livros de ninar, parlendas, adivinhas, músicas e rodadas infantis. Também livros sobre jogos clássicos e “contos pintados”;
- *Libros para soñadores*: aqui é possível achar livros de aventuras e personagens cujos pensamentos transitam no mundo da fantasia e dos mundos imaginários, podemos encontrar títulos como “Alice no país das maravilhas” de Lewis, ou “A fantástica fábrica de chocolate” e outros títulos do britânico Roald Dahl;

- *Libros para morir de risa*: nessa estante distinguem-se contos infantis com piadas e cenas engraçadas, por exemplo, a história da “Chapeuzinho e o leão faminto”;
- *Livros para todos los tempos*: a estante contém livros com histórias diversas e alguns clássicos da literatura infantil como “Contos completos de Charles Perrault”;
- *Libros para asustarse*: nessa estante é possível achar contos com mitos e lendas típicos das regiões periféricas da Colômbia, bem como contos de terror para crianças, suspense e mistério;
- *Libros para rebeldes*: a seção conta com livros cujas personagens atrevem-se a fazer coisas diferentes às lógicas sociais, por exemplo, encontra-se o clássico romance da colombiana Yolanda Reyes intitulado “O terror de sexto B”.

Decidimos organizar as estantes dessa forma, pois escutando as crianças que frequentam a biblioteca, percebemos que as perguntas comuns delas são “você tem um livro de terror? Você me empresta um livro sobre aventuras? Tem aqui livros de dinossauros?”. Inclusive uma criança pediu um livro para a irmãzinha dela ficar feliz pois estava chorando. Então pensamos em uma forma criativa de organizá-los (Juan, mediador de leitura, tradução nossa).

Figura 13 – Organização do acervo infantil BP Gabriel García Márquez



Fonte: acervo da autora, 2021

A biblioteca infantil conta também com sofás e mesas coloridas, desenhos e ilustrações nas paredes que mudam dependendo do período do ano. Por exemplo, nas férias do final do ano, a BP implementa decorações próprias do natal. Além das estantes acima descritas, a sala também tem amplas prateleiras localizadas nas paredes onde podem se observar os livros ilustrados mencionados no início desse trecho e contos infantis organizados de acordo com as faixas etárias dos 0 a 5 anos, 6 a 8 anos e 9 a 12 anos (ver figura 14).

Também é possível observar uma ampla seção de livros informativos sobre história, geografia, cultura e sociedade.

Figura 14 – Acervo infantil dos 0 aos 5 anos e textos inclusivos da BP Gabriel García Márquez



Fonte: acervo da autora, 2021

CAPÍTULO 4: As bibliotecas, bibliotecários(as), mediadores(as) de leitura e práticas na formação do pequeno leitor literário

4.1. Visitas e observações na Biblioteca Mário de Andrade

O período de visitas e observações na BP Mário de Andrade foi curto devido às circunstâncias já mencionadas no início do presente trabalho, a recente inauguração (e ainda em preparação) da sala infantil. Portanto, apresenta-se no presente segmento a sistematização de dados e observações na modalidade de resultados.

Com a chegada no dia 15 de julho do presente ano, as primeiras 5 visitas na biblioteca foram de observações e diálogos com duas bibliotecárias. Dentro dessas, duas foram de observação e reconhecimento da biblioteca; uma para realizar uma visita monitorada com as entrevistas; outra para participar da peça de teatro infantil programada e outra para participar de uma mediação de leitura sobre quem era Mário de Andrade – esta última não se desenvolveu em virtude da ausência de público infantil durante o período no qual estava programada.

Ao conversar com a pessoa responsável pela mediação, ela comentou que a atividade já tinha sido efetivada uma vez e participaram 4 crianças cujas idades oscilavam entre os 5 e 7 anos de idade. A atividade consistia em ler trechos de um livro biográfico de Mário de Andrade elaborado pela mesma mediadora (escritora do livro) e conversar com as crianças sobre aspectos que chamaram a atenção delas. É importante destacar que a mediadora não trabalha na biblioteca e que seu interesse era levar o livro com a atividade por várias outras bibliotecas, escolas e instituições da cidade.

Por sua parte, a peça de teatro intitulada “O ratinho platinado” foi uma iniciativa promovida pelo Sistema de Bibliotecas Municipais de São Paulo e se desenvolveu no auditório da biblioteca Mário de Andrade. À peça assistiram aproximadamente 25 crianças entre os 8 e 11 anos de idade em companhia de 5 adultos, todas com deficiência auditiva e pertencentes a uma fundação que faz mediação entre as bibliotecas e centros culturais, as visitas e atividades para elas. As crianças vêm de bairros periféricos da cidade e suas visitas às bibliotecas estão diretamente relacionadas com uma atividade de lazer. A peça de teatro teve uma duração de 45 minutos e a biblioteca contratou uma pessoa que fez a tradução em libras. Nesse mesmo dia observou-se que, antes do início da peça de teatro, as crianças entraram diretamente na sala infantil e elas mesmas pegaram os livros para ler, folhas, lápis de cor, acomodaram os puffs e mesas para desenhar.

Observou-se que a sala conta com a presença de uma pessoa de segurança que cuida do acervo e dos materiais, mas não é bibliotecário(a). Na entrevista executada com uma bibliotecária, ela indicou que os bibliotecários não são fixos, ou seja, não estão responsáveis por uma sala ou acervo unicamente, ficando a cargo das salas e acervos de modo geral e de forma transitiva.

No que diz respeito à visita monitorada, foi possível observar cada seção e acervo da biblioteca, a bibliotecária brindou informações, dados históricos e manifestou algumas problemáticas da biblioteca em relação à comunidade que a circunda – pois devido a que a BP está localizada no centro da cidade de São Paulo, há muita afluência de população moradora de rua. Nesse sentido, a visita destas pessoas à biblioteca relaciona-se mais à questão da biblioteca como um espaço físico para permanecer, para beber água e para usar os banheiros.

Por sua vez, existe uma forte tensão entre as pessoas de segurança e as pessoas moradoras de rua, pois a presença destas últimas está associada com furtos e com uma ideia de perigo para quem está dentro da biblioteca. Isto gera uma barreira de exclusão e, a partir desse momento, questiona-se o *público* da biblioteca. Uma das maiores preocupações que a

bibliotecária manifestou foi a possibilidade e a acessibilidade das crianças que também são moradoras de rua aos serviços bibliotecários. É importante destacar que a divisão encarregada de contratar as empresas de segurança é a Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura da Cidade de São Paulo. Portanto, a bibliotecária expôs a necessidade de um programa de sensibilização para os guardas de segurança que favorecesse o acesso da população moradora de rua à biblioteca.

Outro dos aspectos mencionados pela bibliotecária foi a necessidade de profissionais que fossem responsáveis pela sala de leitura infantil, pois muitas vezes as escolas organizam visitas monitoradas e eles não contam com uma pessoa ideal para realizar as mediações de leitura e contações de histórias. À vista disso, ela e outras colegas participaram de formações e capacitações sobre a mediação de leitura na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato. Naquele momento ela recomendou a referida biblioteca como um lugar propício para estabelecer a análise comparada do presente trabalho.

No próximo capítulo detalham-se os ciclos de visitas efetuados em cada uma das bibliotecas. Vale a pena destacar que a ordem cronológica de visitas começou no ano de 2021 na Colômbia na BP Gabriel García Márquez, posteriormente na Biblioteca Mário de Andrade no ano de 2022 e, por fim, na Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, após o curto período de visitas na biblioteca anterior. Não obstante, a sistematização de visitas não segue a ordem cronológica devido a que até agora o esquema de apresentação tem sido Brasil – Colômbia. Entretanto, as datas de cada atividade se encontram especificadas.

4.2. Visitas e observações na Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato

O ciclo de visitas bibliotecárias foi efetivado a partir do dia 20 de julho de 2022, até o dia 30 de julho de 2022. Em virtude das visitas realizadas na Biblioteca Mário de Andrade durante os dias 15 de julho de 2022 até o dia 20 de julho de 2022, observou-se que a biblioteca contava com uma programação de atividades de férias para crianças que já havia começado. Não obstante, das sete atividades programadas, foi possível participar de cinco, pois várias delas aconteceram mais de uma vez no mês. O quadro a seguir apresenta com maior precisão as atividades das quais foi possível participar (ver figura 15 - Atividades de leitura Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato).

Figura 15 - Atividades de leitura Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato

Data	Nome da atividade	Descrição	Público alvo (idades)	Número de pessoas que participaram
21.07.2022	<i>O mundo de papel</i>	A atividade consistiu em uma contação de história inspirada no livro “Oralidade, música e interatividade” sobre um menino que amava desenhar, mas seus pais não compreendiam o mundo de papel da criança até que ele pede para seus pais olharem seu próprio mundo com outros olhos.	Classificação livre	10 bebês e 9 adultos.
22.07.2022	<i>Mamulengo: a história do forró</i>	A atividade, com transmissão on-line, foi a apresentação do mamulengo que conta uma história de amor entre Seu Oliveira e Julieta trazendo a história da chegada do forró em São Paulo.	Classificação livre	15 assistentes
23.07.2022	<i>Oficina de Tsurus</i>	A oficina consistiu na elaboração de tsurus e sua exposição no teto da biblioteca. De acordo com a tradição lendária do Japão, quem dobrar mil tsurus, pode pedir um desejo ou resolver uma questão de saúde. Portanto, a elaboração destes animais no papel está associada com o desejo de viver em paz e com saúde.	Classificação livre	7 adultos e 7 crianças.
29.07.2022	<i>Brincantos recicláveis</i>	A atividade consistiu na elaboração de instrumentos musicais como ganzás e chocalhos com materiais recicláveis. Posteriormente, foi contada a história do “Flautista de Hamelin”, as crianças participaram da contação com as dinâmicas musicais propostas pelos contadores.	Classificação livre	11 adultos e 10 crianças.
30.07.2022	<i>Danças corporais</i>	A atividade foi desenvolvida na praça exterior do prédio central da biblioteca. Consistiu num espaço de dança e exploração corporal sem intervenção verbal oral com elementos sensoriais e lúdicos.	0-5 anos	8 adultos e 11 crianças.

Fonte: autora, 2022

Vale a pena destacar que além das atividades referenciadas, a biblioteca conta com cursos curtos que funcionam independentemente do período de férias. Por exemplo, a “Oficina de Criação Literária para Crianças” cuja data de início foi o 05/07/2022 com finalização para o 08/10/2022. Nesse sentido, as atividades são de fluxo contínuo – da mesma forma em que ocorre na biblioteca Gabriel García Márquez.

Por sua parte, as observações e anotações do espaço bibliotecário, ocorreram concomitantemente à participação em cada uma das atividades. Nos primeiros dias do mês

de agosto foi possível efetuar as entrevistas com duas bibliotecárias que cuidam das salas de forma geral e registraram-se anotações que são produto de uma curta conversa com a coordenadora da biblioteca (3 entrevistadas no total). Neste caso, os ministrantes das oficinas, mediações e contações foram contratados de forma externa e nenhum deles trabalhava na biblioteca de forma fixa como no caso da BP Gabriel García Márquez.

4.3. Visitas e observações na BP Gabriel García Márquez

O período de visitas e observações na BP Gabriel García Márquez contemplou um tempo aproximado de um mês, iniciando dia 13 de novembro de 2021 e finalizando dia 15 de dezembro de 2021 – correspondente às férias do final do ano de 2021, quando a rede propôs um espaço de biblioférias (*biblovacaciones*) em todas as bibliotecas da cidade do dia 01 de dezembro até o 15.

No total, efetuaram-se 17 encontros, dos quais os primeiros 5 foram de contato inicial/observações; um foi de participação na *hora do conto*; outro foi de *leitura para bebês*; os outros 10 correspondem às atividades de programação das biblioférias. Tanto a *hora do conto*, quanto a *leitura para bebês* são programas que acontecem durante o ano todo, independentemente das férias. A seguir, apresenta-se um quadro que coleta cada uma das atividades das quais foi possível participar (ver figura 16 - Atividades de leitura BP Gabriel García Márquez).

Figura 16 - Atividades de leitura BP Gabriel García Márquez

Data	Nome da atividade	Descrição	Público alvo (idades)	Número de pessoas que participaram
13.11.2021	<i>Lectura para bebês</i>	A atividade começou com a leitura do livro ilustrado “ <i>Feroces</i> ”, posteriormente com ritmos musicais, pais e bebês brincaram com partes de tecidos de cores imitando os sons desses animais e finalmente, se deu um espaço de pintura com aquarelas para representar outros seres da floresta.	0- 5 anos	10 bebês e 9 adultos.
20.11.2021	<i>Hora del cuento</i>	A temática da atividade eram os sabores doces, azedos e salgados. Nesse sentido, a leitura do conto consistiu em identificar as partes doces, azedas e salgadas do mesmo de acordo com as percepções subjetivas das crianças. O mediador levou sal, suco de limão e suco de morango para desenvolver a atividade, posteriormente leu o livro “ <i>El</i>	6-12 anos	9 crianças e 5 adultos.

		<i>señor José Tomillo</i> ".		
01.12.2021	<i>Personajes aterradores</i>	A atividade se desenvolveu em torno das típicas personagens mitológicas que são aterradoras nas narrativas colombianas. No final, cada criança desenhou sua própria personagem ou monstro e compartilhou as características do mesmo.	6-12 anos	7 crianças e 5 adultos.
02.12.2021	<i>Sonidos de la navidad</i>	A atividade teve como núcleo temático as tradições colombianas no natal, nesse sentido, o mediador de leitura colocou uma máscara de olhos nos participantes e enquanto alguns sons eram produzidos, as crianças deveriam adivinhar com que comemoração relacionavam os sons. Posteriormente se deu espaço para a leitura do conto " <i>Barco de histórias</i> ".	5-12 anos.	8 crianças e 6 adultos.
03.12.2021	<i>Taller de plastilina</i>	Com massa para moldar, as crianças elaboraram suas próprias personagens após a leitura de histórias com seres mitológicos.	5-12 anos.	9 crianças e 5 adultos.
04.12.2021	<i>Taller la gramática sobre suelos</i>	A atividade consistiu no desenvolvimento de uma oficina sensorial com matéria orgânica de resíduos de cada uma das regiões da Colômbia, para analisá-las e discuti-las como parte de territórios diferenciados.	6-12 anos.	10 crianças e 6 adultos.
05.12.2021	<i>Taller de ilustración infantil</i>	Com giz de cera e betume, as crianças elaboraram suas próprias ilustrações após a leitura do conto " <i>Eloisa y los bichos</i> ".	6-12 anos	8 crianças e 4 adultos.
06.12.2021	<i>Lectura de no ficción</i>	Nessa atividade, as crianças discutiram sobre o que era a paz e a guerra na Colômbia a partir da leitura do conto " <i>Camino a casa</i> ".	6-12 anos	6 crianças e 4 adultos.
09.12.2021	<i>Taller de collage</i>	Na primeira parte da oficina, as crianças exploraram a coleção infantil para descrever um novo livro favorito. Em seguida, foram apresentadas técnicas básicas de colagem para criar personagens fictícios de uma história que escolheram.	6-12 anos	7 crianças e 5 adultos.
12.12.2021	<i>Máscaras Aluna</i>	A atividade consistiu no desenvolvimento de uma oficina de elaboração de máscaras de personagens fantásticas cuja temática era <i>Aluna</i> – palavra que faz referência ao mundo espiritual da cultura Kogui, indígenas da Sierra Nevada de Santa Marta na Colômbia.	6- 10 anos	12 crianças
14.12.2021	<i>Juegos entre espacios y recuerdos</i>	A Cia de arte NC-Art foi convidada para à biblioteca e compartilhou histórias de criação e exercícios de brincadeira e experimentação. A proposta da oficina era descobrir novas formas de habitar o espaço	0-12 anos	2 bebês, 8 crianças e 6 adultos.

		a partir de memórias emocionais e corporais. Por sua vez, foi um espaço para reimaginar o nome e uso de objetos cotidianos.		
15.12.2021	<i>Taller de animales fantasmas</i>	Com mantas de animais e buracos para os olhos, foram lidas algumas fábulas da história da literatura: “ <i>la cigarra y la hormiga</i> ”, “ <i>La abeja y la paloma</i> ” y “ <i>la gallina y el cerdo</i> ”. Posteriormente as crianças inventaram novos animais que foram desenhados no papel.	6-12 anos	7 crianças e 3 adultos.

Fonte: autora, 2022

No final de cada atividade, foram entrevistados os mediadores(as) de leitura e ao finalizar o ciclo de visitas, foi possível entrevistar a coordenadora da BP. Foram entrevistados um total de 4 mediadores(as) de leitura que revezavam durante as semanas e a coordenadora (5 entrevistados no total). As perguntas incluíram informações gerais e descrições tanto da rede de bibliotecas, quanto da biblioteca com foco no público infantil, algumas dessas informações apresentam-se na contextualização dos respectivos espaços.

4.4. Entrevistas: a voz dos(as) mediadores(as) e bibliotecários(as)

A execução das entrevistas seguiu um roteiro de oito perguntas abertas iniciando com questionamentos informativos e gerais da biblioteca e finalizando com questionamentos voltados para a percepção dos(as) mediadores(as), bibliotecários(as) e coordenadoras a respeito do lugar da biblioteca pública na formação do PLL. Também foram abordados aspectos relacionados ao acervo literário, à quantidade de crianças que visitam as salas infantis e reconhecimento ou caracterização das crianças que visitam as bibliotecas. Como mencionado previamente, na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato foram executadas 3 entrevistas – incluindo a entrevista com a diretora – e na BP Gabriel García Márquez foram executadas um total de 5 entrevistas – incluindo a entrevista com a coordenadora responsável pelo espaço.

Cada uma das entrevistas teve uma duração entre 10 e 14 minutos, os(as) mediadores(as) e bibliotecários(as) evidenciaram informações históricas das bibliotecas que permitiram ampliar a contextualização das mesmas. Nesse sentido, para efeitos da análise comparativa, optou-se por elaborar um quadro de respostas dos(as) participantes da pesquisa para cada pergunta formulada (ver figura 17), as falas mais relevantes dos(as) entrevistados(as) de forma sintetizada e observações das respostas que permitiram a posterior

elaboração da justaposição nas categorias de análise. É possível acessar às entrevistas integralmente numa pasta disponibilizada no Google Drive¹³.

A seguir, apresenta-se o roteiro de perguntas:

1. Apresentação pessoal, funções dentro da biblioteca, experiência.
2. Informações sobre aspectos históricos da biblioteca e seu impacto nas comunidades.
3. Número aproximado de crianças que a BP recebe por mês, a vinda delas ao espaço está mais relacionada com a retirada de livros escolares, infantis, ou para participar de atividades? Elas vêm acompanhadas por responsáveis?
4. Há uma lista com os livros mais retirados pelas crianças? Qual aquele que é mais retirado? Você imagina o porquê?
5. Com que periodicidade são comprados livros infantis? Quem compra? Como os títulos são escolhidos?
6. Quais os serviços que a biblioteca oferece? Existem serviços destinados unicamente para as crianças? Como acontece? Há programações específicas comemorativas?
7. Quais os critérios de planejamento e execução das atividades de mediação leitora? Há um modelo de planejamento?
8. Segundo sua experiência como mediador(a), bibliotecário(a) e coordenadora, qual a sua percepção sobre a função e/ou o lugar que a BP ocupa na vida das crianças e na sua formação leitora?

Figura 17 - Respostas dos(as) bibliotecários(as), dos(as) mediadores(as) de leitura e das coordenadoras das bibliotecas

Questionamentos		Observações
Quanto à apresentação pessoal, funções dentro da biblioteca e experiência		
Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	Na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato foi possível conversar com duas pessoas responsáveis pela supervisão do desenvolvimento das atividades nas salas de leitura e com a diretora; elas são profissionais na área da biblioteconomia e contam com uma ampla experiência de trabalho no campo mencionado, a seguir detalham-se os nomes, formação, funções dentro da biblioteca e experiência de cada uma:	Nota-se neste primeiro momento que as bibliotecárias contam com uma formação acadêmica de base para atuar na biblioteca e que a trajetória de cada uma é bastante ampla, principalmente da Lia e da coordenadora. Também se observa que para o desenvolvimento de atividades é necessário que as escolas agendem com antecipação as visitas e as bibliotecárias preparem as mediações. Não

¹³ A pasta encontra-se sob responsabilidade da pesquisadora.

	- Sara é formada em biblioteconomia, cuida de todas as salas da biblioteca ao longo do dia, há três anos trabalha na biblioteca; - Lia é formada em biblioteconomia, cuida da sala de leitura da primeira infância e há dez anos que trabalha na biblioteca; - Maria é formada em biblioteconomia com especialização na área administrativa e há sete anos trabalha na biblioteca como coordenadora, cumpre funções técnico-administrativas do espaço. Ao perguntar para as bibliotecárias se dentro das funções estava a execução de atividades, uma delas respondeu que: “Quando as escolas programam visitas monitoradas, algumas vezes solicitam alguma atividade de leitura em voz alta ou até contação de histórias. A única coisa que pedimos é que a solicitação seja feita com antecipação porque assim podemos nos preparar melhor e escolher um conto ou história que se adeque com a faixa etária das crianças e com aquilo que os professores também sugerem de fazer” (Sara, bibliotecária).	obstante, de acordo com os delineamentos da IFLA (2009) sobre os serviços bibliotecários oferecidos para crianças, é necessário que os(as) bibliotecários(as) responsáveis pelas salas de leitura se caracterizem pelas “habilidades comunicativas e de planejamento para proporcionar o melhor ambiente para crianças, pais e cuidadores” (p. 17). Isto inclui a importância da disposição permanente para desenvolver atividades de mediação de leitura sem necessariamente agendar. Consequentemente, é uma iniciativa que representa o fluxo contínuo de atividades que podem contribuir significativamente para a formação leitora das crianças.
Biblioteca Pública Gabriel García Márquez	No caso da BP Gabriel García Márquez cada um dos(as) mediadores(as) de leitura e a coordenadora iniciaram com a apresentação pessoal e com as funções designadas na biblioteca. Trata-se de cinco profissionais que cumprem com a mesma função: planejar e desenvolver atividades de mediação de leitura para a população da primeira infância, infantil, juvenil, adultos e adultos maiores. As outras informações se descrevem a continuação: - Juan é formado nos Estudos Literários, há dois anos que trabalha na biblioteca; - Angélica é formada em Licenciatura em Pedagogia Infantil, há um ano que trabalha na biblioteca; - Camilo é formado em Artes Cênicas, há cinco meses que trabalha na biblioteca; - Diego é formado em Ciências Sociais, há um ano que trabalha na biblioteca; - Luísa, é formada em biblioteconomia e mestre em Educação, é a coordenadora da biblioteca e cumpre com as funções administrativas e de liderança dos diferentes espaços da biblioteca. Ao perguntar aos mediadores como funciona a programação de atividades aos finais de semana, destaca-se que nos sábados e nos domingos há uma atividade denominada “a hora do conto” com uma duração aproximada de uma hora. De manhã se desenvolve a atividade intitulada “leitura para bebês” e nos primeiros quinze dias de férias de julho e dezembro, há uma atividade de leitura diária previamente planejada e divulgada.	Nota-se que a formação dos(as) mediadores(as) de leitura é variada e influencia de forma significativa a execução das atividades. Também é possível aludir de forma positiva às atividades fixas que acontecem durante os finais de semana, pois considera-se que a execução semanal de atividades favorece o estabelecimento de processos de leitura e, consequentemente, contribui como o hábito leitor das crianças. A este respeito, TONUCCI (1989) afirma que ao garantir tempo de qualidade para a leitura durante algumas horas, “a criança desenvolve uma relação de intensidade dificilmente repetível” (p. 12, tradução nossa). Portanto, é fundamental que no interior mesmo da BP se estipulem tempos de leitura variados não apenas em comunidade, mas também se defenda o tempo-espço da leitura individual e de encontros particulares com diversas histórias. Por sua parte, se destaca que os(a) mediadores(a) levam entre um a dois anos trabalhando na biblioteca e sua permanência não é fixa; portanto, outros profissionais podem chegar dependendo das políticas e planos da prefeitura. A

	Também se desenvolve semanalmente o “Clube de leitura infantil” mediado tanto pelos profissionais em menção, quanto por convidados externos à biblioteca. Vale a pena destacar que os cinco mediadores se revezam para a execução das atividades (as fixas e as “biblioférias”). “Pensamos na importância de revezar as atividades para as crianças não ficarem cansadas, pois cada um de nós tem seu próprio estilo de trabalho. Por exemplo, eu sou pedagoga e meus colegas são profissionais dos estudos literários e licenciados em humanidades, os critérios de execução das atividades estão pensados em campos do conhecimento diferentes e isto também enriquece as experiências com as crianças” (Angélica, mediadora de leitura, tradução nossa). Em relação a outras atividades e/ou funções dentro da biblioteca, os(as) entrevistadas afirmaram o seguinte: “Temos reuniões às segundas-feiras de manhã, para dialogar como tem sido o trabalho desenvolvido e temos capacitações constantemente dentro dessas mesmas reuniões para implementar novas estratégias de mediação de leitura, também estudamos o acervo e avaliamos alternativas de divulgação e execução de atividades” (Diego, mediador de leitura, tradução nossa). “Nas reuniões também são abordados os aspectos financeiros e no meu caso, administrativos para planificar de uma forma adequada os recursos que chegam à biblioteca” (Luísa, coordenadora, tradução nossa).	este respeito considera-se que é fundamental estipular linhas metodológicas que permitam dar continuidade aos processos de mediação iniciados pelos(as) profissionais. Vale a pena destacar também que ao pensar no triângulo da mediação de leitura aludido por Reyes (2020) em que livro - criança - mediador(a) conformam uma unidade integrante de acesso e interpretação enriquecida do texto literário, se estabelecem relações afetivas. E é nesse sentido que a permanência do(a) mediador(a) pode influenciar de forma positiva a permanência da criança nos momentos de leitura.
Quanto aos aspectos históricos das bibliotecas e seu impacto nas comunidades		
	Talvez o maior aspecto histórico que marcou o desenvolvimento integral da biblioteca não foi apenas o importante legado do escritor Monteiro Lobato e as recorrentes visitas nas bibliotecas para ler com as crianças, mas as ações bibliotecárias da Lenyra Fraccaroli que posicionaram a voz da infância como elemento central da biblioteca: “Quando a biblioteca oferecia aquelas atividades promovidas pela Lenyra, a ideia que se tinha de biblioteca infantil estava relacionada com uma forma de completar o que era oferecido nas escolas, foi por essa razão que dentro da biblioteca se desenvolveram atividades como o concurso de pinturas para crianças, o cinema sonoro [...], a exposição de selos e moedas e além do jornal teve também a hora do conto que hoje em dia acontece como uma atividade de mediação de leitura. Então a biblioteca também acabou se tornando um centro cultural muito importante	Como é possível observar na contextualização do presente trabalho, as bibliotecárias abordaram pontos fundamentais que permitiram ampliar o panorama histórico da biblioteca, como foi o legado do escritor Monteiro Lobato e, posteriormente, da bibliotecária Lenyra Fraccaroli inspirada no trabalho dele. O trabalho da educadora Lenyra Fraccaroli constituiu um ponto de referência fundamental para pensar diferentes atividades que contribuíssem com a participação das crianças em diferentes espaços não apenas gerados no jornal “A voz da infância”, também na conformação gráfica e editorial do mesmo e em diversas atividades culturais. A este respeito, é

Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	graças a essas iniciativas propostas pela Lenyra” (Sara, bibliotecária). Em relação ao impacto nas comunidades uma das entrevistadas afirmou que: “A biblioteca tem acolhido crianças e adultos de muitos bairros da cidade, inclusive já nos visitaram escolas da periferia e fizemos atividades com elas. Outro ponto importante é que apesar da biblioteca estar planejada para crianças, também temos aqui coleções de romances e livros para jovens e adultos. Você também pode perceber que as pessoas vêm muito para usar as salas de estudo ou até para ler jornais” (Maria, diretora). “Um aspecto histórico importante é que durante um tempo as crianças fizeram apresentações de obras teatrais nos ônibus da cidade com os bonecos que estão em exposição no primeiro andar, também foi iniciativa da Lenyra” (Maria, diretora).	possível afirmar que a biblioteca conta com uma herança bibliotecária rica e própria que confronta com solidez os preceitos nascidos da herança bibliotecária colonial que desconheceu a criança como protagonista das grandes histórias da humanidade. Nesse sentido, é possível aludir ao escritor Monteiro Lobato e ao trabalho da Lenyra como um ato de revolução na formação dos pequenos leitores, pois foram adultos mediadores que prestaram atenção às necessidades educativas das crianças da cidade de São Paulo e isto contribuiu significativamente para o funcionamento e a importância da biblioteca até os momentos atuais.
Biblioteca Pública Gabriel García Márquez	Nesse âmbito, a coordenadora trouxe informações sobre a inauguração da biblioteca em 2001, a forma em que começou a funcionar e o impacto que o espaço tem na comunidade, principalmente nos bairros mais próximos: “Na época o governo distrital comprou uma coleção ampla de livros e a biblioteca foi planejada para ser acessível a todas as idades, então os livros de literatura ficaram no primeiro andar subdivididos por literatura universal e literatura nacional; no segundo andar, os livros de ciências sociais e exatas; no terceiro andar, os livros sobre crescimento pessoal, filosofia, matemática, artes e está também a hemeroteca. Os livros estavam sub organizados por áreas e temas específicos e até agora a biblioteca mantém esse tipo de organização. A sala infantil sempre funcionou no primeiro andar e tinha computadores adaptados com enciclopédias infantis e jogos para crianças, elas podiam acessar por meia hora. Com o tempo esses computadores foram retirados e ficou apenas a coleção de livros. Durante o período de férias houve atividades para crianças mais ou menos a partir do ano de 2003 e também continuamos com esse programa até agora porque tem sido de impacto positivo principalmente nos bairros mais próximos” (Luísa, coordenadora, tradução nossa). Por sua vez, os(as) mediadores(as) concordam que a biblioteca tem se tornado um lugar icônico no bairro. Pois, apesar de receberem pessoas de todos os lugares da cidade, principalmente aos finais de semana, nos dias de semana recebem jovens e adultos que moram perto do bairro e crianças das escolas mais próximas.	Considera-se que, apesar do planejamento e a criação da biblioteca ser um evento recente, a divisão da infraestrutura respeitou consideravelmente o lugar da sala infantil e dos esquemas de execução de atividades pensadas para o público infantil em virtude dos estudos internacionais que na época estavam se desenvolvendo. Tal foi o caso do Encontro Internacional de Bibliotecas onde se discutiu “a situação do profissional da informação na sociedade contemporânea” (CERLALC, 2007, p. 1). O encontro promovido pelo Conselho Nacional de Biblioteconomia e a Associação de Bibliotecários do Ceará favoreceu a coparticipação de vários países para comunicar diferentes iniciativas/projetos bibliotecários e assim contribuir com discussões para o fortalecimento da BP latino-americana. Nesse sentido, infere-se que o encontro influenciou positivamente a implantação da biblioteca e o impacto que anos posteriores teria nas comunidades mais próximas. Por sua parte, a resposta de Angélica adverte sobre a relação distante entre a escola e a biblioteca e o escasso impacto da segunda sobre a primeira. Considera-se que é fundamental o

	“No entanto, gostaríamos de que os jovens e crianças que vêm na biblioteca façam melhor uso dela e dos livros, que leiam mais e que aproveitem todos os serviços que ela oferece, considero que a escola poderia fazer mais esforços para motivar e incentivar as crianças e os jovens a visitarem os espaços que brindamos abertamente” (Angélica, mediadora de leitura, tradução nossa).	fortalecimento dos vínculos e diálogos entre escola – biblioteca em virtude das possibilidades que estas têm de “se nutrir mutuamente ao invés de anular-se” (COLOMER, 2010, p. 205, tradução nossa). Já que, por meio da biblioteca, a escola pode enriquecer os processos de formação leitora das crianças e ao mesmo tempo contribuir para o reconhecimento e aproveitamento de todos os serviços oferecidos pela biblioteca.
Quanto ao número aproximado de crianças que a BP recebe por mês, acompanhamento dos adultos e intenções de visita nas bibliotecas (retirada de livros escolares, infantis, ou para participação em atividades		
Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	Nessa pergunta, as entrevistadas responderam que recebem aproximadamente 300 pessoas por mês. Efetivam registro por meio do sistema da biblioteca. Não obstante, o registro não diferencia crianças de adultos e a contabilização é de modo geral. Em relação à pergunta, as entrevistadas responderam que: “O número de crianças que visitam a biblioteca é variável, mas notamos que há mais fluxo no período escolar [...] recebemos mais ou menos de uma a três visitas por mês por parte das escolas, aí quando as crianças vêm, fazemos a visita monitorada se for o caso, depois uma atividade de leitura e, às vezes têm um tempo livre para ficar lendo ou percorrendo as salas. Com relação às visitas, elas vêm bastante para participar das atividades, na verdade poucas vezes vêm para retirar livros informativos ou para fins escolares e quase todas as vezes vêm acompanhadas por um adulto ou pela mesma escola” (Sara, bibliotecária). “Aqui, na sala da primeira infância, as crianças vêm mais nos finais de semana. Cada final de semana recebemos entre umas vinte a quarenta pessoas contando as crianças e os adultos. É obrigatório que as crianças venham sim acompanhadas de um adulto responsável e o motivo da visita é mais para se divertir, também disponibilizamos alguns brinquedos e jogos para os bebês” (Lia, bibliotecária).	É possível observar que o número de pessoas que visitam a biblioteca é baixo levando em consideração que o espaço conta com vários espaços de leitura e que funciona em horários contínuos. Também se destaca que os motivos de visita estão relacionados com a participação em atividades e com o intuito de se divertir como apontado por uma das bibliotecárias. No entanto, alude-se também ao incremento de crianças no período escolar, provavelmente em virtude das visitas monitoradas que a biblioteca realiza. A este respeito é importante destacar que as visitas monitoradas podem ter uma maior incidência na formação leitora das crianças e motivar ou promover posteriores visitas fora dos tempos escolares.
	Os(as) mediadores(as) levam unicamente o registro da quantidade de pessoas que participam das programações como é possível observar no quadro de atividades. Não há um esquema quantitativo que permita calcular o número de crianças que a BP recebe por mês. As(os) entrevistadas afirmaram que geralmente as crianças vão à biblioteca acompanhadas por	Considera-se que seria importante levar o registro exato do número de crianças que visitam a biblioteca pois isto poderia influenciar significativamente o planejamento de atividades e a organização das mesmas dependendo das faixas etárias dos participantes. Por sua

Biblioteca Pública Gabriel García Márquez	adultos (especialmente no período de férias), em grupos maiores (em período escolar) ou em grupos menores (também nas férias). Diante do exposto, os(a) mediadores(a) afirmaram que: “No período escolar as crianças às vezes vêm para retirar livros de literatura que são de leitura obrigatória. Poucas vezes vi alguém procurando livros para desenvolver um trabalho escolar, eu acho que a internet representa um meio de consulta para eles mais eficaz. Às vezes elas vêm em grupos de amigos da escola, a gente as reconhece pelo uniforme” (Juan, mediador de leitura, tradução nossa). “Nas férias eu vejo que as crianças vêm mais com a intenção de explorar o espaço e os livros, geralmente estão acompanhados de familiares adultos e acredito que isso influencia muito a experiência que eles têm, é diferente vir com a escola do que com a família” (Camilo, mediador de leitura, tradução nossa). “[...] Uma coisa que acontece muito é que geralmente os adultos pensam que as atividades são organizadas unicamente para as crianças. Quando os convidamos para participarem, muitos têm receio ou vergonha e lembramos a ideia de que todos fomos crianças alguma vez. É legal que a leitura incentive o diálogo entre adultos-crianças e contrastar as formas em que as crianças e os adultos compreendem uma mesma história, por isso também contamos suas presenças na hora de desenvolver as atividades” (Diego, mediador de leitura, tradução nossa). “Às vezes as escolas programam visitas monitoradas na biblioteca para que nós expliquemos como funciona e mostremos as coleções. Quando eles vêm também podemos fazer atividades de mediação de leitura e assim estender a divulgação de serviços e atividades, num dia isso aumenta bastante o número de crianças que visitaram o espaço, por essa razão não sinto uma diferença do número de crianças que vem nas férias e no período escolar, eu diria que é muito variável” (Angélica, mediadora de leitura, tradução nossa).	vez, julga-se que sistematizar com precisão o número de pessoas que a BP recebe por mês pode contribuir com estudos e pesquisas a respeito de como fortalecer o vínculo entre as comunidades e a biblioteca. Por sua parte, observa-se nas respostas de Juan e Camilo, que os tempos de leitura no período escolar e os tempos de leitura no período de férias, ainda mantêm uma considerável brecha como é possível observar na biblioteca Monteiro Lobato. Que as crianças não fazem uso da biblioteca para realizar consultas escolares e em consequência, no período de férias o olhar é diferente, é exploratório. Não basta, então, programar visitas monitoradas se são assumidas como atividades “extra” da escola. É fundamental outorgar uma particular importância e atenção às visitas pois poderiam conformar a porta de acesso ao processo real de alfabetização bibliotecária e de apropriação do espaço. Colomer (2010) aponta para a elaboração do caderno-biblioteca como “um memorial de leituras pessoais” (p. 205). Considera-se que a biblioteca pode instigar a elaboração de cadernos ou memoriais que permitam às crianças levar o registro de consultas bibliotecárias e, inclusive, favorecer espaços de conversação literária após a devolução dos livros. Entretanto, o acompanhamento do adulto é fundamental, seja o cuidador, seja o professor ou o familiar. Como mencionado por Diego, a leitura pode incentivar o diálogo entre adultos e crianças e a leitura da criança também é um convite aberto para a mediação do adulto (MUNITA, 2014).
Quanto às listas de livros mais retirados pelas crianças e o livro mais retirado		
Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	A este respeito as bibliotecárias responderam que não há uma lista ou único livro mais retirado pelas crianças, no entanto: “Apesar de não termos listas dos livros preferidos pelas crianças e pelos bebês, eu sei quais os tipos de livros que eles gostam, geralmente são os mais	Nota-se na resposta da bibliotecária uma aproximação geral dos gostos literários das crianças. Não obstante, seria fundamental detalhar os títulos mais lidos pelas crianças, pois isto poderia contribuir com a aquisição posterior de novos títulos

	interativos que têm texturas e que lhes propõem jogos” (Lia, bibliotecária).	relacionados e consequentemente com leituras que atraem às crianças.
Biblioteca Pública Gabriel García Márquez	A esse respeito, os(a) entrevistados(a) responderam: “Além de fazer esse tipo de pergunta, as crianças constantemente perguntam se há livros de dinossauros, é um dos empréstimos mais frequentes” (Angélica, mediadora de leitura, tradução nossa). “Não há um livro específico, mas as crianças adoram livros de pop-up, aqueles que vêm em 3D, acho que é uma novidade pois não são muito comuns nas escolas” (Camilo, mediador de leitura, tradução nossa). “Tem crianças com gostos específicos, já viram perguntando por livros de astronomia, penso que o tema dos planetas, as constelações e o espaço chamam muito a atenção delas” (Diego, mediador de leitura, tradução nossa). “No caso dos bebês, sem dúvida os livros de imagens e capa dura são os ideais, eles adoram aqueles livro-travesseiro ou em forma de fantoche para brincar, os colocamos de forma mais acessível nas prateleiras inferiores” (Juan, mediador de leitura, tradução nossa).	Apesar de não existir uma lista específica com os livros mais retirados pelas crianças, é possível observar que a sala infantil está organizada de acordo com as perguntas que as crianças faziam constantemente: “Você tem livros para ficar feliz/triste/rindo?”. Neste caso nota-se também que os(a) mediadores(a) conhecem os temas de interesse das crianças de modo geral, mas não há uma precisão em relação às listas de livros mais retirados. A este respeito destaca-se que é possível gerar uma lista de livros mais retirados partindo dos registros de empréstimo pelo sistema da biblioteca. Isto contribuiria também na seção dos livros recomendados.
Quanto à periodicidade de compra/aquisição dos livros infantis, quem compra? Como os títulos são escolhidos?		
Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	De acordo com as entrevistadas, a principal responsável pela compra e aquisição de livros é a Secretaria Municipal de Cultura, especificamente o Sistema Municipal de Bibliotecas encarregado, por sua vez, de escolher e distribuir os recursos para a compra de material novo. Incluindo não apenas livros e materiais lúdicos, mas também o equipamento necessário para o efetivo funcionamento das bibliotecas. Em relação à periodicidade afirmaram que: “Todos os anos recebemos novos livros de literatura infantil, juvenil e esse ano também recebemos uma coleção de livros de romances e literatura para pessoas adultas. Também recebemos livros de capa dura para os bebês e uns cinco livros-travesseiros para eles também [...] eu já fiz algumas vezes uma lista de sugestões de compra de livros e aqui já têm alguns deles, os outros livros são escolhidos pelas pessoas que trabalham na secretaria e depende, por exemplo, de se há autores com novos lançamentos, aí por exemplo o próprio autor pode vir e é programada uma atividade de mediação de leitura” (Sara, bibliotecária).	Observa-se neste aspecto que a compra e aquisição de novos livros e materiais depende diretamente da Secretaria Municipal do Estado de São Paulo e que é possível realizar sugestões de compra, como destacado pela bibliotecária. Também depende em grande medida da produção de livros para crianças. A este respeito, Zapata (2005) afirma que a biblioteca pode e deve exigir constantemente a renovação e aquisição de materiais. nessa linha de pensamento Colomer (2010, p. 206, tradução nossa) afirma que “a seleção de livros é uma parte fundamental para manter o desejo de ler [...] temos que aprender a desestimar quem não cumprem sua função e quem ocupam o espaço aparentando uma oferta inexistente”. Em virtude disso, considera-se que o pequeno leitor também pode ser formado para

		participar da seleção e demanda de materiais.
Biblioteca Pública Gabriel García Márquez	Essa pergunta foi respondida pela coordenadora da biblioteca: “Os livros são comprados pelo departamento de coleções de Biblored que recebe o dinheiro administrado pelo governo distrital. Cada biblioteca leva o inventário das coleções existentes e o inventário dos livros em mau estado que precisam ser substituídos ou aqueles que nunca retornaram às bibliotecas. Nas reuniões das segundas-feiras se abordam esses aspectos, os mediadores da rede fazem sugestões de compra, elas são levadas em consideração. As compras se efetuam a cada dois anos mais ou menos. Dependendo do orçamento que o governo destine para a aquisição de obras, a última vez que se comprou livros foi em 2018. Também fazemos trocas de coleções com outras bibliotecas para que o acervo circule pela cidade” (Luísa, coordenadora, tradução nossa).	Neste ponto é possível observar que a compra e aquisição de livros da rede de bibliotecas de Bogotá mantém um esquema sólido e processual que leva em consideração as recomendações dos(as) profissionais atuantes nas bibliotecas, Isto é positivo pois as novas aquisições diversificam o entorno bibliotecário (COLOMER, 2010).
Quanto aos serviços que a biblioteca oferece, existem serviços destinados unicamente para as crianças? Como acontece? Há programações específicas comemorativas?		
Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	Levando em consideração que inicialmente a biblioteca foi planejada pensando no público infantil, as entrevistadas mencionaram os serviços oferecidos: “Temos então o empréstimo de livros aqui dentro das salas; o empréstimo de livros para levar com um documento de identidade, mas antes a pessoa deve se cadastrar no Sistema de Bibliotecas e aí ela pode levar livros emprestados de qualquer biblioteca de São Paulo e da região metropolitana; também está toda a programação totalmente gratuita de atividades para crianças; os congressos e seminários de Literatura Infantil; os cursos de aprofundamento em mediação de leitura para professores e interessados; as oficinas de criação literária para crianças, inclusive cursos de robótica e bom...toda a programação de atividades nas férias de julho” (Sara, bibliotecária). Em relação às datas comemorativas as entrevistadas responderam que: “sim, temos algumas vezes programações de leitura voltadas para épocas especiais do ano, por exemplo, oficinas de criação de poemas no mês das mães ou atividades literárias nas festas juninas, no natal também fazemos atividades de leitura comemorativas e no dia dos namorados” (Lia, bibliotecária)	Observa-se que, apesar da biblioteca estar planejada para a recepção de público infanto-juvenil, atende pessoas de todas as idades e, inclusive, se desenvolvem atividades acadêmicas e formativas para os interessados nas áreas da literatura infantil e mediação literária. Também há uma ampla variedade de cursos que acontecem ao longo do ano. Isto é interessante, pois constitui uma forma de acessar espontaneamente outras áreas de conhecimento, de modo que a formação do pequeno leitor se torna integral e diversa. Tais iniciativas dialogam com os pressupostos da IFLA/UNESCO (1994) a respeito da autoformação em âmbitos culturais diversos. O desenvolvimento de atividades em épocas comemorativas também é fundamental na medida em que é possível estabelecer conexões entre os diversos textos literários e acontecimentos socioculturais relevantes na vida das crianças.
	Nessa pergunta os(as) entrevistados(as) mencionaram os serviços principais oferecidos para as crianças de forma exclusiva. Assim, além	Observa-se uma ampla variedade de serviços oferecidos que enriquecem consideravelmente a

Biblioteca Pública Gabriel García Márquez	dos quatro espaços referenciados: a “Leitura para bebês”, a “Hora do conto”, o “Clube de leitura para crianças” e as “biblioférias”, existem serviços como: “[...] empréstimo interno de livros para bebês e crianças; empréstimo externo de livros, ou seja, para levar para casa o material apenas com o documento de identidade da criança, isto é, desde os 0 até 12 anos; ingresso à Ludoteca com supervisão de um adulto; ingresso à casa de brinquedos; empréstimo de jogos de mesa com acompanhamento de uma pessoa maior de idade; recomendação de livros para as crianças; empréstimos interbibliotecários, ou seja, a criança pode procurar no site da Biblored o livro que ela quer e se o livro estiver em outra biblioteca, a gente traz e avisa ela pelo e-mail. Também organizamos atividades eventuais cada semana dedicadas às crianças que também são planejadas nas reuniões com os mediadores [...] no caso dos bebês, o empréstimo fica com o nome deles, mas quem medeia o empréstimo, é sempre o familiar do menor. Já no caso das crianças a partir dos 6 anos, permitimos que elas sozinhas peguem o material que desejam retirar e nossas bibliotecárias auxiliam no processo de empréstimo” (Luísa, coordenadora, tradução nossa). Em relação à programação específica comemorativa, alguns dos mediadores e a mediadora ressaltaram que: “Mensalmente temos sempre uma temática de leitura na biblioteca. Especialmente o espaço “a hora do conto” e a “leitura para bebês” tentam desenvolver-se de acordo com essa temática. Por exemplo, o mês passado o tema foi o conflito armado na Colômbia e escolhemos literatura infantil que nos permitisse abordar termos como o desaparecimento forçado, o recrutamento armado e inclusive a guerra e a paz, usamos o livro “as crianças pensam a paz” para implementar atividades de mediação de leitura com a temática e também temos a seção de livros recomendados dependendo do tema do mês” (Juan, mediador, tradução nossa). “Nós respeitamos algumas épocas comemorativas do ano que são importantes aqui na Colômbia, então, por exemplo, em outubro sempre trazemos o Halloween aqui na biblioteca, em julho, às vezes, nos articulamos com o festival de verão e em dezembro, o natal que é muito representativo para as crianças” (Angélica, mediadora, tradução nossa). “Algo muito importante que Biblored pensou nesse ano foi permitir a participação das crianças	formação leitora das crianças em diferentes etapas da vida. Também vale a pena prestar atenção ao desenvolvimento de atividades de leitura e programações partindo de datas ou épocas comemorativas. Assim, nota-se que a fala de um dos mediadores alude a um período de leitura dedicado à abordagem da paz e da guerra em tempos de conflito armado e isto é sumamente valioso na medida em que “a literatura propõe ou denuncia, afirma ou nega, apoia ou combate, permite a vivência sensível dos problemas dialeticamente” (CÂNDIDO, 2011, p. 25). Desse modo, a abordagem de realidades e problemáticas sociais no desenvolvimento de atividades de leitura torna-se fundamental na medida em que o pequeno leitor, também é um leitor contextualizado, crítico e um leitor propositivo. Outro âmbito fundamental em destaque é a co-participação das crianças na construção da política de leitura apontada por outro dos mediadores de leitura. Considera-se que isto contribui significativamente para a formação de um pequeno leitor que se torna ciente dos fundamentos epistemológicos e legislativos que garantem seu livre acesso à cultura escrita. Quando as crianças participam da formulação de políticas públicas e, neste caso, de uma política de leitura, “aprendem a dar a sua opinião no momento em que podem falar com outras crianças e com os adultos. A maturidade, portanto, não é resultado apenas de um amadurecimento biológico, mas se dá pelas experiências de participação e ação social” (PEREZ; JARDIM, 2015, p. 215). Nesse sentido, é fundamental que o modelo de leitura e os delineamentos que conformam o mesmo, contem com a participação das crianças e, portanto, que a BP seja o cenário ideal de participação cidadã das mesmas.
---	--	---

	na construção da política distrital de leitura (2021) que funciona assim: organizamos dois encontros por mês durante mais ou menos cinco meses, onde as crianças são bem-vindas para participarem das discussões que comporão a política. Preparamos leituras em voz alta daquilo que já foi sistematizado com uma linguagem acessível e clara e finalmente perguntamos o que elas têm a falar a respeito das leituras e as sugestões para a biblioteca, especificamente o que gostariam de que a biblioteca fizesse ou preparasse para elas” (Camilo, mediador, tradução nossa).	
Quanto aos critérios de planejamento e execução das atividades de mediação leitora? Há um modelo de planejamento?		
Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	Neste questionamento as entrevistadas aludiram à autonomia que cada convidado tem para desenvolver as atividades de mediação de leitura e para organizar o desenvolvimento dos diferentes cursos oferecidos. “Quando algum evento ou atividade vai acontecer, nós ficamos atentas para ajudar, tirar fotos ou tentar contribuir com a atividade, mas não temos um modelo de planejamento e também não exigimos um específico [...] é a Secretaria de Cultura a responsável de entrar em contato com as cias de contação de histórias e palestrantes, então a biblioteca acaba disponibilizando os espaços” (Maria, diretora). “Quando nós fazemos as atividades de mediação de leitura, que na verdade é leitura em voz alta, pensamos em três momentos: um de início, geralmente é a apresentação do livro, outro de desenvolvimento que é a leitura e o final quando encerramos com algum tipo de dinâmica em grupo” (Lia, bibliotecária).	Neste ponto, enfatiza-se a importância de criar ou formular um esquema de planejamento de atividades, particularmente no que se refere à atuação das profissionais que permanecem nas salas de leitura das bibliotecas. Em virtude disso, considera-se que um esquema de planejamento metodológico de atividades pode contribuir para atingir objetivos a curto e longo prazo (DÍAZ, REYES, BUSTAMANTE, 2020) e em consequência, assumir o trabalho bibliotecário a partir de uma perspectiva educativa social e cultural importante com missões claras.
	Neste questionamento os(as) entrevistados(as) responderam de modo geral que não existe um esquema ou formato de planejamento padrão para a execução das atividades. Porém, a “escola de mediadores” da biblioteca Virgílio Barco em articulação com os mediadores de todas as bibliotecas pertencentes à rede, propõem os temas mensais de leitura e desse modo planejam as mediações conforme as diferentes temáticas. “O nosso esquema de planejamento é simples e autônomo, não temos um formato específico, mas sempre pensamos em três momentos fundamentais para a execução das atividades que é a forma como vamos iniciar as mediações, o desenvolvimento das leituras e uma forma de finalização das mesmas” (Juan, mediador, tradução nossa). “Apesar de não ter um esquema padronizado, nas reuniões das segundas-feiras aproveitamos para	Em continuidade com as observações acima citadas, considera-se que, apesar dos mediadores manterem esquemas de planejamento simples: início, desenvolvimento e finalização como apontado por Juan, seria interessante formular um esquema de planejamento pontual para o desenvolvimento das atividades. Pelos motivos previamente mencionados: a estipulação de objetivos claros a serem cumpridos que favoreçam a formação dos pequenos leitores. Por sua parte, observa-se que o planejamento mensal de temáticas para as atividades acontece para a rede de bibliotecas a partir de uma perspectiva geral. Nesse sentido, os

Biblioteca Pública Gabriel García Márquez	pensar as atividades a serem desenvolvidas tanto na “hora do conto”, quanto na “leitura para bebês”. No clube de leitura o esquema de desenvolvimento é o mesmo, pois fazemos leituras grupais com discussões livres. Também sabemos que mensalmente há uma temática específica, então escolhemos os livros e pensamos as atividades levando em consideração a temática proposta” (Angélica, mediadora, tradução nossa). “Os temas mensais são propostos para a rede toda, ou seja, todas as bibliotecas desenvolvem as atividades de acordo com as temáticas. Os responsáveis por escolher os temas são os mediadores da escola de mediadores, nós também intervimos de acordo com os livros ou interesses das crianças e podemos fazer variações nas atividades de acordo com aquilo que as crianças querem e gostam” (Diego, mediador, tradução nossa). “No caso dos bebês, mantemos uma lógica de mediação de leitura pensada a partir do âmbito sensível e da exploração do mundo, pois sabemos que os bebês têm outra posição na hora de ler, então geralmente trazemos tintas, argilas, lápis de cor, giz, areia e outros materiais” (Camilo, mediador de leitura, tradução nossa). “Os mediadores têm autonomia no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de atividades, no final de cada atividade eles devem descrever o que realizaram e sistematizar cada experiência nos formatos digitais da rede junto com a quantidade de pessoas que participaram e pede-se também que anexem as respectivas fotos das atividades” (Luísa, coordenadora, tradução nossa).	esquemas de planejamento de atividades podem contribuir para o estabelecimento de delineamentos metodológicos pontuais no momento de executar as programações de atividades em cada biblioteca. Por fim, os apontamentos da coordenadora da biblioteca indicam que os(as) mediadores(as) sistematizam as atividades de mediação ao executá-las. Nesse sentido, considera-se importante que as atividades de mediação de leitura sejam cíclicas e sistêmicas de modo que seja possível partir das reflexões das sistematizações finais para iniciar as posteriores programações.
Quanto às percepções sobre a função e/ou o lugar que a BP ocupa na vida das crianças e na sua formação leitora partindo das experiências como mediador(a), bibliotecário(a) e coordenadora		
Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	De acordo com as entrevistadas, a função e o lugar da BP na vida das crianças é: “Criar diversos momentos de leitura e participação cidadã das crianças de todos os lugares da cidade e fora dela também, para contribuir, justamente, com o bem-estar e com o protagonismo delas [...] aliás, a criação de uma biblioteca ou de salas especializadas para as crianças, foi uma iniciativa que começou muito tarde, e isso está relacionado com a visão de infância que temos, então eu considero que a biblioteca está para abrir esse lugar de leitura só para elas enquanto espaço público” (Sara, bibliotecária). “Eu acho que a função principal da biblioteca é fazer com que as crianças desenvolvam esse amor pela leitura e pela aprendizagem, que gostem de	As percepções aqui relatadas permitem reconhecer, por uma parte, que as bibliotecárias concebem a biblioteca como um espaço de leitura e de criação do amor que pode se traduzir à luz da criação do hábito da leitura — sendo este último uma das missões da biblioteca estipulada pela IFLA/UNESCO (1994). Também vale a pena reconhecer que a primeira bibliotecária alude ao espaço como um lugar de participação cidadã e isto dialoga consideravelmente com a perspectiva de biblioteca do ponto de vista do encontro comunitário na tomada de decisões. (RODRÍGUEZ; VALENCIA;

	aprender e se separem um pouco dos aparelhos eletrônicos porque vemos cada vez mais esse apego pelos celulares. Também que se tornem leitoras críticas e melhorem as habilidades de compreensão dos textos” (Lia, bibliotecária). “A biblioteca está para atender às necessidades educativas das crianças junto com a escola, é um espaço muito importante para aprender sobre outras coisas e para se divertir, a ideia é que as crianças se sintam livres dentro da biblioteca” (Maria, diretora).	ARIAS, 2013) Inclusive, dialoga com iniciativas como a da formulação de políticas de leitura nas quais as vozes das crianças são fundamentais ou com iniciativas como a criação do jornal “A voz da infância”. Já a segunda bibliotecária alude à separação entre leitura e novas tecnologias, o qual constitui uma preocupação contemporânea e tal aspecto será abordado em reflexões posteriores. Entretanto, a diretora relaciona o processo educativo da escola e da biblioteca assumindo a última como um lugar de liberdade. À vista do anterior, as respostas das entrevistadas desvelam uma definição de biblioteca integral e diversa que será abordada no próximo capítulo (ver figura 31 - O(a) bibliotecário(a) e o(a) mediador(a) de leitura)
Biblioteca Pública Gabriel García Márquez	Nessa pergunta de caráter individual, os(as) mediadores(as) e a coordenadora manifestaram seus pontos de vista afirmando que: “As bibliotecas, na minha perspectiva, permitem brindar cenários onde as crianças podem se desenvolver e se expressar [...] os livros e as atividades se tornam às vezes uma possibilidade e um meio de formação cidadã onde também elas podem participar. Nesse sentido, é chave o lugar da biblioteca pública [...] porque o imaginário coletivo ainda pensa na biblioteca como um lugar para os livros e não vai além disso. O lugar da BP também me parece um lugar de exploração e de configuração de pequenos cidadãos com pensamento crítico e uma perspectiva de vida distinta” (Juan, mediador, tradução nossa). “Para mim a biblioteca cumpre com uma função fundamentalmente social e cultural. Aqui a leitura é aberta e é livre, então como você coloca no título do seu trabalho, é uma formação leitora, mas não ocorre isoladamente, ocorre junto com toda a história da criança e por suposto, com o entorno dela. Lemos justamente para ampliar a visão desse mundo social em que ela se encontra inserida [...] a biblioteca representa também um espaço muito rico para ler de acordo com os interesses ou com as vontades das crianças. Além de ser um espaço em que elas podem brincar, entrar e sair quando querem e até vir sozinhas. Tentamos fazer da biblioteca o lugar mais seguro possível para elas” (Angélica, mediadora, tradução nossa).	As respostas proporcionadas pelos(a) mediadores(a) de leitura incidem em âmbitos previamente mencionados como o lugar da BP para a formação e participação cidadã das crianças e como lugar específico para elas. Por sua parte, a resposta da segunda mediadora entrevistada alude a um processo de leitura que ocorre com a história da criança e o entorno social que a circunda. Nesse sentido, Álvarez (2005) adverte que é fundamental estabelecer as precisões da mediação leitora e dos serviços bibliotecários para crianças levando em consideração um <i>macro-curriculo bibliotecário</i>, que corresponde à análise institucional do que a BP pode e deve fazer nos contextos sociais das crianças — posteriormente um <i>meso-curriculo bibliotecário</i>. Este, visa a concretização de diferentes estratégias metodológicas para atender aos ideais tanto do contexto social das crianças, quanto das suas possibilidades internas que se traduzem por sua vez no denominado <i>micro-curriculo bibliotecário</i>. Sobre tais apontamentos também serão estabelecidas algumas precisões no capítulo 5 do presente trabalho.

	“Eu acho que a biblioteca na vida das crianças é um espaço de formação leitora e uma porta de acesso a outro tipo de manifestações artísticas porque além de ler literatura, criamos pequenos textos, desenhos e inclusive exploramos formas de criação com materiais diferentes. No caso dos bebês é muito boa a oportunidade de brincar numa sala pensada só para as crianças [...] também posso dizer que a biblioteca inclusive já proporcionou espaços de experimentação científica e isso a converte num espaço fundamental de aprendizado” (Camilo, mediador, tradução nossa). “Eu acredito que a função principal da biblioteca pública na vida das crianças é gerar um espaço que, às vezes, é negado pela escola e até pela mesma família. A criança aqui se torna protagonista, a sala seria um espaço vazio se não fosse pela presença das crianças que além disso demandam novas atividades e nos motivam a pensar em outras formas e temas de mediação de leitura” (Diego, mediador, tradução nossa). “A biblioteca é um cenário que complementa a educação das crianças, não cumprimos com as funções formais de uma escola, mas temos a função de brindar esses espaços educativos para elas e de certo modo para as famílias porque, por exemplo, no caso dos bebês, sempre há um adulto com elas. Então o livro além de possibilitar o desenvolvimento das atividades, proporciona o espaço e as ferramentas para aprender sobre diversos temas” (Luísa, coordenadora, tradução nossa)	Em outra perspectiva, a resposta do terceiro mediador, dialoga com uma função bibliotecária que se relaciona com a formação integral da criança como apontado por uma das mediadoras da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato. Entretanto, a resposta do quarto mediador de leitura alude a uma possível tensão entre escola e biblioteca – inclusive entre família e biblioteca em virtude das lógicas que operam nas duas instituições. A este respeito é fundamental destacar novamente o importante papel da biblioteca no fortalecimento de processos de leitura em família (MUNITA, 2014) e possíveis articulações com os processos escolares que visem formular um modelo de leitura literária aberto e rico. Finalmente, a coordenadora da biblioteca alude a uma função também educativa no sentido de complementar os processos escolares, mas igualmente os de aprendizagem em outros âmbitos do saber. Isto pode ser interpretado à luz de uma convergência ou ecologia de saberes na perspectiva de SANTOS (2010) em que há novas possibilidades de configurar o saber partindo de realidades sociais e perspectivas diversas, sobre este ponto também pretende-se aprofundar no seguintecapítulo.
--	---	--

Fonte: autora, 2023

Tendo em vista as informações sistematizadas do esquema anterior, no capítulo a seguir efetivam-se a justaposição de categorias de análise e uma série de notas bibliotecárias que podem contribuir para a formulação de um currículo bibliotecário latino-americano próprio na formação do PLL.

CAPITULO 5: Análise comparado dos resultados - Critérios bibliotecários na formação do pequeno leitor literário

Em plena consonância com os princípios epistemológicos da biblioteconomia comparada, a análise dos dados coletados contempla uma série de categorias com o intuito de justapor tais dados e efetivar uma interpretação intercultural dos mesmos (MIRANDA, 1982). Nesse sentido, levaram-se em consideração os dois grandes instrumentos de coleta de dados: a) as anotações de campo, produto das visitas feitas nos espaços e da participação nas atividades de mediação de leitura; b) as entrevistas realizadas a cada um dos profissionais que trabalham nas bibliotecas. A partir disso, dos instrumentos, derivam-se as seguintes categorias: 1. Disposição dos ambientes físicos das bibliotecas; 2. Serviços bibliotecários para crianças; 3. Organização, programação, divulgação e execução de atividades; 4. O lugar da leitura literária infantil e 5. Discursos bibliotecários.

5.1. Disposição dos ambientes físicos das bibliotecas

Levando em consideração que os espaços visitados estão planejados para crianças de todas as idades, resulta importante pensar em critérios como a acessibilidade aos acervos e materiais de acordo com os aspectos físicos das crianças. O quadro a seguir (ver figura 18) detalha as semelhanças e diferenças encontradas dentro de cada biblioteca:

Figura 18 – Disposição dos ambientes físicos das bibliotecas

Aspectos em comum	Aspectos divergentes
Tanto na BP Gabriel García Márquez, quanto na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato, é possível identificar que a organização do material foi pensada para as crianças a partir de faixas etárias. Desse modo, os livros ilustrados, livros-álbum e livros com imagens se encontram nas partes inferiores das prateleiras e os demais livros se encontram nas partes superiores conforme sua extensão e conteúdo. Nota-se também que as cadeiras são do mesmo tamanho para crianças e adultos e estas últimas se organizam (ou retiram) de acordo com a dinâmica das atividades. Outro dos aspectos comuns das bibliotecas é os ambientes serem coloridos não apenas pelo caráter policromático dos livros, também pelas cadeiras e sofás – que seguem a mesma lógica das coleções. Apesar de observar alguns cartazes nas paredes, o valor simbólico dos ambientes reside fundamentalmente nas atividades de mediação de leitura (ver figura 19 e figura 20) e em espaços	Destaca-se, enquanto a BP Infantojuvenil Monteiro Lobato foi planejada fundamentalmente para crianças, a BP Gabriel García Márquez dedica uma área infantil do térreo que recebe crianças de todas as idades. Portanto, efetiva-se a presente comparação partindo da observação de que as dimensões infraestruturais das bibliotecas divergem significativamente e, além disso, cada prédio foi construído em diferentes momentos históricos. Por outro lado, apesar do acervo literário estar organizado de acordo com a desenvoltura física das crianças, na BP Gabriel García Márquez só é possível acessar aos livros-travesseiro por meio das bibliotecárias responsáveis pelas coleções – pela finalidade de mantê-los higienizados e melhor conservados, de acordo com as informações proporcionadas. Já na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato, é possível acessar os livros sem intermédio e eles são dispostos em outras materialidades como o livro-travesseiro ou os livros interativos e cartonados.

específicos das bibliotecas como a Ludoteca e a casa de brinquedos da BP Gabriel García Márquez (ver figura 21) e os elementos temáticos do “Mundo das Maravilhas de Monteiro Lobato” (ver figura 22). O terceiro aspecto relevante é que as duas bibliotecas são temáticas, cada uma conta com uma exposição aludindo aos célebres autores que nomeiam os respectivos espaços. No caso da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, além da exposição mencionada no parágrafo anterior, destacam-se os elementos coloridos da entrada – personagens do “Sítio do Pica-Pau amarelo” e a coleção dos objetos pessoais do escritor (ver figura 23). Já no caso da BP Gabriel García Márquez, é possível contemplar a exposição “Los rostros de la soledad” (ver figura 24 e figura 25) em honra ao livro “Cem anos de solidão” que apresenta algumas das personagens mais relevantes feitas em massa de modelar. Nota, também, um aproveitamento do espaço aberto como extensão das bibliotecas – possível de observar pelas praças e parques ao redor. Espaços que são aproveitados pelos mediadores de leitura para desenvolver atividades com crianças, particularmente com bebês (rever figura 20 e ver figura 26). Em consonância com o ponto anterior, também é possível observar que nos espaços da primeira infância e na Ludoteca da BP Gabriel García Márquez o acesso é sem sapatos – tanto para adultos, quanto para crianças.	Em relação à organização do acervo, destaca-se que na BP Gabriel García Márquez os livros estão organizados a partir da linguagem e perguntas das crianças. Já a BP Infantojuvenil Monteiro Lobato mantém uma organização convencional, mas implementa uma estante de livros recomendados em forma de trem (ver figuras 27 e 28). Outro dos aspectos que diferenciam os ambientes bibliotecários analisados é a iluminação das salas de leitura. Enquanto a BP Gabriel García Márquez conta com janelas panorâmicas, na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato predomina a iluminação elétrica. Destaca-se também que, enquanto a BP Infantojuvenil Monteiro Lobato conta com uma sala especializada na primeira infância, a BP Gabriel García Márquez unifica em uma única sala as coleções de livros para todas as faixas etárias. Finalmente, nota-se que a BP Gabriel García Márquez oferece dois espaços planejados para jogos infantis: a casa de brinquedos exclusiva para o ingresso das crianças e a Ludoteca – onde podem entrar crianças acompanhadas por adultos. Já na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato é possível observar espaços de jogos infantis durante as atividades de mediação de leitura e dentro da exposição aberta ao público.
---	--

Fonte: autora, 2023

Figura 19 – Atividade de mediação “personagens aterradores” na BP Gabriel García Márquez



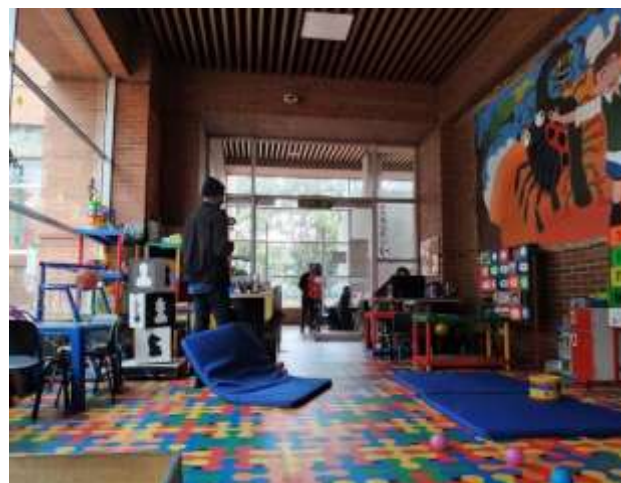
Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 20 – Atividade de mediação “danças corporais” na Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato



Fonte: acervo da autora, 2022

Figura 21 – Ludoteca da BP Gabriel García Márquez



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 22 – Personagens da exposição “O mundo das maravilhas de Monteiro Lobato” da Biblioteca



Fonte: acervo da autora, 2022

Figura 23 – Coleção de textos do escritor Monteiro Lobato da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato



Fonte: acervo da autora, 2022

Figura 24: Exposição “Los rostros de la soledad” da BP Gabriel García Márquez



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 25 – Personagem Sierva María de Todos los Ángeles da exposição “Los rostros de la soledad” da BP Gabriel García Márquez



Figura 26 – Atividade de mediação ao ar livre “Leitura para bebês”: na BP Gabriel García Márquez



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 27 – Estantes de livros da BP Gabriel García Márquez



Figura 28 – Estantes de livros da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato



Fonte: acervo da autora, 2022

5.1.1. Primeira nota bibliotecária: o ambiente bibliotecário na formação do PLL

Há algo que as bibliotecas possam aprender uma com a outra em termos dos ambientes dispostos? E há algo que outras bibliotecas possam aprender dos ambientes bibliotecários aqui analisados? A resposta, sem dúvida alguma, é sim. Sim às duas perguntas, mas sim rotundamente à segunda. Em termos dialógicos, a BP da Colômbia poderia dedicar um espaço exclusivo para a leitura da primeira infância e a BP Infantojuvenil Monteiro Lobato poderia repensar a organização do material de acordo com a voz das crianças – pois, desde sua gênese a infância foi a protagonista. Por sua vez, a BP Gabriel García Márquez poderia prestar especial atenção às possibilidades de mediação de leitura partindo da interessante exposição alusiva à obra literária “Cem anos de solidão” – e a BP Infantojuvenil Monteiro Lobato poderia continuar enriquecendo seu ambiente partindo do emblemático legado literário do escritor Monteiro Lobato. São apenas ideias, o verdadeiramente importante é pensar no que outros espaços bibliotecários têm a aprender dos ambientes aqui citados no que se refere à formação dos PLL.

Assim, estabelecer a comparação do ambiente de cada biblioteca é um trabalho rico e interessante na medida em que elas são iguais no empenho por criar e manter espaços exclusivos para as crianças, mas diferentes na constituição metodológica e organizacional dos elementos. Com efeito, considera-se que as bibliotecas fazem um trabalho excepcional no que se refere à ambientação que as caracteriza, pois longe de promover estereótipos comerciais ou caricaturais por se tratar de espaços infantis (PEREZ; RAMÍREZ, 2015), apresentam com uma intencionalidade direta as exposições previamente mencionadas e os elementos que poderiam considerar-se decorativos. Visto que vários deles são produto de elaborações manuais feitas durante as atividades de leitura, como no caso da exposição de tsurus (possível de observar na figura 22 do presente trabalho) ou no grande desenho da parede da Ludoteca (rever figura 21).

Posto isto, vale a pena destacar que o lugar que a literatura ocupa no ambiente bibliotecário, especificamente os legados literários dos escritores Gabriel García Márquez e Monteiro Lobato, encarnam-se de uma forma viva e autêntica diante do público para apresentar um corpus literário que vai além do livro. No caso da biblioteca colombiana, apesar de se tratar de um autor de literatura adulta, a exposição constitui uma pequena porta de acesso para se aproximar o pequeno leitor das linhas narrativas da obra do autor.

Por sua vez, enfatiza-se que os matizes policromáticos das bibliotecas residem fundamentalmente nas estantes, nas coleções de livros, nas cadeiras e no chão, como no caso das atividades da primeira infância e na Ludoteca. Os espaços verdes também predominam

graças às praças localizadas fora das plantas físicas, isto influencia de forma significativa o desenvolvimento de atividades contribuindo para uma atmosfera de leitura em contextos naturais e abertos – o que também se traduz em um tempo-espço para as linguagens não escritas, as linguagens do campo e das florestas (THOREAU, 1854).

É, portanto, válido ressaltar que o ambiente bibliotecário, ao fazer parte inerente do tempo-espço da leitura e para a leitura, constitui um âmbito fundamental no momento de pensar a formação do PLL. Nisso as bibliotecas fazem uma ênfase “atípica” do comumente concebido em sala de aula ou em espaços escolarizados de leitura. Em outras palavras, o ambiente diz muito a respeito de como o bibliotecário(a) ou mediador(a) entende a infância e a capacidade para escutar a voz da mesma.

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (ARIOSI; BARBOSA; NETO, 2016, p. 48).

Embora o enunciado anterior faça referência ao ambiente escolar, é possível estabelecer uma transposição conceitual ao âmbito bibliotecário – entenda-se, educação como formação leitora; educador como bibliotecário ou mediador; e atividades de cuidado como atividades de leitura. Em suma, considera-se que o ambiente precisa estar prioritariamente dentro das pautas de análise e do planejamento de todo espaço de leitura pensado para crianças quando o propósito principal é contribuir para a formação leitora e para a ampliação da bagagem literária delas – já que este pode ou não constituir um portal de acesso, um fator determinante da formação leitora.

5.2. Serviços bibliotecários para crianças

Além de abrir as portas para o público infantil (também para jovens e adultos), observou-se que as bibliotecas oferecem uma série de serviços que vão além de permitir o acesso à planta física das mesmas. Partindo disso, o quadro a seguir estabelece as semelhanças e possíveis diferenças no que se refere ao oferecimento de serviços bibliotecários para crianças de todas as idades (ver figura 29).

Figura 29 – Serviços bibliotecários para crianças

Aspectos em comum	Aspectos divergentes
Partindo da análise efetivada e levando em consideração as falas dos entrevistados, identificam-se os seguintes serviços oferecidos para crianças: • Empréstimo de livros dentro das bibliotecas; • Empréstimo de livros externo (para levar para casa); • Recomendação de livros de acordo com as necessidades das crianças; • Desenvolvimento de atividades de mediação de leitura tanto no período escolar, quanto no período de férias; • Programação especial de atividades no período de férias escolares; • Oferecimento de cursos sobre diferentes temas (Ex.: criação literária; arte; música, entre outros). Já em relação às condições para que as crianças possam acessar integralmente a todos os serviços identificou-se que o ingresso à sala da primeira infância da BP Infantojuvenil Monteiro Lobato, se faz sob supervisão de um adulto. A mesma condição se aplica para a entrada à Ludoteca da BP Gabriel	Contudo, identificaram-se algumas particularidades no que se refere à forma em que operam os serviços oferecidos para o público infantil: • Embora as bibliotecas efetivem o empréstimo de livros para levar para casa, a BP Gabriel García Márquez empresta os livros com o documento de identidade da criança mesmo sendo bebê e a BP Infantojuvenil Monteiro Lobato só efetiva o empréstimo para adultos; • O ingresso para a sala de brinquedos da BP Gabriel García Márquez não requer o acompanhamento dos adultos; • A BP Gabriel García Márquez dispõe de outros materiais de empréstimo como jogos para usar dentro da própria biblioteca.

Fonte: acervo da autora, 2023

5.2.1. Segunda nota bibliotecária: *a biblioteca das crianças*

Sem lugar para dúvidas, os serviços bibliotecários pensados exclusivamente para crianças são um ponto fundamental na formação do PLL na medida em que estes conformam a estrutura necessária para operar em função das necessidades dos pequenos usuários e direcionam seus esforços para favorecer experiências reais de leitura, assim: “a experiência de leitura, se for um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas, a única coisa que se pode fazer é garantir que existam certas condições de possibilidade” (LARROSA, 2003, p. 40, tradução nossa). Nesse sentido, os serviços fazem parte dessas condições de possibilidade.

Nota-se, assim, que as bibliotecas convergem significativamente nos serviços oferecidos – embora a execução metodológica dos mesmos contemple uma diferença em relação ao acompanhamento dos adultos em momentos de leitura, em momentos de jogo e no empréstimo externo dos livros. Enquanto em uma biblioteca a criança pode levar emprestado o livro com seu próprio nome, na outra, o empréstimo dos livros para levar para casa, é responsabilidade do adulto mesmo ele não sendo diretamente o leitor de aquele material.

Deste modo, vale a pena refletir sobre o poder que a biblioteca outorga à criança para se inscrever e para se tornar prontamente a pessoa responsável pelos materiais que leva emprestados. A este respeito, Mejía (2011, p.7, tradução nossa) afirma que “quando uma criança se inscreve na biblioteca, se compromete a ter um contato mais personalizado tanto com a própria biblioteca, quanto com o acervo”. À vista disso, considera-se importante o *nome* da criança nos empréstimos externos dos materiais visto que isto pode aproximá-la do sentido de pertença ou responsabilidade social com a biblioteca e, conseqüentemente, contribui com a autoconsciência de um leitor que tem direitos, mas, ao mesmo tempo, tem deveres – fundamentais para cuidado e preservação dos livros.

Contudo, o adulto é um convidado das bibliotecas das crianças. Especificamente, um convidado leitor e um convidado ativo, afinal de contas, “a leitura constitui um convite obrigatório à família” (TONUCCI, 1989, p. 13). Portanto, regata-se o lugar medular da criança nos serviços oferecidos pelas bibliotecas públicas, mas se resgata, também, a corresponsabilidade do adulto na execução de tais serviços – seja familiar, cuidador(a) ou o educador(a) e o bibliotecário(a) ou mediador(a) de leitura.

Deste modo, as bibliotecas aqui estudadas mostram que a concretização dos serviços bibliotecários que operam em função da formação do pequeno leitor é, sem dúvida, um trabalho coletivo – além de situado amplamente no âmbito social, familiar e educativo. Portanto, não pode ocorrer isoladamente, é um dever social compartilhado.

5.3. Programação, divulgação e execução das atividades

Na elaboração da programação, nas formas de difusão e na execução das atividades, identificaram-se uma ampla variedade de aspectos em comum e aspectos divergentes que permitem refletir, em primeiro lugar, sobre a quantidade de participantes no desenvolvimento das atividades e as possíveis ações bibliotecárias que permitiriam o incremento desse número de participantes. Em segundo a diferença prática e epistemológica entre o(a) bibliotecário(a) e o(a) mediador(a) de leitura enquanto facilitador(a) do desenvolvimento das atividades. Por fim, o tipo de atividades executadas e o lugar da literatura literária nessas mediações.

Em virtude da importância desta categoria para o reconhecimento e o delineamento curricular da BP latino-americana, apresenta-se o quadro comparativo no que se refere à programação, à divulgação e à execução das atividades no período de férias escolares (ver figura 30). As próximas duas notas bibliotecárias emergiram da análise efetivada.

Figura 30 – Organização, programação, divulgação e execução de atividades

Aspectos em comum	Aspectos divergentes
Programação de atividades	
Apesar das programações das bibliotecas serem direcionadas por departamentos superiores ou órgãos gerais, as bibliotecárias e os(as) mediadores(as) de leitura têm autonomia no que se refere à estruturação e desenvolvimento interno das atividades. Nesse sentido, nota-se que não há um esquema de planejamento para a execução de atividades, ficando sob responsabilidade dos profissionais que trabalham nos espaços.	Identificou-se que a programação da BP Infantojuvenil Monteiro Lobato está estritamente relacionada com as diretrizes e os recursos que a Secretaria de Cultura destina para a execução das mesmas (por exemplo, contratação de grupos de contação de histórias). Nesse sentido, a programação não depende na sua totalidade da biblioteca e sim dos direcionamentos da secretaria. Na BP Gabriel García Márquez, por sua parte, a programação de atividades acontece para a rede de bibliotecas (Biblored) de forma geral e cada biblioteca é responsável pelo desenvolvimento das mesmas. Vale a pena destacar que a rede conta com um departamento especializado de planejamento de atividades e formações (a escola de mediadores) com

	reuniões semanais que visam esclarecer as ações concretas de execução dos serviços bibliotecários.
Divulgação de atividades	
Observa-se que as bibliotecas contam com esquemas similares de difusão de informações e programações. Nesse sentido, tanto a rede de bibliotecas da cidade de São Paulo, quanto a rede de bibliotecas da cidade de Bogotá contam com um site em que é possível acessar virtualmente a programação de cada biblioteca e a programação de cada espaço. Também é possível acessar facilmente o perfil e informações das bibliotecas por meio das redes sociais que expõem fotografias das atividades desenvolvidas ao longo das semanas.	Em relação à divulgação de atividades, particularmente na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato, é possível observar que as redes sociais são um ponto de referência importante para acessar as programações semanais e mensais oferecidas pelo espaço. Já as redes sociais da BP Gabriel García Márquez não costumam focar na programação de atividades, mas nas fotografias que expõem o desenvolvimento das mesmas. A BP Gabriel García Márquez conta com painel de programação de atividades ao longo do mês que se localiza na entrada da mesma.
Execução de atividades	
Em relação à execução de atividades, observa-se que, como é de interesse da presente pesquisa, nas bibliotecas há uma programação de atividades que se diferencia notavelmente do período escolar e que acontece durante vários dias consecutivos. Tais atividades incluem crianças de todas as faixas etárias e é possível notar que as atividades pensadas para bebês foram desenvolvidas nas partes externas das bibliotecas. É possível observar que as atividades desenvolvidas dentro de cada biblioteca nem sempre trazem o livro literário como núcleo temático da execução das mesmas. Não obstante, é possível observar que por de trás de cada uma, há uma narrativa, às vezes, vinda das tradições orais e culturais dos países. Por exemplo, as atividades referentes à elaboração de máscaras <i>Aluna</i> – palavra típica da região da Serra Nevada de Santa Marta na Colômbia – ou as tradições do natal no país e o mamulengo – que além de ser um fantoche típico do nordeste brasileiro, traz a história do forró por meio da história de amor de dois personagens. Também é possível notar que uma boa parte das atividades incluem elaborações manuais com uma ampla variedade de materiais disponibilizados pelas mesmas bibliotecas. Por exemplo, a oficina de tsurus da BP Infantojuvenil Monteiro Lobato e a oficina de ilustração na BP Gabriel García Márquez. Em relação à quantidade de pessoas que participaram das atividades, nota-se que o número de crianças, bebês e adultos é similar (oscila entre 15 crianças e 10 adultos em média).	Uma diferença significativa em relação à execução de atividades é que os mediadores de leitura da BP Gabriel García Márquez se diferenciam dos bibliotecários. Isso, pois, enquanto os primeiros são responsáveis exclusivamente pelas atividades de mediação e promoção à leitura, os segundos são os encarregados de organizar os livros; procurar nos catálogos digitais as buscas e pesquisas das crianças; velar pelo cuidado do acervo infantil e emprestar os livros tanto dentro da biblioteca, quanto para levar para casa. Já na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato, os principais encarregados da execução de atividades são as companhias de contação de histórias, companhias de teatro, artistas e/ou pessoas especializadas nas áreas de desenvolvimento das temáticas das atividades. Observa-se que enquanto na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato as atividades se repetiram duas ou três vezes durante o período de férias, na BP Gabriel García Márquez cada dia se executou uma atividade diferente. Vale a pena destacar também que as atividades da “hora do conto” e “leitura para bebês” acontecem permanentemente durante os finais de semana, independentemente do período de férias escolares.

Fonte: autora, 2023

5.3.1. Terceira nota bibliotecária: sobre a problemática da participação do pequeno leitor

Observar com detalhe o que acontece dentro das salas de leitura das bibliotecas aqui analisadas, implica reconhecer que as atividades de mediação de leitura nos períodos de férias escolares são menos reconhecidas, menos priorizadas do que deveriam ser no âmbito da formação dos pequenos leitores. Essas, ressalta-se, vão além dos níveis primários de leitura – a simples decodificação de textos – e conformam uma verdadeira experiência leitora em termos do que acontece não apenas exteriormente, mas, também, o que acontece no interior do leitor no seu encontro com o texto (LARROSA, 2003).

Alude-se ao escasso reconhecimento que as atividades têm, pois considera-se que as bibliotecas contam com a capacidade de receber mais do que 15 crianças e 10 adultos em média. Além de que, como mencionado com anterioridade, a mediação vai além da simples leitura de textos, trata-se de “um projeto político sustentado em uma dupla continuidade das suas ações: continuidade no nível temporal, por um lado, e continuidade em relação às práticas culturais de cada um dos grupos sociais, por outro.” (MUNITA, 2014, p. 28, tradução nossa) Por tanto, vale a pena reconhecer que a participação social nas programações de atividades bibliotecárias é um aspecto que requer particular atenção levando em consideração que o ideal seria o aumento gradativo do número de crianças e famílias em tais atividades.

A este respeito, observa-se que uma das medidas tomadas pelas bibliotecas para fazer o convite aberto ao público é a divulgação das atividades por meio dos canais virtuais, redes sociais. Inclusive, na BP Gabriel García Márquez é disponibilizado o painel das programações. Assim, diante da pergunta sobre como seria possível promover uma maior participação do público infantil – que por sua vez implica o acompanhamento dos adultos – nas programações das bibliotecas, há diversas problemáticas que vão além do aparente “desinteresse” social na participação das iniciativas bibliotecárias. Tais problemáticas precisam de uma abordagem transdisciplinar diligente e minuciosa que, consequentemente, extrapolam o domínio de ações das bibliotecas.

O que ainda é possível fazer seria prestar atenção à inclusão de atividades no que se refere à alfabetização bibliotecária – também conhecida como alfabetização informacional. A opção pelo primeiro termo – alfabetização bibliotecária – se dá pois este tipo de alfabetização implica não somente na aquisição de destrezas para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION – ALA/ACRL, 1989), mas sugere, além disso, a participação de crianças e jovens no próprio planejamento da biblioteca. (ILFA, 2018) A alfabetização bibliotecária implica, então, que a criança reconheça a biblioteca como

espaço cardinal na construção de conhecimentos, dos seus próprios processos de aprendizagem e, especialmente, como espaço consagrado para a leitura literária.

Vale a pena reconhecer neste ponto que a BP Gabriel García Márquez realizou um trabalho interessante ao incluir as crianças no processo de construção da política distrital de leitura em 2021 (ver respostas da pergunta 6, p. 76 sobre serviços e atividades para crianças). Também é fundamental destacar que criar exposições com as elaborações das crianças constitui uma iniciativa importante na apropriação do espaço como acontece nas duas bibliotecas analisadas. Não obstante, são iniciativas que requerem maior intensidade e frequência para atingir integralmente a formação do PLL.

5.3.2. Quarta nota bibliotecária: sobre a ecologia de saberes no verbo ler

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar... é evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!”. “Lê, já te disse, ordeno-te que leias!”

- Vai para o teu quarto e lê!

Resultado?

Nada.

Ele adormeceu sobre o livro (...).

- Ele acha que as descrições são demasiado longas. Temos de compreender, estamos no século do audiovisual, evidentemente, os autores do século XIX tinham de descrever tudo...

- Mas isso não é razão para o deixarmos saltar metade das páginas!

Daniel Pennac (1996). Como um romance, pp. 11-12

Ao estabelecer uma categorização unificada das atividades de leitura dos esquemas 15 e 16 do presente trabalho (ver páginas 65 e 67 respectivamente), é possível identificar que as mediações que contaram com a participação de bebês (3 atividades no total) incluíram exercícios de experimentação corporal e sensorial, ademais de músicas, cores e participação dos adultos como é possível observar nas atividades:

- “Danças corporais”, cuja dinâmica se desenvolveu em torno dos movimentos do corpo e alguns materiais que os mediadores implementaram (aros de dança, bolas coloridas, entre outros);
- “Leitura para bebês”, que consistiu na experimentação com aquarelas em companhia dos adultos;

- “*Juegos entre espacios y recuerdos*”, cuja dinâmica foi semelhante à atividade para bebês desenvolvida na Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato.

Esses tipos de atividades poderiam se traduzir em exercícios de exploração sensível do mundo. Elas dialogam diretamente com os níveis de desenvolvimento potencial aludidos por Vygotsky (1988) no que se refere à zona de desenvolvimento proximal.

Entretanto, distingue-se outra agrupação de atividades que incluíram contações e leituras em voz alta procedentes das tradições orais do Brasil e da Colômbia:

- Atividade “*Mamulengo: a história do forró*”, sobre a chegada do forró na cidade de São Paulo;
- Atividade “*Máscaras Aluna*”, sobre a cultura kogui da Sierra Nevada de Santa Marta na Colômbia;
- Atividade “*Personagens aterradores*”, sobre seres mitológicos das tradições orais colombianas;
- Atividade “*Sonidos de la navidad*”, sobre tradições típicas colombianas na época do natal.

Tais atividades são fundamentais na medida em que carregam uma simbologia sociocultural e histórica substancial para compreensão e aquisição de bens culturais definidos, também, como as ações pedagógicas familiares transmitidas entre gerações. (BORDIEU; PASSERON, 1966)

Por sua parte, outro grupo de atividades incluíram histórias universais e clássicas como:

- A contação da história do “*Flautista de Hamelin*”, cuja atividade precedente foi a elaboração de brinquedos e instrumentos musicais com material reciclável (atividade intitulada “*Brincantos recicláveis*”);
- A oficina de animais fantasmas – “*Taller de animales fantasmas*” – cujas histórias incluíram fábulas tradicionais como “*A cigarra e a formiga*” e “*A galinha e o porco*”.

Observa-se que essas atividades apresentam a universalidade de uma simbologia literária clássica em experiências particulares e concretas de leitura.

Todavia, destaca-se nesta possível categorização, um grupo de atividades destinadas à elaboração ou criação manual e exploração sensorial com outros materiais com objetivos pedagógicos definidos como no caso da:

- “*Oficina de gramática dos solos*” para compreender não apenas os tipos de solos da Colômbia, mas, também, alguns fenômenos sociais que estão estreitamente

vinculados às condições ambientais de tais espaços (por exemplo o conflito armado ou questões como o narcotráfico);

- “Oficina de Tsurus”, cuja elaboração é sumamente relevante no folclore japonês;
- “Oficina de collage”, cujo objetivo claramente é a exploração e reconhecimento do próprio acervo da biblioteca.

Assim, as atividades descritas mostram que sua sistematização pode classificar-se por âmbitos diversos de conhecimento que ultrapassam os objetivos escolares para se tornarem possibilidades abertas de leitura livres de medições quantitativas ou certificações acadêmicas. É, desse modo, reforçada a importância de pensar a mediação em termos de alternativa de transformação social e pessoal (ROBLEDO, 2010).

As atividades referidas também constituem um âmbito fundamental no planejamento de um currículo bibliotecário próprio com temáticas provenientes de diferentes campos de conhecimento. É nesse sentido que se faz possível pensar em um modelo de biblioteca que inclui literatura infantil nacional, clássica e universal que pode ser desenvolvido à luz dos pressupostos da ecologia de saberes.

Compreende-se a ecologia de saberes como as diversas formas de produzir conhecimento onde é possível a coexistência dos valores e manifestações culturais dos povos originários. (SANCHEZ, 2017) Nesse sentido, alude-se à importância das bibliotecas no resgate de conhecimentos e saberes fundamentados nas concretizações socioculturais de diferentes lugares dos dois países. Isto inclui as possibilidades de abordar e dialogar interculturalmente e *interbibliotecariamente* sobre manifestações culturais do Brasil na biblioteca da Colômbia e vice-versa. Nessa perspectiva, é possível “des-pensar para poder pensar” (SANTOS, 2010, p. 11) o modelo bibliotecário herdado cujas possibilidades de leitura se instauram em marcos de conhecimento ocidentalizados desvirtuando o valor potencial de outras epistemologias ou epistemologias latino-americanas neste caso. A ecologia de saberes nesse sentido representa uma

contraepistemologia, também baseada no pluralismo, em que vários 'saberes' e várias 'ignorâncias' se cruzam (a ignorância é definida como uma condição desqualificante quando o que está sendo aprendido tem mais valor do que o que está sendo esquecido), que não são o estado original ou ponto de partida de um itinerário que nos transforma em homens 'cultos', modernos ou metropolitanos. Não haveria um processo gradual de um estado de conhecimento para outro, nem haveria uma trajetória específica para chegar a um conhecimento 'verdadeiro' tal e como afirmavam os intelectuais da modernidade (SANCHEZ, 2017, p. 138).

Assim, o valor potencial e funcional do projeto educativo bibliotecário reside na capacidade de abrir-se aos saberes e *ignorâncias* das crianças e, ao mesmo tempo, aos saberes literários latino-americanos ainda não dialogados. Portanto, ressalta-se a importância de abordar autores e livros literários variados dos diferentes países da América Latina e refletir sobre a criança latino-americana e sua formação leitora no meio desses saberes, desse espaço.

5.4. O(a) bibliotecário(a) e o(a) mediador(a) de leitura

Levando em consideração que as informações coletadas durante os processos de entrevistas semiestruturadas aos mediadores(as) de leitura e bibliotecárias complementaram os aspectos de contextualização e análise comparado das bibliotecas, o quadro a seguir (ver figura 31) apresenta uma série de aspectos em comum e divergentes no que se refere à formação acadêmica e trajetória profissional dos(as) bibliotecários(as) e mediadores(as) de leitura; aos aspectos históricos relevantes das bibliotecas e seu impacto nas comunidades; ao número de crianças que visitam as BP e quantificação por parte das bibliotecas sobre o público; às listas de livros mais retirados; à periodicidade de compra e aquisição de material; ao planejamento de atividades e por fim, à percepção dos profissionais sobre a função da BP latino-americana na formação do PLL. A comparação das respostas permitiu refletir não apenas sobre os níveis de conhecimento, proximidades e experiências dos(as) mediadores(as) e bibliotecárias com as crianças que frequentam as bibliotecas e seus gostos literários, mas igualmente sobre a importância de levar os registros dos números de crianças que frequentam os espaços e listas de livros mais retirados ou preferidos.

Nesse sentido, a nota bibliotecária do presente tópico aprofunda na questão da diferenciação conceitual e epistemológica do bibliotecário(a) e mediador(a) de leitura, seu trabalho no planejamento de execução das atividades e traz algumas reflexões importantes a respeito da relação e proximidades dos(as) profissionais com as crianças.

Figura 31– O(a) bibliotecário(a) e o(a) mediador(a) de leitura

Aspectos em comum	Aspectos divergentes
Em relação à formação acadêmica, funções e trajetória dos(da) mediadores(as) de leitura e bibliotecários(as)	
Nota-se que as coordenadoras das bibliotecas são profissionais na área da Biblioteconomia e suas funções incluem a liderança dos processos e do funcionamento das bibliotecas.	É possível identificar que há uma diferença considerável em relação à formação acadêmica de profissionais que atuam nas bibliotecas. Enquanto mediadores(a) de leitura da BP Gabriel García Márquez são formados nas áreas das humanidades e

	estudos literários, as bibliotecárias da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato são formadas na área da biblioteconomia. Também é possível identificar que a permanência das profissionais é maior em relação à trajetória de trabalho dos(a) mediadores(a) de leitura da biblioteca colombiana. Destaca-se que os(a) mediadores(a) de leitura da BP Gabriel García Márquez estão em constante formação e reuniões semanais, o que não acontece com as profissionais atuantes na biblioteca brasileira.
Em relação aos aspectos históricos das bibliotecas e seu impacto nas comunidades	
Nota-se que as bibliotecas podem impactar a um maior número de pessoas e comunidades das cidades em virtude das ações bibliotecárias já iniciadas pelas mesmas e do baixo número de assistentes nas atividades.	Um aspecto relevante em relação ao âmbito histórico é que, no caso da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, há um legado bibliotecário fundamental iniciado pelo escritor e continuado pela educadora Lenyra Fraccaroli. No caso da BP Gabriel García Márquez, o nome do escritor não está relacionado com ações bibliotecárias, unicamente como homenagem.
Em relação ao número aproximado de crianças que a BP recebe por mês, acompanhamento dos adultos e intenções de visita nas bibliotecas (retirada de livros escolares, infantis, ou para participação em atividades)	
Observa-se que as bibliotecas não contam com o registro exato de crianças que visitam os espaços e também não atendem a aspectos como as faixas etárias das mesmas. As respostas dos(as) entrevistados(as) indicam que as crianças não vão à biblioteca com a finalidade de fazer consultas acadêmicas. Há, portanto, outras motivações como ler livremente, explorar ou brincar. Observa-se que as crianças que frequentam os espaços vão acompanhadas dos adultos.	É possível observar que a Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato recebe mais crianças no período escolar devido à programação das visitas monitoradas.
Em relação à existência de listas de livros mais retirado e livro preferido	

No referente aos gostos literários das crianças, não há listas de livros mais retirados nem a existência de um livro preferido. No entanto, as informações proporcionadas por cada bibliotecária e cada mediador(a) de leitura, permitiram estabelecer um panorama geral dos interesses das crianças que visitam as bibliotecas do Brasil e da Colômbia respectivamente. Nos dois casos, se evidencia que os livros para bebês coincidem com as materialidades de capa dura, ilustrações e livros-travesseiro. Já no caso das crianças, é possível observar que há uma ampla variedade de livros com ilustrações e inclusive nos formatos pop-up. Embora seja mais evidente em uma biblioteca do que em outra, nota-se que os(as) profissionais devem ter conhecimento e se aproximar dos interesses das crianças para o empréstimo, recomendação de material e, inclusive, para o desenvolvimento das atividades de mediação de leitura.	Nota-se que nas respostas dos(as) profissionais das bibliotecas da BP Gabriel García Márquez há mais detalhes e especificações no momento de relatar as preferências das crianças em termos do tipo de livros que são de interesse pessoal: <i>as crianças constantemente perguntam se há livros de dinossauros, é um dos temas mais frequente.</i> <i>As crianças adoram livros de pop-up, aqueles que vêm em 3D.</i> <i>No caso dos bebês, sem dúvida os livros de imagens e capa dura são os ideais, eles adoram aqueles livro-travesseiro ou em forma de fantoche para brincar.</i> As expressões implementadas pelos(a) mediadores(a) “as crianças constantemente” / “as crianças adoram” e “sem dúvida” denotam uma convicção dos locutores, enfatizam a validade das afirmações para se referir aos tipos de livros que as crianças preferem. Do ponto de vista discursivo, tais afirmações constituem unidades linguísticas (DIJK, 2010) que se interpretam como uma proximidade e o reconhecimento dos(a) mediadores com o público infantil. Por sua parte, nas respostas das bibliotecárias da BP Infantojuvenil Monteiro Lobato, identificaram-se expressões mais gerais como: <i>As crianças e os bebês especialmente gostam bastante dos livros interativos que têm texturas e que lhes propõem jogos [...] às vezes as meninas vêm perguntando [...]</i>
Em relação à periodicidade de compra e aquisição de livros e materiais	
As bibliotecas contam com aquisições recentes de livros e materiais de acordo com as respostas dos(as) profissionais (menos de dois anos). As sugestões de compra de livros dos(as) profissionais são medianamente atendidas por parte dos órgãos responsáveis pela compra de material.	Nota-se que a aquisição de livros e materiais da BP Gabriel García Márquez é periódica e que há uma subseção de compra e seleção do material.
Em relação à existência de um modelo de planejamento e execução de atividades	
Nota-se que as bibliotecas não dominam um modelo específico de planejamento de atividades. Constituindo um âmbito de autonomia para profissionais.	O planejamento geral de programação de atividades da BP Gabriel García Márquez acontece por meio de reuniões semanais para a rede de bibliotecas e não para as bibliotecas especificamente.
Em relação às percepções sobre a funcionalidade da BP na formação do PLL	
As respostas dos(a) mediadores(a) de leitura, bibliotecárias e coordenadoras das bibliotecas permitem enriquecer a definição e o delineamento funcional da BP na vida da formação leitora das	A análise das respostas dos(a) mediadores(a) da BP Gabriel García Márquez, indicaram maioritariamente uma função da BP latino-americana relacionada

crianças. Nesse sentido, identifica-se um primeiro grupo de profissionais que aludem à biblioteca como um espaço com fins diversificados na vida das crianças e um segundo grupo que alude à BP do ponto de vista da animação e promoção leitora. Nos dois casos, observa-se que há profissionais que aludem à biblioteca também como um espaço de formação cidadã e de formação que complementa o trabalho feito pela escola. Um terceiro aspecto em que as definições convergem, é pensar a BP em termos de tudo aquilo que pode favorecer a vida das crianças, incluindo sua permanência dentro do espaço. Nesse sentido, pode-se interpretar a biblioteca como uma instituição integrante do desenvolvimento educativo infantil.	fundamentalmente com <i>geração de cenários ou espaços para a criança</i>: Resposta 1: <i>As bibliotecas [...] permitem brindar cenários onde as crianças podem se desenvolver e se expressar. Também se destacam como uma possibilidade e um meio de formação cidadã.</i> Resposta 2: <i>A biblioteca cumpre com uma função fundamentalmente social e cultural [...] a biblioteca representa também um espaço muito rico para ler.</i> Resposta 3: <i>[...] é um espaço de formação leitora e uma porta de acesso a outro tipo de manifestações artísticas.</i> Resposta 4: <i>[...] é gerar um espaço que às vezes é negado pela escola e até pela mesma família.</i> Resposta 5: <i>A biblioteca é um cenário que complementa a educação das crianças.</i> Sem exceção alguma, os(a) mediadores(a) e a coordenadora implementaram o termo “espaço” ou “cenário” para se referir à função que a biblioteca cumpre na vida das crianças. O termo espaço é definido como a “extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis” (OXFORD LANGUAGES, 2015). Nesse sentido, delimitar o espaço no âmbito da leitura com crianças, implica reconhecer uma série de atividades, livros e dinâmicas com novas extensões e alcances sociais e culturais como referido por uma das mediadoras. Outra das acepções alude a uma função social e cultural em que a criança amplia sua visão do mundo, definição estreitamente vinculada às concepções sobre o capital cultural e transmissão de valores humanos no exercício da mediação leitora (MUNITA, 2014). Cabe, nesta definição, a formação cidadã aludida por um dos mediadores. Entretanto, as respostas das bibliotecárias da BP Infantojuvenil Monteiro Lobato indicaram que a função da BP é: Resposta 1: <i>Criar diversos momentos de leitura e participação cidadã das crianças [...]</i> Resposta 2: <i>[...] é fazer com que as crianças desenvolvam esse amor pela leitura e pela aprendizagem [...]</i> Resposta 3: <i>A biblioteca tem a função de abrir as portas cem por cento para todas as crianças[...]</i> As respostas relatadas pelas bibliotecárias e a coordenadora podem se interpretar numa perspectiva da animação e a promoção da leitura em que a
---	---

	biblioteca, nada mais, proporciona os momentos ideais para o encontro da criança com o livro (OSORO, 2002).
--	---

Fonte: autora, 2023

5.4.1. Quinta nota bibliotecária: *Desafios d(a) mediador(a) de leitura e o(a) bibliotecário(a) no projeto educativo bibliotecário*

Quem é o(a) mediador(a) de leitura e quem é o(a) bibliotecário(a)? Por que é importante abordar a diferença prática e epistemológica dos mesmos? Quais as principais problemáticas e desafios identificados no trabalho dos(as) mesmos(a)?

Tendo em vista que a rede de bibliotecas de Bogotá conta com bibliotecários(as) e mediadores(as) de leitura atuando de forma permanente dentro dos espaços, resulta fundamental fixar o olhar para esses dois grupos de profissionais estabelecendo as distinções práticas e conceituais das suas funções. Uma vez mais, vale a pena destacar que enquanto na BP Gabriel García Márquez os(as) bibliotecários(as) são responsáveis pela organização, catalogação e empréstimo do material, os(as) mediadores(as) de leitura são profissionais de diferentes áreas das Ciências Humanas cujas funções de trabalho destinam-se ao planejamento, execução, divulgação da programação de atividades para crianças, jovens e adultos bem como a sistematização das mesmas.

Partindo dessa distinção do perfil profissional estabelecido por Biblored e Assis (2018, p. 28) define o(a) bibliotecário(a) como

[...] o responsável por tornar acessíveis as informações desejadas, seja em meio físico, seja digital, aos seus usuários, desenvolvendo o papel de mediador. Como base para o alcance, a recuperação e sua posterior destinação e uso, o bibliotecário adota diferentes técnicas para o tratamento dessa informação: organização, armazenamento e disseminação. Considera-se que esses processos contribuem para a democratização do acesso à informação, ressaltando, assim, a importância do papel do bibliotecário na sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, Teixeira Filho (1998, p. 2) afirma que o profissional da informação:

pode ser ainda o responsável pelo acervo de documentação [...], abrangendo textos, artigos, livros, periódicos, manuais, plantas, especificações técnicas, estruturando e mantendo a memória organizacional.

As duas definições aqui proporcionadas permitem reconhecer o bibliotecário como um profissional da informação e da documentação cuja preparação acadêmica tem a ver com o conhecimento enraizado dos acervos textuais que residem nas bibliotecas.

Entretanto, mediadores(as) de leitura são definidos como: “atores que chegam a públicos muitas vezes distantes da leitura e que promovem o livro através de animações específicas para sensibilizar”. (SORIN; LEBRUN, 2011, p. 91) Petit (1999) estabelece uma precisão mais ampla sobre o(a) mediador(a) de leitura afirmando que quando um jovem ou criança provém de um meio onde predomina o medo ao livro,

o mediador pode autorizar, legitimar, um desejo desafinado de ler ou aprender, e até revelá-lo. E outros mediadores poderão acompanhar imediatamente o leitor, em diferentes momentos de sua jornada. Este mediador é muitas vezes um professor, um bibliotecário, um documentalista, ou por vezes um livreiro, um prefeito, um assistente social ou um animador social voluntário, um sindicato ou ativista político, até um amigo ou alguém que se conhece.

Por sua parte, Reyes (2020) pensa no(a) mediador(a) de leitura como parte integrante e unificadora de um triângulo amoroso que une o livro ao leitor e a quem o lê na infância, podendo ser:

um corpo que canta, uma voz que conta, uma mão que inventa palácios e arquiteturas impossíveis, que abre portas proibidas e traça caminhos entre a alma dos livros e a alma dos leitores. Às vezes pode ser um professor, mas também um pai, uma mãe, um avô... alguém que lê para nós (REYES, 2020, p.5).

As definições previamente preludiadas permitem desvelar uma definição de mediador(a) de leitura como uma ponte na relação do leitor e os materiais de leitura. Isto implica, sem dúvida alguma, conhecer o público leitor no sentido de se aproximar dos interesses, realidades e conhecimentos prévios. Tais definições também permitiriam situar a mediação de leitura em um campo humano amplo e abrangente dentro do qual, claramente, podem se encontrar bibliotecários(as), familiares, professores(as), entre outros.

Interessa, neste ponto, conceituar de forma mais precisa o(a) mediador(a) de leitura. Pois, embora em qualquer ponto da vida seja possível mediar uma leitura, é diferente quando se dedica o tempo considerável para executar atividades de mediação de leitura – trabalho que a BP Gabriel García Márquez realiza com a clareza diferencial entre estes dois tipos de profissionais. A partir desta perspectiva, o(a) mediador(a) de leitura perpetra não apenas sua própria experiência enquanto leitor (MUNITA, 2014), mas também enquanto profissional sabedor da sua área de conhecimento.

Por sua parte, tendo em vista que na BP Infantojuvenil Monteiro Lobato, os responsáveis pela execução das atividades foram as companhias de contação de histórias, as

companhias de teatro, professores e artistas e que, em efeito, cumpriram com o papel de mediadores(as), se faz necessário pensar nas múltiplas funções que as bibliotecárias cumprem quando tais profissionais não estão presentes. Funções que, provavelmente, ignoram a caracterização detalhada das comunidades próximas da biblioteca, que influenciam desfavoravelmente as possibilidades de estabelecer processos de formação leitora com as crianças.

Nessa perspectiva, apesar das bibliotecas contarem com responsáveis pelo desenvolvimento de atividades, as entrevistas revelaram uma série de problemáticas e desafios em relação ao lugar dos(as) profissionais nos espaços. Nesse sentido, a primeira problemática identificada é que os mediadores(as) da BP Gabriel García Márquez não têm um esquema de planejamento de atividades do mesmo modo em que acontece com as bibliotecárias da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato. Isto pode dificultar consideravelmente a execução das mesmas visto que o ideal é partir dos resultados de atividades anteriores para planejar as posteriores. A esse respeito, Díaz, Reyes e Bustamante (2020) aludem à importância do esquema de planejamento metodológico de atividades na medida em que este pode contribuir para atingir objetivos educativos a curto e longo prazo.

No caso da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, identifica-se a possibilidade de desenvolver, a partir de tempos estipulados, momentos de leitura semanais – de modo a favorecer uma execução cíclica de atividades e uma programação sistêmica de leitura que legitime um currículo bibliotecário sólido para a formação do pequeno leitor literário. Nos dois casos, o desenvolvimento sistêmico de programações de leitura permite uma compreensão maior dos públicos e comunidades que frequentam as bibliotecas (GERHARDT, 2017) e possibilita um processo (auto)avaliativo de trabalho.

A partir dessa perspectiva sistêmica do desenvolvimento de atividades, se faz necessário que as bibliotecas registrem com maior rigorosidade o número de crianças que frequentam os espaços e se permitam processos de proximidade dos interesses das crianças em termos dos livros preferidos por elas. Isto também implica caracterizar e reconhecer a realidade social da população infantil circundando as bibliotecas para estabelecer processos de participação leitora das mesmas, fundamentados nessas aproximações. Em outras palavras, torna-se fundamental que a biblioteca constitua o cenário ideal para reconhecer e validar as histórias das crianças, construir identidades, compreender o presente e pensar as melhores alternativas de formação leitora literária (CIVALLERO, 2006).

À vista do anterior, Zapata (2005) aponta para três aspectos fundamentais na conformação do projeto educativo bibliotecário próprio: trata-se do macro currículo da

biblioteca, o mesocurrículo da biblioteca e o microcurrículo da biblioteca. De acordo com o autor o macrocurrículo da biblioteca corresponde à

[...] análise do contexto social ou conformação particular dos processos sociais (culturais, educacionais, políticos e econômicos) que caracterizam a sociedade presente e futura. Para o qual devem dar conta das realidades e ideais da sociedade - cultura - homem; bem como formular as necessidades de formação das pessoas na sua qualidade de cidadãos, leitores e produtores/consumidores de informação (ZAPATA, 2005, p. 10)

Nessa perspectiva, o macro-currículo implica identificar as necessidades principais das crianças no que se refere a processos de leitura e formação. A partir disso, o mesocurrículo da biblioteca localiza-se num contexto mais específico da esfera social da criança

Que permite uma análise institucional do que a biblioteca deve e pode fazer face às condições sociais referidas no macro-currículo. É a formulação das estruturas intermediárias da biblioteca, referidas aos problemas de integração e sobre as quais girará a ação educativa da biblioteca. Ou seja, os seus eixos ou prioridades de intervenção social, que os deverão levar a estabelecer os seus eixos educativos, bem como os seus modelos educativos e pedagógicos. Em particular, deve especificar os aprendizes (usuários – cidadãos – leitores); educadores (bibliotecários) e a instituição (a biblioteca e sua dimensão social) (ZAPATA, 2005, p. 10).

O anterior permite reconhecer que a biblioteca pode e deve realizar um exercício investigativo emergente de si mesma, com o objetivo de concretizar ações bibliotecárias educativas que podem ser analisadas à luz do microcurrículo bibliotecário:

Refere-se às estratégias metodológicas através das quais os ideais educativos macrocurriculares e as abordagens formativas mesocurriculares se tornarão realidade. Aqui são indicadas as aplicações estratégicas e pode-se até falar em didática bibliotecária (ZAPATA, 2005, p. 10)

Assim, esta reflexão constitui uma reivindicação conceitual e prática do lugar do(a) mediador(a) de leitura como profissional sumamente relevante na estrutura epistemológica bibliotecária e na caracterização e identificação das necessidades dos públicos infantis. Tratar de bibliotecários(as) e mediadores(as) dentro do mesmo espaço enriquece consideravelmente as possibilidades de erigir processos de formação leitora sólidos na vida das crianças e atingir integralmente o desenvolvimento do micro, macro e meso currículos da biblioteca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *Cinco notas bibliotecárias perante o problema do sensivelmente frágil reconhecimento institucional da Biblioteca Pública latino-americana na formação do pequeno leitor literário*

Não seria possível finalizar a escrita do presente trabalho sem preludiar o que tem sido e significado até agora coincidir com as atividades pensadas para crianças em duas bibliotecas de dois países próximos e distantes ao mesmo tempo – próximos no sentido geográfico, distantes no sentido dialógico. Assim, uma prévia consideração pessoal, talvez o embrião da primeira nota bibliotecária, desvela que o que acontece dentro das salas infantis das bibliotecas referenciadas em período de férias escolares é sumamente importante, relevante para a formação dos pequenos leitores e para transgredir as lógicas de leitura baseadas nos princípios da escolarização. Em virtude disso, as atividades descritas permitem retornar ao aqui e agora da literatura infantil e à leitura a partir de sentires éticos e estéticos com as culturas locais e outras além dessas sem conteúdos disciplinares rígidos a serem ensinados. Isto constitui uma riqueza educativa e cultural inestimável tanto no Brasil, quanto na Colômbia.

À vista disso, pensar no rumo da pesquisa é empolgante pois as atividades de mediação de leitura – quando comparadas, articuladas e sistematizadas – aproximam-se cada vez mais de um currículo bibliotecário próprio pensado para crianças. Nesse sentido, a análise comparada até aqui efetuada conforma uma forma de estabelecer precisões dialógicas entre as bibliotecas estudadas e, ainda, consiste em um estudo aberto que pretende ir além da sistematização escrita para concretizar ações reais que contribuam gradativamente com o desenvolvimento de um projeto educativo bibliotecário latino-americano autêntico e frutífero na vida das crianças – particularmente da Colômbia e do Brasil.

Nota-se que o trabalho das bibliotecas contempla sólidas iniciativas bibliotecárias de ambos espaços – sobretudo no que se refere à disposição do ambiente físico das mesmas e de serviços bibliotecários para crianças e à execução de uma ampla variedade de atividades de leitura. No entanto, ao longo do estudo, destacaram-se dois desafios e outras observações importantes para atingir integralmente a estruturação do planejamento educativo bibliotecário na formação do pequeno leitor literário. Sendo, a distinção conceitual e prática do(a) mediador(a) de leitura e do(a) bibliotecário e o trabalho que estes podem desenvolver dentro da biblioteca – a proximidade, caracterização e ações destinadas ao público infantil na perspectiva do macro, meso e micro currículo bibliotecário.

Ainda, vale a pena considerar que a presença do(a) bibliotecário(a) e/ou mediador(a) de leitura constitui em si a concretização do modelo bibliotecário. Este, portanto, passa do campo da utopia para o da possibilidade de pensamento e idealização sobre como *ser e habitar* a biblioteca pública latino-americana perante todas suas realidades, contextos e problemáticas.

Assim, diante da problemática em questão e dos cinco aspectos que a conformam, conclui-se que é possível narrar outra(s) história(s) ao interior da BP – onde, ao mesmo tempo, podem convergir saberes diversos não dialogados e epistemologias fundamentadas em manifestações culturais latino-americanas – uma vez mais, especificamente do Brasil e da Colômbia. Esses saberes e ações podem atender à formulação de um pensamento bibliotecário decolonial que leva em consideração as histórias das crianças latino-americanas e suas realidades sociais.

Destaca-se também o papel das bibliotecas no período das férias escolares. Elas podem ampliar de forma significativa a bagagem literária das crianças e responder gradativamente ao modelo de leitura ainda erigido nos parâmetros escolares. Constitui uma possibilidade rica não apenas de animação à leitura, mas, igualmente, de desenvolvimento do sentido de pertença que a criança leitora tem com a biblioteca. Não obstante, é fundamental permitir processos de diálogo entre o projeto educativo bibliotecário e o projeto educativo escolar quando o que se quer é a formação literária integral das crianças.

Outro aspecto a considerar é que a formação do pequeno leitor literário vai além da simples leitura e decodificação do código escrito – consiste em uma formação crítica para que seja o próprio leitor o demandante de livros, materiais e novos recursos. Assim, a formação do pequeno leitor literário à luz da alfabetização bibliotecária implica que quando a criança se torne consciente do lugar da biblioteca na sua própria formação, exija mais dela em termos de recursos e atividades.

REFERÊNCIAS

ALA/ ACRL. **Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de las mejores prácticas**. 2 ed. Estados Unidos: Institute for Information Literacy, 1989, 70 p. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/5931/1/70a4.PDF>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ASSIS, A. C. **Perfil profissional do bibliotecário: atual e desejado**. In: RIBEIRO, Anna Carolina Mendonça Lemos; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gonçalves (Org.). **Bibliotecário do século XXI: pensando o seu papel na contemporaneidade**. Brasília: Ipea, 2018. p. 99.

AMORIM, I. S.; ALVES, U. D. S. Biblioteconomia e ciência da informação: uma perspectiva decolonial. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, n. esp., 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/198772>. Acesso em: 09 nov. 2022.

ARELLANO, F. F (Org.). **Bibliotecas y Bibliotecología en América Latina y el Caribe: Un acercamiento**. 1. ed. México: UNAM, 2007. 95 p.

ARIÈS, P. A criança e a família no antigo regime. Porto Alegre: Relógio D'Água, 1960, 550 p.

ARIOSI, C. M; BARBOSA, G. A; MARTINS, I. A. **Onde ler em voz alta – preparando o ambiente mediador**. In: GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.). **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 2, p. 45-64.

BAGUNYA, Luis; BARÓ, Mónica; MAÑÁ, Teresa. El analfabetismo bibliotecario. In: Agudo et al. **Bibliotecas públicas e escolares**. 1. ed. Bogotá: Hojas Selectas Fundalectura, 1998, p. 99-103.

BARBOSA, Eduardo. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Educativa: Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais**, Belo Horizonte, p. 1-5, dez. 2008. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>. Acesso em: 02 de dez de 2020.

BETTELHEIM, F. **Freud y el alma humana**. Barcelona: Critica, 1983, p. 125.

BIBLORED. **Historia**. Bogotá: Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá, [2019]. Disponível em: <https://www.biblored.gov.co/nosotros/historia>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BORDEAU, P; PASSERON, J. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Labor, 1966, p. 107.

BRASIL. **Sistema municipal de bibliotecas**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria de Cultura, [2007]. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/smb/index.php?p=1197>. Acesso em 25 jul. 2022.

BRASIL. **História da Biblioteca Mário de Andrade**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria de Cultura, [2022]. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bma/historico/index.php?p=7653>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Sala infantil**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria de Cultura, [2022]. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bma/acervos/index.php?p=24109>. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. **Histórico da biblioteca infantojuvenil Monteiro Lobato**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria de Cultura, [2008]. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/monteiro_lobato/index.php?p=3821. Acesso em 6 out. 2022.

CABELLO, L. Bibliotecas históricas de América Latina. In: ESPAÑOL EN EL MUNDO. **Anuario** 2009. 2009. Disponível em https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/lois/p03.htm. Acesso em: 05 nov. 2022.

CALDEIRA, Ana. A Biblioteca Nacional e a formação de um patrimônio documental brasileiro. In: **Simpósio Nacional de História – ANPUH**, 26., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: ANPUH, 2011. P. 1-16.

CARDONA, N. D. **La incidencia de la biblioteca en las desigualdades sociales**. 1. ed. Medellín: Fondo Editorial Biblioteca Pública Piloto; Escuela Interamericana de Bibliotecología, 2019. 169 p.

CASTRILLÓN, Silvia. Los servicios infantiles. **Revista interamericana de bibliotecología**, Medellín, v. 8, p. 19-30, jul./dic., 1985. Disponível em <https://www.brapi.inf.br/index.php/res/download/97783>. Acesso 1 nov. 2022.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa juvenil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2002, p. 445.

CHAMBERS, A. **Dime: Los niños, la lectura y la conversación**. 1. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2007, p. 240.

DÍAZ, C.; REYES, M.; BUSTAMANTE, K. Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Zulia, v. 25, p. 86-94, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963600007>. Acesso em: 06 jul. 2023.

DÍAZ, G. L. **Literatura infantil colombiana**. El reconocimiento de su diferencia. América: Cahiers du CRICCAL, n.23, 1999, pp. 123-136. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación**. 5. ed. Bogotá: Nueva América, 1996. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>. Acesso em: 15 ago de 2021.

EECKHOUT, P.; DANIS, N. Los tocapus em Guamán Poma: ¿una heráldica incaica? **Boletín de arqueología**, Bruxelles, v., n. 8, p. 305-323, 2004. Disponível em file:///C:/Users/DELL/Downloads/2020-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7815-1-10-20120411.pdf. Acesso em 14 oct.2022.

FILHO, P.D. **A biblioteca pública da Bahia e a nossa realidade cultural**. [S.I.]: Imprensa Oficial, 1962.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006, 325 p.

FERREIRA, D. T. Profissional da informação: perfil de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 1, p. 42–49, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/z4jKRbRzYJLK9JR7QHVVYcL/?lang=pt#>. Acesso em: 03 jul. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0**. 5. Curitiba: Ed. Curitiba / Editora Positivo Informática LTDA, 2010.

IFLA. **Lineamientos IFLA para Servicios Bibliotecarios para Niños de 0 a 18 años**. 2018. Disponível em: https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/694/1/ifla-guidelines-for-library-services-to-children_aged-0-18-es.pdf. Acesso em: 09 nov. 2022.

IFLA. **Guía IFLA de servicios bibliotecarios para la primera infancia**. 2009. Disponível em: <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/Documents/Guia%20IFLA%20primera%20infancia.pdf> . Acesso em: 09 nov. 2022.

IFLA/UNESCO. **Manifesto da Biblioteca Pública IFLA-UNESCO 2022**. 2022. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6247>. Acesso em: 09 nov. 2022.

GERHARDT, S. **Por que o amor é importante**. 2. ed. Art Ed., 2017.

GUEVARA, A. G. **Lectura, biblioteca y comunidad**. 1. ed. Bogotá: CERLALC, 1993. 297 p.

JARA, V. **Introducción al estudio de la escritura de los Inkas**. 1. ed. Lima: Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, 1975. 74 p.

KUMAR, P.S. **Comparative and international librarianship**. 1.ed. New York : Envoy, 1987, 350 p.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Ática, 1987, p. 182.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 494.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOR, P. J. **What's so international about International Librarianship?**. [On-line]. 2005. Disponível em: <http://www.uwm.edu/Dept/SLIS/about/news/events/peterlor.htm>. Acesso em 03 jul. 2023.

MAGNI, C. La escritura olmeca. La “estela” de Cascajal: nuevas perspectivas de investigación. **Arts&cultures**, Genève, v., n. 9, p. 64-81, 2008. Disponível em <http://precolombien.free.fr/resources/PDF/Caterina-Magni.-La-escritura-olmeca.-La-estela-de-Cascajal.pdf>. Acesso em 14 oct. 2022.

MANN, C.C. **New Revelation the Americas Before Columbus**. 2. ed. USA: Vintage Books USA, 2006, 541 p.

MEDEIROS, A. L. As bibliotecas na Antiguidade. **Memória e informação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 69-85, jul./dez. 2019. Disponível em <http://www.memoriaeinformacao.casaruibarbosa.gov.br/index.php/fcrb/article/view/90/68>. Acesso em: 5 out. 2022

MEJÍA, S. **Bibliotecas infantiles: servicios bibliotecarios para niños**. Salamanca: Bibliotecas universidad de Salamanca, 2011, 105 p.

MELO, Jorge Orlando. Las bibliotecas públicas colombianas: ideales, realidades y desafíos. In: Agudo et al. **Bibliotecas públicas e escolares**. 1. ed. Bogotá: Hojas selectas Fundalectura, 1998, p. 99-103.

MILANESI, L. **Ordenar para desordenar**. 2. ed. São Paulo: editora brasilense, 1989. 264 p.

MILLÁN, S.G. Elogio de la biblioteca. In: ENTRADAS. **Blog Museo Andaluz de la educación**. Málaga, 24 oct. 2019. Disponível em: <https://www.museoandaluzdelaeducacion.es/elogio-de-la-biblioteca-por-sebastian-gamez-millan/>. Acesso em: 29 set. 2022.

MIRANDA, A. B. Biblioteconomia comparada: uma revisão crítica. **Estudos Avançados em Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 1982. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/40331>. Acesso em: 14 maio 2023.

MORAES, R. B. **Livros e bibliotecas no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos; São Paulo: Secretaria da Cultura, 1979.

MORAIS, L. G. O. **Política de leitura**: a gestão do programa federal literatura em minha casa. Orientadora: Maria Abádia da Silva. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MOURA, Maria; FERREIRA, Maria; PAINE, Patrícia. **Manual de Elaboração de Projetos de Pesquisa**, ed. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1998.

MUNITA, F. **El mediador escolar de lectura literaria**. Um estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. Orientadora: Teresa Colomer. 2014. Tese doutoral (Doutorado em didática da Língua e a Literatura) – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2014.

PEREZ, B; JARDIM, M. A participação de crianças nas políticas públicas: construção, prática e desafios. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 206-218, jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100017&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 06 jul. 2023.

PÉREZ, C. M.; RAMÍREZ, M. E. Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. **Revista Electrónica Educare**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 1-32, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>. Acesso em: 05 jun. 2023.

QUINTERO, J. Bibliotecas históricas. Acercamiento bibliométrico a la primera biblioteca pública de México. La Biblioteca Palafoxiana en Puebla. **Revista Ecuatoriana de Bibliotecología**, Quito, v. 1, p. 47-59, junio, 2015. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/15566>. Acesso em: 05 nov. 2022.

REYES, Y. Escribir para los más jóvenes en Colombia. In: JORNADAS IBEROAMERICANAS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. 2., 2020, Barcelona. Anais [...]. Barcelona: Fundación Cuatro Gatos, 2011. 7 p.

RODRIGUEZ, P.; MANARELLI, M. E. **Historia de la infancia en América Latina**. Bogotá: Editorial Universidad Externado de Colombia, 2007, p. 673.

RODRIGUEZ, J.; VALENCIA, J.; ARIAS, A. Las bibliotecas públicas como escenarios de participación ciudadana e inclusión social. **Rastros Rostros**, Medellín, v. 15, p. 73-81, 2013. Impreso.

ROBLEDO, B. H. **El arte de la mediación**. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura. Bogotá: Norma, 2010, p. 232.

ROBLEDO, B. H. **Antología de los mejores relatos infantiles**. Bogotá: Biblioteca Familiar Presidencia de la República, 1999, p. 210.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972. 560 p.

SANTILLÁN, M. L. Los antiguos códices mayas, un tesoro astronómico y religioso. In: ENTRADAS. **Dirección General de Divulgación de la Ciencia**. México, 15 oct. 2018. Disponível em: <https://ciencia.unam.mx/leer/794/los-antiguos-codices-mayas-un-tesoro-astronomico-y-religioso>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. 1. Ed. Montevideo: Trilce, 2010. 266 p.

SANTOS, J. M. Bibliotecas no Brasil: um olhar histórico. **Revista Brasileira De Biblioteconomia E Documentação**, v. 6, n.1, p. 50–61, 2011. Recuperado de <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/132>. Acesso em: 09 jun. 2023.

SÁNCHEZ, D. G. G. Decolonización, bibliotecas y América Latina: notas para la reflexión. **Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información**, v. 31, n. 73, p. 131-155, oct. 2017. Disponível em: <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/57850>. Acesso em: 09 nov. 2022

SOBRINO, H. E. **La biblioteca de Alejandría**. 2. ed. Madrid: Gredos, 2001. 201 p.

SOBRINO, H. E. **Historia de las bibliotecas**. 3. ed. Madrid: Pirámide. 1990. 566 p.

SCHMIDT, Arilda. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 25 de nov de 2020.

THOREAU, H. D. **Walden; or, Life in the Woods**. Boston: Ticknor and Fields, 1854. 336 p.

TOLOSA, Luis Roberto Téllez. Breve historia de las bibliotecas públicas em Colombia. **Códices: Revista de de Ciencias de la Información, Bibliotecología y Archivística**, Bogotá, v. 8, n.1, p. 57-86., 2012 Disponível em <https://coleccionedigitales-biblored-gov-co.ezproxy.biblored.gov.co/items/show/1278>. Acesso em: 5 de abril de 2023.

TONUCCI, F. **El nacimiento del lector**. In: MORALES, L.; PAZ, M. Para que haya lectores. Caracas: Fundalectura y banco del libro, 1989, v. 1, p. 8-13. Disponível em: https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/26547/mod_resource/content/1/5-%20Nacimiento_del_lector_Tonucci_CLIJ_completo.pdf. Acesso em: 8 jun de 2023.

UNESCO. **Manifiesto sobre la biblioteca pública**. 1949. Disponível em: https://rbgalicia.xunta.gal/sites/default/files/documents/documento/manifiesto_da_unesco_verbo_da_biblioteca_publica_1949.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

UNESCO. **Manifiesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas**. 1994. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>. Acesso em: 01 ago. 2021.

VELEZ, Hernán Alonso Muñoz. **La biblioteca aldeana de Colombia y el ideario de la República liberal. Bibliotecas y cultura en Antioquia, (1934 - 1947)**. 1. Ed. Bogotá: Universidad del Rosario Editorial. Editorial Universidad del Rosario. 2014. 177 p.

VYKOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. México: Crítica Grijalbo. 1988. 215 p.

ZAPATA, D. Biblioteca pública y currículo: algunas ideas para comprender las relaciones entre educación y proyecto bibliotecario. Bibliotecas públicas a la vanguardia. **Revista de opinión para el desarrollo de las bibliotecas públicas**, Medellín, v. p. 1-13, abril, 2005. Disponível em <http://eprints.rclis.org/6444/1/Didier.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

ZAPATA, D. A. Productividad y misión de la biblioteca pública latinoamericana. *In: Agudo et al. **Bibliotecas públicas e escolares***. 1. ed. Bogotá: Hojas selectas Fundalectura, 2001, p. 120-127.

ZAPATA, D. A., BETANCOUR A. M., OSORIO, L. B. La biblioteca pública en América Latina: algunos elementos para su revaloración. *In: Agudo et al. **Bibliotecas públicas e escolares***. 1. ed. Bogotá: HojasselectasFundalectura, 2001, p. 138-145.