



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA

**O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA BIBLIOTECA
ESCOLAR ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E PARTICIPAÇÃO ATIVA
NO AMBIENTE: UM ESTUDO DE CASO**

Heloana Martins de Ataides

Orientadora: Profa. Dra. Elmira Luzia Melo Soares Simeão

BRASÍLIA – DF

2023

HELOANA MARTINS DE ATAIDES

**O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA BIBLIOTECA
ESCOLAR ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E PARTICIPAÇÃO ATIVA
NO AMBIENTE: UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada como parte das exigências para obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia pela Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Elmira Luzia Melo Soares Simeão.

**BRASÍLIA – DF
2023**

Ficha catalográfica

M386o

ATAÍDES, Heloana Martins de.

O desenvolvimento de práticas de leitura na biblioteca escolar através da contação de histórias e participação ativa no ambiente: um estudo de caso / Heloana Marins de Ataídes. – Brasília, 2023.

106 f.

Orientação: Prof. Dra. Elmira Luzia Melo Soares Simeão.

Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, Curso de Biblioteconomia, 2023.

Inclui bibliografia

Contação de histórias. 2. Biblioteca escolar. I. Título.

CDU025.3

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título: O DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DA LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E PARTICIPAÇÃO ATIVA NO AMBIENTE: UM ESTUDO DE CASO.

Autora: Heloana Martins de Ataides

Monografia apresentada em **15 de Dezembro de 2023** à Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Bacharel em Biblioteconomia.

Orientadora (FCI/UnB): Dra. Elmira Luzia Melo Soares Simeão

Membro Interno (FCI/UnB): Dra. Rita de Cássia do Vale Caribé

Membro Externo (UFES): Dra. Meri Nádia Gerlin



Documento assinado eletronicamente por **Elmira Luzia Melo Soares Simeao, Professor(a) de Magistério Superior da Faculdade de Ciência da Informação**, em 08/01/2024, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Meri Nadia Marques Gerlin, Usuário Externo**, em 08/01/2024, às 22:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia do Vale Caribe, Professor(a) de Magistério Superior da Faculdade de Ciência da Informação**, em 14/01/2024, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **10776937** e o código CRC **8313D04A**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu quero agradecer a Deus por todo cuidado, amor e justiça!

Sem Ele nada seria possível!

Quero agradecer a mim, por não desistir, por ter acreditado que seria possível finalizar esse ciclo e crer que os meus sonhos podem e já estão sendo realizados! Graças a Deus!

Quero agradecer aos meus pais/avós Wellington e Maria Marlene por todo apoio, por todo amor, carinho e repreensão. Vocês são os pais que Deus me concedeu, para me criarem, educarem e fazerem com que eu me sinta amada e querida!

Amo muito vocês meus abuelitos!!!

Quero agradecer a vovó Dária, minha vozinha paterna e ao vovô Jairo (*in memorian*) por todo amor, carinho e por acreditarem em mim e pelas palavras de apoio e motivação!

Agradeço aos meus pais Ismael e Valéria por serem os meus pais e por me amarem e apoiarem os meus sonhos!

Quero agradecer ao Fernando Coelho pelos conselhos, palavras de motivação e por me apoiar nesta jornada!

Quero agradecer a minha querida filha Helena por estar ao meu lado em uma boa parte dessa jornada, por compreender quando a mamãe não poderia estar com ela para poder estudar e trabalhar. Filha, você é amada e muito importante para mim!

Agradeço aos meus irmãos Douglas, Pedro Henrique (*in memorian*), Juliana, Carolina, Ana Júlia, Adriana Vitória, Marcos Paulo e Rafaela por me suportarem como irmã mais velha!

Eu amo vocês e agradeço todo apoio e carinho que vocês têm por mim! Sou grata a Deus por ter vocês como meus irmãos!

Quero agradecer a minha tia Valquíria e Edilson pelo carinho pelo amor e pelo incentivo!

Agradeço aos meu primos Wesley e Ketlyn pelo carinho e pelo apoio a finalizar este ciclo e realizar o meus sonhos!

Agradeço aos meus tios Teresinha, Paulo H., L. Henrique, Iane, Noemia, Laudeci, Lucicleide, Orlando, Gustavo, Cristina, Clarismel pelo carinho e por me abençoarem sempre!

Agradeço a minha querida tia e madrinha Dilma Campos por ser um exemplo de superação e por me incentivar a persistir na busca pelas minhas realizações pessoais!

Agradeço aos meus primos: Helen Cristina, Thaís, Lucas e Beatriz por me apoiarem e me ajudarem com a escrita deste trabalho.

Agradeço as minhas amigas Gabriela Santiago, Sabrina Pereira, Thaline Andressa, Anna Paula, Lene e Josina por todo carinho e apoio durante toda essa caminhada acadêmica e pela amizade!

Agradeço a Thays Barbosa pelo carinho e apoio.

Agradeço as minhas amigas Camilla Raw, Ingrid Nezu e Marcela pelo carinho e pelo apoio.

Agradeço ao tio Sandro Roberto por me incentivar, apoiar a terminar a monografia. Sem seu apoio eu não estaria aqui!

Agradeço a Nilda, minha sogra linda, pelo carinho, pelo apoio e por cuidar da Helena para eu estudar!

Agradeço a professora Rita de Cássia pelo apoio, pelo puxão de orelha e por aceitar fazer parte da banca. A senhora é uma mulher incrível na qual sempre irei admirar!!!

Quero agradecer a professora Elmira por aceitar ser minha orientadora e por toda ajuda, solidariedade e carinho!

Agradeço a professora Meri Nádia pelo carinho e por aceitar fazer parte da banca.

Agradeço a todos os meus primos Ataides pelo carinho e apoio: Felipe, Kállita, Gabrielly, Shisliane, Matheus, Éricka, Éllen, Paula e Lisandra pelo carinho e apoio de vocês!

Agradeço a minha irmã de alma Daiane pelo carinho.

Agradeço a minha madrinha Cláudia e minha tia Joelice pelo carinho e apoio!

Agradeço aos meus queridos Goldeci, Danieliel e Ariel pelo carinho.

Agradeço a minha cunhada Ana Paula pelo carinho e apoio.

Agradeço a Caroline bibliotecária que me incentiva a ser bibliotecária escolar. Seu trabalho é lindo e te conhecer tem sido um presente de Deus!

Já citei a Gabriela Santiago, mas cito novamente porque ela foi o personagem mais importante para esse trabalho começar e terminar. Seu trabalho como bibliotecária me inspira e me faz acreditar novamente que eu acertei em escolher esta profissão para a minha vida! Te amo!

Agradeço a todos do Ministério Cristão Rafah que oraram por mim e ministraram em minha vida, me dando palavras de coragem e de constância!

Agradeço ao ministério Redenção pelo carinho e pelas orações e tempo de mesa que gerou cura em minha vida!

Agradeço todos os professores da FCI.

Agradeço aos bibliotecários Bárbara-FUP, Rafael-FUP, Cosme Fernando-STM, Luciana Oliveira-STM pelo carinho e por serem exemplos de profissionais bibliotecários de excelência!

Agradeço ao meu Senhor e Salvador Jesus por me conceder a graça e a misericórdia! Estou aqui graças a Ti, Senhor! Toda honra e toda glória ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo!!!

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

RESUMO

A presente monografia teve como objetivo investigar o impacto do desenvolvimento do Desenvolvimento de práticas de leitura na biblioteca escolar por meio da contação de histórias e participação ativa no ambiente. Para atingir este propósito, empregou-se uma abordagem qualitativa, utilizando-se de revisão bibliográfica, observações e entrevistas. A contação de histórias, a participação ativa no ambiente da biblioteca, o papel do bibliotecário e a formação de leitores foram os principais temas abordados. Os resultados obtidos destacaram a relevância da contação de histórias e da participação ativa na biblioteca escolar como estratégias eficazes para o desenvolvimento do Desenvolvimento de práticas de leitura entre os estudantes. Observou-se que a contação de histórias contribui para despertar o interesse dos estudantes, ampliar sua imaginação e enriquecer seu repertório cultural. Além disso, a participação ativa no ambiente da biblioteca incentivou a interação mais próxima com os materiais, tornando possível a criação de um ambiente propício à construção do Desenvolvimento de práticas de leitura . As contribuições deste estudo para o campo da biblioteconomia e da educação residem na evidência de que a contação de histórias é um instrumento poderoso para a formação de leitores, ao passo que a participação ativa no ambiente da biblioteca escolar se coloca como uma oportunidade para fomentar a relação dos alunos com a literatura de forma dinâmica e envolvente. Essas contribuições ressaltam a importância do bibliotecário e dos educadores no estímulo à leitura e na formação integral dos estudantes. Em síntese, os resultados aqui apresentados têm o potencial de fornecer subsídios teórico-práticos para profissionais da área da biblioteconomia, da educação e demais interessados no desenvolvimento do Desenvolvimento de práticas de leitura , contribuindo para aprimorar as práticas de mediação da leitura e fomentar o acesso ao universo da informação e da cultura através da biblioteca escolar.

Palavras-Chaves: Contação de Histórias; História Infantil; Literatura Infantil; Biblioteca Escolar; Mediação Bibliotecária.

ABSTRACT

This monograph aimed to investigate the impact of developing the habit of reading in the school library through storytelling and active participation in the environment. To achieve this purpose, a qualitative approach was used, using literature review, observations, and interviews. Storytelling, active participation in the library environment, the role of the librarian and reader training were the main topics covered. The results obtained highlighted the relevance of storytelling and active participation in the school library as effective strategies for developing the habit of reading among students. It was observed that storytelling contributes to arousing students' interest, expanding their imagination, and enriching their cultural repertoire. Furthermore, active participation in the library environment encouraged closer interaction with the materials, making it possible to create an environment conducive to building a reading habit. The contributions of this study to the field of librarianship and education reside in the evidence that storytelling is a powerful instrument for training readers, while active participation in the school library environment presents itself as an opportunity to foster students' relationship with literature in a dynamic and engaging way. These contributions highlight the importance of librarians and educators in encouraging reading and in the comprehensive training of students. In summary, the results presented here have the potential to provide theoretical and practical support for professionals in the areas of library science, education and others interested in developing the habit of reading, contributing to improving reading mediation practices and promoting access to the universe information and culture through the school library.

Keywords: *Storytelling; Childish story; Children's literature; School Library; Library Mediation.*

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.1 | OBJETIVOS DA PESQUISA..... | 28 |
| 1.1.1 | Objetivo geral..... | 28 |
| 1.1.2 | Objetivos específicos..... | 28 |
| 1.2 | DELIMITAÇÃO DO ESTUDO..... | 28 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 30 |
| 2.1 | CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA COM A LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS..... | 30 |
| 2.1.1 | Métodos de contação de histórias mediatizadas..... | 32 |
| 2.1.2 | Leitura e literatura..... | 34 |
| 2.1.3 | Letramento literário: o conceito..... | 38 |
| 2.1.4 | Letramento literário: o processo..... | 41 |
| 2.1.5 | O papel mediador da biblioteca escolar..... | 45 |
| 2.1.6 | O papel das competências narrativas e em informação..... | 47 |
| 2.2 | A BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL..... | 49 |
| 2.2.1 | A biblioteca escolar..... | 50 |
| 2.2.2 | A participação do aluno na biblioteca escolar..... | 57 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 60 |
| 4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 66 |
| 5 | DISCUSSÃO..... | 74 |
| 6 | CONCLUSÃO..... | 84 |
| 7 | REFERÊNCIAS..... | 86 |
| 8 | APÊNDICES..... | 92 |
| 8.1 | APÊNDICE A: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A BIBLIOTECÁRIA NA BIBLIOTECA DO CENTRO DE ENSINO SANTA RITA DE CÁSSIA NO DIA 31 DE AGOSTO DE 2022..... | 92 |
| 8.2 | APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE HORA DA HISTÓRIA..... | 95 |
| 8.3 | APÊNDICE C: IMAGENS DA “HORA DA LEITURA”..... | 99 |

1 INTRODUÇÃO

Segundo Freire (2005) em "O Ato de Ler", a leitura vai além de decodificar palavras; ela envolve a compreensão crítica do mundo que nos cerca, a interpretação do texto e a capacidade de perceber suas entrelinhas. A leitura é uma prática fundamental para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade, e é através dela que se promove a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Mesmo com o entusiasmo pedagógico e o compromisso com a educação, não se pode apropriar-se de forma precipitada de conceitos sem a devida compreensão de seus pressupostos, ou seja, é preciso superar a tendência para uma escolha epistemologicamente infundada. Isto porque, do contrário, se produziriam aqui percepções errôneas acerca da leitura e também da educação, cedendo aos apelos do senso comum. Paulo Freire jamais deixou de enfatizar a importância da reflexão crítica acerca da relação entre educação e política em sua reflexão sobre educação de adultos, mas tal tipo de pensamento vale para toda a educação, do ensino básico ao universitário (Ramos, 2018).

É necessário, assim, a tomada de consciência por parte do educando sobre si e sobre o mundo, onde se exige que se reconheça o sentido de aprender como inerentemente associado ao agir no mundo como sujeitos da história. A educação bancária, ou educação da dominação, deve ser confrontada com uma educação libertadora com base em uma radicalização na perspectiva do oprimido.

O pensamento de Freire rejeitava fortemente todo idealismo em prol da concretude da história social. Na sua obra intitulada Pedagogia do oprimido, observou que a educação como prática de liberdade, em oposição a uma prática de dominação, implica a rejeição da pessoa isolada, desconectada e abstrata referente ao mundo, bem como a rejeição do mundo como realidade de seres humanos universais abstratos, sem concretude (Freire, 1968).

Segundo Freire, aprender a ler e escrever é uma atividade criativa, significando uma compreensão crítica da realidade, ou o que o autor também chama de processo de leitura do mundo. Na prática dos alunos alfabetizados, o conhecimento dos conhecimentos prévios adquiridos na análise das situações sociais abre a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos: novos conhecimentos que ultrapassam os limites do conhecimento anterior, revelam as razões dos fatos e desvendam falsas interpretações (Freire, 1977).

Em sua extensa obra, Paulo Freire não considera o que seja leitura de forma específica. Em geral, fala principalmente sobre os motivos da leitura e que significado a leitura pode ter na vida humana e social. No entanto, há um momento especial onde Freire se refere a leitura. Será em uma obra desenvolvida junto com Donald Macedo (Freire; Macedo, 1990), e a única obra com a expressão "leitura do mundo". Sob o título já se encontrará algumas pistas sobre o que Freire estava pensando com tal categoria conceitual.

A abordagem tradicional da alfabetização está associada a um método positivista e a uma posição epistemológica, portanto, a prática de manter a "ideologia", colocando questões metodológicas abstraídas do rigor científico, da sofisticação metodológica e da reflexão sobre contextos ideológicos, ignorando as conexões entre as estruturas sociopolíticas. Uma reprodução cultural onde o corpo consciente encontra-se completamente vazio, como se esperasse ser preenchido pelas palavras lidas (Freire; Macedo, 1990).

A abordagem acadêmica da leitura mais tradicional corresponde aos ideais clássicos da escola tradicional, cujo objetivo principal é formar uma pessoa alfabetizada que domine os clássicos e seja capaz de falar bem, escrever e participar ativamente de atividades intelectuais. A leitura será uma forma de se organizar para dominar os grandes clássicos e adquirir conhecimentos pré-estabelecidos. No entanto, na sua versão irrealista e simplificada, adaptada a padrões sociais mais realistas, centra-se na aquisição de competências de leitura e descodificação e no desenvolvimento do vocabulário, evidenciando uma dupla abordagem à leitura: um nível para a classe dominante e outro para as classes oprimidas.

Tal abordagem da leitura (na verdade, uma abordagem pedagógica, que corresponde a um determinado conceito de pedagogia e uma perspectiva específica sobre a função social da escola) ignora a experiência de vida, a história e a prática e, portanto, segundo os autores, são inerentemente estranha a reflexão crítica por não contribuir para o domínio da história, cultura e língua de determinadas classes sociais, principalmente as dos oprimidos socioeconomicamente e culturalmente (Freire; Macedo, 1990).

Uma abordagem utilitária da leitura vê a alfabetização sob um verniz progressivo como o atendimento às demandas de leitura da sociedade industrial, com o objetivo de produzir leitores que atendam às demandas básicas de leitura da sociedade moderna. Visa cultivar pessoa alfabetizada funcionalmente, que adquira a

capacidade de ler mecanicamente e seja treinada para atender às demandas de uma sociedade tecnológica.

Pragmática, essa abordagem se concentra nos programas de leitura dos alunos em pacotes para enfrentar os desafios que enfrentam na leitura de anúncios, textos instrutivos, formulários, catálogos e rótulos. Se o primeiro método corresponde à escola tradicional, aqui se refletirá a educação funcional-produtiva manifestada no modelo de gestão e avaliação parametrizada, evidenciada por indicadores de eficiência, produtividade e notas (há aqui uma ideia de educação, não apenas de leitura, conforme a abordagem anteriormente discutida) (Freire; Macedo, 1990).

Uma terceira abordagem, chamada de leitura pelo desenvolvimento cognitivo, enfatiza a criação de significado à medida que os leitores se envolvem em interações dialéticas entre eles e o mundo objetivo. Embora a aquisição de habilidades de alfabetização seja considerada importante, o cerne da pedagogia é como as pessoas criam significado por meio de processos de resolução de problemas. A leitura é compreendida como um processo intelectual fixo, não avaliado valorativamente, universal, que passa por diversas etapas de desenvolvimento.

Dessa forma, os benefícios da compreensão de texto no desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que permitem aos alunos passarem de tarefas simples de leitura para tarefas complexas são negligenciados. Tal abordagem inspira-se nas ideias de John Dewey e Jean Piaget. A abordagem do problema da reprodução cultural é rara, ignorando o capital cultural dos alunos, suas experiências de vida, história e linguagem. Portanto, dificilmente lhes dá a oportunidade de substituir a simples visão dos fatos pela experiência prática e uma reflexão crítica plena sobre os motivos que motivam a organização de suas descobertas, e uma compreensão mais detalhada de sua importância (Freire; Macedo, 1990).

A abordagem romântica da leitura é de natureza voluntarista: o significado é criado pelo leitor, não pela interação entre ele e o autor. Aposta na satisfação do ego, na satisfação do prazer e na legibilidade. Quer minar a abordagem autoritária da pedagogia que faz dos leitores objetos passivos, mas por ser filosoficamente enraizada em uma perspectiva liberal, deixa de problematizar os conflitos de classe e relações sociais de poder, ignora a cultura dos grupos subalternos. Conforme Borges (2015, p. 309):

O autor denuncia que ao se escolher uma dessas abordagens, firma-se também o posicionamento político do educador. Essa consciência política da práxis do professor pode orientar o trabalho na intenção de que os alunos compreendam o papel da língua na alfabetização e na construção do conhecimento. A escolha por uma linguagem culta, normativa ao invés da informal, ou do português em contraste com a língua nativa dos índios, por exemplo, pode construir nos grupos subalternos políticas para desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, Macedo aponta que a práxis mais indicada para um educador consciente seja constituir um processo de alfabetização radicado numa ideologia emancipadora para que os alunos se tornem sujeitos e não objetos. Só assim serão capazes de descolonizar suas mentes do discurso dominante.

Já a leitura do mundo (perspectiva de Paulo Freire) é dupla: há a manifestação da experiência vital na forma de ser advindo da vida vivida em contexto, como ação reflexiva e crítica, dialética, onde a pessoa ou grupo social lê a sua realidade e se questiona para exercer a curiosidade no movimento que vai da ingenuidade a crítica, atingindo a epistemologia (se reescreve com base na nova leitura do mundo).

Tal tomada de consciência é radicalmente histórica e política, com afastamento de abordagem que valoriza aquisição de competências mecânicas que dissocia leitura do produto da cultura através da semiótica do contexto histórico ou ideológico. Apenas assim o desenvolvimento por parte do leitor acerca da sua compreensão mais crítica da realidade que ele também constitui e do texto se torna fator radical na alfabetização: a construção da prática da leitura se realiza como ato criativo pela compreensão crítica da realidade, do mundo (Macedo, 1990).

Para Polli (2022), desde a publicação de sua obra *Pedagogia do oprimido*, Freire tem sido questionado por grupos mais sectários do campo marxista que o veem como idealista e retórico, mergulhado nas amarras do discurso ontológico. Freire fala de amor, esperança, humildade e compaixão. Mas é nessa obra que ele, considerando-se um cristão comprometido com a libertação de grupos e classes sociais oprimidas, em certa medida aprimora e renova conceitos anteriores como consciência transitiva e intransitiva, diálogo e conscientização.

Alguns aspectos do pensamento de Freire sobre leitura e leitura do mundo, assim como sobre educação, podem ser pensados junto a uma perspectiva comumente chamada na teoria social como teoria crítica, que se enraíza no marxismo, mas busca superar as limitações epistemológicas, teóricas e ontológicas do mesmo,

incluindo a subjetividade dentro de uma superação da visão determinista-econômica da realidade social. Aqui nesta monografia, se cultiva uma perspectiva epistemológica, ontológica e teórica que entrelaça a reflexão de Freire sobre leitura do mundo com uma concepção de educação sob a perspectiva da teoria crítica. É importante algumas discussões sobre isso.

Segundo Pucci (2001), por teoria crítica, estamos nos referindo ao pensamento de intelectuais marxistas alemães pouco ortodoxos que, desde a década de 1920, se dedicam a pesquisas e intervenções teóricas nos problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos decorrentes do capitalismo. Influenciou o pensamento ocidental especialmente dos anos 1940 aos anos 1970. Esses pensadores são conhecidos como Escola de Frankfurt porque se firmaram como um grupo de pesquisadores nessa cidade alemã, fundando a Revista de Pesquisa Social, instituto de pesquisa e órgão de divulgação de seus trabalhos.

Entre seus membros destacam-se Max Horkheimer, que foi seu coordenador de 1930 a 1967, Herbert Marcuse, que se tornou famoso no Brasil por seus livros publicados aqui na década de 1970, e Theodor Adorno, que ingressou e dirigiu o instituto no final da década de 1930. De 1967 a 1969, Walter Benjamin e Jürgen Habermas, bolsistas do Instituto de 1933 a 1940, estavam vivos e muito produtivos, mas depois desistiram.

O termo "Teoria Crítica" foi cunhado a partir do artigo de Max Horkheimer de 1937, "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", e o autor prefere usar o termo para evitar o termo "materialismo histórico" usado pelo marxismo ortodoxo hegemônico. Queria mostrar que a teoria de Marx, mesmo que seja moderna, deve ser levada em conta ao refletir os aspectos filosóficos, culturais, políticos, psicológicos e outros aspectos importantes da abordagem da realidade. Não se deixavam os teóricos críticos guiarem prioritariamente pela perspectiva determinista na economia (Pucci, 2001).

Hoje, é cada vez mais comum encontrar pessoas que se fecham em si mesmas, sem uma clara preocupação com os problemas da vida política, para além do discurso norteado por ideologias de liberdade em uma visão liberal conservadora. No nível cultural, a privatização dos mecanismos de controle da informação intensificou ainda mais o que Adorno e Horkheimer em 1947 chamaram de Indústria Cultural (Gomes, 2010).

Esta indústria se refere a uma realidade onde o capitalismo não cria apenas produtos e serviços, mas também os gostos, valores, ideias que norteiam as

preferências por determinados produtos e serviços. Assim, a indústria capitalista cria também culturas que, ao ser por ela produzida, serve a seus propósitos, o que faz com que, na prática, se comprometa a cidadania, haja vista que a produção da cultura é também uma produção de indivíduos que pensam e agem conforme determinados padrões culturais produzidos pela indústria cultural. Na visão da teoria crítica, é fundamental que a sociedade quebre a relação passiva com a produção cultural, o que só é possível com uma educação que observe imperativos científicos e filosóficos apontados pela teoria crítica na educação.

Isso significa que ocorre uma situação complexa caracterizada por profundas dificuldades culturais, políticas e econômicas que exigem uma análise abrangente do que está acontecendo na sociedade moderna do ponto de vista da filosofia e da teoria social. A política como dimensão vital da sociedade, que forma a essência das modernas ideologias sobre formação cultural, está agora incluída no conceito da sociedade que governa formas de medidas políticas, administrativas e de gestão. Imaginar a sociedade dessa maneira levou ao esvaziamento da esfera pública e à alienação da sociedade civil de importantes questões sociais e humanas. É neste contexto que questionamos o significado básico da educação e as tendências atuais da educação (Gomes, 2010).

Utilizar a teoria social crítica como recurso teórico-metodológico da Escola de Frankfurt parece ser uma alternativa viável para pensar o problema da leitura do mundo. Tal perspectiva oferece suporte a abordagem educacional necessária para a implementação do projeto de democracia e cidadania. Como se vê, a partir do pensamento teórico-crítico de Adorno, a importante dimensão da cultura, que é garantia de libertação numa sociedade dominada pela racionalidade das forças técnico-instrumentais e ideológicas da produção cultural que se desvincula da ação social e tem por fim uma forma dominante de consciência social centrada na adaptação e conformidade.

Do ponto de vista emancipatório, é necessária uma educação para a autorreflexão crítica. O sentido político da educação decorre da necessidade de preparar sujeitos livres de ideologias. Como adverte Baumann (2000), qualquer formação política que possa garantir as condições emancipatórias da sociedade moderna enfrenta muitos desafios onde uma perspectiva focada na reflexão crítica é radicalmente importante para sua superação.

Biblioteconomia crítica se descreve como um movimento de bibliotecários dedicados a trazer princípios de justiça social para o trabalho nas bibliotecas. O objetivo é engajar-se em discussões sobre abordagens críticas para a prática na biblioteca. Reconhecendo que se estão todos sujeitos a vários regimes de supremacia branca, capitalismo e desigualdade estrutural, se pensa como o trabalho como bibliotecários podem intervir e perturbar as relações de dominação e desigualdade social (Doyle, 2018). Busca, entre outros valores morais de uma sociedade democrática, superar forças sociais que buscam ignorar e silenciar grupos sociais classes, e construir um terreno fértil para crítica, diálogo, reflexão. Essa perspectiva crítica oferece outra maneira pela qual os bibliotecários devem ser cientes de suas responsabilidades sociais (Tanus, 2022).

A partir deste século XXI, percebeu-se que os termos Social Librarianship, Progressive Library, Critical Library e seus correspondentes têm sido cada vez mais utilizados. Uma mudança no pensamento da biblioteconomia tornou-se uma necessidade para a descentralização do pensamento hegemônico das classes dominantes, que visa manter o acesso ao poder e aos meios e o acesso à produção social. Os bibliotecários associados a essa perspectiva crítica-social acreditam que uma nova epistemologia mais crítica e com mais conteúdo social é necessária para apoiar e fortalecer instituições e práticas democráticas, emancipatórias (Tanus; Silva, 2019).

A biblioteconomia social diz respeito ao pensamento reflexivo e crítico dentro e fora da biblioteca, para que os bibliotecários estejam cientes de seus papéis e responsabilidades sociais e atuem como protagonistas da mudança social. Durante séculos, a biblioteca centrou-se na organização da informação sem se preocupar com os usuários (sua diversidade e relevância), e com o próprio contexto, colocando-o no plano da idealização e mostrando o caráter histórico da informação como objeto.

As pessoas que utilizavam a biblioteca estavam distantes de suas atividades e conhecimentos. No entanto, o tecnicismo bibliotecário não deve ser negligenciado porque é necessário para que a biblioteca funcione como prestadora de serviços, mas também precisa ser fornecida à biblioteca reflexão sobre contexto social para atingir o objetivo de integrar as questões da biblioteca com a realidade social, colocando a biblioteca como um espaço central de reflexão sobre produção, reprodução e apropriação de conhecimentos, tornando a informação de fato acessível a toda a sociedade (Lindemann; Spudeit; Corrêa, 2016).

A biblioteconomia social é definida como uma filosofia e atividade da Ciência da Informação que requer uma biblioteconomia crítica e socialmente comprometida, tanto teórica quanto prática. É desejável combinar a biblioteconomia com a prática social. A Biblioteca Social visa criar uma alternativa às bibliotecas tradicionais para o desenvolvimento e mudança social. A biblioteconomia socialmente progressista questiona e critica os elementos tradicionais da documentação e da biblioteconomia que pertencem ao capitalismo neoliberal, sua hegemonia, metodologia e modelos epistemológicos (Civallero, 2013).

Para construção de uma nova Biblioteca direcionada radicalmente contra sistemas de opressão, silenciamento e marginalização social, que opera em prol de uma sociedade justa, equitativa e democrática, se exige que os bibliotecários desempenhem um papel progressista. Esse caminho passa pela aquisição e domínio da informação, e pela criação de serviços e produtos para as comunidades. A formação de leitores, o desenvolvimento de habilidades críticas e a alfabetização informacional e digital permearão as instituições sociais e aguardarão a demanda de um consumidor incerto e não mais apático. Conforme discutido por Almeida Júnior (2015), bibliotecários pautados pelo pensamento crítico e social não agem de forma neutra e imparcial, pois espaços, saberes e ações não são neutros e imparciais, mas intencionais.

Deste ponto de vista, a Biblioteconomia Social significa o princípio da interação entre a biblioteca e a sociedade, tornando-se assim uma unidade de nível cognitivo que reconhece que a biblioteca só pode existir onde há uma sociedade. Assim, tudo o que está direta ou indiretamente relacionado às instituições bibliotecárias na sociedade pode ser considerado como um tema geral ou específico. É por isso que a sociedade, como objeto de pesquisa sociológica, é objeto de estudo de muitos ramos da sociedade e das humanidades, e a biblioteconomia não é exceção a esse respeito como ciência social. O bibliotecário deve hoje facilitar e mediar o acesso a livros e informações para que todos possam usufruir de sua cidadania e de seus direitos (Colares; Lindemann, 2015).

Uma Biblioteconomia Social pode atuar como uma ponte entre as técnicas tradicionais da biblioteca e a vida social moderna. É preciso olhar para as comunidades onde não se encontram livros, muitos dos quais inacessíveis à informação, como comunidades quilombolas, indígenas, assentamentos de sem-terra,

presídios etc. Em meio à explosão tecnológica, a biblioteconomia é imprescindível nas mais diversas comunidades onde as bibliotecas sequer existem.

Silva (2010) já destacou essa questão e alertou que, muitas vezes, o conceito de biblioteca é colocado à distância das massas que precisam de informação e ajuda. No entendimento do autor, há a necessidade de se discutir a importância da biblioteca como campo de conhecimento da luta de classes. Um grande desafio para as bibliotecas comunitárias reside na capacidade gerencial do bibliotecário para atuar como um agente de mudança social. Para isso, é importante entender bem que a biblioteca é um complexo centro de atividades que inclui tanto processos de produção (processos técnicos) em tempo integral quanto atividades de relações sociais e públicas (Souza, 1993).

A Biblioteconomia deveria atuar como intermediária da informação, mas situa-se entre dois extremos: a produção e as necessidades de tratamento da informação direcionada ao público-alvo (onde o tecnicismo bibliotecário é indispensável); o público algo cujas demandas precisam ser compreendidas em sua relação com a democracia e a cidadania, o que demanda acesso diferenciado a informação para as comunidades (Cysne, 1993). É nesse contexto que Moraes e Lucas (2012) defendem que a biblioteconomia se fundamenta no atendimento às necessidades de informação dos indivíduos.

Portanto, a biblioteca não deve focar apenas na organização do acervo, mas também dar mais atenção ao processo de mediação da informação. Em outras palavras, Cunha (2003) diz que, por estar relacionada a técnicas, a mediação da informação deveria se tornar uma biblioteconomia voltada para a sociedade. Ao articular as três dimensões supracitadas (conceito de leitura do mundo em Freire, Educação a partir da teoria crítica, biblioteconomia social e/ou crítica), é possível sintetizar aspectos fundamentais do posicionamento teórico, epistemológico e ontológico desta monografia. De início, esta pesquisa se insere dentro de uma perspectiva enraizada na teoria crítica, onde a biblioteca deve ser vista como um espaço de relações de poder historicamente construídas.

Nesse sentido, a biblioteca deve ser concebida como um espaço de combate a uma indústria cultural e a uma cultura de massa que tende a comprometer radicalmente a esfera pública, estruturando está em ideologias que precisam ser superadas para promoção da cidadania. É aí que entra a importância de se conceber o processo de leitura como ato mais complexo do que meramente leitura da palavra

ou texto, mas como leitura do mundo, haja vista que todo texto é mais do que mero aglomerado de informações, assim como o leitor é mais do que um receptor de informações.

Para unir a concepção teórica da teoria crítica com a ideia de “leitura do mundo” operacionalizada por Paulo Freire, é importante que se promova uma Biblioteconomia cada vez mais crítica e/ou social, no sentido racial de que a biblioteca é de fato um espaço de poder e reprodução de poder, devendo o Bibliotecário operar no sentido de tencionar o trabalho na biblioteca para ajudar na construção de uma esfera pública democrática, o que se consegue pela promoção de uma relação com a informação e com a leitura que é antes de tudo crítica, nos moldes da leitura do mundo em Freire e dentro dos imperativos de uma racionalidade norteada pela teoria crítica.

É importante exemplificar aqui alguns quadros ideológicos que perpassam espaços sociais e que atingem também o espaço da biblioteca. A ideologia mais radical no mundo moderno é a do liberalismo. Para compreender este que é antes de tudo um valor fundamental do mundo ocidental e moderno, é preciso analisar sua versão mais abstrata, filosófica. O liberalismo, grosso modo, parte do pressuposto de que a sociedade é composta de indivíduos, apenas de indivíduos.

Assim, é compreensível que a maioria dos debates sociais sobre problemas sociais encarem tais assuntos por uma dimensão voluntarista (seja culpabilizando as vítimas da desigualdade, seja culpabilizando sujeitos políticos, dificilmente focando em aspectos institucionais radicais). A título de exemplo: outra ideologia, que está associada ao liberalismo, é a meritocracia, na qual as pessoas acreditam que o que possuem, o fazem porque merecem.

Assim, um cidadão de classe média ignora por regra o fato de que para ter sucesso nos estudos não basta apenas ter acesso a uma boa escola, é necessário um conjunto de pré-condições sociais e culturais para que o sucesso ocorra. Uma criança que nasce em uma família marginalizada e desestruturada não vai ter os estímulos afetivos, morais e sociais que são exigência para o sucesso escolar: capacidade de concentração, autodisciplina, pensamento prospectivo, autoconfiança. Esses elementos prescindem de algumas condições sociais que não são universais, muito embora a perspectiva liberal pressuponha como um dado universal: a classe média universaliza suas capacidades afetivas e morais para todas as classes, acreditando serem valores universais (Souza, 2009).

São, assim, tidos como universais a capacidade de se disciplinar para os estudos, de se autocontrolar na esfera dos relacionamentos familiares e/ou íntimos, pensamento prospectivo (renunciar a prazeres momentâneos para uma benesse futura) etc. O Sociólogo Jessé Souza, em seu livro *A Ralé Brasileira: quem é e como vive*, demonstrou que o amor materno e/ou familiar não é universal, mais um privilégio de classe: a “ralé” brasileira, como chama o autor a essa classe brasileira de miseráveis econômicos, deve ser imputada uma miséria ainda mais profunda, que é a miséria de afeto, autoconfiança e de capacidades básicas para sucesso na escola e na sociedade.

O autor enfatiza que a “ralé” é uma classe que historicamente veio da escravidão e trazem instituições e valores escravocratas. Em sua pesquisa, embora não seja universal, na ralé tende a imperar a regra do “mais forte sobre o mais frágil”, onde a violência é radical e generalizada, onde o abuso sexual é também natural e não exceção. É uma cultura marcada pelo liberalismo, protegida pela indústria cultural, que impede, em grande medida, a tomada de consciência da sociedade acerca das reais causas de suas mazelas: a naturalização da desigualdade que passa a ser tratada como fruto de escolhas erradas de indivíduos ou famílias, jamais de forças sociais que produzem tais desigualdades. A desigualdade passa a ser acidental dentro de uma sociedade que vivencia opressão, mas que não consegue identificar quais instituições são opressoras.

Não é difícil comprovar a predominância desse liberalismo na sociedade brasileira contemporânea, uma sociedade que tende a ver a delinquência como escolha deliberada de pessoas que supostamente teriam optado por serem criminosas. Não à toa o clamor popular por extermínio de grupos e classes sociais marginalizadas. No campo das ciências sociais, da Sociologia, da Antropologia, Psicanálise, História e diversas outras ciências, existem alternativas para explicar essas supostas escolhas individuais, tanto referente a delinquência, quanto a escolhas educacionais por parte dos educandos e suas famílias.

Entretanto, predomina informações e conhecimentos alinhados com a perspectiva liberal, que produzem dado senso comum, dada cultura, e opera reproduzindo os mesmos. O acesso a informações alternativas, a conhecimentos também alternativos é imperioso para a democracia e o espaço da biblioteca escolar é fundamental. Cabe ao bibliotecário pensar tal espaço de tal forma que se consiga promover a pluralidade de informações e conhecimentos, pois a democracia só é

possível quando o cidadão tem acesso real (e não apenas formal) a pluralidade de informações e de conhecimentos.

A escolha de Paulo Freire para a discussão da temática da leitura no contexto do desenvolvimento de práticas de leitura na biblioteca escolar, através da contação de histórias e participação ativa no ambiente, se dá pelo fato de que Freire foi um dos maiores pensadores e educadores brasileiros, conhecido por sua abordagem humanista e crítica da educação.

A abordagem de Freire valoriza a importância da leitura como instrumento de transformação social e cultural, e enfatiza a necessidade de uma educação que promova a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a contação de histórias e a utilização da biblioteca escolar como espaço de promoção da leitura se alinham perfeitamente com os princípios freirianos, uma vez que estimulam a interação, a reflexão crítica e a criatividade dos alunos.

Além disso, a contação de histórias e a participação ativa no ambiente da biblioteca escolar são estratégias que favorecem a aquisição de habilidades de leitura e escrita, estimulam o gosto pela leitura e promovem o desenvolvimento de uma postura crítica diante do mundo. Essas práticas também contribuem para ampliar o repertório cultural dos alunos, valorizando a diversidade e enriquecendo seu universo simbólico.

Portanto, ao contextualizar a escolha de Paulo Freire para a discussão da temática da leitura no contexto do desenvolvimento de práticas de leitura na biblioteca escolar, fica evidente a pertinência de sua abordagem para a promoção de uma educação que valorize a leitura como instrumento de emancipação e transformação social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

O Desenvolvimento de práticas de leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos indivíduos, sendo especialmente importante no ambiente escolar. A biblioteca é o espaço ideal para promover o contato com livros e histórias, contribuindo para a formação de leitores críticos, reflexivos e competentes. Nesse contexto, a contação de histórias e a participação ativa no ambiente da biblioteca escolar exercem um papel fundamental no estímulo e desenvolvimento desse hábito.

A contação de histórias é uma prática milenar que tem o poder de encantar, emocionar e despertar o interesse das crianças pela leitura. Ao ouvir histórias, os

estudantes são estimulados a desenvolver a imaginação, a compreensão e a interpretação, além de se identificar com os personagens e situações apresentadas. Além disso, a contação de histórias pode ser um estímulo importante para a formação de uma relação positiva com a leitura, transformando a biblioteca em um ambiente acolhedor e enriquecedor.

Por sua vez, a participação ativa no ambiente da biblioteca escolar permite que as crianças e jovens tenham contato direto com os livros, revistas e outros materiais disponíveis. A organização do espaço, a disposição dos livros e a orientação de bibliotecários e professores são aspectos que influenciam diretamente na forma como os estudantes encaram a leitura. Quando a biblioteca é um local convidativo, bem estruturado e com uma variedade de materiais interessantes, ela se torna um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas de leitura.

O Brasil, durante as duas primeiras décadas do Século XXI operou mudanças tecnológicas e científicas radicalmente importantes colocando novos problemas para o cotidiano, alguns deles associados a novas linguagens que a tecnologia possibilitou. Pesquisas contemporâneas corroboram que tais mudanças criam cultura e muda as formas de apropriação e produção dos saberes. Se vive hoje um contexto de linguagens que constituem os sujeitos históricos que estão imersos nas novas configurações culturais.

É um contexto marcado por formas novas de comunicação onde a população passa a ter mais fácil acesso a informações que mudam a relação com o espaço e o tempo, como é o caso das tecnologias digitais e das redes sociais. Não se pode, portanto, ignorar a produção cultural contemporânea com seus avanços tecnológicos devido a qualidade positiva que tem e que trazem possibilidades pedagógicas novas com demanda pela democratização dentro de uma relação crítica com as informações.

A leitura é antes de tudo um processo, uma ação de um sujeito com a realidade. Trata-se de processo de interação de sujeitos onde não opera apenas mera decodificação de sinais gráficos, haja vista que o leitor é de fato um sujeito no processo de interação. Isso implica que o sujeito precisa ser educado em uma relação intersubjetiva com a realidade mediando conhecimentos historicamente produzidos (Freire, 2015).

Segundo Martins (1988), o ato de leitura não é apenas sistema de códigos decodificados transcritos, haja vista que tal ideia reproduz uma visão de educação

bancária que foi acusada de forma contundente e eficaz por Freire. Os livros literários e didáticos no tocante a leitura infelizmente opera um mecanismo que empobrece a possibilidade da leitura onde não há diálogos e se acaba reproduzindo a concepção criticada por Freire.

É importante salientar o caráter social da leitura como compreensão crítica do ato de ler que antecipa e se alonga na inteligência da realidade. A leitura do mundo é anterior a leitura da palavra, e a leitura posterior da palavra precisa da continuidade da leitura do mundo. Realidade e linguagem estão intrinsecamente ligadas e a compreensão do texto demanda uma leitura crítica que pressupõe a percepção de relações entre texto e contexto (Freire, 1990).

Os debates acerca da leitura atravessam aspectos culturais, sociais e econômicos além de fenômenos como influência da família, prática docente, letramento, formação de leitores, alfabetização e analfabetismo, dentre outros. Isso faz com que a leitura não possa ser dissociada da realidade social, demandando uma compreensão da sociedade, haja vista que a leitura não é um processo meramente cognitivo e individual. Conforme aponta Silva (1998), o problema da leitura está intrinsecamente associado a problemas presentes na estrutura social, sendo impossível falar de vivências associadas a leitura de uma determinada pessoa sem situar está dentro de contradições sociais.

A escala do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) classifica como analfabetos funcionais aqueles que não realizam tarefas simples como leitura de frases ou mesmo palavras. Categoriza como rudimentar aquele que localiza pelo menos uma informação explícita em textos familiares ou curtos. No nível elementar estão aqueles funcionalmente alfabetizados porque eles leem e compreendem textos de extensão média e realizam inferências pequenas. Já no nível intermediário se encontra os que localizam informações em tipos de textos diferentes, mas têm dificuldades de compreender de forma clara a posição do autor ou dar opinião sobre o texto. No caso do nível proficiente estão aqueles que não possuem limitações para compreender e interpretar textos nas diversas situações complexas. Esses conseguem distinguir de forma clara as opiniões dos fatos.

Houve uma pesquisa em 2015 (Instituto Paulo Montenegro, 2015) na qual os resultados apontaram que 42% dos entrevistados estão no nível elementar da categorização supracitada e que apenas 8% dos respondentes estão no nível de proficiente. Apesar das pesquisas realizadas pelo INAF antes de 2015 demonstrarem

melhorias no sistema educacional, está de 2015 sugere baixo índice de habilidades para leitura, compreensão e interpretação de texto. Há uma prevalência do analfabetismo funcional no Brasil. Ou seja, há um contingente muito expressivo da população brasileira que lê apenas superficialmente e não pode interpretar adequadamente o que lê.

Para Winck (2019), o analfabeto funcional é aquele que sabe escrever o nome, consegue inclusive ler simples frases, mas não consegue interpretar nem compreender de forma adequada e suficiente. Não pode utilizar a leitura na atividade do dia a dia de forma adequada, estando seu desenvolvimento profissional e até mesmo pessoal também comprometido devido a tal problema de leitura.

Winck (2019) objetivou desvelar as configurações do analfabetismo funcional entre vestibulandos de cursos de Letras, Jornalismo e História em 2017 para uma Universidade do Rio Grande do Sul. Afirma que entre 2008 e 2011 as pesquisas feitas pelo INAF se baseavam em quatro categorias: analfabeto, rudimentar, básico e pleno. Em 2015 no INAF foram colocadas as cinco categorias supracitadas (analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente), e nesta mudança o analfabeto funcional se refere àqueles que estão na categoria analfabeto ou de nível rudimentar.

Winck (2019) afirma que houve diminuição de analfabetos funcionais entre 2001 e 2009, em cerca de 12%, mas que ficou nisso até 2015 sem mudança. Entretanto, na pesquisa de 2018 do INAF, houve crescimento leve em 2% apenas. Segundo o autor, isso sugere a necessidade de qualificar o sistema educacional no ensino escolar de leitura e escrita.

A análise mostra que em 2018 somente 12% das pessoas entre 15 e 64 anos estão no nível de leitura proficiente levando-se em consideração o mais alto na escola. Uma parte muito grande da população está como elementar e intermediária em termos de leitura, ou seja, não são analfabetos funcionais, mas não são ainda alfabetizados plenos. Ademais, 29% são analfabetos funcionais e destas 8% podem ser consideradas analfabetas. Somente 7 em cada 10 brasileiros na faixa de idade supracitada são funcionalmente alfabetizados (INAF, 2018). Winck (2019) aponta que a escolaridade é o ponto fundamental, sendo a escola a instituição principal nesse processo.

Os alunos que concluíram o ensino médio têm 42% de indivíduos em nível elementar, 33% em intermediário e 12% com domínio de habilidades de leitura proficiente. Entre pessoas que estão no Ensino Superior, 25% estão no nível

elementar, 34% alfabetizados plenos e 37% em nível intermediário. Winck (2019) corrobora que os resultados são sugestivos de um grande problema de habilidades de leitura no Brasil, revelando que o sistema de ensino escolar precisa passar por transformações substanciais no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e hábitos para leitura.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo analisar e compreender como a contação de histórias e a participação ativa no ambiente da biblioteca escolar contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura entre crianças, do infantil e ensino fundamental. Será investigado o papel da biblioteca como espaço de estímulo à leitura, os métodos e estratégias utilizados para a contação de histórias, bem como a percepção e o engajamento dos estudantes em relação à leitura.

Compreender como a biblioteca escolar pode influenciar positivamente no desenvolvimento de práticas de leitura é fundamental para a promoção de práticas educativas que incentivem a formação de leitores competentes e críticos. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o aprimoramento das atividades realizadas nas bibliotecas escolares, auxiliando educadores, bibliotecários e gestores na promoção de práticas que estimulem o desenvolvimento de práticas de leitura entre os estudantes.

Como a biblioteca escolar, através da ação bibliotecária e da contação de histórias, pode contribuir para a promoção do desenvolvimento de práticas de leitura entre as crianças do infantil e ensino fundamental?

No contexto educacional, a leitura desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, promovendo o enriquecimento do vocabulário, a capacidade de compreensão, a ampliação do repertório cultural e o estímulo à criatividade. Entretanto, torna-se evidente uma preocupante diminuição do interesse das crianças pela leitura, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico e a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Diante desse cenário desafiador, surge a questão: Como a ação bibliotecária aliada à prática da contação de histórias na biblioteca escolar pode desencadear o desenvolvimento de práticas de leitura entre as crianças do infantil e ensino fundamental? É fundamental reconhecer que muitos estudantes enfrentam dificuldades em se engajar de forma prazerosa e contínua na prática da leitura. A falta de estímulo, a carência de acesso a materiais variados e interessantes, assim como

falhas na mediação e na promoção de atividades que despertem o interesse dos alunos para a leitura, podem ser fatores determinantes para o distanciamento das crianças em relação aos livros e à biblioteca escolar.

Além disso, a contação de histórias, prática ancestral reconhecida por sua capacidade de cativar e estimular a imaginação das crianças, está sendo subutilizada. A ausência dessa estratégia nos ambientes educacionais pode privar as crianças de experiências enriquecedoras que são essenciais para despertar o encantamento pela leitura. A biblioteca escolar, muitas vezes negligenciada como um espaço de estímulo à leitura, carece de organização, recursos e atividades que incentivem a exploração do acervo, contribuindo para que os estudantes não a reconheçam como um local acolhedor e propício ao desenvolvimento de práticas de leitura.

Portanto, a investigação sobre como a ação bibliotecária e a contação de histórias, de forma ativa e envolvente, podem colaborar para reverter esse quadro de desinteresse pela leitura entre crianças é crucial e pertinente, visando assim promover efetivamente o acesso à leitura e contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos.

A leitura desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades intelectuais e emocionais dos indivíduos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. No contexto escolar, a biblioteca desempenha um papel fundamental na promoção do hábito da leitura entre crianças, provendo um ambiente propício para a exploração de diferentes gêneros literários e o estímulo à imaginação e criatividade.

No entanto, a atual diminuição do interesse das crianças pela leitura requer uma análise aprofundada sobre como a contação de histórias e a participação ativa na biblioteca escolar podem reverter esse quadro, promovendo um maior engajamento e apreço pela leitura entre os estudantes. A prática ancestral da contação de histórias é reconhecida por seu poder de estimular a imaginação, despertar o interesse pela literatura e promover o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Igualmente, a participação ativa na biblioteca, mediante atividades que estimulem a exploração do acervo e a interação, pode desempenhar um papel crucial na construção de uma relação positiva dos estudantes com a leitura.

Nesse contexto, a pesquisa justifica-se pela necessidade de explorar estratégias eficazes para a promoção do hábito de leitura entre crianças, ressaltando a importância da contação de histórias e da participação ativa na biblioteca como

ferramentas para alcançar esse objetivo. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o desenvolvimento de práticas educacionais mais significativas, fomentando uma cultura de leitura mais transformadora.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.1.1 Objetivo geral

Analisar as estratégias e recursos utilizados para promover atividades de leitura, incentivando a participação dos alunos na biblioteca escolar.

1.1.2 Objetivos específicos

- a. Identificar a relação entre a prática de leitura e a ação bibliotecária como mediação, destacando sua influência no desenvolvimento do hábito da leitura;
- b. Investigar a importância da contação de história para o incentivo à leitura;
- c. Discutir o papel do bibliotecário e suas práticas de mediação utilizadas para promover a aprendizagem, leitura e suas contribuições para a formação de leitores.

1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o desenvolvimento do Desenvolvimento de práticas de leitura na biblioteca escolar, com foco na contação de histórias e participação ativa no ambiente, em escolas de ensino infantil e fundamental I, considerando crianças de 4 a 12 anos de idade e professores responsáveis por atividades de leitura e contação de histórias.

O estudo foi realizado em uma escola privada, localizada na Região Administrativa Sobradinho-DF, com a participação de uma biblioteca escolar que já desenvolvem atividades de contação de histórias. A pesquisa foi realizada em um período de seis meses, priorizando esta escola que tem um histórico de envolvimento com práticas de incentivo à leitura e contação de histórias, buscando compreender de

que forma essas atividades contribuem para o estímulo ao Desenvolvimento de práticas de leitura entre as crianças.

A análise dos resultados está centrada nas percepções dos estudantes a respeito da contação de histórias e participação na biblioteca escolar, bem como nas observações dos professores responsáveis por essas atividades. Serão considerados indicadores como o interesse dos alunos pela leitura, a frequência à biblioteca, a compreensão das histórias contadas e o impacto das atividades no desenvolvimento da imaginação, criatividade e habilidades de compreensão de textos. Além disso, serão analisadas possíveis mudanças de comportamento em relação à leitura, após a implementação das atividades propostas.

Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a delimitar seu estudo a escolas de ensino infantil e fundamental I, buscando compreender de que forma a contação de histórias e a participação ativa no ambiente da biblioteca escolar podem influenciar o desenvolvimento do Desenvolvimento de práticas de leitura entre crianças de 4 a 12 anos, assim como avaliar a percepção dos professores em relação aos potenciais benefícios dessas práticas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA COM A LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias na educação infantil é fundamental, tendo o poder de envolver as crianças de forma lúdica e estimulante, favorecendo seu desenvolvimento integral. Ao ouvir e participar de uma história, os pequenos são convidados a embarcar em universos imaginários, a refletir sobre valores e a se emocionar com os personagens e acontecimentos narrados. Essa prática milenar tem inúmeros benefícios, entre eles, o estímulo à imaginação e à criatividade das crianças. Ao ouvir histórias, elas são incentivadas a criar imagens mentais, a visualizar os personagens e cenários descritos, exercitando, assim, sua capacidade de abstração e fantasia (Lima; Rodrigues, 2019).

Além do mais, essa atividade favorece o desenvolvimento da linguagem das crianças, expondo-as a um vocabulário mais rico, estruturas linguísticas variadas e uma gama de expressões e sentimentos. Isso contribui para ampliar seu repertório vocabular, melhorar sua capacidade comunicativa e desenvolver habilidades de expressão verbal (Balía; Behenck, 2018). Outro benefício é o fortalecimento dos vínculos afetivos entre o contador de histórias e as crianças, promovendo uma atmosfera de cumplicidade e afeto, segurança para expressar emoções, perguntas e ideias, promovendo relações mais saudáveis e solidárias (Balía; Behenck, 2018).

Ademais, essa prática desperta o interesse pela leitura desde a infância, favorecendo a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de buscar conhecimento e se expressar através das palavras (Lima; Rodrigues, 2019). Também é uma ferramenta pedagógica eficaz, permitindo explorar uma variedade de conteúdos, como valores éticos, conhecimentos científicos, aspectos culturais e históricos, auxiliando na construção de conceitos e no desenvolvimento crítico.

Diante de todos esses benefícios, torna-se evidente a importância da contação de histórias na educação infantil. É responsabilidade dos educadores proporcionar experiências ricas e significativas aos pequenos, estimulando a imaginação, a linguagem, o interesse pela leitura e a formação de uma consciência crítica nas crianças, contribuindo para sua formação como cidadãos reflexivos e participativos (Lima; Rodrigues, 2019).

Na educação infantil, essa técnica ganha um papel ainda mais significativo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das crianças (Gombrich, 2019). Ao ouvir uma história, os pequenos são levados a embarcar em um mundo de fantasia, estimulando a imaginação e criatividade, ajudando as crianças a pensarem de forma mais flexível e inovadora (Silva, 2018).

De mais a mais, a contação de histórias também ajuda no desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças, enriquecendo seu repertório vocabular e contribuindo para o desenvolvimento da compreensão e fluência verbal (Silva, 2018). As narrativas também têm um papel importante na formação dos valores e da identidade das crianças, transmitindo mensagens e lições de moral que ajudam as crianças a entenderem o mundo ao seu redor e a desenvolverem valores como empatia, respeito e solidariedade (Toscano, 2020).

E depois, essa prática promove o desenvolvimento emocional das crianças, permitindo a identificação e expressão de sentimentos, além do desenvolvimento de habilidades de empatia e compreensão emocional. Também promove a interação social e o vínculo afetivo entre as crianças e os adultos, proporcionando oportunidades de aproximação e fortalecimento da relação entre educadores e crianças (Toscano, 2020).

Portanto, a contação de histórias é uma ferramenta pedagógica e de promoção do desenvolvimento infantil fundamental para o cotidiano das escolas e das famílias. Esta prática contribui para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a imaginação, a linguagem, a formação de valores, o desenvolvimento emocional, além de promover a interação social e o vínculo afetivo (Toscano, 2020).

A contação de histórias tradicionais é uma prática ancestral usada por séculos para transmitir conhecimentos, valores e tradições de uma cultura de geração em geração, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento infantil (Bettelheim, 2019). Estas histórias ricas em simbolismo, moralidade e reflexão, contribuem para a expansão do vocabulário, o estímulo à imaginação, o desenvolvimento emocional e a formação de identidade.

Existem diferentes métodos e técnicas para a contação de histórias tradicionais, cada um com suas características e objetivos específicos. A seguir, apresentaremos alguns desses métodos:

1. Narração Oral: Neste método, o contador utiliza apenas sua voz e recursos gestuais para envolver e encantar a audiência. A entonação, ritmo e expressividade do narrador são essenciais para cativar a atenção das crianças. O ambiente, com elementos como iluminação, música de fundo e adereços simples, ajuda a criar a atmosfera da história.

2. Uso de Fantoches ou Bonecos: Esta técnica muito utilizada na contação de histórias tradicionais auxilia na representação dos personagens e no envolvimento das crianças. O contador dá vida aos personagens, utilizando vozes e movimentos diferentes.

3. Apresentação Teatral: A contação de histórias transformada em uma pequena peça de teatro permite uma maior interação visual e auditiva com a história, tornando-a ainda mais envolvente e educativa.

4. Utilização de Recursos Visuais: É possível enriquecer a contação de histórias tradicionais com o uso de recursos visuais, como ilustrações, imagens projetadas ou livros ilustrados, para prender a atenção das crianças (Monteiro, 2019).

Independentemente do método, é essencial que o contador conheça profundamente a história. A interação entre o contador e a audiência, através de perguntas e estímulo à participação, é fundamental para tornar a experiência da contação ainda mais enriquecedora. Utilizando métodos adequados, pode ser uma ferramenta valiosa para o aprendizado e o crescimento das crianças (Iser, 2019).

2.1.1 Métodos de contação de histórias mediatizadas

A contação de histórias é uma prática que encanta e envolve crianças de todas as idades. Com o avanço da tecnologia, novos métodos de contação de histórias surgiram, como é o caso das histórias mediatizadas. As histórias mediatizadas são aquelas que utilizam recursos tecnológicos, como aplicativos, e-books, vídeos e plataformas digitais para contar e apresentar narrativas. Esses recursos podem incluir elementos visuais, sonoros e interativos, proporcionando uma experiência mais imersiva e cativante para as crianças (Coelho, 2020).

Um dos métodos de contação de histórias mediatizadas mais comuns é o uso de aplicativos ou plataformas online especialmente desenvolvidos para esse fim. Essas ferramentas oferecem uma variedade de histórias para as crianças escolherem, permitindo que elas explorem diferentes narrativas de acordo com seus interesses. Além disso, muitos aplicativos e plataformas incluem recursos interativos, como animações e jogos relacionados à história, tornando a experiência ainda mais envolvente (Paulino, 2018).

Outro método popular é o uso de e-books ou livros digitais. Esses formatos permitem que as crianças tenham acesso a uma grande variedade de histórias em seus dispositivos eletrônicos, como *tablets* e *e-readers*. Os *e-books* também podem incluir animações, sons e interatividade, proporcionando uma experiência mais dinâmica e estimulante para os pequenos leitores (Bettelheim, 2019).

Os vídeos também são amplamente utilizados na contação de histórias mediatizadas. Muitos canais e plataformas online disponibilizam vídeos de contadores de histórias profissionais, que narram e interpretam os personagens das histórias de forma cativante. Esses vídeos podem ser assistidos em dispositivos eletrônicos, como celulares, *tablets* e computadores, permitindo que as crianças assistam às histórias em qualquer lugar e a qualquer momento (Bettelheim, 2019).

Os métodos de contação de histórias mediatizadas apresentam algumas vantagens. Primeiramente, eles ampliam o acesso às histórias, proporcionando uma variedade maior de narrativas para as crianças explorarem. Além disso, a utilização de recursos visuais e sonoros estimula a imaginação e a criatividade das crianças, levando-as a vivenciar uma experiência mais sensorial com as histórias. Também é importante destacar que as histórias mediatizadas podem despertar o interesse das crianças pela leitura e fortalecer o vínculo entre criança e adultos, já que muitas vezes são os pais ou os educadores que compartilham essas histórias (Paulino, 2018).

No entanto, é fundamental destacar que a contação de histórias mediatizadas não substitui a contação tradicional, mas sim complementa e enriquece esse trabalho. A contação de histórias presencial, cara a cara, com o uso da voz, expressões faciais e do corpo, é uma prática única e insubstituível, que fortalece a conexão emocional e o vínculo entre contador e ouvinte (Paulino, 2018).

Em suma, os métodos de contação de histórias mediatizadas oferecem novas possibilidades para encantar e envolver as crianças no universo das narrativas. A combinação entre tecnologia e literatura proporciona experiências ricas e

estimulantes, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo das crianças. É importante que pais, educadores e contadores de histórias estejam atentos a essas opções e promovam uma diversidade de métodos para que as crianças possam desfrutar de diferentes formas de contar e vivenciar as histórias (Paulino, 2018).

2.1.2 Leitura e literatura

O ensino da leitura é bastante complexo. Os problemas identificados nesse processo situam-se desde o modo como a leitura é conduzida pelos educadores bem como a relevância identificada no Projeto Político Pedagógico da escola, até a própria conceitualização do que seja leitura, objetivo prioritário do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o esperado é que, ao final dessa etapa escolar, os alunos estejam lendo de modo competente e autônomo. Claro que dificuldades de leitura sempre podem existir, no entanto esses alunos por meio de sua competência leitora e recursos apreendidos, poderão superar as incompreensões.

Sabendo-se que a leitura é tão importante, torna-se igualmente relevante sua conceitualização. Afinal, para se compreender como isso se dá nas salas de aula, é importante que se saiba qual a concepção adotada pelo professor do vocábulo leitura, pois só assim ele poderá dar ênfase a essa atividade a fim de que o ciclo do processo se complete.

Essa forma de concepção do termo orienta todas as ações de ensino dentro da sala de aula. Isso leva a inferir que, se o professor tem consigo arraigado o conceito de que ler é simplesmente decodificar, isto é, traduzir a escrita em fala, seu planejamento ficará restrito a atividades que privilegiem quase que exclusivamente a leitura de textos em voz alta pelos alunos sem nenhuma intervenção, visando a compreensão leitora, pois para ele o “mais importante” já está sendo feito. Se a percepção for redutora e simplista, não há dúvidas de que a educação dos leitores vai ser conduzida de maneira precária, quando não deletéria aos propósitos pretendidos.

Leitor é quem é capaz de ler textos, valendo-se de seus conhecimentos prévios e estabelecendo relações entre as ideias produzidas e a vida concretamente vivida em sociedade. Assim, ler não é repetir fonemas, não é traduzir palavras, nem memorizar textos e/ou copiar suas ideias transmitidas (Silva, 2005).

Segundo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1981), a leitura compreende três operações distintas, a saber: 1. A recepção propriamente dita (em que estão em jogo fatores como ruído); 2. A compreensão passiva do sentido; 3. A atitude responsiva ativa.

A compreensão é a fase inicial e preparatória para uma resposta, que pode ser verbalizada ou não. O enunciador espera uma compreensão responsiva ativa e não somente uma compreensão passiva que apenas “duplicaria seu pensamento no espírito do outro”. O que ele aguarda é “uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc.” (Bakhtin, 1981, p. 62).

Para o crítico, o sentido de um texto são dados pela significação (relação de dependência entre as frases) e pelo sentido (relação entre o texto e o que está fora dele, relação intertextual). Assim, o processo de leitura deve levar em consideração as relações internas produtoras de significação e as relações do texto com sua exterioridade, outros discursos ou textos.

Também Solé (1998, p. 22) conceitua o termo leitura. Para a autora, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Sua proposição traz, como consequência, o fato de que o leitor envolvido processo é um leitor ativo, que realiza a decodificação, mas também examina o texto. Implica ainda que sempre deve haver um objetivo para guiar a leitura.

De acordo com Solé (1998), o significado do texto se dá por meio de uma construção de sentido feita pelo leitor. O texto já possui um sentido, porém a interpretação do leitor levará em consideração seus conhecimentos prévios e seus objetivos. Assim sendo, o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar.

O processo de leitura é compreendido por Solé (1998) com base numa perspectiva interativa. Pode-se dizer que o modelo interativo é uma síntese e uma integração de outros enfoques elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura. Essas diversas explicações podem agrupar-se em torno dos modelos hierárquicos ascendente – *bottom up* – e descendente – *top down*.

O modelo hierárquico ascendente considera que o leitor constrói seu entendimento iniciando-se pelas letras, logo após pelas palavras, depois pelas frases e assim sucessivamente, em um processo crescente. As propostas de ensino que se baseiam nesse modelo atribuem demasiada importância às habilidades de

decodificação, pois julgam que a compreensão provém da decodificação total de um texto. Esse modelo está focado na decodificação do texto e ignora o fato de que se infere informações a todo o tempo, lê-se sem perceber incorreções de grafia e ortografia, e até mesmo, os indivíduos são capazes de compreender um texto sem entender a totalidade dos elementos que o compõem.

Já o modelo descendente – *top down* – prega o oposto. Nesse modelo, o conhecimento e a compreensão não são resultado da “escadinha” formada por letras, palavras e frases, o leitor usa seu conhecimento prévio e seus recursos de cognição para fazer previsões sobre o conteúdo do texto, sendo depois necessário recorrer ao texto para descobrir se suas antecipações se cumpriram. Desse modo, quanto mais conhecimentos um leitor tiver sobre o que está lendo, mais fluida será sua leitura e menos ele precisará se fixar no texto. O modelo descendente, portanto, também instaura uma hierarquia por meio de hipóteses e antecipações prévias. Os métodos de ensino embasados nesse modelo são conhecidos pelo nome de “Método Global”.

Dessa forma, vê-se que o modelo interativo não está centrado somente no texto e no leitor, embora valorize, e muito, os conhecimentos prévios desse para a compreensão textual. Solé (1998, p. 24) justifica essa dicotomia da seguinte maneira:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram neles expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

A perspectiva em que Isabel Solé (1998) se baseia, perspectiva interativa, crê que, para completar o ciclo da leitura, é necessário que o leitor domine as habilidades de decodificação e aprenda as distintas estratégias que promovem a compreensão. Também se pressupõe que o leitor seja um ser ativo, que continuamente crie hipóteses e as verifique, construindo, desse modo, a compreensão do texto e a busca da comprovação desse conhecimento.

Porém, além de compreender o modo como o leitor conduz suas leituras, a fim de auxiliá-lo a ler com mais autonomia e competência, é importante que haja preocupação também com o gênero textual e tipo textual a que esse aluno está sendo exposto, pois a variedade textual não afeta apenas os leitores com seus objetivos e conhecimentos de mundo. Os diferentes textos a que se dedica as leituras também oferecerão possibilidades e limites diversos em seu conteúdo.

Afinal, como exemplifica Solé (1998), não se encontra a mesma coisa em um conto e um livro didático; em um relatório de pesquisa e um romance policial; em uma enciclopédia e um jornal. As diferentes estruturas do texto impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita. Por isso a necessidade de se compreender o que são gêneros e tipos textuais, pois somente conhecendo-os os professores poderão trabalhar com eles de modo mais adequado dentro de suas classes de ensino.

Para abordar os gêneros textuais, tem-se que inicialmente entender o universo em que se estabelecem o que é a língua. Para Marcuschi (2005), a língua é uma “atividade social, histórica e cognitiva”. A língua só existe a partir das interações entre seus falantes, sendo que essas interações ocorrem por meio de modelos que são adaptados às mais diversas situações comunicativas. Esses modelos ou “ações sócio-discursivas” são os gêneros textuais e esses gêneros são, nada menos, que textos nas formas que se encontram no cotidiano, definidos por sua composição usual e funções comunicativas.

Alguns exemplos de gêneros textuais como charges, anúncios, convites, atas, avisos, bulas de remédio, cartas, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias e até mesmo *chat* na internet configuram gêneros textuais. Por outro lado, quando se fala em tipos textuais, fala-se de sequências de textos, caracterizadas por algumas especificidades linguísticas, determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, dentre outros. Diferentemente dos gêneros textuais, que são impossíveis de serem enumerados, os tipos textuais são apenas cinco: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo.

Em um mesmo gênero textual é possível que estejam presentes vários tipos textuais, ou até mesmo todos eles. Na literatura, por exemplo, encontram-se muitos gêneros textuais, literários, que podem ser construídos por meio de diferentes tipos textuais. A obra literária compõe-se de textos escritos por autores que têm uma

preocupação especial com a sua construção, com a escolha das palavras e a maneira de combiná-las. Nos textos literários, as palavras indicam ou sugerem outros sentidos, além do seu habitual.

A literatura pode ter sua inspiração baseada em personagens históricos, objetos ou acontecimentos cotidianos, podendo, ainda, resultar de impressões e sentimentos da pessoa que a escreve. A partir de elementos retirados da realidade externa, ou de suas próprias experiências, o escritor compõe um texto que não pretende apenas reproduzir ou descrever esses elementos. Assim, mesmo quando se inspira em fatos que podem ter ocorrido realmente, o texto literário é resultado do trabalho minucioso de seu autor com as palavras. O texto literário é sempre uma releitura da realidade, uma busca pelo arranjo mais significativo ou da combinação mais estética das palavras e das imagens que evocam (Pereira, 2000).

2.1.3 Letramento literário: o conceito

Martins (2011, p. 56) certifica que o termo letramento literário foi usado, pela primeira vez, no Brasil por Graça Paulino¹, para assim integrar às discussões sobre letramento às questões referentes à literatura no contexto da cultura escrita, até então, pesquisadas por meio do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL) da UFMG.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem o letramento literário como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” Rildo Cosson (2014) explica que o letramento literário se trata de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico, mas a apropriação significaria um modo singular de construir sentidos através do literário em uma comunidade de leitores.

Sobre letramento literário, Cosson (2014, p.25) destaca que:

¹ Graça Paulino: Maria das Graças Rodrigues Paulino é licenciada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1971), mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais (1979) e doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990), com Estágio Pós-Doutoral em Antropologia e Educação na PUC-Rio (2011). Foi professora de Teoria da Literatura e Semiótica na Faculdade de Letras da UFMG de 1973 a 1994. Atualmente é professora associada aposentada da Faculdade de Educação da UFMG. Tem experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Ensino de Literatura, atuando principalmente nos seguintes campos temáticos: formação de leitores, leitura, ensino de literatura, leitura literária e letramento. É pesquisadora do Ceale FAE UFMG, com Bolsa de Produtividade do CNPq.

Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas um texto, qualquer que seja a configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas.

Acredita-se, assim, que o letramento literário é singular no processo educativo por ir além da simples leitura prazerosa, pois “[...] fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2012, p. 30), desenvolve uma inteligência mais crítica e explora a experiência humana, atribuindo-lhe sentidos. Reside aí a necessidade de resgatar a leitura literária na escola, pois “[...] não se educa apenas intelectualmente uma criança, existe também uma educação da sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas” (Queirós, 2012, p. 87).

Paulino e Cosson (2009, p. 67) consideram o letramento literário como:

[...] um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura.

Cândido (2011, p. 186) verificou que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 70), é através da

[...] experiência da literatura que ampliamos e fortalecemos esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes até mais intensa do que o vivido.

Consoante às ideias de Cândido (2011) e Paulino e Cosson (2009), acredita-se que pela “[...] leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (Rouxel, 2013, p. 32). É essa concepção que faz o letramento literário ser tão singular e é por meio da leitura literária que se afloram as subjetividades, os indivíduos se reinventam por meio da experiência do outro, reconstruindo a palavra que os humaniza.

Petit (2009, p. 23) discorre sobre a contribuição da leitura literária para a construção ou reconstrução de uma pessoa, ainda nos casos em que a leitura fosse realizada esporadicamente, e tais processos se dessem por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando dos textos lidos.

Assim Petit (2009, p. 17) discorre:

Para além dessas situações extremas, a contribuição da leitura para a reconstrução de uma pessoa após uma desilusão amorosa, um luto, uma doença etc. – toda perda que afeta a representação de si mesmo e do sentido da vida – é uma experiência corrente, e numerosos escritores a testemunharam, como Sergio Pitol em uma entrevista que encontro na noite em que escrevo estas linhas: tendo perdido seu pai, quando era bebê, e logo depois sua mãe, com cinco anos de idade, ele fica gravemente doente; embora não pudesse mais ir à escola, a casa onde sua avó o acolheu era repleta de livros: “Minha avó lia sem parar. E eu apanhava tudo o que me caía nas mãos. [...] Com doze anos, descobri *Guerra e paz* e não fiquei mais doente. Continuo acreditando que Tolstói me salvou”.

De acordo com Petit (2009, p. 18-19), às vezes uma obra nutre literalmente a vida, contudo não é “[...] apenas nos momentos de desarranjos internos que os livros servem de auxílio, mas também quando acontecem crises que afetam simultaneamente um grande número de pessoas”. Ela assim exemplifica:

Em muitos lugares, a Segunda Guerra Mundial suscitou igualmente um forte aumento das práticas da leitura, fato testemunhado por muitas pessoas, como Thais Nasvetnikova, na Rússia, quando recorda o inverno de 1941: “Lembro que todo mundo lia ... muito ... eu nunca vi isso ... esgotamos a biblioteca destinada às crianças e aos adolescentes. Então nos permitiram ler os livros dos grandes”. Ou Le Clézio, que se encontrava em Nice: “Não podíamos sair, era demasiadamente perigoso. Os caminhos e os campos estavam minados. [...] Assim era impossível vadear. Não tínhamos muitos amigos, vivíamos confinados. Era preciso ocupar aquele vazio, e os livros estavam lá para isso”.

Durante as pesquisas realizadas por Petit (2009, p. 22), a autora confirma que esse tipo de experiência não difere da condição social ou do distanciamento de gerações, mas “[...] em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmo e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica”. Além dessa singularidade, a autora (2009, p. 25-26) aduz sobre a apropriação da literatura que parece ser desejável “[...] porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e se torna mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos”.

Queirós (2012) valoriza a leitura literária porque:

[...] o literário estabelece um encontro com o sujeito em sua inteireza, permitindo ao leitor tomar a palavra e dizer-se. Ao conversar com o subjetivo e o singular de cada um – tanto com o vencido como o ainda por vencer - é que nos inauguramos como humanos.

Portanto, diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer, tomando a palavra, assim “[...] o leitor se faz sujeito, em vez de sujeitar-se” (Queirós, 2012, p. 87). Se o letramento literário é a literatura escolarizada, acredita-se que na escola a leitura literária, Cosson (2012, p. 120) explica:

[...] passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo, um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores.

É por esse motivo busca-se resgatar a literatura na escola, a fim de contribuir com o processo de letramento literário, que é tão importante para humanizar, enquanto pessoas sociais que os indivíduos são.

2.1.4 Letramento literário: o processo

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos.

Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

Dessa maneira, na sala de aula, a primeira coisa a fazer é selecionar o livro que será lido e discutido pela turma. Já nesse momento, o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura. São várias as instâncias de escolarização da literatura mencionadas por Soares (1999), a começar pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e enquanto tempo ler. A leitura e o estudo dos textos literários é, em sala de aula, outra instância da escolarização.

Não se pode negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar essa inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro. Deve-se escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil.

Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não se pode retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, acha-se inadequadas para os alunos. Colocar a Chapeuzinho Vermelho debaixo da cama por não saber depois explicar o porquê de ela sair viva da barriga do lobo não é a solução. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o texto faz parte da adequada escolarização dele. Soares (1999) evidencia, ainda, que a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que corresponde ao ideal de leitor que se quer formar.

A partir do texto escolhido, o professor pode trabalhar com aquilo que Girotto e Souza (2010) chamam de “Oficina de leitura” – momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. As oficinas começam com o professor lendo em voz alta e mostrando como leitores pensam enquanto leem. Segundo Harvey e Gouvis (2008), quando se lê, os pensamentos preenchem a mente, faz-se conexões com o que já se conhece ou, ainda, infere-se o que vai acontecer na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela mente do indivíduo quando se lê que os ajuda a criar um sentido.

Assim, tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Para tanto, um texto deve ser escolhido e sua leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que, ao perceber uma habilidade de leitura, a comente e a exemplifique aos alunos.

De acordo com Pressley (2002), são sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Claro que, ao ler, todas essas habilidades são colocadas em ação sem uma ordem específica, mas ao ensinar ao aluno tais mecanismos, o professor agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura do texto.

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de acionar essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura. Passar rapidamente os olhos pela história na pré-leitura, frequentemente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado na narrativa e a forma como ele é abordado. Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados do texto e serão confirmadas durante a leitura do livro.

A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão. Outra estratégia, a inferência, é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Uma inferência é uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas.

Quase de maneira espontânea, realiza-se a estratégia de visualização, pois ao ler, deixa-se envolver por sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente. Essa estratégia é uma forma de inferência, por isso, tanto a visualização, quanto a inferência propriamente

ditas devem ser trabalhadas de maneira bem próxima. Ao visualizar-se quando se lê, vai-se criando imagens pessoais e isso mantém a atenção permitindo que a leitura se torne significativa.

Ensinar aos alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia na compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio. Os alunos podem aprender a perguntar ao texto e essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor.

Já a habilidade da sumarização parte do pressuposto de que se precisa sintetizar aquilo que se lê, e para que isso seja possível é necessário apreender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando assim a chance de compreender melhor a história lida.

Por fim, a estratégia de síntese significa mais do que resumir um texto, pois ao resumir anotam-se as ideias principais de um parágrafo ou de um texto, parafraseando-o. A síntese ocorre quando se articula o que foi lido com as impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o próprio conhecimento. Ao sintetizar, não se relembra apenas fatos importantes do texto, mas adiciona-se novas informações a partir do conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto.

Dessa forma, a primeira atividade da oficina de leitura são essas aulas introdutórias, em que o professor modela uma ou duas estratégias de compreensão do texto, para, em seguida, orientar a prática guiada. Segundo Girotto e Souza (2010), nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de leitura compartilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados por meio da discussão. As crianças devem explicitar para os colegas as estratégias que estão sendo feitas no decorrer da leitura.

Depois disso, os alunos tentam aplicar sozinhos as habilidades de leitura – leem individual e silenciosamente. Podem anotar seus pensamentos ao lado do texto ou em *post-its* e o docente, geralmente, conversa com as crianças sobre seus achados, suas questões referentes ao texto. A última etapa das oficinas de leitura é a avaliação e a conversa em grupo sobre o texto lido. Esse momento serve para o

professor avaliar se os objetivos foram alcançados, se a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler ocorreram. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 63) “[...] o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para que, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura”.

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, pode-se vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social. Para concluir, cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

2.1.5 O papel mediador da biblioteca escolar

A relação entre escolarização e literatura infantil é um tema que suscita diversas reflexões. Em primeiro momento faz-se necessário analisar o processo pelo qual a escola toma para si e incorpora na sua práxis a literatura infantil. Já em segundo momento deve-se buscar olhar para o processo de como se cria uma literatura destinada à criança. Em síntese, busca-se literalizar a escolarização infantil.

Decerto que, quando se pensa em uma literatura infantil como sendo essencialmente uma literatura produzida para a escola e para ser consumida por ela, torna-se, portanto, literário o escolar. A saber, que sempre se atribuiu à literatura infantil um caráter educativo e formador, por isso ela quase sempre está associada a práxis educativa da escola.

Há, portanto, autores que denunciam esse pacto como uma clara vinculação da literatura infantil com a escola. Como é o caso de Lajolo (1997, p. 5) que diz: “há um pacto da literatura infantil com a escola e um pacto entre produtores e distribuidores”. Coelho (1997) afirma que, a partir dos meados dos anos 1970 o livro infantil tornou-se um instrumento de formação humana. No entanto, para se entender este engendramento entre escolarização e literatura infantil é necessário, em princípio, entender como se estrutura e se desenvolve a escolarização.

Não obstante, ao falar em escolarização, percebe-se que há uma conotação pejorativa em “escolarização do conhecimento”, ou da “arte”, ou “da literatura”. Essa conotação repousa principalmente na estruturação da escolarização no que tange a gradação do conhecimento. Nessa perspectiva, a escolarização da literatura é percebida como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que ao transformar o literário em escolar, dentro dessa estrutura gradativa e segmentada do conhecimento, termina por desvirtuar e falsear o literário no cotidiano escolar.

No entanto, no processo de escolarização da literatura, ela segue por três princípios: a biblioteca escolar; a leitura e o estudo de livros de literatura e, em geral, determinado e orientado pelo professor ou professores de Língua Portuguesa. Por meio destes princípios há uma intencionalidade de se construir estratégias de escolarização da literatura infantil. Porém, percebe-se que estas leituras são sempre diretivas e conduzidas por um professor e que ela é sempre avaliada, o que pode promover rupturas no processo de uma escolarização da literatura infantil e por assim ser, prejudicar a literatura em que antes termina por afastar do que aproximar de práticas sociais de leitura propiciando desenvolver resistência ou aversão à leitura.

A biblioteca escolar é um ambiente que favorece o desenvolvimento da criança, especialmente no que se refere a linguagem, contribuindo diretamente para a formação do aluno. O desenvolvimento do hábito de leitura no aluno pode ser potencializado com o incentivo dado pelo bibliotecário escolar. Para isso é importante que o próprio bibliotecário tenha o hábito de ler e através da pesquisa, reflexão e crescimento intelectual, dado pela leitura consumida, este venha a desenvolver novos meios de acessar o interesse do aluno (Pitz; Souza; Boso, 2011).

No que se refere ao papel educativo da leitura, a biblioteca escolar é considerada um “campo profícuo para o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura, como lócus privilegiado para a formação de leitores e em um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores” (Morais, 2012, p. 39).

A mediação de leitura ganha destaque, uma vez que ela é responsável por efetivar a familiarização da criança com a biblioteca escolar e seu acervo. De acordo com Bajard (2014, p. 300), “cabe ao mediador construir situações de leitura adequadas às capacidades infantis, tendo em vista engendrar um contexto fértil em torno dos textos”. Neste sentido, o mediador é aquele que possibilita o encontro da criança com o livro. Conforme Paiva (2016, p. 40), é o mediador de leitura o

responsável por possibilitar “a construção de sentidos por esse ‘leitor’, do qual ainda não se espera que saiba ler sozinho”, esteja ele em sala de aula ou na biblioteca.

O trabalho do educador é desenvolver nas crianças o gosto pelo aprendizado. Assim, entende-se que ao educador é dada a autoridade para definir no âmbito escolar os caminhos a serem percorridos pelo estudante em busca da aprendizagem em sua forma plena, garantindo a este um futuro inclusivo e criando as possibilidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

A legislação federal determina que, ao Estado, é dado o dever de proporcionar os meios que viabilizem a educação no país. Em se tratando de educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996, p. 22) determina: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Levando em consideração os aspectos legais que determinam as diretrizes da educação básica no Brasil, e tendo como pressuposto a função de educador, entende-se ser de fundamental importância o estímulo de todos os aspectos relacionados ao aprendizado. Neste sentido, verifica-se a importância do estímulo à leitura, uma vez que o hábito de ler fomenta o interesse pelo estudo em várias áreas do conhecimento. Assim, a escola assume papel de destaque uma vez que sua função social é oferecer a educação de qualidade caracterizada pela garantia de aprendizado, utilizando-se de todas as ferramentas educacionais disponíveis, a exemplo da Biblioteca Escolar, que é um dos principais locais de apoio educacional dentro da escola.

2.1.6 O papel das competências narrativas e em informação

No século XXI, vivemos em um mundo cada vez mais interconectado, digital e repleto de informações. Nesse contexto, as competências narrativa e em informação desempenham um papel fundamental na capacidade das pessoas de compreender, interpretar e comunicar efetivamente as histórias que permeiam suas vidas. A competência narrativa envolve a habilidade de contar histórias de maneira envolvente, utilizando diferentes recursos e linguagens para transmitir conhecimento e experiências de forma impactante e significativa. Em um mundo saturado de informações, a capacidade de narrar de forma envolvente e relevante se torna cada

vez mais crucial para chamar a atenção do público e transmitir mensagens de forma eficaz (Gerlin, 2015).

Por outro lado, a competência em informação refere-se à habilidade de localizar, avaliar, organizar e utilizar as informações disponíveis de forma crítica e eficaz. No mundo contemporâneo, onde somos constantemente confrontados com uma quantidade esmagadora de dados, a capacidade de filtrar, compreender, interpretar e aplicar essas informações se torna essencial para a tomada de decisões informadas e a resolução de problemas (Gerlin, 2015).

As competências narrativa e em informação não atuam de forma independente, mas estão interligadas e se complementam. Uma boa narrativa muitas vezes requer um embasamento sólido em informações precisas e relevantes, enquanto a habilidade de compreender e utilizar informações de maneira eficaz também é facilitada por uma narrativa clara e envolvente que contextualiza e dá significado às informações (Gerlin, 2015).

No entanto, o desafio reside no aprimoramento dessas competências em um ambiente em constante transformação, onde as tecnologias digitais estão redefinindo a maneira como acessamos, criamos e compartilhamos informações e narrativas. Isso requer um enfoque educacional que promova o desenvolvimento dessas habilidades de forma integrada, capacitando os alunos e alunas a se tornarem leitores críticos, engajados e competentes em lidar com a avalanche de informações que caracteriza a era digital.

Portanto, as competências narrativas e em informação são essenciais para o sucesso pessoal e profissional. A capacidade do docente e do bibliotecário de contar histórias de forma envolvente e utilizar informações de maneira eficaz e ética não é apenas uma vantagem, mas uma necessidade para navegar no mundo contemporâneo e para contribuir de forma significativa à sociedade.

No século XXI, estamos constantemente conectados e consumindo uma quantidade massiva de informações em diferentes formatos e plataformas. Nesse contexto, o papel das competências narrativa e em informação se torna fundamental para que possamos compreender, interpretar e comunicar efetivamente as informações que nos cercam. Gerlin (2015, p. 18), explorando a relação entre as competências narrativa e em informação e o impacto delas no contexto atual, afirma:

A narrativa desempenha um papel crucial em nossa capacidade de dar sentido ao mundo e de transmitir conhecimento e experiências. A competência narrativa envolve a habilidade de criar, interpretar e analisar narrativas de forma crítica e criativa, bem como de utilizar diferentes recursos e linguagens para contar histórias de maneira envolvente.

Por outro lado, a competência em informação refere-se à capacidade de localizar, avaliar, organizar e utilizar efetivamente as informações disponíveis, de modo a satisfazer necessidades de conhecimento e resolver problemas. No contexto contemporâneo, em que somos bombardeados por uma infinidade de informações, a competência em informação se torna essencial para filtrar, compreender e utilizar o vasto volume de dados ao nosso dispor.

Gerlin (2015) analisa como essas competências interagem e se complementam, destacando a importância de desenvolvê-las de forma integrada. A autora argumenta que, em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, as competências narrativa e em informação não podem ser consideradas isoladamente, mas sim como habilidades inter-relacionadas e interdependentes, essenciais para uma participação efetiva na sociedade contemporânea.

Dessa forma, a autora oferece um olhar aprofundado sobre a relevância das competências narrativa e em informação no século XXI, destacando a necessidade de promover uma educação que estimule o desenvolvimento conjunto dessas habilidades, capacitando os indivíduos a se tornarem críticos, engajados e competentes em lidar com a avalanche de informações que caracteriza a era digital.

2.2 A BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL

A biblioteca escolar no Brasil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e cultural dos alunos. No entanto, a realidade das bibliotecas escolares no país é desigual, refletindo desafios e oportunidades para a promoção da leitura e do acesso à informação. Para contextualizar essa realidade, é importante mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que reconhece a biblioteca escolar como um componente essencial do ambiente educacional. No entanto, estudos apontam que muitas escolas brasileiras ainda carecem de estrutura adequada para suas bibliotecas, com carência de acervo,

espaços físicos apropriados e profissionais qualificados para a gestão desses espaços.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 55% das escolas públicas brasileiras possuem biblioteca ou sala de leitura. Esse cenário evidencia a necessidade de investimentos em infraestrutura para aprimorar o acesso dos estudantes à leitura e à informação.

Entretanto, há iniciativas notáveis em várias regiões do Brasil que têm contribuído para a valorização das bibliotecas escolares. Programas de incentivo à leitura e formação de mediadores de leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), buscam estimular a criação e manutenção de bibliotecas escolares, promovendo o acesso à informação e a democratização da leitura.

Com base nesse contexto de desafios e potenciais, a relevância de estudos sobre a biblioteca escolar no Brasil torna-se evidente. Compreender as condições atuais das bibliotecas escolares no país e seu impacto na formação dos estudantes pode direcionar ações para fortalecer esses espaços, fomentar a leitura e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Portanto, é crucial aprofundar a compreensão sobre a situação das bibliotecas escolares no Brasil, analisando não apenas os aspectos estruturais, mas também as práticas pedagógicas, políticas públicas e a promoção da leitura. Dessa forma, espera-se contribuir para o desenvolvimento de ações e políticas que fortaleçam a importância das bibliotecas escolares como espaços de formação, incentivo à leitura e acesso à informação para os alunos brasileiros.

2.2.1 A biblioteca escolar

Desde tempos remotos, quando o homem passou a desenvolver a escrita e conseqüentemente desenvolveu materiais que servissem de registros de sua passagem pelo planeta, iniciou-se a formação de aglomerados destes assentamentos, que aos poucos foram sendo guardados em locais específicos, hoje chamados de Bibliotecas.

Conceituando o termo Biblioteca, Canfora (1989, p. 89) aduz que:

Esta palavra origina-se do grego βιβλιοθήκη, composto de βιβλίον, “livro”, e θήκη “depósito”. Na definição tradicional do termo, é um espaço físico em que se guardam livros. De maneira mais abrangente, biblioteca é todo espaço (concreto, virtual ou híbrido) destinado a uma coleção de informações, sejam escritas em folhas de papel (livros, monografias, enciclopédias, dicionários, manuais) ou ainda digitalizadas e armazenadas em outros tipos de materiais, tais como CD, fitas, VHS, DVD e bancos de dados. Revistas e jornais também são colecionados e armazenados especialmente em uma hemeroteca.

Entende-se, assim, que a Biblioteca é um espaço físico onde são arquivados livros, revistas, jornais, mapas e todos os materiais que guardem registros dos mais diversos, que podem ser objeto de pesquisa para os indivíduos, conforme Linhares (2012, p. 01):

A biblioteca como instituição antiga e tradicional, tem a tarefa de coletar, disponibilizar e disseminar tais registros do conhecimento humano, que são a riqueza informacional produzida pela sociedade. Desse modo a biblioteca não é um conjunto de materiais reunidos aleatoriamente, pelo contrário, o acervo tem que ser formado e desenvolvido com critérios, levando-se em conta o projeto pedagógico da instituição e o contexto em que está se insere.

Verifica-se que as Bibliotecas foram criadas como ambientes de guarda e conservação de materiais que garantem a informação e a pesquisa para as sociedades, no decorrer do tempo. Assim, a sua formação não é considerada sem trajetória e sem objetivo, levando em consideração que os acervos existentes nas bibliotecas passam por um processo de formação criterioso e de acordo com o seu público alvo (Leal, 2005).

Vale salientar, porém, que as bibliotecas não se limitam a um tipo de material em seus acervos. Nesse contexto, percebe-se que a gigantesca variedade de acervos existentes e mesmo a Biblioteca sendo direcionada a determinado público, ela contém acervos de materiais diferenciados, possibilitando aos seus usuários o acesso à informação diversificada e atualizada.

Atualmente, as Bibliotecas seguem os padrões modernos de conhecimento e leitura, sendo inseridas no mundo tecnológico para que seus usuários estejam cada vez mais adaptados aos seus serviços, além de satisfazer as necessidades destes, desse modo, Linhares (2012, p. 02) afirma que:

A constante evolução das tecnologias de informação e comunicação, aliada a tendência global de construção de uma Sociedade de Informação, contribuem para que as bibliotecas, de modo geral, deixem de ser espaços estáticos, fechados e silenciosos e passem a ser espaços dinâmicos, interativos e em constante evolução. Neste sentido, seus usuários deixam de ser encarados como simples leitores enclausurados e passam a serem vistos como clientes que devem ser conquistados e terem suas necessidades de informação supridas.

Assim, mais do que ambientes agradáveis, as Bibliotecas devem ser dinâmicas, promovendo o “acervamento” (Miranda 2021). Além de exercitar a leitura, enfatizando o aprendizado pessoal, o acervo deve estar sempre em movimento nas diversas atividades ou dinâmicas que a biblioteca desenvolve. Entende-se, assim, o papel determinante da Biblioteca na formação do indivíduo enquanto sujeito social, tendo em vista a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos por parte do ser humano para se adaptar a atual conjuntura, em um mundo onde a informação é a base para o crescimento profissional, pessoal e social.

Importante mencionar que a disposição dos livros no ambiente da Biblioteca é realizada de maneira estruturada, uma vez que é necessária para que a ordem seja mantida e a facilidade do acesso à informação seja algo cotidiano. Contudo, a rigidez na normatização não pode interferir no acesso dos usuários, uma vez que tal prática acaba afastando as pessoas do Desenvolvimento de práticas de leitura .

Sanchez afirma (1995, p. 32):

Uma biblioteca não precisa (e não pode) ser um lugar de excessiva ordenação, normatização ou resguardo. Mas um lugar da variedade, do diverso, do plural, do desigual que, colocando em convivência diferentes autores, materiais, recursos, nacionalidades, se revela de certa forma desordenado. Trata-se, pois, de um labirinto vivo, palco e cenário de destinos múltiplos, lugar para as escolhas de cada leitor, para as indicações deste a outro, para conversas em torno de livros. Enfim, um lugar que pode auxiliar na difícil tarefa de indicar livros e formar leitores.

A biblioteca é, pois, o ambiente propício à busca e desenvolvimento do aprendizado, tendo a função de auxiliar o conhecimento dos seus usuários. Neste contexto, a Biblioteca Escolar vem como a ferramenta de auxílio dos professores para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem oferecido nas escolas. Para a efetivação da Educação, é necessário que os ambientes internos da Escola, ou seja, seus setores estejam diretamente ligados à formação do educando enquanto

social. Sendo assim, percebe-se que as Bibliotecas são os ambientes mais propícios para o estímulo à leitura e à aquisição do conhecimento.

Em se tratando de Bibliotecas Escolares, sabe-se que estas assumem papel de grande relevância para a formação dos leitores por conta da praticidade e facilidade do acesso dos alunos ao acervo oferecido no estabelecimento educacional. Contudo, a implantação de uma biblioteca no ambiente escolar deve ser direcionada à necessidade do público alvo, vez que os ambientes escolares são fundamentais para a formação do homem (Leal, 2005).

Sendo assim Souza (2009, p. 09):

A reflexão acerca da formação do leitor solicita um olhar para as bibliotecas escolares de todas as redes de ensino, em especial a rede pública, para a constituição dos seus acervos de literatura, organização, condição de funcionamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

As Bibliotecas Escolares são, pois, o elo entre a informação, a cultura e os alunos, além de serem a ferramenta de estímulo à leitura, auxiliando assim a atividade educacional dos professores, vez que atua paralelamente às atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, a obrigatoriedade de existência de bibliotecas nas instituições de ensino foi um marco para a busca pela melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

A atual legislação brasileira traça como obrigatoriedade a implantação de Bibliotecas nas escolas, tendo em vista a função educativa destas como auxiliar para o desenvolvimento e aprendizado dos educandos em todas as suas fases escolares. Efetivando esta obrigatoriedade, surgiu a Lei nº 12.244 de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

Andrade (2011, p.15) elucida:

De acordo com a lei, todas as escolas, sejam elas particulares ou públicas, deverão contar com uma biblioteca até o ano de 2020, além de serem obrigadas a fornecerem um título para cada aluno matriculado e, deverão ampliar seus acervos, divulgando orientações para uma boa utilização dos mesmos. Conforme o texto da lei, bibliotecas escolares são definidas como coleções de livros ou documentos registrados em diferentes tipos de suportes que sejam destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Outra exigência da 12.244/2010, estabelece que todas as bibliotecas sejam administradas por profissionais da área, fato que torna a lei de suma importância para os bibliotecários.

Analisando o desenvolvimento sociocultural brasileiro, percebe-se que a utilização de bibliotecas, em especial a Biblioteca Escolar, só tem se solidificado depois da entrada em vigor da lei, que tornou obrigatória a existência de espaços de leitura para os alunos em todas as escolas brasileiras.

Vale salientar, porém, que está obrigatoriedade ainda não garante a plena efetivação de bibliotecas de qualidade, considerando a falta de condições de funcionamento, espaço adequado e acessível a comunidade escolar. Também não garante livros de qualidade, pessoal qualificado e capacitado para desenvolver as atividades na biblioteca, buscando extinguir o conceito de local de punição para os alunos mal comportados (Pereira, 2006).

Nesse sentido Trindade e Martins (2006, p. 02) trazem o entendimento de que:

A valorização da biblioteca escolar tem que ser conquistada para a democratização do acesso à cultura socialmente produzida. Portanto, fomentar ações e projetos de leitura para servirem indistintamente a diferentes interesses e classes sociais deve ser prioritário em nossas comunidades.

É importante mencionar que a utilização mais adequada da Biblioteca Escolar, além de garantir a melhoria no aprendizado do aluno, constitui-se como um ambiente de cultura e lazer numa relação de amorosidade com os livros e, conseqüentemente, com a leitura. Além disto, cria a oportunidade de todos utilizarem-se dos serviços prestados. Valio (1990, p. 32) afirma que:

A Biblioteca Escolar ideal tem como fundamento principal apoiar a missão institucional da escola onde se insere, principalmente desenvolvendo experiências interdisciplinares de aprendizagem e abordando os conteúdos do currículo. Desta maneira, deve estar plenamente integrada ao processo pedagógico, favorecendo a autonomia e a responsabilidade dos alunos em suas aprendizagens. Com isso atinge o principal objetivo da educação moderna: formar crianças com perfil crítico e competência para continuar aprendendo constantemente.

Entende-se, assim, que a Biblioteca Escolar é o espaço cujas atividades desenvolvidas estão diretamente ligadas à atuação docente e educacional dos

profissionais da educação, fazendo a complementação da atividade desempenhada pelo professor em sala de aula. Assim, “a biblioteca é uma parte integral do processo educativo, visto que promove serviços de apoio à aprendizagem e fornece livros aos membros da comunidade escolar.” (Manifesto Ifla/Unesco para Biblioteca Escolar, 2006).

O Manifesto para a Biblioteca Escolar (UNESCO, 2006, p. 56) tem como função determinar as diretrizes para o desenvolvimento das competências da leitura e escrita e o uso da informação para a efetivação do ensino e aprendizagem nas escolas, tendo como objetivos:

- Apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola;
- Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- Oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, a imaginação e ao entretenimento;
- Apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- Prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas idéias, experiências e opiniões;
- Organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- Trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola;
- Proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- Promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu redor.

De acordo com as determinações legais, cabe à escola desenvolver ações que viabilizem a implantação da Biblioteca Escolar como forma de auxílio na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Em se tratando da Biblioteca Escolar: “exercer todas essas funções, por meio de políticas e serviços; seleção e aquisição de recursos; provimento do acesso físico e intelectual a fontes adequadas de informação; fornecimento de instalações voltadas à instrução e contratação de pessoal treinado.” (Trindade; Martins, 2006, p. 8).

Verifica-se que, com o passar do tempo, a Biblioteca Escolar foi se aperfeiçoando e tornando-se um ambiente indispensável para o desenvolvimento da

educação, garantindo assim a melhoria da leitura, escrita e interpretação de textos, mapas, notícias, gráficos, tabelas, números e todos os tipos de informações disponíveis no ambiente bibliotecário. No contexto escolar o bibliotecário tem como função educar, auxiliar os usuários em como utilizar as fontes de informação, de incentivar o estudante a ler e que este desenvolva o gosto pela leitura (Pitz; Souza; Boso, 2011).

Sendo assim, o objetivo da biblioteca, em especial a inserida no contexto escolar, é colocar à disposição do seu público alvo, os estudantes, um acervo literário e informacional de qualidade, agradável, acessível e estimulante, que possibilite o desenvolvimento do interesse do educando pelo Desenvolvimento de práticas de leitura , conforme Linhares (2012, p. 02):

O objetivo de uma biblioteca é colocar à disposição dos usuários materiais do seu interesse, mas foi-se o tempo em que as bibliotecas eram lugares chatos e empoeirados. "A biblioteca é extremamente dinâmica e progride cada vez mais com o desenvolvimento da própria ideia da ciência da informação", diz Maria Antonieta. "Em uma biblioteca, coexistem, por exemplo, o computador, a internet e outras artes que estabelecem um diálogo importante com a literatura para a formação da cabeça do cidadão". A biblioteca não pode ser vista apenas como um lugar de consulta e pesquisa para complementar o currículo da escola. Na sociedade brasileira, há uma identificação da biblioteca com a escola, mas a biblioteca tem que oferecer muito mais do que isso. O acervo deve ter um grande contingente de literatura.

A biblioteca escolar é indispensável para que se desenvolva o processo de ensino e aprendizado tanto em alunos quanto em professores (Pitz; Souza; Boso, 2011). A Biblioteca Escolar assume o papel educativo dos alunos, uma vez que a atuação desta no ambiente escolar encontra-se diretamente ligada à leitura, pesquisa e aquisição do conhecimento. Corroborando com os dizeres de Campello (2003), entende-se, assim, que a Biblioteca Escolar se encontra envolta na responsabilidade pedagógica das atividades desenvolvidas pela escola, uma vez que é o ambiente propício à leitura, pesquisa e aprendizado, fomentando assim a cultura de seus usuários.

Cabe ao bibliotecário planejar, organizar e gerenciar bibliotecas bem como centros de informação e documentação de empresas, editoras, arquivos, museus, entre outras organizações. No contexto escolar o bibliotecário tem o objetivo de

incentivar a leitura de diferentes campos do conhecimento, criando espaços que visem o incentivo à leitura e minimizando a exclusão social (Pitz; Souza; Boso, 2011).

Além disso, de acordo com Kuhlthau (2004), é importante mencionar que para que a função da Biblioteca Escolar seja alcançada em sua total qualidade, é necessário um trabalho coletivo entre professores e bibliotecários, voltados para o direcionamento das atividades pedagógicas no sentido de efetivar o ensino aprendizagem de qualidade, ao que Souza (2009, p. 57) complementa:

[...] pensamos que os locais da escola, sobretudo aqueles em que os alunos e os professores atuam diretamente ou regularmente – sala de aula, biblioteca devam ser intencionalmente e esteticamente compostos para se tornarem lugares da cultura e da memória, onde se passem imagens inesquecíveis para os que se fazem presentes neles, atuando no processo de construção do conhecimento.

Neste sentido, a Biblioteca Escolar é o ponto de partida para a ampliação do conhecimento oferecido nas escolas, trazendo para seus usuários as mais diversas fontes de conhecimento e entretenimento, tendo como ponto chave a formação educacional e intelectual do ser humano. Importante mencionar que o ambiente da Biblioteca Escolar, tal qual os demais ambientes da escola, devem ser mantidos de forma que estimule a curiosidade dos alunos, bem como faça com que os educandos busquem utilizar esses ambientes para o seu crescimento pessoal, e é neste contexto que a Biblioteca Escolar se fundamenta como estimuladora da formação dos leitores na escola, uma vez que se constitui como o ambiente propício à leitura.

2.2.2 A participação do aluno na biblioteca escolar

Segundo dados do Censo Escolar 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil conta com mais de 13 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, sendo que a maioria das escolas possui uma biblioteca. No entanto, é importante ressaltar que a simples existência de um espaço físico dedicado à leitura não garante a efetiva participação dos alunos (Bettelheim, 2019).

A atuação do estudante na biblioteca escolar pode se dar de diversas formas. Por meio de atividades de mediação de leitura, podendo promover a formação de

leitores críticos e autônomos. Segundo uma pesquisa realizada pela UNESCO, a mediação de leitura é uma estratégia eficaz para promover a leitura e a compreensão de textos, pois contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, da imaginação e da capacidade crítica dos alunos (Paulino, 2018).

A biblioteca escolar pode ser um espaço de incentivo à produção de textos, estimulando a criatividade e a expressão dos alunos. Uma pesquisa do Instituto Pró-Livro revelou que 56% dos jovens brasileiros gostariam de escrever seus próprios livros. Através de projetos de escrita criativa, os alunos podem ser incentivados a produzir e compartilhar suas próprias narrativas, o que contribui para o fortalecimento de sua identidade como leitor e escritor (Paulino, 2018).

Portanto, é fundamental considerar a importância da participação ativa dos alunos no ambiente da biblioteca escolar como um elemento essencial para a formação de leitores críticos, autônomos e atuantes na sociedade. Dessa forma, a promoção do Desenvolvimento de práticas de leitura e o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais podem ser potencializados, contribuindo para uma formação mais integral e significativa (Iser, 2019).

Um dos benefícios mais significativos é a promoção do Desenvolvimento de práticas de leitura. De acordo com o estudo *Retratos da Leitura no Brasil*, realizado pelo Instituto Pró-Livro, apenas 56% dos brasileiros afirmam ter o Desenvolvimento de práticas de leitura. Promover a participação ativa dos alunos na biblioteca escolar é uma estratégia eficaz para reverter esse cenário, estimulando o contato frequente com os livros e despertando o interesse em explorar diferentes gêneros literários (Monteiro, 2019).

A interação com os livros e demais recursos disponíveis na biblioteca escolar contribui para o enriquecimento do repertório cultural e cognitivo dos alunos. Segundo o relatório "*Acesso à Informação e o Papel das Bibliotecas na Sociedade*", divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental na ampliação do acesso à informação, possibilitando o entendimento de diferentes contextos e realidades presentes nos livros (Monteiro, 2019).

Através da mediação de leitura, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de compreensão textual, interpretação, análise crítica e reflexão. Essas competências são essenciais para a construção de conhecimento e formação de

pensamento crítico, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais participativos e conscientes (Toscano, 2020).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de um estudo qualitativo de revisão narrativa da literatura científica, com busca bibliográfica. A pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já publicado” (Gil, 2002, p. 44) e possui o intuito de buscar, analisar e comparar textos já existentes sobre uma determinada temática procurando levantar questões, solucioná-las ou delinear novas perspectivas.

As revisões de literatura “utilizam de fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisas de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado objetivo” (Rother, 2007, p. 02). Esse tipo de texto constitui a análise da literatura científica na interpretação e análise crítica do autor. Além disso, esse tipo de texto constitui a análise da literatura científica na interpretação e análise crítica do autor (Rother, 2007).

Neste sentido, a revisão narrativa caracteriza-se por uma análise ampla da literatura, sem estabelecer uma metodologia com rigor e replicável em nível de reprodução de dados e respostas para questões delimitadas (Vosgerau; Romanowsk, 2014).

Dessa forma, com o intuito de mapear a produção científica relativa ao tema deste estudo, realizou-se uma revisão da literatura narrativa em âmbito nacional na base de dados bibliográficos indexada no Google Scholar².

As buscas foram realizadas nos seguintes periódicos: *Revista de Letras*; *Revista Letras Raras*; *Caderno de Letras*; *Signótica*; *Leitura: Teoria & Prática*; *Investigações - Teoria e Prática Literária*; *RL – Revista Literária*; *Trans/Form/Ação*; *Cadernos de Linguagem e Sociedade*; *VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos*; *A Cor das Letras*; *Papia*; *Ensino de Línguas – Série de Cadernos*.

Foram selecionados artigos, pesquisas e estudos publicados entre os anos de 2018 e 2023 em periódicos internacionais e nacionais escritos em inglês e português aos quais foram encontrados a partir dos seguintes descritores: Leitura; Hábitos de leitura; Biblioteca escolar; Contação de histórias; Biblioteconomia; Letramento informacional; Literatura Infantil; Formação de Leitores; Práticas Pedagógicas.

² O Google Scholar ou Google Acadêmico é uma plataforma de pesquisa que possui um enorme acervo de publicações de conteúdo científico: monografias, teses, citações, artigos, livros e uma infinidade de fontes para referências e leituras acadêmicas. <https://scholar.google.com/>

Foram utilizados como critérios de inclusão os artigos e estudos publicados dentro do recorte temporal dos últimos 05 anos e com conclusões referentes ao tema, em análise.

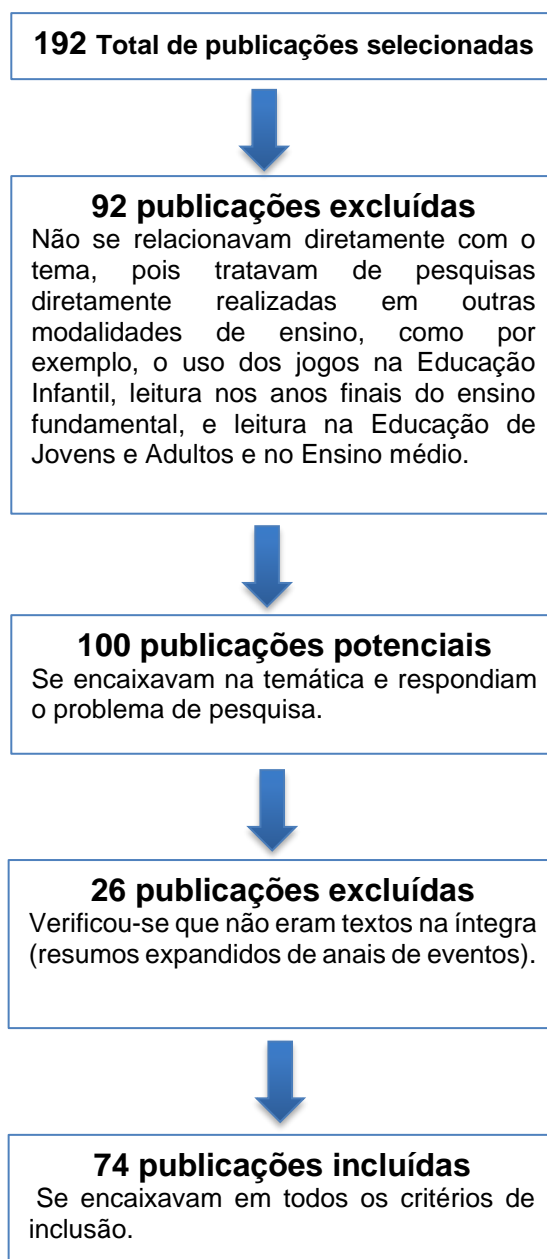
Foram utilizados como critérios de exclusão os artigos e estudos publicados em anos anteriores ao recorte temporal escolhido, estudos que não contemplassem os objetivos da temática, materiais incompletos e referências duplicadas.

Através das buscas realizadas, ao todo, foram selecionadas 192 publicações de artigos em periódicos, livros e Dissertações de mestrado com grande diversidade metodológica em suas abordagens. Em seguida, foi realizada um refinamento destes materiais a partir da leitura dos títulos e dos resumos dos materiais encontrados, sendo excluídos 92 publicações que não se relacionavam diretamente com o tema, pois tratavam da temática em outras modalidades, como por exemplo, o uso dos jogos na Educação Infantil, leitura nos anos finais do ensino fundamental, e leitura na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino médio.

Logo após, dentre os 100 materiais restantes realizou-se uma leitura mais aprofundada e identificou-se quais textos responderiam nosso problema de pesquisa e obedeciam a todos os critérios de inclusão. Dessa forma, exclui-se 26 artigos e chegou-se ao quantitativo final de 74 publicações que foram incluídas no estudo. A exclusão dos 26 textos, deu-se porque havia alguns textos que estavam dentro da temática de estudo, porém não estavam na íntegra, correspondendo a resumos expandidos de eventos que estavam publicados em anais, o que não correspondia a um dos critérios de inclusão estabelecido.

Organizou-se o escopo, caracterizando as publicações em função da origem geográfica e do ano de publicação (Figura 01). Geograficamente, foram publicações advindas de todas as regiões brasileiras, as quais enfocaram, predominantemente, em relatos de experiências e revisões de literatura.

Figura 01: Fluxograma de seleção dos textos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com os 74 materiais selecionados e incluídos na revisão, realizou-se uma leitura flutuante seguido da produção de fichamentos textuais direcionados segundo os objetivos deste trabalho. Em seguida os dados obtidos foram categorizados e analisados criticamente levando em consideração os contextos de produção.

Além da pesquisa bibliográfica, esse trabalho faz a utilização da pesquisa de campo. Ela caracteriza-se pela coleta de dados entre pessoas, de modo a entender o comportamento de determinado grupo ou comunidade acerca de algum fato. Nesse

método científico, não é possível que o pesquisador controle ou modifique variáveis, o objetivo dessa metodologia é estudar e entender as relações estabelecidas entre os dados (Rodrigues, 2007).

A coleta de dados foi realizada na seguinte ordem: leitura exploratória do título e objetivos de modo a analisar a relevância do material bibliográfico em relação ao assunto do presente estudo; leitura dos materiais previamente filtrados na leitura inicial; registro das informações extraídas a partir das leituras dos materiais incluídos neste estudo. Após estes procedimentos foi feita uma leitura analítica no intuito de organizar as informações contidas nas pesquisas selecionadas a fim de identificar tópicos propostos nos objetivos desta revisão.

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa baseada no enfoque dialético, no qual se compreende o homem como ser social e que cria sua realidade por meio da prática. Sobre isso, Fazenda (1997, p. 103) destaca que “nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos”.

Foi realizado um estudo de caso que para Martins (2008) apresenta “o estudo de unidade social que se analisa profunda e intensamente” (Martins, 2008, p. 12). O objetivo do estudo de caso é conhecer a rotina da biblioteca escolar e observar como é realizada a mediação de leitura, formação de leitores e o papel desenvolvido pelo bibliotecário. O objeto de estudo da investigação foi uma biblioteca escolar.

A instituição escolhida como objeto de estudo está localizada em Sobradinho – Região Administrativa do Distrito Federal. A escola oferece Educação Infantil ao Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino. Os critérios de seleção da escola foram baseados em três fatores: possuir uma biblioteca, contar com bibliotecário no seu corpo técnico, e que desenvolva atividade de leitura com seus alunos.

A primeira etapa refere-se ao desenvolvimento do referencial teórico e estudo da literatura sobre o assunto. Foi realizado o levantamento da literatura trazendo obras que abordam a temática em questão. Para Gonçalves (2007, p. 40) a função da pesquisa bibliográfica é “colocar o investigador em contato com o que já produziu a respeito do seu tema de pesquisa”. O objetivo desse primeiro momento foi concretizado buscando aprofundar e sistematizar o conhecimento acerca da biblioteca escolar e seu papel no letramento literário.

No segundo momento realizou-se a pesquisa de campo com o intuito de realizar a coleta de dados e análise através da observação da biblioteca escolar, identificando ações voltadas para as práticas de leitura na biblioteca.

O procedimento utilizado para desenvolvimento da pesquisa foi o observacional. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26) o método observacional “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Nesse caso não há interferência do pesquisador no processo, são feitas apenas observações.

Ao longo de um período de seis semanas, foram realizadas três visitas à biblioteca, com o objetivo de observar o comportamento dos alunos em relação à leitura e à utilização do espaço da biblioteca. Além disso, durante estas visitas, foram realizadas duas entrevistas com alunos, com o intuito de obter informações mais detalhadas sobre as práticas de leitura e a percepção dos alunos em relação à biblioteca escolar.

Para a realização das entrevistas, foi adotada a metodologia da entrevista estruturada, sendo utilizado um formulário de coleta de dados para orientar a condução das entrevistas. Este formulário foi elaborado de forma a abordar aspectos relevantes, como os hábitos de leitura dos alunos, a frequência com que utilizam a biblioteca, suas preferências de gênero literário, e a percepção sobre a importância da biblioteca no contexto escolar. As respostas obtidas durante as entrevistas proporcionaram insights valiosos que enriqueceram a compreensão do papel da biblioteca no estímulo à leitura.

Além disso, para dar suporte à metodologia de coleta de dados, uma entrevista estruturada foi conduzida, com a bibliotecária Gabriela Santiago, composta por quatro perguntas específicas que foram apresentadas nos apêndices. Estas perguntas foram elaboradas para alcançar objetivos precisos e garantir o aprofundamento da compreensão sobre o comportamento dos alunos em relação à leitura e ao uso da biblioteca escolar.

Dessa forma, as visitas à biblioteca e as entrevistas realizadas proporcionaram um panorama detalhado sobre o envolvimento dos alunos com a leitura e a importância do ambiente da biblioteca escolar. A análise das informações coletadas durante este período é essencial para compreender os benefícios da participação ativa dos alunos no ambiente da biblioteca, e como essas práticas contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura.

Num terceiro momento foi realizada a sistematização, análise e interpretação dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo com o intuito de elaborar o documento final da investigação.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Foram realizadas três visitas técnicas à biblioteca e uma entrevista de vídeo chamada. Foi utilizado um formulário para orientação das perguntas na entrevista realizada com a bibliotecária.

Primeiramente foi questionado à bibliotecária se todos os alunos frequentam o espaço de leitura. A bibliotecária relatou que não são todos os alunos que frequentam a biblioteca. A frequência maior é de alunos da educação infantil. Os alunos do 1º ao 5º ano também frequentam a biblioteca, no entanto isso ocorre quando há algum tipo de evento. Esses alunos do 1º ao 5º buscam mais por livros de literatura e gramática.

A segunda e terceira questões tratam sobre a frequência de funcionários no local, a resposta obtida esclarece que o espaço é mais frequentado pelos professores e técnicos administrativos da escola. Sendo que a elaboração dos projetos de leitura é feita geralmente por esses professores e técnicos administrativos. Os professores que mais pegam livros emprestados na biblioteca são os professores de redação.

A quarta questão trata sobre a participação dos pais no local, abordando sobre o espaço, frequência e seção que mais gostam. A bibliotecária informou que alguns pais frequentam a biblioteca. Alguns para incentivar os próprios filhos, outros para estudar, porém é raro. O conteúdo mais lido por eles são literatura estrangeira e brasileira.

Os projetos de leitura são desenvolvidos pela bibliotecária e posteriormente repassados para a coordenação e orientação pedagógica. Durante o período de coleta de dados na biblioteca, foi possível observar e analisar os diferentes projetos de leitura desenvolvidos pela bibliotecária, visando promover o incentivo à leitura e a formação de novos leitores entre os alunos da instituição. A bibliotecária, com seu conhecimento e expertise, desenvolveu projetos inovadores e criativos, buscando atender as necessidades e interesses dos alunos, e posteriormente compartilhou estas informações com a coordenação e orientação pedagógica.

Dentre os projetos identificados, destaca-se o um formato de “Clube de leitura”, no qual são selecionados livros de diferentes gêneros e estilos para discussão em grupo, visando estimular a troca de ideias e perspectivas entre os participantes. Este projeto tem evidenciado resultados positivos, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo debates enriquecedores.

Outro projeto relevante é a “Hora da História”, no qual a bibliotecária realiza leituras de histórias e contos para os alunos, estimulando o interesse pela literatura e oferecendo experiências significativas de linguagem. Esta atividade tem se mostrado eficaz na promoção do gosto pela leitura entre as crianças, estimulando a imaginação e desenvolvendo a compreensão textual.

Além disso, foi possível notar a implementação de projetos de leitura temáticos, como por exemplo, o "Literatura e Meio Ambiente", que busca sensibilizar os alunos para questões ambientais por meio da leitura e discussão de obras relacionadas ao tema. Esta abordagem transversal proporciona uma integração dos conteúdos literários com outras áreas do conhecimento, enriquecendo a formação integral dos estudantes.

Após a coleta de dados, foi realizada uma reunião, em que foram repassadas, essas práticas inovadoras, com a coordenação e orientação pedagógica. Essa reunião, visou o reconhecimento e valorização do trabalho da bibliotecária, além de discutir estratégias para a integração destas atividades com o currículo escolar e o fortalecimento do hábito de leitura entre os estudantes. Essa troca de informações proporcionou um diálogo enriquecedor entre os diferentes agentes educacionais, visando alinhar esforços para promover a leitura como prática constante e significativa no ambiente escolar.

Dessa forma, a análise dos projetos de leitura desenvolvidos pela bibliotecária demonstra a importância e o impacto positivo destas iniciativas na formação dos alunos, bem como a relevância de compartilhar estas experiências com os demais profissionais da instituição, visando fortalecer a cultura leitora e aprimorar as práticas pedagógicas.

Sobre a criação de um espaço de leitura para a comunidade, a bibliotecária afirmou que a biblioteca da escola é direcionada somente para alunos, pais e os funcionários da escola. A escola não permite pessoas da comunidade, pois priorizam o espaço para os alunos e a comunidade escolar.

Sobre a biblioteca da escola, a entrevistada afirmou que ela foi criada depois de um projeto de ciências em 2018, pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Eles ficaram incomodados com o antigo espaço que a escola tinha como biblioteca, mesmo esse espaço sendo maior que a atual. O antigo espaço era pouco frequentado e a biblioteca não era moderna.

Os livros não tinham muita saída (empréstimos), o espaço não tinha estrutura adequada para receber os usuários. Após esse projeto de ciências em 2018, os alunos contataram a direção do colégio, mostraram o projeto e, posteriormente, foi cedido um novo espaço para a criação de uma nova biblioteca para a escola. A atual biblioteca foi projetada por um arquiteto (projetista) e conta com: prateleiras planejadas, mesas, cadeiras, cabines de estudo, computadores, ar-condicionado, espaço para mediação de leitura (tudo mais moderno).

Nesse novo contexto, a bibliotecária foi responsável por organizar o acervo da nova biblioteca. Realizou a análise do acervo resultando no descarte de alguns itens, na seleção de novos exemplares e toda a parte técnica da biblioteca (catalogação, indexação, classificação etc.). Foram priorizados os livros publicados a partir de 2010, tendo em vista o novo acordo ortográfico.

A atual bibliotecária da escola é formada pela Universidade de Brasília, bacharel em Biblioteconomia. Além desta, a biblioteca escolar conta com duas auxiliares, sendo uma graduada em pedagogia e outra acadêmica de pedagogia.

O horário de funcionamento da biblioteca escolar é de 7h até as 17h. Para a Educação Infantil que vai do maternal ao jardim 2 o empréstimo de livros é feito com a presença dos pais ou responsáveis. Já para os alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano o empréstimo pode ser feito sem a presença dos pais ou responsáveis, sendo o prazo de até sete dias. Para alunos do 6º ao 9º ano podem ser realizados empréstimos de até dois livros por sete dias e para o Ensino Médio esse número sobe para três, devendo também ser devolvido após o sétimo dia.

As sessões dos livros são divididas em duas, uma para literatura infantil e outra para os jovens e adultos. Ao todo a biblioteca possui 10.809 livros divididos entre literatura infantil e juvenil, setor de referência e religião.

No local diariamente são feitos empréstimos, orientação de pesquisa, leitura de histórias para os alunos menores, aula de biblioteca (é uma forma de mediação), jogos de tabuleiro – xadrez. Um espaço de estudo para proporcionar a liberdade para revisarem o conteúdo dado em sala de aula, estudarem para os vestibulares e leitura de lazer.

Em 2021, foi elaborado um projeto de leitura com os alunos do 4º ano do ensino fundamental. Esses alunos possuíam dificuldade no desenvolvimento de leitura, não conseguiam interpretar os livros que liam e até mesmo textos simples dados em sala de aula.

O projeto de leitura com os alunos do 4º ano do ensino fundamental contou com a utilização de alguns livros como:

1. LAMOUR-CROCHET, Celine. **A revolta das princesas**. São Paulo: Editora Saber e Ler, 2015.
2. BAUMGART, Klaus; SCHWEIGER, Til. **O coelho sem orelhas**. Tradução de Ilse Luder. São Paulo: Panda Books, 2012.
3. REZENDE, Maria Elisa Alves. **Maria uma Mulher Determinada**. São Paulo: Editora Eme, 2005.
4. SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. São Paulo: Editora Schwarcz/Companhia das Letras, 2017.
5. LINS, Bernardo. **Os sete amigos**. São Paulo: Editora Humanidades, 2018
6. BIESEMEYER, Ingrid. **Valores para viver bem no mundinho**. São Paulo: Editora DCL, 2020.
7. RIBEIRO, Nye. **Com jeito de pai**. Alagoas: Editora Do Brasil, 2004.
8. RIBEIRO, Jonas. **Bruxa Cremilda e seus perfumes maravilhosos**. Minas Gerais: Franco Editora, 2016.
9. BRENMAN, Ilan. **Lenda da mula sem cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
10. MURRAY, Roseana. **Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Editora FTD Educação, 2021.
11. BIESEMEYER, Ingrid. **Mundinho no trânsito**. São Paulo: Editora DCL, 2006.
12. PINTO, Ziraldo Alves. **Uma historinha sem 1 sentido**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1899.
13. CARRANCA, Adriana. **Malala a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
14. PENNART, Geoffroy. **Chapeuzinho redondo**. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2012.

Inicialmente, a bibliotecária começou com a contação de histórias, roda de leitura. Os livros apresentados aos alunos estavam direcionados para a idade deles. Foi realizada, também, a releitura de contos de fada, como a dos três porquinhos por exemplo, quando foi contada a história numa versão na qual o lobo não era mal. A

bibliotecária apresentou, ainda, o livro da Malala e, juntamente, com esse trabalho a professora abordava em sala de aula tarefas sobre os livros trabalhados.

Num período de dois meses após a implantação do projeto os alunos começaram a contar histórias para a Educação Infantil, contando com alunos do maternal ao jardim 2.

Após a implementação do projeto, a escola progrediu nas leituras e na interpretação de textos. Atualmente, as notas das redações do ENEM estão acima de 8,0 dos alunos do Ensino Médio.

Hoje os alunos do 4º ano que já se encontram no 5º ano são os alunos que mais fazem empréstimos de livros na biblioteca, evidenciando o amor pela leitura e pelos livros. O rendimento escolar desses alunos aumentou de forma considerável e adquiriram mais independência na realização de tarefas.

Nota-se que o relacionamento, a interação entre os alunos do ensino médio e ensino fundamental houve uma grande melhora. Eles têm uma interação harmoniosa e a biblioteca tornou-se um ponto de encontro dos alunos para conversar, passar os intervalos, fazer os trabalhos escolares. Antes dos alunos entrarem para suas salas ao chegarem na escola, eles primeiro vão para a biblioteca, ficam lá até o horário de entrarem para as salas.

Os alunos do turno vespertino aproveitam esse tempinho para pegarem livros emprestados, fazerem as devoluções, jogar uma partida de xadrez e conversar.

A biblioteca é considerada um ambiente bastante movimentado. A bibliotecária conseguiu mudar o estereótipo da biblioteca, normalmente as bibliotecas eram lugares que os alunos ficavam lá por algumas horas por causa de mau comportamento. Com isso transformou-se a crença de que a biblioteca é um depósito de livros ou um cantinho da disciplina, ela conseguiu fazer com que a biblioteca exerça o seu verdadeiro papel, um lugar de diversão, conhecimento e interação social.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, atuando envolvida no projeto de leitura da biblioteca, foi possível observar e participar ativamente das atividades e ações desenvolvidas, o que me proporcionou uma visão abrangente sobre a importância e os desafios inerentes a esse trabalho. O projeto de leitura desenvolvido pela biblioteca é uma iniciativa de fundamental importância que busca promover o incentivo à leitura, a formação de leitores críticos e o enriquecimento do repertório cultural dos estudantes.

As atividades desenvolvidas envolvem desde a seleção e disponibilização de livros variados até a promoção de eventos e práticas de mediação de leitura. O trabalho começa com a curadoria do acervo, onde a bibliotecária atua na seleção de livros que abrangem diferentes gêneros, temas e autores, visando atender às preferências e necessidades dos estudantes. A diversidade do acervo permite que os alunos tenham à disposição obras clássicas, contemporâneas, de ficção, não ficção, poesia, entre outros, ampliando as oportunidades de escolha e despertando o interesse pela leitura.

Além disso, são realizadas ações para estimular a participação dos estudantes, como a criação de clubes de leitura, encontros literários, debates sobre obras selecionadas e a realização de concursos e atividades lúdicas relacionadas à leitura. Essas práticas favorecem a troca de experiências, o desenvolvimento do senso crítico e a ampliação do repertório cultural dos alunos, promovendo a formação integral dos estudantes.

Em parceria com a coordenação pedagógica, o projeto de leitura é integrado ao currículo escolar, permitindo a articulação entre as atividades desenvolvidas na biblioteca e os demais componentes curriculares. Dessa forma, a leitura é trabalhada de maneira transversal, o que possibilita sua inserção em diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo o processo de aprendizagem e favorecendo a reflexão crítica sobre os conteúdos abordados.

As ações do projeto de leitura são complementadas por estratégias de mediação, realizadas pela bibliotecária, com o intuito de aproximar os estudantes das obras literárias. A mediação de leitura pode ocorrer de diversas formas, como por meio de contação de histórias, sessões de leitura coletiva, sugestões de leituras personalizadas de acordo com os interesses individuais dos alunos, entre outras práticas que buscam despertar o prazer e o interesse pela leitura.

Avaliações periódicas são realizadas para acompanhar o impacto do projeto de leitura na formação dos estudantes, a partir de indicadores como o aumento do número de empréstimos de livros, a participação nas atividades promovidas, a reflexão crítica sobre as obras lidas, entre outros aspectos que demonstram a efetividade do projeto.

O projeto de leitura da biblioteca desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, contribuindo para a promoção da leitura como prática constante e significativa. Ao disponibilizar um acervo diversificado, promover ações

de incentivo à leitura e realizar práticas de mediação e integração com o currículo escolar, a biblioteca proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de leitores críticos, reflexivos e engajados com o mundo literário.

Durante minha experiência atuante na pesquisa de campo, atuei como observadora, tive a oportunidade de contribuir direta e indiretamente no desenvolvimento e execução do projeto de leitura. E na posição de voluntária, pude trabalhar em estreita colaboração com a bibliotecária, auxiliando nas atividades de organização do acervo, planejamento de eventos e na mediação de leitura junto aos alunos. Durante as visitas à biblioteca, observei diferentes estratégias de incentivo à leitura, como por exemplo, o estímulo à leitura autônoma, a promoção de clubes de leitura e a realização de atividades lúdicas que despertavam o interesse dos estudantes pelos livros.

Além disso, como aluna, tive a oportunidade de observar as discussões e análises críticas sobre as obras literárias selecionadas, permitindo-me explorar diferentes perspectivas e enriquecer minha compreensão sobre os conteúdos abordados. Durante o período em que estive observando o projeto, pude vivenciar a importância do estímulo à leitura na formação integral dos estudantes, bem como sua contribuição para o desenvolvimento da capacidade crítica e a ampliação do repertório cultural.

Destaca-se ainda o papel fundamental da bibliotecária na condução e orientação das atividades, e pude observar sua dedicação e comprometimento em promover o acesso democrático ao conhecimento, oferecendo um acervo diversificado e realizando ações que visavam atender às diferentes demandas e interesses dos estudantes. Sua postura acolhedora e seu conhecimento sobre as obras literárias foram aspectos essenciais para o sucesso do projeto de leitura.

Além disso, a integração entre a biblioteca e a coordenação pedagógica permitiu traçar estratégias para a promoção da leitura de forma transversal no currículo acadêmico, viabilizando a articulação entre as atividades desenvolvidas na biblioteca e os demais componentes curriculares. Esse alinhamento favoreceu a ampliação do repertório dos estudantes, enriquecendo seu processo de aprendizagem e favorecendo a formação de leitores críticos e reflexivos.

Em suma, minha experiência como observadora do projeto de leitura da biblioteca foi extremamente enriquecedora. Tive a oportunidade de contribuir ativamente para o incentivo à leitura, além de desenvolver minha capacidade de

mediação e de compreensão crítica das obras literárias. O projeto mostrou-se fundamental para a formação dos estudantes e para o estímulo da leitura como prática constante e significativa, consolidando-se como um importante pilar na construção do conhecimento e na formação cidadã dos alunos.

5 DISCUSSÃO

O bibliotecário, como mediador da leitura, proporciona aos estudantes um ambiente propício para o desenvolvimento do gosto pela leitura, por meio da seleção criteriosa do acervo, da promoção de atividades e eventos de incentivo à leitura, da orientação personalizada de acordo com os interesses dos leitores, entre outras estratégias. Nesse sentido, a biblioteca escolar se estabelece como um espaço de mediação que contribui para a formação de leitores críticos, autônomos e reflexivos.

A importância da biblioteca escolar como espaço privilegiado para a mediação da leitura reside no fato de que, além de disponibilizar materiais de leitura, ela oferece um ambiente propício para a promoção do contato direto com os livros e a literatura. Ao possibilitar o acesso a um acervo diversificado e de qualidade, a biblioteca escolar estimula a autonomia na escolha e no desenvolvimento de práticas de leitura.

Além disso, a biblioteca, por meio de seu acervo e das atividades de mediação, permite o desenvolvimento de competências leitoras, tais como a compreensão, análise e interpretação textual. A mediação da leitura também contribui para a formação de repertório cultural e crítico dos estudantes, que podem ampliar seus horizontes por meio do contato com diferentes gêneros literários, autores e temáticas.

A mediação da leitura na biblioteca escolar, quando bem realizada, promove o prazer pela leitura, o estímulo à criatividade e à imaginação, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de conhecimento com a técnica do “acervamento” (MIRANDA 2021). Para isso, o bibliotecário atua como um facilitador, promovendo atividades que despertem o interesse dos leitores, tais como contação de histórias, clubes de leitura, debates literários, concursos e projetos de incentivo à produção textual.

Ademais, a biblioteca escolar, por agir como espaço de mediação da leitura, fortalece a integração com os demais conteúdos curriculares, contribuindo para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a mediação da leitura na biblioteca escolar não se restringe apenas à promoção do hábito de leitura, mas também à formação integral dos estudantes, favorecendo a construção de cidadãos críticos e participativos.

Sendo assim, a mediação da leitura desempenhada na biblioteca escolar representa uma importante prática que não apenas incentiva a leitura, mas também

estimula o desenvolvimento integral dos estudantes. Através da seleção criteriosa do acervo, promoção de atividades e eventos de incentivo à leitura e orientação personalizada, o bibliotecário atua como mediador, proporcionando um ambiente propício para a formação de leitores conscientes, críticos e reflexivos.

Foi possível perceber que a contribuição do bibliotecário na formação do leitor não é simples, mas complexa, no sentido em que tal contribuição não se reduz a realizar empréstimos de livros, delimitar hora de conto, sugerir livros, dentre outras atribuições similares. A contribuição está também nas entrelinhas do processo de mediação e da intervenção na escola, haja vista que seu engajamento junto à comunidade, a forma como organiza todo o espaço da biblioteca, como recebe os usuários, como lida com a motivação do leitor para a leitura, como sugere as leituras, como lê as histórias, como conta, como escuta os leitores, como apresenta um autor etc., são fatores determinantes para a forma como se configura sua contribuição no processo mediador da leitura. No estudo de caso, foram constatadas estratégias eficazes utilizadas pela bibliotecária, mas tal estudo também sugeriu que não existe receita pronta, apenas apontamentos gerais, embora radicais, para tornar a mediação da leitura adequada e eficaz.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a contação de histórias é uma prática milenar que desempenha um papel fundamental no incentivo à leitura, especialmente no contexto educacional e cultural. Essa atividade transcende o simples ato de narrar uma história e engloba elementos que contribuem significativamente para a formação do leitor, o desenvolvimento da imaginação, a aquisição de vocabulário, a compreensão textual e a construção do repertório literário e cultural.

A oralidade é a forma primordial de transmissão de conhecimento humano, e a contação de histórias está inserida nesse contexto, proporcionando o acesso à literatura de forma viva, dinâmica e interativa. Durante a contação, o contador de histórias utiliza sua voz, gestos, entonação, expressões faciais e corporais para criar um ambiente envolvente que transporta os ouvintes para universos imaginários, despertando emoções e estimulando a criatividade.

A contação de histórias é uma prática inclusiva, que ultrapassa barreiras linguísticas, sociais e culturais. Por meio da oralidade, diferentes públicos, independentemente de sua origem, condição social ou nível de alfabetização, podem ser alcançados, promovendo, assim, a democratização do acesso à cultura e à leitura.

No ambiente escolar, a contação de histórias desempenha um papel crucial no despertar do interesse pela leitura desde a infância.

Ao proporcionar o contato direto com a narrativa, a imaginação e a fantasia, a contação de histórias estimula a curiosidade, a atenção e a concentração das crianças, qualidades essenciais para o processo de aprendizagem e para a formação de leitores ávidos. A contação de histórias contribui para a associação do prazer aos livros, auxiliando na desconstrução da visão da leitura como uma atividade enfadonha ou imposta. Aproximando os ouvintes do mundo da literatura de forma lúdica e envolvente, a contação de histórias promove um ambiente propício para despertar o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida, plantando as sementes para a formação de leitores assíduos e críticos no futuro.

Através das histórias, as crianças são levadas a desbravar diferentes cenários, viver aventuras extraordinárias, conhecer outros tempos e culturas, ampliando, assim, seu repertório cultural e fortalecendo sua capacidade de empatia, compreensão e interpretação. As histórias também auxiliam na identificação de valores, no desenvolvimento da linguagem, na aquisição de vocabulário e no estímulo à criatividade, essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, a contação de histórias não apenas cumpre o papel de fomentar o interesse pela leitura, mas também contribui para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e conscientes do poder transformador que a literatura exerce sobre a sociedade. A prática da leitura se estabelece como um instrumento de construção do conhecimento, de promoção da reflexão e de compartilhamento de experiências que enriquecem a percepção de mundo e a formação de cidadãos responsáveis e participativos.

Através da contação de histórias na biblioteca do Centro de Ensino Santa Rita de Cássia foi possível constatar que a mesma desperta nas crianças o gosto pela leitura, principalmente quando era feita alusão a formas lúdicas para despertar a curiosidade das crianças. Ocorre que ouvir uma narrativa ajuda as crianças a criarem um mundo de imaginação com sensações, emoções e aventuras. Quando a bibliotecária ajudava as crianças a perceberem a magia dos livros, essas crianças passavam a ter um tipo de vontade quase natural para vivenciar tais aventuras.

De certo, no começo se iniciava com textos mais breves e depois a criança ia compreendendo que quanto maior a leitura, mas rica era de acontecimentos e detalhes. Isso potencializa a identificação com as leituras ao significar suas vivências,

fazendo com que se sintam parte das histórias. Há um potencial no processo de mediação da leitura para construção de valores, senso crítico, autoconhecimento.

Foi constatado nesta pesquisa o potencial da prática de leitura na medida em que as crianças podiam pensar sua experiência na escola e fora dela em sua relação com as histórias contadas e lidas.

A bibliotecária demonstrou sua capacidade de persuadir a criança para a prática da leitura. A dramatização ao utilizar linguagem corporal, expressão facial, entonação de vozes, envolve a criança em uma imersão enriquecedora sob o ponto de vista literário: ajuda as crianças a vivenciarem as histórias, o que é fundamental nessa fase do desenvolvimento onde as motivações meramente intelectuais para a leitura não são tão eficazes quanto a experiência vivenciada com auxílio do processo de mediação da leitura.

Contar histórias demandava da bibliotecária neste estudo de caso preparo específico, haja vista que contar era mais do que meramente ler: a mediadora da leitura precisava sempre levar as crianças para dentro das histórias. Isso exigia conhecimento sobre o enredo, sobre características dos personagens e dos acontecimentos mais importantes da história. Mas também precisava a mediadora utilizar de certa desenvoltura física para a dramatização das histórias junto as crianças. Dicção, expressão facial demonstrou ser não apenas úteis, mas indispensável, o que foi constatado nesta pesquisa junto a bibliotecária entrevistada.

É válido salientar que uma das funções principais da escola é a de formar indivíduos leitores, assim a escola precisa criar oportunidades e possibilidades para que eles comecem a tomar gosto pela leitura e conseqüentemente haverá o desenvolvimento de leitores competentes, uma vez que é necessário que a escola possibilite as crianças o acesso a diversos tipos de materiais para que possam estimulá-las. Durante um longo tempo, tinha-se a concepção de que para ser alfabetizado era preciso, apenas reconhecer as letras do alfabeto.

Na atualidade, conhecer apenas o código linguístico não é suficiente para o uso competente da língua escrita. A partir dessa realidade, insere-se a palavra letramento, sendo cada vez mais utilizada, objetivando inserir a criança em uma cultura letrada, como se encontra a atual. A alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código linguístico, ou seja, é um conjunto de técnicas adquiridas para exercer o uso da leitura e da escrita, envolvendo a ação de decodificar o alfabeto e representar

o som reconhecendo seu símbolo gráfico. Já letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever.

São variadas práticas, tanto sociais como escolares, que demandam o uso da leitura e da escrita. É importante ressaltar que o processo de letramento pode ocorrer antes da alfabetização, em que, os alunos mesmo antes de terem adquirido habilidades para ler e escrever convencionalmente já se mostram capazes de produzir de forma que conseguem fazer atribuições aos textos lidos. É observável que o processo de letramento é tão importante quanto o processo de alfabetização em que um complementa o outro.

Diante disso, não se deve dissociar os dois processos, já que não são independentes, mas indissociáveis. Para a autora, a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por meio da aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (letramento).

Vivemos em uma sociedade que é centrada na escrita, em que o processo de alfabetização das crianças inicia-se a partir do momento em que há o relacionamento delas com o mundo por meio de observações de placas, cartazes, rótulos, revistas e nas observações aos adultos quando estão lendo ou escrevendo. Após tais observações feitas pelas crianças, tem início a alfabetização e letramento informais.

Enquanto o processo formal inicia-se na educação infantil, em que o professor direciona os estudantes a jogos, brincadeiras e atividades relacionadas à língua escrita. Contudo, a criança ao chegar à descoberta do princípio alfabético, pode-se dizer que ela está apta para ser alfabetizada, uma vez que consegue relacionar a escrita como uma representação de letras. De acordo com alguns parâmetros, com as condições adequadas e estímulos constantes, a criança chegará a esta fase por volta de cinco a seis anos de idade.

É perceptível a importância de uma boa preparação na Educação Infantil e conseqüentemente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista que será a base para os aprendizados futuros, inerentes a educação. Letramento e alfabetização são conceitos diferentes, mesmo que uma vez que abrangem habilidades e conhecimentos distintos. Entretanto, são artifícios indissociáveis, simultâneos e que necessitam caminhar juntos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo a autora quando se fala em escola soa como um mal sentido, falando em horário e currículo muito são os questionamentos por ela ser a favor da inclusão de crianças de zero a seis anos no ensino fundamental muitos acham uma escolarização precoce. O trabalho pedagógico extrapola os espaços da sala de cada grupo de crianças, não só pelo referencial teórico utilizado, mas por contrapor-se à ideia de prática que muitas vezes fica restrita ao acontecimento pontual de sala de aula. Sendo um processo o trabalho pedagógico não pode ser pensado de forma estanque, demarcado espacialmente ou temporalmente no cotidiano.

Embora se pense, via planejamento, o trabalho dentro de dimensões espaciais e temporais, as ações que compõem o trabalho pedagógico se constituem do novo, da ruptura da subversão da ordem. Neste sentido, primeiro era preciso pensar, o que é uma escolarização adequada, mesmo no ensino fundamental, aonde a escola ia além de ter compromisso no sentido da cultura, possui um compromisso com as pessoas sendo crianças, ou mesmo jovens ou adultos, precisando desenvolver um novo trabalho que englobasse todos em um só corpo por menor que a criança seja ela também é uma pessoa.

Há muito tempo a educação vem passando por transformações, uma delas é a inclusão das crianças de zero a seis anos de idade na educação básica e o que precisa é pensar agora como dar continuidade a esse passo que foi conquistado, e através da escolarização que não é escolar, que na realidade seria uma socialização. Logo, as creches e as escolas são as instituições mais estáveis que nós temos na sociedade contemporânea, ou seja, ali as crianças e os adultos ficam várias horas por dia convivendo com as mesmas pessoas, por mais que tenha uma variação elas têm a possibilidade de construir elos, constroem coletivamente uma prática social.

E visto nesse processo uma possibilidade de enfrentar o desafio da escola, da educação infantil e do ensino fundamental constituir como um processo de escolarização. E que todos entendam bem, que isso não significa que ali os bebês já estão sendo escolarizados. O que eles estão é vivendo um espaço de socialização. É esperado que progressivamente eles possam ir para a escola e que aos cinco, seis, sete, oito anos, se integrem no tipo de trabalho que na nossa sociedade é chamado de perspectiva escolar, o que, em meu entender, não será nenhum crime contra as crianças se for exercido com qualidade, com profissionais competentes, com acesso à cultura.

Por isso, as salas de aula, antes de serem lugares onde existem livros com suas histórias presas em si, devem ser lugares onde as vozes correm vivas e entram em cabecinhas ávidas por imaginar. Podemos dizer que a contação de histórias se configura como uma ação de resistência e de preservação identitária, pois, mesmo com o aparecimento de novas tecnologias de informação e comunicação, é um processo que persiste até os dias atuais e que ocorre em diversos ambientes de socialização, principalmente no núcleo familiar e na escola.

Segundo Freire (1989) a família é a primeira e principal fonte de histórias. No ambiente familiar, ouvimos nossas primeiras histórias, visto que as pessoas constituintes dessa instituição social são as primeiras a intermediar o contato da criança com o texto oral. É, através desse texto, que se tem uma das mais ricas formas de apresentar outros contextos e o passo inicial para a “leitura de mundo”. Pois, a contação de história pode anteceder o sistema de representação da língua escrita. Ela analisa, percebe e formula suas hipóteses sobre a escrita e a leitura que estão presentes em seu cotidiano.

Paulo Freire (1989), afirma que ler o mundo ocorre antes de ler palavras, supõe que estreitar a nossa relação como mundo imaginário do aluno, onde a busca de novos conceitos acontece naturalmente, é uma das formas de ler para o aluno que, ao ouvir, busca em seu conhecimento de mundo, suas necessidades, ansiedades, crenças e desejos. Pode-se afirmar não erroneamente que ler mediante essa perspectiva fará realmente sentido ao aluno.

De acordo com Freire (1989, p. 49) “(...) daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular ação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura (...)” buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda.

Um mundo imaginário é construído pela criança desde os seus primeiros anos de vida, acompanhando-a durante um longo período da sua infância, sendo alicerçados por uma imaginação fértil e conseqüentemente rica em práticas de leitura. E ao ingressar na escola, todo esse conhecimento que a criança possui não é explorado, perdendo-se toda a capacidade imagética perante uma escola empenhada em produzir alunos com competência e com habilidades de ler e escrever dentro do contexto escolar.

Assim, a invasão no mundo literário relaciona-se ao aumento do gosto pela leitura, em cuja defesa se posiciona vários autores, desse modo, a arte de narrar, presente nos espaços escolares hoje, não é nova, mas difere das técnicas antigas. Aqueles que contam histórias na escola agem na motivação e preparação à leitura de livros, proporcionando aos ouvintes, além de divertimento, informações sobre os livros e a linguagem literária.

Dessa forma, há uma especificidade e indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica, entretanto, pode existir certa confusão na hora de definir tais conceitos. A criança mesmo não dominando o código escrito, sendo de fato que ainda não sabe ler e escrever, mas ouve histórias e contato com livros desde cedo, consegue identificar aprendizados relacionados à escrita e a leitura no ambiente social. Assim, alfabetização e letramento são métodos distintos, porém precisam se fundir para que o indivíduo venha adquirir uma alfabetização plena. Sendo não necessariamente aprender a decodificar o código escrito, mas para que serve e como usá-lo.

Na educação infantil é possível trabalhar de forma prazerosa, sendo que neste espaço faz-se necessário o lúdico para que a aprendizagem aconteça. Soares (2019) é enfática ao afirmar que as atividades que são comuns na educação infantil, como desenhos, rabiscos ou jogos e brincadeiras não podem ser consideradas alfabetizadoras, porém, elas já estão inseridas nesse processo.

Desse modo, quando as crianças em suas atividades fazem seus rabiscos dizendo o que representam, já está ocorrendo a assimilação de conceitos que serão precisos para mais adiante codificar a escrita.

Cabe ainda, ressaltar a compreensão do princípio alfabético, que pode ser trabalhado com as crianças é a consciência fonológica por meio de atividades como poesias, parlendas, músicas e cantigas, pois com essas atividades os pequenos compreendem sons que delimitam a fala, em que fazem a compreensão que palavras com os mesmos sons, começam com as mesmas letras. Assim, como nos coloca Soares (2019), a leitura de história com frequência para as crianças é, sem dúvida, a principal atividade de letramento na educação infantil. Para ela, além de principal, está atividade é indispensável para os pequenos. Ao ouvir histórias as crianças são levadas a conhecimentos e habilidades para uma significativa inclusão no mundo escrito.

Para concluir, faz-se mister destacar que o bibliotecário desempenha um papel fundamental na promoção da leitura e na formação de leitores, atuando como mediador do acesso à informação, do conhecimento e das práticas de leitura. Suas ações vão além do gerenciamento dos acervos e incluem práticas de mediação que visam estimular o Desenvolvimento de práticas de leitura , desenvolver o pensamento crítico e formar cidadãos mais preparados para a sociedade do conhecimento.

As práticas de mediação do bibliotecário buscam conectar o leitor com o universo da informação e da cultura por meio de estratégias que levam em consideração as necessidades e interesses do público atendido. Entre as atividades de mediação, destacam-se a seleção e organização do acervo, a promoção de atividades de incentivo à leitura, o desenvolvimento de projetos educativos, a realização de oficinas, formações e palestras, além de ações de aproximação com a comunidade.

Ao selecionar e organizar o acervo, o bibliotecário busca disponibilizar materiais que atendam às diferentes faixas etárias, interesses e necessidades dos usuários. Essa ação é crucial para garantir que os leitores tenham à disposição livros, revistas, periódicos e recursos audiovisuais que possam despertar seu interesse, ampliar seus horizontes e enriquecer seu repertório cultural.

Além disso, o bibliotecário desenvolve ações de promoção da leitura por meio de atividades como contação de histórias, clubes de leitura, encontros literários, incentivo à produção textual e participação em feiras e eventos culturais. Tais práticas visam instigar o prazer pela leitura, estimular a imaginação e a criatividade, favorecer a interação entre os leitores e proporcionar experiências significativas com a literatura.

Os projetos educativos desenvolvidos pelo bibliotecário também têm um papel preponderante na formação de leitores. Por meio de propostas que integram a literatura às demais disciplinas, o bibliotecário contribui para a transversalidade do conhecimento, incentivando a leitura como ferramenta de aprendizagem, pesquisa e ampliação da compreensão de diferentes temas.

As oficinas, formações e palestras realizadas pelo bibliotecário também representam um importante instrumento de mediação, proporcionando aos leitores ferramentas e habilidades que contribuem para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. Por meio dessas atividades, os usuários são orientados sobre técnicas de leitura, produção textual, pesquisa, uso de fontes de informação, entre outras competências necessárias para a vida pessoal, acadêmica e profissional.

A relação do bibliotecário com a comunidade escolar, em especial, favorece a formação de leitores. Por meio de parcerias com professores, coordenação pedagógica, famílias e alunos, o bibliotecário contribui para a integração da leitura com o currículo escolar, enriquecendo as práticas pedagógicas e estimulando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, as práticas de mediação do bibliotecário desempenham um papel estratégico na promoção da leitura e na formação de leitores, fornecendo ferramentas, estímulos e orientações para que as pessoas possam se apropriar do conhecimento, construir pensamento crítico, ampliar horizontes e exercer plena cidadania em nossa sociedade cada vez mais permeada pela informação e pelo conhecimento.

6 CONCLUSÃO

Durante este estudo, foi possível evidenciar a relevância da contação de histórias e da participação ativa na biblioteca do Centro de Ensino Santa Rita de Cássia, como estratégias eficazes para o desenvolvimento de práticas de leitura entre os estudantes. Por meio da análise dos resultados obtidos, a presente pesquisa destaca-se por trazer à tona aspectos cruciais para a compreensão das práticas de mediação da leitura e seu impacto na formação de leitores.

Os resultados revelam que a contação de histórias e a participação ativa no ambiente da biblioteca escolar contribuem significativamente para a promoção do contato com a literatura, despertando o interesse dos estudantes, ampliando sua imaginação e enriquecendo seu repertório cultural. Além disso, a interação mais próxima com os materiais da biblioteca e a dinamização do espaço tornaram possível a criação de um ambiente propício à construção do Desenvolvimento de práticas de leitura .

Quanto às contribuições do estudo para o campo da biblioteconomia e da educação, destaca-se a evidência de que a contação de histórias é um instrumento poderoso para a formação de leitores, ao passo que a participação ativa no ambiente da biblioteca escolar se coloca como uma oportunidade para fomentar a relação dos alunos com a literatura de forma dinâmica e envolvente. Essas contribuições ressaltam a importância do bibliotecário e dos educadores no estímulo à leitura e na formação integral dos estudantes.

Entretanto, é relevante mencionar as limitações deste estudo, a pesquisa se concentrou no contexto específico da biblioteca do Centro de Ensino Santa Rita de Cássia, o que sugere a necessidade de estudos complementares em diferentes realidades educacionais.

Sendo assim, a presente pesquisa sugere como tema para futuras pesquisas a análise do impacto das práticas de contação de histórias e da participação ativa na biblioteca escolar em diferentes contextos educacionais, visando o aprofundamento do conhecimento sobre estratégias eficientes para o fomento da leitura. Ademais, a investigação de outros métodos de mediação da leitura também se configura como uma perspectiva relevante para a ampliação do conhecimento sobre o tema.

Portanto, os resultados aqui apresentados têm o potencial de fornecer subsídios teórico-práticos para profissionais da área da biblioteconomia, da educação

e demais interessados no desenvolvimento do Desenvolvimento de práticas de leitura, contribuindo para aprimorar as práticas de mediação da leitura e fomentar o acesso ao universo da informação e da cultura através da biblioteca escolar.

Sendo assim, neste estudo, com relação aos objetivos desta pesquisa, foi possível verificar que os objetivos específicos foram alcançados de forma significativa. A pesquisa evidenciou a importância da contação de histórias e da participação ativa na biblioteca escolar como estratégias eficazes para o desenvolvimento de práticas de leitura entre os alunos. Além disso, a relação entre a prática de leitura e o papel do bibliotecário como mediador foi identificada, destacando a influência significativa na formação de leitores.

A pesquisa também contribuiu para evidenciar o impacto positivo das práticas de mediação da leitura na formação integral dos estudantes, ressaltando a importância do bibliotecário e dos educadores no estímulo à leitura.

No entanto, as limitações da pesquisa foram reconhecidas, especialmente em relação ao contexto específico estudado. Portanto, sugere-se a realização de estudos complementares em diferentes realidades educacionais para ampliar o conhecimento sobre estratégias eficientes para o fomento da leitura e a investigação de outros métodos de mediação da leitura.

Conclui-se que, a pesquisa fornece subsídios teórico-práticos para profissionais da área da biblioteconomia, da educação e demais interessados no desenvolvimento de práticas de leitura, contribuindo para aprimorar as práticas de mediação da leitura e fomentar o acesso ao universo da informação e cultura através da biblioteca escolar. Os objetivos foram alcançados, oferecendo importantes contribuições para o campo da biblioteconomia e da educação.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices** 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2018, p. 17.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Conservadorismo e revolução (ou reformismo) na Biblioteconomia e na Ciência da Informação. **Divers@!** v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/45052>. Acesso em: 10/11/2023.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso (1952-1953)**. In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BALIA, S., & BEHENCK, A. M. (2018). A importância da contação de histórias na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 1(5), 23-32.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. Em Busca da Política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Paz e Terra, 2019.

BRASIL. **Referencial curricular para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRENNAND, Eladio José de Góes; et. al. **Metodologia científica na Educação a Distância**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In. Vários escritos. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CIVALLERO, Edgardo. ¿Qué es la bibliotecología progresista? Una aproximación básica. Lic. en Bibliotecología y Documentación. 2012. Disponível em: <https://www.aacademica.org/edgardo.civallero/92.pdf>. Acesso em: 10/11/2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2020.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COLARES, Leni Beatriz; LINDEMANN, Catia Rejane. Implantação da biblioteca no cárcere: Desafios e possibilidades. **Informação & Sociedade**, v. 25, n. 3, 2015.

Disponível em:

https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2015/12/pdf_e16dc5a404_0000019397.pdf.

Acesso em: 10/11/2023.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da. **O papel social do bibliotecário**. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 8, n. 15, p. 41-46, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/99>. Acesso em: 10/11/2023.

CYSNE, F. P. **Biblioteconomia: dimensão social e educativa**. Fortaleza: EUFC, 1993.

DOYLE, Andréa. Ideologia e Competência Crítica em Informação: um olhar para movimentos de biblioteconomia crítica. **Folha de Rosto**, v. 4, n. 1, p. 25-33, 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/274>. Acesso em: 10/11/2023.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia a pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, C. C. (2018). A contação de histórias como ferramenta pedagógica na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes Docentes**, 9(2), 126-140.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Minha primeira professora**. Rio de Janeiro, J.B. 03.05.1997. p.3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11-21.

GARCIA, Jaqueline. **Alfabetização Matemática, 1º ano** / Jaqueline Garcia. 1. Ed. - - São Paulo: Escala Educacional, 2018. - - (Coleção Conhecer e Crescer).

GERLIN, M. N. M. **No Balanço das Redes dos Contadores de Histórias: Competência Narrativa e Competência em Informação no Século XXI**, 2015. 325 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, 2015.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Editora Zahar, 2019.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 286-296, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639731/7298>. Acesso em: 10/11/2023.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre a iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007.

HARVEY, Stephanie; GOUVIS, Anne. **Strategies that work teaching comprehension for understanding and engagement**. USA: IRA, 2008.

ISER, Wolfgang. **O ato de ler: uma teoria do efeito estético**. Editora 34, 2019.

JUNIOR, Carlos Borges. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. **Educar em Revista**, v. 31, n. 57, p. 303-310, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LpLwRcpfdjWvhvBvq66KFLq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/11/2023.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Ática, 2018.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62.

LIMA, J. C., & RODRIGUES, T. P. (2019). Contação de histórias: uma estratégia pedagógica na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 4(1), 179-193.

LINDEMANN, Catia et al. Por uma Biblioteconomia mais social: interfaces e perspectivas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 21, n. 3, p. 707-723, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6868206.pdf>. Acesso em: 10/11/2023.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Contos de fadas: de Perreault, Grimm, Andersen & Outros** ; Trad. Maria Luiza X. de A. Borges- Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In **DIONÍSIO**, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. Gêneros textuais e ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna , 2005.

MARTINS, A. **O que se aprende com a literatura na escola**. In: PAIVA, A. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, 2008.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Letramento, etnicidade e diálogo intercultural**. DELTA [online]. 2011, vol.27, n.1, pp.77-98.

MIRANDA, Antonio. **Acervamento, uma questão de inteligência**. In Portal de Poesia Iberoamericana, Ano 17, No. 66, 2021. Seção Ciência da Informação- Ensaios. ISSN 2447-1178.

MONTEIRO, Lauro. **Contar, encantar e educar: a arte de contar histórias**. Autografia, 2019.

MORAES, Marielle Barros de; LUCAS, Elaine Oliveira. **A Responsabilidade social na formação do bibliotecário brasileiro**. Em *Questão*, v. 18, n. 1, p. 109-124, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/emquestao/article/view/24107>. Acesso em: 10/11/2023.

MORAIS, E. M. C. **Formam-se leitores nas bibliotecas escolares?** In: PAIVA, A (Org.) **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 39-72.

PAULINO, Grazielle Oliveira. A importância da contação de histórias no desenvolvimento da criança. **Revista Pedagógica Espaço do Educador**, v. 18, n. 248, p. 65-72, 2017.

POLLI, José Renato. **Humanismo marxista em Edward Thompson e Paulo Freire**. *Filos. E Educ.*, Campinas, SP, v.14, n.1, p.167-200, jan./abr.2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668569/29314>. Acesso em: 10/11/2023.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponível em: https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_8_4_pol_educ_curriculares/384_09_teoriacriticaeducacaoofmprof_brunopucci.pdf. Acesso em: 10/11/2023.

QUEIROS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2012.

RAMOS, José Raúl Gallego. Cómo se construye el marco teórico de la investigación. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 830-854, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/xpbhxtDHLrGHfLPthJHQNwK/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 10/11/2023.

ROJO, R. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo; EDUC, 2022.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Luíz Raul. **A criança e o livro**. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 2020.p.12.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na Escola** - Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola pesquisas X propostas**. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; SILVA, Roosevelt Lins. Biblioteca, luta de classes e o posicionamento da Biblioteconomia brasileira: algumas considerações. **Em Questão**, v. 16, n. 2, p. 203-217, 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/16023>. Acesso em: 10/11/2023.

SILVA, Luciene Prado. **Contação de histórias: um caminho para a alfabetização e letramento**. Editora Papyrus, 2018.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Biblioteconomia, Educação e Sociedade**. Florianópolis: UFSC, 1993.

SOUZA, Juliana Fontes dos Santos. **Biblioteca na escola: como elaborar um projeto de biblioteca escolar integrada às atividades pedagógicas para alunos do primeiro ao nono**. 54 f. Escola de Biblioteconomia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2010.

TANUS, Gabrielle Francinne de SC; SILVA, Daniela Candido da. Biblioteconomia social, crítica e progressista: mapeamento da produção científica nacional e internacional. **Revista informação na sociedade contemporânea**, v. 1, n. 3, p. 1-28, 2019. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/40325/1/Biblioteconomia%20Social.%202019.pdf>. Acesso em: 10/11/2023.

TANUS, Gabrielle. Institucionalização da Biblioteconomia Progressista e Crítica. **Institucionalização da Biblioteconomia Progressista e Crítica**, v. 28, n. 1, p. 432-

457, 2022. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/42772/1/109063-486616-5-PB.pdf>. Acesso em: 10/11/2023.

TOSCANO, Igor Sales. **A contação de histórias como potencializadora no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil**. Monografia de especialização. Universidade Paulista, 2020.

VALADARES, Solange; VALADARES, Érika. **Fofurinha: 4 e 5 anos: volume 4.1**. Ed. - Belo Horizonte: Editora FAPI, 2020.

PAIVA, Fabrícia Velásquez. Linhas, leituras, histórias: espaços (renovados) de contação e de criação de memórias literárias. **Linha Mestra**, Campinas, v. 10, n. 30, p.945-949, setdez. 2016.

PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. A biblioterapia e leitura crítica para a formação da cidadania com os alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba "Adalgisa Cunha". In: **Proceedings XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação 1**. Rio Grande do Sul: Editora da PUC, 2000.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. New York: Gilford, 2002.

8 APÊNDICES

8.1 APÊNDICE A: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A BIBLIOTECÁRIA NA BIBLIOTECA DO CENTRO DE ENSINO SANTA RITA DE CÁSSIA NO DIA 31 DE AGOSTO DE 2022

Durante a conversa foi levantada a seguinte pergunta: Quais são os dias de mediação? Qual é a duração de cada mediação? Como você chama esse momento com os alunos?

A bibliotecária relatou que os dias de mediações de leitura ocorrem nas terças-feiras e quartas-feiras para os alunos do maternal ao primeiro ano do ensino fundamental 1, com a duração de 30 min, não podendo prolongar por dois motivos: os alunos têm outras atividades após a mediação e o respeito também ao tempo de concentração para essa atividade. Uma vez que, o objetivo da contação de história é proporcionar um momento de diversão e entretenimento para estes pequeninos. Ela destaca que uma parte da turma vai até a biblioteca junto com a professora ou auxiliar de classe em uma média de sete a onze alunos por turma, deste modo, a mesma consegue trabalhar alguma atividade ou brincadeira após a leitura. Foi observado durante a contação que, após a leitura, alguns pegam outros livros para ler, mexem em seus dispositivos eletrônicos, ficam conversando entre eles e outros ficam foleando o livro que foi lido e tiram algumas dúvidas. A bibliotecária chama esse momento de “HORA DA HISTÓRIA”.

Disse a bibliotecária: “eu sempre procuro ler os livros escolhidos uma semana ou até um dia antes da mediação. Nunca no mesmo dia. Pois, procuro histórias que eu sinto à vontade para ler, assim consigo planejar alguma atividade ou até mesmo uma brincadeira para fazer com eles após a contação. Porque sempre fica restando alguns minutos, então para eles não ficarem ociosos, gosto de fazer algo a mais para eles.”

Em datas comemorativas, a bibliotecária faz a “HORA DA HISTÓRIA” para os alunos do maternal ao quinto ano. A coordenação da escola organiza os horários que cada turma irá para a biblioteca para participarem desse momento. A duração de cada

contação, nesses dias específicos, duram 30 minutos no máximo, pois são muitas turmas para ela realizar a mediação de leitura. Ex.: No dia 19 de agosto, é comemorado o Dia do Estudante, a bibliotecária contou a história da Bruxa Cremilda e os seus cremes mágicos. Após a leitura, a profissional vestida com uma fantasia de bruxa, levou as crianças até o palco da escola e lá havia um painel e um caldeirão, onde ela despejou alguns potes de creme hidratante para fazer uma atividade com os alunos. Ela perguntava-os o que ela poderia colocar no caldeirão e misturar com o hidratante para fazer um creme mágico afim de passar nas crianças. Para cada “feitiço” ela colocava: purpurina, tinta colorida e usava a imaginação perguntando para os alunos: “o que temos aqui entre nós da cor amarela para colocarmos no feitiço?” Eles responderam: “o sol”. Então com o uso da imaginação ela colocava o Sol dentro do caldeirão. “O que temos de verde?”: “As folhas das árvores e das plantas”. Colocava algumas folhas das plantas na mistura. Após as porções ficarem prontas ela perguntava para as crianças: “tem alguém na plateia que é muito fofoqueira?” A plateia escolhia o aluno, depois que a bruxinha passava uma porção mágica, o aluno não focava mais, assim ela fez com alunos considerados chatos para que eles se tornassem mais legais com os colegas. Eles interagem, querendo o creme mágico para deixá-los mais inteligentes e fortes, para melhorarem como pessoas e principalmente como estudantes, para aumentarem a suas notas nas avaliações por exemplo.

O objetivo dessa atividade era trabalhar as características dos alunos.

No dia 25 e 28 de julho de 2022, depois da contação de história, ela realizou uma atividade com os alunos, no qual foi observado uma grande interação dos alunos na leitura do livro: *A Carta do Gildo*, de Silvana Rando. Após a contação, a bibliotecária pediu para os alunos escreverem ou desenharem uma carta para o Gildo, porque no final da história, ele não recebe nenhuma carta. Após a realização dessa atividade ela recolheu as cartas dos alunos e comprometeu-se a enviar para o Gildo que no caso é a autora do livro.

No dia 2 de setembro de 2022, os alunos da “Jornada Ampliada” do 1 ao 4 ano, todas as segundas-feiras têm a aula de biblioteca. Um momento com a bibliotecária, então ela ou alguma das auxiliares contam uma história para eles e passam uma atividade

relacionada àquela história lida. Mas a professora que é a responsável por esses alunos relatou que quando eles têm um tempo livre durante a semana, eles sempre pedem para ir à biblioteca, alguns jogam jogos de tabuleiro como o de xadrez, ludo e dama. Outros gostam de jogar nos dispositivos eletrônicos e têm os leitores que aproveitam esse tempo na biblioteca e pegam um livro na estante para lerem. Observando-se uma grande interação entre os alunos e a bibliotecária e em conjunto com as auxiliares. A biblioteca está sempre movimentada.

8.2 APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE HORA DA HISTÓRIA

No dia 1 de setembro de 2022, onze alunos do ensino integral mais conhecido como Jornada Ampliada, alunos do ensino infantil (maternal), jardim 1 e 2, com as idades de três a seis anos. Eles são recepcionados pela bibliotecária e a auxiliar de biblioteca. Em seguida, eles se sentam no chão perto das estantes de livros. Ademais, a bibliotecária, gentilmente, propõe para eles fazerem silêncio e fitarem os olhos em direção a ela para começar a leitura. Alguns deles estavam bem dispersos. Foram necessários alguns minutos para fazerem todos prestarem atenção na mediadora. Após as crianças fazerem silêncio, ela mostrou a capa do livro para eles. O livro lido, pela mediadora Gabriela, é o *O'Byrne, Nicola. O que tem atrás da porta? Entre e veja!* Gilda de Aquino. São Paulo: 2021. 32 p.

Após isso, ela começa a ler a história em pé para todos conseguirem ver as ilustrações do livro e, também, para entreter aqueles que ainda estavam dispersos. Em momento posterior, a Gabriela, que é a narradora começa a contar a história.

Gabriela: Ei! Onde estamos? Não consigo ver nada aqui. Alguém pode me ouvir? Se você estiver aí, bata palmas para acender a luz!

Com isso, espontaneamente todas as crianças batem palmas e ela vira a página.

Gabriela: Obrigada. Está bem melhor assim. Mas quem é este? O Crocodilo responde: Meu nome é Caco. Estou perdido. Por favor, você pode me ajudar a encontrar o caminho de casa? Senão eu vou te comer.

Os alunos respondem: não vamos ajudar!

Gabriela: Nada de comilança aqui neste livro! Vamos ajudar o Caco a chegar em casa. Mas como podemos fazer isso? Já sei! Eu vou escolher um aluno comportado e nós vamos desenhar uma porta. Os crocodilos gostam de água, então a gente vai usar o dedo para traçar a linha pontilhada e focar o pensamento em algum lugar onde tem água.

Nesse momento, a Gabriela abaixa-se e escolhe a Alice e pede a ela para pensar em algo muito molhado e passar o dedo indicador nas linhas pontilhadas que formam um círculo.

Gabriela fala: Está pensando na água, Alice? Tá pensando mesmo? Só não pode ser no mar! Vamos ver se a gente consegue chegar na água?

Deste modo, Gabriela incentiva os alunos a participarem da contação. Logo em seguida, ela vira a página.

Gabriela: Muito bem! Que beleza de porta! E lá vai o Caco! Mas, eita, parece que está um pouco apertado. Será que a gente balança o livro para ver se conseguimos ajudá-lo?

Então ela pede para que todos balancem as mãos e ela balança o livro para ajudar o Caco a passar pela porta.

Gabriela: Vamos ver o que tem atrás da porta...

Após isso, a Gabriela vira a página.

Gabriela: Oh, não! Este não pode ser o lugar certo. Os crocodilos gostam de água, mas este mar está muito bravo. Pobre Caco... Rápido, Alice usa o dedo e desenha um círculo de novo. Precisamos de um ralo para que essa água vá embora e antes que o Caco vire comida de peixe! Será que agora vai, Alice? Hum... assim está melhor, mas o Caco está encharcado. Você pode soprar nele para secá-lo? Isso talvez o anime um pouquinho.

Posteriormente, a Gabriela pede para todos assoprarem igual ao do lobo, referindo-se à história dos Três porquinhos. O sopro deles é realizado em direção ao livro para ajudar o Caco a secar-se e neste instante, todas as crianças sopram.

Gabriela: Vamos tentar de novo. Agora, eu preciso de outro aluno comportado para a gente ir para um lugar menos agitado. Vamos ver quem eu vou escolher? Vem Gabi!

Gabi se levanta do lugar onde estava sentada e vai em direção a mediadora, que diz: Desenhe uma porta, mas não pensa no oceano. Pense em algo que tenha água que não seja o mar. Está pensando Gabizinha?

Algumas crianças a interrompem pedindo para ela os escolherem, ela logo diz que irá chamar um de casa vez.

Outro aluno diz: eu estou pensando na piscina.

Gabriela fala: Você está pensando na piscina? Hum... acho que você está pensando no mar. Ao virar a página, ela lê: Esta é uma porta fantástica! Mas os crocodilos têm rabos enormes. Será que a gente sacode o livro para ele entrar de novo? Vai, todo mundo sacudindo.

Enquanto ela sacudia o livro, as crianças sacudiam as mãos...

Gabriela: Vamos ver o que tem atrás dessa porta... Ih! Eu acho que esse aqui também não é o lugar certo para o Caco. É neve, é frio demais. Olhe só o Caco... ele está tremendo! Olhem só! Você já pensou em um lugar bem frio? Tem certeza? Já sei, vamos tentar nos livrar da neve. Vou sacudir o livro de cabeça para baixo para tentar tirar a neve daqui... Opa! Eu acho que criei uma nevasca. E o Caco parece estar bem zangado. Espero que ele não nos coma. Vamos massagear a barriga dele para esquentá-lo um pouco. Pode ser que ajude. Todo mundo esquentar a barriga.

Depois, ela pede para que todos os alunos esfreguem suas barrigas com as mãos.

Gabriela: Agora vem, Dedé. Pense em um lugar quente. Superquente. Extraquente. Tá pensando em um lugar bem quente? Agora passa o dedo no retângulo. Muito bem! Olhe só aquela porta! Você acha que o Caco vai conseguir passar por ela? Vai todo mundo sacode o livro.

Em seguida, todos sacodem as mãos e; ela, o livro.

Gabriela: Vamos ver o que tem atrás da porta... Ah, aqui é gostoso e quentinho. Perfeito! Mas... o que é que está de errado agora? Parece que ele não está gostando.

Uma aluna responde: é porque ele está com calor!

Gabriela: Será que está quente demais para o Caco?

Outro aluno diz: é o deserto!

Gabriela afirma: é o deserto. Será que o crocodilo gosta do deserto?

Todos: Nããão!

Gabriela: Está sim! Definitivamente muito quente! Veja, o Caco até precisou se deitar para descansar. Rápido! Gente abane o Caco para ele esfriar, está muito quente. Ele está passando mal.

Todos abanam com as mãos e; a bibliotecária, o livro.

Gabriela: Então precisamos de um lugar que não seja escuro, nem tenha temporais, não muito frio e nem muito quente. Temos que desenhar outra porta! Vem Bernardo, desenhar outra porta.

A seguir, Bernardo levanta do lugar em que estava e se dirige a mediadora.

Gabriela: Pensa em um lugar que seja perfeito, bem perfeito. Pensou? Agora desenhe no círculo pontilhado. Ótimo! Lá vamos nós de novo! Vamos ver o que tem atrás dessa porta... Finalmente! O Bernardo conseguiu! A casa do Caco! Ele parece muito feliz. Mas esta não é a casa de todo mundo. Para onde será que irão os amigos do Caco? Ah, eu acho que eles vão partir para as suas próprias aventuras. Adeus, amigos! E adeus, Caco! Espero que nos encontremos de novo! E essa é a história, entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser mais, depois eu conto outra.

8.3 APÊNDICE C: IMAGENS DA “HORA DA LEITURA”

Figura 01: Alunos em roda para a hora da história.



Fonte: Acervo original da pesquisa.

Figura 02: Bibliotecária na contação de história



Fonte: Acervo original da pesquisa.

Figura 03: A mediadora imita os sons durante a história



Fonte: Acervo original da pesquisa.

Figura 04: A mediadora interage com o livro escolhido



Fonte: Acervo original da pesquisa.

Figura 05: A mediadora da história, bibliotecária Gabriela Santiago



Fonte: Acervo original da pesquisa.

Figura 06: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

| | |
|--|------------------------------|
| <p>Título do Estudo: O DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO</p> | |
| <p>Pesquisadora Responsável: HELOANA MARTINS DE ATAIDES</p> | |
| <p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</p> | |
| <p>A Senhora está sendo convidada a participar de uma pesquisa sobre o DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que a senhora não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com a orientadora desta pesquisa para obter esclarecimentos. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.</p> | |
| <p>O objetivo da pesquisa é analisar a biblioteca escolar como espaço para a mediação de leitura, formação de leitores, destacando o papel desenvolvido pelo(a) bibliotecário(a). Tem como justificativa a importância da literatura na vida do aluno e, desta forma, cabe a biblioteca escolar implementar suas funcionalidades, passando a ser vista como recurso essencial nos processos de ensino e aprendizagem, funcionando também como uma ponte entre a sala de aula e a comunidade escolar.</p> | |
| <p>Se a Sra. aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: serão realizadas algumas entrevistas sobre o seu trabalho como bibliotecária no Centro de Ensino Santa Rita de Cássia. As entrevistas e outras sessões serão gravadas pela pesquisadora responsável. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e a Sra. não terá nenhum custo com os procedimentos envolvidos.</p> | |
| <p>Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e biblioteconomia, ou publicar artigos em revista científica nacional e/ou Internacional que trate do tema. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: contribuição no reconhecimento da importância do papel do bibliotecário como profissional essencial nos processos de ensino e aprendizagem.</p> | |
| <p>Caso a Sra. tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Heloana Martins de Ataides, pelo telefone 61 98183-4113, endereço Quadra 3 Conjunto 3L Lote 2 Apt. 1 SRN/A e/ou pelo e-mail heloana14.ataides@gmail.com ou com a orientadora da pesquisa professora Dra. Elmira Luzia Melo Soares Simeão, Faculdade de Ciência da Informação - Universidade de Brasília. Endereço: UnB - Brasília, DF, 70297-400, Email: elmirasimeao@gmail.com. Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma da Sra. e a outra para a pesquisadora.</p> | |
| <p>Declaração de Consentimento</p> | |
| <p>Concordo em participar do estudo intitulado: "O DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO".</p> | |
| <p><i>Gabriella Santiago CRB 6/3809</i> Assinatura do participante ou responsável</p> | <p>Data: <i>11/10/23</i></p> |
| <p>Eu, Heloana Martins De Ataides declaro cumprir as informações desse TCLE.</p> | |
| <p>Rubrica do pesquisador</p> | |

Fonte: Acervo original da pesquisa.