UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

THAISA ALVES DIAS DE JESUS

Biblioteca e Educação: um estudo sobre acolhimento em dispositivos culturais para crianças

São Paulo
2018

THAISA ALVES DIAS DE JESUS

Biblioteca e Educação: um estudo sobre acolhimento em dispositivos culturais para crianças

Versão Corrigida

(versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação

Área de concentração: Cultura e Informação

Orientadora: Profa. Dra. Ivete Pieruccini

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da publicação

J58 Jesus, Thaisa Alves Dias de
Biblioteca e Educação: um estudo sobre acolhimento em dispositivos culturais para crianças / Thaisa Alves Dias de Jesus – 2018.
189 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Ivete Pieruccini.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, São Paulo, 2018.

1. Acolhimento. 2. Bibliotecas. Espaço transicional. 3. Dispositivos de informação e cultura. 4. Infoeducação 5. Biblioacolhe. Crianças. I. Pieruccini, Ivete. II. Título.

CDD 020

JESUS, Thaisa Alves Dias de
Biblioteca e Educação: um estudo sobre acolhimento em dispositivos culturais para crianças.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Aprovado em:

Banca examinadora

_____
Profa. Dra. Ivete Pieruccini
Instituição: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição: _____

Julgamento:_____

A minha mãe, pela imensidão de amor...

A minha filha, por toda a inspiração.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Ivete Pieruccini, pela orientação, pela paciência, pelos ensinamentos, pela exigência e rigor, pela confiança e pela transformação que causou em mim, ressignificando meu olhar a cada dia.

Ao Prof. Dr. Edmir Pierrotti, por partilhar de sua sabedoria por meio de seus ensinamentos.

Às Professoras Lucia Maciel Barbosa de Oliveira e Marie Claire Sekkel, pelos apontamentos no exame geral de qualificação.

Às amigas Sônia, Suzana e Cristiana, por todo o apoio.

À minha filha Beatriz, por tornar tudo mais leve e divertido!

Ao meu marido Josmar, pela paciência, apoio e dedicação.

Às minhas irmãs Tatiane, Tamella, Tamires e Theismari, por sempre acreditarem em mim.

Ao meu pai, José e à minha mãe, Lenice, meus primeiros mediadores nesse mundo.

À toda a minha família e amigos, por compreenderem esta importante trajetória.

E foi então que apareceu a raposa:
__Bom dia, disse a raposa.
__Bom dia, respondeu polidamente o principezinho, que se voltou, mas não viu nada.
Eu estou aqui, disse a voz, debaixo da macieira...
__Quem és tu? perguntou o principezinho. Tu és bem bonita...
__Sou uma raposa, disse a raposa.
__Vem brincar comigo, propôs o principezinho. Estou tão triste...
__Eu não posso brincar contigo, disse a raposa. Não me cativaram ainda.
__Ah! desculpa, disse o principezinho.
Após uma reflexão, acrescentou:
__Que quer dizer "cativar"?
__Tu não és daqui, disse a raposa. Que procuras?
__Procuro os homens, disse o principezinho. Que quer dizer "cativar"?
__Os homens, disse a raposa, têm fuzis e caçam. É bem incômodo! Criam galinhas também.É a única coisa interessante que eles fazem. Tu procuras galinhas?
__Não, disse o principezinho. Eu procuro amigos. Que quer dizer "cativar"?
__É uma coisa muito esquecida, disse a raposa. Significa "criar laços..."
__Criar laços?
__Exatamente, disse a raposa. Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

JESUS, T. A. D. **Biblioteca e Educação**: um estudo sobre acolhimento em dispositivos culturais para crianças. 2018. 189 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa trata do acolhimento de crianças em bibliotecas. A complexidade dos ambientes de informação organizada, a singularidade dos públicos infantis, a inadequação de práticas visando a recepção e iniciação de crianças em bibliotecas integram a problemática do estudo, que buscou sistematizar elementos capazes de orientar processos de acolhimento de crianças (não alfabetizadas) em dispositivos de informação e cultura. Com base no pressuposto de que a constituição de elos/vínculos com a biblioteca, compreendida como *espaço transicional*, é categoria essencial ao diálogo dos sujeitos com o patrimônio cultural registrado, o processo inicial de ingresso mostra-se questão primordial. O referencial teórico abarcou as noções de acolhimento em diferentes áreas de conhecimento; criança; objeto transicional, biblioteca, dispositivos, mediação cultural e a abordagem da *Infoeducação*. O estudo baseou-se no método qualitativo, a partir de observação participante e coleta de depoimentos de sujeitos implicados na pesquisa. O objeto empírico do estudo foi o Programa *Biblioacolhe*, implementado em biblioteca de um Centro Educacional Unificado (CEU) e desenvolvido em 2017, tendo em vista o atendimento de crianças da Educação Infantil. A pesquisa conclui sobre o caráter do *acolhimento*, como categoria essencial à construção do sentido de pertencimento dos sujeitos em relação à biblioteca, indicando tratar-se de noção ampla implicando diferentes dimensões, de ordem afetiva, cognitiva, cultural, institucional. Os resultados evidenciaram que o processo de inserção significativa e participativa dos sujeitos no dispositivo de informação e cultura é complexo, gradativo, implicando diferentes esferas mutuamente implicadas, em especial, a constituição de um quadro de atores comprometidos e de contextos preparados para a realização do processo de acolhimento.
Palavras-chave:

Acolhimento. Bibliotecas. Espaço transicional. Dispositivos de informação e cultura. Infoeducação. Biblioacolhe. Crianças.

ABSTRACT

JESUS, T. A. D. Library and Education: a study on embracement in cultural devices for children. 2018. 189 p. Master's Dissertation in Information Science – School of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

This research relates children embracement in libraries, questioning the environment complexities of the organized information, the children's singularity and the inadequacy of practices that aims the reception and insertion of children in libraries. The study seeks to systematize elements capable of guiding embracement processes to non-literate children in culture and information devices. Based on the assumption that the construction of links/bonds with the library, seen as a transitional space, its an essential category to subject's dialogue with the cultural registered patrimony, the initial process of ingression its a major point. The theoretical research covers the notions of embracement in different knowledge areas: children; transitional object, library, devices, cultural mediation and the *Infoeducational* approach. The qualitative method was the base of the study, from participant observation and testimonies gathering of the subjects related to the research. The empirical object was the *Programa Biblioacolhe*, implemented on a library of a Unified Educational Center (Centro Educacional Unificado – CEU) and developed in 2017, aiming the reception of children of Child Education. The research concludes the nature of embracement as an essential category to the construct of the subject's belonging sense related to the library, indicating that it is a broad notion that implies different dimentions, of affective, cognitive and institutional orders. The results points that the process of insertion, both significative and participative, of the subjects in the informational and cultural device is complex, gradual and implies different circles mutually implicated, specially: the constitution of a board of committed subjects and contexts prepared to the achievement of the embracement process.

Keywords: Embracement. Libraries. Transitional space. Information and cultural devices. Infoeducation. Biblioacolhe. Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Preparação do percurso até a biblioteca ---------- 89
Figura 2: Hall de entrada da biblioteca: parte do balcão de atendimento e armários ---------- 90
Figura 3: Mesas de estudo e estantes expositoras ---------- 90
Figura 4: Mesas do espaço infantil ---------- 90
Figura 5: Espaço para realização de atividades ---------- 90
Figura 6: Etiqueta de livro do acervo infantil ---------- 91
Figura 7: Etiqueta de livro do acervo juvenil ---------- 91
Figura 8: Etiqueta de livro do acervo geral ---------- 92
Figura 9: Acervo infantil ---------- 92
Figura 10: Acervo infantil – ordenação dos livros nas estantes ---------- 92
Figura 11: Acervo geral ---------- 93
Figura 12: Preparação do espaço: estante baixa (1) ---------- 93
Figura 13: Preparação do espaço: estante baixa (2) ---------- 93
Figura 14: Painel de boas-vindas e mesa da mágica da leitura ---------- 94
Figura 15: Trajeto até a biblioteca ---------- 98
Figura 16: Trajeto até a biblioteca – interação com as crianças ---------- 98
Figura 17: Trajeto até a biblioteca – comemorando a chegada ---------- 98
Figura 18: Conhecendo a biblioteca – exploração do espaço ---------- 99
Figura 19: Atividade “sinestésica”: explorando a biblioteca ---------- 101
Figura 20: Representação do acervo infantil ---------- 104
Figura 21: Representação da própria criança, da mágica da leitura, o túnel e o acervo da biblioteca ---------- 104
Figura 22: Representação do “túnel”, acervo e balcão de atendimento com os computadores ---------- 104
Figura 23: Representação da mágica da leitura, no centro, e a interação das Crianças na atividade ---------- 104
Figura 24: Representação do trajeto até a biblioteca – crianças, personagens e mediadoras ---------- 105
Figura 25: Representação do trajeto até a biblioteca destacando os personagens ---------- 105
Figura 26: Representação da biblioteca: a própria criança, a mágica da leitura e o acervo ---------- 105
Figura 27: Representação do repertório trabalhado: folclore, por meio do Saci Pererê, Curupira e crianças ---------- 105
Figura 28: A criança se retrata ao lado do acervo ---------- 106
Figura 29: Seleção do acervo – livros com a temática indígena (1) ---------- 109
Figura 30: Seleção do acervo – livros com a temática indígena (2) ---------- 109
Figura 31: Preparação do espaço – painél retratando diversos povos indígenas ---------- 110
Figura 32: Mapa do Brasil indígena mostrado às crianças ---------- 111
Figura 33: Leitura do livro “Aldeias, palavras e mundos indígenas” e apresentação de fotos às crianças ---------- 114
Figura 34: Crianças escolhendo livros sobre os indígenas ---------- 115
Figura 35: Representação da moradia de diferentes povos indígenas ---------- 116
Figura 36: Representação decrianças indígnas brincando ---------- 116
Figura 37: Preparação do espaço ---------- 119
Figura 38: Crianças assistindo à animação sobre biblioteca ---------- 126
Figura 39: Crianças manuseando o acervo ---------- 128

Figura 40: Animais que botam ovos – tartatugas----------133
Figura 41: Figura: animais que botam ovos – aves, peixes e insetos----------133
Figura 42: Preparação do espaço - encontro sobre o empréstimo na biblioteca--------136
Figura 43: Crianças assistindo à animação sobre empréstimo----------140
Figura 44: Material utilizado na atividade sobre a classificação (1)----------149
Figura 45: Material utilizado na atividade sobre a classificação (2)----------149
Figura 46: Material utilizado na atividade sobre a classificação (3)----------150
Figura 47: História o livro e da escrita----------155
Figura 48: Exposição (1)----------160
Figura 49: Exposição (2)----------160

SUMÁRIO

PARTE A – INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO: da "pesquisa escolar" à construção solitária de vínculo 14
JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS 18
METODOLOGIA.....20
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO 22

PARTE B – PESQUISA TEÓRICA

1 ACOLHIMENTO COMO PERTENCIMENTO 24

1.1 Acolhimento no projeto CEUs: a importância dos *contextos*.....24
1.2 Educação Infantil: da adaptação ao acolhimento 25
1.3 Acolhimento: o cuidado, o vínculo e a hospitalidade.....29
1.4 Pertencimento: efeito do acolhimento 34
1.5 Acolhimento em bibliotecas 36
1.5.1 Acolhimento em bibliotecas públicas e escolares 37
1.5.2 Práticas informacionais na biblioteca: acolher ou instruir?.....43

2 A CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SUA SINGULARIDADE 45

2.1 Vygotsky: linguagem, cognição e mediação 45
2.1.1 Linguagem e cognição.....45
2.1.2 Mediação simbólica.....46
2.1.3 Sistemas simbólicos e o processo de internalização.....47
2.1.4 Desenvolvimento e aprendizagem.....48

2.2 Winnicott: integração, amadurecimento e objetos transicionais 50
2.2.1 A criança na fase pré-escolar.....50
2.2.2 O amadurecimento pessoal e outros conceitos.....51
2.2.3 Objetos e fenômenos transicionais 58
2.2.4 Winnicott e os dispositivos de informação e cultura:
algumas aproximações.....61

3 BIBLIOTECA: UM LOCUS DE ACOLHIMENTO 63

3.1 Biblioteca e Informação: uma relação em rediscussão na contemporaneidade.....64
3.2 A *Infoeducação* 68
3.3 A biblioteca *templum*, a biblioteca *emporium* e a biblioteca *fórum*.....70
3.4 Dispositivo de mediação cultural: categoria da apropriação cultural.....73
3.5 Mediação cultural: uma noção chave aos dispositivos dialógicos 74

PARTE C – PESQUISA EMPÍRICA

4 O PROGRAMA BIBLIOACOLHE 77

4.1 O contexto da pesquisa: um panorama dos CEUs e suas bibliotecas.....77

4.2 O Biblioacolhe: o processo de construção do programa 81
4.2.1 A preparação da equipe da biblioteca: negociações e protocolos iniciais.....82
4.2.2 Coordenação e professores da EMEI: negociações e protocolos iniciais: 85
4.3 Planejamento das atividades: o primeiro encontro na biblioteca 87
4.3.1 Reconhecimento do contexto: visita às crianças, professoreas e salas de aula 87
4.3.2 Preparação e organização do percurso: ambiente externo.....88
4.3.3 Preparação e organização da biblioteca: o ambiente interno.....89
4.4 Realização das práticas.....96
4.4.1 Acolhimento físico na biblioteca.....96
4.4.2 O reconhecimento do grupo: diálogo com a diferença.....107
4.4.2.1 Diversidade cultural: a questão indígena.....108
4.4.2.2 Diversidade cultural: o negro 117
4.4.3 Conhecendo a biblioteca: funções e significados.....123
4.4.4 *Busca significativa*: todos os animais botam ovos? 129
4.4.5 O acolhimento institucional e a partilha do bem público: o empréstimo domiciliar na biblioteca 135
4.4.6 A ordem do conhecimento na biblioteca: conversando sobre classificação.....144
4.4.7 Voltando ao início: a história da escrita e do livro.....153

5 O BIBLIOACOLHE EM PERSPECTIVA: A VOZ DOS PARTICIPANTES 159

5.1 Biblioteca e acolhimento: a voz das crianças participantes.....159
5.2 Biblioteca e acolhimento: a voz da família 163
5.3 Biblioteca e acolhimento: a voz das professoras.....167
5.4 Biblioteca e acolhimento: a voz das mediadoras.....172

Parte D – CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 179

Parte E – REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS 184

PARTE A

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO: da “pesquisa escolar” à construção solitária de vínculo

Como muitos estudantes de minha época, eu conheci a biblioteca por meio de uma exigência da escola: realizar a “pesquisa escolar”, atividade obrigatória para compor as notas de diversas disciplinas. Lembro-me que desde o Ensino Fundamental, esta era uma prática recorrente, que fazia com que eu e meus colegas fossemos muitas vezes à biblioteca. Num primeiro momento, à biblioteca localizada no bairro, mas, conforme os anos avançavam e os assuntos ficavam mais complexos, exigiam que fôssemos buscar uma biblioteca maior, no centro da cidade onde morávamos.

Chegando lá, lembro-me das filas gigantes de estudantes que necessitavam resolver suas “pesquisas”. E o mais interessante era a forma como isso se dava: um funcionário ficava responsável pelo atendimento das pessoas, com pilhas de enciclopédias separadas, e uma máquina copiadora ao lado. As buscas eram assim atendidas, por meio de cópias de páginas e páginas de enciclopédias. Os alunos eram atendidos na recepção e nem ao menos entravam no espaço, onde se localizava o acervo. Geralmente, bastava a cópia no caderno, da xerox de uma enciclopédia.

Por insistência minha, consegui transpor aquela barreira que se colocava na recepção. Como eu já frequentava a biblioteca do meu bairro, sabia que o espaço não se encerrava ali. Fiz a matrícula para realizar empréstimo domiciliar e, enfim, pude adentrar àquela que considerava ser uma biblioteca gigante, encantadora, misteriosa e fascinante. Após a realização da “pesquisa” exigida pela escola, eu passava horas circulando pelas estantes. Aos poucos, fui tendo uma vaga ideia a respeito da organização dos livros ali colocados, descobrindo quais eram e onde estavam os assuntos de meu maior interesse. Entretanto, essa foi uma descoberta solitária, pois em nenhum momento houve um mediador que facilitasse essa entrada, ou mesmo a descoberta deste novo universo.

Mesmo não tendo sido devidamente acolhida, eu me sentia pertencente àquele espaço, que se tornou meu refúgio, meu porto seguro, uma vez que me afastava da dura realidade de uma infância pobre e cheia de desafios e responsabilidades que a vida desde cedo me colocou. Construí uma relação afetiva com a biblioteca que, porém, quase por acaso, haja vista que meus colegas, entretanto, não passavam do balcão da recepção, onde tinham suas solicitações de “pesquisa” (mal) atendidas.

Quando fui para o Ensino Médio, tive a oportunidade de estudar em uma Escola Técnica Estadual - ETEC. Lá, me deparei com algo um tanto frustrante: um acervo

fechado! Eu que gostava tanto de ter o contato com os livros, fazer minhas próprias escolhas, me deparei com algo que não entendia, tampouco concordava. Ali, as pesquisas eram todas atendidas num balcão de atendimento, por funcionários menos simpáticos que os da biblioteca pública que eu frequentara na infância.

A biblioteca era aberta aos estudantes daquela escola, porém o acesso ao acervo não era, inexistindo a possibilidade de ter um contato direto com os livros nas estantes. Com a ajuda de uma amiga, constatei que no local havia um catálogo, ainda em formato de fichas, e então íamos descobrindo o conteúdo daquele espaço, os assuntos, autores e títulos, praticamente sozinhas, sem auxílio algum. Por conta de nossa insistência, os funcionários iam, aos poucos, revelando, aqui e ali, os "tesouros", aparentemente escondidos. Parecia não haver nenhuma intenção de que permanecêssemos na biblioteca, e o sentimento de fazer parte daquele mundo, de pertencer àquele lugar, quase se esvaziou.

Mesmo assim, nas minhas conversas com os funcionários da biblioteca, descobri que existia um curso superior denominado "Biblioteconomia", na Universidade de São Paulo. Como eu estava às vésperas de prestar o vestibular, não tive dúvidas em fazer esta opção.

Durante a graduação, realizei estágios em centro de documentação, biblioteca universitária, arquivo fotográfico etc. Eu tinha a necessidade de experimentar, e disso me veio a certeza que eu gostaria de trabalhar numa biblioteca pública, como aquela que eu frequentava quando pequena. A concretização dessa opção foi sintetizada no trabalho de conclusão de curso, voltado à discussão de políticas governamentais para bibliotecas públicas.

Dois anos após o término da minha graduação, fui convidada para trabalhar como Coordenadora de Projetos na biblioteca de um Centro Educacional Unificado – CEU, pertencente à Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura de São Paulo. No mesmo ano, em 2008, surgiu a oportunidade de um concurso público para Bibliotecários, naquela instituição, onde permaneço, desde então.

Em seguida, tendo recebido o convite para exercer a função de coordenadora da biblioteca, teria como incumbência inerente, realizar ações visando aumentar a circulação de públicos naquele espaço, bem como realizar projetos, programas e atividades que tivessem como objetivo principal formar leitores, difundir o acervo e incentivar a frequência na biblioteca.

Foram diversos os projetos desenvolvidos ao longo dos anos, voltados à comunidade interna, ou seja, aos alunos matriculados, e à comunidade externa, visto que as bibliotecas de CEU têm características diferenciadas em relação às suas congêneres: são bibliotecas públicas, abertas a toda a comunidade, entretanto, inscritas em um complexo educacional que comporta, entre outros equipamentos, três unidades escolares: um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola de Ensino Fundamental (EMEF), cuja localização é predominantemente em regiões da periferia geográfica da cidade de São Paulo. Nesses locais, marcados por inúmeras fragilidades e dissonâncias, evidencia-se a exclusão social, o desemprego, a violência, a pobreza exacerbada, a falta de equipamentos culturais públicos onde os moradores, muitas vezes, nunca haviam tido a oportunidade de frequentar uma biblioteca, um teatro, ou seja, ficando à margem dos circuitos culturais, em especial, das esferas da cultura da escrita. Assim, havia uma tentativa de se formar públicos, quase que num esforço de convencimento das populações para que usassem e usufruissem daquele relativamente novo equipamento.

Observei, ao longo do tempo, que mesmo com uma quantidade significativa de ações, estas se esgotavam ali, e os públicos quase nunca retornavam após a finalização dos projetos. Aqueles que voltavam a procurar o serviço, vinham por motivos funcionais: realizar uma "pesquisa" escolar, como forma de copiar e complementar um conteúdo, emprestar um livro (poucos), assistir a uma contação de história ou teatro na biblioteca, quando levados pelos professores.

Mesmo oferecendo ações e atividades culturais, por anos seguidos, não foi possível, naquele contexto, a efetiva formação de um público leitor, interessado e vinculado ao ambiente, efetivamente participante. Quanto às crianças e jovens, em grande parte das vezes, a participação ficando restrita ao período das atividades, consumidas, de resto, como entretenimento. Todo o esforço das ações, portanto, esgotando-se no momento em que acabavam, evidenciando serem incapazes de aproximar os públicos do conhecimento/patrimônio existente, pela inexistência de elos entre os sujeitos e o significado, em últma análise, da biblioteca para eles. Em outros termos, a biblioteca permanecia como elemento "estranho" ou "estrangeiro", mostrando, em termos concretos, a existência de um hiato ou fratura cultural, ou no mínimo uma profunda disfuncionalidade, entre ela (a biblioteca do CEU) e os circuitos nos quais está inserida. Sendo assim, uma indagação era inevitável: que ações, práticas, ou modos de atuação de uma biblioteca poderiam contribuir na reversão desse quadro, bem como

deflagrar processos favoráveis a relações significativas entre sujeitos, biblioteca e o patrimônio simbólico?

As interrogações remetiam, em outros termos, tanto à constatação de que a oferta de quaisquer atividades, quanto ao fato de que relegar ao indivíduo a busca por motivações pessoais espontâneas de interesse pela biblioteca e suas práticas socioculturais não se sustentarem, sendo, assim, inaceitáveis num quadro de política pública comprometido com a busca por possibilidades concretas de participação dos sujeitos na ordem simbólica. Nesse sentido, portanto, a problemática mereceria ser investigada.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Ações voltadas a educar crianças e jovens no uso da biblioteca são, na prática, pautadas, muitas vezes, pelo princípio da difusão do acervo e/ou dos serviços, o que inclui ações de caráter utilitaristas, voltadas a instruir os *usuários* sobre *como* usar mais e melhor a biblioteca. Todavia, num quadro sociocultural como o brasileiro, de profundas carências (quantitativa e qualitativa) desses dispositivos culturais, com reflexos sobre a participação desses sujeitos nos diversos circuitos culturais, o problema agrega outros fatores que vão além do *como,* implicando o compreender a biblioteca, suas linguagens, suas lógicas, sentido e significados. Por outro lado, dadas as dificuldades de estabelecer a natureza e especificidades acerca do papel e ações da biblioteca em relação a essas possíveis apropriações, no âmbito da criança pequena, não alfabetizada ou em fase de alfabetização, acabam por concentrar as práticas a atividades de leitura, como a *roda* e *contação de histórias,* também realizadas pelos professores em sala de aula, num movimento de redundância e de indiferenciação entre essas esferas.

Numa perspectiva ou noutra, esses projetos e práticas mostram-se impregnados de noções cujo pressuposto, explícito ou subliminar, referem-se a abordagens voltadas à *educação de usuários,* como forma de instruir sobre os usos da biblioteca, para fins determinados, nem sempre considerando especificidades dos sujeitos envolvidos ou criação de alternativas que tornassem a relação com a biblioteca uma experiência significativa e diferenciada, mobilizadora para os sujeitos.

Tal problema, apresentando-se de modo recorrente, nos fez refletir e indagar sobre os processos e práticas de introdução das crianças na biblioteca, colocando-se em questão seus princípios, finalidades e práticas, uma vez que, estando inscrita num complexo educativo, suas ações, por princípio, devem possibilitar a educação ampla dos indivíduos sob sua responsabilidade, em especial, no que tange a biblioteca, o seu papel como instância de mediação cultural, capaz de contribuir para o ingresso da criança no universo da cultura escrita. O conhecimento do mundo, até então obtido por meio da oralidade, implicará diferentes dispositivos, dos quais a biblioteca ocupa lugar central

Por tal razão, entende-se que desde os primeiros anos de vida, trabalhar relações de pertencimento envolvendo sujeitos e biblioteca não somente extrapola aspectos

funcionais para inscrever-se na ordem do conhecimento, objetivo que implica considerar, de um lado, a complexa natureza da criança em suas diferentes peculiaridades e, de outro, as finalidades educativas visando seu ingresso nas infovias do conhecimento registrado.

Fazer parte da biblioteca, ser incluído e incluir-se como sujeito cultural, é questão que está na base da presente pesquisa, afirmando-se como indispensável à participação das crianças no universo da cultura da escrita. Adentrar nesta cultura, de modo afirmativo é, todavia, processo complexo, visto não bastar tão somente o domínio dos códigos da leitura e da escrita, mas relação dinâmica permanente, sistemática, progressiva de construção de espécie de *nova* identidade cultural, sobretudo, mas não exclusivamente, nos quadros da infância.

Nesses termos, o presente estudo tem como objeto o *acolhimento* em bibliotecas, com foco nos públicos infantis**,** compreendido como categoria indissociável do processo de apropriação cultural pelos sujeitos.

O desenvolvimento da pesquisa em questão, levou em consideração aspectos a respeito de como as crianças podem lidar com a informação desde muito cedo, tendo em vista sua participação na ordem simbólica, a saber, na ordem do conhecimento.

Este trabalho tem como objetivo geral contribuir na construção de referenciais que permitam refletir e compreender o significado e processo de acolhimento de crianças em dispositivos de mediação cultural – biblioteca - , tendo em vista sua relevância à construção de vínculos entre os sujeitos, conhecimento e cultura.

METODOLOGIA

O estudo, de natureza qualitativa, incluiu:

a)- pesquisa bibliográfica, buscando-se construir a trama conceitual, em torno de conceitos e noções sobre o tema da pesquisa, a saber:

- A noção de acolhimento e pertencimento, observando a aplicação do conceito em algumas áreas do conhecimento;
- A noção de *acolhimento em bibliotecas*, a partir da abordagem crítica de diretrizes existentes, especialmente a proposição apresentada em documento de referência da IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions, dada a relevância preponderante do órgão na definição de modelos para as bibliotecas em todo o mundo.
- Elenco de categorias que orientam a *Infoeducação,* em especial as noções de "dispositivo dialógico", "mediação cultural", "Biblioteca *forum*";
- Desenvolvimento infantil: as discussões em torno das peculiaridades e singularidades do desenvolvimento infantil - aprendizagem, linguagem e cognição - e a dimensão sociocultural nos processos de apropriação do conhecimento pela criança.

b)- pesquisa de campo, a partir de objeto empírico, de caráter etnográfico como opção metodológica: face os contextos e objetivos da pesquisa, deu-se com base na imposição em coletar e interpretar dados de realidades complexas e distintas, implicando a interpretação (atribuição de significados) por parte do pesquisador (STRAUSS; CORBIN, 1990).

O objeto empírico consistiu na criação e desenvolvimento de um programa de acolhimento de crianças matriculadas na Educação Infantil, com idades entre 5 a 6 anos, em uma biblioteca de CEU, batizado como *Biblioacolhe*. O *corpus* de análise reuniu registros de observação, descritos em diário de bordo, bem como produções das crianças e coleta de depoimentos de familiares, professoras e mediadoras. A documentação do processo também incluiu a captura de imagens fotográficas de situações do desenvolvimento do *Biblioacolhe*, parte delas incluídas no corpo da dissertação.

A coleta de dados foi baseada em estratégia da metodologia da observação-participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994) visto que a pesquisadora esteve imersa no processo, como mediadora entre a biblioteca e a escola, entre profissionais da biblioteca e professores, bem como junto aos alunos e seus respectivos grupos familiares.

O tratamento dos dados implicou a definição de categorias capazes de orientar e fornecer uma determinada ordem de análise dos registros. Por princípio, a abordagem dos dados seguiu os aspectos: o processo de construção do programa – negociações e protocolos; o ambiente de desenvolvimento do programa; os conteúdos e linguagens adotados; a natureza e dinâmicas das práticas. Ao longo do percurso do *Biblioacolhe*, as categorias e elementos que deflagram situações de acolhimento foram consideradas, como: acolhimento físico, acolhimento institucional, acolhimento simbólico, bem como ressaltadas situações que denotam processos implicados nas dinâmicas de pertencimento dos sujeitos ao dispositivo cultural.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo trata do acolhimento como pertencimento: aborda o conceito de acolhimento em algumas áreas do conhecimento e refere-se ao pertencimento como uma categoria do acolhimento. Trata, também, do acolhimento em bibliotecas e como este conceito é considerado pela área.

O segundo capítulo refere-se às singularidades da criança, sujeito da presente pesquisa, numa revisão de literatura que aborda especificidades cognitivas e sociais desta faixa etária, revisitando alguns dos ensinamentos de Vygotsky e Winnicott.

O terceiro capítulo trata da biblioteca enquanto locus do acolhimento: discute as relações entre biblioteca, informação e educação, aborda conceitos-chaves como biblioteca *fórum, infoeducação, mediação cultural e dispositivos culturais dialógicos*.

O quarto e o quinto capítulo tratam do objeto empírico desta pesquisa, o Programa *Biblioacolhe*, seu contexto de realização, suas práticas e análises.

Nas considerações finais, estão sintetizados resultados da pesquisa.

Como último item, são arroladas as referências usadas na pesquisa.

PARTE B

PESQUISA TEÓRICA

1 O ACOLHIMENTO COMO PERTENCIMENTO

Acolhimento é questão fundamentalmente humana. A necessidade de ser acolhido é inerente ao homem. Todos necessitamos, de alguma forma, por alguma circunstância, sermos acolhidos. O acolhimento é uma noção de amplo espectro, que perpassa diversas áreas do conhecimento, com vieses que transcorrem desde esferas econômicas a socioculturais como educação, saúde, assistência social.

De acordo com Cunha (1982), *acolher* significa "dar acolhida a, hospedar, recolher." A palavra deriva do Latim popular *accolligere*, que significa recolher, acolher, e do verbo colher (CUNHA, 1982; MACHADO, 1952).

Para Bivar (1948, p. 56) a definição de *acolhimento* (substantivo masculino) é "acto ou efeito de acolher", sendo "refúgio, recolhimento, proteção".

O termo *acolhimento* não é usual nos textos da Ciência da Informação ou da Biblioteconomia, principalmente no Brasil. Para chegar a definições compatíveis com o objeto desta pesquisa, recuperamos, todavia, diferentes acepções dadas à noção, por outras áreas, tendo em vista reunir diferentes perspectivas que possam contribuir para revelar a multiplicidade de aspectos nele implicados. No entanto, a noção de acolhimento no âmbito da área da Educação merece ênfase, no contexto desta investigação.

1.1 Acolhimento no projeto CEUs: a importância dos *contextos*

Os Centros Educacionais Unificados – CEUs – são instituições educativas, pautadas por conceitos previamente definidos, dentre os quais a noção de acolhimento.

Spira (2015) em sua pesquisa sobre os Centos Educacionais Unificados (CEUs), utiliza a palavra acolhimento de forma ampla, que abarca desde as concepções que deram origem aos CEUs até as relações entre os sujeitos nestes equipamentos. O autor coloca a noção de acolhimento como "uma das intenções mais importantes que orientaram a implementação dos centros educacionais", sendo o objeto privilegiado de sua análise (SPIRA, 2015, p. 24).

A utilização do termo acolhimento pelo autor refere-se também à intenção que muitos servidores públicos têm em oferecer benefícios aos moradores das áreas

periféricas da cidade de São Paulo, bem como estabelecer diálogo e reciprocidade com estes sujeitos.

O autor propõe o entendimento do termo acolhimento como um interesse difuso entre "estabelecer relações de reciprocidade e diálogo com moradores das áreas desfavorecidas da cidade" e "diminuir desigualdades mediante a entrega de recursos e a prestação de serviços diversos, na forma de atividades pedagógicas, oportunidades de trabalho, (...) entre outros" (SPIRA, 2015, p. 35).

Para o autor, o termo acolhimento fez parte da orientação das políticas públicas que resultaram na concepção dos CEUs, apesar de não poder ser confundido com elas, assinalando que o acolhimento depende de como se dão as interações cotidianas (SPIRA, 2015). Além disso, observa, em sua análise, como as interações são influenciadas pelo que chama de *contextos,* que podem ser espaços, leis, projetos, diretrizes ou outros aspectos da realidade que apresentam dificuldade para serem transformados ou não podem ser ignorados pelas dinâmicas interacionais que ocorrem nessas instituições. O contexto é um fator que precisa, portanto, ser considerado, enfrentado ou transposto, mas dificilmente alterado, embora seja essencial para a promoção do acolhimento.

1.2 Educação Infantil: da adaptação ao acolhimento

Motta (2014) apresenta como o acolhimento está descrito em documentos oficiais, no âmbito das creches e pré-escolas, discutindo acerca da distância entre estes e a prática cotidiana.

Em estudo realizado na Baixada Fluminense, a autora, a partir de uma observação feita na primeira semana de aula de crianças de dois anos, levanta questões a respeito de como se dá o ingresso da criança na Educação Infantil, bem como estratégias para a adaptação dessas crianças, consideradas prioridades no seu bem-estar, indagando acerca da importância dada às ações pautadas nos aspectos administrativos da instituição, buscando analisar como–a ideia de acolhimento foi sendo inserida no discurso oficial.

Para a autora (MOTTA, 2014) a prática pedagógica em instituições voltadas à Educação Infantil deveria considerar a infância em suas múltiplas dimensões, haja vista que:

> Sujeitos biopsicossociais, as crianças devem encontrar nas instituições voltadas a atender-lhes a possibilidade de ser vistas em seus aspectos físicos, emocionais, relacionais, e de contexto social, étnico, de gênero, dentre outros. Tal especificidade pressupõe, portanto, a inseparabilidade das dimensões do cuidado e da educação.

Objetivando analisar o início das aulas de uma turma de 2 anos de idade, Motta (2014) partiu da análise de textos oficiais, verificando nestes documentos como aparecem as palavras "acolher/acolhimento" e "adaptar/adaptação"[1]. O foco da autora foi verificar o discurso desses aos contextos e às práticas. Ao todo, foram analisados 7 textos relacionados a políticas educacionais e diretrizes curriculares. Aqui, abordaremos somente os mais relevantes ao nosso objeto de pesquisa.

Ao analisar os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, documento que define os referenciais para "a supervisão, o controle e a avaliação, e (...) para a adoção das medidas de melhoria da qualidade" (BRASIL, 2006), Motta (2014) aponta que o termo acolhimento aparece no documento como uma questão a ser trabalhada, envolvendo a interação entre a família e a escola. Para ela, o acolhimento é tratado no documento numa perspectiva que antecede o ingresso da criança na instituição, permitindo aos profissionais e às famílias um conhecimento mútuo e continuidade desse contato. Sobre o momento inicial da criança na Educação Infantil, o documento afirma que:

> O período de acolhimento inicial ("adaptação") demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição (BRASIL, 2006, p. 32).

A palavra *adaptação* aparece entre parênteses no texto pois, por ter sido amplamente utilizada na área, mostrava-se necessário apontar ao leitor a que se referiria. Motta (2014) faz a distinção dos termos adaptação e acolhimento.

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 78), adaptar significa: *ajustar ou acomodar (uma coisa a outra). Fazer com que se acomode ou se ajuste à visão (a. a lente dos óculos) (...). Tornar-se adequado a; acomodar (-se), harmonizar(-se) (adaptou os alunos à nova escola). Ajustar-se a um meio, a um ambiente, ambientar-se.*

[1] Não encontramos, no que diz respeito às bibliotecas públicas ou escolares, diretrizes oficiais do Brasil que tratem desta questão, ou seja, do acolhimento de crianças da Educação Infantil nestes espaços.

Na noção de adaptação, temos o agente que adapta e o objeto que sofre a adaptação, que se traduz em uma concepção de criança submissa à ação do adulto, que assumirá ações para a condução do processo (MOTTA, 2014).

A definição de *acolhimento*, por sua vez e como já vimos, remete a ideia de hospedar, receber, abrigar, dar acolhida, atender, deferir, dar crédito a, dar ouvido a (MICHAELIS, 2015).

Assim, enquanto a ideia de adaptação remete a um objeto, acolhimento sugere um sujeito a ser acolhido (MOTTA, 2014). O autor afirma, ainda, que o documento analisado traz citações sobre gestores e professores que respeitam o momento de acolhida inicial das crianças (sempre acompanhada da palavra "adaptação"), permitindo o ingresso e a permanência dos responsáveis e assegurando "que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção com especial atenção durante esse período ou em outros momentos peculiares de suas vidas" (BRASIL, 2006, p. 39).

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) afirma, o respeito aos direitos das crianças nas creches: "Nossas crianças têm direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche" (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13). Para Motta (2014) o momento de ingresso da criança na instituição quando denominado "período de adaptação", está fortemente ligado a uma dimensão temporal, pressupondo um processo com início e fim determinados, do qual se esperam certos resultados. Apesar disso, a publicação prevê um planejamento flexível, que inclui direito ao acompanhamento da criança por um familiar no ambiente escolar. O texto também sugere que a criança possa levar para a creche um objeto pessoal (brinquedo, chupeta, cobertor, etc.) que funcione como um *objeto transicional*[2].

Os *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* são apresentados como sinais que revelam aspectos de determinada realidade, qualificando-os. Nos indicadores que se referem ao respeito, há um item direcionado às crianças muito pequenas e aos bebês, que avalia a ação de receberem colo ao longo do dia como forma de possibilitar interação e afetividade (BRASIL, 2009b apud MOTTA, 2014).

[2] Objeto transicional é um conceito formulado por Winnicott, que representa um valor emocional para o sujeito, que será tratado com mais profundidade no decorrer deste trabalho.

O acolhimento aparece no documento também como critério, ainda quando direcionado às famílias, seja na existência de um espaço físico para sua recepção, seja no espaço subjetivo de sentirem-se acolhidos mesmo no primeiro contato (BRASIL, 2009 apud MOTTA, 2014).

Para Motta (2014) a ideia de adaptação foi progressivamente sendo substituída pela de acolhimento, o que pareceu tomar forma de um discurso articulado no documento *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da Educação Básica* (BRASIL, 2009):

> A adaptação deve ser encarada não apenas como um período no qual a criança deve se adaptar às novas rotinas, mas como um momento de conhecimento e reconhecimento de sujeitos sócio-histórico-culturais que se encontram num espaço institucional. A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição. (BRASIL, 2009, p.41)

Motta (2014) assinala que a adaptação a que se refere o documento não é mais uma ação imposta à criança enquanto objeto da ação pedagógica, mas um ajuste necessário a todos os atores envolvidos na prática educativa, sendo um dever institucional inserir o acolhimento em seu planejamento e levá-lo a cabo tanto no que se refere às crianças quanto às suas famílias, "considerando a necessária adaptação, tanto da instituição quanto das crianças e seus responsáveis, às novas rotinas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço" (BRASIL, 2009, p. 29).

Assim, o acolhimento ganha *status* de categoria ideal das instituições de Educação Infantil (MOTTA, 2014). O documento salienta ainda nessa esfera que "as instituições de Educação Infantil são espaços de convívio coletivo, privilegiam trocas, acolhimento e aconchego para garantir bem-estar para crianças e adultos que com elas se relacionam e entre si" (BRASIL, 2009, p. 27). A publicação também destaca a importância da interação das crianças com a cultura e com o conhecimento, ou seja, a ampliação de trocas humanas, a partir de experiências no plano do conhecimento, dos afetos, das coisas e das pessoas. "As crianças aprendem sobre si (capacidades e limites) e sobre o mundo nas interações sociais e o professor deve ser um mediador não só de cultura, mas de afetos" (BRASIL, 2009, p. 27).

Motta (2014) ressalta que aquele era um momento de transição de conceitos, pautado na construção de uma ideia de que o acolhimento se mostrava como parte da ação pedagógica voltada para crianças pequenas. Assim, se inicialmente o termo acolhimento veio acompanhado da palavra “adaptação”, progressivamente foi sendo incorporado na área da Educação, assumindo seu espaço como conceito que operacionaliza algumas práticas (MOTTA, 2014), mas também condiciona novas condutas e práticas intitucionais.

Quando analisadas as questões colocadas no texto de Motta (2014), passamos a refletir sobre desdobramentos que poderiam ou não interferir também nas questões das bibliotecas e relações que esta estabelece com os sujeitos. Se antes da Constituição Federal, da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), frequentar a escola não era um direito reconhecido para crianças de até 6 anos, como considerá-las em suas singularidades, então, como sujeitos nos dispositivos culturais? Os trabalhos desenvolvidos nestes espaços, que tinham o chamado *usuário* como foco, como a Educação de usuários, ou outros que implicavam um trabalho educativo nos dispositivos teriam a preocupação em inserir crianças nestes ambientes? Antes da instituição dessas leis, seria prioridade para bibliotecas a criança não alfabetizadas?

Percebemos que o atraso na garantia de direitos para as crianças, bem como a entrada tardia da Educação Infantil na agenda de prioridades do Governo pode ter implicado também um atraso em outras áreas, como a da Biblioteconomia ou da Ciência da Informação, em reconhecer as crianças enquanto sujeitos que possuem direitos que também devem ser assegurados nos dispositivos: direito de frequentar, de disporem de meios e mediações adequados à sua faixa-etária, apropriando-se, dentro de suas especificidades e potencialidades, da informação, conhecimento e cultura.

1.3 Acolhimento: cuidado, vínculo e hospitalidade

A noção de acolhimento é recorrente em diferentes campos da atividade humana, possibilitando alargar a visão e incluir aspectos que enriqueçam a reflexão implicada no presente estudo.

As acepções do termo *acolhimento*, especialmente, nas áreas da Saúde e do Turismo, são aqui apresentadas e discutidas tendo em vista somar elementos a serem considerados na proposição de programas de acolhimento em bibliotecas.

- **Acolhimento na Saúde**

No âmbito da área da Saúde, o *acolhimento* é uma das principais diretrizes da Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde (SUS), no Brasil. No documento oficial desta política, acolher é "reconhecer o que o outro traz como legítima e singular necessidade de saúde". Acolhimento deve sustentar a relação entre equipes e usuários do sistema de saúde, bem como objetivar a construção de relações de confiança, compromisso e vínculo entre equipes, trabalhadores e usuários com sua rede "socioafetiva" (BRASIL, 2013). O documento também se refere à realização de uma escuta qualificada das queixas dos usuários, que permitiria o acesso e encaminhamento adequado às tecnologias de assistência à saúde conforme suas necessidades.

Um estudo realizado por Garuzi et al. (2014), revisou a literatura acerca da aplicação do conceito de acolhimento e suas contribuições para as práticas na atenção primária à saúde. O estudo compreendeu publicações realizadas entre 2006 e 2010, e estrutura a questão do *acolhimento como vínculo*, como *processo de trabalho* e como *meio de avaliação na saúde*. (grifos nossos)

Garuzi et al. (2014, p. 148) destaca duas visões principais de acolhimento nessa literatura especializada: a primeira, considera o acolhimento como um "dispositivo capaz de reorganizar a atenção à saúde visando ao atendimento da demanda espontânea, o incremento do acesso e a humanização das práticas em saúde"; a segunda, vê o acolhimento como "uma postura perante o usuário, numa dimensão relacional".

Silveira e Vieira (2005), num artigo sobre a ética do cuidado em saúde mental no Brasil, discorrem acerca da importância do acolhimento como eixo norteador para construção desta ética. Em sua análise, consideram conceitos como escuta ampliada, construção de vínculos, o papel e a responsabilização da equipe para com o usuário e com o território de referência. Os autores partem do pressuposto de que acolher também é cuidar, e afirmam que o acolhimento é um "conceito-ferramenta", repleto de força crítica e assim, capaz de desestabilizar lugares e concepções cristalizadas. Dessa forma,

o acolhimento enquanto forma de agir, pode romper com atendimentos tecnocráticos na saúde, humanizando-os (SILVEIRA e VIEIRA, 2005, p. 94).

O acolhimento na área da Saúde é tomado como um conceito capaz de humanizar os serviços prestados, aproximar profissionais, os sujeitos e as instituições por meio da criação de vínculos, colocando numa dimensão relacional e humana os atendimentos prestados, além de destacar a escuta e a consideração do outro como instâncias importantes nos procedimentos.

- **Acolhimento no Turismo**

A área do Turismo também aborda a questão do acolhimento[3], categorizando este conceito para sua operacionalização.

Avena (2001) referindo-se à ideia de acolhimento adotada na área do Turismo, cita Gouirand para defini-lo "como um ato voluntário, que implica em aceitar, concordar, sendo o termo muito próximo também da palavra recolher". O ato de acolher transmite a ideia reunião, hospitalidade e caridade. Para o autor, o acolhimento refere-se a:

> Um ato voluntário que introduz um recém-chegado ou um estranho em uma comunidade ou um território, que o transforma em membro desta comunidade ou em habitante legítimo deste território e que, a este título, o autoriza a beneficiar-se de todas ou parte das prerrogativas que se relacionam com o seu novo status, definitivo ou provisório (GOUIRAND, 1996 apud AVENA, 2001, p. 22)

Segundo Gouirand (1996 apud AVENA, 2001, p. 23), o homem é um "animal social", não pode e não consegue viver no isolamento. Os homens dependem uns dos outros para sobreviver, e neste processo, o *acolhimento* representa categoria essencial como condição de pertença e de participação.

A necessidade de acolhimento é crescente nas sociedades atuais, em virtude da predominância do individualismo e do isolamento. Para Gouirand (1994 apud AVENA, 2001, p. 24) isso faz com que o homem sofra, procurando no "acolhimento

[3] A opção em incluir o conceito de acolhimento no campo do Turismo deu-se em razão da articulação apontada entre acolhimento e pertencimento, perspectiva relevante ao nosso estudo. Todavia, vale observar que não se considera como equivalentes abordagens de cunho mercadológico (Turismo) e de cunho educacional.

mercantilizado" um alívio para suas frustrações. O ramo do Turismo, por exemplo, vem respondendo muito prontamente, tendo desenvolvido elementos norteadores que orientam práticas desta natureza, tendo em vista corresponder a expectativas em relação àqueles que utilizam tais serviços, a saber:

Reconhecimento: o viajante necessita ser reconhecido enquanto ser humano, ou seja, ter seu *status* reconhecido. No acolhimento, segundo o autor, "desejamos, sobretudo, ser desejados";
Hospitalidade: é um conceito que acompanha o homem histórica e antropologicamente. É o que transforma o estranho em hóspede, é o que torna a relação para além dos laços comerciais, transformando-os em laços humanos quase familiares. Uma das expectativas maiores do viajante é um sentimento de pertença. Pertença, no caso, mesmo como algo temporário. Acolher alguém implica preocupar-se com o seu conforto, incluindo sua salvaguarda;
Cuidado: o cuidado consiste em guiar aquele que chega para facilitar sua instalação, oferecer serviços e informações necessárias. O objetivo do cuidado é fazer com que o viajante não se sinta desnorteado, além de demonstrar a vontade de querer recebê-lo. É guiar os primeiros passos do viajante em sua comunidade (GOUIRAND 1994 apud AVENA, 2001, p. 24-25).

Avena (2001) enfatiza, igualmente, a importância do local do acolhimento ao turista, afirmando que este ambiente possui uma linguagem própria, onde estaria estabelecido um discurso, uma mensagem de bem-estar, conforto e acolhida. Afirma, ainda, que é importante reconhecer que os aspectos psicológicos do acolhimento são tão significativos quanto o ambiente, exigindo preparação especial. Ressalta, nesses aspectos, que a arquitetura para o acolhimento necessita ter uma dimensão humanizada, sendo necessário um equilíbrio entre espaço, homem e função (GOUIRAND,1994 apud AVENA 2001).

Assim, os espaços devem ser funcionais e as escolhas dos elementos que compõem o ambiente devem considerar dois dos elementos sensoriais do acolhimento: o calor humano e um prazer delicado. Outros pontos importantes também são decoração, limpeza, organização, odores, sons, conforto sensorial representado por estímulos agradáveis (GOUIRAND, 1994 apud AVENA 2001).

O conceito de *acolhimento* tratado por autores do campo do Turismo, além da boa recepção interpessoal, considera aspectos culturais, psicológicos, relacionais, físicos e materiais como categorias implícitas ao acolhimento.

Apesar das implicações de caráter comercial e empresarial intrínsecas à noção nesse contexto, tendo em vista suas associações à ideia de geração de lucro, de fidelização do cliente a um serviço, o conceito de acolhimento agrega categorias importantes como o reconhecimento (do outro), a hospitalidade, o cuidado e o pertencimento, elementos passíveis de reflexão nos campos da Educação e da Informação, dado seu caráter de investimento humano nos sujeitos implicados. Investir em acolhimento, diferentemente de perspectivas econômicas como seriam pretensões da exploração do turismo, pode ser vista, assim, como uma questão diretamente implicada no campo das bibliotecas, cujos territórios são novos e desconhecidos, sobretudo para as crianças pequenas e, nesse sentido, trata-se de aspecto humanizante e humanizador a ser observado.

Nos trabalhos citados, mesmo que os estudos a respeito do acolhimento tenham sido realizados em áreas distintas, alguns aspectos merecem ser ressaltados dada sua proximidade com questões que envolvem a pesquisa. O acolhimento é visto como um processo de humanização, de reconhecimento do outro e de sua consideração enquanto sujeito. Acolhimento está associado a uma escuta qualificada do outro, de seus anseios, necessidades, conhecimentos, cultura etc.; acolhimento está ligado à criação de vínculos, de laços, numa dimensão relacional permanente, e não marcada por um tempo determinado, mas pautando-se no conhecimento e reconhecimento dos sujeitos envolvidos. Está, igualmente, associado ao cuidado que se tem para com o outro e à criação do sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Quando discutimos a questão do acolhimento em bibliotecas para crianças e jovens, referimo-nos à ideia de acolhimento que articula as dimensões materiais e simbólicas, ambas mutua e dinamicamente implicadas. O acolhimento físico, que considera o corpo, o movimento, o gesto como formas de expressão e apropriação do dispositivo, inclui a dimensão cultural e intelectual, por considerar os sujeitos em suas possibilidades cognitivas, valores, interesses, afetos.

1.4 Pertencimento: efeito do acolhimento

Neste trabalho, o pertencimento é entendido como uma decorrência do acolhimento em bibliotecas, uma consequência que irá viabilizar a construção de identidades e de vínculos com a biblioteca.

De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 2197) o verbo pertencer significa "fazer parte de, ser parte do domínio de (...) ser referente a, ter relação com (...)".

Para Amaral (2006), pertencimento ou sentimento de pertencimento é "a crença subjetiva numa origem comum, que une distintos indivíduos". Assim, os indivíduos membros de uma mesma coletividade ou comunidade, partilham dos mesmos símbolos, valores, medos e aspirações.

O sentimento de pertencimento pode ser reconhecido na forma como um grupo desenvolve sua atividade de produção, manutenção e aprofundamento das diferenças, onde o significado é dado por eles mesmos nas suas relações sociais. A medida que a característica dessa comunidade é sentida subjetivamente como comum, surge o sentimento de "pertinência", de pertencimento, ou seja, há uma "comunidade de sentido" (AMARAL, 2006). A pertinência ou o sentimento de pertencimento tem a capacidade de unir pessoas de ascendência étnica ou cultural diferente, mas que partilham da mesma crença não só numa origem, mas num destino comum, estabelecendo um sentido de homogeneidade para os membros desta comunidade e heterogeneidade em face dos diferentes grupos (AMARAL, 2006).

A sensação de pertencimento significa que é necessário que o sujeito se sinta como pertencente a tal lugar e que este tal lugar também o pertence. Dessa forma, este acredita que pode e que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse lugar, dessa comunidade (AMARAL, 2006).

De outra parte, o sentimento de pertencimento tem relação com a noção de participação. Conforme o grupo se sente ator da ação em curso, o que for sendo construído de maneira participativa desenvolverá a co-responsabilidade, sendo os resultados pertencentes a todos do grupo, pois conterá um pouco de cada um (AMARAL, 2006).

Assim, o pertencimento é uma noção subjetiva, que gera o sentimento de fazer parte, de ter relação intrínseca com um determinado grupo, bem como o sentimento de

estar inserido, de poder transformar e transformar-se, gera a noção de responsabilidade, identidade, participação e comunidade.

Durante a vida, um indivíduo pode passar por vários grupos de pertencimento, como a família, a religião, escola, grupos profissionais, de amizades, etc. Esses grupos são fundamentais para a construção da identidade individual e social (BRASIL, 2009).

O grupo de pertencimento pode ser visto como um grupo primário, onde cada membro conhece todos os outros e onde as relações são diretas. Para R. Kaës (apud DORON; PAROT, 2002), a ideia de grupo primário foi introduzida por H. C. Cooley, em 1909. Esta noção caracteriza um tipo de grupo de tamanho limitado, cujos membros têm relações de associação e cooperação diretas entre si, que são íntimas, diretas e recíprocas (família, grupo de amigos, grupo de brinquedo das crianças). Daí resulta uma identificação mútua numa totalidade fusionaria que o "nós" exprime. Diferenciam-se os grupos primários naturais, dos quais se é membro de fato (a família); os grupos primários de associação, nos quais o indivíduo adere voluntariamente por afinidade ou interesse e os grupos primários artificiais, instituído por um projeto terapêutico ou formativo (R. KAËS apud DORON; PAROT, 2002, p. 379).

Cada um de nós tem vários grupos de pertença. Ao pertencer a um grupo, o indivíduo participa de uma vida coletiva que o impregna com certos valores, normas (regras de conduta), estereótipos (julgamentos feitos sobre outros grupos) e assim por diante, bem como sofre pressão de conformidade para a qual normalmente atende sem problemas. Um conflito surge se o indivíduo leva valores, normas, critérios de julgamento e conduta, as ideias e ideais de um para outro grupo, então chamado de grupo de referência, representando suas aspirações pessoais ou morais. Conflitos internos também podem surgir da incompatibilidade entre as pressões dos diferentes grupos pertencentes à mesma pessoa. (MUCCH, 1969 apud CNRTL, 2012).

A respeito do grupo de referência, J. Slosse (apud DORON; PAROT, 2002, p. 378) afirma que se trata de um quadro psicossocial que permite estabelecer relações preferenciais entre o indivíduo e seu ambiente. O grupo de referência fornece motivos de aspiração que permitem mudar condutas, orientando atitudes sociais conforme uma hierarquia de valores. Tal grupo preenche diferentes funções normativas e comparativas, positivas ou negativas, e serve para antecipar satisfações sociais. O autor afima que Merton propôs uma teoria do grupo de referência como sistema de inspiração de condutas coletivas que gera modificações de representações mentais que estimulam o

indivíduo a tomar certa distância de seu grupo de origem e procurar afiliações em outros grupos (J. SELOSSE apud DORON; PAROT, 2002, p. 378).

A ideia de acolhimento como pertencimento traz a questão para a constituição de um dispositivo de informação e cultura pautado numa esfera humana e relacional, da qual o sujeito faça parte e se aproprie. Em outros termos, um dispositivo que forneça elementos para a construção de identidades leitoras, de sentimento de pertencimento, constituindo grupos relacionais que podem ser caracterizados como grupos de referência. Num dispositivo de informação e cultura, estes grupos são importantes para a constituição de sujeitos leitores, participantes e atuantes, que se situam numa relação de trocas permanentes entre os sujeitos, os repertórios e o universo simbólico.

Entende-se, portanto, a partir dos elementos até aqui sistematizados que a noção de acolhimento como pertencimento abarca acepção ampla e central–no estudo sobre programas e diretrizes em bibliotecas.

1.5 Acolhimento em bibliotecas

A noção de acolhimento é tratada em diferentes áreas do conhecimento nesta pesquisa, no entanto, nosso foco de interesse é o acolhimento em bibliotecas. Dentre as pesquisas, não foram encontrados trabalhos científicos, principalmente em língua portuguesa, que pudessem dar respostas a esta problemática. A prática profissional em biblioteconomia, denominada serviço de referência ou educação de usuários, não é aqui considerada como acolhimento do sujeito, mas metodologias que visam ensinar ou treinar os sujeitos para os usos de bibliotecas, adaptando-o ao serviço. Conforme anteriormente discutido, a questão do acolhimento é vista a partir da problemática do incluir o outro num espaço especializado, pautado por linguagens e códigos específicos, mas permitindo aos sujeitos sentirem-se pertencentes àqueles quadros.

Assim, veremos a seguir a questão do acolhimento em bibliotecas públicas, escolares e as aproximações com esta prática chamada educação de usuários e o acolhimento.

1.5.1 Acolhimento em bibliotecas públicas e escolares

O levantamento bibliográfico a respeito dos termos “acolhimento para crianças em bibliotecas”, “acolhimento para a educação infantil em bibliotecas”, realizado em catálogos de universidades e bases de dados nacionais e internacionais por meio de buscas integradas no Portal da USP, não trouxe registros relevantes que indicassem estudos a respeito de programas, metodologias ou abordagens sobre este tema em língua portuguesa. Entretanto, localizamos alguns programas que tratam do acolhimento em bibliotecas em língua francesa.

- **Acolhimento em bibliotecas públicas**

O documento *Acolhimento da criança na biblioteca*[4], prevê dois tipos de acolhimento: os individuais, em situações em que as crianças utilizam a biblioteca individualmente ou com suas famílias e os acolhimentos coletivos, voltados às escolas e outras instituições. Neste documento, diversos itens são considerados importantes no acolhimento dos públicos infantis, tais como a organização e preparo da recepção dos públicos, verificando se a biblioteca possui condições e organização para tal, tempo e treinamento de funcionários, se o local é seguro e apropriado para crianças, se há previsões orçamentárias para contratação de animadores culturais etc. Em relação aos acolhimentos coletivos, também indica a biblioteca enquanto atividade extracurricular, e para isso, destaca as reuniões com professores e corpo docente, visando à apresentação das propostas da biblioteca. O documento chama a atenção para ações não somente de atendimento à demanda, mas propõe ações organizadas, com metas e recursos previstos, incluindo tipologia indicativa de animações possíveis, dentre elas descoberta da biblioteca, literatura, visita a exposições, debates, workshops, clube do livro, etc.

Um texto que pode ser considerado relevante a respeito da discussão sobre acolhimento em bibliotecas públicas é *Bien accueillir à la bibliothèque: processus humains, compétences, savoir-faire*, de Montgolfier (2012). O texto relaciona, de forma intrínseca, o acolhimento com uma boa recepção dos públicos. A autora afirma que uma boa recepção é fundamental para atrair públicos e fazer com que eles retornem. Para ela,

[4] Título em francês: L’accueil de l’enfant à la bibliothèque. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/002420121fcbdfd7c7830>. Acesso em 03 maio 2017.

o acolhimento articula-se a um ambicioso projeto político de serviços que envolve processos humanos, habilidades, desenvolvimento de espaços e propostas de novos serviços.

Para a autora, a recepção é um processo complexo, não se limitando somente aos serviços de empréstimo, devoluções ou serviços de informação. Afirma ser necessário traçar distinções entre o trabalho da biblioteca em torno da circulação do documento, a informação bibliográfica e a própria recepção, que designa mais a relação construída com o visitante. Portanto, a recepção não deve ser reduzida ao conceito de "primeira recepção", que corresponde ao primeiro contato com o público. A recepção são todas as interações entre a equipe e os públicos, ou seja, recepção refere-se à construção de relações entre a biblioteca e os *usuários* (MONTGOLFIER, 2012). Para ela, a recepção é o local primeiro do acolhimento.

A relação da biblioteca com os públicos também é apontada por uma transformação no que se refere aos usos que estes fazem do dispositivo. Montgolfier (2012) aponta que uma mudança significativa vem ocorrendo nos últimos anos: os usuários estão indo à biblioteca por razões muito mais amplas do que simplesmente buscar um documento, o que torna um projeto de melhoria da recepção de usuários algo muito mais complexo e que demanda rever as políticas de acolhimento destes públicos.

Claude Poissenot (2009 apud MONTGOLFIER, 2012) acredita que a biblioteca tem um papel importante a desempenhar na construção de si mesmo, se referindo aos sujeitos que fazem uso do dispositivo. Para ele, a função de socialização na biblioteca passa pelo encontro de anônimos ou vizinhos, mas também resulta das relações dos visitantes com a equipe. Afirma que nossos contemporâneos reivindicam autonomia em suas escolhas de vida, em sua maneira de se definir. Essa aspiração tem como corolário o desejo de reconhecer essas escolhas. E continua com a pergunta: de que adianta ser você mesmo se ninguém o reconhece? O autor segue sua reflexão insistindo no fato de que a coleção deve ser capaz de fornecer documentos comprobatórios de uma certa definição de *self* (si mesmo). Acrescenta, ainda, que a recepção também pode trazer um reconhecimento ao visitante: não apenas o reconhecimento regular, mas também o reconhecimento de cada um, através das necessidades expressas, bem como o reconhecimento da necessidade de anonimato ou tranquilidade de alguns usuários.

Pierre Gouirand (2011 apud MONTGOLFIER, 2012) acredita que sem reconhecimento não há lar, pois ser reconhecido é questão existencial, visto que é através do reconhecimento que o homem realmente adquire seu status como homem.

Essa é a condição de sua existência psíquica. Ser reconhecido não apenas como ser humano, mas também como alguém que é consciente de ser.

O que torna um local ou um serviço de fato acolhedor será, portanto, o reconhecimento do outro, de sua existência, suas necessidades.

Outro documento que trata da questão do acolhimento foi produzido pela IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions, sob o título *Recomendações internacionais da IFLA para o acolhimento de adolescentes em bibliotecas públicas*[5]. A publicação coloca a importância e aponta diretrizes para o desenvolvimento de serviços para adolescentes em bibliotecas, considerando-se que estes possam atuar como forma de acolhimento de sujeitos nessa faixa etária. Contendo reflexões teóricas e práticas, destaca a importância do reconhecimento dessa fase específica da vida - a adolescência -, chamando a atenção para as características culturais e necessidades de informação destes sujeitos, propondo um serviço de biblioteca elaborado especialmente para eles, baseado em pesquisas realizadas em modelos de desenvolvimento da juventude.

As diretrizes da IFLA para acolhimento de adolescentes em bibliotecas públicas passam por todos os serviços que geralmente as bibliotecas oferecem, além de projetar ações inovadoras e dar alguns exemplos práticos de programas já desenvolvidos com essa faixa etária, em alguns países.

As recomendações discutem a questão do acervo, indicando que a biblioteca deve oferecer aos jovens uma ampla variedade de recursos. Salienta, igualmente, que deve ser dada atenção especial a adolescentes que possuem deficiência, bem como aos grupos menos favorecidos socialmente e minorias linguísticas. Recomenda que a biblioteca permita que os adolescentes possam participar na seleção e melhoria de acervos a eles destinados.

As orientações afirmam que os programas significativos para adolescentes e jovens devem colocá-los como participantes em todas as etapas de desenvolvimento das ações, envolvendo-os na tomada de decisões, planejamento, implementação e divulgação dos projetos. Acrescenta que os adolescentes devem ser reconhecidos como

[5] Título em Francês: Recommandations pour l'accueil des adolescents dans les bibliothèques publiques. Texto disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/ya-guidelines2-fr.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2017.

especialistas em suas áreas ou assuntos de interesse, por isso, as bibliotecas podem criar comissões consultivas para os adolescentes dentro desses espaços (IFLA, 2008).

A publicação lista uma série de programas que podem ser desenvolvidos para o público adolescente, como clubes de leitura, grupos de discussões, shows musicais, produções dos jovens, ações de promoção de livros, sessões temáticas de informação para debater questões de saúde, emprego, atualidades, etc. Também enfatiza que as equipes que trabalham com e para estes públicos devem ter habilidades específicas, como compreensão, respeito, reconhecimento dos adolescentes enquanto indivíduos, bons conhecimentos da cultura adolescente e seus interesses, capacidade de criar parcerias com organizações preocupadas e que tratem de questões relacionadas a eles, flexibilidade para acompanhar a evolução constantes de interesses e necessidades desse grupo e conhecimento de todas as mídias, em todos os formatos (IFLA, 2008).

A cooperação com outras instituições é citada no documento. Este orienta que um bom serviço de biblioteca para adolescentes deve manter uma rede de relacionamentos com outros profissionais e instituições locais, como escolas e outras instituições culturais. Também recomenda manter contatos regulares com serviço social, agências de emprego, serviços responsáveis por assuntos sociais e legais, tendo em vista permitir que a biblioteca se mantenha informada a respeito de novas tendências, problemas locais e desenvolvimentos no campo social, para que possa atuar junto a estas instituições visando melhorar a vida dos jovens (IFLA, 2008).

As recomendações da IFLA para o acolhimento de adolescentes em bibliotecas públicas contemplam questões importantes, como o reconhecimento da adolescência enquanto fase específica e complexa da vida, a consideração do sujeito enquanto indivíduo, suas especificidades culturais e intelectuais, além de sugerir a possibilidade de colocar os adolescentes como participantes de muitos processos importantes, como seleção de acervo e participação em projetos e atividades diversas. Dá, assim, a oportunidade de protagonismo destes sujeitos nos dispositivos e informação e cultura, bem como a oportunidade de um acolhimento que possa gerar nos sujeitos um sentimento de pertencimento, visto que estes também podem atuar para transformar, a agir e atuar nos dispositivos.

Mesmo não tratando especificamente de crianças em idade pré-escolar, algumas recomendações podem ser indicativas para a construção de um programa de acolhimento para crianças.

- **Acolhimento em bibliotecas escolares**

O documento *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (IFLA, 2016) contempla, em uma publicação, orientações da IFLA/UNESCO, desenvolvidas para auxiliar os profissionais de bibliotecas escolares e gestores educativos, visando assegurar que os alunos tenham acesso a programas e serviços eficazes, prestados por pessoal qualificado da biblioteca.

As diretrizes baseiam-se nos princípios fundadores do desenvolvimento da biblioteca escolar, expressas no Manifesto IFLA/ UNESCO da Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos. Estes defendem os valores contidos na *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* (1959), a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* (CDC, 1989), a *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas* (2007).

O documento articula diversas recomendações, pautadas no *Manifesto das Bibliotecas Escolares*, publicado em 1999, e afirma que as orientações nele contidas foram produzidas para informar os decisores a nível nacional e local, em todo o mundo e para dar apoio e orientação à comunidade das bibliotecas, escritas para ajudar os líderes escolares a implementar os princípios expressos no *Manifesto* (IFLA, 2016).

Apesar de serem globais, as diretrizes aconselham ter um olhar diferenciado para usos locais e recomenda dar atenção aos contextos, prezando por considerar a diversidade cultural de cada localidade:

> as bibliotecas escolares existem em todo o mundo como ambientes de aprendizagem que oferecem espaço (físico e digital), acesso aos recursos, atividades e serviços para incentivar e apoiar a aprendizagem de alunos, professores e comunidade (...). A biblioteca oferece uma gama de oportunidades de aprendizagem individual, em pequenos e grandes grupos, com incidência nos conteúdos intelectuais, literacia da informação e desenvolvimento cultural e social. Uma biblioteca escolar centrada no aluno apoia, amplia e individualiza o currículo da escola.

O documento traz de modo evidente a ideia da biblioteca como serviço ou espaço de apoio à educação, incluindo diretrizes que perpassam por diversas áreas da biblioteca, como planejamento, gestão, recursos financeiros, materiais e humanos, etc. No último item tem-se as orientações a respeito das atividades com os alunos.

A palavra acolhimento aparece claramente uma única vez no texto, no item que trata das funções de um bibliotecário escolar, a respeito de sua abordagem visando envolver a comunidade na biblioteca:

> O envolvimento da comunidade abrange os esforços de programação, desenvolvimento da coleção e acolhimento de populações diversas do ponto de vista cultural, linguístico, étnico e outros nas nossas bibliotecas. As bibliotecas escolares devem reconhecer a importância das famílias na educação dos seus filhos e o valor da transmissão intergeracional de conhecimento (IFLA, 2016, p.34).

Um dos últimos tópicos abordados no documento trata da questão da elaboração de programas na biblioteca, tendo como foco as ações que o bibliotecário pode desenvolver em relação à promoção da leitura. Também aborda a educação de usuários como "literacia", ou seja, o desenvolvimento de habilidades e competências no uso da informação. Não reconhecemos, nas orientações, uma abordagem que tenha o acolhimento da criança no dispositivo como foco. Apesar de ser um documento que trata das bibliotecas escolares, não existem especificações para realização de programas destinados às diferentes faixas etárias ou séries escolares, tampouco algum trabalho que envolva crianças ainda não alfabetizadas ou em processo de alfabetização. O papel educativo da biblioteca mostra-se como um apoio à educação formal, um instrumento do ensino-aprendizagem, delimitando, assim, sua capacidade de atuação e sua autonomia.

Por esta razão, pode-se concluir que o documento, ao tratar das diretrizes para biblioteca escolar, mostra-se prescritivo, restringindo a abordagem do acolhimento somente nesta perspectiva, ao orientar bibliotecários e gestores no "como se deve fazer" um serviço de biblioteca pautado na questão do desenvolvimento de habilidades e competências e não do vínculo e na relação que as crianças podem criar com o dispositivo e o universo simbólico.

1.5.2 Práticas informacionais na biblioteca: acolher ou instruir?

Historicamente, as lógicas das práticas informacionais das bibliotecas são pensadas para um público já iniciado no mundo da cultura escrita. Os programas de instrução bibliográfica, educação de usuários ou orientação bibliográfica tiveram suas origens nas bibliotecas universitárias, sobretudo na vertente anglo-saxônica.

A primeira evidência de um programa de instrução bibliográfica data de 1820, constituído por palestras aos estudantes da Harvard College, realizadas por um bibliotecário. A partir do surgimento da ALA – American Library Association, em 1876, que consolidou a biblioteconomia como campo profissional[6], a instrução bibliográfica em universidades nos Estados Unidos e em outros países começa a ganhar evidência. No decorrer dos anos, tais programas tiveram seus desenvolvimentos, evoluções, mas também cristalizações.

Um programa de instrução bibliográfica considerado pioneiro e inovador pela ALA foi o "Chicano Library Program, elaborado por Miriam Sue Dudley, na década de 1970. Trata-se de um manual, contendo instruções a respeito de como treinar usuários no uso dos diversos serviços, produtos e materiais da biblioteca da Universidade da Califórnia. Foi elaborado para um público específico: alunos negros e latinos considerados com alto potencial acadêmico, recém-admitidos como participantes de programas de educação especial daquela universidade. Tais programas enfatizavam preparar os alunos para o currículo universitário, bem como introduzi-los na nova cultura da qual fariam parte. O manual de treinamento na biblioteca fora dividido em dezesseis passos, cada qual com procedimentos muito semelhantes entre si, ou seja, cada passo teria um mesmo método de aplicação, com avaliação a cada etapa, tendo em vista o cumprimento adequado, ou não, de cada tarefa.

A partir de uma abordagem técnica sobre a biblioteca da universidade, tendo em vista instruir os alunos quanto ao uso acadêmico da mesma, o manual enfatiza que a assimilação da biblioteca pelos usuários é indispensável ao êxito nos estudos. A complexidade, o sentido, os repertórios, os motivos das lógicas, as linguagens, dentre outros, acabam inexistindo na formulação do manual. Em outros termos, o programa foi construído para ser eficiente, e ao alcançar objetivos em termos de êxito no treinamento,

[6] The history of Library Instruction. Disponível em: <http://www.tiki-toki.com/timeline/entry/45541/The-History-of-Library-Instruction#vars!date=1894-02-10_00:03:05>. Acesso em 13 maio de 2017.

acabou sendo considerado referência em diferentes partes do mundo, sob o apoio da ALA. Todavia, não se questiona ali o sentido do processo e o papel da biblioteca naquele contexto, mostrando-se, sobretudo, seu uso como forma de adaptação e aculturação dos sujeitos, condição à sua participação na nova cultura acadêmica, no âmbito de uma universidade dos Estados Unidos.

Nesses termos, não se pode aplicar a ideia de acolhimento, considerando-se que o que estava em causa era menos a preocupação com a construção de vínculos entre os sujeitos e a biblioteca que instrução e a adaptação, termos recorrentes que nortearam o Chicano Library Program e posteriores programas de educação de usuários.

Entretanto, tendo em vista o aparente sucesso e expansão do programa, muitos outros foram replicados nesta perspectiva em contextos educativos, elaborados de forma utilitária, independentemente da necessária atenção a questões fundamentais como faixa etária e quadros histórico-culturais, categorias que interferem decisivamente sobre o processo.

Assim, a forma como a biblioteca é introduzida na vida das crianças, tendo em vista constituir-se como categoria essencial suas relações com o universo dos signos demanda revisões. Entender as crianças como sujeitos capazes e interessados no diálogo com a informação, como sujeitos do conhecimento, é questão essencial às bibliotecas comprometidas com processos de educação cultural.

2 A CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SUA SINGULARIDADE

A criança não é um adulto em miniatura.

Toda discussão acerca do acolhimento de crianças em bibliotecas em contextos educativos demanda respeito à natureza, singularidades e complexidades que envolvem a infância. Nesse sentido, a proposta de busca de parâmetros à definição de programas dedicados a introduzir a criança na biblioteca, por meio de processos de apresentação e apropriação do dispositivo cultural, demandará considerar as especificidades intelectuais, cognitivas e afetivas das crianças, ultrapassando perspectivas de adaptação ou infantilização de práticas propostas para adultos ou àqueles que já dominam, de certa forma, os códigos de leitura e de escrita.

Assim, tomaremos os ensinamentos de autores como Vygotsky e Winnicott, que desenvolveram teorias e conceitos amplamente estudados nas áreas da Psicologia e da Educação e que, portanto, serão considerados, tendo em vista os subsídios à compreensão dos sujeitos implicados na presente pesquisa.

2.1 Vygotsky: Linguagem, cognição e mediação

Vygotsky enfatiza o papel e a importância das interações sociais para a evolução psíquica, da mediação do adulto e da aprendizagem para o desenvolvimento mental da criança. Nesta perspectiva, denominada *sociointeracionista*, as interações sociais compreendem, além das relações sociais, a interação cultural e com o conhecimento socialmente acumulado e transmitido pelos homens, ou seja, a aprendizagem ocorre em contextos históricos, sociais e culturais. Dessa forma, o sujeito não pode ser considerado universal, mas singular e único, marcado pelas influências sócio-históricas (BASTOS, 2014).

2.1.1 Linguagem e cognição

Para Vygotsky, inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Pensamento e linguagem, nessa fase da vida, não estão juntos, mas

separados. A partir de 2 anos, quando a criança começa a nomear os objetos, o pensamento (verbal) se estrutura, torna-se verbal e a linguagem passa a ser racional, cruzando as duas instâncias (pensamento e linguagem). A criança, inicialmente, utiliza a linguagem como forma de interação superficial de seu convívio, entretanto, há um momento em que a "linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança" (VYGOTSKY, 2001, p. 8). Assim, o indivíduo "passa a ser" tecido pela linguagem. É ela que estrutura o seu pensamento.

Vygotsky assinala que as atividades cognitivas básicas ocorrem de acordo com a história social do indivíduo, constituindo-se no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (VYGOTSKY, 2001). Desse modo, compreendemos que a forma de estruturar o pensamento e as habilidades cognitivas não são congênitas, mas resultantes das relações da criança com cultura onde se insere, as quais contribuem para o seu desenvolvimento. A história social e cultural da criança e sua história pessoal são fatores, portanto, que determinam sua forma de pensar. Nesse sentido, a linguagem tem papel fundamental, pois é determinante sobre as formas pela quais a criança vai aprender a pensar (VYGOTSKY, 2001, p. 10).

Existe uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem, sendo que a linguagem não é apenas expressão do conhecimento adquirido pela criança. Vygotsky (2001) coloca que para entender o desenvolvimento intelectual é necessário que se entenda a relação entre pensamento e linguagem, relação que tem papel essencial na à formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

2.1.2 Mediação simbólica

O conceito de *mediação* é uma das noções mais importantes para compreender as concepções de Vygotsky sobre o funcionamento psicológico. Em termos genéricos, mediação refere-se a "processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação" (OLIVEIRA, 2001, p. 26).

Vygotsky dedicou seus estudos à investigação das funções psicológicas superiores, ou seja, a compreender os mecanismos mentais mais complexos e sofisticados que são típicos do ser humano. Pensar objetos ausentes, imaginar situações nunca vividas, planejar ações são atividades psicológicas consideradas superiores, que

se diferem de mecanismos elementares como as ações reflexas (OLIVEIRA, 2001, p. 26).

O autor trabalha com a ideia de que a relação do homem com o mundo é fundamentalmente mediada. “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores: ferramentas auxiliares da atividade humana” (OLIVEIRA, 2001, p. 27). Vygotsky elegeu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

A questão da utilização de instrumentos está diretamente ligada aos postulados marxistas da criação e utilização de instrumentos através do trabalho, instrumentos estes que modificam a natureza e ressignificam a cultura. Para Bastos (2014, p. 52), uma das originalidades de Vygotsky foi investigar o uso de instrumentos no contexto do trabalho e associá-lo à evolução do pensamento e da linguagem. O instrumento é um elemento, um objeto que está entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Ele possui um objetivo específico e, por isso, é carregado de signos, sendo um objeto social e mediador da relação entre o homem e o mundo (OLIVEIRA, 2001).

Os signos podem ser definidos como “elementos que representam ou expressam outros objetos” (OLIVEIRA, 2001, p. 30). Para Vygotsky (1989, p. 59-60):

> A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Assim, os signos são instrumentos mediadores, sendo que a própria linguagem instrumentaliza o pensamento através dos signos e dos conceitos. A combinação do uso de instrumentos e signos desencadeará as funções mentais superiores.

2.1.3 Sistemas simbólicos e o processo de internalização

A linguagem é o sistema simbólico básico dos grupos humanos. Vygotsky assinala que ao longo do desenvolvimento da humanidade e de cada indivíduo, ocorrem mudanças qualitativas no uso de signos: o uso de marcas externas se transforma em processo interno de mediação, denominado de *processo de internalização* (OLIVEIRA,

2001). Neste processo, os indivíduos passam a utilizar signos internos, ou seja, representações mentais de objetos do mundo real.

É importante frisar que os signos são representações partilhadas de um mesmo grupo social, fazem parte da mesma cultura, visto que os sistemas de representação da realidade, como a linguagem, são socialmente dados, e é por meio destes que o indivíduo interpreta a realidade.

A relação interpessoal concreta entre os membros do mesmo grupo fará com que o indivíduo internalize as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. A relação entre os membros da mesma cultura ou entre os elementos de um ambiente culturalmente estruturado é o que vai desencadear a matéria-prima do desenvolvimento psicológico. Porém Vygotsky não pensa a cultura como algo estático, por meio da qual o indivíduo somente recebe elementos e se submete, mas sim um "palco de negociações", onde seus membros estão num processo de recriação, reinterpretando informações, conceitos e significados, sendo a *internalização* um processo de transformação e síntese (OLIVEIRA, 2001, p. 38).

Portanto, o processo de desenvolvimento do ser humano se dá de "fora para dentro", visto que o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelos outros ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente postos. Partindo dessa interpretação, o indivíduo irá desenvolver processos psicológicos internos por ele próprio interpretados. As funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: no nível social (interpsicológico) e, depois, no nível individual (intrapsicológico) (VYGOTSKY, 1989).

Os signos, portanto, constituem a estrutura cognitiva humana, e o desenvolvimento individual consiste no acesso aos signos e sistemas de signos, na aprendizagem destes e sua utilização. Assim, quanto mais instrumentos e signos se aprende e apreende, mais se amplia a gama de atividades que o indivíduo pode aprender.

2.1.4 Desenvolvimento e aprendizagem

A interação social é essencial aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky enfatiza uma posição teórica que busca estabelecer uma combinação entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como a influência recíproca

entre ambos e sua interdependência. Esta teoria coloca a aprendizagem como papel significativo para o desenvolvimento (BASTOS, 2014). A perspectiva de Vygotsky ressalta o fundamental papel da aprendizagem como mola propulsora do desenvolvimento humano marcada, sobretudo, pelo meio cultural.

Para esclarecer a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o autor formula o conceito de *zona de desenvolvimento proximal.* Tal conceito se refere à capacidade da criança de resolver problemas por si mesma e a capacidade de resolvê-los com a ajuda de alguém, sendo este alguém um parceiro mais competente, mais experiente.

A *zona de desenvolvimento proximal* é, em síntese,

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Como noção associada, o autor refere-se à *zona de desenvolvimento real* para indicar até onde a criança consegue ir sem ajuda, de forma independente.

A *zona de desenvolvimento proximal* potencializa o desenvolvimento, trazendo uma amplitude de novas possibilidades. Essa concepção enfatiza o papel da intervenção educacional para a evolução dos indivíduos. Tal abordagem propõe que a aprendizagem precisa se antecipar ao desenvolvimento, pois possibilita o desenvolvimento mental e aprimoramento das funções psicológicas superiores (BASTOS, 2014).

Para Vygotsky, não é necessário esperar determinadas estruturas mentais se formarem para que a aprendizagem de um conceito seja possível, visto que é o ensino que desenvolve estruturas mentais de aprendizagem. É preciso, no entanto, não ultrapassar a capacidade cognitiva do indivíduo quando se busca criar novas estruturas mentais, ou seja, deve-se respeitar a *zona de desenvolvimento proximal.* A noção reafirma, assim, que a constituição do sujeito é um processo que se dá a partir das relações sociais estabelecidas no meio sociocultural. Trata-se de processo que "perpassa a dialética entre o intrapsicológico e o interpsicológico" sendo que nesta perspectiva os processos emergem do social e somente depois tornam-se internos (BASTOS, 2014, p. 63). O sujeito constitui-se, assim, por meio do outro e das interações que realiza no seu meio cultural, por meio da linguagem e pela participação e interação com diferentes processos de significação e comunicação.

Nesse sentido, parece válido afirmar que a biblioteca é um local privilegiado, onde interações sociais e mediações culturais ocorrem, viabilizando diferentes aprendizagens, envolvendo o mundo dos signos. É lugar de encontro com a memória, com o patrimônio cultural, onde a materialidade da informação e do conhecimento acumulados estão presentes, oportunizando a interação com a cultura e o conhecimento.

2.2 Winnicott: integração, amadurecimento e objetos transicionais

O foco de nossa análise dentro da obra de Winnicott é o conceito de fenômenos ou objetos transicionais, dadas perspectivas de abordagem da biblioteca nessa direção. Tomada como instância capaz de contribuir na criação de meios que ajudem a criança a fazer a transição entre o mundo da oralidade que ela conhece e o universo cultural dos signos escritos, a biblioteca é o ambiente privilegiado à construção de saberes e fazeres (PERROTTI) que lhe permitam caminhar pelas trilhas informacionais, de modo autônomo.

As reflexões a seguir visam sistematizar características da criança na fase pré-escolar, foco de atenção do programa de acolhimento na biblioteca. Seguiremos com conceitos que fundamentam a noção de objeto transicional, ambos balizadores da pesquisa.

2.2.1 A criança na fase pré-escolar

Ingressar na escola significa, muitas vezes, o primeiro afastamento da criança de sua família, sendo o início de sua vida social, um marco no seu processo de amadurecimento. No caso de crianças muito pequenas, a escola deve apresentar uma continuidade do ambiente familiar, sendo um local de amparo e segurança, capaz de adaptar-se às necessidades das crianças (SALDANHA, 2017, p. 94). Ou seja, a escola para crianças pequenas precisa, acima de tudo, ser acolhedora.

Para o Winnicott (1977, p.28) “a função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha”. A escola tem papel preponderante na ajuda à criança, tendo em vista completar essa transição da melhor forma possível, respeitando

o direito de devanear, imaginar e brincar. Num ambiente que forneça o *holding*, as crianças podem ser livres para exercitar tais capacidades (SALDANHA, 2017). Por esta razão, educadores de escolas infantis, além do conhecimento conceitual e objetivo, necessitam ter habilidades para se identificarem com as crianças, de modo que possam compreender seus sentimentos e auxiliá-las no que for necessário (SALDANHA, 2017).

A fase pré-escolar é um período em que as crianças estão ainda aprendendo a perceber a realidade externa e a se relacionar com outros seres humanos. Para Winnicott (1977, p. 224) a brincadeira tem papel fundamental nessa fase, para ele:

> Nos anos pré-escolares, a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento (...). É também um dos métodos característicos da manifestação infantil – um meio para perguntar e para explicar.

A primeira entrada na escola pode ser vista como um momento delicado, que Winnicott denomina como "saída do cercado", que se seguirá muitas outras vezes nas experiências da vida. Para o autor:

> O importante é entender que a saída do cercado é a um só tempo estimulante e amedrontadora; que uma vez do lado de fora, é doloroso para a criança perceber que não pode retornar, e que a vida é uma longa sequência de saídas de cercados, riscos e desafios novos e estimulantes (WINNICOTT, 2013, p. 53).

Assim como na escola, o ingresso de crianças pequenas na biblioteca também deve ser acompanhado do entendimento deste sujeito, suas especificidades relacionais, emocionais e cognitivas. Adentrar um espaço desconhecido pode gerar medo ou angústia, bem como alegria, satisfação e prazer, a depender do modo como a biblioteca será introduzida, e como se dará o processo de acolhimento. O princípio norteador, todavia, implica compreendê-la como espaço que objetive meios para que crianças pequenas possam experienciar, brincar, e, aos poucos, se relacionar com o mundo dos signos.

2.2.2 O amadurecimento pessoal e outros conceitos

Na teoria de Winnicott o ser humano não é apresentado, entendido ou estudado como um objeto da natureza, e sim como uma pessoa que para existir precisa do

cuidado e atenção de outro ser humano. Assim, a psicanálise de Winnicott não se enquadra no pensamento científico-naturalista que entende o ser humano apenas como um objeto da natureza a ser investigado (SANTOS, 2006, p. 20).

Para Loparic (1999), Winnicott, ao constatar que o bebê pode adoecer ou mesmo psicotizar no colo da mãe, começou a vislumbrar que o problema básico pressuposto não poderia ser o da sexualidade, mas o da continuidade do ser e do crescimento. O bebê pode adoecer não por ser frustrado, mas por não conseguir crescer ou continuar existindo. Dessa forma, o problema do crescimento tornou-se uma questão teórico-central para Winnicott (LOPARIC, 1999, p. 22).

Com a recusa do naturalismo, Winnicott não pôde mais conceber o crescimento como um processo puramente biológico, considerando-o, portanto, como "um problema de amadurecimento pessoal, de tornar-se si mesmo" (LOPARIC, 1999, p. 22). No início da vida, o ser humano somente existe na relação com a mãe-ambiente suficientemente boa e de nenhuma outra maneira. O amadurecimento dá-se de maneira frágil e permanente, sempre ocorrendo a possibilidade de alguém adoecer neste processo, por não conseguir ser si mesmo, inteiro, existir (LOPARIC, 1999). Portanto, o problema da identidade, como outros, decorre da *tendência à integração*, que caracteriza a natureza humana. Assim, "no ser humano, desde o nascimento até a hora da morte, a integração é o assunto-chave. Por isso, a ameaça-chave é não estar integrado, e sim estar desintegrado, dissociado" (LOPARIC, 1999, p. 22).

Essa tendência à integração desdobra-se em *tarefas.* Para Loparic (1999, p. 22):

> Ao amadurecer, os indivíduos passam por fases, estágios, etapas, cada etapa seguinte caracterizando-se por novas tarefas, e o amadurecimento consiste precisamente na solução satisfatória dessas tarefas sucessivas, cada vez mais complexas, sendo que a solução de tarefas posteriores depende do sucesso da solução das anteriores.

De acordo com Sekkel (2016, p. 88-89), a possibilidade de integração também está relacionada ao sentimento de confiança, cuja importância é destacada em vários textos de Winnicott. Para o autor, "a confiança básica é o fundamento de todo o desenvolvimento humano, e sua importância se mantém ao longo da vida". Essa confiança possibilita, ao bebê, mais adiante, viver o processo de diferenciação da mãe, suportar sua ausência sem que isso resulte em trauma, ou seja, sem interromper o sentimento da continuidade do seu ser.

A solução de problemas advindos do amadurecimento pressupõe que o bebê seja espontâneo, em outros termos, implica que ele exista. Entretanto, para Winnicott, o bebê nasce sem ser ainda um si mesmo, sem ter base para existir. O bebê não existe como entidade separada, ele existe na relação com a mãe, sendo que "sua primeira tarefa consiste em constituir um chão próprio sobre o qual poderá se assentar e existir como alguém criativo e espontâneo" (LOPARIC, 1999, p. 22).

O processo de amadurecimento pessoal é constante, tendo início alguns momentos após a concepção, mantendo-se ao longo da vida do indivíduo, até a sua morte. Tal processo é desdobrado em estágios ou etapas. Dias (2003, p. 97), enumera os estágios em:

> Dos estágios primitivos de dependência absoluta fazem parte: 1) a solidão essencial, a experiência do nascimento e o estágio da primeira mamada teórica. Dos estágios iniciais, de dependência relativa, participam: 2) o estágio de desilusão e de início dos processos mentais; 3) o estágio da transicionalidade; 4) o do uso do objeto; e 5) o estágio do EU SOU. Após isto, o bebê caminha "rumo à independência": 6) estágio do concernimento. Em seguida, vêm os estágios de independência relativa: 7) o estágio edípico; 8) o da latência; 9) a adolescência; 10) o início da idade adulta; 11) a adultez; e 12) a velhice e a morte[7]"

Para Dias (2003, p. 98), não há como ter precisão das idades cronológicas a que esses estágios correspondem. Aos vários estágios competem diferentes tarefas e conquistas, impostas aos indivíduos, no decorrer do amadurecimento, pela própria tendência inata à integração.

Vivenciar cada fase do desenvolvimento humano é de suma importância na teoria de Winnicott:

> o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo. Tal como no desenvolvimento do corpo, assim também no da personalidade e no da capacidade de relações. Nenhuma fase pode ser suprimida ou impedida sem efeitos perniciosos (WINNICOTT, 1977, p. 95).

[7] Os estágios do processo de amadurecimento pessoal foram enumerados a título de demonstração. Não serão aprofundados todos os estágios, apenas os relevantes à pesquisa.

- **A mãe suficientemente boa**

Winnicott (apud SALDANHA, 2017) coloca que a criança nasce indefesa, desintegrada e com uma percepção desorganizada do mundo. Entretanto, todos nascem com uma tendência inata ao desenvolvimento, e é aí que entra o papel fundamental da mãe em sua teoria. Será a mãe, ou quem desempenhe a função materna, que irá oferecer o suporte adequado para o desenvolvimento emocional da criança.

Loparic (1999) afirma que a chave dos estudos de Winnicott está na relação mãe-bebê, pois para ele as bases da saúde mental dos indivíduos são moldadas na primeira infância pela mãe. Assim, desenvolveu os conceitos de *mãe suficientemente boa* ou ambiente e *mãe insuficientemente boa* ou ambiente.

De acordo com Winnicott, a *mãe suficientemente boa*:

> é aquela que, no final da gestação e nas primeiras semanas após o parto, desenvolve um estado psíquico de extrema sensibilidade e devoção para atender as necessidades do bebê. Este estado denomina-se *preocupação materna primária*, quando a mãe torna-se naturalmente capaz de perceber do que seu filho precisa (WINNICOTT, 1993 apud SALDANHA, 2017, p. 26).

A mãe suficientemente boa é aquela que está atenta às necessidades do bebê, mas não totalmente, pois também é necessário haver falhas. A mãe não precisa ser perfeita, apenas boa o suficiente.

A mãe biológica é a pessoa mais adequada para cuidar do bebê, visto que somente ela pode atingir um estado denominado de *preocupação materna primária*, sendo capaz de sentir como se estivesse no lugar do bebê e, dessa forma, corresponder às suas necessidades. Entretanto, uma mãe adotiva ou outra pessoa pode estar em posição de adaptar-se suficientemente bem a esta posição e desenvolver alguma capacidade de identificação (WINNICOTT, 1958 apud SALDANHA, 2017).

Tais referências possibilitam refletir e estabelecer analogias em relação à biblioteca como ambiente consagrado ao universo simbólico e seus mediadores como figuras essenciais à construção da confiança indispensável ao ser e estar naquele espaço.

- **Ilusão onipotente**

A mãe suficientemente boa proporciona a experiência da *ilusão onipotente: "*o bebê tem a ilusão de que a realidade externa é fruto da sua própria capacidade de criar" (SALDANHA, 2017, p. 53). Vivendo nesse processo de ilusão, o bebê tem a capacidade de usar um objeto e sentir como se tal objeto fosse um objeto subjetivo, criado por ele (SALDANHA, 2017). Winnicott explica que:

> A mãe que consegue funcionar como um agente adaptativo apresenta o mundo de forma que o bebê comece com um suprimento da *experiência de onipotência*, que constitui o alicerce apropriado para que ele, depois, entre em acordo com o princípio da realidade (WINNICOTT, 1967, p. 24).

A mãe suficientemente boa fornece ao bebê a ilusão de que ele é o criador do mundo que está ao seu redor. Quando o seio é oferecido ao bebê, este é visto como uma criação do próprio bebê, criado e recriado várias vezes pela criança.

Para Winnicott a ilusão onipotente é a base de uma relação criativa com o mundo. Em uma de suas colocações, ele afirma que "Estou, portanto, estudando a substância da ilusão, aquilo que é permitido ao bebê e que, na vida adulta, é inerente à arte e à religião (...)" (WINNICOTT, 1975, p. 13).

Aos poucos, o bebê começa a perceber que a mãe não faz parte dele. Esta é a passagem da dependência absoluta para a dependência relativa, donde a experiência do *objeto transicional* é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Winnicott destaca quatro funções da mãe suficientemente boa: o *holding*, o *handling*, a apresentação dos objetos e a função de espelho.

O *holding* remete à firmeza como o bebê é sustentado no colo da mãe, que o conforta, protege e amamenta. Abrange um conjunto de cuidados que inclui o suporte físico e psicológico. Para Winnicott (apud SALDANHA, 2017, p. 29):

> Os cuidados com as crianças giram em torno do termo "segurar", principalmente se permitimos que seu significado se amplie à medida que o bebê cresce e que seu mundo vai se tornando mais complexo. O termo pode incluir, com muita propriedade, a função do grupo familiar (...).

Ainda sobre a importância do holding, Winnicott (1967, p. 22) explica:

> Num ambiente que propicia um "segurar" satisfatório, o bebê é capaz de realizar o *desenvolvimento pessoal de acordo com suas tendências herdadas.*

> O resultado é uma continuidade da existência, que se transforma num senso de existir, num senso de *self*, e finalmente resulta em autonomia.

O *handling* pode ser visto como um conjunto de cuidados da mãe com o bebê, a fim de suprir suas necessidades, e diz respeito à forma de manejo com a criança (SALDANHA, 2017).

Em relação à apresentação dos objetos, também denominada fase de *realização*, a mãe auxilia a criança a entrar em contato com a realidade. A mãe apresenta os objetos à criança, ela mesma, seio, bem como outros objetos (SALDANHA, 2017). Para Winnicot (2002, p. 56), no início da amamentação encontra-se o início da relação objetal. Para ele:

> a totalidade do relacionamento deste novo indivíduo com o mundo real tem que se basear na forma como as coisas se iniciam e no padrão que se desenvolve gradualmente, de acordo com a experiência que faz parte deste relacionamento humano entre o bebê e a mãe.

Na fase de *realização*, a mãe auxilia a criança a entrar em contato com a realidade objetiva (SALDANHA, 2017). Para Winnicott (2013, p. 27):

> a apresentação de objetos ou "realização" (isto é, o tornar real o impulso criativo da criança) dá início à capacidade do bebê de relacionar-se com objetos. As falhas nesse cuidado bloqueiam ainda mais o desenvolvimento da capacidade da criança de sentir-se real em sua relação com o mundo dos objetos e dos fenômenos.

- **Da dependência à independência**

O estágio de dependência absoluta corresponde desde o bebê na vida intrauterina até aproximadamente os seis meses de idade. Winnicott descreve este estágio como uma "não integração", visto que o bebê não sabe ainda quem ele é, não tem uma ideia de "si mesmo". Ele sente que faz parte da mãe, está totalmente integrado a ela (SALDANHA, 2017).

Dias (2003, p. 130) descreve que o estado de dependência absoluta não diz respeito apenas à fragilidade do bebê e sua incapacidade de se manter sozinho. A dependência absoluta se refere ao fato do bebe depender inteiramente da mãe para *ser* e realizar sua tendência inata à integração em uma unidade.

No estágio de dependência relativa, que vai dos seis meses até os dois anos de idade aproximadamente, a mãe começa a apresentar o mundo ao bebê e ajuda-lo a entrar em contato com a realidade. O bebê inicia uma consciência de seu estado de dependência, e, aos poucos, vai construindo a ideia de que ele é um indivíduo autônomo e separado da mãe, que é o início de formação do seu *self* (SALDANHA, 2017).

Durante este período, as tarefas de integração no tempo e no espaço, o alojamento da psique no corpo, e de contato com a realidade prosseguem na linha do amadurecimento, exigindo novas resoluções, diante de novos desafios que serão enfrentados ao longo de toda a vida do indivíduo humano (Dias, 2003, p. 227).

O ambiente é importante nesse estágio, e deve apresentar, assim como em outros estágios, a existência continuada das condições para a dependência em alto grau, que pode voltar e ser necessária, e a provisão de oportunidades para que o bebê se separe da mãe e, gradualmente, se ligue à família, e da família à unidade social mais próxima, e assim por diante, para círculos cada vez mais amplos (DIAS, 2003).

Entretanto, esse processo de separação precisa ser gradual. A criança precisa se libertar dos braços e colo da mãe, mas deve ir para uma área de maior controle, "algo que simbolize o colo que deixou" (WINNICOTT, 1965 apud DIAS, 2003, p. 231). O exercício de sair e libertar-se terá início efetivo no estágio da *transicionalidade*, "permanecerá verdadeiro ao longo da vida" (DIAS, 2003, p. 231).

Inicialmente os bebês encontram-se num estágio de dependência absoluta, que evolui para o estágio de dependência relativa e, em seguida, rumo à independência. Essa fase de rumo à independência, para Winnicott, trata-se do esforço da criança pré-escolar e da criança da puberdade (SALDANHA, 2017).

Nesse novo contexto, a questão da confiança vai ganhando novos contornos, e a criança agora inicia uma tarefa que se perpetuará ao longo de sua vida, a de gerir seu mundo interno. Essa tarefa só poderá ter início quando a criança estiver bem acomodada em seu corpo, sendo capaz de diferenciar o que é interno e o que é externo, entre o real e sua própria fantasia (SALDANHA, 2017).

Vale destacar que, para Winnicott (1983 apud SALDANHA, 2017, p. 44):

> A maioria dos processos que se iniciam na infância nunca estão completamente estabelecidos e continuam a ser reforçados pelo crescimento, que continua posteriormente na infância e através da vida adulta, até mesmo na velhice.

Nesta fase, o sentimento de confiança da criança permite que o *self* (si mesmo) possa se estabelecer e desempenhar seu potencial para a *criatividade* (SALDANHA, 2017).

Para Sekkel (2016, p. 87) a criatividade no sentido utilizado por Winnicott, não tem a ver com algo inédito, original, mas está relacionada ao sentimento de realidade. Nesse sentido, o mundo é criado de novo por cada um de nós e o sentimento de realidade pode ser experienciado a partir desse movimento.

2.2.3 Objetos e fenômenos transicionais

Objetos transicionais são aqueles contidos nos fenômenos transicionais, visto que, na teoria de Winnicott, o autor utiliza os dois termos, por não se tratar apenas de objetos, mas também de comportamentos.

Dias (2003, p. 232) traduz esse momento dentro da teoria do amadurecimento humano de Winnicott como "fenômenos da transicionalidade". Ela afirma que esta foi a contribuição teórica mais aceita e difundida de Winnicott, e foi por ela que ele se tornou consagrado.

Os fenômenos transicionais surgem na passagem da dependência absoluta para a dependência relativa. Nesta fase a criança precisa lidar com a separação da mãe para a construção de sua autonomia. Para aliviar a sensação de angústia que essa separação gera, a criança passa a utilizar objetos (cobertor, fronha, ursinho, etc), ou um comportamento (balbuciar, colocar o punho na boca, enrolar o cabelo) que sejam suporte para essa transição.

Os objetos transicionais possuem uma função psíquica inestimável: são a simbolização substitutiva da mãe, auxiliando na separação psíquica mãe-bebê. Objeto transicional se faz a partir da ligação emocional do bebê com algum objeto real pertencente à realidade externa que está ao seu alcance (SALDANHA, 2017, p. 57).

Para Winnicott, esses objetos não pertencem à subjetividade, ou seja, ao mundo interno do bebê, e nem ao mundo externo ou compartilhado. Eles estão no meio do caminho entre ser *parte da criança e parte do mundo*. Encontram-se num ambiente de fantasia, onde a criança, dentro de suas possibilidades, começa a desenvolver sua

capacidade de se adaptar à realidade externa, uma vez que o objeto transicional ajuda a transportar a criança de seu mundo interno para o mundo externo (SALDANHA, 2017).

Os fenômenos transicionais surgem da área de ilusão de onipotência, no interior da qual foi construída a realidade do mundo subjetivo. Começa a ocorrer por volta dos oito ou dez meses, quando já se iniciou o processo de desilusão na criança. São os objetos transicionais que dão continuidade à ilusão, com modificações graduais na onipotência. Esta fase marca o início da capacidade de simbolização (DIAS, 2003, p. 234).

O objeto transicional representa a primeira possessão não-eu (ABADI, 1998, p. 31), ou seja, é o primeiro objeto que a criança entende como possuindo e não sendo ela mesma ou extensão de seu corpo.

Nesta fase, ocorre uma pequena e gradual quebra na onipotência. Com o objeto transicional, algumas características da realidade começam a se introduzir na experiência da criança: o objeto transicional se adapta, mas não totalmente como a mãe:

> de ser o objeto o bebê passa a possuir o objeto (...). Durante a fase em que a transicionalidade reina, a criança abandonará o controle onipotente, característico da relação com os objetos subjetivos, que envolve o prazer do exercício muscular e da coordenação (WINNICOTT, 1988 apud DIAS, 2003, p. 236).

Assim o objeto transicional representa "a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela, como algo externo e separado" (WINNICOTT, 1975, p. 31). Portanto, os objetos e fenômenos transicionais marcam o início da capacidade de a criança se relacionar primeiro com a mãe, depois, com o mundo.

No que diz respeito ao objeto transicional como simbolismo, o autor afirma que é fato que o objeto transicional é simbólico de algum objeto parcial. Entretanto, afirma que importante não é seu valor simbólico, mas sua realidade. Não ser o objeto é tão importante quanto o fato de representá-lo (WINNICOTT, 1975):

> O termo objeto transicional, segundo minha sugestão, abre campo ao processo de tornar-se capaz de aceitar diferença e similaridade. Creio que há uso para um termo que designe a raiz do simbolismo no tempo, um termo que descreva a jornada do bebê desde o puramente subjetivo até a objetividade, e parece-me que o objeto transicional (ponta do cobertor, etc.) é o que percebemos dessa jornada de progresso no sentido da experimentação (WINNICOTT, 1975, p. 17).

Portanto, o objetivo do objeto transicional é de conferir significação aos primeiros sinais de aceitação de um símbolo pelo bebê em desenvolvimento. Este é um precursor do símbolo, ele é, ao mesmo tempo, parte do bebê e parte da mãe. Na função de representar, ele mantém vínculo com a mãe ausente (ABADI, 1998, p. 40). Sobre esta base se constrói o pensamento simbólico, visto que o objeto transicional, representa simbólica e subjetivamente uma outra coisa. Este é o modelo do que serão todos os processos de simbolização (ABADI, 1998, p. 40-41).

O objeto transicional representa algo que a criança tem o total domínio, que possibilita uma sensação de conforto para ela. É o bebê quem adota o objeto, sendo algo de predileção dele.

O destino dos objetos transicionais é a perda da significação. Um dia, o objeto concreto que cumpriu essa função será deixado de lado. Contudo, não é um fenômeno evolutivo ou próprio de uma etapa, mas um modo de funcionamento psíquico que é transferido em seguida para outras experiências. Permite o acesso à cultura, já que passa de um único objeto para uma gama de outros objetos abstratos e variáveis, pois os fenômenos transicionais se ampliam em direção à relação com novos objetos (ABADI, 1998, p. 41).

No auxílio à criança em transpor o seu mundo interno para a realidade externa e adaptação ao mundo real, o objeto transicional também faz parte da construção do *self* do bebê, isto é, a capacidade da criança de se perceber como um indivíduo autônomo e separado da mãe. Essa construção depende da vivência dessa área intermediária de experimentação (SALDANHA, 2017).

Winnicott (1975, p. 86) pontua que "há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais".

De acordo com Sekkel (2016) Winnicott discorre a respeito de três vidas que as pessoas saudáveis experimentam: a vida no mundo (fundada nas relações interpessoais), a vida da realidade psíquica pessoal e a área da experiência cultural, que tem início "no espaço potencial entre uma criança e a mãe, quando a experiência produziu na criança um alto grau de confiança na mãe, no fato de que ela não vai faltar quando a criança dela tiver necessidade" (WINNICOTT, 2011, apud SEKKEL, 2016, p. 89).

Portanto, a confiança é a chave para a organização dessa área da experiência. O fazer criativo referente ao brincar, inventa a continuidade da existência sobre a base da

confiança. Havendo saúde, não há separação, pois, na área de espaço-tempo entre a criança e a mãe, a criança (e, portanto, o adulto) vive criativamente, fazendo uso do material disponível. (WINNICOTT, 2011 apud SEKKEL 2016, p. 89).

Dessa forma, será possível pensar o dispositivo de informação e cultura enquanto um objeto transicional na vida dos pequenos, um objeto que não está nem dentro e nem fora dos sujeitos, mas que pode ser o início de um processo de transição do que é concreto para formas mais elaboradas de abstração, de pensamento. Ser acolhido num dispositivo de informação e cultura vai solicitar da criança inserir-se num universo de representação das coisas, no universo dos signos, o que necessariamente culmina na alteração da ordem simbólica dos sujeitos.

2.2.4 Winnicott e os dispositivos de informação e cultura: algumas aproximações

Podemos afirmar que a teoria de Winnicott é uma teoria pensada na importância do bem acolher o ser humano no mundo e que esse acolhimento é de responsabilidade da mãe ou de quem desempenhe a função materna. O cuidado, o *holding*, as satisfações das necessidades primárias são tão importantes que se não forem bem realizadas, a criança pode ter seu desenvolvimento emocional seriamente comprometido. O ser humano, nos primórdios de sua existência, necessita estar integrado, fazer parte, pertencer, ou seja, necessita estar acolhido para continuar sendo, existir no mundo e constituir o seu próprio eu, sua personalidade.

Nos dispositivos culturais que desenvolvem trabalhos sobretudo com crianças, a importância dos ensinamentos deixados por este psicanalista não pode ser ignorada.

O conceito de fenômenos e objetos transicionais, bem como as consequências da passagem de forma positiva da criança nesta fase – estabelecer relações, brincar, desenvolver a criatividade e abrir-se para o mundo da cultura -, também são de importância relevante para as reflexões deste trabalho. A inclusão desse conceito, permitiu a compreensão da importância da constituição de objetos que atuem como fenômenos transicionais, a serem constituídos tendo em vista o apoio para que a criança consiga, gradativamente, ir se apropriando da biblioteca, em todas as suas dimensões. Nesses termos a criação de meios especiais e específicos para esse fim, como o

Biblioacolhe, visaria tal propósito. Por outro lado, ainda, a própria biblioteca para crianças, também se constitui um objeto transicional, em relação às infovias do conhecimento, em escala mundial. Considerando-se que o objeto transicional tem a capacidade de ser um primeiro objeto de simbolização da criança, onde ela constrói o manejo de seu mundo interno e externo, o acolhimento em dispositivos culturais infantis é promissor no avanço de possibilidades de participação nas esferas da informação e cultura.

A biblioteca enquanto espaço transicional tem a função de dispor elementos para transpor ordem simbólica da criança, no manejo de sua subjetividade de dentro para fora, como fazem os objetos transicionais. A biblioteca aqui deve ser entendida com um dispositivo que permite a mudança, uma vez que na teoria de Winnicott fica evidente que as transições ocorrem durante a infância e por toda da vida.

3 BIBLIOTECA: UM LOCUS DE ACOLHIMENTO

A biblioteca como espaço transicional se constitui como dispositivo que permite aos sujeitos se apropriarem do universo da informação organizada, do diálogo com a diferença. O espaço transicional fornece condições para uma passagem: a criança, que até então pautava seu modo de informar-se e de conhecer o mundo através da oralidade, passa a um outro patamar, aos poucos, que é o do signo escrito, com suas lógicas, sua diversidade, suas dificuldades e suas mágicas!

Outro aspecto da biblioteca como um espaço transicional é dar elementos nos quais a criança, ao sentir-se pertencente a este universo, possa ingressar em outros contextos semelhantes, com a mesma autonomia, naturalidade e sentimento de pertença. Ao sentir-se pertencente em um dispositivo, pode buscar a mesma autonomia em outros, da mesma natureza.

No âmbito da biblioteca, essa passagem se dá da oralidade para o universo da cultura escrita, e da cultura escrita para uma rede de dispositivos culturais, num processo progressivo e permanente. Para que isso aconteça, o acolhimento é fundamental, bem como crer que a criança seja capaz de se apropriar das lógicas da biblioteca e desenvolver uma autonomia, mesmo que relativa no início, quando se pensa numa autonomia mais complexa com o passar dos anos. Mesmo assim, a autonomia no dispositivo pode ser criada na infância, pode ser plena no sincrônico, no aqui e no agora, dentro dos repertórios e especificidades das crianças pequenas.

Nesse sentido, a biblioteca deixa de ser um local de acesso ao livro ou a informação, um local de aprendizagens de localização do livro, para ser um local de construção de saberes informacionais a ser iniciada desde a primeira infância. Tais saberes contemplam um aspecto de materialidade (reconhecer linguagens e códigos que caracterizam os dispositivos culturais), mas se articulam a outros saberes, diferentemente da educação de usuários, que preconiza apenas ensinar como a biblioteca funciona.

Ultrapassando o primado da funcionalidade, neste capítulo trabalharemos com noções que caracterizam a perspectiva de biblioteca como espaço transicional: a biblioteca fórum, uma biblioteca de apropriação; o conceito de dispositivos culturais; a mediação; todos ancorados pelos princípios da *Infoeducação.*

3.1 Biblioteca e Informação: uma relação em rediscussão na contemporaneidade

Programas de apresentação de bibliotecas que intencionam em suas ações criar vínculos com os sujeitos, de modo a que estes identifiquem ali um valor cultural essencial aos processos de construção de conhecimento e cultura, buscando nelas experiências culturais significativas, demandam o apoio de noções de Informação e de Biblioteca que ultrapassem abordagens restritas e cristalizadas, centradas na ideia de espaço de acesso a conteúdos. Assim, discutiremos o conceito de informação, tratando-o para além de mero insumo, mas na sua dimensão formativa. Já o conceito de biblioteca para esta pesquisa está ligado à noção de dispositivo de apropriação de informação e cultura, tomado como instância essencial aos processos de negociação simbólicas (OLIVEIRA, 2014), em contrapartida à assimilação e a difusão cultural, como veremos adiante.

A informação sempre foi evidentemente indispensável à existência humana. É a informação que mantém a cultura e o conhecimento vivos e que faz com que eles transformem, evoluam, ressignifiquem a vida e o mundo.

Perrotti (2008) afirma que os seres humanos são seres do conhecimento, não havendo possibilidade de existência ou tramas simbólicas que se constituam sem ele. O conhecimento "apresenta-se como valor essencial e indispensável à vida humana e como categoria permanente que, desde sempre, acompanhou e acompanha a espécie" (PERROTTI, 2008, p. 3). Informação e conhecimento não são a mesma coisa, entretanto, a informação é a matéria-prima do conhecimento, possuindo uma relação intrínseca com este, estando um implicado no outro.

Para além do seu caráter essencial, a informação ganha centralidade na chamada "Era da Informação" (CASTELLS). Na contemporaneidade, entretanto, novas implicações acrescem complexidade ao quadro informacional, além da quantidade de informação que é produzida e que circula a todo momento, mudando visivelmente a relação dos sujeitos com a própria informação, com o conhecimento e com a cultura. A chamada explosão informacional, iniciada nos tempos da invenção da prensa de Gutenberg, teve não apenas um aumento exponencial, como também mudou de natureza com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação. Para Perrotti (2008, p. 5) o excesso, ou melhor dizendo, o bombardeio de informações que marca a nossa época, vive lado a lado com a falta de informações, motivada por várias razões, dentre

elas “a impossibilidade de acesso aos bens simbólicos e aos circuitos culturais diversificados e abrangentes de extensas faixas populacionais”, como ocorre também e sobretudo no Brasil, devido a desigualdades históricas de diferentes ordens.

O mundo atual é constituído por rápidas transformações e avanços tecnológicos como nunca houve antes. Mas, se ao mesmo tempo temos uma sociedade na qual é possível acessar o mundo numa tela de *smartphone*, ainda assim vivemos hoje grandes desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais, que comprometem esforços de toda ordem tendo em vista a participação e o diálogo com o patrimônio simbólico produzido pela humanidade. Ao contrário, a referida centralidade da informação na denominada “Sociedade da Informação” (termo correlato a *Era da Informação*), articula-se como categoria primordial do projeto político e econômico contemporâneo, em que a informação é tomada como ferramenta para a manutenção de toda uma cadeia de produção de bens simbólicos, para a geração de produtos, de tecnologia, para o consumo. Uma sociedade que privilegia muitas vezes o *homo faber* e o *homo economicus* (MORIN), em detrimento do *homo sapiens.*

Para Perrotti e Verdini (2008) a chamada *Era da informação* continua reclamando a afirmação do indispensável ideal de acesso à educação e à cultura para todos, mesmo que esta reivindicação histórica tenha se atualizado para acompanhar a mudança dos novos tempos. Os autores seguem afirmando que, no passado, os ideais de acesso à cultura e à educação resultaram na criação ou renovação de bibliotecas, museus, centros de documentação e memória, que tinham a finalidade de disponibilizar bens culturais. Entretanto, atentar somente aos ideais iluministas de *acesso* material ao patrimônio cultural não é suficiente, principalmente em países como o Brasil, onde questões sociais básicas que repercutem na vida educacional e cultural necessitam ser enfrentadas e vencidas (PERROTTI; VERDINI, 2008).

De acordo com Perrotti e Pieruccini (2007) os ideais iluministas criaram instituições de difusão cultural, privilegiando objetivos de integração cultural *via* assimilação de repertórios sígnicos produzidos por esferas determinadas. Visavam que as camadas populares absorvessem a cultura das elites, a cultura escrita, por meio da integração dos circuitos populares à ordem cultural hegemônica. No Brasil, a questão da escrita –ainda não superada- esteve atrelada ao projeto de colonização (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), cujo ato inaugural foi uma carta escrita por Pero Vaz de Caminha. Na carta, o anúncio do descobrimento determinava dupla expropriação: a posse da terra pelos colonizadores veio associada à dominação simbólica. Direcionada à corte

Portuguesa, tal carta constitui marco emblemático no estabelecimento das vozes que redefiniriam os rumos do território e de seu povo, de como se dariam as relações políticas entre os habitantes, entre os produtores de signos escritos -os "novos donos" da terra- e aqueles cujos repertórios culturais não incluíam o domínio do código escrito. Nesse contexto, posteriormente, os textos produzidos pelos jesuítas portugueses difundiam à população local as chamadas verdades incontestáveis, os sentidos, prontos e acabados pelo colonizador (OLIVEIRA, 2014). Igualmente, a instituição de escolas e bibliotecas no país, em muitos casos, seguiu a lógica da difusão cultural e, frequentemente, a dos "processos de imposição e exclusão cultural" (OLIVEIRA, 2014, p. 22), fatores cujos ecos se refletem sobre mediações culturais e processos de significação.

Conforme esclarecem Perrotti e Pieruccini (2007, p. 53):

> Os campos da Informação e da Educação constituíram-se buscando eficácia nos mecanismos e transmissão do saber. Em função disso, relegaram os mecanismos de recepção a posições secundárias nos processos de significação, definindo-os quase sempre como simples desdobramento mecânico e reflexo da transmissão.

Os autores continuam, afirmando que a partir de meados do século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, esse direcionamento começou a mudar e tanto o campo da Informação como o da Educação voltaram seus olhares aos *usuários* e *aprendizes* enquanto sujeitos dos processos simbólicos, o que traria o desenvolvimento de pesquisas e ações de *estudos de usuários, serviços de referência* nas bibliotecas e implementação da *pesquisa escolar* como prática pedagógica. Informação e Educação passaram a partilhar problemas em comum como o das *aprendizagens informacionais* como necessidade para enfrentar os novos modos de ensinar e lidar com a informação, tendo em vista a crise dos modelos tradicionais. Surgem por todo o mundo programas de *educação de usuários, educação para a informação e Information Literacy,* aproximando ainda mais Informação e Educação (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), questões que, se atendem ao imperativo da dinâmica informacional nas sociedades da informação, acabaram por desconsiderar aspectos indispensáveis, atribuídos historicamente às bibliotecas em seu papel de *educação cultural* e de participação afirmativa dos sujeitos no diálogo com o patrimônio simbólico existente.

Cabe aqui uma reflexão acerca de como a Ciência da Informação, disciplina na qual está inserida esta pesquisa, e o paradigma da informação colocam ou não em discussão essa participação dos sujeitos no universo dos signos.

A partir do texto Le paradigme de l´informaton (O paradigma da informação) (APOSTLE; RAYMOND, 1987), os autores iniciam sua discussão colocando em questão este paradigma e, consequentemente, a própria sociedade da informação, interrogando se estes estariam sendo estabelecidos sob uma base científica ou somente ideológica. O artigo, escrito no final da década de 1980, pode ser considerado atual no que diz respeito à critica que tece ao estabelecimento de um paradigma voltado à supervalorização da tecnologia, em detrimento de outras questões que envolvem as bibliotecas e que são também de fundamental importância. Sintetizando, ao submeter a biblioteca ao paradigma da informação, minimizando seu papel diante do advento de novas tecnologias de informação, este acabou por impactar as atividades diárias das bibliotecas afetando, consequente e igualmente, a vida profissional dos que atuam na área.

Conforme sinalizam os autores, as atividades de aquisição, armazenamento, organização e recuperação da informação são as atividades consideradas mais importantes no contexto do paradigma da informação. Afirmam que em uma visão entusiasta do paradigma, a informação, seguindo o impacto das novas tecnologias de comunicação, tornou-se uma mercadoria, um produto comercial vital para a indústria de TI. Além disso, os autores chamam a atenção para o fato de que a sociedade da informação difere da sociedade industrial do passado, refletindo numa mudança nas bases de sua organização. Nesses termos, citam Daniel Bell (1976 apud APOSTLE; RAYMOND, 1987), considerando que na sociedade pós-industrial o conhecimento teórico é recurso estratégico, uma vez que esta caracteriza-se essencialmente pela tecnologia intelectual, sendo a informação e o conhecimento seus elementos determinantes.

Os autores seguem, afirmando que além das redefinições das funções básicas das bibliotecas, o paradigma da informação desvaloriza arbitrariamente todos os aspectos do trabalho tradicional que não combinam com ele. Isso fica evidente quando se destacam somente itens que se enquadram no âmbito da Ciência da Informação (indexação, consulta a banco de dados, etc.), e por minimizar ou mesmo ignorar outros aspectos,

como a discussão sobre livros e autores, conselhos para leitores, a luta contra o analfabetismo, os programas de leitura, etc. (APOSTLE; RAYMOND, 1987).

Nesse sentido, a visão unidimensional imposta às bibliotecas pelo paradigma da informação é questionada pelos autores, lembrando que as bibliotecas têm várias funções, e que seria impreciso definir as funções de todas as bibliotecas somente em termos de serviços de informação. Outra objeção ao paradigma é que este tende a assimilar todo o trabalho realizado por todas as bibliotecas no que acontece nos centros de documentação e bibliotecas especializadas. Assim, identificar o processamento de informação como principal função de qualquer biblioteca é rejeitar a atividade intelectual que exerceram ao longo dos séculos, reduzindo, desse modo, a importância sociocultural de seu papel histórico.

A crítica ao paradigma da informação que o texto sustenta pode ser entendida como a própria crítica ao modelo de Ciência da Informação que se colocou, sendo a biblioteca ou a biblioteconomia constituída como uma de suas disciplinas. A grande questão que se coloca é que, a Ciência da Informação, e, consequentemente, o paradigma da informação, não conseguem, portanto, abarcar toda a complexidade dos fenômenos relacionais implicados na ordem do conhecimento.

3.2 A *Infoeducação*

A Infoeducação é área de estudos centrada nas relações entre Informação e Educação, que "trata de forma englobante, dinâmica e articulada as questões informacionais e educacionais, consideradas tanto em suas dimensões teóricas quanto operacionais" (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 46), tendo em vista superar abordagens que buscam exclusivamente a eficácia na transmissão do saber, relegando a recepção a posições secundárias.

A Infoeducação visa, assim, vencer o dualismo que separa historicamente os campos da Informação e Educação, e que vem acarretando dificuldades de várias espécies aos processos de apropriação simbólica. (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p.54). Face a isso, a Infoeducação parte do pressuposto da inextricabilidade entre essas duas esferas, desenvolvendo abordagem que inclui a esfera da recepção como categoria dos processos de construção de relações significativas com a informação e o

conhecimento, como forma de ultrapassar concepções que visam formar sujeitos para produzir e competir nos "disputados mercados da *era da informação"* (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p.55).

Considerando o quadro apresentado, Perrotti e Pieruccini (2007) afirmam que na tentativa de compreender tais relações históricas e abrir novas e necessárias perspectivas para as relações entre Informação e Educação, contribuindo para superar fragmentações surgidas e herdadas da modernidade, passaram a desenvolver um programa de pesquisa na ECA/USP, cuja evolução resultou na criação da área de estudos por eles denominada *Infoeducação,* considerada "área de síntese e de abertura a novos voôs; área científica e de ação sociocultural." (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p.56).

Portanto, dada a problemática inscrita nas complexas questões que envolvem processos de apropriação cultural em contextos socio-históricos, marcados por profundas fraturas, tais como o brasileiro, a *Infoeducação* apresenta-se como referencial que permite observar criticamente concepções, processos e práticas que envolvem os dispositivos culturais, como as bibliotecas.

A perspectiva crítica da *Infoeducação* (PERROTTI) caracteriza-se pela abordagem transdisciplinar (articulação entre esferas distintas, em especial, terreno e academia/pesquisa) e interdisciplinar ao tomar Informação e Educação como campos singulares, entretanto, mutuamente implicados. Surge como ruptura epistemológica em relação à abordagem fragmentada entre os dois campos, visto que "a problemática das relações entre Informação e Educação demanda novos olhares e formulações para serem enfrentadas adequadamente" (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013, p. 10).

Para Perrotti, a *Infoeducação* reúne em um vocábulo dois campos, Informação e Educação, com o propósito de enfrentar a problemática dos *saberes informacionais* e sua apropriação na atualidade. Sendo assim:

> a *Infoeducação* é o elemento que dá substrato teórico e metodológico às iniciativas em questão; é o novo campo de estudos e de ação educativo-cultural a ser obrigatoriamente introduzido na formação de crianças, jovens e adultos, tendo em vista o domínio de saberes que até há pouco não eram tidos como essenciais nos processos de formação (PERROTTI; VERDINI, 2008, p. 18).

A *infoeducação* preocupa-se com a dimensão formativa da informação, ou seja, informar é, ao mesmo tempo, formar e educar. Portanto, a atuação da biblioteca não será tão somente de instância de informação, uma vez que, sob tal perpsectiva, sua atuação

será igualmente formadora/educativa. Nessa lógica, a *Infoeducação* privilegia a perspectiva da apropriação cultural em detrimento da ideia de assimilação, a ser considerada nas mediações culturais.

Como outro eixo constitutivo das premissas da *Infoeducação*, em causa nesta pesquisa, a noção de apropriação articula-se aos objetivos de *protagonismo cultural*, entendido como "ação afirmativa nos processos simbólicos, exercida por sujeitos de diferentes meios e condições, consideradas as dimensões plurais e conflitantes da vida social e pública, no mundo contemporâneo" (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 77). Sendo assim, "em suas relações com o conhecimento e a cultura, os protagonistas criam e se recriam num movimento, são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dos processos em que se acham inseridos" (PERROTTI; PIERICCINI, 2007, p. 77).

A abordagem da *Infoeducação* no campo da Ciência da Informação afirma a necessidade e a importância em reconhecer a informação como uma categoria autônoma, orgânica e essencial na vida dos seres humanos, todavia a ser apreendida como forma de compreender, participar, ressignificar o mundo por todos os sujeitos, sem exceção.

Sob a abordagem da *infoeducação*, a elaboração do programa de acolhimento para crianças pequenas, visando à construção de categorias estruturantes do *conceito de acolhimento nos dispositivos de informação num ambiente educativo*, evoca a necessidade de discutir paradigmas que orientam a definição de bibliotecas, cujos reflexos afetam o campo da pesquisa científica, bem como o da prática profissional.

3.3 A biblioteca *templum*, a biblioteca *emporium* e a biblioteca *fórum*

De acordo com Perrotti (2015) há, sobretudo, dois direcionamentos que marcam a história das bibliotecas, sintetizados pelas terminologias de biblioteca *templum* e biblioteca *emporium.*

A primeira refere-se à modalidade inscrita na origem das bibliotecas, tendo como grande ícone a Biblioteca de Alexandria; a biblioteca *emporium* seria uma invenção da modernidade, forjada por ideais iluministas de universalização da educação. Com a revolução industrial inglesa, este modelo de biblioteca se espalha pela Europa e Estados Unidos, sendo reinventado em consonâcia com o surgimento de novas

técnicas e tecnologias ligadas à escrita e à criação de novos tipos documentais (audiovisual, documentos digitais) a ela agregados (PERROTTI, 2015).

Se a biblioteca *templum* terá por finalidade a conservação e o controle da memória social (PERROTTI, 2015) ou das narrativas que são filtradas e consideradas como memória social, por outro lado, a biblioteca *emporium*, terá a missão de difundir a memória cultural, consolidando-se como instância cuja função será a circulação e a oferta de objetos culturais para o público em geral. Esse modelo terá, assim, o papel de dar acesso à informação e à cultura para todos. Considerando ainda sua existência, apesar dos seus limites, os dois modelos são abordados por Perrotti e Pieruccini (2007, p. 62):

> Se ideais antigos e medievais de conservação cultural deram, pois, origem às tais instituições monumentais, focadas em objetivos conservacionistas, foram, porém, postos em questão por um novo ideário nascido com os Tempos Modernos e que, especialmente, os Iluministas trataram de formular e promover por meio de diferentes iniciativas [...]. Para o Iluminismo, difundir cultura era um princípio essencial, intrínseco à construção da nova ordem histórica que sucedia à ordem medieval. Ideais − e lutas − como a dos Iluministas resultaram, pois, na criação de instituições pautadas pelo novo paradigma da difusão cultural, referência que se estenderá até os dias que correm, em que pesem evidências de seu esgotamento face às novas circunstâncias históricas que colocaram a modernidade em crise.

Assim, os autores chegam à definição de dois paradigmas culturais distintos: o paradigma da conservação cultural – ligado à ideia de *biblioteca templum*, e o paradigma da difusão cultural – ligado aos ideais da *biblioteca emporium.*

Considerando a diferença entre os dois paradigmas e pensando a quem caberia o protagonismo nos paradigmas da conservação e da difusão, Perrotti (2015, p. 8) salienta que, nestes modelos, o protagonismo cabe "aos objetos culturais e às instituições que os preservam", sendo que nas duas lógicas o que prevalece é a "defesa de seus repertórios, como categoria maior a ser preservada ou assimilada" (PERROTTI, 2015, p. 8).

O que estaria em jogo é a própria compreensão do que seria memória, conhecimento, cultura e informação, assim como o que seria o "outro", ou seja, "aquele que não foi agraciado com as *benesses* das palavras salvadoras guardadas ou a serem postas em circulação pelas diferentes instituições culturais, dentre elas os *templa* e os *emporia"* (PERROTTI, 2015, p. 9).

Perrotti (2015, p. 8) afirma a necessidade de uma passagem, do paradigma da conservação e da difusão para o paradigma da *mediação cultural* (cujo objetivo é a apropriação cultural), ou seja, do *templum* e do *emporium* ao *forum*:

> uma instância onde cidadãos negociam os signos, em processos dinâmicos de conhecimento e de reconhecimento mútuos. Por isso, no *forum*, não há "usuários". Muito menos, "clientes" ou "consumidores". Atuam aí protagonistas, cidadãos que habitam, cuidam, negociam, lutam, agem, compartilham valores, definem e se definem na *polis*, com a *polis*, pela *polis*.

Tais sistematizações esclarecem e permitem identificar distinções que interferem diretamente nesta pesquisa. Em outros termos, as configurações de um programa de acolhimento em biblioteca, orientado por perspectivas do *templum*, mas, sobretudo, do *emporium* teriam como pressuposto sujeitos meramente receptores, estimulados a assimilar a ordem do dispositivo, tendo em vista usos atuais e futuros, previamente definidos.

Ao considerar os limites indicados nos referidos modelos, as concepções da biblioteca *forum* revelam-se como referencial capaz de ultrapassá-los. O *fórum* possibilita o que o *templum* e o *emporium* não dariam conta: tratar a complexidade da diversidade, objetivando a apropriação cultural dos sujeitos, considerando-os em suas especificidades.

A biblioteca *forum* traz como diferencial o princípio dialógico, a negociação e a significação, como ato de participação dos sujeitos no universo do Conhecimento e da Cultura; possibilita, assim, o referido protagonismo cultural. Perrotti (2015) afirma que a luta do protagonista cultural é com os signos e pelos signos, pela palavra, pelo direito de nomear o mundo, isto é, como um ser relacional, que negocia seus saberes com os saberes do outro. Dessa forma, o protagonista:

> nem se recusa e nem assimila apriorísticamente o saber, a palavra do outro. Ele expõe-se, arrisca-se, coloca-se em diálogo permanente com a diferença constrói o *si mesmo* na alteridade, em interlocução (PERROTTI, 2015, p. 10).

Nesse sentido, a noção de acolhimento em biblioteca implicará práticas culturais que permitam aos sujeitos significarem os dispositivos, – a biblioteca - ou seja, apropriarem-se das condições de nomear, de terem voz e vez, de terem suas culturas, seus contextos e sua história considerados no processo.

3.4 Dispositivo de mediação cultural: categoria da apropriação cultural

A biblioteca, uma prática cultural qualquer, um programa de biblioteca são dispositivos. O conceito de dispositivo foi desenvolvido por Foucault no campo das Ciências Sociais, implicando a noção de intencionalidade. Da origem técnica que considerava o dispositivo como "conjunto de peças que constituem um mecanismo", o conceito se ampliou para "a noção de toda ação, de elementos humanos ou materiais, realizada em função de um objetivo a ser atendido" (PIERUCCINI, 2007. p. 5). Assim, o dispositivo é um local social de interação e de cooperação, com suas intenções e funcionamento material e simbólico próprios.

Pieruccini (2004, p. 43), afirma que os dispositivos atuam de forma persuasiva sobre os indivíduos. Para ela, o conceito de dispositivo pode ser entendido como todo e qualquer mecanismo "capaz de promover a relação, organizar a realidade e fornecer um instrumento para o pensamento". Assim, os dispositivos são instrumentos de intervenção do real, são signos que atuam de forma estruturada e organizada, possuindo recursos materiais, simbólicos e relacionais que atingem os comportamentos dos indivíduos.

Os dispositivos se articulam em três níveis de interação: a social, a semiótica e a técnica, sendo assim considerado técno-semio-pragmático (TSP), podendo ser definido como "conjunto de interações entre esses três universos, realizadas a partir de uma tecnologia de informação, de um sistema de representação ou, ainda, de uma mídia pedagógica ou não" (PIERUCCINI, 2007, p. 5). Assim, o dispositivo é qualquer mecanismo, seja ele técnico ou simbólico, capaz de promover a relação, organizar a realidade e fornecer um instrumento para o pensamento (PIERUCCINI, 2007). Ou seja, uma prática, um programa de apresentação da biblioteca, podem ser considerados dispositivos, uma vez que são carregados de intencionalidade, possuem um discurso, interferem sobre o real, e "atingem os comportamentos e condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos" (PIERUCCINI, 2007, p. 5).

O dispositivo, cuja ordem é dialógica, difere conceitualmente daqueles pautados pela ordem monológica, ainda muito vigente nas bibliotecas. Para Pieruccini (2004) ordem monológica, refletida em contextos culturais institucionais, revela-se no caráter fechado, ininteligível e implicitamente autoritário que os caracterizam. Diante disto, a autora afirma que é necessário romper com a ordem discursiva monológica, e instituir a

dialogia como critério essencial e organizador dos dispositivos, principalmente em contextos educativos.

Os dispositivos informacionais dialógicos (PIERUCCINI, 2004) são instâncias que em sua concepção preocupam-se com a apropriação da informação. São locais, como as bibliotecas, por exemplo, onde o discurso, as narrativas e a ordem informacional configuram-se não apenas na intenção de oferecer e disponibilizar materiais de informação mas, além disso, preocupam-se com as condições materiais e imateriais que envolvem os sujeitos nos processos de relação com o dispositivo, com as informações, com os modos de busca e significação dos signos.

Muitos dispositivos de informação e cultura ainda mantêm a ordem monológica, pautada no difusionismo, base da assimilação cultural. Tal fato gera uma distância entre o dispositivo e os sujeitos, principalmente nos quadros dos chamados "não-iniciados", ou seja, junto aos que desconhecem as lógicas e potencialidades desses ambientes. Para crianças em idade pré-escolar, ainda não alfabetizadas, esse distanciamento pode se acentuar tanto na infância, como por toda a vida, a depender, em grande parte, de intervenções significativas que permitam elaborar sentidos para a biblioteca, partilhando seus significados. Assim, a ordem dialógica implica processos que favoreçam tanto a significação quanto a ressignificação dos dispositivos pelos sujeitos, condição que implica compreendê-los não somente como suportes ou canais, meros meios ou instrumentos de oferta e disseminação de informações.

3.5 Mediação cultural: uma noção chave aos dispositivos dialógicos

A mediação cultural é categoria importante das diversas esferas da prática social, principalmente nos processos culturais, nem sempre compreendida como indispensável em quadros marcados pelas referidas fraturas culturais, conforme indicado anteriormente.

Nesses quadros especialmente, as distâncias entre as esferas da produção e da recepção simbólica são marcadas por conflitos de toda ordem: cognitivos, culturais, políticos etc. e acentuados por noções assentadas na ideia de que a oferta de signos seria suficiente para a participação dos sujeitos no universo do conhecimento e da cultura. Escapa a essa perspectiva a complexa trama implicada no diálogo sujeitos-signos, questão que demanda compreender o significado da mediação cultural.

Diferentemente dos contextos que deram origem à noção de mediação, como prática visando à instauração de possibilidades de diálogo entre partes conflitantes, a inclusão do adjetivo cultural confere perspectivas específicas aos atos que visam negociações simbólicas, indispensáveis aos intercâmbios sígnicos sincrônicos e diacrônicos. Nesse sentido, a mediação não visará intervenção sobre as partes, tendo em vista bens materiais. Trata-se assim, de construção de pontes indispensáveis às interlocuções, tendo como base e matéria-prima os signos, nem sempre compartilhados por todas as esferas implicadas no processo de significação.

Para Perrotti e Pieruccini (2014), a noção de mediação cultural é considerada dentro de uma ruptura epistemológica que a coloca enquanto categoria autônoma nos processos de significação, rompendo com a ideia da mediação enquanto mero instrumento de transmissão de signos. Nesse sentido, trata-se de ato de construção de sentidos e significados.

Como ato de reconstrução de sentidos, a mediação cultural na esfera das bibliotecas inscreve-se como categoria de destaque dado seu papel nos processos implicados nas relações entre biblioteca, seus usos e possibilidades, e os públicos com os quais ela lida. De fato, a oferta de bibliotecas não garante, de modo imediato e inequívoco, o sentido que lhes possa ser atribuído. Tal sentido é, sobretudo, construção dos sujeitos, em processos sistemáticos, permanentes e orgânicos.

Em contextos como o brasileiro, a ideia da *mediação cultural*, nas instituições ganha ainda mais relevância, em razão do hiato simbólico existente entre biblioteca e sociedade, no país, bem como entre as esferas de produção e recepção de informações. Ainda que os meios tecnológicos de comunicação e informação possam estar disseminados e democratizados largamente, referências simbólicas capazes de dar sentido à biblioteca e à apropriação da informação e cultura dependerão, talvez cada vez mais, de intervenções que permitam aos sujeitos, o quanto antes, dar sentido a elas. Dessa forma, a mediação cultural coloca-se como ato de aproximação e de negociação de referenciais que permitam o partilhamento do patrimônio cultural existente.

Nas bibliotecas em contextos educativos de educação infantil, a mediação cultural mostra-se, assim, aspecto essencial face ao imperativo de ultrapassagem de noções de difusão e transmissão de conteúdos, como forma de integração dos públicos aos quais se destina.

PARTE C

PESQUISA EMPÍRICA

4 O PROGRAMA BIBLIOACOLHE

O objeto empírico deste estudo denomina-se *Programa Biblioacolhe*. Trata-se de um conjunto estruturado de atividades, criado em 2017, por iniciativa da equipe da biblioteca de um Centro Educacional Unificado. Desenvolvido de forma orgânica e sistemática, destina-se à apresentação da biblioteca às crianças da Educação Infantil, tendo em vista favorecer relações dessas crianças com o dispositivo cultural, como forma privilegiada de introdução no universo da cultura da escrita, em diálogo com perspectivas condizentes à faixa etária e possibilidades cognitivas dos envolvidos.

4.1 O contexto da pesquisa: um panorama dos CEUs e suas bibliotecas

Os Centros Educacionais Unificados foram constituídos a partir de políticas públicas de acesso e inclusão dos sujeitos à educação, cultura, esporte e lazer, voltadas aos moradores das regiões mais afastadas do centro da capital da cidade de São Paulo. De acordo com Gadotti (2004), o CEU é um projeto de educação popular, inspirado na concepção de "Escola Parque", de Anísio Teixeira. Surgiram em 2003, a partir de uma proposta educacional preocupada com a inclusão social e a qualidade de vida, implementados em locais onde a ausência do poder público se evidencia, muitas vezes, em situações de pobreza, violência e crise urbana.

De acordo com Gadotti (2004, p. 16):

> Os Centros Educacionais Unificados foram construídos em locais onde o 'Mapa da Exclusão/Inclusão Social', desenvolvido pela Profa. Aldaíza Sposati, mostrava pouca ou nenhuma presença do poder público, alta concentração de pobreza, locais onde não existiam equipamentos públicos de lazer, principalmente para os jovens.

Assim, os CEUs e consequentemente suas bibliotecas, foram construídos em locais que evidenciam uma histórica exclusão dessas populações à educação e, sobretudo, à cultura da escrita.

A cidade de São Paulo possui atualmente 46 CEUs, implementados em duas fases: a primeira ocorreu na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy (2001-2004), com 21 CEUs construídos; a segunda fase continuada na gestão do ex-prefeito José Serra (2005-

2006) e do ex-prefeito Gilberto Kassab (2006-2012), com 24 CEUs construídos (LEMOS, 2012). A continuidade do projeto na gestão do ex-prefeito Fernando Haddad (2013-2016) incluiu somente um CEU.

Entre essas duas fases de implementação, houve mudanças significativas.

Na primeira fase, o gerenciamento das unidades educacionais e dos equipamentos que compõem o CEU era realizado pelas Secretarias Municipais de Educação, de Cultura, de Comunicação e Informação Social e de Esporte e Lazer (LEMOS, 2012). A proposta educacional recebeu assessoria do Instituo Paulo Freire[8], responsável pela formação dos primeiros gestores dos CEUs, bem como administração e levantamento de dados relativos à implementação e pós-implementação (LEMOS, 2012).

Com a mudança de prefeitos na gestão municipal, a segunda fase de implementação dos CEUs inicia-se em 2005. Neste período, tanto o acordo entre as secretarias e a assessoria do Instituto Paulo Freire foram desfeitos. A gestão dos CEUs passou a ser de exclusividade da Secretaria Municipal de Educação, como ainda ocorre até o presente momento (2018).

Para Souza (2010, p. 215) os CEUs são equipamentos vulneráveis às alterações político-partidárias na administração pública de São Paulo. O autor afirma que as mudanças de governo mostram reduções de processos democráticos e de dotações orçamentárias. No entanto, são complexos educacionais que apresentam condições de romper paradigmas institucionais e acadêmicos, sobretudo os relacionados à educação escolar e à educação social. Os CEUs extrapolam os limites da escola abrindo-se ao bairro, lidando com públicos diferentes simultaneamente, visando objetivos educacionais e sociais. Além disso, o CEU "mostra-se forte do ponto de vista institucional, a partir do momento que sobrevive à transição política e à sua exposição na mídia" (SOUZA, 2010, p. 215).

- **Estrutura dos CEUs**

No que se refere a sua estrutura, os CEUs comportam, no mesmo complexo, três unidades educacionais regulares: um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino

[8] O instituto Paulo Freire é uma instituição sem fins lucrativos, fundada em 1991, cuja missão é "educar para transformar", dando continuidade e reinventando o legado de Paulo Freire.

Fundamental (EMEF). De acordo com o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados de 2016, estas unidades educacionais são autônomas, possuem quadro gestor próprio, seguem as mesmas diretrizes de outras escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino, mas devem estar de acordo com as especificidades e princípios dos CEUs.

A Gestão do CEU é o órgão que articula a participação de diferentes setores. É composta por núcleo de apoio administrativo, núcleo de ação cultural, núcleo de ação educacional e núcleo de esporte e lazer. Tais instâncias são responsáveis pelos equipamentos do CEU como biblioteca, telecentro, teatro, piscina, quadra e outros espaços, gestão das empresas terceirizadas, bem como a articulação com unidades educacionais e outras secretarias.

De acordo com o Regimento de 2016, o Conselho Gestor é a instância máxima de decisão, seus membros devem ser democraticamente eleitos, havendo nele representantes de diversos setores do CEU. Ainda há o colegiado de integração (para articulação pedagógica, administrativa e operacional) e Associação de Pais, Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU. O Regimento prevê também a criação de assembleias geral, setorial, juvenil e infantil. A assembleia geral é composta por todos os munícipes que tenham interesse em participar das discussões sobre o território. Tem como finalidade definir as prioridades de ação do CEU, avaliar anualmente o Projeto Político-Educacional da instituição, propor alterações ao Regimento, encaminhando as questões ao Conselho Gestor, entre outras atribuições. As assembleias setoriais são instâncias representativas de cada um dos grupos que compõem o Conselho Gestor do CEU e sua criação é facultativa ao Conselho Gestor ou à Assembleia Geral, por maioria simples de votos em qualquer uma das instâncias. As assembleias infantil e juvenil têm como objetivo garantir o direito de escuta e participação de crianças e jovens, considerando seus encaminhamentos na condução do Projeto Político-Educacional do CEU (SÃO PAULO, 2016).

Alguns CEUs também funcionam como polo de apoio presencial das universidades que compõem a rede UniCEU, sendo seus acervos geridos pelas bibliotecas dos CEUs.

Nesses termos, observa-se que os diferentes setores e instâncias que constituem os CEUs configuram estrutura bastante complexa, incluindo esferas políticas, pedagógicas, operacionais, técnicas e sociais diversificadas que atuam dinamicamente sobre as práticas alí realizadas.

- **As Bibliotecas de CEUs**

As bibliotecas de CEUs são dispositivos que desempenham múltiplas funções: de biblioteca pública, aberta à toda comunidade, de biblioteca escolar, por encontrar-se em meio a três unidades educacionais, e de biblioteca universitária, por gerir acervos específicos dos polos da UniCEU.

Portanto, são diversos os públicos que ali circulam: estudantes da educação básica à universitária, funcionários, pais de alunos, crianças, idosos, professores.

No estudo realizado por Lemos (2012, p. 131) a autora afirma que a biblioteca passa por um problema conceitual, referindo-se ao fato das bibliotecas terem que cumprir a missão da biblioteca pública e escolar ao mesmo tempo. Lemos destaca ainda que a ausência de políticas claras e específicas para as bibliotecas do CEU gera dificuldades no processo de familiarização com a comunidade.

Em seu projeto inicial, a Secretaria Municipal de Cultura difundiu a concepção de biblioteca híbrida como um projeto pioneiro para a biblioteca de CEU, mas que se mostrou ineficiente (LEMOS, 2012, p. 131). Afirma a autora (p. 132) que, considerando o projeto inicial dos CEUs, todos os espaços educacionais foram definidos visando a finalidades ligadas à educação não formal, podendo-se considerar que enquanto tal, por suas características, a biblioteca de CEU é educativa, desligada do currículo escolar, aberta a toda a comunidade (inclusive escolas), inserida no projeto pedagógico de cada CEU, preocupada com a formação da consciência cidadã de seus públicos. Lemos (2012) salienta que entre os bibliotecários participantes, segundo dados de seu estudo, há intenção de criar vínculos com a comunidade, o que levou à criação de projetos de bibliotecas específicos, favorecendo aberturas necessárias para que as pessoas pudessem adentrar ao mundo da informação e da cultura, de modo geral.

A biblioteca onde o *Biblioacolhe* foi criado, implantado e desenvolvido foi inaugurada na primeira fase dos CEUs e conta, em 2018, com um acervo de cerca de 18 mil itens. À época da coleta de dados da pesquisa, esta biblioteca era constituída por equipe de quatro funcionários.

Desde sua inauguração em 2003, a biblioteca vem desenvolvendo diversos projetos de incentivo e de atividades de leitura, como projetos de capacitação de usuários, de contação de histórias, projetos de memória e de relatos orais de histórias de vida com a terceira idade, além de atividades recreativas aos finais de semana, com oferta de jogos, brinquedos e livros no mesmo espaço.

Tais ações foram sempre pensadas para aumentar a circulação de públicos e para formação de leitores. No entanto, percebemos que as atividades ainda não foram capazes de formar identidades leitoras nos públicos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, matriculados ou pertencentes à comunidade. Poucos são os sujeitos que retornam, que constróem um vínculo com a biblioteca, apesar dos esforços da equipe.

As bibliotecas de CEUs, como já mencionado, muitas vezes inserem-se em comunidades que, devido à carência e a exclusão social e cultural, não tiveram condições, ao longo de décadas, de participar dos circuitos de informação, cultura e lazer. A biblioteca se insere, assim, como algo novo num ambiente onde os sujeitos ou não estão acostumados a este lugar, ou o temem, ou desconhecem suas funções, seu propósito e seus significados.

4.2 O *Biblioacolhe*: o processo de construção do programa

O Programa *Biblioacolhe* surgiu de uma iniciativa das bibliotecárias de um Centro Educacional Unificado - CEU, situado na periferia da cidade de São Paulo[9].

O objetivo do programa era apresentar a biblioteca para crianças da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, situada no mesmo Centro Educacional a que pertence a biblioteca[10].

O programa foi desenvolvido durante quatro meses: do final de agosto até o início do mês de dezembro de 2017, num total de 27 encontros, sendo 25 na biblioteca e 2 em sala de aula. Três turmas da Educação Infantil (84 crianças), com idades entre 5 e 6 anos participaram dos encontros, sendo que cada turma passou ao menos 8 vezes pela biblioteca.

O convite ao trabalho veio da bibliotecária pesquisadora que compunha a equipe, na tentativa de observar modos alternativos de introduzir a biblioteca na vida das crianças e as crianças no cotidiano da biblioteca, partindo-se de concepções e

[9] Não será possível, nesta pesquisa, citar os nomes dos participantes. Contudo, fica registrado o reconhecimento dos esforços realizados pela equipe da biblioteca e professoras, que exerceram papel fundamental na tentativa de avanço do campo.

[10] Os protocolos para autorização desta pesquisa junto aos órgãos responsáveis e, tendo em vista que a pesquisadora faz parte do quadro de funcionários da instituição, previam que tanto o CEU, quanto a biblioteca, as unidades educacionais, e todos os sujeitos participantes teriam suas identidades preservadas, atribuindo-se a estes nomes fictícios, cujo quadro de correspondência encontra-se de posse da pesquisadora.

práticas que já criticavam relações estereotipadas e procedimentais usadas para a apresentação das bibliotecas públicas e escolares, sobretudo, às crianças.

Para que o projeto tivesse força, esta ação somente viria da união de uma equipe, que havia há pouco perdido sua coordenadora de biblioteca, e ainda estava se redefinindo, se reerguendo para cumprir com todas as suas demandas de trabalhos de rotina, horários e outros projetos.

Foram realizadas reuniões coletivas para tratar do assunto e também individuais com cada membro da equipe separadamente, para melhores esclarecimentos sobre a proposta apresentada pela bibliotecária-pesquisadora.

É importante salientar que o programa *Biblioacolhe* é uma proposta específica de um determinado CEU. As práticas nos CEUs, como em outras bibliotecas, acabam sendo construídas pelos quadros profissionais que lá estão. Não há diretrizes específicas para realização de ações. O Regimento da instituição ocupa-se em determinar objetivos, responsabilidades, modos de funcionamento e gestão administrativa, mas não estabelece ou se ocupa da política de práticas na biblioteca.

Tal fato pode ser visto como algo positivo de um lado, visto que dá liberdade para que os profissionais, mediante as demandas e os desafios colocados pelo contexto, se mobilizem nessa direção, mas por outro, sem nenhuma referência, ou as equipes têm condições para ler criticamente e propor alterativas às situações reais encontradas, ou se perpetuam os conflitos e dificuldades de relação entre o patrimônio cultural e os públicos.

O *Biblioacolhe* entra nesta lacuna como uma possibilidade de criação de alternativa de relação da biblioteca, tomada como instância de mediação cultural entre o universo simbólico e a comunidade infantil local.

4.2.1 A preparação da equipe da biblioteca: negociações e protocolos iniciais

Desde o final do ano de 2016, as negociações para a implementação do *Biblioacolhe* já estavam sendo realizadas com a equipe da biblioteca. Na época, a equipe era composta por uma coordenadora de projetos de biblioteca, três bibliotecárias e uma ATE – Auxiliar Técnico Educacional, cargo correspondente ao de auxiliar de biblioteca. Reuniões haviam ocorrido com a equipe e com a coordenadora, e o programa já constava no Plano de Ação Anual da Biblioteca. No entanto, a situação se alterou em

abril de 2017, quando houve a exoneração em massa dos cargos de coordenador de projetos de biblioteca dos CEUs, pela Portaria 657, de 7 de abril de 2017. Os cargos não foram repostos até o momento.

Assim, com uma equipe desfalcada, sem liderança, algumas objeções ao projeto apareceram. Uma pessoa a menos na equipe também significou um desfalque em relação ao atendimento dessa e de outras ações. O horário de atendimento da biblioteca se estendia das 8h da manhã até às 21h, de segunda à sexta-feira; aos sábados, domingos e feriados, das 8h às 16h30. Para cobrir este horário, determinado também por portaria administrativa, as três bibliotecárias da equipe precisavam fazer muitos revezamentos, que acarretavam em ausências durante a semana, inclusive em períodos de atendimento às crianças.

No mês de julho de 2017 as negociações para implementação do programa *Biblioacolhe* tiveram que ser mais pontuais, visto existirem ainda algumas resistências por parte da equipe, e tendo em vista que o cronograma previa o início do atendimento com as crianças assim que voltassem as aulas, ou seja, no mês de agosto. Uma bibliotecária da equipe ainda apresentava certa resistência, alegando não ter tempo por estar desenvolvendo outras ações e por desconhecer esse "*novo jeito de trabalhar com crianças na biblioteca*" (nas palavras da bibliotecária). Ela dizia não compreender a proposta, e insistia, ainda, na elaboração de atividades como já haviam sido feitas antes. Assim como todos da equipe, esta era uma pessoa muito importante para o desenvolvimento do trabalho, tendo em vista seu perfil e experiência prática com crianças. A resistência foi amenizada a partir do momento em que ela entendeu que a proposta do *Biblioacolhe* era incorporar todo o aprendizado desenvolvido em outras atividades e que nada seria descartado ou perdido, mas somente reorientado e rearticulado face aos propósitos do programa. Nesses termos, foi possível a colaboração.

A dificuldade inicial em convencer a equipe da biblioteca ocorreu também pela falta de um elemento aglutinador, que possuísse um cargo de liderança mais pontual. A gestão do CEU estava em transição na época, por conta das eleições para Prefeitura de São Paulo e as alterações dos ocupantes dos cargos existentes ocorridas em consequência disso. O novo gestor e coordenadores ou ainda não haviam assumido os cargos, ou estavam se inteirando de suas atividades e funções, o que impossibilitou um grupo maior, de fora da biblioteca, participar mais ativamente das ações. A eles coube apenas autorizar a realização do programa.

A proposta do programa, partindo de uma bibliotecária-pesquisadora e não de uma gestora, ou coordenadora, talvez tenha gerado uma certa resistência por parte de algumas funcionárias no início, mas essas resistências foram um tanto superadas e o programa pôde, finalmente, ser iniciado.

Em uma das reuniões com a equipe da biblioteca foi salientado que o programa de atividades em desenvolvimento era uma tentativa de abordagem prática, mas ancorada em conceitos fundamentais da *Infoeducação*. Foram criticados os modelos de apresentação da biblioteca, o modo como estes vinham sendo praticados desde o início, principalmente o projeto "Capacitação de Usuários", que não conseguia oferecer subsídios ao uso da biblioteca e seus recursos, tampouco era compatível com o universo infantil, pois não dialogava com crianças pequenas, em razão dos parâmetros adotados.

A proposta era de que o projeto fosse uma construção coletiva, ao menos com a equipe da biblioteca, e que todos poderiam opinar sobre a elaboração das atividades e criticar processos e procedimentos propostos.

Assim, a equipe composta pela bibliotecária-pesquisadora, duas bibliotecárias (aqui chamaremos de Ana e Silvia) e uma ATE (chamaremos de Edite) conseguiram estabelecer dias e horários de atendimento às crianças, tendo em vista as escalas de revezamento das funcionárias para cobrir o horário de atendimento da biblioteca.

Uma das bibliotecárias, Ana, se mostrou muito empolgada com a proposta. Ela mesma criticou algumas ações da biblioteca e disse estar esperando um projeto com mais fundamentação teórica, que permitisse compreender as dinâmicas implicadas nos processos realizados.

Dessa reunião com a equipe, surgiram as ideias para a elaboração da primeira atividade, pensada numa perspectiva acolhedora. Uma das funcionárias, Edite, que trabalha como ATE, é formada em pedagogia, e alertou ao grupo para tomar cuidado ao abordar os conteúdos com as crianças, especialmente que estes não poderiam ser extensos demais, tendo em vista respeitar a natureza dos grupos de crianças da Educação Infantil. A bibliotecária pesquisadora disse que a biblioteca seria apresentada pouco a pouco, e que esses encontros deveriam entrar na rotina das crianças, num processo gradativo, agradável e não exaustivo, tentando apresentar um universo novo a eles, chamado biblioteca.

A partir das primeiras reuniões foram surgindo ideias para as-abordagens iniciais com as crianças, sempre pensadas em como receber os pequenos de forma acolhedora, como transformar as práticas de apresentação do dispositivo em práticas capazes de

dialogar com crianças de 5 a 6 anos de idade. A equipe da biblioteca se mostrou empenhada em tentar realizar algo diferente e inovador, que de fato pudesse marcar positivamente as crianças. Via-se nitidamente uma preocupação no estabelecimento de ações que tivessem como eixo a possibilidade de criação de vínculos entre as crianças e a biblioteca, bem como um esforço na alteração de posturas e atitudes para criar atividades que de fato tivessem algum efeito.

4.2.2 Coordenação e professoras da EMEI: negociação e protocolos iniciais:

Paralelamente às negociações com a equipe da biblioteca, também foi necessário tratar da proposta com a Escola de Educação Infantil do CEU, a EMEI, para viabilizar a realização do programa, na perspectiva colaborativa desejada. A ideia era não apenas oferecer uma atividade pronta, como a biblioteca já havia feito no passado, e sim convidá-los a participarem da construção do programa. Desde o planejamento do *Biblioacolhe*, estabeleceu-se uma atitude dialógica com as instâncias envolvidas, tendo em vista o acolhimento destes ao processo.

O público-alvo do programa eram crianças matriculadas na EMEI, precisamente três turmas, com idades entre 5 e 6 anos completados até o final das atividades. Tais turmas foram escolhidas pela coordenação pedagógica da escola, a partir de critérios estabelecidos considerando-se, de um lado, a idade das crianças, por elas estarem no último ano da educação infantil e, portanto, prestes a adentrar no Ensino Fundamental. Ademais, por elas terem tido pouca ou mesmo nenhuma oportunidade de frequentar a biblioteca em ações mais sistemáticas ou organizadas. Estando no último ano da EMEI e não havendo garantias de que continuassem estudando naquele Centro Educacional no Ensino Fundamental, a coordenação solicitou que estas crianças tivessem prioridade no atendimento, uma vez que as outras poderiam participar nos anos seguintes.

A pesquisadora justificou que, por conta do horário extenso de funcionamento da biblioteca e poucos funcionários no local, os atendimentos somente poderiam ser feitos duas vezes por semana e no período da tarde. Assim, ficou combinado o atendimento para três turmas, às terças e quintas-feiras, das 14h às 16h.

As tratativas incluíam a recomendação sobre a importância de construir e manter uma parceria entre biblioteca e sala de aula, tendo em vista que há alguns anos, a mesma biblioteca havia desenvolvido um projeto para as crianças da Educação Infantil. Tal

projeto conseguiu, na época, atender a todas as crianças da escola, porém, estava pautado quase que totalmente em práticas de contação de histórias e algumas atividades lúdicas com as crianças, como oficinas e brincadeiras. No início desse projeto com a Educação Infantil, também havia uma espécie de "tour" pela biblioteca, numa tentativa de explicar seus modos e lógicas de organização, mesmo que muito brevemente.

O novo programa, entretanto, apresentado para a coordenação da EMEI, teria um diferencial. Não seria mais um projeto de contação de histórias somente, mas teria ações e atividades mais sistematizadas, voltadas ao acolhimento efetivo das crianças no ambiente biblioteca. Para isso, teriam que ser poucas turmas e mais tempo para as atividades.

Não houve resistências pela coordenação e professoras envolvidas, que concordaram em participar, colocando o projeto na rotina das salas. Assim, as crianças iriam uma vez por semana à biblioteca. A equipe da biblioteca, por desenvolver um projeto com a Educação Infantil no passado, e por receber as crianças em algumas atividades esporádicas, mantinha um bom relacionamento com a equipe gestora e com professores desta unidade escolar. A recuperação dessa memória (positiva) revelou-se como um elemento facilitador nas negociações com a escola.

A pesquisadora solicitou que, para elaborar a primeira atividade, seria necessário ir até às salas de aula, conversar com as professoras e as crianças, para apresentações pessoais e indagar sobre personagens, histórias e livros que as crianças gostavam. Tal solicitação foi aceita, imediatamente.

Como a EMEI elaborou um projeto para constituição de uma sala de leitura com livros doados e com os livros recebidos da Prefeitura de São Paulo (atividade que não é obrigatória nas escolas de Educação Infantil), por iniciativa da equipe de professores, coordenadores e diretores, havia necessidade de diferenciar os projetos. Nesses termos, era importante demonstrar que a biblioteca não é uma sala de leitura[11], realizando ações que, gradativamente, apresentassem suas especificidades, seus conteúdos, linguagens e possibilidades.

[11] As salas de leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo surgiram em 1972. Tratam-se de espaços dentro das escolas de Ensino Fundamental, que comportam um acervo diversificado, mesas, equipamentos de multimídia, direcionado suas ações aos alunos matriculados. A gestão dos espaços, bem como as mediações, ficam a cargo dos Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSL), educadores da Rede Municipal que recebem formação para realização das práticas de leitura com os estudantes (SÃO PAULO, 2017).

4.3 Planejamento das atividades: o primeiro encontro na biblioteca

Todas as atividades do programa *Biblioacolhe*, para além dos processos iniciais de negociação entre os participantes, demandaram planejamento, visando as ações com as crianças. No entanto, o primeiro encontro do Biblioacolhe foi alvo de preparação especial, tendo em vista a escolha de elementos, intervenções no ambiente interno (biblioteca) e externo e atividades que marcassem positivamente as crianças em relação a sua entrada na biblioteca. Nosso propósito era que as crianças pudessem ter confiança nas pessoas que estariam conduzindo as atividades, que o processo lhes fosse familiar, ou seja, que reconhecessem ao menos alguns elementos na dinâmica das atividades, possibilitando processos de contiguidade entre lugares conhecidos e desconhecidos por elas.

Era sabido que a maioria das crianças nem ao menos conhecia a biblioteca e que este momento seria a primeira entrada delas num universo não reconhecido. Seria importante, portanto, transpor alguns elementos do mundo delas para a biblioteca, para que identificassem no espaço algo que possivelmente lhes traria certa sensação de conforto e confiança, prevenindo-se eventual dificuldade em razão do estranhamento do local e dos funcionários participantes.

Desse modo, a preparação do ambiente e da atividade que compunha o primeiro encontro começou com uma visita às salas de aula. Para isso, a pesquisadora dirigiu-se à EMEI e obteve autorização da vice-diretora (que já estava informada a respeito da visita) para ir às salas de aula, conversar com as professoras e crianças. A autorização, felizmente, veio acompanhada de um pedido forte e alentador: "*vai lá e encha essas crianças de entusiasmo!*".

4.3.1 Reconhecimento do contexto: visita às crianças, professoras e salas de aula

O reconhecimento do contexto, ou seja, as crianças, as professoras e o seu ambiente habitual era necessário para uma primeira aproximação entre biblioteca e sala de aula.

A primeira visita foi à turma 6 A, da Professora Fátima. A pesquisadora entrou na sala de aula, apresentou-se, cumprimentou a professora e os alunos, comunicando que estava ali para convidá-los a participar, a partir da semana seguinte, precisamente

na quinta-feira, de projeto de visitas à biblioteca, que acabava de ser iniciado. Eles pareceram muito entusiasmados com a notícia. As crianças pareceram não entender exatamente quando seria quinta-feira, então, foi necessário contar os dias da semana que faltavam para o encontro.

A pesquisadora disse às crianças que sabia que eles tinham uma sala de leitura e que levavam livros para casa. Assim, perguntou quais eram os personagens dos livros que eles mais gostavam. As crianças citaram muitos personagens do folclore brasileiro: Iara, Curupira, Saci Pererê etc., visto que este tema estava sendo trabalhado em sala de aula, por ser mês de agosto. Mas, também citaram outros, dos contos de fadas, como "A Bela e a Fera", e personagens do "Sítio do Picapau Amarelo", como a boneca Emília e a Narizinho. Para aumentar a expectativa das crianças em relação à visita, a pesquisadora comentou que haveria uma surpresa no dia do encontro na biblioteca e que aguardava ansiosa pela presença de todos.

Na visita à turma 6 G, da professora Camila, a abordagem foi a mesma adotada em relação à turma 6 A. As crianças também citaram personagens do folclore brasileiro, tema igualmente abordado em sala de aula. Entretanto, as crianças foram além, citando mais personagens dos contos de fadas, como Chapeuzinho Vermelho, Os três Porquinhos, lembrando-se, também do Sítio do Picapau Amarelo e mostrando-se bem empolgados com a visita à biblioteca.

Essa abordagem nas salas de aula com as crianças foi importante para a construção de parte da primeira atividade. Perguntar sobre os personagens que eles mais gostavam serviu para construir um percurso reconhecido pelas crianças, por meio de cartazes, que indicariam um trajeto de localização até a biblioteca, de forma lúdica e interativa. Eles iam em direção ao desconhecido, mas acompanhados por amigos *simbólicos*, guardados em suas memórias.

4.3.2 Preparação e organização do percurso: o espaço externo

A chegada à biblioteca deveria ser algo especial. A ideia de construir um trajeto animado da sala de aula até a biblioteca estava acertada, faltava, porém, definir a sequência e selecionar os personagens que povoariam o percurso. De posse das informações a respeito dos personagens que as crianças citaram, a equipe da biblioteca construiu os seguintes cartazes: Emília, Iara, Cuca, Lobisomem, A Bela e a Fera, os

Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e a Turma do Folclore, uma criação dos Estúdios Maurício de Souza, este último já afixado na porta da biblioteca. Os cartazes foram confeccionados com imagens dos personagens e balões de falas, que indicavam o caminho, a partir de informações (“dicas”) às crianças a respeito do próximo personagem a ser seguido. Atendendo à sequência proposta, as crianças saberiasm como chegar à biblioteca.

Os cartazes foram afixados em toda a extensão dos corredores da EMEI até a biblioteca, ou seja, em dois andares do edifício, já que a biblioteca fica no térreo do mesmo prédio.

Figura 1: Preparação do percurso até a biblioteca

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

4.3.3 Preparação e organização da biblioteca: o ambiente interno

A biblioteca de CEU é um espaço feito para receber diversos públicos: da Educação Infantil a alunos universitários, bem como a comunidade externa, funcionários, professores e turmas diversificadas de alunos, etc. Face a estas demandas, a ordem do dispositivo é complexa e implica negociações diversas, tendo em vista garantir os usos dos diferentes públicos e atividades. Um aspecto facilitador, todavia, é

que esta biblioteca, por realizar e receber diversos eventos, está de certa forma preparada a pequenas alterações em seu *layout*.

- **A ordem do espaço**: o espaço físico da biblioteca é constituído por: hall de entrada, onde ficam armários, o balcão de atendimento e a porta de entrada, feita por uma divisória. Ao entrar, tem-se do lado esquerdo o acervo infantil, sinalizado na parede pela ilustração de uma centopeia gigante; o acervo juvenil, mesas de estudo, que separam o espaço infantil do acervo geral. Do lado direito, tem-se a continuação do balcão de atendimento, mesas de estudo pequenas para crianças, estantes menores, e à frente uma área grande, que serve de espaço multiuso, onde fica o acervo da Univesp[12], num canto e um bom espaço livre para realização de eventos. Neste espaço ocorreu grande parte das atividades do *Biblioacolhe*.

Figura 2: Hall de entrada da biblioteca: parte do balcão de atendimento e armários

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Figura 3: Mesas de estudo e estantes expositoras

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Figura 4: Mesas do espaço infantil

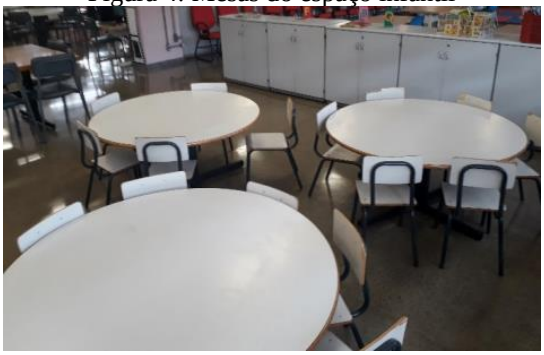


Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Figura 5: Espaço para realização de atividades

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

[12] Univesp é a Universidade Virtual do Estado de São Paulo. O CEU onde ocorreu a pesquisa é polo de alguns cursos desta universidade, cabendo à biblioteca a gestão destes acervos.

- **A ordem do acervo:** a organização do acervo de livros, é primeiramente feita por grandes categorias: livros infantis, livros juvenis, predominantemente de ficção e para crianças e jovens, respectivamente; livros classificados, assim denominados por incluírem acervo geral e especializado, para consulta e pesquisa dos públicos adultos. A ordenação desses acervos nas estantes segue o seguinte critério:

  - os livros infantis recebem o código representado pela Letra "I", seguido por outro código composto pela letra inicial do sobrenome do autor, mais um código numérico de sobrenome do autor, conforme uma tabela especializada na área da Biblioteconomia (Tabela de *Cutter-Sanborn)*[13], acrescido da inicial do título do livro. Essa codificação indica a posição do item dentro do conjunto de livros infantis.

Figura 6: Etiqueta de livro do acervo infantil

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Figura 7: Etiqueta de livro do acervo juvenil

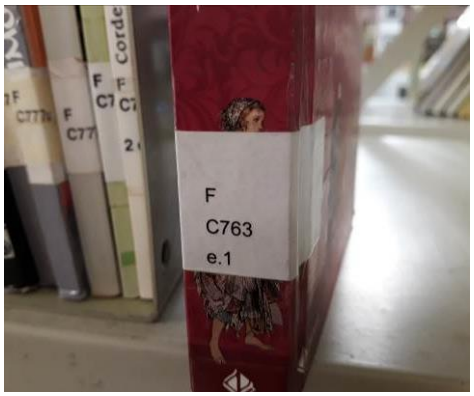


Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

  - os livros juvenis recebem o código representado pela Letra "F", e as demais codificações, do mesmo modo como utilzado para os livros infantis.
  - os livros do acervo geral e da Univesp recebem codificação conforme a Classificação Decimal de Dewey, constituída por números decimais, de acordo

[13] A Tabela de Cutter é uma tabela de códigos que indicam a autoria de uma obra literária elaborada por Charles Ammi Cutter em 1880 e é utilizada para classificar livros em bibliotecas. A tabela utiliza todas as letras para designar as categorias de livros.

com o assunto de que tratam. Da mesma forma, recebem codificação como os demais tipos (infantil e juvenil) de acervo.

Figura 8: Etiqueta de livro do acervo geral.

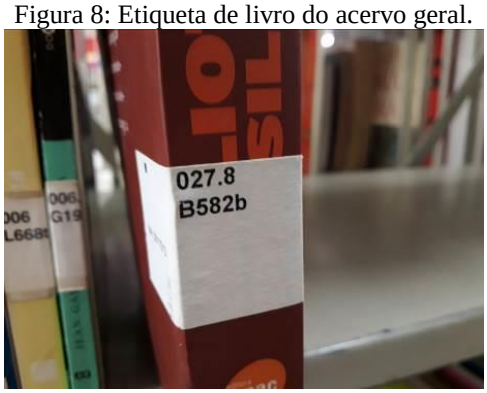


Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

As denominações e “I” e “F” seguem normas em uso pelo Sistema Municipal de Bibliotecas Públicas de São Paulo.

Nesta biblioteca, bem como em outras, é comum o posicionamento dos livros lado a lado, com as etiquetas das lombadas viradas para indicar sua localização, em estantes altas, o que não facilitava o acesso das crianças pequenas.

Figura 9: Acervo infantil

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Figura 10: Acervo infantil – ordenação dos livros nas estantes

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Figura 11: Acervo geral

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Com o acervo disposto dessa maneira, não era possível esperar que as crianças pudessem interagir com os livros. Assim, para o *Biblioacolhe*, o acervo foi trabalhado de forma diferente: houve seleção por assuntos e, de acordo com a temática trabalhada em cada atividade, os livros eram separados e colocados em estantes baixas, de acordo com a estatura das crianças. Da mesma forma, foram posicionados e expostos com as capas viradas para frente, para que as crianças pudessem selecionar os livros de interesse, manusenado-os com facilidade.

Figura 12: Preparação do espaço: estante baixa (1)

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Figura 13: Preparação do espaço: estante baixa (2)

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Estas estantes eram colocadas sempre no mesmo local da atividade e os livros mudavam, constantemente.

Para esta primeira atividade, houve a seleção de uma história: o período previsto de permanência das crianças era de uma hora, havendo tempo, então, para ler ou contar mais de uma história. Dentre os repertórios disponíveis, optou-se pelo livro "Mitos Brasileiros em Cordel", por tratar do folclore, objeto de estudo na escola.

Outros elementos foram elaborados para esta primeira visita: foi construído um painel de boas-vindas, colocado em destaque na entrada da biblioteca, com colagem de papéis coloridos, e a figura de duas crianças lendo, sobre a inscrição "Sejam bem-vindos", além do nome do programa. O painel fez parte da ambientação, bem como a confecção de letras e elementos que remetessem à "mágica", por conta da intervenção da "mágica da leitura", personagem interpretado pela bibliotecária Silva, que fez parte nas mediações.

Figura 14: Painel de boas-vindas e mesa da mágica da leitura

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Outra questão considerada nessa primeira visita era que a entrada das crianças na biblioteca poderia representar uma espécie de "rito de passagem" denotando uma

mudança de estado, uma transição. De modo objetivo, a ideia era criar uma ponte que interligasse esses dois tempos: o antes e o depois da biblioteca. Assim, antes de ir para o espaço destinado à atividade, as crianças passariam por um túnel de brinquedo, que simbolizaria essa passagem, de forma lúdica. A ideia partiu da bibliotecária Silva pois, nas palavras dela: "as crianças, nessa fase etária, estão muito no concreto, no que é palpável". Portanto, o túnel poderia ajudar a simbolizar o que aí se pretendia que acontecesse.

Da mesma forma, decidiu-se que a bibliotecária usaria sua personagem "mágica da leitura", inventada por ela e usada em um evento, para contar histórias às crianças, na sala de leitura da EMEI. A introdução desse elemento poderia atuar como mais uma categoria do processo de reconhecimento e de diálogo da biblioteca com as crianças.

Para a finalização, face a perspectivas implícitas para o encontro, entendeu-se que esta deveria ocorrer de forma sinestésica, ou seja, um passeio pela biblioteca para que as crianças tivessem uma experiência sensorial, tocando nos livros, nas estantes e no mobiliário e outros objetos. A ideia era que cada criança pudesse reconhecer a biblioteca, a partir de sua própria experiência concreta, ou seja, que a visita acrescentasse mais um dado na imagem, na forma de representação da biblioteca para eles.

Na continuidade do trabalho de preparação do programa de atividades, um dado foi muito relevante ao norteamento das ideias e contribuições do grupo para a criação e organização do programa de visitas. De modo sistemático, solicitava-se à equipe que tivesse em mente a palavra *acolhimento*, como ideia chave à realização das tarefas.

Nesse primeiro momento de preparação, o trabalho em equipe ocorreu com empenho de todos, apesar de as dificuldades impedirem a sua presença em todas as fases, ao mesmo tempo, sobretudo em razão das escalas de trabalho diversificadas e não concomitantes. Entretanto, o programa conseguiu envolver e concentrar os esforços do grupo, em torno das ações.

Assim, estabeleceu-se o roteiro do primeiro encontro:

1. As crianças seriam buscadas na sala de aula pelas bibliotecárias e fariam o trajeto, passando pelos cartazes com personagens das histórias que eles mesmos

elencaram. As falas dos personagens, aos poucos, iriam indicando o caminho para a biblioteca;

2. Ao chegarem à porta da biblioteca teriam o desafio de passar pelo túnel;
3. Intervenção da Mágica da leitura, falando sobre letras, palavras e histórias.
4. Leitura "cantada" de alguns cordéis do livro "Mitos brasileiros em cordel", de Cesar Obeid[14];
5. Atividade sinestésica: "sentir a biblioteca" com as mãos, os livros, as histórias.

4.4 Realização das práticas

De um modo geral, as atividades do *Biblioacolhe* tiveram o objetivo de acolher as crianças no dispositivo, para que fossem, aos poucos, se apropriando do seu espaço físico, explorando e conhecendo o ambiente, se reconhecendo enquanto sujeitos nesse espaço, aprendendo a nomear elementos fundamentais de uma biblioteca, vivenciando o contexto e tendo o direito a sua expressão e sua experiência, tendo em vista que tais processos podem atuar gradativamente, na construção de relações e vínculos, possibilitando o surgimento de um sentido de pertencimento não somente ao espaço físico da biblioteca, mas ao que esta pode propiciar, ou seja, o ingresso no universo da informação organizada, nas tramas da cultura da escrita, nas múltiplas possibilidades de diálogo com o patrimônio simbólico acumulado.

4.4.1 O acolhimento físico na Biblioteca

Acolher, num primeiro momento, estava associado à ideia de receber bem as crianças no espaço da biblioteca, para que, aos poucos, pudessem desenvolver um sentimento de pertencimento ao lugar. Para isso, a equipe se empenhou em dar as boas-vindas, demonstrando sua empatia e cordialidade para com os pequenos.

As categorias do *reconhecimento, hospitalidade e cuidado* (AVENA, 2001), foram tratadas de forma articulada buscando-se, aí, objetivar a ideia de acolhimento, visto que reconhecer os sujeitos neste espaço implicaria querer, desejar a sua presença

[14] OBEID, C. **Mitos brasileiros em cordel**. São Paulo: Salesiana, 2009.

no local. A ideia de hospitalidade no sentido de receber bem e tentativa gradual de criação de laços de afetividade, e o cuidado para com aquele que chega a um território desconhecido, na preparação deste ambiente, na intenção de transmitir uma mensagem de bem estar e conforto aos pequenos; o *acolhimento*, como um ato que introduz o sujeito numa nova comunidade, e que tem a capacidade de transformá-lo de estranho a membro legítimo deste novo e desconhecido território.

- **O primeiro encontro: o ritual da chegada, a exploração do espaço, a magia das palavras**

A primeira turma atendida foi a 6G, com a Professora Camila. Uma bibliotecária e a pesquisadora foram até a sala de aula para acompanhar e interagir com as crianças pelo trajeto, realizando a leitura dos cartazes. Cada um deles dava uma "dica" de como chegar à biblioteca, revelando, porém, todo o caminho, mas sempre indicando outro personagem que, por sua vez, teria uma pista melhor para chegar ao destino. Foram utilizados oito cartazes, com os personagens: Emília, Iara, Cuca, Lobisomem, A Bela e a Fera, os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e a Turma do Folclore.

Os cartazes continham linguagem simples e direta, todos cumprimentando e se reportando às crianças com saudações diversas: "olá amiguinhos" ou "olá turminha", às quais as crianças respondiam, voluntariamente. A leitura dos balões de fala era feita pelas bibliotecárias ou pela pesquisadora. A reação dos pequenos era de reconhecimento dos personagens, excitação e curiosidade para saber qual seria o próximo personagem a dar a outra *dica*, curiosidade, aliás, não somente desta turma. Crianças de outras turmas, que viam a movimentação diferente, também ficaram curiosas e pediam para participar.

Figura 15: Trajeto até a biblioteca

Foto: S. B. Fukushima

Figura 16: Trajeto até a biblioteca – interação com as crianças

Foto: S. B. Fukushima

Ao chegar à biblioteca, o último cartaz dizia que elas tinham conseguido encontrar com êxito a localização da biblioteca, o que mereceu uma comemoração junto com as crianças.

Figura 17: trajeto até a biblioteca – comemorando a chegada

Foto: S. B. Fukushima

Quando entraram na biblioteca, a agitação das crianças diminuiu. Foi solicitado a elas que observassem tudo.

Uma parte do espaço físico da biblioteca foi apresentada: o balcão de atendimento, onde se fazem os empréstimos, o acervo infantil e o letreiro, que o indica, o desenho de uma grande centopeia onde está escrito “literatura infantil”.

No caminho até o espaço preparado para a atividade, fica o acervo infantil, que foi apresentado às crianças, destacando-se que ali ficavam os livros para aqueles que ainda não sabiam ler e para os que estavam aprendendo a ler, livros de diversos temas como contos de fadas, histórias de bruxas, de aventuras e outros assuntos.

Após o acervo infantil, mais a frente, foi colocado um túnel de brinquedo. Ao chegarem lá, foi proposto um desafio: para participar das atividades na biblioteca, as crianças teriam que passar pelo túnel e dizer o seu nome ao final. Todos aceitaram e participaram a contento do desafio.

Figura 18: Conhecendo a biblioteca – exploração do espaço

Foto: S. B. Fukushima

Em seguida, as crianças sentaram-se em círculo num tapete apropriado (EVA), no espaço que já estava preparado e ambientado para a atividade. Ali, havia uma mesa, coberta com uma toalha colorida, enfeitada com letras, estrelas e elementos que faziam alusão à mágica. No momento em que as crianças se acomodaram, as bibliotecárias

exploraram o cartaz de boas-vindas juntamente com elas, conversando brevemente sobre o que significava ser bem-vindo a um lugar. Salientaram que ser bem-vindo é ser aceito, ser querido neste lugar, e que eles eram muito bem-vindos na biblioteca.

Depois disso, as bibliotecárias anunciam que chamariam uma pessoa para contar alguns segredos da biblioteca, momento em que surge, então, a personagem "mágica da leitura" como um elemento surpresa da atividade. Ela apresentou um jogo de cartas contendo letras do alfabeto. A mágica da leitura começa, então, a formar palavras com as letras. Nota-se que as crianças já reconheciam a maioria das letras apresentadas, pois, ao mostrar as cartas, as crianças respondem de forma correta (apesar de não saberem ler e escrever ainda, as professoras na Educação Infantil já iniciam o processo de alfabetização). Assim, ela vai formando nomes. Os nomes que ela forma são das pessoas da equipe da biblioteca, modo diferenciado de apresentá-las às crianças.

A atividade segue e a Mágica da leitura revela um dos segredos da biblioteca: a biblioteca possui letras, que formam palavras, que formam histórias que estão nos livros.

Após esta primeira parte do encontro, as bibliotecárias realizaram uma leitura "cantada" de dois cordéis do livro "Mitos brasileiros em cordel", de Cesar Obeid, que continha personagens do folclore nacional, citados pelas crianças por ocasião da visita da pesquisadora às salas de aula, conforme relatado no item 4.3.1 (reconhecimento do contexto).

Concluída a leitura e a conversa com as crianças a respeito dela, partiu-se para a exploração sensorial da biblioteca. As crianças foram convidadas a conhecer a biblioteca com as mãos, sentindo os elementos do ambiente, os livros e outros materiais. Enquanto o "passeio" acontecia, o acervo era apresentado, eles tocavam nos livros. A bibliotecária Silvia e a pesquisadora mostravam alguns livros, as áreas e assuntos do acervo, enquanto isso as crianças podiam tatear os livros, manusear, olhar, perceber a biblioteca com todos os sentidos. De certa forma, a proposta foi na direção inversa do que preconizam visões tradicionalistas, em que é solicitado às crianças que não mexam nos livros, que peçam ao atendente, que não dessarrumem as prateleiras, etc.

As crianças foram bem receptivas às dinâmicas das atividades iniciais, percebendo-se isso pelo modo como faziam suas colocações e por sua alegria até o final do encontro.

Com as turmas 6A e 6H, acompanhadas pelas professoras Fátima e Márcia, respectivamente, as atividades seguiram o mesmo roteiro, entretanto, a participação das crianças foi maior. Na hora da leitura do cordel sobre o Saci-Pererê, que consta no livro que foi trabalhado "Mitos brasileiros em Cordel", um menino participou, especialmente, cantando uma música sobre o Saci.

No momento da atividade sinestésica, uma das bibliotecárias mostrou um atlas geográfico, para sinalizar o local daqueles livros. Então, outro menino perguntou: "*como uma coisa grande pode caber em algo tão pequeno*", referindo-se ao tamanho do planeta Terra, representado em um mapa. Outra criança perguntou "*como nascem os livros*?" A bibliotecária Silvia disse às crianças que estas e outras perguntas seriam respondidas, que iriam descobrir tudo isso com os encontros na biblioteca.

Figura 19: Atividade “sinestésica”: explorando a biblioteca

Foto: S. B. Fukushima

Trabalhar o livro sobre os mitos brasileiros foi uma escolha para que houvesse o reconhecimento do tema, que estava sendo trabalhado em sala de aula, por parte das crianças. No momento do trajeto até a biblioteca, pela interação com os cartazes, as crianças também reconheceram todas as lendas e os outros personagens, já que estes haviam sido citados no momento da visita da pesquisadora em sala de aula. As crianças também foram capazes de perceber que a biblioteca continha outros livros que tratam de tais personagens, no momento que disseram "*eles moram nos livros da biblioteca*", referindo-se aos personagens das histórias.

A abordagem proposta permitiu que as crianças expressassem seu entendimento sobre o processo ocorrido, caracteristicamente misturando realidade e fantasia. Na hora da leitura dos cartazes, as crianças respondiam como se os personagens tivessem criado vida. No momento da leitura do cordel do Saci, uma menina disse ter visto o personagem ao final da atividade. No entanto, temos falas que representam dúvidas mais concretas e menos fantasiosas, como foi o caso dos questionamentos "*como nascem os livros*" e o questionamento sobre a representação do mundo num mapa, num livro, o que pode demonstrar um momento de transição significativo. E a biblioteca pode ser este objeto transicional (WINNICOTT), um dispositivo que, por agrupar uma ampla gama de objetos e informações, reunidos e organizados de forma diferenciada e distinta de outros dispositivos informacionais, destaca e chama a atenção para elementos que podem servir como alavancas à curiosidade das crianças, facilitando-lhes adentrar no mundo dos signos, descobrir os limites entre o mundo real e o mundo subjetivo, potencializando sua capacidade criativa, ampliando seus repertórios. E nessa perspectiva, foi possível observar que a inclusão do *outro* no ambiente, dando oportunidades de compreender e de explorar o espaço a partir de referenciais próprios, consistiu em modo privilegiado de acolhimento na biblioteca.

De forma especial, a interação com os cartazes no trajeto até a biblioteca despertou também a curiosidade de muitas pessoas. No momento de recolher os cartazes, uma funcionária da limpeza disse às bibliotecárias:

"*Eu viajo nas histórias. Acompanhei desde a Emília até os Três Porquinhos, euvi todas as turmas passando, eu acompanhei tudo (...) ouvi de novo e de novo, como eu gostei de ficar aqui ouvindo as histórias”*.

A ação, ao ser iniciada e realizada fora do espaço da biblioteca, chamou a atenção sobre a biblioteca, implicando os demais educadores. Outras professoras dirigiram-se às bibliotecárias para perguntar se poderiam agendar a mesma atividade para suas turmas, pertencentes a outras séries do Ensino Fundamental I, e que, face ao recorte proposto pela pesquisa, não haviam sido contempladas. Uma das professoras do Ensino fundamental questionou:

“Como faço para inscrever minha turma nessa atividade? Nossa, ficou muito legal! Quero participar com meus alunos, as crianças ficaram muito interessadas”.

A fala da professora sinaliza que a biblioteca conseguiu, por meio de atividades internas e externas, chamar a atenção da comunidade escolar, de funcionários, professores e alunos, propiciando um novo olhar sobre ela. Desse modo, o processo de ligação biblioteca e sala de aula, inventado pelo *Biblioacolhe*, explicitou a atitude acolhedora, mobilizando o interesse de outros segmentos, desejosos de fazer parte da ação e atuando na ampliação de diálogo e criação de vínculos entre a biblioteca e a escola. Percebe-se que num trabalho que intenciona o acolhimento, muitos dos que não estão contemplados (ao menos num primeiro momento) querem ser acolhidos ou envolvidos no processo.

- **Significados do primeiro encontro: compreensão e reconhecimento**

No dia do primeiro encontro na biblioteca, ao final da atividade, foi solicitado à Professora Camila, do 6G, uma devolutiva das crianças. Realizada por meio de desenhos, a ideia foi tentar observar impressões dos participantes, tendo em vista identificar possíveis significados à experiência do primeiro encontro.

Na semana seguinte, a professora se dirigiu com toda a turma até à biblioteca para entregar a produção das crianças. Acompanhada pela turma de crianças, rompendo “as regras” do agendamento prévio, a entrega dos desenhos não foi um ato protocolar, mas um animado encontro em que todos quiseram explicar seus desenhos para a pesquisadora.

Dentro da biblioteca, as crianças tiveram a oportunidade de explorar mais um pouco o espaço, manusear alguns livros, comentar a respeito dos desenhos e do primeiro encontro, que pareceu ser uma experiência positiva para todos. Percebia-se que estavam muito à vontade, como se estivessem em casa, como se a biblioteca já lhes fosse algo familiar, o que sinaliza uma mudança de atitude em relação ao dispositivo.

Quanto aos desenhos, as crianças elaboraram registros coloridos, em sua maioria retratando a biblioteca como um lugar de estantes com livros e desenhando a "mágica da leitura", personagem interpretado pela bibliotecária Silvia. Dois desenhos destacaram a centopéia que sinalizava o acervo infantil. Sete desenhos retrataram o túnel, brincadeira colocada como um desafio que, para além da entrada na biblioteca, buscava dar um caráter especial à passagem, marcando o momento.

Figura 20: Representação do acervo infantil

Figura 21: Representação da própria criança, da mágica da leitura, o túnel e o acervo da biblioteca

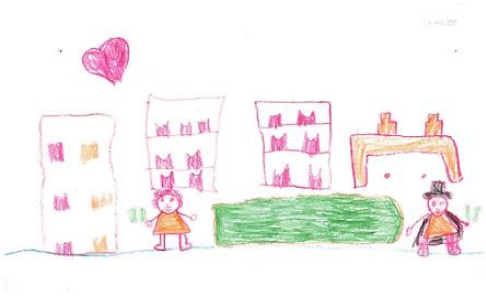


Figura 22: Representação do "túnel", acervo e balcão de atendimento com os computadores

Figura 23: Representação da mágica da leitura, no centro, e a interação das crianças na atividade

A atitude da professora Camila também é um dado importante a ser considerado. O fato de dirigir-se espontaneamente à biblioteca, levando a turma de crianças, sem aviso ou agendamento prévios, demonstra que o *Biblioacolhe* havia repercutido positivamente. Ser protagonista do processo, certamente colaborou para sentir-se acolhida e pertencente à biblioteca, e não apenas uma visitante, e, dessa forma, autorizando-se e colocando-se, à vontade, portanto, para inverter determinados protocolos, cujos reflexos repercutiram no comportamento das crianças em relação ao

dispositivo, aspecto que poderá repercutir favoravelmente em sentimento de pertencimento, também junto às crianças.

A turma do 6H também entregou sua devolutiva, mas no dia previamente agendado para o encontro. As crianças realizaram desenhos bem coloridos e com muitos elementos, mas, diferente das outras crianças. Elas conseguiram também se lembrar e retratar o trajeto utilizado para ir à biblioteca, por meio dos cartazes ilustrativos. Retrataram a biblioteca pelas prateleiras, livros, móveis e, também pela mágica da leitura, indicando que a experiência foi significativa a ponto de guardarem na memória as ações realizadas, interpretando-as.

Figura 24: Representação do trajeto até a biblioteca – crianças, personagens e mediadoras

Figura 25: Representação do trajeto até a biblioteca destacando os personagens

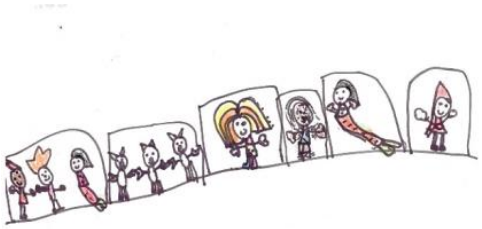


Figura 26: representação da biblioteca: a própria criança, a mágica da leitura e o acervo

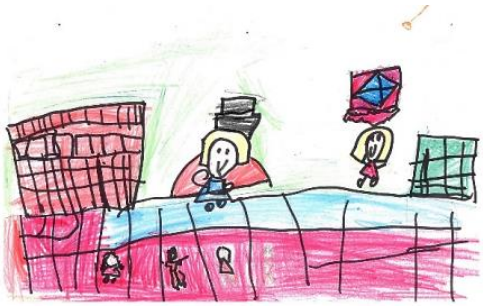


Figura 27: representação do repertório trabalhado: folclore, por meio do Saci Pererê, Curupira e crianças

Assim, é possível perceber que os desenhos expressam elementos pontuais, assim como algumas sínteses de todo o processo. São imagens *autorais* que evidenciam

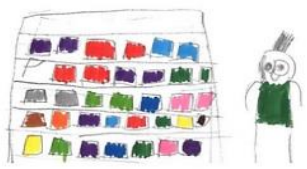
a atenção despertada pelo processo, expressando uma rica multiplicidade de elementos e de detalhes desse novo universo que passaram a conhecer, incluindo de modo significativo os mediadores que participaram da atividade.

O acervo também foi destacado em quase metade dos desenhos, evidenciando a associação da noção de biblioteca a lugar com muitos livros.

Vale fazer destaque ao modo como em muitos desenhos a criança se autorepresenta, inserindo-se seja no trajeto ou no ambiente da biblioteca. Retrataram-se individualmente ou em grupo, mas sempre em interação com algo relacionado a algum momento ou elemento da atividade: ao lado da mágica da leitura, no trajeto até a biblioteca, ao lado do túnel ou do acervo.

Um desenho em particular chamou a atenção. Nele, o menino retratou-se ao lado de uma estante de livros, na biblioteca. Estava com os olhos bem redondos e um sorriso no rosto, passando um ar de satisfação em estar neste ambiente. Mais tarde, no último encontro desta fase do *Biblioacolhe*, destinado às famílias, esta criança trouxe sua mãe e irmãos para a biblioteca, dizendo a ela que precisava fazer o cadastro para pegar livros emprestados nas férias, pois não poderia ficar sem ir à biblioteca neste período (veremos os depoimentos mais adiante nos capítulos referentes e estes).

Figura 28: A criança se retrata ao lado do acervo



A representação do processo por meio dos desenhos e a observação do modo como crianças e professora passaram a se relacionar, quase de imediato, com a biblioteca anunciaram boas perspectivas à construção de relações significativas entre o dispositivo e seus públicos. Acolher, no contexto da biblioteca, implica, conforme

observado, pensar a materialidade dos elementos que caracterizam a biblioteca como categorias intrínsecas ao processo e não meros adereços ou suportes ao exercício intelectual. A relação das crianças com o ambiente será, elemento essencial à construção do *pertencimento* que permite aos sujeitos participar, criar, reinventar relações, por sentir-se parte e em condições de fruir o dispositivo.

4.4.2 O reconhecimento do grupo: diálogo com a diferença[15]

As crianças que participaram do Programa *Biblioacolhe* possuíam uma característica singular: a diversidade. Tratava-se de um grupo totalmente heterogêneo, no que diz respeito à etnia, religião, comportamentos, origem, condição social e econômica, etc.

Foi possível perceber, também, evidente diferença de cuidados familiares em relação às crianças. Isso ficou nítido numa visita que a pesquisadora fez à EMEI, para acertar com a coordenadora pedagógica questões referentes ao cronograma de atendimento do programa. Na secretaria da unidade estava Bruna, uma menina de 5 anos, apresentando febre e sintomas de uma possível infecção no ouvido. A pesquisadora perguntou a uma cuidadora que a acompanhava, por que os pais não haviam sido chamados. Em resposta, a cuidadora disse-lhe que Bruna chegava à escola todos os dias em transporte escolar, e seus pais só haviam se apresentado no dia da matrícula, nunca comparecendo às reuniões. Sendo muito difícil entrar em contato com eles, a diretora da escola já havia acionado o Conselho Tutelar da região.

Em contrapartida, muitas crianças vão e voltam todos os dias acompanhadas de seus pais: é o caso da Rosa, mãe de dois meninos, Francisco e Thiago, matriculados respectivamente na EMEI e na EMEF, que levava as crianças à biblioteca, acompanhava-os até a escola e os ajudava em suas tarefas escolares todos os dias. Uma mãe muito presente na vida dos filhos.

Além desses, havia muitas crianças filhos de imigrantes de alguns países, principalmente da Bolívia e outros países da América do Sul.

---

[15] Evidentemente, o número de encontros para tratar de questõs complexas como a diversidade e assuntos correlatos não foi contemplado pelo objeto empírico, tendo em vista o tempo da pesquisa. Reconhecemos que a problemática implícita ao tema demandaria outras explorações e encontros, aspectos que deverá ser explorado em outras oportunidades, no decorrer do cotidiano da instituição.

A diversidade econômica foi outro dado relevante. Algumas crianças morando em casas de alvenaria, em sobrados, em apartamentos. Outras em favelas e comunidades sem, ao menos, saneamento básico.

Crianças de religiões distintas, de origens étnicas e culturais diversas, compunham o público do *Biblioacolhe*, e isso deveria ser considerado no processo.

Assim, se num primeiro momento, o programa privilegiou ações visando ao acolhimento físico das crianças, pensando-se em aspectos da ordem material do dispositivo, tais como preparação do ambiente e sua exploração pelas crianças, buscou-se, em seguida, considerar as identidades culturais desses públicos participantes, propondo uma ação tratando da diversidade cultural. Pretende-se, assim, não somente tomar as crianças numa perspectiva biológica determinada pela faixa etária, mas também incluir a dimensão sociocultural como categoria fundamental no processo de acolhimento em sua dimensão simbólica, a partir da diversidade cultural dos sujeitos envolvidos.

Optou-se, para esse fim, incluir o debate de questões étnicas indígenas e do negro com as crianças.

4.4.2.1 Diversidade cultural: a questão indígena

Todo mês de agosto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) realiza atividades dentro de um projeto denominado *Agosto Indígena*. A biblioteca, dentro da perspectiva do *Bibliocolhe*, reformulou algumas atividades que foram destinadas a públicos de uma faixa etária maior, para incluir as discussões a respeito da diversidade cultural também para os pequenos.

A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, estabelece a inclusão oficial e obrigatória da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena" nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio. Trabalhar o conteúdo exigido pela Lei não é obrigatório para as crianças da Educação Infantil, no entanto, tendo em vista a diversidade cultural das crianças atendidas pelo *Biblioacolhe*, as discussões travadas neste mês vieram como uma oportunidade de tratar deste assunto e experienciar possibilidades de relação das crianças com a biblioteca.

- **Preparação da atividade**

A proposta, no âmbito do nosso dispositivo, era fazer uma primeira seleção do acervo, que seria trabalhada aos poucos com as crianças. Para a preparação da atividade, foram escolhidos livros sobre a questão indígena, retratando os povos originários como protagonistas de suas histórias, ou livros que não oferecessem ideias estereotipadas, mas, ao contrário, com conteúdo baseado em pesquisas, em formato e linguagem adequados a crianças menores. Era importante, na atividade, quebrar certas visões colocadas pelo senso comum, tendo como parâmetro a premissa de que a "informação forma" (PERROTTI).

Figura 29: Seleção do acervo – livros com a temática indígena (1)

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Figura 30: Seleção do acervo – livros com a temática indígena (2)

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

O acervo foi selecionado pelas bibliotecárias, que fizeram a análise pautada nos critérios acima descritos. Também realizaram muitas pesquisas em livros e na *web* para conduzir a atividade, visto que a SME não ofereceu parâmetros ou formação ao tratamento do tema.

As bibliotecárias selecionaram uma canção indígena chamada "Tangará Mirim", no idioma guarani, que faz referência a um pequeno pássaro que vive na mata atlântica. Uma das bibliotecárias disse que gostaria que a biblioteca pudesse *transportar* as crianças para uma aldeia indígena e, então, utilizou o recurso da música como parte da ambientação.

Os livros que atendiam ao propósito da atividade foram separados do acervo e expostos em prateleiras baixas, todos com as capas viradas para frente, para que as crianças tivessem maior liberdade de escolha e facilidade de manuseio. Também foi

elaborado um painel, com fotos de várias etnias indígenas, de povos que vivem em diversas regiões do Brasil.

Figura 31: preparação do espaço – painél retratando diversos povos indígenas.

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Foram utilizados recursos audiovisuais neste e nos demais encontros: um telão projetava música, vídeo sobre o tema e livros digitalizados. Os encontros posteriores também exploraram bastante esse recurso, além do manuseio de livros e rodas de conversa com as crianças.

- **Desenvolvimento da atividade**

Ao chegarem, as crianças entraram em silêncio na biblioteca, sem que isso lhes fosse solicitado. A música utilizada na ambientação não só despertou a curiosidade, mas parece ter acalmado até os mais agitados. Após a música, foi solicitado que as crianças explorassem um painel com fotos de indígenas de várias etnias. A pesquisadora, que conduziu o encontro, iniciou a conversa com as crianças com uma pergunta: "*existe índio no Brasil*?" Tal pergunta serviu para iniciar uma reflexão e uma discussão com os pequenos. Em suas respostas uns disseram que não, que achavam que eles já existiram e não existem mais. Outros disseram que sim, uma menina disse conhecer pessoalmente um índio. Outra menina, Laís, foi enfática em dizer:

"Indio existe sim porque a minha avó era índia!"

A pesquisadora completou, dizendo que existem muitos povos indígenas no Brasil, com costumes diferentes, modos diferentes de viver, mas com algo em comum, ou seja, o amor e o cuidado com a natureza. Foi mostrado um mapa do Brasil, com a concentração de povos indígenas em cada região. Ao mostrar o mapa, algumas crianças demonstraram reconhecer tratar-se de um mapa, mas não sabiam atribuir significado a ele, sendo-lhes esclarecido ser um mapa do Brasil, "*o local onde moramos*". Uma menina interferiu, Priscila, dizendo que eles não moravam no Brasil, mas em São Paulo. Assim, foi necessário explicar a diferença entre cidade, estado e país para as crianças. Ao questionar a professora, mais tarde, ela constatou que estes conteúdos ainda não são abordados na Educação Infantil. Entretanto, a oportunidade de explicar melhor uma fonte de informação como o mapa era necessária, já que apenas uma das turmas identificou o mapa como sendo do Brasil.

Figura 32: Mapa do Brasil indígena mostrado às crianças.

Foto: S. B. Fukushima

O mapa causou muito interesse nas crianças, o que ficou evidente no momento de manusear os livros, quando puderam reconhecer mapas e questionar a respeito. Nesse momento ficou marcado que o dispositivo abriu espaço para a aquisição de novos conhecimentos. A questão do mapa já havia sido indagada no primeiro encontro por outra criança, que perguntou como poderia algo tão grande caber em algo tão pequeno, referindo-se a este tipo de representação. Assim, este foi um momento de explorar mais sobre o assunto e esclarecer dúvidas a respeito desta fonte de informação.

Desse modo, ao acolher uma questão de interesse individual numa atividade coletiva, como acontece no *Biblioacolhe*, todo o grupo se beneficia. A indagação de um, estimulada pela profusão de fontes de informação disponíveis num mesmo local, possibilita a que todos conheçam um pouco mais a respeito de determinado assunto, a partir do compartilhamento de informações orais, escritas, audiovisuais concentradas nos dispositivos culturais. Nesse aspecto, o mediador tem papel essencial ao acolher a demanda por conhecimento, sabendo explorar o dispositivo e orientar seus usos por crianças de todas as idades.

Para dar acesso ao conteúdo dos livros escolhidos, a etapa seguinte da atividade consistiu na sua leitura em voz alta: o primeiro, "Aldeias, palavras e mundos indígenas"[16], de Valéria Macedo, com as ilustrações de Mariana Massarani, é um livro elaborado pautado na pesquisa antropológica da autora. O segundo livro trabalhado foi "Kunumi Guarani"[17], escrito por Werá Jeguaká Mirim, autor indígena que escreveu o livro, aos dez anos de idade.

A escolha dos dois livros foi assim explicada para as crianças:

"O primeiro livro, foi escrito por uma antropóloga, uma pessoa que estudou os indígenas, mas não nasceu indígena. O outro livro, foi escrito por um garoto indígena de apenas dez anos, que conta sobre como é ser uma criança guarani".

A pesquisadora explicou que existe muita diferença entre escrever sobre a sua própria história, e quando outra pessoa escreve sobre ela. No intuito de envolver e levar as crianças a refletirem sobre suas próprias singularidades, as crianças foram instigadas a pensar e responder à pergunta:

"Se a Laís escrever um livro sobre a vida dela, será a mesma coisa se Pedro escrever sobre a vida de Laís"?

Facilmente, as crianças perceberam a diferença e responderam negativamente. Continuando a explanação, a pesquisadora revelou às crianças que hoje os indígenas

[16] MASSARANI, M.; MACEDO, V. **Aldeias, palavras e mundos indígenas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

[17] MIRIM, W. J.; Miadaira. **Kunumi guarani**. São Paulo: Panda Books, 2014.

têm hábitos parecidos com os dos homens brancos da cidade, que vão à escola, cursam faculdades, escrevem livros contando suas histórias.

Alguns pontos são necessários de exemplificação e maior aproximação com o universo das crianças. Percebeu-se que na aproximação, eles acabam entendendo melhor a respeito de elemento que tem relação com o universo da cultura escrita e da informação. É necessário, muitas vezes, transpor conceitos de adaptá-los para os pequenos, visando o *acolhimento cognitivo* dos mesmos.

No contexto da discussão sobre a produção de livros, a pesquisadora incluiu a exploração de elementos constitutivos desse objeto. Antecedendo a leitura, a pesquisadora mostrou e explicou o que é autor, ilustrador e título, explicando que "*livro tem nome, mas não se diz nome de livro, e sim título*". Ao serem indagadas sobre "o que é um autor" ou "o que é um ilustrador", apenas uma menina soube responder, oportunizando a pesquisadora explicar para as crianças o que significavam estas palavras, nos seguintes termos: "*autor é quem escreve a história livro"; "ilustrador é quem faz os desenhos e as imagens*". Com isso, introduziu-se a discussão sobre a natureza do livro, "de como nascem os livros", demonstrando-se tratar-se de objeto criado e elaborado por pessoas humanas, que expressam ideias, emoções, relatam fatos, conservam memórias...

O livro "Aldeias, palavras e mundos indígenas", tratava de alguns elementos de povos diferentes, numa linguagem voltada para crianças pequenas, dentre os quais a casa e como alguns povos indígenas moram e constroem suas residências, bem como elementos da língua e alguns costumes, tais como jogos e modos de se vestir e festejos.

Conforme apareciam os diferentes povos, as informações sobre eles iam sendo complementadas pela pesquisadora, com fotos impressas da *web* e fotos contidas em outros livros. As fotos de famílias, casas e crianças indígenas, a partir do uso de diferentes recursos informacionais como forma de tratar um tema de interesse, foram importantes para acolher os diferentes níveis cognitivos dos participantes. A diversidade informacional, possível na biblioteca, contribuiu para favorecer a inclusão da diversidade (humana) das crianças participantes e apresentar-lhes um espectro alargado de possibilidades ali existentes.

Figura 33: Leitura do livro “Aldeias, palavras e mundos indígenas” e apresentação de fotos às crianças

Foto: S. B. Fukushima

O segundo livro trabalhado com as crianças, "Kunumi Guarani", de Werá Jeguaká Mirim, abordava o cotidiano de uma criança, no caso o autor, numa aldeia guarani, descrevendo aspectos culturais desse povo, como religião, brincadeiras, alimentação, estrutura social da aldeia etc., salientando que as crianças guaranis também vão à escola e acessam a *Internet*. O fato de as crianças na aldeia também frequentarem a escola foi enfatizado pela pesquisadora, assim como as crianças, ali participantes do programa *Biblioacolhe*, além de morarem em suas respectivas casas, brincarem, festejarem, no intuito de reconhecimento do outro como pertencente a uma mesma espécie humana, apesar das diferenças culturais. Nesse sentido, a leitura do livro possibilitou ir além da transmissão de uma história, mas propiciar a experiência de reflexão e expressão de ideias em torno de uma questão social significativa.

A dinâmica mostrou-se significativa, na medida em que, na sequência, as crianças, ao manusearam os livros selecionados e separados para elas, queriam saber sobre os títulos e seus conteúdos, assim como o nome do autor, apontantando e perguntando a respeito de ilustrações. Algumas crianças pediam para ler trechos dos livros, reconheceram mapas contidos nos livros, trocaram livros entre elas e conversaram sobre eles.

Figura 34: Crianças escolhendo livros sobre os indígenas

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Esta parte da atividade exigiu muita interação entre crianças, professoras, bibliotecárias e a pesquisadora. Como os livros selecionados tratavam dos indígenas como tema principal, e considerando que as crianças haviam acabado de escutar sobre eles, a curiosidade para saber mais, ouvir as histórias, saber quem eram autores, ilustradores e o que diziam as letras foi imensa e intensa. Diante de tantas perguntas dos pequenos, a questão que surge é como dar acolhimento às questões das crianças, simultânea e sucessivamente? Foram muitas as perguntas, algumas respondidas a contento, outras nem tanto.

Entretanto, esse momento foi marcante e deve ser objeto de outras reflexões em torno de metodologias de mediação cultural, capazes de acolher as crianças em suas demandas por conhecimento, considerando-se a urgência que elas manifestam e em contextos e práticas como as propostas.

Tal como fora feito anteriormente, as bibliotecárias solicitaram às professoras uma devolutiva das crianças sobre o encontro. Este grupo fez desenhos bem coloridos, alguns com mais detalhes das histórias ouvidas, outros destacando trechos do encontro ou de parte das histórias trabalhadas, evidenciando que alguns ativeram-se mais aos conteúdos e outros aos processos de que participaram.

Figura 35: representação da moradia de diferentes povos indígenas

Figura 36: representação decrianças indígnas brincando

De qualquer forma, se as abordagens com as crianças respeitaram seu estágio cognitivo, as atividades buscaram sempre colocar alguns elementos novos, instigando-os a aprender a nomear adequadamente elementos constitutivos da biblioteca. Por exemplo, a palavra *acervo* e seu significado foram introduzidos e repetidos diversas vezes nos encontros, trabalhando-se, sob diferentes modos o seu entendimento e sentido, pelas crianças. Assim como definido por Vigotski (1989), a atividade do *Biblioacolhe* constituiu-se como *zona de desenvolvimento proximal*, apresentando dificuldades/desafios à compreensão da biblioteca, gradativamente transpostos pelas crianças, por meio da ajuda dos mediadores.

A atividade considerando o acolhimento da diversidade cultural mostrou as possibilidades que o dispositivo possui para ser espaço privilegiado de experiências culturais dos sujeitos. A informação chega às crianças por meio de histórias narradas, que são postas face à circularidade das dinâmicas propostas, visando acolher pontos de vista distintos, histórias pessoais singulares. A criança que expressou sua experiência dizendo "índio existe porque minha avó era índia!", assim como outros que disseram conhecer indígenas, já terem visto ou terem parentes indígenas, não estão somente recebendo informação, mas também expressando sua palavra, participando, compartilhando informações, tendo voz e escuta públicas. A valorização das diferentes formas de informar e informar-se também ficam, assim, evidentes, sobretudo por meio dos debates com as crianças, do diálogo e das diversas manifestações. Não só por meio da expressão oral, mas pelo uso de outras linguagens próximas às crianças, como os desenhos, socializados entre o grupo, permite fazer circular a expressão daqueles que,

em razão da idade, ainda não dominam outras formas de dizer e dizer-se. Tais processos, no contexto do dispositivo cultural para crianças pequenas, evidenciam uma das dimensões da biblioteca *fórum*, ou seja, a articulação entre o que foi lido (narrado), experienciado e expressado pela criança.

4.4.2.2 Diversidade cultural: o negro

O estudo sobre o acolhimento teve continuidade com a temática da diversidade cultural, com foco na cultura negra.

Por meio de um convite vindo através da professora da sala de leitura da EMEF, que chamaremos de Profa. Célia, a biblioteca pôde integrar, juntamente com a escola, a programação do 8. Festival do Livro e da Literatura de São Miguel Paulista, evento organizado pela Fundação Tide Setubal. Em 2017, o tema do evento foi "Letras pretas: poéticas do corpo e liberdade", trazendo uma discussão a respeito da importância da literatura negra e sua valorização para a promoção da identidade e valorização do povo negro, bem como a luta pela equidade racial.

O evento ocorreu em diversos locais, como centros culturais, praças, teatros, além de outras bibliotecas (da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo) e escolas da região. De acordo com os organizadores, foram mais de 150 ações, distribuídas em 50 locais de São Miguel Paulista, sendo um desses locais o CEU e, consequentemente, a biblioteca.

Entretanto, nenhuma das atrações ou atividades oferecidas pelo festival ao CEU contemplava o público de Educação Infantil. Toda a programação era voltada para o Ensino Fundamental ou para a comunidade.

Assim, as bibliotecárias e a pesquisadora resolveram incluir as crianças neste evento, criando uma atividade adequada a elas, dentro da temática do protagonismo do negro na literatura, como forma de experimentar mais uma possibilidade de explorar a relação acolhimento e diversidade cultural.

- **Preparação da atividade**

O planejamento da ação foi iniciado pela reunião das bibliotecárias, tendo em vista organizar e pesquisar no acervo conteúdos com a temática sugerida. Localizados os materiais, selecionaram alguns livros para exposição e para que as crianças pudessem manuseá-los, de acordo com seu interesse. Para a leitura com as crianças, foi selecionado o livro: "O mundo no Black Power de Toyó", da escritora negra Kiusam de Oliveira.

Mas somente ler o livro, como em atividades anteriores do *Biblioacolhe,* não era o suficiente, uma vez que tratar da sensibilização das crianças para temas como diferença, diversidade, preconceito, tolerância e autoestima é questão que implica diretamente a noção de *acolhimento*.

Assim, a atividade foi idealizada e realizada da seguinte forma:

1- Preparação do espaço e caracterização das bibliotecárias;
2- Recepção das crianças: boas-vindas e uma dinâmica de sensibilização: reconhecimento do outro, de olhos vendados, pelo toque no cabelo;
3- Leitura dramatizada do livro "O mundo no Black Power de Toyó[18]";
4- Roda de conversa sobre a história.

As bibliotecárias realizaram, além da seleção dos livros tratando do protagonismo negro na literatura, a ambientação do espaço para que a leitura dramatizada pudesse acontecer num ambiente favorável ao despertar da imaginação e da fantasia. O espaço reservado para trabalhar a história fora ambientado com tecidos coloridos e livros. A equipe enfeitou-se com turbantes e adereços que remetiam ao modo de se vestir presentes nas tradições africanas e afro-brasileiras.

[18] OLIVEIRA, K**. O mundo no black power de Tayó.** São Paulo: Peirópolis, 2016.

Figura 37: Preparação do espaço

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

- **Desenvolvimento da atividade**

Ao entrarem na biblioteca, as crianças receberam as boas-vindas e foram informadas que aquele seria um encontro um pouco diferente dos outros. As mediadoras perguntaram a elas se sabiam o motivo de todo aquele preparo, e a razão do uso de turbantes pelas bibliotecárias. Algumas crianças responderam, um tanto timidamente, que aquilo era "macumba", uma palavra que, no senso comum, tem seu sentido comumente deturpado para se referir de forma depreciativa às religiões afro-brasileiras. Nesse momento, evidenciou-se de forma contundente a importância daquele encontro e de possíveis outros para tratar de temas como racismo e preconceito, condição à participação e ao acolhimento das ciranças por seus pares.

A bibliotecária Silva perguntou então o que seria a macumba, e as crianças tinham um certo receio de tocar no assunto. Entretanto, uma menina, Gabriela, falou:

"Eu vou falar tia, eu sou macumbeira sim! Minha mãe é macumbeira, eu sou macumbeira... minha mãe disse pra não ter vergonha de falar!"

A fala da Gabriela veio em defesa e afirmação de sua cultura e de sua religiosidade. Mesmo se referindo à própria religião num termo que é considerado pejorativo, a "macumba", ela a defende e coloca sua posição diante dos colegas e das mediadoras, exercendo seu direito à diversidade, explicitando sua experiência de vida e sua visão de mundo.

A pesquisadora, então, trouxe outras informações sobre a palavra macumba, – também um instrumento musical - fazendo o direcionamento do uso da palavra. Acrescentando, disse que as religiões de origem africana, como o Candomblé, são tão importantes como as outras, e que merecem respeito de todos.

Como parte da atividade, as crianças foram informadas que elas estavam participando da programação de uma semana literária muito importante, criada exatamente para discutir problemas como esses de preconceito religioso (ex. se referir a uma religião como macumba) e do racismo.

Em seguida, seria contada uma história, de uma menina negra e muito bonita chamada Tayó, mas antes seria feita uma brincadeira.

A brincadeira foi iniciada como um desafio: Silvia pediu para todos se olharem bem e repararem nas semelhanças e diferenças que tinham em relação ao cabelo, cor dos olhos, cor da pele, que todos eram iguais e diferentes ao mesmo tempo. Perguntou, também, se todos ali se conheciam bem. As crianças responderam que sim e, diante disso, ela, com ajuda de Ana e da pesquisadora, vendou os olhos de uma criança participante, pedindo que tocasse no cabelo de uma coleguinha. De olhos fechados, a criança deveria adivinhar de quem se tratava. Sucessivamente, todas quiseram participar. E, assim, pelo toque do cabelo, do rosto, tentavam reconhecer o colega, sempre de olhos vendados. Algumas crianças acertavam, outras erravam..., mas a experiência sensível do *outro*, talvez tenham possibilitado agregar mais um dado às falas contra os preconceitos, acolhendo as diferenças.

Após essa dinâmica, a pesquisadora perguntou se eles sabiam o que era o *Black Power*. Como ela é uma mulher negra e de cabelos crespos, as crianças apontaram para seu cabelo. Ela disse que estava correto, que aquele era um cabelo estilo *black power*, mas que estas palavras também significavam um importante movimento dos negros norte-americanos, que lutavam por igualdade de direitos e por poder usar seu cabelo, sua cultura e seu modo de viver livremente. O cabelo era um forte símbolo da identidade negra, e ganhou o nome de *Black Power* por conta do volume, da altura e da presença, sendo usado por homens e mulheres.

Perguntou também se alguém gostava de enfeitar seus cabelos. As meninas responderam mais prontamente que sim, que gostavam de colocar laços, fazer tranças, penteados diferentes com elásticos coloridos. Alguns meninos também responderam que gostavam de mudar os cortes e as cores de seus cabelos, e foram falando as cores que gostavam: amarelo, azul, verde.

Assim, para introduzir a história, Silvia disse que conheciam uma menina chamada Tayó, que amava seu cabelo *Black Power* e que conseguia carregar o mundo inteiro nos cabelos.

Foram três participantes desta dramatização: a bibliotecária Silvia, que leu a história do livro, a pesquisadora no papel de Tayó e a bibliotecária Ana, no papel de mãe da Tayó.

A história, resumidamente, trata da valorização da estética de uma menina negra, Tayó, sobre a construção de sua autoestima e como ela enfrenta o racismo e o preconceito que surge no cotidiano de sua escola, por conta da cor de sua pele e de seu cabelo. Assim, enquanto uma bibliotecária lia, as outras encenavam e também liam alguns trechos do livro.

Durante a leitura dramatizada, os cabelos de Tayó iam sendo enfeitados por sua mãe e, ao final, uma menina deu de presente o laço que tinha no cabelo para que também fosse utilizado com um elemento da história, demonstrando estar tão envolvida que queria de alguma forma participar e pertencer àquele momento. De certa forma as crianças participaram, após um combinado que surgiu no meio da leitura, de repetir algumas frases que apareciam repetidas vezes na história como “Black Power”.

No momento seguinte, na roda de conversa após a história, as mediadoras discutiram com as crianças se haviam gostado da história e todos responderam afirmativamente. Quanto a se acharem parecidas com a personagem, porém, apenas algumas crianças levantaram a mão, outras, talvez por timidez ou por não se reconhecerem no personagem, mesmo sendo crianças negras, não se identificaram com a protagonista da história.

A partir daí as mediadoras lançaram uma reflexão para as crianças, perguntando-lhes se já haviam percebido que nas histórias, como nos contos de fadas, as princesas geralmente têm a pele branca. E perguntaram se as princesas negras também deveriam aparecer nas histórias, e todos responderam que sim.

A roda de conversa se encerrou com uma mensagem das bibliotecárias, de que todas as crianças são belas e devem ser autênticas, que todos são diferentes, entretanto, são iguais por serem humanos e que é bom ser diferente.

A atividade foi finalizada com uma música, da cantora MC Sophia, chamada "Menina pretinha" uma jovem menina negra, rapper, que fala em suas letras sobre a valorização da estética das crianças negras e sobre o combate ao preconceito.

O repertório escolhido para a atividade, trabalhado no formato de uma contação de história, a roda de conversa e dos debates com as crianças, valorizou a oralidade como forma de informar e informar-se. Considerando que as crianças ainda não sabem ler e escrever, esta também foi uma maneira de acolher os pequenos, por meio das narrativas, da oralidade, do debate com eles, formato que foi realizado também em outros encontros. Como meio de introdução das crianças no mundo da cultura escrita e da informação organizada, as histórias foram narradas e os debates foram incentivados.

Incluir o *Biblioacolhe* no Programa da Semana Literária de São Miguel permitiu explicitar e debater aspectos problemáticos das relações com a diferença e que interefem no processo de acolhimento na biblioteca. As crianças não nascem racistas ou preconceituosas, de fato, mas nas instâncias de socialização, fora da família, influenciam e são influenciadas por ideologias de toda ordem.

Nesse sentido, ancorado na ideia de acolhimento, cabe aos dispositivos de informação e cultura, diante desta problemática, perguntarem de que forma estão informando? Quais são os repertórios, as linguagens, os discursos que oferecem? Estes repertórios reproduzem estereótipos e preconceitos ou os combatem? Que discussões, que fóruns estão promovendo para refletir sobre estes temas? Que acervos estão disponibilizando? São diversas as questões que surgiram desse encontro, muitas fogem ao escopo desta pesquisa.

Acolher as crianças implica acolher sua diversidade cultural, bem como saber lidar com questões que ainda permeiam a sociedade, como intolerância e preconceito. Assim, como o encontro sobre os indígenas trouxe a eles uma outra perspectiva do que é ser indígena, este encontro levou-os a refletir, ao menos por um instante, sobre atitudes que as pessoas reproduzem sem se darem conta de seu significado.

Era visível que algumas crianças negras que participaram da atividade sentiam ora vergonha, ora orgulho de seus cabelos e da cor de sua pele. Também foi visível o reconhecimento de Gabriela, no momento em que a história fala que os Orixás são os protetores de Tayó.

O acolhimento da diversidade cultural implica o acolhimento simbólico. A consideração aos valores e identidades, promovida pelo teor das histórias e pela forma como as crianças foram incluídas, participando vivamente do processo, mostrou-se positivo no reforço dos laços entre as crianças e a biblioteca, fator que integra a perspectiva de acolhimento no dispositivo.

4.4.3 Conhecendo a biblioteca: funções e significados

Diferente da ideia de apresentar a biblioteca para que depois se faça o uso de seus serviços e recursos, um formato que começa pelo racional e, via de regra, principalmente no que diz respeito às crianças pequenas, finaliza-se em hora do conto, o *Biblioacolhe* buscou inverter essa ordem.

Houve, num primeiro momento, o acolhimento físico das crianças: o trajeto animado, a atividade de recepção, a exploração do ambiente. Trabalhou-se a diversidade de modo que as crianças pudessem se reconhecer enquanto sujeitos no espaço. A partir do momento em que as crianças estavam ambientadas, deu-se início a ações visando a conhecer as linguagens e os modos de ordenação da biblioteca.

A metodologia para esse e demais encontros foi construída a partir de elementos singulares, concretos, extraídos do universo do infantil e reconhecidos pelas crianças, para que se pudesse avançar sobre categorias mais abstratas, gradativamente, considerando a ideia do dispositivo enquanto um espaço *transicional*, ou seja, que permita à criança aprender a lidar concreta e simbolicamente com o universo profuso dos signos.

- **Preparação da atividade**

A atividade seguinte teve o objetivo de avançar no conhecimento da biblioteca, de modo que as crianças começassem a nomear suas funções e seus elementos, num processo gradativo.

A equipe, ao elaborar a atividade, organizou um breve roteiro com alguns momentos importantes:

1- Recepção das crianças: boas vindas e chamada. A realização da chamada foi um combinado com as crianças, passando a ser feita também em outros encontros, em razão da quantidade de crianças participantes (84 no total), uma vez que seria difícil aos mediadores assimilar o nome de todos. Como o acolhimento implica reconhecer o outro, inclusive pelo nome, foi utilizado o artifício da chamada, para auxiliar na memorização dos nomes das crianças. Entretanto, para tentar evitar a ideia de controle de presença, foi realizada de

forma diferente. A mediadora chamaria não o nome, mas as letras do alfabeto, e as crianças deveriam então dizer seus nomes, numa espécie de jogo alfabético, colocando a criança numa relação lúdica com o processo.

2- Apresentação da animação: "Livros", de "O pequeno reino de Ben e Holly"[19]. Trata-se de uma animação inglesa, dublada em português, cujos episódios são bem conhecidos pelas crianças. O desenho aborda diversas questões: a biblioteca como um espaço de informações organizado, como o dispositivo pode responder perguntas por meio da busca, etc.

3- Reflexão com as crianças sobre a biblioteca: *a biblioteca é...?* Esta etapa visava discutir com as crianças funções, finalidades e sentidos da biblioteca.

4- Leitura destaque do acervo: "O patinho feio" e o autor Hans Christian Andersen. O livro e o autor foram selecionados pelas bibliotecárias, tendo em vista tratar-se de uma história amplamente conhecida pelas crianças. A ideia era apresentar uma versão da história, e ensinar às crianças, mostrando-lhes várias versões diferentes. A biblioteca possuía o livro "O patinho feio" em várias edições.

5- Manuseio dos livros do autor.

- **Desenvolvimento da atividade**

Seguindo o roteiro, o encontro foi iniciado com as boas-vindas. Algo que chamou a atenção foi o comportamento das crianças ao entrarem na biblioteca. Todas queriam abraçar as mediadoras, num gesto espontâneo de afetividade e demonstrando uma proximidade muito grande, chamando-as pelo nome. Demonstraram alegria em estar naquele local, sugerindo que estava se estabelecendo um elo de confiança entre as crianças e a equipe.

Iniciou-se a chamada das crianças, conforme previsto, de uma forma diferente. A pesquisadora perguntou *"quem aqui tem o nome que começa com a letra A"*, e assim, foi dada a sequência por todo o alfabeto, para que as crianças se apresentassem. Algumas crianças sabiam de prontidão a primeira letra do nome, outras não, e eram ajudadas pelas que sabiam. Outras diziam *"essa letra tem no meu nome"*, mesmo que a

[19] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XIpSwS4s4Wk>. Acesso em: 19 out. 2017.

referida letra não fosse a primeira letra do nome. Além de ajudarem uns aos outros, as crianças também lembraram de todos os ausentes.

No segundo momento do encontro, a pesquisadora disse às crianças que fariam uma pergunta *"muito difícil, que até parecia fácil, mas não era"*, e que para ajudar a responder a pergunta, seria exibido um desenho. A pergunta era *"o que é e para que serve uma biblioteca?*". Um menino, Thiago, respondeu de prontidão *"serve para ler"*. A pesquisadora disse que a resposta estava correta, mas que havia algo mais, que a biblioteca também tinha mais funções, e o vídeo foi exibido na sequência.

A animação a que as crianças assistiram inicia seu enredo com uma curiosidade, um problema de informação percebido pelos protagonistas do desenho. Nesta curta trama, a mãe - a rainha das fadas -, está lendo uma história para duas crianças, quando lhes surge uma curiosidade: "para onde as estrelas vão, quando nasce o dia?". A mãe não sabe a resposta e pergunta à babá, que pede para perguntarem ao rei, até que chegam à biblioteca do castelo. Lá, também não encontram a resposta, por se tratar apenas de uma sala com um acervo desorganizado de "livros mágicos". Na busca pela resposta, eles chegam até o Duende Ancião Sábio, personagem que desempenha diversos papéis no desenho, e que também não sabe como responder, mas diz saber onde encontrar a resposta. Então, ele leva todos até a grande biblioteca dos duendes, um ambiente organizado, com muitas pessoas lendo, estudando e consultando livros. Nesse local, o duende Ancião assume o papel de bibliotecário, busca por livros de astronomia, em um sistema informatizado, anota o número de chamada e vai até à estante certa com as crianças e os adultos que as acompanham, pois todos querem saber a resposta. Pelo caminho, ele explica que existem livros para diversos assuntos, com diferentes conteúdos, o que desperta ainda mais a curiosidade dos novos visitantes pelo acervo da biblioteca, visto que cada um se identifica com um assunto citado pelo duende ancião bibliotecário. Eles chegam até a estante correta, pegam o livro e, lendo ali mesmo no local, conseguem obter a resposta que todos gostariam de saber, provocando, de imediato, as crianças que, por sua vez, acabam elaborando outras perguntas para serem pesquisadas na biblioteca.

Figura 38: Crianças assistindo à animação sobre biblioteca

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Ao término do vídeo, as mediadoras perguntaram novamente às crianças: *"o que é e para que serve uma biblioteca?"* Foram diversas as respostas, que a bibliotecária Ana ia anotando em um quadro branco, para posteriormente discutir com a turma. Algumas das respostas foram:

- *"Biblioteca é para saber das coisas"*. Percebe-se que, após assistirem à animação, as respostas ficaram um pouco mais elaboradas. A biblioteca, que antes era para ler, agora é para saber, para conhecer as coisas.
- *"Ler livros"*. A função da leitura na biblioteca reaparece, entretanto, as crianças elencaram diversos assuntos dessas leituras, como livros sobre folclore, lendas, terror, esportes, sobre o universo (como o livro de astronomia mostrado no desenho), estrelas, foguetes, animais, flores, etc. Eles complementaram uma resposta simples, adicionaram informações a função de leitura com diversos assuntos que compõem o acervo.
- "*Para pesquisar*". Esta resposta partiu de uma criança, Luiz, também demonstrando a ampliação das funções da biblioteca, para além da noção de leitura, a partir da observação do desenho animado, tendo em vista que é exatamente isso que os personagens fazem, ou seja, pesquisar.

As respostas das crianças foram complementadas pela pesquisadora e pela bibliotecária. Disseram que assim como no desenho animado, a biblioteca também

servia para responder perguntas, perguntas fáceis e perguntais mais difíceis e que, para as perguntas difíceis era necessário fazer uma *pesquisa*, ou seja, procurar as respostas em diversos livros e na Internet. A bibliotecária complementou dizendo que a biblioteca serve para resolver alguns problemas, visto que lá existem livros sobre diversas coisas, e que é importante que os livros e as informações estejam organizados, caso contrário, é (quase) impossível encontrar a informação ou o livro que precisam. Por isso, tudo deve estar em seu lugar. Ela fez um comparativo referindo-se, no desenho animado, ao acervo organizado e ao acervo da biblioteca do castelo, este desorganizado e sem ninguém para cuidar do local, diferentemente do que ocorria com a outra biblioteca -a dos duendes- onde todos encontraram a resposta desejada.

Mesmo utilizando uma linguagem simples, auxiliada pela linguagem da animação, que dialoga diretamente com as crianças, elas puderam explorar e avançar um pouco mais sobre assuntos típicos do universo da biblioteca. A importância de um acervo organizado, algumas funções da biblioteca como a leitura, a diversidade de assuntos que ela contém e a pesquisa no sentido de procurar respostas foram temas os centrais deste encontro.

O autor selecionado pelas bibliotecárias para a terceira parte do encontro foi Hans Christian Andersen, apresentado às crianças por meio de imagens e uma breve biografia, com ênfase em seu período de infânciana, adolescência e sua criatividade para escrever livros infantis. Após a apresentação, a bibliotecária Ana fez a leitura da história "O patinho feio", mostrando as ilustrações de uma das versões desta história por meio grandes cartazes impressos, forma privilegiada de dar suporte visual às crianças, facilitando o acompanhamento das histórias. No momento da leitura do conto, as crianças participaram, pois a todo momento elas eram indagadas a respeito da sequência da história. Alguns se lembravam, outros não, mas todos reconheceram o conto.

Aqui, a leitura e não contação nos modos tradicionais foi realizada, e com um diferencial da participação dos pequenos no desfecho. Foi um momento de interação, de participação, de puxar pela memória, considerando que o conto já fazia parte do repertório de histórias conhecidas pelas crianças.

Outros livros do autor foram destacados do acervo e colocados em estantes baixas, com as capas viradas para frente, para que as crianças pudessem escolher livremente os livros que gostariam de manusear. Muitos escolheram "o patinho feio",

em versões diferentes, e isso também foi explicado a eles, no momento da interação, que um livro ou uma história pode ter várias versões diferentes.

Figura 39: Crianças manuseando o acervo

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Foi interessante tomar uma situação concreta e trabalhá-la de forma contextualizada. Em outros termos, aprender que existem várias versões de uma mesma história é uma questão informacional importante. Assim, partir da noção de que a criança já possui seus repertórios, e ir introduzindo novas formas de trabalhá-los e ampliá-los, é uma forma de acolhimento na biblioteca. De fato, saber fazer a distinção entre as versões de uma narrativa, bem como saber nomear o universo da informação organizada vai além do acolhimento do sujeito na biblioteca, mas, sobretudo preparar para ingressar e ser acolhido no universo dos sistemas organizados de informação, como protagonista de seus atos simbólicos.

No momento do manuseio dos livros, a bibliotecária Ana e a pesquisadora, que participaram de toda a atividade, precisaram esclarecer muitas dúvidas das crianças, que pediam para ler os títulos das histórias, para ler um trecho ou mesmo o livro todo, mostrando e perguntando a respeito de ilustrações que achavam interessantes, numa atitude explícita de profundo envolvimento, interesse e liberdade na biblioteca.

Mais uma vez, esse momento demandaria mais pessoas para participarem desta relação direta com as crianças, pois mostrou-se quase impossível acolher a todas as demandas das crianças, com poucas pessoas trabalhando no local. Outro fator foi a imprevisibilidade da reação dos pequenos, difícil de constituir formas de satisfazer a curiosidade de todos. Neste momento da mediação direta, fica visível a necessidade de ampliação do programa, com outros parceiros, ou mesmo alunos maiores, de outras turmas, atuando como monitores do processo, integrando uma comunidade e estreitando laços com a educação coletiva.

A professora da turma também se envolveu e participou neste momento, interagindo, lendo, esclarecendo dúvidas dos pequenos.

Ao término da atividade, que teve duração de pouco mais de uma hora, a pesquisadora conversou com a professora Camila, que acompanhava a turma, dizendo que gostaria de trabalhar a pesquisa com as crianças no próximo encontro, a partir de uma pergunta, como no desenho animado. Ela sugeriu então perguntar sobre animais, dizendo que as crianças gostavam muito de falar sobre este tema, e sugeriu a pergunta *"quais são os animais que botam ovos"*, que ficou como uma das questões-chaves para elaboração do encontro posterior.

4.4.4 *Busca significativa*: todos os animais botam ovos?

A atividade seguinte teve como um de seus objetivos colocar as crianças numa *situação de pesquisa*, de modo a que pudessem experimentar uma situação de *busca* efetiva e que se pudesse observar como acolher os sujeitos e suas diferentes demandas de conhecimento.

Era necessário, portanto, que as crianças experimentassem o processo da *busca significativa* (PIERUCCINI, 2004), ação que permitiria a elas atribuir sentido aos atos de conhecimento, como forma de criação. O processo, todavia, não se dá de forma espontânea, mas gradativa, enfrentando desafios e dificuldades impostos pelos signos, razão pela qual, diríamos, "todo o cuidado é pouco". Em outros termos, acolher as crianças em suas dificuldades de busca de informação, de reflexão sobre as questões, ajudando-as a balizar suas referências é questão determinante à construção do pensamento autônomo. Na *busca significativa*, os sujeitos constróem conhecimento, ao mesmo tempo em que se constróem como sujeitos.

Na animação exibida às crianças no encontro anterior, a pergunta de pesquisa é formulada pelas crianças, personagens do desenho. É sabido que uma das questões conceituais que envolve a pesquisa é o ato que é motivado pelo interesse do sujeito. No entanto, no contexto do *Biblioacolhe,* chegar-se à formulação de uma pergunta de pesquisa, de caráter globalizante, não nos pareceu viável, em razão da experiência com a exploração das histórias, em encontro anterior. Para não se correr o risco de frustrar o interesse dos participantes do grupo, naquele momento, o recurso foi a negociação com a professora no sentido que pudessem contribuir no encaminhamento dessa ação. A solução da educadora, completamente aceita pela biblioteca, foi o aproveitamento desta atividade, a partir do contexto de sala de aula. Como as crianças estavam estudando o tema "animais", a sugestão de pergunta foi: quais os animais que botam ovos?

- **Preparação da atividade**

A equipe da biblioteca reuniu-se previamente para discutir a próxima atividade com as crianças. A pesquisadora questionou como poderiam introduzir a ideia da pesquisa na biblioteca para crianças pequenas, e apresentou a proposta da professora, de realizar a pesquisa por meio de uma pergunta sobre animais que botam ovos. A bibliotecária Silvia sugeriu chamar a atenção para uma atitude que é característica das crianças, a curiosidade. Assim, selecionaram o livro "A curiosidade premiada" que conta a história de uma menina muito curiosa e que faz diversas perguntas sobre tudo.

Na reunião de ideias para a atividade, também surgiu a proposta de trabalhar com a música "Oito anos", da cantora e compositora Adriana Calcanhoto, visto que a música faz referência à curiosidade típica da infância, fase em que os pequenos não se cansam de fazer perguntas a fim de conhecer o mundo.

Assim, o roteiro foi elaborado da seguinte forma:

1- Boas vindas e chamada;
2- Audição da música: "Oito anos", de Adriana Calcanhoto;

3- Leitura coletiva do livro: "A curiosidade premiada"[20], de Fernanda Lopes de Almeida;
4- Discussão sobre a pergunta: quais animais botam ovos?
5- Vídeo sobre animais;
6- Pesquisa sobre os animais que botam ovos no acervo da biblioteca e registro em desenho.

- **Desenvolvimento da atividade**

Os encontros seguiram como planejado. A chamada foi realizada por meio da lista de nomes das crianças, diferente do encontro anterior, e, além da saudação coletiva e boas vindas, ao chamar os nomes, as crianças eram individualmente cumprimentadas, as bibliotecárias olhavam nos olhos das crianças e perguntavam como estavam, de modo afetivo e acolhedor. Este recurso foi utilizado como uma forma de ter um momento de fala individual com as crianças.

Foi reservado um momento para relembrar o encontro anterior com os pequenos, e o que mais chamou a atenção deles foi a animação sobre a biblioteca (do Pequeno reino de Ben e Holly) e a história do Patinho feio. Ao serem indagados se conseguiam se lembrar de uma das funções da biblioteca, duas crianças se lembraram que aquele é um lugar onde se encontram muitas respostas.

Feito isso, a bibliotecária Silvia perguntou se eles eram curiosos e se gostavam de fazer muitas perguntas. A maioria das crianças respondeu que sim, e que faziam perguntas principalmente para as suas mães. As crianças, então, ouviram a música "Oito anos". As mediadoras disseram que a autora da música, a compositora Adriana Calcanhoto, havia escrito a letra inspirada no comportamento de seu filho, que fazia perguntas o tempo todo. As crianças ouviram quietas e atentas, parecendo ter gostado da letra e da melodia.

Continuando com o tema da curiosidade, foi realizada a leitura do livro "A curiosidade premiada". Antes da leitura, as mediadoras relembraram com as crianças o que era um título, um autor, um ilustrador, fazendo a apresentação do livro,

[20] ALMEIDA, F. L. **A curiosidade premiada**. 29. ed. São Paulo: Ática, 2003.

questionando as crianças, visando perceberem se elas se recordavam a respeito do significado destes elementos. O livro, para ser visualizado por todos, foi escaneado e projetado num telão, recurso utilizado em quase todos os encontros. A leitura foi feita por duas bibliotecárias, que dramatizaram a história, dando entonação e modulando as vozes para interpretar cada personagem.

Finalizada a leitura, houve uma breve conversa com as crianças a respeito do livro. Perguntaram qual era a característica mais marcante da personagem principal, uma menina chamada Glorinha. As crianças responderam, entre outras coisas, que esta fazia muitas perguntas, que era curiosa. Pareceu identificarem-se com a história, principalmente quando os adultos, no livro, perdiam um pouco a paciência com as perguntas da menina, já que nestes momentos muitos deram risadas.

Como no início as bibliotecárias haviam dito que a biblioteca era um local onde se poderia encontrar muitas respostas, elas lançaram para as crianças a seguinte pergunta: *"Quais são os animais que botam ovos?*" Foram diversas as respostas das crianças: galinha, passarinho, sapo, cobra. As crianças discordaram entre si, uns achavam que cobra não botava ovos, e uma menina disse coelho. Uma das mediadoras corrigiu a menina, dizendo que não, ou seja, que coelhos não botam ovos. Porém, as turmas foram unânimes em dizer que sim, que coelhos botavam ovos para as crianças, na época da Páscoa.

Então, a atividade seguiu e o assunto dos coelhos que botam ovos parou ali, por dificuldades dos mediadores em lidar com a situação inusitada. As bibliotecárias consideraram o momento das crianças e optaram por não explicar ciência e, com isso, derrubar uma crença infantil tão forte. Com receio de incorrer no risco de destruir uma fantasia, decidiram que seria melhor seguir com a atividade. No entanto, não sem conflitos. Foi difícil lidar entre o pensamento mágico e o pensamento racional. Do ponto de vista do *Biblioacolhe* esta é uma questão que vai demandar outros desdobramentos. Mas uma questão surge dessa situação: até que ponto a Ciência pode ou deve derrubar uma crença infantil? Cabe a uma instituição, como a biblioteca, decidir o momento de fazer isso?

No entanto, pela devolutiva das professoras, que será demonstrada mais adiante em seus depoimentos, o significado da ação foi fundamental, principalmente porque as crianças puderam expressar o resultado dessa pesquisa. Nas palavras da Professora Camila:

"Esta foi a atividade mais comentada em sala de aula, a que mais marcou".

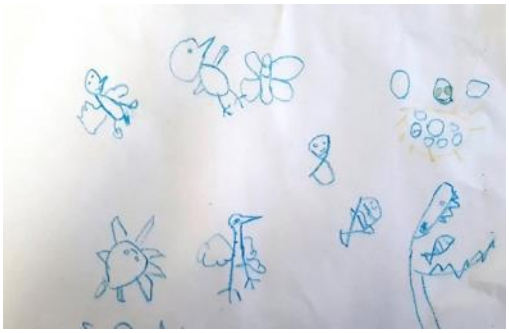
As crianças, em seguida, assistiram a um vídeo que mostrava imagem de vários animais que botavam ovos, comemorando toda vez que os animais ovíparos, citados por elas, apareciam na tela. Na sequência, foi solicitado que as crianças se reunissem em pares já que a próxima atividade, a escolha e pesquisa nos livros, seria realizada em duplas. Em parceria, as trocas são favorecidas, as dificuldades minimizadas e as descobertas compartilhadas.

As duplas formadas deveriam escolher do acervo, que já estava separado, livros sobre animais que põem ovos. Havia diversos livros, alguns tratavam de insetos, aves, peixes, e até mamíferos. A tarefa era escolher o livro discutindo com o par, selecionar o animal e representá-lo por meio de um desenho numa folha tamanho A3.

As crianças realizaram a atividade proposta, porém cada um realizou seu próprio desenho. Dois meninos, um da primeira e outro da segunda turma solicitaram realizar esta atividade sozinhos, pediram para escolher o próprio livro, o que foi consentido, sem problemas.

Figura 40: animais que botam ovos - tartatugas

Figura 41: Figura: animais que botam ovos – aves, peixes e insetos



As ilustrações da maioria das crianças foram realizadas com muitas cores e com um grande esforço para os detalhes das imagens. Outras, porém, desenharam com poucas cores ou poucos detalhes.

Um menino da segunda turma recusou-se a participar, de início, por dizer que não sabia desenhar. Esta criança foi uma das que não quis trabalhar em dupla, e desde o

início do encontro estava sentada no fundo, isolado dos demais. Mesmo com a insistência da pesquisadora em incentivá-lo a realizar a tarefa, o menino se julgava incapaz de executá-la, falando sobre isso com um certo pesar, com desânimo e tristeza. Foi necessário dar mais atenção a ele e, depois de uma breve conversa repleta de palavras de ânimo, incentivo e confiança, ele conseguiu. Participou da atividade como os demais.

Outras crianças também apresentaram certa timidez na realização de seus desenhos. Uma menina tampou com as mãos seu desenho ao perceber a aproximação da pesquisadora. Foram também necessárias palavras animadoras para que continuasse a atividade. Entretanto, a maioria das crianças não teve problemas em realizar os desenhos e algumas, ao terminar a atividade, pediam para elaborar outros mais.

Muitas crianças tiveram dúvidas a respeito dos animais corretos para representar, razão que motivou mais perguntas às bibliotecárias, à professora e à pesquisadora sobre os nomes dos animais, se estes botavam ovos, ou não. Esta parte da atividade exigiu muita interação com os pequenos, que faziam muitas perguntas. As dúvidas eram sanadas por meio dos próprios livros, mostrando fotos, ilustrações, lendo para eles trechos que explicavam que tipos de animais eram aqueles.

Em uma das turmas havia uma criança especial que, conforme a professora, tem laudo para autismo. Aparentemente, esta criança não interagiu nas primeiras etapas do encontro. Porém, quando foi solicitado que desenhasse, o menino atendeu prontamente. Ele conseguiu realizar sua representação, interagindo, a seu modo, com tudo que estava sendo proposto.

As professoras das três turmas foram muito participativas no momento da pesquisa nos livros. Uma professora, ao final da atividade, elogiou o trabalho e disse que estava gostando dos encontros na biblioteca.

Percebe-se que no processo de acolhimento é muito importante a relação entre biblioteca e sala de aula. Os educadores, por conhecerem mais os alunos e suas demandas, auxiliaram no processo, dirigido pelas bibliotecárias. Há um reconhecimento mútuo do trabalho e do papel das duas instâncias, tanto no âmbito dos mediadores bibliotecários como dos professores, que participaram muito no momento das interações com as crianças e nas devolutivas que eram solicitadas. Assim, as crianças percebem o professor interagindo com elas, dando-lhes confiança e apoio, fazendo-as sentir que não estão *abandonadas* na biblioteca. Participando juntamente com o educador, elas

percebem que todos fazem parte do mesmo processo. Não há, portanto, disputas, mas colaboração.

Pode-se dizer, então, que neste contexto educativo a relação sala de aula-biblioteca é uma categoria que integra o processo de acolhimento no dispositivo.

Assim como em outras atividades, toda ação foi mediada pela palavra significativa: no encontro anterior, as partes que compõe o livro (título, autor, ilustrador), a inclusão da palavra acervo, e, neste, a pesquisa como palavra norteadora, para que as crianças pudessem, gradativamente, ir compreendendo e significando os elementos que compõem a biblioteca e o universo da informação organizada.

4.4.5 O acolhimento institucional e a partilha do bem público: o empréstimo domiciliar na biblioteca.

Normalmente, um cadastro na biblioteca pública é o compromisso civil de responsabilidade sobre um bem que é público. Na perspectiva do acolhimento, a ideia do empréstimo vai além. Obviamente, inclui as relações e compromissos com o uso dos materiais, mas, por outro lado, fundamentalmente é como a criança vai se apropriando daquilo que é coletivo e aprendendo a exercer seu direito e responsabilidade pela *coisa pública*, como um patrimônio coletivo, a ser cuidado e partilhado tanto em termos materiais, quanto simbólicos. Esse processo implica a criança e sua família.

A atividade a ser realizada, de fato, significava introduzir e oficializar essas crianças como pertencentes a um grupo de leitores da biblioteca, com o reconhecimento, a entrega de um documento que oficializava este ato, e um cadastro, que confere e objetiva a eles o direito de fazer uso daquele patrimônio bibliográfico para além da consulta no local.

Para que esse acolhimento institucional ocorresse, devido a normas e parâmetros colocados pelo Sistema Municipal de Bibliotecas de São Paulo, era necessário que as crianças tivessem seus cadastros na biblioteca efetivados pelos pais ou responsáveis. Essa foi, portanto, uma primeira tentativa de instigar o diálogo com as famílias.

- **Abordagem com a família**

Durante a Semana da Criança, que ocorre no mês de outubro, em meio à programação recreativa, a equipe da biblioteca preparou uma primeira abordagem junto aos pais das crianças participantes do programa. Elaboraram um convite para que os pais viessem à biblioteca realizar o cadastro de seus filhos, possibilitando a realização do empréstimo domiciliar. Anexo ao convite, seguiu uma ficha de pré-cadastro e um termo de autorização, já que as normas do referido sistema exigem a autorização (e a responsabilização) dos pais para que menores de 16 anos possam realizar sua inscrição no sistema. Este convite foi colocado junto da agenda de todas as crianças, pois é um instrumento de comunicação entre pais, professores e escola.

- **Preparação da atividade**

O preparo da atividade também consistiu em localizar e selecionar livros infantis que não estavam cadastrados no sistema da Prefeitura, para que pudessem ser emprestados às crianças, mesmo antes delas possuírem o cadastro oficial. Era importante que as crianças tivessem uma quantidade significativa de livros de qualidade disponíveis para que pudessem fazer suas escolhas.

Figura 42: Preparação do espaço - encontro sobre o empréstimo na biblioteca

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Os livros foram separados dentre exemplares doados, em estado compatível com os demais existentes na biblioteca. A equipe da biblioteca também elaborou uma

carteirinha provisória para cada criança, mediante a lista de chamada, para que todas as crianças participantes tivessem a experiência do empréstimo na biblioteca, evitando que alguma criança ficasse excluída da atividade, caso a família não respondesse ao convite da biblioteca.

Assim, o roteiro formulado consistiu em:

1- Boas-vindas e a chamada;
2- Relembrando o encontro anterior e os principais tópicos abordados, bem como as palavras significativas;
3- Variedade de livros e assuntos que compõem o acervo da biblioteca, para mostrar às crianças um pouco da diversidade de assuntos e temas que compõem o acervo;
4- Exibição da animação: "Charlie e Lola – Esse livro é meu!"[21], para discutir a questão da posse e do uso do bem público, já que seria realizado o empréstimo";
5- Escolha do livro pelas crianças e empréstimo domiciliar.

- **Desenvolvimento da atividade: falando sobre a diversidade do acervo**

Para o desenvolvimento desta atividade, num primeiro momento, houve a exploração da diversidade do acervo. Depois, a exploração dos usos locais e possibilidades fora da biblioteca. A noção de empréstimo foi sendo articulada ao objeto a ser emprestado.

O encontro iniciou-se com as boas vindas e a chamada, por meio da pergunta "quem tem o nome que começa com a letra A, B, C, etc", no jogo alfabético para que as crianças interagissem entre si e com as mediadoras.

A pesquisadora perguntou para as crianças sobre como foi o dia das crianças para elas, pois era mês de outubro. Todos queriam responder muito entusiasmados: *"foi divertido", "fui ao shopping", "ganhei brinquedos", "fui à praia", "fui pra a casa do meu pai"* entre outras respostas. As bibliotecárias tentaram ouvir cada uma das crianças, por ser importante a elas se colocarem a respeito dos acontecimentos desta data.

Em continuidade, retomaram o encontro anterior, perguntando se as crianças se recordavam como havia sido e, aos poucos, eles se lembraram de cada momento. A

[21] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o3A9-flGJPo>. Acesso em: 05 de out. 2017.

pesquisadora retomou a atividade e eles falaram sobre a realização da busca nos livros, procurando imagens de animais que botavam ovos. Relembraram a música, o livro que leram, "Curiosidade premiada", o vídeo sobre animais que botam ovos, a pesquisa no livro e o desenho elaborado. Aparentemente, indicando terem gostado da atividade anterior. A questão que gerou a pesquisa sobre animais que botam ovos parece ter ficado marcada, tendo em vista que em todas as turmas era algo de que mais se lembravam.

A bibliotecária Ana perguntou às crianças se eles se lembravam o que significava a palavra acervo, pois já haviam conversado sobre esta palavra antes. Um menino respondeu:

"Acervo é um montão de livros!".

As mediadoras disseram que sim, que estava correto. A bibliotecária Ana completou dizendo:

"*Acervo é quando temos algo em grande quantidade. Na biblioteca, não falamos um monte de livros, para isso, usamos a palavra acervo"*.

Explicou também que é possível construir acervos de outros materiais além dos livros, como quadros, brinquedos, etc.

Iniciaram um diálogo com as crianças, perguntando se no acervo da biblioteca havia somente livros de histórias infantis. Eles responderam que não, e citaram outros assuntos, lembrando novamente dos animais que botam ovos. Nesse momento, as crianças pareceram conseguir discernir, por meio do exemplo, livros que são para pesquisa de outros livros de literatura infantil, por eles denominados como "*livros de historinhas*".

O encontro seguiu com a exploração de uma variedade de livros para as crianças, que foram selecionados do acervo por área de conhecimento, numa tentativa de demonstrar a diversidade de assuntos que existem na biblioteca.

Uma das bibliotecárias explicou que os livros na biblioteca são para diversas finalidades. Mostrou um livro de literatura infantil, explicando que quando alguém quer ler um livro para se divertir, se distrair, para se emocionar, para se sentir bem, geralmente escolhe um livro de literatura. Ela indicou que para as crianças havia um

acervo separado de livros infantis, que estava abaixo da centopeia (desenho fixado na parede que sinaliza a especificidade e localização deste acervo).

Outro livro apresentado foi uma enciclopédia, perguntando-se a elas se sabiam do que se tratava. As crianças não sabiam, então, uma bibliotecária explicou que se tratava de um livro muito grande, que tenta resumir e abordar diversos assuntos, e que também serve para quem quer achar respostas, às vezes mais simples e rápidas. Falaram que a ideia de colocar todo o conhecimento do mundo num só livro partiu de um grupo de pessoas que estudavam e pensavam muito, e viveram bem antigamente, os *iluministas*. Apresentaram partes da enciclopédia para as crianças, dizendo-se a elas que hoje também existem enciclopédias na Internet, que podem ser acessadas de celulares, computadores e outros equipamentos.

Como exemplo, mostraram um livro chamado "A enciclopédia das crianças", que mostra como as coisas funcionam. Mostraram algumas partes sobre como funciona o avião, o banheiro, o carro.

Outros livros apresentados foram sobre cultura indígena, um sobre folclore, e que tratavam de temas já trabalhados com eles. Também mostraram um atlas infantil do corpo humano para crianças. Eles ficaram bem curiosos e impressionados com o atlas. Apresentaram um livro sobre o universo e as crianças pareceram gostar da exposição das bibliotecárias, prestando atenção.

- **Desenvolvimento da atividade: discutindo direito de posse, de uso e a noção de empréstimo**

O uso coletivo do bem público é uma questão problemática, sobretudo para crianças pequenas. Quando elas gostam de uma determinada história ou livro, o que elas querem e desejam é a repetição, querem a posse e não somente usar aquele bem. Afeiçoam-se ao livro e à história e dela não querem abrir mão! Acolhendo essa especificidade das crianças nessa faixa etária, a questão foi tratada da seguinte maneira:

Após mostrar em linhas gerais a diversidade do acervo, as mediadoras exibiram um vídeo de animação. Tratava-se de um episódio da série "Charlie e Lola", chamado "Esse livro é meu!", que abordava a questão da biblioteca e do empréstimo de materiais.

A animação trata do cotidiano de dois irmãos. Charlie, o irmão mais velho, e Lola, uma garotinha de 4 anos. Neste episódio, as duas crianças vão à biblioteca, levados pelo pai (que somente é mencionado, não aparece na animação). Lola, ao

chegar ao local, quer pegar um livro emprestado, que considera ser "seu", dada a afeição que tem por ele, mas o livro não está na estante, por ter sido pego por outra criança, o que a deixa bem chateada e contrariada. Charlie, seu irmão mais velho, atua como um mediador e oferece a Lola diversas possibilidades de novas leituras.

A animação foi escolhida, de um lado, por colocar a ideia de que emprestar é compartilhar e não possuir algo e, de outro, pela diversidade de assuntos que Charlie traz para Lola, ampliando seu repertório de escolhas na biblioteca.

Figura 43: Crianças assistindo à animação sobre empréstimo

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Após a exibição, foi trabalhado o significado da palavra empréstimo. A bibliotecária Silvia perguntou às crianças se eles gostavam de emprestar suas coisas. A maioria disse que sim, mas ela percebeu que eles estavam confundindo emprestar e dar. Ela então explicou a diferença, dizendo que quando pegamos emprestado, precisamos sempre devolver. Continuou dizendo:

"*Emprestar é algo muito importante que a biblioteca faz. Nós emprestamos livros e outros materiais, e as pessoas precisam devolver, se não, o acervo desaparece e não temos mais biblioteca".*

Informou que naquele dia todos fariam empréstimos com uma carteirinha provisória, e que juntamente com o livro estava sendo enviado um bilhete para os pais, convidando-os a virem fazer o cadastro das crianças.

As crianças, então, puderam escolher, dentre os materiais selecionados para esse fim, os livros que levariam emprestado. O empréstimo foi feito a partir de livros infantis não cadastrados no sistema. Foi realizado manualmente, ou seja, por meio do cadastro das retiradas em um documento à parte, apesar do trabalho adicional que essa modalidade implica.

As crianças da EMEI costumam levar um livro para casa toda semana, dentre os disponíveis em um pequeno acervo existente na sala de leitura. A preocupação, nesta vivência do empréstimo na biblioteca, foi diferenciar os modos como os livros e outros materiais são emprestados. As crianças passaram por todo o processo, da mesma forma como todos os demais frequentadores habituais da biblioteca: puderam escolher o livro, fizeram um cadastro, mesmo que provisório, receberam uma carteirinha, foram informados sobre prazos de devolução e cuidados com o livro. As crianças de todas as turmas participantes mostraram-se alegres e satisfeitas em poder levar um livro da biblioteca para casa.

Trabalhar o conceito de empréstimo demonstrou um cuidado em acolher e construir uma relação cidadã com a criança, independentemente de sua faixa etária, confiando plenamente em sua s possibilidades de ser capaz de partilhar a coisa pública. Evidentemente, houve um preparo anterior para a atividade, discutindo-se com elas a distinção entre o que é o direito de possuir, o direito de usar e o dever de compartilhar. Dessa forma, a partir do empréstimo do livro e o sentido dessa ação, pretendeu-se, acolher a criança como cidadã, respeitando suas possibilidades e limites.

Com o cadastro na biblioteca, o convite e chamamento dos pais não se tratou somente de responsabilizar a família pela guarda dos livros, mas também a possibilidade de a criança construir uma extensão na casa da experiência e da vivência que ela tem na biblioteca. Uma maneira, inclusive, dessa experiência ser acolhida para além dos muros da biblioteca, onde ela já é valorizada.

A formação de um leitor e a construção de sua identidade vai implicar que este grupo de referência que ele está construindo na biblioteca seja partilhado ou incorporado pelo grupo de origem. Assim, a noção de acolhimento ganha uma

abrangência e uma relevância essenciais para o desenvolvimento de um sentimento de pertença, visto que o sujeito se sente incentivado pelo seu grupo familiar.

- **Usos do patrimônio público: anseios e receios**

Em conversa com uma das professoras, ao final da atividade, a respeito do empréstimo na sala de leitura, esta informou que apesar de ocorrer semanalmente, ela e outras colegas perceberam que muitos pais não se interessam em ler para os filhos. Ela relatou que sempre conversa a respeito dos livros emprestados, fazendo perguntas na roda de conversa. Algumas crianças são bem sinceras em dizer que os pais não leram, por diversos motivos, incluindo falta de tempo ou mesmo de interesse. Também relatou que já houve pais que reclamaram pelo fato de os filhos levarem livros para casa, por não terem tempo para ler para eles. Embora não sendo a maioria, ainda representavam quantidade considerável.

Esse dado sobre a falta de interesse na leitura para os filhos também surgiu no depoimento de outra professora, que veremos mais adiante.

No entanto, na semana posterior ao encontro sobre empréstimo na biblioteca, os convites feitos aos pais por intermédio das crianças e professoras começaram a surtir efeito. Alguns pais foram até a biblioteca para realizar o cadastro dos filhos. Ao serem recepcionados, foram convidados a realizar o próprio cadastro, e alguns não sabiam que podiam utilizar a biblioteca, pensando ser o espaço destinado apenas a alunos matriculados. Foram informados que a biblioteca é pública e que, portanto, qualquer pessoa pode frequentar e utilizar os serviços. Também receberam a informação de que uma vez cadastrados no Sistema Municipal de Bibliotecas poderiam pegar livros emprestados e participar de toda a programação oferecida em todas as bibliotecas municipais existentes na cidade

Os pais atendidos também não sabiam desta e de outras vantagens do cadastro, que lhes dá direito de uso dos acervos.

Começaram a chegar também as fichas de pré-cadastro, que foram entregues às crianças no momento da atividade sobre o empréstimo, muitas com informações e documentos faltantes, o que levou a equipe a ligar nos telefones informados para tentar preencher as lacunas.

De um modo geral, a abordagem do convite aos pais teve certo impacto, tendo em vista que algumas crianças que não frequentavam a biblioteca fora do horário de aula ou dos encontros, passaram a vir com seus familiares.

Houve a tentativa de acolhimento aos pais, pela incitação ao diálogo, pelo convite, pelos esclarecimentos dados a respeito do direito que eles e seus filhos têm, enquanto cidadãos, de utilização do patrimônio público das bibliotecas, e que muitos desconheciam.

Na mesma semana, houve a avaliação de duas professoras a respeito da experiência do empréstimo na biblioteca.

A avaliação de uma das educadoras mostrou que ideia da indestrutibilidade sobretudo do livro e sua preservação ainda é uma questão problemática em contextos como os nossos. Muitos dos nossos educadores ainda se intimidam diante dos possíveis usos, por vezes desordenados.

A professora Fátima disse que, por mais que ela conversasse com as crianças e explicasse sobre os cuidados que as crianças deveriam ter com os livros, estava angustiada por ter havido algumas perdas. Disse que algumas crianças usam o transporte escolar, e que não foi possível avisar pessoalmente os pais a respeito do cuidado e devolução dos livros, comentando ter sido um tanto caótico para ela, não ter conseguido controlar a situação, e que alguns pais também não entenderam o motivo do preenchimento das fichas para o cadastro dos filhos. Relatou que algumas crianças não devolveram os livros, e que tudo ficou confuso, já que eles realizam empréstimos na escola semanalmente. A pesquisadora disse não ter problema quanto às perdas, pois isso já estava previsto e por este motivo o acervo destinado ao empréstimo, neste momento, foi selecionado de livros doados e não cadastrados no sistema.

Outra professora, Camila, teve uma avaliação bem diferente. Para ela, tanto o empréstimo quanto a devolução ocorreram muito bem. A professora elogiou o encontro, e foi muito participativa e comprometida. Ela tomou para si a responsabilidade em relação a organizar a devolução dos livros na data, devolveu os livros e os cartões e não relatou nenhum problema. Acrescentou, ainda, que as crianças gostaram muito da atividade, mas relatou que alguns pais não entenderam o motivo das fichas de cadastro, fornecendo a eles, então, explicações e encaminhando-os para a biblioteca.

Uma professora teve uma avaliação muito positiva, a outra, no entanto, muito negativa da atividade, tendo em vista que elas entenderam estar sob sua responsabilidade devolver os livros na data correta, o que lhes gerou um tanto a mais de trabalho. Todavia, a atividade era uma vivência, uma experiência diferenciada com as crianças, para elas começarem a perceber que a biblioteca é um local mais complexo, que implica determinados conhecimentos e atitudes que, aos poucos, vão sendo apropriadas, desde que os alunos tenham a oportunidade de relaçoes concretas com o dispositivo.

Não é unânime, nem simples. O encorajamento para uso dos livros para além do controle institucional ainda é uma questão que precisa ser trabalhada, não só no âmbito das crianças, mas dos próprios mediadores. O livro guardado, estático e cristalizado num determinado lugar, mostra-se como um fantasma que persegue a prática de uso de um bem passível de ser reposto. Felizmente, não estamos num momento em que os objetos são únicos, eles podem ser substituídos. A reprodução é uma categoria que joga a favor da circulação e da ampliação das possibilidades de usos, independentemente do controle imediato nos contextos bibliotecários.

4.4.6 A ordem do conhecimento na biblioteca: conversando sobre classificação

A partir do momento que a apresentação dos materiais foi feita pelas bibliotecárias e que o empréstimo foi explorado, os mediadores envolvidos perceberam ser possível avançar na introdução de outros elementos que ordenam a biblioteca, respeitando os referenciais propostos pelo *Biblioacolhe*. Nesses termos, a perspectiva foi introduzir e propiciar às crianças compreenderem lógicas que definem a configuração do dispositivo, tendo em vista a construção gradativa da autonomia de usos da biblioteca. Para tanto, dada a complexidade de que se revestem tais lógicas e respectivas linguagens, as ações deveriam ser pensadas, respeitando-se possibilidades cognitivas dos participantes, acolhendo-os em suas dúvidas, questionamentos e dificuldades de entendimento e apropriação do dispositivo cultural. Por esse motivo, foi introduzida uma prática, uma atividade para apresentar de forma mais sistemática ou

objetiva a organização geral da biblioteca, introduzindo a ideia do sistema de classificação adotado[22].

- **Preparação da atividade**

Em reunião entre a pesquisadora e as bibliotecárias que participaram do programa, tendo em vista que as crianças já haviam participado de diversas atividades na biblioteca, explorado o local, estando ambientadas e nomeando bem alguns elementos do dispositivo, surgiu a ideia de falar um pouco mais sobre como eram organizados os livros na biblioteca, pensando numa abordagem que conseguisse explicar para as crianças a ideia da classificação. A ordem dos livros ou mesmo das informações era algo que já havia aparecido nas conversas dos encontros. Entretanto, a bibliotecária Ana disse que teríamos que explicar melhor, separar um momento para falar sobre o assunto da classificação. A pesquisadora lembrou que este assunto já havia sido, no passado, abordado com crianças da EMEI em outro projeto, mas que da forma como havia sido feito não tinham conseguido de fato dialogar com as crianças a respeito desse tema.

Decidiram, então, não entrar diretamente no assunto. Primeiro, seria interessante falar sobre o que é classificar, para que serve isso, e exemplificar por meio de situações cotidianas. Após, entrariam no assunto da classificação especificamente na biblioteca, para tentar introduzir a ideia para as crianças.

Houve também o preparo do espaço: para realizar uma brincadeira com as crianças, a ideia filosófica por trás da Classificação Decimal de Dewey foi simplificada. Cada classe, de 1 a 9, foi ilustrada, impressa e colocada em um tapete de EVA colorido, para a realização de uma brincadeira, com os livros previamente separados.

Assim, o roteiro decidido para o encontro sobre classificação bibliográfica foi o seguinte:

[22] A introdução da noção de classificação às crianças teve o objetivo de mostrar a elas que o modo de organizar da biblioteca é diferente das formas de organização dos ambientes até então conhecidos ou explorados por elas. Isso implicou a tentativa de dar uma ideia geral do que é classificar e ampliar o repertório de palavras que fazem parte do dispositivo. Apesar da complexidade e multiplicidade de formas e critérios de classificação, optpu-se por apresentar às crianças a classificação utilizada naquele dispositivo em questão. A iniciativa visou introduzir as crianças nesse universo de informação organizada, de modo que, aos poucos, fossem se apropriando da ideia de como as informações estão dispostas na biblioteca onde ocorreram as ações.

1- Boas vindas e a chamada dos nomes;
2- Retomada dos principais assuntos do encontro anterior;
3- Lançar a questão: como tantos livros são organizados nas estantes da biblioteca?
4- Classificação: significado de uma nova palavra;
5- Exibição do power point – classificação ilustrada;
6- Brincadeira: colocar o livro na classe correspondente.

- **Desenvolvimento da atividade: a noção de classificação**

Os encontros foram iniciados com as boas-vindas e a chamada, como de costume, com a pergunta: quem aqui tem nome que começa com a letra A, B, C..., por meio do jogo alfabético.

Na retomada do encontro anterior, foram lançadas perguntas às crianças, tais como "o que vocês lembram do nosso último encontro" no que elas respondiam *"vimos Charlie e Lola"*, referindo-se à animação trabalhada, lembrando-se, inclusive, terem visto livros diferentes. Alguns lembraram do empréstimo. A bibliotecária Ana perguntou se eles se lembravam da palavra acervo. Um menino, então, respondeu que *"acervo é emprestar coisas"*. Ela esclareceu a diferença entre empréstimo e acervo, e disse que na biblioteca, acervo refere-se a um conjunto de livros e outros materiais e relembrou a questão da diversidade do acervo: livros de histórias, animais, etc.

Seguindo, a bibliotecária perguntou: *"como é que organizamos os livros na biblioteca?"* E um menino, Luiz, prontamente respondeu *"colocando no lugar certo"*. Ela disse estar correto, que tudo na biblioteca tem o seu lugar certo, e perguntou: *"mas como?"* e uma menina, Bianca, respondeu: *"na prateleira certa"*. E ela continuou: "*E como eu sei qual é a prateleira certa?*" E a menina continuou seu raciocínio: "*história de terror, de contos de fadas, de animais*". E a bibliotecária continuou: *"Eu posso misturar os livros de terror com os de animais ou contos de fadas?"* Todas as crianças responderam que não, e Bianca completou:

"Na prateleira fica conto de fada com conto de fada, livro de terror com livro de terror, livro de animais com livro de animais."

E a bibliotecária completou: *"Então eu tenho que deixar os livros separados, livros de terror com os de terror, de matemática com matemática, de historinhas com historinhas, é isso? Vocês concordam com a Bianca?"* E as crianças concordaram.

A bibliotecária Ana disse, então, que as crianças entenderam uma coisa muito importante da biblioteca: que os livros são organizados por assunto, pelo assunto principal do livro. Ela pegou alguns livros, leu o título e exemplificou qual era o assunto principal daqueles livros. Além disso, disse a eles que já haviam aprendido algumas palavras novas sobre a biblioteca: acervo, empréstimo, e que naquele momento aprenderiam uma outra palavra, e então entrou no assunto da classificação, perguntando se as crianças já tinham ouvido falar na palavra classificação, que aparentemente era desconhecida para elas:

> *"Hoje, classificação é uma nova palavra que vocês irão aprender e que tem tudo a ver com a biblioteca".*

A pesquisadora deu continuidade, dizendo que a todo momento as crianças classificam, e que não era algo complicado. Pegou o exemplo da biblioteca, que quando os livros são separados por assunto, isso já é uma classificação. Então, começou a dar exemplos próximos do cotidiano das crianças, dizendo que eles também classificam o tempo todo. Ela perguntou: *"quando vocês terminam de brincar com seus brinquedos, vocês os guardam no banheiro?"* As crianças riram, acharam um tanto absurdo a ideia de guardar os brinquedos no banheiro, e cada uma delas falou qual era o local certo para a guarda dos brinquedos: numa caixa, numa gaveta, num armário, etc., mas nunca no banheiro! Outra pergunta lançada por ela foi: *"a mãe de vocês quando faz compras, e volta do supermercado, ela guarda a carne no guarda-roupa?* Ou quando limpa a casa, coloca o sapato na geladeira?" E as crianças se divertiam com as perguntas, riam, mas diziam sempre qual era o local certo para a guarda de tais objetos: a carne na geladeira e o sapato na caixa de sapatos!

Continuando a conversa com as crianças, disse que tudo na vida tem uma ordem, um local certo para ficar, a casa deve ter uma organização e na biblioteca essa organização também é chamada de classificação. A pesquisadora continuou exemplificando a questão da classificação, dizendo que classificamos o tempo todo, e que uma das primeiras classificações e a mais importante dentre todos os povos foi classificar o que as pessoas podem e o que não podem comer, e continuou

exemplificando, sendo ajudada pelos exemplos e contribuições das crianças. Sintetizando, concluiu que toda separação também é uma classificação e, na biblioteca, é necessário que exista uma classificação para organizar os livros. Por isso, agora as bibliotecárias iam contar como a classificação funciona na biblioteca.

- **Desenvolvimento da atividade: a linguagem de classificação a partir de uma metodologia cumulativa**

A apresentação do sistema de organização do acervo da biblioteca –a Classificação Decimal de Dewey/CBD- foi iniciada pela história de seu criador (Melvil Dewey). Destacando-se aspectos de sua infância, foi salientado que desde criança, Dewey gostava de organizar coisas e que, com 5 anos de idade, organizou toda a despensa de sua mãe. Depois, as bibliotecárias continuaram contando como ele, já adulto, pensou que os livros poderiam ser classificados, buscando narrar, em linguagem simples, as razões de ter pensado em 10 (dez) grandes divisões, onde coubessem todos os livros de todos os assuntos. Para ilustrar a fala foi introduzida uma apresentação em power point.

Foi utilizada, também, uma metodologia cumulativa para tratar das classes de assuntos: a cada duas ou três classes trabalhadas, eram retomadas as classes anteriores, num movimento crescente, até chegar à última classe, sem que as outras fossem esquecidas. As classes anteriores eram sempre relembradas, retomadas, acrescentadas.

Dizendo que a grande maioria das bibliotecas do mundo é organizada como a biblioteca do CEU, as bibliotecárias convidaram as crianças para observar e conhecer essa organização.

Utilizando um telão, começou a exibição de um power point, que mostrava como Dewey criou essa forma de organização, que se inicia com o pensamento humano a respeito de si mesmo, com a questão “quem sou eu?” e diz para as crianças que essa pergunta gerou muitos estudos, essa resposta veio pela filosofia, a ciência do pensamento. A pergunta número 1 gerou a classe 1, todos os livros que se iniciam com este número fazem parte dessa classe. Pegou um livro de filosofia e mostrou na etiqueta, que começava com o número 1.

Seguiu, dizendo que depois que o homem pensou quem sou eu, a próxima pergunta que ele fez foi: “quem me fez? Quem é Deus? Ou Jesus? Ou Oxalá?” E a

resposta veio pela religião, na classificação 200, onde ficam todos os livros que tratam do tema e se iniciam com o número 2. Também exemplificou com um livro do acervo sobre religião.

Figura 44: material utilizado na atividade sobre a classificação (1)

Figura 45: material utilizado na atividade sobre a classificação (2)

A pesquisadora continuou dizendo que após o homem pensar quem "sou eu?" e "quem me fez", o homem olha para o lado e percebe seus colegas, vizinhos, e que necessita se relacionar com outras pessoas, que existem outras pessoas como ele. E pergunta "quem é o meu vizinho e como me relacionar com ele?" "como posso entender outras culturas e modos de viver?" A resposta vem pela classe 300, onde estão os livros que começam com o número 3. Ela pegou um livro do acervo e mostrou, um livro que falava sobre crianças de diversos países ao redor do mundo.

A bibliotecária recordou com as crianças as classes vistas até o momento, por meio das perguntas "quem sou eu?" quem me fez?" e "quem é meu vizinho?", e prosseguiu falando que o homem pensou "como eu posso me comunicar com outras pessoas?", salientando que existem pessoas que falam diversos idiomas ao redor do mundo, e que a resposta vem na classe 400, ou seja, os livros que falam sobre língua portuguesa, sobre outros idiomas como espanhol, inglês, mostrando os livros cuja localização se inicia com o número 4., pegando um livro de espanhol para exemplificar.

Pediu para as crianças observarem o slide seguinte, que constava o desenho de um homem das cavernas olhando uma flor. Ela explicou às crianças que neste caso, o homem estava observando a natureza. E ele então pensou "como entender a natureza e o mundo ao meu redor?" E pela observação, o homem começou a aprender muitas coisas sobre a natureza, e inventou as ciências, cujos livros estão na classe 500. Ela deu alguns

exemplos de ciências puras, como matemática, física, mas aproximou o exemplo das crianças, dizendo que os livros sobre animais, que eles já haviam manipulado, estavam nessa classe, que se inicia com o número 5.

Recordou as classes novamente simplificando-as por meio das perguntas: Quem sou eu? Quem me fez? Quem é meu vizinho? Como eu posso falar, me comunicar com ele? Como entender a natureza. Seguiu, dizendo que após entender sobre a natureza, o homem pensou em como transformá-la, e a resposta viria na classe 600, com livros sobre tecnologia, medicina e muitos outros. Pegou como exemplo um livro sobre o corpo humano, que explica a anatomia humana para crianças, concluiu esta parte dizendo que tais livros encontram-se na classe que se inicia com o número 6.

A bibliotecária seguiu, dizendo que, após o homem estudar muitas ciências, na classe 700 ele se dedica às artes e aos esportes. Pegou como exemplo um livro de artes para crianças, dizendo que esses livros estão contidos na classe 700. Também perguntou se as crianças praticavam esportes ou danças, algumas responderam que sim.

Continuou o raciocínio, dizendo que o homem gosta muito de escrever, de inventar e contar histórias, e que em um momento houve a necessidade da humanidade deixar um registro artístico para os seus filhos, e todos que viessem depois. Daí, surge a classe 800, a das etiquetas de localização que começam com o número 8, onde ficam livros sobre poesias, contos e toda a literatura. Pegou um livro como exemplo, e esclareceu que a esta classe pertencem os livros de ficção, ou seja, livros de histórias inventadas, que geralmente não ocorreram na realidade.

Figura 46: Material utilizado na atividade sobre a classificação (3)

A pesquisadora prosseguiu, dizendo que o homem também se preocupou em registrar tudo que acontece no mundo, fatos importantes, históricos, anotando o que acontece por escrito para que que outras pessoas conheçam o que aconteceu no passado. Como exemplo, perguntou se alguém havia visto ou ouvido falar sobre alguma notícia de um terremoto, tornado, ou alguma coisa muito impactante. As crianças citaram alguns exemplos de notícias que se lembravam. Complementando, a bibliotecária contou que alguns eventos, quando muito importantes, precisam ser registrados nos livros. Como exemplo, mostrou um livro sobre a idade da pedra, que mostra como os homens viviam muito antigamente, quando não havia nenhuma tecnologia como televisão ou computadores, indicando tratar-se de um livro de história, que se encontra na classe que se inicia com o número 9.

O livro sobre a pré-história chamou a atenção das crianças. Um menino perguntou *"onde eles* [aqueles homens] *dormiam"*. A bibliotecária, prontamente, respondeu "*dormiam nas cavernas*", desencadeando uma série de outras perguntas e, todos respondidos.

Desse modo, por meio de histórias em liguagem coloquial e de narrativas construídas em parceria com as crianças, foi-se introduzindo a ideia de classificação em biblioteconomia, tendo em vista desvelar o mito da incapacidade de apreensão da linguagem bibliotecária, aos não iniciados. Evidentemente, tendo claro não tratar-se de atingir todos os níveis de compreensão das lógicas dessa linguagem, a atividade foi, antes de mais nada, um ensaio de possibilidades de exploração gradativa de sua complexidade e reflexão sobre ela, no âmbito do estudo.

- **Desenvolvimento da atividade: o jogo da classificação**

Depois de apresentar todas as classes da Classificação Decimal de Dewey, de uma forma bastante adaptada, tendo em vista captar a atenças das crianças, a pesquisadora prosseguiu, pedindo a elas para prestarem atenção a um balcão, onde se colocam os livros consultados, sinalizado com números de 0 a 9. A bibliotecária lhes disse que quando alguém pega um livro para ler na biblioteca, é interessante deixá-lo no balcão, no número correspondente, de acordo com o primeiro número que aparece na etiqueta.

Após isso, iniciou uma brincadeira com as crianças, colocando em um tapete os números de 1 até 9, ilustrados com os mesmos desenhos que serviram para explicar as classes na projeção do telão. Separando alguns livros do acervo, pediu para as crianças manusearem os livros, mas que também prestassem atenção nas etiquetas. Concluindo, ela foi chamando: "quem tem livros com etiqueta começando com o número 1?" E as crianças se dirigiam até a numeração correspondente, para colocar os livros. Sucessivamente, essa sequência chegou até o número 9.

Com a brincadeira, as crianças foram aos poucos compreendendo a lógica do jogo, e procurando as numerações correspondentes à classificação que era solicitada pela pesquisadora. Conforme ela ia perguntando, as crianças iam levando os livros para o local correto, algumas auxiliando as outras, que apresentavam dificuldade, outras perguntando quando ficavam em dúvida.

A atividade intencionou significar a ordem dos livros na biblioteca, explicando sua classificação. A equipe montou uma narrativa, que primeiro tentou dar sentido à palavra classificação, por meio de alguns exemplos do cotidiano que necessitam de ordem ou organização. No caso específico da ordem na biblioteca, a narrativa construída se ateve mais à questão do porquê das classes do que, obviamente, *como* classificar. Para isso, os mediadores construíram um discurso que perpassou pela construção do conhecimento humano para falar sobre a ordem do conhecimento na biblioteca.

A oportunidade de as crianças virem à biblioteca diversas vezes, num espaço que foi preparado para elas, viabilizou o debate e a vivência, transformando-a em experiência pessoal. Quando a menina Bianca diz, no início do encontro, ao serem interrogados sobre como se organizam os livros na biblioteca: "*conto de fada com conto de fada, livro de terror com livro de terror*" ela quer dizer que já viu essa ordenação de algum jeito nos vídeos apresentados ou pelos usos que faz da biblioteca. Conversando a respeito, interrogando, comparando, elaborando as ideias, tanto ela como outras crianças transformam essa vivência em experiência, passível de ser aplicada a outros contextos semelhantes. O acolhimento ao repertório de vivências da criança, de tal modo que ela possa conferir com os demais, -os que sabem igual ou menos, mas com quem sabe mais, com os adultos-, conferindo suas percepções e compreensões com o grupo, é elemento fundamental à elaboração da experiência. Nesse sentido, o *Biblioacolhe* visa permitir tal transformação da vivência em experiência, passível de ser incorporada como um

valor na sua formação como sujeito do conhecimento. Como a Bianca, em vários casos, as crianças puderam vivenciar, experienciar, debater e conhecer mais sobre o universo de informações organizada, chamado biblioteca.

4.4.7 Voltando ao início: a história da escrita e do livro

No primeiro encontro do *Biblioacolhe*, uma criança perguntou para as bibliotecárias: o que é um livro e como ele chega na biblioteca? Então, encerrando o programa e a partir dessa pergunta, o último encontro foi elaborado como uma forma de recuperar aspectos dos outros encontros, bem como tratar da história do livro –objeto tão caro às crianças- e de como este passa a fazer parte do acervo de uma biblioteca. A partir da indagação da criança e buscando condições para que os pequenos possam significar e se apropriar da história e da cadeia de produção do livro, a finalização do *Biblioacolhe* privilegiou a questão. A bibliotecária Silvia deu a sugestão do tema, lembrando-se da pergunta da criança e, com o consenso da equipe, a temática foi selecionada, entendendo-se que esse seria um momento adequado para a sua abordagem, por já terem sido explorados vários aspectos tanto em torno do livro, quanto da biblioteca, bem como nomenclaturas específicas já trabalhadas com as crianças.

- **Preparação da atividade**

A construção desta atividade, bem como outras, demandou algumas horas de estudo e pesquisa da equipe, selecionando, reelaborando materiais para que se tornassem de fácil entendimento, adequando a linguagem para as crianças pequenas.

Assim, a atividade foi direcionada para uma viagem no tempo e na história, procurando mostrar às crianças a origem da escrita.

O roteiro para a atividade foi elaborado da seguinte forma:

1- Boas vindas e a chamada;
2- Relembrando o último encontro;
3- Questionamento: como surgem os livros? Para incitar o debate com as crianças;

4- A escrita na pré-história e na antiguidade, para falar do surgimento da escrita, do livro e a evolução dos suportes de registro do conhecimento;
5- Exibição do vídeo: "A mansão maluca do Professor Ambrósio"[23] com o episódio "A escrita e o alfabeto", que trata da escrita na antiguidade;
6- Exibição do vídeo "De onde vem"[24], para explicar a cadeia produtiva do livro e como chegam até a biblioteca;
7- Finalização: fazendo minilivros.

- **Desenvolvimento da atividade**

O encontro seguiu o planejamento, iniciando-se com as boas vindas, chamada dos presentes e com a recordação da temática do encontro anterior. A bibliotecária Silvia perguntou *"o que vimos no último encontro?"* Recordou o encontro sobre a classificação, relembrando os exemplos, e dizendo que tudo na vida tinha o seu lugar, bem como os livros na biblioteca, sendo interpelada por uma criança: "*o lugar certo é na prateleira"*. Concordando em parte com a criança, acrescentou: "desde que estivesse com o número certo, na ordem correta". Mas, mais importante ainda, disse que o lugar certo não era somente na prateleira, e sim com o leitor, já que os livros estavam ali para circular, para serem lidos e emprestados.

Contou às crianças que naquele encontro tratariam de outro assunto, ou seja, como surgiram a escrita e os livros, e, para isso, iriam fazer uma viagem no tempo.

Começou indagando às crianças: *"os livros sempre existiram? como será que surgiram?*" Como resposta, as crianças disseram: "*na fábrica de livros*". Na sequência, as bibliotecárias replicaram: "*mas e antes de existirem as fábricas?*". De imediato, as crianças responderam que os livros eram feitos com as mãos, que escreviam na madeira, etc. Continuando com as perguntas, uma criança disse que antes de existir o papel, as pessoas escreviam na pedra.

O encontro seguiu, abordando um pouco da pré-história do homem, falando sobre como era a vida naquela época, e que, desde então, o homem tinha necessidade de

[23] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nOvLmDGE9BE>. Acesso em: 08 nov. 2017.

[24] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wPfTwJVKRP4>. Acesso em: 09 nov. 2017.

registrar o que acontecia em sua vida. A pesquisadora disse: "*antes de a gente aprender a escrever, o que agente faz? A gente desenha. Primeiro a gente aprende a desenhar, depois a gente aprende a escrever, e com a humanidade foi a mesma coisa",* concluindo para eles que essa foi a origem da escrita. A conversa permitiu incluir explicações sobre os registros rupestres, das cavernas, que transmitiam formas de caça, pesca, coleta, e festividades pré-históricas. Um menino, Luiz, fez nesse momento uma interferência, dizendo:

"Eles desenharam nas cavernas porque queriam que outras pessoas vissem os desenhos."

A pesquisadora concordou, dizendo que provavelmente eles queriam que outras pessoas no futuro vissem seus desenhos. Ela mostrou ilustrações das pinturas rupestres contidas em livros da biblioteca, também mostrou as imagens em um telão por meio de um projetor. Explicou que não havia mercado, nem feira, e que os homens nem sabiam ainda fazer casas, e para sobreviver era necessário caçar e coletar alimentos na natureza.

Dando um salto no tempo, as bibliotecárias contaram que muitos anos depois, a humanidade aprendeu a domesticar os animais para não precisar caçar toda hora e aprendeu a plantar, falando brevemente do surgimento da agricultura.

Figura 47: História o livro e da escrita

Foto: S. B. Fukushima

A pesquisadora falou sobre os sumérios, que eram um povo que já tinha aprendido muitas coisas e já viviam em cidades, não moravam mais em cavernas. Sabiam plantar, cultivar a terra, cercar e criar animais, tendo assim como produzir seus alimentos. Na conversa, falaram sobre o excedente da produção, por exemplo, um vizinho produzia muito milho, outro produzia muitas frutas, e que as pessoas trocavam as coisas quando precisavam. Essas trocas ficaram intensas, e problemas começaram a surgir, pois não havia como registrar, pois ninguém sabia escrever. Então, inventaram um modo de marcar essas trocas para ficar mais fácil controlar. Essa solução foi a escrita. Mas havia um problema, não existia papel. Dai veio uma solução: escrever em plaquinhas (tábuas) de argila. Para exemplificar, foi apresentado um livro contendo fotos de uma exposição das tábuas de argila dos sumérios.

Continuando a história, as bibliotecárias falaram sobre os vizinhos dos sumérios, os egípcios. Um menino interferiu dizendo que conhecia os egípcios, que de lá vinham as pirâmides e múmias. A bibliotecária Silvia concordou, mas disse que no Egito, além das pirâmides, inventaram uma forma de escrita, os hieróglifos, espécies de letras usadas para escrever nas paredes das construções e no papiro. Enquanto ela explicava, ia mostrando as fotos dos hieróglifos, a planta do papiro, dizendo como era feito e que com os muitos rolos de papiro construíram uma grande biblioteca, a biblioteca de Alexandria.

Acrescentou que os indianos escreviam antigamente na folha da palmeira, e mostrou fotos de um livro feito de folhas de palmeira, cuja árvore foi reconhecida pelas crianças, que disseram já terem visto uma palmeira.

As bibliotecárias falaram que depois vieram os gregos, que inventaram o pergaminho, feito de pele de um animal.

Nesse ponto, fizeram uma recapitulação do que já havia sido tratado, da pré-história com os desenhos rupestres até o pergaminho. Como apoio, as bibliotecárias utilizaram um power point com fotos e indicações sobre a evolução da escrita e seus suportes. Chegando na invenção do papel, que ocorreu na China, concluíram que após isso, tudo ficou mais fácil.

A animação “A mansão maluca do Professor Ambrósio”, com o episódio “A escrita e o alfabeto” foi introduzida, usada para ilustrar e sintetizar o surgimento da escrita, abordando resumidamente o surgimento do alfabeto desde os Sumérios, passando pela escrita egípcia – os hieróglifos, até formas mais modernas da escrita.

Perguntando às crianças como eram feitos os livros hoje em dia, foram unânimes em responder que eram feitos em fábricas. A bibliotecária lembrou que todo livro tem um autor, ou seja, a pessoa que escreve o livro. Para escrever, ele precisa ter uma ideia, que ele escreve geralmente no papel ou no computador. E perguntou, "mas como os livros vêm parar na biblioteca?" Para as crianças, os livros foram comprados na livraria, compravam de alguém, compravam na loja, etc. E a bibliotecária Silvia perguntou: *"mas como os livros vão para nas livrarias ou nas lojas?"*

Para explicar o processo de produção dos livros e a trajetória do livro, da criação até chegar nas livrarias e bibliotecas, foi selecionado um vídeo didático de uma série denominada "De onde vem", transmitida pela TV Cultura. Nesse episódio, uma menina (animação), Kika, explica para as crianças a cadeia produtiva do livro, desde a ideia do autor, passando pelo trabalho do ilustrador, diagramador, o fotolito, a matriz, e produção na fábrica de livros, até a distribuição nas livrarias e bibliotecas.

As bibliotecárias retomaram o percurso apresentado na animação, resumindo todo o percurso do livro, explicando o papel e a importância de cada etapa.

Nesse momento, um menino, Luiz, perguntou:

"Mas de onde surge a ideia de fazer livros sem palavras?"

A bibliotecária Silvia explicando, por meio de exemplos, disse:

"Faz de conta que eu tenho em uma das minhas mãos um livro com palavras. E em outra mão um livro sem palavras. Qual dos dois livros eu vou dar pra vocês e que vocês vão entender a história?"

As crianças responderam que era o livro sem palavras. E ela continuou dizendo:

"Ou seja, os livros sem palavras foram criados para quem ainda não consegue entender as letrinhas (...) foram criados para vocês."

A pesquisadora complementou dizendo: *"nestes livros vocês fazem a leitura das imagens, é para quem está aprendendo a fazer a leitura das palavras"*.

Na finalização do encontro, foi sugerido que as crianças, em sala de aula, fizessem minilivros, elaborados em papel previamente preparado pelas bibliotecárias,

em formato sanfonado. Foi solicitado às crianças que escrevessem cada um seu nome, pois eles seriam os autores, e que colocassem um título. A proposta era contar uma história curta, com desenhos, mas que tivesse um começo, meio e fim.

O encontro sobre os livros surgiu a partir da pergunta de uma criança, feita no primeiro dia de atividades na biblioteca, demonstrando a intenção em acolher as dúvidas, indagações e questões das crianças. Infelizmente, nem todas as dúvidas puderam ser respondidas dessa maneira, mas ficou aqui marcada a necessidade de acolher as indagações, sejam quais forem, e elaborar respostas que façam sentido para as crianças.

Também ficou evidente, neste e em outros encontros, a importância da construção de uma metodologia de trabalho, baseada no diálogo e na colaboração entre os diferentes saberes profissionais. A todo momento, as mediadoras interrogam as crianças, fazem perguntas pertinentes ao tema trabalhado, incitam e tentam fazer com que eles falem e elaborem cada vez mais e melhor suas respostas. A maioria dos encontros inicia sua parte conceitual com perguntas: que lugar é este? O que é uma biblioteca? O que é um título e um autor? Índio existe? O que significa acervo? O que é classificar? O que é empréstimo? Como os livros são organizados na biblioteca? E assim, quase que num jogo de perguntas e respostas, uma trama foi tecida durante o programa *Biblioacolhe*, para que as crianças começassem a entender e significar os elementos do universo da informação organizada, o universo da cultura escrita, o universo da biblioteca e que pudessem, aos poucos, sentirem-se como parte desse universo, pertencentes a ele, porém participando crítica e criativamente dele.

5 O BIBLIOACOLHE EM PERSPECTIVA: A VOZ DOS PARTICIPANTES

A pesquisa ouviu diferentes esferas implicadas no processo: crianças, educadores (professores), familiares e mediadores, entendendo-se que a inclusão de tais categorias configuram procedimento capaz de ampliar o universo de elementos acerca do processo de acolhimento, para além da perspectiva e observações do pesquisador.

Considerando-se que a acolhimento ultrapassa a dimensão material, limitada aos elementos do ambiente físico da biblioteca, a escuta de participantes dos diferentes grupos, visou abrir espaço a novas compreensões acerca da complexidade do fenômeno estudado.

5.1 Biblioteca e acolhimento: a voz das crianças participantes

Para criar uma situação de diálogo com as crianças e observar o significado do processo que elas viveram ali, foi proposta a construção de uma exposição a partir do material que elas produziram, também utilizando material que as educadoras e bibliotecárias produziram sobre elas, os registros, as fotos, e elementos das atividades. A ideia foi destacar aquilo que poderia revelar não só para a própria biblioteca, mas para as crianças e para as famílias o significado daquela experiência.

- **Exposição e a atividade final e avaliativa**

A abordagem para os últimos encontros do programa Biblioacolhe previa mais três atividades importantes: a elaboração de uma exposição com fotos dos encontros e com as atividades das crianças, um encontro final para avaliação do programa com as crianças e um encontro com os pais na biblioteca, que seria realizado em um sábado.

A exposição foi elaborada pela equipe da biblioteca, que utilizou uma linha do tempo, para recordar com as crianças o que havia sido feito desde o primeiro até o último encontro, contendo fotos dos encontros na biblioteca, elementos que foram abordados nas atividades, como fotos de livros, de autores e de algumas animações e os trabalhos que as crianças haviam entregue como devolutiva de algumas atividades.

Figura 48: Exposição (1)

Foto: Thaisa Alves Dias de Jesus

Figura 49: Exposição (2)

Thaisa Alves Dias de Jesus

A equipe da biblioteca realizou a exposição como uma surpresa para as crianças, que, no último encontro, pareciam muito interessadas em achar suas fotos e seus trabalhos expostos.

No dia do encontro, a bibliotecária Silvia retornou com seu personagem "A Mágica da Leitura", tal como havia feito no primeiro encontro. Ao chegarem, as crianças foram recepcionadas pela bibliotecária, que disse que aquele era um dia especial, pois a biblioteca estava mais colorida e alegre, com uma exposição que mostrava pessoas muito importantes do CEU. As crianças foram convidadas a explorarem os painéis da exposição, enquanto a bibliotecária e a pesquisadora perguntavam de quem eram as fotos e os trabalhos expostos. Eles se reconheceram nas fotos e nos trabalhos, e se mostraram contentes com isso. Alguns tinham dificuldades de reconhecer seus trabalhos, sendo auxiliados pelas professoras e bibliotecárias.

Após a visita à exposição, todos se sentaram em círculo e a pesquisadora recordou quais foram as atividades e temas abordados nos encontros e falou que isto havia permitido fazer muitas descobertas. Disse que iria entrevistar as crianças, e iria perguntar se eles gostaram e o que eles mais gostaram no projeto. Ela perguntou qual era o nome do projeto. Uma criança respondeu "leitura". Ela então explicou que o projeto *Biblioacolhe*, uma "mistura" de duas palavras, biblioteca e acolhimento, foi criado para acolher as crianças na biblioteca. Explicou, ainda, que o acolhimento significava preparar a biblioteca para que eles se sentissem bem recebidos, pois a biblioteca gostava muito de oferecer o melhor possível, com carinho, e possibilitar que eles conhecessem um pouco mais sobre aquele espaço.

Acrescentou que foram realizados nove encontros na biblioteca, mas que algumas crianças, conforme informou a bibliotecária Silvia, foram mais do que nove vezes, referindo-se àquelas que frequentam a biblioteca fora do horária de aula.

A pesquisadora perguntou se alguém queria falar o que sentiu ao se ver nos painéis. As crianças responderam ao mesmo tempo "*legal e bonito*",

"Senti felicidade, eu gostei", foi a resposta do Luiz.
"Acheu muito bom", disse o Antônio.
"Eu me senti muito especial", respondeu a Bianca.
"Eu senti amor", disse a Milena.
"Achei o meu desenho muito lindo", respondeu Camille
"Achei da hora", disse o Ricardo,
"Gosto da biblioteca porque é bela", disse Laís.
"Gosto de ler, brincar e fazer atividades aqui", respondeu Gabriela.

A pesquisadora perguntou se todos tinham conseguido ver-se nos painéis e apenas uma menina disse não ter localizado sua foto. Imediatamente, a bibliotecária mostrou-lhe a foto. A bibliotecária Silvia disse que as crianças eram muito importantes, tanto que estavam sendo entrevistadas e estavam participando de uma exposição, e que, no sábado, poderiam trazer os pais para verem todos os trabalhos e suas fotos.

A pesquisadora perguntou para as crianças qual foi o encontro que chamou mais atenção. Três crianças responderam que foi aquele dedicado ao Folclore (primeiro encontro), outro disse que gostou da mágica da leitura. O Guilherme disse que gostou muito dos animais que botam ovos, referindo-se ao encontro que tratou da pesquisa. A Laís disse que gostou dos desenhos que viu na biblioteca, lembrou da animação "O pequeno reino de Ben e Holly", sendo lembrada pela pesquisadora que tal encontro foi dedicado a tratar da biblioteca como local onde se encontram respostas, para perguntas fáceis e difíceis, e para isso era necessário fazer uma pesquisa. Mostrou o cartaz referente ao encontro, onde também leram a história do Patinho Feio. O Luiz disse ter gostado da história do Patinho feio, bem como Carlos, Ricardo e Erik. O Carlos falou que também gostou da história sobre o Black power de Tayó. A bibliotecária disse para olharem para os painéis, pois todos os encontros estavam ali representados. João disse ter gostado muito da música do Gabriel, momento em que a pesquisadora recordou o tema do encontro, sobre a curiosidade e a pesquisa.

A bibliotecária disse que estava vendo um painel denominado *agosto indígena*, e perguntou se alguém se lembrava desse encontro e o que haviam feito. A pesquisadora relembrou o encontro e os livros abordados, e as crianças foram comentando. Uma delas lembrou-se da música que os recepcionou no dia. Ricardo lembrou do homem das cavernas, referindo-se à história do livro, acompanhado pela bibliotecária que foi recordando as atividades.

A pesquisadora perguntou se alguém havia conversado com os pais, irmãos ou colegas sobre a biblioteca. Muitos responderam que sim; dentre elas, Gabriela disse que falou quatro vezes sobre a biblioteca, outros disseram que os pais já sabiam onde era a biblioteca. Milena disse ter falado com a vizinha, Camille falou que comentou com a avó pois os pais estavam trabalhando. Alessandro disse que a mãe perguntou como foi na escola, e ele respondeu que foi à biblioteca e fez coisas muito legais.

Outra pergunta feita pela pesquisadora foi: "Quando vocês pensam na biblioteca, qual é a primeira palavra que vem à mente de vocês?" E as crianças responderam: *"pegar um livro para ler", "desenhar" "histórias", "livros", "emprestar livros", "fazer atividades", "terror", "contos de fada", "aventura", "folclore", "curupira", "Iara", "lobisomem", etc*. A pesquisadora disse que se tratavam de personagens que estavam nos livros.

Finalizando o encontro de avaliação do *Biblioacolhe* com as crianças, a bibliotecária lembrou que estavam no último mês do ano, e que neste mês havia um dia que todos comemoravam. Perguntando que data era essa, as crianças responderam ser o Natal e, para encerrar, foi apresentada uma animação sobre o Natal, em linguagem de cordel.

As crianças também foram convidadas a fazer um desenho sobre a biblioteca no final do encontro.

O relato das crianças mostrou que o *Biblioacolhe* teve efeito positivo. As palavras foram de satisfação em estar e participar das atividades na biblioteca. Eles se recordaram bem das atividades, talvez não de todas, mas as frases e o comportamento deles demonstram que as atividades conseguiram produzir *acolhimento*: as crianças se sentem à vontade para permanecer no local, para falar, para se expor. Houve uma mudança em diferentes níveis de comportamento ao longo dos meses. As crianças passaram a nomear melhor os elementos da biblioteca, mostram estar mais à vontade no

local, como se aquele espaço fosse uma continuação de sua casa, da sala de aula, ficaram habituadas à biblioteca.

As frases ditas muitas vezes demonstram a criação de uma relação afetiva: *senti amor, me senti especial, senti felicidade,* indicam a construção dessa afetividade, decorrente do acolhimento.

A participação das crianças foi plena. Dentro de suas especificidades, elas conseguiram se relacionar com o dispositivo, numa relação de diálogo, participação e construção de laços de afetividade. Talvez não tenham entendido tudo a respeito da biblioteca, mas isso não é o importante. Elas foram, em determinados momentos e dentro de suas possibilidades, protagonistas que se apropriaram, aos poucos, da biblioteca. Esse é um processo gradativo, obviamente, mas foi para eles pleno de significados no tempo presente, no aqui e no agora.

5.2 Biblioteca e acolhimento: a voz da família

Após a primeira tentativa de contato com os pais, por meio de convite enviado através das crianças para que fizessem a carteirinha da biblioteca, a equipe decidiu que uma nova abordagem poderia ser realizada. Depois do último encontro com as crianças, a respeito da história do livro, em concordância com a professora Camila, foi acertada uma conversa breve, durante a reunião de pais.

A equipe da biblioteca, então, resolveu fazer duas finalizações para o projeto: uma ocorreria no horário normal dos encontros com as crianças (conforme já descrito), e outra ocorreria num sábado, para que os pais pudessem comparecer à biblioteca com seus filhos. Foram elaborados, assim, 84 convites, com o nome de cada criança, chamando seus pais e familiares para passarem uma tarde na biblioteca. O nome dado ao evento foi “Sábado alegre na biblioteca” e o texto descrito chamava os pais a passarem uma tarde divertida na biblioteca, com muita leitura jogos e brincadeiras.

Com os convites em mãos, a pesquisadora foi à reunião, entregou pessoalmente os convites para os pais e explicou a proposta. Também comentou brevemente a respeito do projeto que estava sendo elaborado na biblioteca. Uma das professoras, Camila, já havia falado sobre o projeto na reunião, elogiando-o. Esta reunião contou com a participação de muitos pais, tendo sido possível cobrir quase todo o universo de crianças participantes do *Biblioacolhe.*

Assim, no sábado a pesquisadora e a bibliotecária Ana organizaram um espaço para apresentar o projeto aos pais, com fotos e um vídeo que haviam elaborado, bem como um segundo espaço com livros, revistas, jogos e brinquedos, colocados sobre algumas mesas, e um terceiro espaço nos fundos da biblioteca, com um lanche especialmente preparado para os participantes.

Apesar da entrega de 84 convites, apenas 4 mães foram ao encontro, acompanhados de seus filhos e sobrinhos, nem todos alunos no CEU. A tia de uma das crianças também compareceu. No total, compareceram 14 pessoas.

A pesquisadora recepcionou as pessoas e iniciou uma conversa, de modo informal, explicando o motivo do convite. Apresentou o projeto, reatando todos os encontros e as reações positivas das crianças, chamando a atenção para o fato de ser fundamental a participação da família nesse propósito de construção de vínculos entre a criança e a biblioteca. Nesse momento, uma das mães, Rosa[25], que frequentava a biblioteca todos os dias com seus dois filhos, disse que o projeto foi muito bom, e que deveria ser ampliado para outras séries. Ela se mostrou interessada nessa ampliação para o primeiro ano do Ensino Fundamental, já que seu filho estava indo para esta série. Rosa inclusive indicou o nome de uma professora que poderia ser parceira no projeto. A pesquisadora respondeu que havia um grande interesse por parte da biblioteca para que isso ocorresse, e que fariam os esforços necessários para a obtenção dos recursos humanos que permitissem sua ampliação.

As mães foram convidadas a visitar a exposição, tendo as próprias crianças como monitoras, as quais iam mostrando seus trabalhos e comentando respeito dos encontros.

Foi servido um café da tarde para todos. Depois, a pesquisadora conversou individualmente com cada uma das mães, explicando sobre a coleta de dados e estes fariam parte de uma pesquisa cuja intenção era fazer avançar algumas discussões e o conhecimento sobre bibliotecas para crianças. Todas concordaram em participar.

As mães presentes disseram que haviam aceitado participar do evento por conta da insistência dos filhos. Das mães que compareceram, apenas a Rosa já conhecia a biblioteca. A tia de uma das crianças, Maria, também conhecia, e foi ela, inclusive, que teve a iniciativa de fazer a carteirinha do sobrinho. As crianças que compareceram se

[25] Os nomes dos familiares participantes são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

mostraram muito à vontade no espaço: apresentaram a exposição e alguns setores da biblioteca às mães, como o espaço do acervo infantil. Dirigiam-se espontaneamente às estantes baixas, sabendo que ali sempre havia livros diferentes. Algumas crianças escolheram livros e pediram para as mães lerem para elas.

- **Depoimentos dos familiares**

As mães que compareceram ao evento concordaram em dar seu depoimento a respeito do programa. A pesquisadora perguntou a elas se neste último semestre seus filhos haviam falado sobre a biblioteca, se elas haviam percebido alguma mudança em relação ao interesse das crianças a respeito da biblioteca, livros e leitura.

A primeira Mãe, Erika, disse que seu filho chegou em casa um dia, falando que gostaria que ela fizesse a carteirinha da biblioteca:

"Ele chegou em casa e falou que nas férias agora em janeiro ele queria fazer o cadastro, pois ele queria pegar livro para ele ler".

Falou que filho foi quem a lembrou sobre aquele evento na biblioteca, e disse que ele se interessava mais pela biblioteca do que antes. Sobre a participação no evento ela disse:

"Ele me chamou, ele que é o interessado na biblioteca".

Ela afirmou que o projeto teve sim algum efeito, visto que seu filho estava muito interessado em livros e na biblioteca.

A segunda mãe, Rosa, disse que ela e seus filhos sempre participam dos projetos na biblioteca, pois ela os acompanha fora do horário de aula neste espaço e que os filhos possuem a carteirinha da biblioteca, que levam livros emprestados frequentemente, e que o filho, que está matriculado na EMEI, comentou sobre o projeto várias vezes com muito entusiasmo, e sobre o que faziam na biblioteca. Ela disse que o filho costuma contar tudo que ocorre na escola, inclusive as histórias que ouve, e

afirmou que ele *"conta do jeito dele"*. Quando indagada se havia percebido alguma mudança no interesse do filho em relação aos livros e à biblioteca, ela respondeu:

"*Teve em tudo. Nele todo. No desempenho, na desenvoltura dele falar, como na criatividade dele. Pra ele foi sensacional"*.

A terceira mãe, Eliane, disse que seu filho comentou sobre a biblioteca em casa e insistiu para que ela realizasse o cadastro dele na biblioteca:

*"(*Ele*) chegou comentando* (sobre a biblioteca). *Muito feliz, e ele queria até que eu fizesse a carteirinha. Ele ficou insistindo. Ficou muito. Todos os dias falando pra mim* (sic) *vir aqui fazer a carteirinha para pegar livro pra ele".*

Disse que o interesse pela biblioteca e pelos livros havia aumentado muito neste semestre, comentando:

"Em casa ele não prestava atenção não, quando eu contava história, mas agora está diferente. Ele está prestando atenção, bem quietinho, interpretando também".

A quarta mãe, Catarina, falou em seu depoimento que seu filho já tinha interesse em livros por causa do irmão mais velho, que já frequentava a biblioteca. Ela não soube responder se o interesse da criança havia aumentado ou não. Disse que ele não tinha a carteirinha da biblioteca, e quando ela recebeu o convite, pediu para a irmã dela (a tia que estava presente) fazer o cadastro da criança, providenciado no mesmo dia.

A pouca adesão das famílias na participação do evento pode ter diversas razões, mas, uma das hipóteses, é o fato de os adultos não terem experiência prévia sobre biblioteca e de não terem passado pelo processo, como as crianças passaram.

Mesmo assim, por meio dos depoimentos percebe-se que as mães observaram uma mudança de comportamento nas crianças, que ora insistiram para participar no encontro, ora insistiram para fazer o cadastro nas férias, demonstrando quererem dar continuidade ao que haviam experimentado durante a realização dos encontros, tratando-se de um indicador significativo. A criança sinaliza a preocupação em deixar

de fazer parte do grupo, sinaliza a construção de um sentimento de pertencimento ao espaço, visto que nem mesmo nas férias ela deseja se afastar.

Os depoimentos, de forma geral, revelam mudanças na desenvoltura e na criatividade da criança, após a participação no *Biblioacolhe*, bem como alterações na gestualidade, nível de atenção e interesse em ouvir e participar da leitura de histórias.

Entretanto, a construção de vínculos da biblioteca com a família ainda é uma questão problemática a ser enfrentada, conforme pode ser deduzido, seja pelo baixo retorno ao convite para a atividade, seja ínfimo índice de participação de mães potencialmente interessadas. A questão, na esfera das famílias, ou seja, como abordá-las, como construir um diálogo efetivo entre elas e a biblioteca, são aspectos com outros desdobramentos a serem, possivelmente, tomados como objeto de outra pesquisa. No momento em que o *Biblioacolhe* ocorreu, não foi possível constatar indícios de elementos significativos nessa direção.

5.3 Biblioteca e acolhimento: a voz das professoras

Alguns dias após o encerramento do projeto com as crianças e com as famílias, foram coletados depoimentos de duas professoras que acompanharam as crianças durante as atividades do programa. A terceira professora estava indisponível para dar entrevistas, devido o fechamento do ano letivo.

A conversa foi realizada individualmente, num momento em que as crianças não estavam mais presentes na sala de aula.

A primeira professora, Camila, deu seu parecer a respeito do programa na biblioteca.

A pesquisadora iniciou falando sobre o evento de encerramento na biblioteca com os pais, e que apesar do convite a todos, somente quatro mães compareceram. A Professora disse que talvez a divulgação tenha sido feita muito em cima da hora e apenas poucos alunos estavam frequentando as aulas, por ser final de ano letivo. Disse que quando existe evento, deve ser algo chamativo, pois os os pais geralmente participam mais das festas na escola, como a *Festa da Família na Escola* e a *Festa Junina*. Mesmo na reunião de pais, poucos pais participam. A última reunião teve maior adesão porque eles se confundiram e acharam que deveriam, naquele momento, assinar

a rematrícula dos filhos. Em outras reuniões, no máximo participaram 12 pais, mesmo sendo agendadas aos sábados, como sugerido por eles, nunca houve muita adesão.

Segundo a professora, a escola vem trabalhando muito para melhorar a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Tem havido uma certa melhora ao longo dos anos, mas ainda falta mais participação dos pais. Ela acrescentou que, durante o ano letivo, não conheceu todos os pais, principalmente dos alunos que utilizam o transporte escolar. Mas, disse que a participação dos pais tem melhorado por meio de muita conversa, momento em que a escola insiste na importância da atuação dos pais.

A pesquisadora perguntou se ela lecionava em outras escolas e se ela achava que a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos era um problema daquela comunidade ou se era um problema mais geral, que abrange outros lugares. A professora Camila respondeu que lecionava em um CEI – Centro de Educação Infantil, e percebia que o problema era geral. Muitos pais dizem não ter tempo por conta do trabalho, o que para ela não justificaria, já que muitas reuniões ocorrem aos sábados, no entanto com pouca participação. Deu exemplo de uma mostra cultural que realizaram no CEI onde trabalha, evento que pouquíssimos pais foram visitar. Disse que as festas são o maior atrativo para os pais, principalmente do CEU, quando "*tem coisas do interesse deles, como brindes, sorteio, etc*."

Ao ser questionada a respeito do programa *Biblioacolhe*, e de possíveis efeitos sobre as crianças, tais como alguma mudança na percepção da biblioteca, ela respondeu:

"*Eu achei maravilhoso, os alunos aproveitaram muito". Achei muito produtivo, isso deveria ser estendido para outras turmas".*

A Professora Camila disse que geralmente, muitas das crianças que frequentam a escola, pouquíssimas vezes foram à biblioteca. Em relação a isso, comentou:

"Falei com a CP (Coordenadora Pedagógica) que, se no próximo ano não houver mais o projeto, a gente deve criar esse hábito de levar as crianças para a biblioteca e desenvolver atividades lá, porque eles (as crianças) comentaram que gostaram bastante, que aprenderam muito".

Ela afirmou que ela própria aprendeu sobre coisas que não conhecia:

"Muitas vezes eu disse, nossa! eu não sabia disso (...) ao ver as coisas que vocês apresentavam lá. Foi muito enriquecedor, muito produtivo mesmo".

Também falou que esta era uma garantia para que a criança frequentasse a biblioteca, já que ela considera que eles não têm a oportunidade de ir com os pais, e se fossem, não teriam a orientação que receberam no projeto.

A professora comentou que gostou do método de trabalho por temas, e que estes foram muito diversificados, o que impediu que as atividades se tornassem maçantes.

"*Como os temas sempre mudavam, as crianças ficavam interessadas em saber o que iria acontecer, na intenção mesmo de aprender, de saber o que teria na próxima semana".*

No entanto, ela criticou um dos encontros, que abordou a história do livro, por considerar que o tema não estava de acordo com a faixa etária das crianças por conta do tempo de explicação ter sido longo demais. Por conta disso, ela disse que as crianças se dispersaram um pouco. Na opinião da professora, a abordagem foi *"muito técnica",* apesar de o tema ter sido interessante. Disse que seria necessário ter outra didática para abordar o assunto e que nesse encontro, o que as crianças mais gostaram foi o vídeo da TV Cultura, que explicava de onde vêm os livros.

A professora Camila teve um envolvimento bastante efetivo com o *Biblioacolhe*. Participou com as crianças, deu sugestões, colaborou durante o processo, criticou aspectos considerados inadequados à faixa etária das crianças participantes. Ela se sentiu à vontade para quebrar alguns protocolos, quando entregou as devolutivas das crianças fora do prazo, levando seus alunos à biblioteca antes da data prevista, e permanecendo no espaço com as crianças. Ela também comentou que a experiência pessoal em bibliotecas fora meramente funcional, somente para pegar livros emprestados, na época da faculdade. No entanto, ela afirma que sempre gostou de ler e que isso ela levou para a vida profissional. Porém, isso não foi o bastante para conhecer com tantos detalhes o universo da biblioteca e que fazer parte das atividades com as crianças permitiu-lhe aprender um universo até então desconhecido.

Até o encerramento dessa dissertação, ela cumpriu a intenção de dar continuidade às atividades com as crianças na biblioteca, organizando, juntamente com

a Coordenadora Pedagógica da EMEI, visitas semanais acompanhando as turmas, mantendo o desenvolvimento deste trabalho. Esse é um dado que demonstra que o *Biblioacolhe* propiciou à educadora um envolvimento no processo, responsável pelo interesse na manutenção do vínculo entre a sala de aula e a biblioteca.

Para a professora Márcia, o *Biblioacolhe* foi um projeto bem importante e interessante, que ela e os alunos gostaram bastante:

"Eu achei bem importante o projeto para que eles tenham esta visão, hoje em dia não tem tanto isso de ir à biblioteca. Nos dias de hoje é mais a Internet e o computador, então eu achei bem interessante eles terem esse contato de saber que existe pesquisa pelos livros, que é um ambiente agradável para eles frequentarem e fazerem suas pesquisas. Gostei muito do projeto, achei bem interessante".

Como crítica, ela comentou que, para o próximo ano, o programa deveria constar na linha do tempo dos professores, ou seja, fazer parte previamente das atividades das turmas. Segundo ela, dia que ficou definido para ir à biblioteca, já estava preenchido por outra atividade, e que a Coordenadora Pedagógica não teve tempo de perguntar sobre isto a ela, quando decidiu os horários para a biblioteca, questão que interferiu na disposição plena para participar. Apesar disso, afirmou que as crianças gostaram bastante, e que a leitura é sempre importante. Falou a respeito do projeto de leitura que ela também desenvolve, de empréstimo de livros da sala de leitura para as crianças. Chamou a atenção para o problema da participação da família, nessa questão, dizendo que algumas crianças alegavam que os pais nunca haviam lido um livro, dentre os que eles levavam para casa:

"Eles (crianças) relatam que ninguém leu. Eles levavam na sexta e na terça faziam a devolutiva do livro, ou seja, contavam como foi a leitura do livro. E tinha muitos que falavam que ninguém havia lido. Esse ano eu fiquei bem chocada com isso. Como pode? Mas não é culpa da criança, não é".

Com relação à baixa frequência dos pais no evento da biblioteca, a professora Márcia disse que considerava que aquela comunidade sempre quer receber algo em troca. Comentou sobre a última reunião de pais que tiveram, na qual a frequência foi

alta porque os pais acharam que deveriam assinar a rematrícula dos filhos, conforme indicado anteriormente. Falou que a escola deveria fazer algo para mudar essa visão.

A pesquisadora comentou que alguns pais foram com as crianças pessoalmente fazer a carteirinha da biblioteca, e pegaram livros emprestados com os filhos. Disse que a EMEI ajudou na hora de colocarem os convites para o cadastro nas agendas das crianças, que muitos voltaram preenchidos. A professora comentou que isso se deu por conta da criança já ter frequentado o espaço. Falou que muitos estão ali desde o CEI e ainda não haviam conhecido a biblioteca. Disse acreditar que o projeto estimulou as crianças a pedirem para que os pais que fizessem a carteirinha e que isso ajudou bastante.

A professora também afirmou que ali muitos pais não tiveram oportunidade de estudo, o que é visível quando ela pede um relato escrito deles na reunião de pais. Disse que tanto os mais jovens quanto os velhos têm muita dificuldade na escrita. Afirmou que esse também é um problema de leitura, que se eles tivessem tido mais leitura, não teriam tanto problema na hora do registro. Muitos pais não conseguem nem fazer a devolutiva por escrito da reunião. A professora considera que tudo isso está atrelado a um problema de leitura. E que hoje em dia, a Internet, as mídias e a tecnologia, ao facilitar, corrigir e "*dar tudo pronto*", desestimulam a pessoa a ler, a pensar, a procurar saber se o que ela escreve está certo ou errado. E considerou que a falta de leitura fez muita diferença para os pais dos alunos.

Também falou sobre a falta de interesse deles na educação dos filhos, considerou que este é um problema geral, já que ela observava isso em outra escola onde também é professora, mas ali, por ser uma comunidade mais carente, o problema é mais evidente.

Ao ser indagada novamente sobre o programa, esta considerou que foi bem válido, pois o jeito como as histórias foram contadas, a caracterização, fez com que saísse um pouco da forma habitual como elas trabalham o livro na sala de aula. Comentou que as crianças gostaram muito de trabalhar a pesquisa, principalmente a atividade sobre os animais que botam ovos, que foi a mais comentada e marcante. Acrescentou, ainda, que as crianças falavam sobre os trabalhos e depois faziam associações com livros que ela lia para eles, ressaltando que uma criança disse: *"olha nós vimos isso na biblioteca, esse animalzinho também bota ovo"*. Para ela, isso significa que: "*Então eles assimilaram. E isso que minha turma é difícil, muito difícil",* referindo-se ao comportamento das crianças.

A professora Márcia fez seu relato dando importância ao trabalho do *Biblioacolhe*, no entanto, colocou a questão das novas tecnologias de informação e comunicação como concorrentes da biblioteca ou mesmo algo que atrapalhe o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizando o caráter funcional da biblioteca, como um local para leitura e pesquisa, mas considerou importante o exercício permanente dessas funções. Em relação à participação da comunidade na biblioteca, considera tratar-se de um problema social mais amplo: a baixa escolaridade e a dificuldade com a leitura e a escrita. Comentou que a leitura fez falta para os pais das crianças, aspecto que pode refletir no fato de alguns não lerem para os filhos. Assim como a professora Camila, ela falou que muitas crianças estavam matriculadas no CEU há muitos anos e nunca tinham tido a oportunidade de frequentar a biblioteca, e nese sentido, pode-se afirmar que o *Biblioacolhe* provocou, deu importância e significado à Biblioteca.

Na finalização do programa *Biblioacolhe*, após um semestre de realização de diferentes atividades, percebe-se que as apropriações em relação ao programa não foram homogêneas ou unânimes. No entanto, de modo geral, os dados dos relatos obtidos a partir do *Biblioacolhe* indicam pontos a serem considerados na compreensão da problemática que atinge a relação da biblioteca com os públicos infantis abordados, sendo relevantes à definição de referenciais acerca de construção de metodologias que orientem formas significativas de iniciação e de manutenção das relações entre crianças e os dispositivos culturais (como as bibliotecas), sobretudo em cenários marcados por rupturas culturais contundentes, como as existentes no país.

5.4 Biblioteca e acolhimento: a voz das mediadoras

Os atos de mediação cultural são atos complexos e o mediador é aquele que se interpõe entre as esferas implicadas no processo. De um lado, a biblioteca, o patrimônio simbólico organizado a partir de lógicas especialistas, seus códigos e linguagens; de outro, os públicos, com suas possibilidades e limites, face ao objeto em questão. O mediador, assim, será o sujeito que ao compreender as esferas de produção (natureza dos signos), a complexidade e a natureza dos dispositivos que os veiculam, coloca-se como instância capaz de criar *pontes* que favoreçam o diálogo entre os dois pontos

considerados. O mediador, ao apreender a referida complexidade dos públicos e contextos envolvidos nos processos, terá o papel de criar, de idealizar caminhos a possíveis formas de diálogo cultural entre as partes.

A bibliotecária Silvia ao ser indagada sobre quais foram suas impressões a respeito do programa *Biblioacolhe*, considerou que o trabalho mostrou-se um modo efetivo de introdução das crianças pequenas na biblioteca:

"O programa Biblioacolhe apresenta uma metodologia eficaz para desenvolvimento do público leitor infantil, e para desenvolvimento de usuários infantis, que no decorrer do tempo utilizarão plenamente os serviços, produtos e projetos da biblioteca".

Ela enfatizou a questão da integração das crianças e sua participação:

"No decorrer do tempo, e consequentemente de sua aplicação (do Biblioacolhe), as crianças se sentem cada vez mais integradas a biblioteca, na medida em que desmitificam seus mistérios e participam ativamente das atividades".

Em relação à parceria biblioteca e sala de aula, a bibliotecária afirmou que é necessário estreitar ainda mais os laços com professores participantes do programa, por meio de conversas periódicoas para compreender como o trabalho da biblioteca pode ter envolvimento nas atividades pedagógicas. Também enfatizou que para que o programa efetivamente alcance seus objetivos, é necessário que seja realizado continuamente com as crianças, sem rupturas.

A bibliotecária Silvia salientou a questão dos recursos humanos na biblioteca, dizendo que há a necessidade de ampliação da equipe:

"Há a necessidade de mais recursos humanos na biblioteca para que alguns profissionais da equipe possam se dedicar mais ao programa".

A respeito do acolhimento no cotidiano da biblioteca, ela afirmou que o acolhimento é uma atividade humana e necessária em toda a sociedade, sendo um

diferencial importante em vários setores da atividade humana. Especialmente sobre o acolhimento na biblioteca, ela afirmou:

"Ao destacarmos o acolhimento na biblioteca, nos seus fazeres, produtos, serviços ou projetos, lançamos mão de uma poderosa estratégia para encantar todos aqueles que dela se utilizem, formar um público de fato frequentador e utilizador de tudo o que uma biblioteca tem a oferecer. Porque quando temos o acolhimento como norteador de nossas ações e atividades na biblioteca precisamos de profissionais da informação que se preocupem desde a forma como convidar os professores para o programa, as atividades a serem desenvolvidas, a abordagem a ser utilizada, até a ligação afetiva estabelecida com os participantes para que sua experiência com a biblioteca seja excelente e assim fortalecida a cada interação, até que o usuário, por si só, sinta-se plenamente integrado a biblioteca, de tal forma que utilize seus serviços, produtos e participe de seus projetos de forma ativa e plena".

A bibliotecária Silvia coloca o acolhimento com um importante elemento no processo de introdução das crianças no universo da informação organizada, destacando a importância de todo o processo. Também salienta a experiência das crianças na biblioteca como algo fundamental na mediação que envolve o acolhimento.

Ela afirma que o processo de acolhimento que envolve a afetividade, o cuidado e e encantamento em cada ação e atividade desenvolvida na biblioteca, o que pode propiciar transformações importantes na biblioteca como um todo:

"(o acolhimento) Gera de fato uma biblioteca viva que possui suas informações das mais diferentes áreas do conhecimento em movimento, sendo constantemente usadas e recriadas, ao passar pelas mãos, olhos e essência de cada usuário que delas pode se utilizar".

A bibliotecária Ana também fez considerações significativas a respeito do programa *Biblioacolhe*. Considerando que o programa foi bem-sucedido, afirmou:

"A forma como foi elaborado e aplicado mostrou o poder do acolhimento da biblioteca, desde a mais tenra idade. Lembro-me da alegria das crianças ao entrarem

na biblioteca, muitos pela primeira vez! E o desenrolar das ações foi bem concatenado e realizado de acordo com o proposto e no tempo previsto".

Em relatos subsequentes, foi possível constatar os efeitos mobilizadores da experiência. Ao final do ano de 2017, Ana pediu remoção para trabalhar em outra biblioteca de CEU. No entanto, afirmou que está aplicando, com adequações, o programa na biblioteca onde atua:

"Eu posso dizer que aprendi muito participando dele (Biblioacolhe) e hoje eu aplico no meu atual trabalho, pelo menos uma parte do que aprendi".

Sobre o acolhimento no cotidiano da biblioteca, a mediadora salienta a importância da inclusão dessa ideia como categoria norteadora das práticas nos contextos dos CEUs e seus públicos:

"O acolhimento no cotidiano de uma biblioteca é mais do que essencial, principalmente nos equipamentos CEUs, que se localizam em locais mais periféricos, dentro dos quais as crianças são menos privilegiadas financeiramente e até mesmo, afetivamente. Lares desestruturados e a violência constante são comuns na realidade deles. A biblioteca é um refúgio bom, onde podem encontrar um alívio literário, uma palavra de incentivo e a perspectiva de que o mundo pode ser melhor, que a vida pode ir além dos perigos das ruas.

Em sua fala, destacou, ainda, a importância na compreensão das complexidades dos públicos envolvidos no processo de mediação para o acolhimento. Salientou que é necessário acolher as demandas, as necessidades e a diversidade dos contextos.

Edite, que trabalha na biblioteca como ATE (Auxiliar Técnico Educacional), e que participou e auxiliou na construção do processo, considerou que as propostas foram alcançadas, e que o *Biblioacolhe* tinha como objetivo, no seu entendimento, além da importância da introdução das crianças na biblioteca, possibilitar o convívio em grupo, o crescimento intelectual, o reconhecimento e a desmistificação de preconceitos:

"As atividades propostas e realizadas enalteceram a contribuição significativa do registro (apresentado às crianças primeiramente pelo livro, pois existem e foram utilizados diversas formas de registro) para com a vida, a história, o lugar, o tempo do indivíduo tanto só, mas principalmente para o convívio em conjunto com os demais semelhantes em meios pertinentes ao seu crescimento físico, espiritual, geográfico, histórico e intelectual (...). As crianças absorvem o que os adultos (de sua referência, quando os têm) repassam e o programa Biblioacolhe propõe também uma releitura e apropriação dos valores, para que esses pequenos se tornem seres pensantes e crentes de seus direitos e deveres, fazendo a diferença".

Edite, em sua fala, referiu-se à importância do acolhimento da diversidade cultural, e à problemática e complexidade na escolha de repertórios, bem como na abordagem de temas que implicam o acolhimento das diferenças.

Formada em Pedagogia, Edite salientou a importância da realização de registros individuais das crianças durante o processo, e que este poderia ser um trabalho interligando ainda mais a sala de aula e a biblioteca. Como sugestão ao *Biblioacolhe*, o programa poderia ser integrado ao processo de ensino-aprendizagem da escola, indicando que deveria ser elaborado um portifólio de cada criança, a ser entregue aos professores nas próximas séries:

"Quando atendidas as turmas da EMEI, esse registro [poderia] ser *documentado para que o docente do 1. Ano do Ensino Fundamental tenha noção do trabalho realizado dessa criança, sugerindo a continuidade com a nova turma, incluindo todas as crianças. E quando atendidas as turmas do 1. Ano do Ensino Fundamental, fosse proposto à unidade escolar que o professor programasse aulas direcionadas no 2. Ano do Ensino Fundamental, dentro da biblioteca".*

Acima de tudo, a proposta, indica preocupações com a continuidade e participação sistemática da biblioteca nos processos de aprendizagens formais, aspecto a ser considerado nos contextos dados, que extrapolaria perspectivas de educação cultural dos públicos, de modo geral.

As mediadoras envolvidas no processo do *Biblioacolhe* revelam que o acolhimento possibilitou uma alteração em seu próprio trabalho cotidiano, transformando modos de relação com os públicos, com o próprio dispositivo, ampliando

os olhares para as diversidades e problemas dos contextos implicados. É notório que a experiência de elaboração e participação neste programa de acolhimento foi propícia à transformação e ressignificação de práticas e olhares, muitas vezes engessados. A perspectiva do acolhimento, para as mediadoras, acrescentou elementos para novas e inovadoras possibilidades de trabalhos com as crianças e com os educadores envolvidos.

PARTE D

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa *Bibliocolhe*, tomado como provocação de um fenômeno cultural, tendo em vista a observação de processos que se interpõem entre públicos infantis e biblioteca, confirmou a importância do *acolhimento*, como categoria essencial ao diálogo entre sujeitos e universo simbólico e ao sentido de pertencimento indispensável à participação nas esferas de conhecimento e cultura. Da mesma forma, evidenciou que o processo de inserção dos sujeitos nos circuitos da cultura escrita é complexo, gradativo, implicando diversos e diferentes fatores, dependente da concorrência de instâncias sociais, políticas educacionais e culturais distintas, bem como de atores comprometidos e de contextos, enfim, favoráveis.

O estudo enfatizou como a criança, sujeito privilegiado desta pesquisa, precisa ser compreendida em sua natureza, respeitada em suas especificidades etárias, cognitivas, sociais e culturais, tendo em vista a concretização da noção do processo de acolhimento nos dispositivos de informação e cultura. Considerados tais princípios, foi observado que, mesmo ainda não dominando os códigos da leitura e da escrita, é possível apresentar, introduzir, criar relações afetivas e de vínculo da criança com a biblioteca. Para tanto, o elemento humano ocupa lugar essencial, seja na proposição e desenvolvimento das mediações especializadas, seja nas relações interpessoais mediador-públicos, aspecto que inclui, obviamente, mas extrapola as esferas da mera cordialidade e polidez, aliás, indispensáveis a todos os cidadãos.

No âmbito desta pesquisa, a noção de *acolhimento* implicou:

a)- Acolhimento físico, primeira etapa do processo, implica cuidar para que a introdução da criança no universo da biblioteca seja cordial, afetiva, segura, alegre, de modo que ela consiga reconhecer e reconhecer-se no ambiente, minimizando eventuais constrangimentos e medos. Este processo irá apresentar o espaço físico, os mediadores e o tralho a ser desenvolvido. A familiaridade com espaço, desde o início, atua no desenvolvimento das relações e, nesse sentido, conhecer e respeitar os contextos dos grupos faz parte da preparação do processo. Da mesma forma, entendendo-se a biblioteca não apenas em sua materialidade, o conhecimento prévio dos mediadores pelas crianças a serem envolvidas mostrou-se importante elemento que integra o acolhimento físico.

b)- Acolhimento simbólico, com foco no respeito à diversidade cultural, é outro elemento significativo do processo, uma vez que inclui a todos, atuando no princípio

democrático fundamental do "viver junto". Ao ser reconhecida e respeitada em seus valores, crenças, orientações socioculturais e familiares, tanto nos discursos, nos repertórios existentes e nas práticas propostas, a criança ganha confiança para expor-se, para trocar ideias, ampliando as chances de alargar, reformular, transformar, confirmar o pensamento e pontos de vista, (re)socializando-se, permanentemente.

c)- Acolhimento cognitivo, com foco na viabilização de compreensões, nem sempre fáceis ou imediatas, sobre a ordem a da biblioteca, suas lógicas e códigos. Nesse sentido, exemplificar, transpor conceitos e adequá-los às especificidades das crianças pequenas, oferecer oportunidades de concretizar noções abstratas ao pensamento infantil é categoria que se impõe ao acolhimento cognitivo, indispensável ao processo como um todo, porque dão elementos para que possam interagir e participar. Assim, a escolha das linguagens, materiais e repertórios que possam ser de compreensão dos pequenos é importante, articulando-se, gradativamente, palavras, conceitos e seus significados.

c)- Acolhimento da experiência, ou seja, da bagagem cultural prévia, incorporando os saberes de cada um ao encadeamento da atividade em desenvolvimento. Expressando o que pensa, o que sente, o que sabe e o que quer saber sobre os elementos em causa na biblioteca, a criança constrói e participa da formulação de discurso coletivo que amplia as possibilidades de conhecimento de todos, modo privilegiado de se relacionar com o mundo, com a cultura, com a biblioteca, com o universo dos signos. Esse é o espaço do *fórum*, local do diálogo, da discussão e da valorização do discurso da criança, local onde ela pode significar sua vivência, transformando-a em experiência e protagonismo cultural.

d)- Acolhimento institucional, a saber, a percepção pela criança de ser reconhecida como alguém que faz parte dos grupos de leitores da biblioteca, capaz de exercer direitos de uso do bem público. A participação sistemática e explicitamente desejada na biblioteca mostrou-se relevante nas reivindicações das crianças para participar do sistema de bibliotecas, usufruindo do patrimônio cultural existente tanto no local como em outros espaços culturais. Ao implicar as famílias, o acolhimento institucional abrange esferas diretamente implicadas nas relações das crianças com os dispositivos culturais, sendo elas, talvez, no contexto estudado, vetores de possíveis mudanças do processo de diálogo biblioteca-sociedade.

e)-Acolhimento familiar, corolário das demais esferas que atuam sobre os processos de relação da criança com a biblioteca, mostrou-se uma questão problemática, a ser considerada na construção de elos entre criança, biblioteca e universo simbólico. Como

grupo primário do sujeito, a família tem papel especial nos processos de participação da criança nos grupos de referência que vão sendo constituídos por ela, ao longo da vida, podendo atuar como elemento facilitador ou dificultador, especialmente quando se trata da criança pequena. No contexto do *Biblioacolhe*, as dificuldades de participação da família, ao se inscreverem em problemática sociocultural histórica e complexa, indicam limites de intervenção do dispositivo cultural para dar conta de toda a trama que envolve os *ritos* de ingresso na cultura letrada, da qual a biblioteca, mas não apenas ela, faz parte. Nessa dimensão, cuidar do acolhimento da criança na biblioteca, implicará esforços e conhecimentos específicos que visem, simultaneamente, o acolhimento das famílias no dispositivo cultural, como forma de expressão e participação na cultura.

f)- Acolhimento dos educadores, tomados como instâncias mediadoras, elas próprias privadas de oportunidades para construir relações significativas com a biblioteca. Nesses termos, expropriadas das condições para, espontaneamente, redefinir representações e propor novos usos da biblioteca para os alunos, condizentes com perspectivas contemporâneas. O fato é que quanto mais envolvido o professor, tanto mais as crianças também estarão, sendo ele, portanto, um elemento chave na questão de criação de vínculos entre a escola, a criança e a biblioteca. Assim, o desenvolvimento da cultura de biblioteca implicará incluir também os educadores que, em articulação com a família e a própria biblioteca, compõem um tripé diretamente responsável por levar adiante o projeto de acolhimento das crianças como sujeitos do conhecimento, capazes, viva e genuinamente interessados em alimentar e manter o diálogo com o patrimônio simbólico existente, ou seja, constituindo-se como seres de cultura.

Os mediadores, no processo de acolhimento na biblioteca, têm importância fundamental. Mais do que nunca, ficou evidente seu papel na criação de meios para o acolhimento. Nessa dimensão, o trabalho realizado foi um processo criativo, ancorado em pesquisa, discussão, leitura, preparação prévia, produção, revisando formas de interlocução entre o dispositivo, os signos e os públicos. Foi a criação de meios adequados às situações e contextos, múltiplos e variados e que seriam outros, se os contextos assim demandassem. O *Biblioacolhe* revelou uma abertura para mudança de padrões de comportamento nos mediadores, observando-se uma abertura maior para os públicos e o estabelecimento de relações com estes. A mediação, no contexto do programa, foi ato criativo e criador de possibilidades.

Todo o processo de acolhimento no dispositivo visa, portanto, processos de transição, no caso da criança, especialmente a passagem da esfera da oralidade para a

esfera da escrita. Assim, o dispositivo vislumbrado será um *espaço transicional*, ambiente cultural dinâmico que acolhe os sujeitos em suas demandas, possibilidades e limites culturais (sígnicos) possibilitando-lhes, por meio de ações sistemáticas e assistemáticas, a elaboração de experiências, de saberes e fazeres que lhes permitam transitar pelos universos sígnicos, de modo autônomo e livre. Conforme Paulo Freire, "Ninguèm educa ninguém, os homens é que aprendem uns com os outros" e, nesse sentido, sentir-se acolhido nos dispositivos culturais é promessa de poder participar e construir rumos para si e para o conhecimento.

Este estudo permitiu compreender, em síntese, que o acolhimento implica saber cuidar dos processos que envolvem o trato da biblioteca em relação às crianças. Partindo de suas possibilidades, singularidades e limites, acolher significará, ainda, impulsioná-las a buscar outros universos simbólicos, realizando escolhas que atendam a suas expectativas como indivíduos e cidadãos.

Nesse sentido, espera-se que a pesquisa tenha aberto perspectivas a serem amplamente aprofundadas.

PARTE E

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABADI, S. **Transições**: o modelo terapêutico de D. W. Winnicott. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

AMARAL, L. A. **Pertencimento**. Dicionário de Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php>. Acesso em 25 de jun. 2018.

APOSTLE, R.; RAYMOND, B. Le paradigme de l´information. **Bulletin des Bibliothèques de France,** Paris, v. 32, n.4, p. 290-299, 1987.

AVENA, B. M. Acolhimento de qualidade: fator diferenciador para o incremento do turismo. **Turismo em Análise**, São Paulo, v. 12, n.1, p. 20-29, maio 2001.

BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygostsky**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2014.

BIVAR, A. **Dicionário geral e analógico da Língua Portuguesa**. Porto: Ouro, 1948.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In:_____. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente. **Orientações Técnicas**: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília: CNAS/CONANDA, 2009. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/conanda/orientacoes_tecnicas_crianca_adolescente_2009.pdf>. Acesso em 03 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Ministério da Saúde. **Política nacional de humanização**: PNH. Brasília, Secretaria de Atenção à Saúde, 2013. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf>. Acesso em 10 jun. 217.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 15 abr. 2018.

CASTELLS, M. A **sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRE National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). **Appartenance.** Disponível em: <http://www.cnrtl.fr/definition/appartenance>. Acesso em 20 jun. 2018.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DORON, R.; PAROT, F. (Orgs.). **Dicionário de Psicologia**. Trad. Odilon Soares Leme. São Paulo: Ática, 2002.

DUDLEY, M. S. **Chicano Library Program**. Los Angeles: University Library Program, 1970. Disponível em: <https://ia600206.us.archive.org/25/items/chicanolibprogram/ChicanoLibraryProgramUcla1970.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GADOTTI, M.; PEREZ, M. A. Prefácio: o projeto educacional dos CEUs. In: PADILHA, P. R.; SILVA, R. (Orgs.). **Educação com Qualidade Social**: a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GARUZI, M. et al. Acolhimento na Estratégia Saúde da Família: revisão integrativa. **Rev. Panam Salud Publica,** v. 35, n.2, p. 144–9, 2014.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYSTORY OF LIBRARY INSTRUCTION. Disponível em: <http://www.tiki-toki.com/timeline/entry/45541/The-History-of-Library-Instruction#vars!date=1894-02-10_00:03:05>. Acesso em 13 maio 2017.

IFLA. Comité Permanente da Secção de Bibliotecas escolares. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar.** 2.ed. Trad. Rede de bibliotecas escolares, Portugal. Netherlands: IFLA, 2016. Disponível em <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acsso em 3 maio 2017.

_____. **Recommandations pour l'accueil des adolescents dans les bibliothèques publiques**. 2008. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/ya-guidelines2-fr.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2017.

LAFAYE, B. et. al. **L'accueil de l'enfant à la bibliothèque.** Ardeche: Bibliotèque Départementale/Alpha, 2014. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/002420121fcbdfd7c7830>. Acesso em 03 maio 2017

LEMOS, C. K. **Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**: a construção de uma cultura comum. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOPARIC, Z. A teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal. Infanto – **Rev. Neuropisiq. da Inf. e Adol**. 7 (supl.1): 8-41, 1999.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados. Lisboa: Editorial Confluência, 1952.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO da Língua Portuguesa. Acolhimento. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acolhimento/>. Acesso em 02 fev. 2018.

MONTGOLFIER, A. **Bien accueillir à la bibliothèque**: processus humains, compétences, savoir-faire. Lyon: Université de Lyon/Enssib, 2012. Disponível em: <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60392-bien-accueillir-a-la-bibliotheque-processus-humains-competences-savoir-faire.pdf>. Acesso em jan. 2018.

MORIN, E. **Educação planetária***:* conferência na Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil, 2005. Disponível em: <http://edgarmorin.org.br/textos.php?tx=30>. Acesso em: 09 nov. 2016.

MOTTA, F. N. Notas sobre o acolhimento. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 205-228, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 maio 2018.

OLIVEIRA, A. L. **A negociação cultural**: um novo paradigma para a mediação e a apropriação da cultura escrita. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

PERROTTI, E. A aventura de conhecer**:** proposta pedagógica. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, MEC/SEED**,** v.28, n.15, 3-15, 2008. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/PERROTTI_%20A%20aventura%20de%20conhecer.pdf>. Acesso em 15 out. 2016.

_____. **Sobre informação e protagonismo cultural** (no prelo). 2015

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G. de; FUGINO, A.; NORONHA, D. P. (Orgs.). **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

_____. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 01-22, out. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Novos saberes para o século XXI. In: MENDONÇA, R. H.; MARTINS, M. F. (orgs.). **Novos saberes para a Educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV Escola, 2013. p. 9-25 (TV, educação e formação de professores: salto para o futuro 20 anos, 4). Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_ano s/vol_4_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

PERROTTI, E.; VERDINI, A. S. Estações do Conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: ROMÃO, L. M. S. (Org.). **Sentidos da biblioteca escolar**. São Carlos: Alphabeto, 2008, p. 13-40.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em Educação. 2004. 194f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: PPGCI/UFBA; ANCIB, 2007. Disponível em: <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--159.pdf>. Acesso em 13 out. 2016.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 21. ed. Rio de Janeiro (RJ): Agir, 1980.

SALDANHA, M. T. **Winnicott para pais e professores**. Leme (SP): JH Mizuno, 2017.

SANTOS, E. S. D. W. **Winnicott e Heidegger:** a teoria do amadurecimento pessoal e a acontecência humana. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SÃO PAULO (SP). Decreto nº 57.478, de 28 de novembro de 2016, aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 61, n. 222, p. 01, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. 45 anos Sala e Espaço de Leitura. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SEKKEL, M. C. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 86-95, abril de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000100086&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

SILVEIRA, D. P.; VIEIRA, A. L. S. Reflexões sobre a ética do cuidado em saúde: desafios para a atenção psicossocial no Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 5, n. 1, jan./jun. 2005.

SOUZA, R. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica**: as potencialidades dos CEUs. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SPIRA, V. A. G. **Desafios do acolhimento e práticas espaciais**: os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em

Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research:** grounded theory procedures and techniques. California: Sage, 1990.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. [S.l.]: Ridendo Castigat Moraes, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. O conceito de indivíduo saudável. 1967. In:_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo, Martins fontes, 1996. p. 18-30.

_____. **A criança e o seu mundo.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.