

O LUGAR DA BIBLIOTECA EM NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORAS FORMADORAS: PROCESSOS MEMORIALÍSTICOS NA CONSTITUIÇÃO DE LEITORAS

EL LUGAR DE LA BIBLIOTECA EN NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESORAS FORMADORAS: PROCESOS DE MEMORIA EN LA CONSTITUCIÓN DE LECTORAS

THE PLACE OF THE LIBRARY IN LIFE NARRATIVES OF TEACHER TRAINERS: MEMORIAL PROCESSES IN THE CONSTITUTION OF READERS



Sebastião Silva SOARES¹
e-mail: sebastiaoosilva@uft.edu.br



Ana Lúcia GUEDES-PINTO²
e-mail: alguedes@mpc.com.br

Como referenciar este artigo:

SOARES, S. S.; GUEDES-PINTO, A. L. O lugar da biblioteca em narrativas de vidas de professoras formadoras: processos memorialísticos na constituição de leitoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024128, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v19i00.18972>



- | Submetido em: 26/01/2024
- | Revisões requeridas em: 21/02/2024
- | Aprovado em: 06/03/2024
- | Publicado em: 21/10/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Arraias – TO – Brasil. Professor Adjunto do Curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutora em Linguística Aplicada.

RESUMO: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado, cujo objeto de estudo se refere às memórias de leitura de professoras formadoras no Ensino Superior. O referencial teórico se fundamenta em uma perspectiva histórico-cultural, privilegiando o enfoque nas práticas de leitura e no papel social das bibliotecas narrados por elas. Como percurso metodológico, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica, e os dados foram produzidos a partir de narrativas (auto)biográficas de docentes atuantes em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *Campus Arraias*. Para o presente artigo, objetivamos apresentar os dados acerca dos sentidos atribuídos pelas formadoras à biblioteca em suas memórias como leitoras. Ao concluirmos a pesquisa, notamos que tal setor, nas narrativas, representou um lugar de importância social, cultural e formativa, principalmente na formação profissional e nas memórias de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca. Narrativas de Vida. Professoras formadoras. Constituição de leitoras

RESUMEN: *Este trabajo es un recorte de una investigación de posdoctorado cuyo objeto de estudio se refiere a las memorias de lectura de profesoras formadoras en la Educación Superior. El referencial teórico se fundamenta en una perspectiva histórico-cultural que se enfoca principalmente en las prácticas de lectura y en el papel social de las bibliotecas que ellas mencionan. Como abordaje metodológico, utilizamos la investigación documental y bibliográfica, y los datos fueron producidos a partir de narrativas (auto)biográficas de docentes que actúan en carreras de licenciatura de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) – Campus Arraias. Para el presente artículo, buscamos presentar los datos acerca de los sentidos atribuidos por las formadoras a la biblioteca en sus memorias como lectoras. Al concluir la investigación, notamos que dicho sector, en las narrativas, representó un lugar de importancia social, cultural y formativa, principalmente en la formación profesional y en las memorias de lectores.*

PALABRAS CLAVE: *Biblioteca. Narrativas de vida. Profesoras formadoras. Constitución de lectoras*

ABSTRACT: *This work is an excerpt from post-doctoral research, whose object of study refers to the reading memories of teacher trainers in Higher Education. The theoretical framework is based on a historical-cultural perspective, focusing on reading practices and the social role of libraries as narrated by them. As a methodological path, we used documentary and bibliographical research, and the data were produced from (auto)biographical narratives of teachers working in undergraduate courses at the Federal University of Tocantins (UFT) – Campus Arraias. For this article, we aim to present data about the meanings attributed by educators to the library in their memories as readers. When we concluded the research, we noticed that this sector, in the narratives, represented a place of social, cultural, and educational importance, mainly in professional training and in readers' memories.*

KEYWORDS: *Library. Life Narratives. Teacher trainers. Constitution of readers*

Introdução

Quando pensamos na biblioteca, a definimos como um local de estudos e acervo de variados livros e documentos para realização de pesquisas. Esse contexto já foi tema de diferentes enredos culturais, a exemplo do filme “Nome da Rosa”³, elaborado de acordo com o romance clássico de Umberto Eco, bem como na escrita do cronista argentino Jorge Luis Borges, que retrata uma biblioteca infinita no conto “A Biblioteca de Babel”⁴.

Durante os anos escolares, a biblioteca fez parte da vida da maioria dos leitores deste artigo. Nesse espaço, o estudante vivenciou (e vivência) um movimento singular de formação, pois mundos são descobertos, e outros, ocultados. Também foi caracterizado, por muito tempo, como lugar sagrado ou de castigo para os educandos. Ao adentrarmos nesse espaço, notamos a construção de ordens, onde uma arquitetura compõe o ambiente para demarcar os locais de cada livro nas estantes, com registros, cadeiras e mesas disponíveis para uma leitura prévia. Dessa maneira:

[...] na biblioteca, o leitor é obrigado a despertar daquele sonho de comunhão íntima provocado pela leitura. Ele é forçado a reconhecer a materialidade do mundo na sucessão interminável das lombadas, no som das páginas virando sobre as mesas (Battles, 2003, p. 10).

No tempo presente, a biblioteca assume novas configurações, desde a organização dos livros impressos até a pesquisa em acervos digitais (Suaiden, 2000; Valentim, 2016). Todavia, tais mudanças não apagam as nossas memórias em relação às bibliotecas escolares ou até particulares, marcadas pela ideia de pertencimento e acolhimento; isso porque “a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (Bosi, 1994, p. 47).

De fato, o fazer memorialístico pode ampliar ou ocultar experiências vivenciadas pelos sujeitos, ao demarcar singularidades de uma história ressignificada – em vista disso, “as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas” (Portelli, 1997, p. 16). Assim, baseamo-nos na seguinte problemática neste artigo: quais sentidos são construídos pelas docentes acerca de suas experiências nas bibliotecas públicas e particulares?

Acreditamos que as ideias dissertadas no presente trabalho podem contribuir com os processos constitutivos sobre o professor formador, de modo a ampliar uma leitura singular e

³ ECO, Umberto. O nome da rosa. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003. Filme: ANNAUD, Jean Jacques. O Nome da Rosa. Título Original: Der Name Der Rose. Colorido. Legendado. Duração: 130 min. Alemanha, 1986me:

⁴ Borges, J. L. A Biblioteca de Babel. In Ficções (pp. 69-79). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho originalmente publicado em 1944).

plural das experiências e vivências dos docentes em torno da biblioteca como lugar formativo e de memórias. Esperamos abordar a vida e a formação do professor leitor (Guedes-Pinto, 2002), bem como a função social da biblioteca em suas trajetórias, uma vez que a docência universitária ultrapassa uma perspectiva de ensino calcada apenas nos espaços definidos para as aulas. Torna-se fundamental refletir os processos identitários e as singularidades que marcam a docência no âmbito da universidade. Nesses termos, “tal perspectiva não implica em desinteresse pelas condições conjunturais que o cercam, mas acreditamos que essas precisam ser pensadas a partir da forma como são vividas e apreendidas pelos docentes” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 46).

Diante desse pressuposto, há a necessidade de aprofundar as reflexões em torno do significado das práticas de leituras na história de vida dos formadores, principalmente o lugar da biblioteca, quando tomado por suas memórias. Isso se justifica pelo fato de o docente exercer “a sua profissão numa instituição e, assim como influencia o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo” (Cunha, 2018, p. 8).

Para a autora, além de pensar a formação dos professores universitários no âmbito do ensino, pesquisa, extensão, gestão e publicação, é essencial conhecer nessa articulação os seus saberes e trajetórias de formação, que poderão influenciar direta ou indiretamente o fazer-saber pedagógico. Além disso, um estudo que valoriza a história de vida do professor “oferece oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação” (Josso, 2008, p. 19).

Origem das bibliotecas: notas breves

No que tange à origem do termo “biblioteca”, salientamos que seu significado compreende algo móvel definido pelo conteúdo e, depois, livros em caderno, cuja constituição na língua grega diz respeito ao armário de livros (Barbier, 2018). Ao analisarmos o surgimento da biblioteca na história mundial, notamos que os primeiros registros remontam ao século VII a.C. e correspondem aos arquivos dos reis assírios e dos sumérios e babilônicos, em que esses povos usavam placas de argila para registrar o conhecimento; logo, o conjunto dessas placas era “considerado uma biblioteca” (Milanesi, 1983, p. 17). *A priori*, a biblioteca contemporânea era um recurso para preservação de registros, ou seja, um repositório para guardar a memória de um povo e sua cultura. Com isso, surgiu o papiro como uma tecnologia

leve e flexível para o registro da palavra escrita, o que o tornou o produto mais divulgado no Egito com uma produção em grande escala, cujo rolo se chamava *volumen* (Milanesi, 1983). *A posteriori*, criou-se o pergaminho como forma de registro.

Outro marco no contexto histórico sinalizado pela literatura foi a biblioteca de Alexandria, que sofreu grandes incêndios na sua constituição. A função daquele local era agregar o conhecimento produzido pela humanidade; por seu turno, “ao contrário dos rolos de papiro de Alexandria, as primeiras bibliotecas não podiam pegar fogo, pois estavam repletas de livros gravados em argila” (Battles, 2003, p. 31). Para o teórico supracitado, quando o exército do Califa chegou a Alexandria, a lendária biblioteca havia sofrido outros incêndios, apesar de haver duas bibliotecas na cidade. Nesse sentido, “Alexandria foi o centro do comércio livreiro do Mediterrâneo praticamente desde a sua fundação até o terceiro século da nossa era” (Battles, 2003, p. 31).

Hébrard (2004), ao tomar como objeto de estudo as bibliotecas escolares que se instituíram na França no século XIX, destaca o quanto o armário designado na sala de aula para guardar os livros a serem lidos e estudados ocupou papel fundamental no processo de ensino da língua escrita em seu país. O autor reconhece que o “armário-biblioteca”, nos lugares mais longínquos e nas áreas rurais, abarcou um significado de avanço sociocultural, de progresso, em termos de projeto político de uma época datada. Hébrard (2004) finaliza, então, seu artigo, apontando para a importância do debate pedagógico em torno do que ler, do que se apresenta nas escolas, ou nos lugares públicos de fornecimento de acervos, para o público leitor. Chama atenção para os processos de apropriação dos sentidos daquilo que se lê, daquilo que é oferecido à prática leitora. Em outras palavras, sinaliza o foco na problematização das diversas práticas leitoras que se põem em circulação na sociedade.

Leitura e experiências

A prática da leitura, nessa perspectiva, é compreendida como um processo significativo de produção de sentidos “que exige que o leitor estabeleça relações complexas entre aquilo que ele decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências” (Cafiero, 2005, p. 16). Para a autora, ao realizar a leitura, o sujeito não apenas decodifica uma tradução literal do texto, como também ressignifica novos sentidos a partir das experiências de vida e da leitura de mundo.

Kleiman (2002) sublinha que a leitura é uma prática construída a partir de outros textos e leituras. Nesse caso, o sujeito leitor mobiliza crenças, valores e culturas constituintes da própria identidade, pois a experiência com outras leituras se torna essencial na formação de novos sentidos. Tal prática representa uma relação de aspectos sociais, políticos, históricos e culturais que atravessam a formação dos indivíduos, pois, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão” (Kleiman, 2002, p. 20).

Quando compreendemos a leitura como atividade histórica e social, reconhecemos e valorizamos os diversos processos construídos e mobilizados em torno da leitura como produção discursiva e dialógica (Bakhtin, 2011). Conforme o autor, a produção discursiva da língua é materializada a partir da relação entre texto e contextos, pois o enunciado é formado por um conjunto de elementos (extra)linguísticos mobilizados pelo leitor/ouvinte e “[...] está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto” (Bakhtin, 2011, p. 320). Para Kramer (1998, p. 24):

A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido. Ela requer um conhecimento prévio, linguístico e não-linguístico – tanto a informação visual quanto a não-visual são importantes na leitura do texto.

Desde os primórdios, o ser humano realiza leituras sobre o mundo e suas experiências; por isso, o ato de ler é uma prática social e cultural, pois, ao longo da história, o sujeito tem produzido sentidos sobre as próprias ações. Freire (2012, p. 9) elucida que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, como um processo íntimo construído pelas pessoas, frente às suas vivências. Em outros termos, podemos afirmar que os processos de produção de sentidos são mobilizados e ressignificados pelo indivíduo a partir da sua cultura.

Segundo Koch e Elias (2006, p. 11), “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”, isto é, tal prática não pode ser pensada apenas como atividade técnica de memorização e busca de respostas, por exigir a mobilização de variados saberes na sua constituição como ação histórico-cultural. Então, a ideia da verdade apresentada pela teoria clássica e normativa sobre a leitura é substituída pela relação de produção e reinvenção dos textos sob a perspectiva histórica e social onde “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro” (Chartier, 2002, p. 70).

Ainda de acordo com Chartier (2002), a prática da leitura não se reduz a uma atividade meramente intelectual, mas inscrita no tempo e espaço, dado que o leitor deixa rastros (in)diretos na esfera social. A produção de sentidos é construída pela soma de experiências do leitor que, por seu turno, insere-se em um contexto maior do que as palavras indicadas em artefatos escritos. Em sua constituição, a leitura se torna uma ação individual e coletiva, ao ser atravessada por relações sociais e comunicativas entre os indivíduos.

Pensar a prática da leitura exige conhecer os leitores na relação entre tempo e espaço. De tal modo, buscamos trabalhar a leitura como processo formativo imbricado de memórias individuais e coletivas, ou seja, defendemos a ideia da leitura como atividade importante na formação do ser humano e interação social. Acreditamos que a leitura é uma atividade essencial na construção de uma sociedade justa e democrática (Zilberman, 1991); logo, defendemos a necessidade de conhecer também a leitura para além dos aspectos formais escolares e universitários.

No decorrer dos nossos estudos, constatamos a urgência de validar outras práticas de leitura construídas no seio social, sejam elas produzidas no âmbito das práticas ordinárias, em receitas, jornais, revistas ou até mesmo acontecimentos como fenômenos históricos e sociais. Por meio da história cultural, tencionamos conhecer a produção da leitura no sentido mais amplo do termo, ao valorizarmos estratégias que envolvem a produção da leitura, como contextos marginais ou invisíveis de práticas singulares do homem ordinário (*sic*) (Certeau, 1994). Conforme o autor, apesar das estruturas institucionais formadas nas relações de poder e cultura, os indivíduos ressignificam saberes e fazeres do cotidiano ao superarem barreiras impostas por um sistema social maior de exclusão e negação. Nesse aspecto:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo (Certeau, 1994, p. 31).

Como elemento banal da história tradicional, o cotidiano perpassa novos sentidos, silêncios, marcas, identidades, saberes e culturas que, por sua vez, são pensados como eixos de compreensão de uma sociedade. Também se apresenta como possibilidade de leitura e interpretação de determinado fenômeno social tecido nas relações entre os sujeitos, pois “o cotidiano banal, trivial, repetitivo, faz parte de um outro cotidiano” (Pais, 2003, p.78).

Diante disso, a prática cotidiana é singular, plural, autêntica e uma releitura de outras práticas produzidas nas tramas da sociedade, com novos significados partilhados entre os

sujeitos. Compreender as práticas do ser humano nos leva a pensar também os espaços onde se constroem as relações entre os indivíduos, em que focamos no contexto das bibliotecas públicas e particulares ressignificadas por narrativas (auto)biográficas de formadores. Mas, antes, discorreremos sobre a biblioteca como local de memória e formação.

Vivências na biblioteca

Experiências construídas na biblioteca em âmbitos (in)formais demarcam uma singularidade do perfil dos leitores ao longo da história e, especificamente no âmbito escolar, apresenta-se como um espaço significativo de produção do conhecimento e preservação de culturas. Nesse ínterim, o Manifesto para Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 2005) salienta a importância de tal setor como patrimônio cultural e parte do processo educativo, pois desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, ao possibilitar a descoberta de novos conhecimentos e a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Para Fragoso (2009), a biblioteca é um centro ativo que propicia a aprendizagem, por exercer função educativa na relação entre professor e aluno. Desempenha, ainda, uma função cultural e se torna “complemento da educação formal, ao oferecer múltiplas possibilidades de leitura e, com isso, levar os alunos a ampliar seus conhecimentos e suas ideias acerca do mundo” (Fragoso, 2009, p, sn). Retomando Freire (2012), a biblioteca também tem a função social de se constituir como espaço de convivência, de intercâmbios culturais, favorecendo a ampliação de conhecimentos, diversificando repertórios de quem a frequenta.

Sob esse viés, a biblioteca representa parte do processo educativo, sem ser apenas um local sagrado com acervo sobre variados temas ou local para castigos devido à indisciplina dos alunos nas instituições de ensino. Para isso, Fragoso (2009) reafirma a necessidade de ser um local de encontros, produção de saberes e socialização entre professores, educandos e funcionários.

Por um lado, “a biblioteca escolar inserida no contexto educativo contribui para o aprendizado, à formação e o convívio à prática social” (Braga; Paula, 2014, p. 246). Apesar disso, as autoras asseveram que tal lugar não assumiu o papel social como espaço de formação na escola, visto que a concepção de local para guardar livros é partilhada pelos usuários das instituições de ensino. Nessa conjuntura, Petit (2009, p. 31), argumenta que o conceito ideal indica um lugar onde “as crianças sonhem e que não lhes imponha ideias, imagens ou histórias, mas que lhes mostre possibilidades, alternativas. Essas coisas terão uma ligação profunda com sua vida adulta, mais tarde”.

Por outro lado, as bibliotecas particulares carregam um potencial significativo na formação do leitor, sobretudo por apresentarem um perfil específico de hábito e estilo de vida do sujeito leitor, para quem “a leitura é um ato primordialmente de liberdade [...] o dono da biblioteca tem o poder de decidir quais livros farão parte da sua coleção e, principalmente, o leitor tem a liberdade de escolher o que será lido” (Velloso, 2018, p. 2008). Nesse bojo, a teórica postula que a organização de uma biblioteca particular é atravessada pelas intenções do proprietário e representa os gostos dos tipos de leitura e textos marcados em sua trajetória conforme o contexto histórico, político, social e cultural.

A prática da organização da biblioteca particular sob a perspectiva elitista/burguesa visava preservar e ter acesso à cultura dominante, pois “o sonho de uma biblioteca reunindo todos os saberes acumulados, todos os livros jamais escritos, atravessou a história da civilização ocidental” (Chartier, 2002, p. 67). Nesse sentido, Costa e Napoleone (2017, p. 1) observam que uma coleção particular “tem seu próprio discurso, podendo mostrar a visão do mundo, interesses e valores de seu colecionador” e demonstra relação de afetos e pertencimento, produção de identidades e valorização da história de vida do proprietário.

Seja por meio de uma biblioteca pública nos contextos escolares/universitários, ou em instituições particulares localizadas em espaços domésticos, visualizamos que a prática da leitura e a presença do livro abarcam histórias de vida marcadas por desafios e possibilidades na compreensão dos processos identitários dos sujeitos envolvidos nesses lugares. Enfim, “o livro permite recuperar o sentimento da própria continuação e a capacidade de estabelecer laços com o mundo” (Petit, 2013, p. 79).

Caminho metodológico

O estudo foi ancorado na pesquisa (auto)biográfica, em consonância a narrativas de formadores, as quais “não descrevem apenas a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas” (Bragança, 2008, p. 75). Para a autora, as reflexões promovidas nos estudos (auto)biográficos permitem aos docentes mobilizarem diversos saberes das próprias vivências como eixos de interpretação, revisão e validação de trajetórias tecidas ao longo da história de vida. Permitem, ainda, a retomada de novas leituras das experiências não como realmente aconteceram, mas ressignificadas de sentidos no passado, presente e futuro.

Nas palavras de Delory-Momberger (2008, p. 37), “[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”. A autora pontua que a produção da narrativa de vida não apenas descreve determinado fato, como também reverbera processos singulares das vivências dos sujeitos como narradores e protagonistas do acontecimento narrado.

Ao invés de exigir uma compreensão síncrona dos fatos e acontecimentos, a pesquisa (auto)biográfica prescinde uma leitura não linear, a qual “[...] obriga um olhar retrospectivo e prospectivo [...] como atividade de autointerpretação crítica e tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito [...]” (Josso, 2004, p. 60). No percurso investigativo, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica e documental para ampliar nossas reflexões sobre o tema por meio de livros, artigos, teses e dissertações, além de documentos oficiais.

Quatro docentes atuantes nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *Campus Arraias*, fizeram parte do estudo, conforme os seguintes critérios de seleção: ser professor efetivo, atuar nos cursos de licenciatura e ter disponibilidade para participar da pesquisa. De acordo com a disponibilidade das participantes, a produção da coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas – duas presenciais e outras *on-line*.

Gravamos as entrevistas em gravador do *smartphone* e computador, além de *drive* pela plataforma Google Meet e transcritas posteriormente, segundo os princípios da pesquisa com histórias de vida e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Os dados foram analisados a partir de uma leitura interpretativa, para captar os sentidos atribuídos pelas professoras à biblioteca nos itinerários formativos, “[...] na compreensão das concepções que temos, das influências que sofremos, podendo, neste sentido, ser geradora de conscientização, de um ressignificado do vivido” (Bragança, 2008, p. 76).

Vale frisar que a investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) pelo protocolo (CAAE 74741823.0.0000.8142), em conformidade aos protocolos técnicos e científicos. Para identificação e preservação dos dados pessoais das colaboradoras do estudo, atribuímos pseudônimos a elas, relativos a escritoras da literatura brasileira (Adélia Prado, Cora Coralina, Clarice Lispector e Cecília Meireles). Adélia Prado possui doutorado em Educação; Cora Coralina, doutorado em Educação; Clarice Lispector, doutorado em Matemática; e Cecília Meireles, doutorado em Artes. À época do estudo, tais

professoras estavam na faixa etária de 40 a 50 anos, e o tempo de experiência profissional variava de 10 a 20 anos na docência.

Narrativas de si: sentidos da biblioteca escolar

As narrativas das professoras formadoras indicam singularidades formativas no que concerne às experiências no espaço da biblioteca. Verificamos que a presença de tal espaço representou também uma atmosfera simbólica de poder e emancipação nos percursos de formação como leitoras. Ao narrar sobre si, a professora Adélia Prado relatou que a biblioteca escolar passou a fazer parte do itinerário formativo apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, mas apenas como local de realização de pesquisa: *“De quinta à oitava, tinha uma biblioteca na escola, mas, com os livros que os professores em geral não utilizavam, a gente usava a biblioteca para fazer trabalhos escolares. Tinha lá um palco, era uma biblioteca linda”* (Adélia Prado, 2023).

Essa situação também foi evidenciada na narrativa da docente Cora Coralina, que enfatizou a ausência da biblioteca no percurso escolar. Segundo ela, o primeiro acesso ocorreu em uma biblioteca municipal que funcionava na casa de uma professora da cidade natal. A presença significativa desse setor em um estabelecimento de ensino foi caracterizada pelo acervo de livros que ficavam na sala de aula: *“Cada sala tinha um armário e os livros ficavam lá dentro. A gente nem podia levar o livro para casa, e o livro que a gente usava era da escola mesmo”* (Cora Coralina, 2023).

Além de apresentar essas marcas identitárias, a docente resgatou o significado da biblioteca pública em sua vida: *“foi o primeiro lugar que eu tive acesso para sentar em um ambiente de leitura e dizer que estava visitando um lugar que a gente vai para ler. Depois, ela acabou adoecendo e fechou”* (Cora coralina, 2023). Nesse exercício memorialístico, a professora demonstrou a ideia de acolhimento frente às experiências tecidas no espaço bibliotecário, diferentemente das vivências partilhadas na biblioteca escolar em sala de aula. Clarice Lispector, ao narrar sobre a presença da biblioteca, revelou o significado desse setor educacional conforme as experiências construídas na instituição onde se formou na educação básica: *“na minha escola, como era uma escola particular, tinha uma boa biblioteca também; porém, você tem um acesso mais restrito, além do que, a minha escola era longe da minha casa”* (Clarice Lispector, 2023). Nesse caso, as memórias da docente trouxeram a biblioteca escolar como um lugar sagrado e restrito ao grupo educativo, apesar de ser bem estruturado e

aconchegante: “*tinha uma parte também de materiais pedagógicos [...], era trancada a sete chaves, mas eu lembro de muitos mapas na biblioteca*” (Clarice Lispector, 2023).

Por sua vez, Cecília Meireles enfatizou relatar aspectos das experiências no colégio onde cursou o Ensino Fundamental. Nessa instituição administrada por freiras, a biblioteca e a leitura estiveram presentes nas práticas pedagógicas dos professores, o que constituiu um espaço de formação e socialização:

[...] nós íamos na [sic] biblioteca ler e, então, tinha os colchõezinhos. Nós podíamos levar o livro para casa, mas nós ficávamos lendo, cada um pegava o livro que queria ali. A gente mexia nas prateleiras e todos os livros eram disponíveis, diferente de algumas bibliotecas que eu encontrei, inclusive em Campinas, que alguns diretores proibiram o acesso dos alunos porque “*aí o livro é novo, vai estragar*”. Lá não tinha isso, não; a gente estragava mesmo (Cecília Meireles, 2023).

Em face do exposto, os discursos sinalizaram o lugar ocupado pela biblioteca escolar nas memórias como estudantes. Nos relatos, identificamos representações de tal setor como local restrito ou de acolhimento, devido à abordagem de marcas significativas para pensar tal lugar nas narrativas de si. Além disso, o processo de rememoração permitiu às professoras refletirem os sentidos produzidos sobre a biblioteca em suas trajetórias, como manifesta Cecília Meireles:

Eu tenho maior orgulho. Desde que eu entrei nessa escola, quando as freiras levavam a gente na biblioteca grandona, elas falavam assim: “essa é a maior biblioteca do Vale do Paraíba”. Eu me sentia em Alexandria, juro para você! Quando eu cheguei na [sic] Unicamp, que eu fui fazer a faculdade entre as bibliotecas, aí eu falei: “nossa, e a minha Alexandriazinha” (Cecília Meireles, 2023).

Mesmo com as singularidades das professoras, encontramos indícios para refletir e analisar os caminhos assumidos pela biblioteca escolar ao longo da história educacional, bem como a importância desse lugar na formação do aluno leitor. Por um lado, em ambas as narrativas anteriores, reconhecemos a falta de investimento na promoção de uma política para tal setor nas instituições de ensino; por outro lado, detectamos o incentivo ao uso da biblioteca por parte de instituições privadas, o que sugere a fragilidade de uma política ampla de formação de leitores no país.

O lugar da biblioteca particular

Ao narrarem sobre a biblioteca, as formadoras revelaram a influência de bibliotecas particulares em suas trajetórias como espaços de memórias nos percursos formativos, como indica Adélia Prado: *“nessa minha trajetória, eu conheço essas pessoas que me abrem portas, me abrem suas bibliotecas, me fazem doações e me apresentam uns autores”* (Adélia Prado, 2023).

Experiências de estudos permitiram o acesso da docente a um universo amplo de bibliotecas particulares, a exemplo da biblioteca pertencente à pesquisadora Anne Marie Chartier e as de outros professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde ela realizou os estudos desde a graduação até o doutorado: *“eu tenho livros espetaculares que ela me deu de primeira edição de autores que mandaram os livros para ela com dedicatória, e aí eu tenho o maior ciúme dos meus livros”* (Adélia Prado, 2023).

No caso da própria biblioteca particular, a docente relatou que tem obtido obras de outros acervos: *“eu ainda estou me formando como leitora, eu ainda quero ter muitos livros”* (Adélia Prado, 2023). Enquanto isso, Cora Coralina enfatizou a importância desse tipo de biblioteca, em razão da visita de editoras às escolas onde havia trabalhado: *“nós tínhamos que dar essa devolutiva e era bom porque era um momento em que, mesmo obrigatório, nós comprávamos livros, nós atualizamos nossa biblioteca pessoal, o que eu acho importante”* (Cora coralina, 2023). Dessa maneira, ela constrói a biblioteca particular a partir da experiência obtida com a primeira biblioteca em sua história de vida, como informado alhures.

Clarice Lispector narrou vivências na biblioteca particular do seu tio, que influenciaram a própria formação como leitora: *“Por lá que se entrava para essa biblioteca, era como se fosse o escritório dele, e aí ele fez móveis planejados até em cima, uma riqueza”* (Clarice Lispector, 2023). Essa biblioteca foi representada pela formadora como um lugar de status e acesso ao conhecimento, em que os acontecimentos rememorados lhe deixaram emocionada:

A biblioteca do meu tio era como se fosse uma referência, que talvez eu tenha até hoje, de ter na minha casa, só que hoje, com essa coisa digital, talvez não faça tanto sentido, mas é uma referência de algo que eu queria ter na minha casa, de beleza. É uma referência até de poder, de admiração pelo intelectual do meu tio (Clarice Lispector, 2023).

Tal docente descreveu experiências em outra biblioteca, mais especificamente em um espaço público da cidade natal, o que também representou um viés mais significativo em detrimento às memórias de uma biblioteca escolar. Afinal, ocorria até uma competição, por parte dos seus irmãos, para quem conseguiria obter o maior número de livros lidos, além de sua tia exigir um relato das leituras realizadas naquele período:

Ela era cumprida, e as estantes, muito altas, mas tinha uma parte com muitos livros infantis que ficavam mais embaixo. Eu lembro de ler, ler, ler e sempre tinha mais livros! Sempre encontrava outras coisas e tinha uma mesa única, longa [...] o dia em que a gente ficava lendo na biblioteca era sentada ali, ou se fosse fazer algum trabalho, porque ela era muito no centro da cidade (Clarice Lispector, 2023).

Da mesma forma, Cecília Meireles relembrou vivências em uma biblioteca particular no espaço familiar, além de outros lugares com as mesmas características e frequentadas em sua trajetória de vida, como a biblioteca do seu avô. De acordo com a participante, após a morte desse membro da família, ninguém se interessou pelos livros daquele local. No relato da professora, foi reverberada a felicidade de herdar a biblioteca, principalmente diante do acervo com textos em latim e literatura clássica. Além disso, narrou a experiência com outra biblioteca particular onde morava:

Na cidade de Lorena, tinha um senhor chamado Olavo. Ele possuía uma biblioteca particular com livros raríssimos, maravilhosos, e ele fez um aluguel, era aluguel de livro, [...] você nem sabia que livro queria, e ele passeava com a gente pelas prateleiras e ia contando dos livros; dependendo do livro, era um preço diferente (Cecília Meireles, 2023).

Nesses discursos acerca das bibliotecas particulares, percebemos que esse lugar se tornou elemento constituinte das identidades das participantes da pesquisa como leitoras. Visualizamos características da biblioteca como parte de determinado grupo social e que demarcam processos de marginalização, pois a possibilidade de ter uma biblioteca particular é quase nula para a população de baixo poder econômico, o que configura uma memória social do poder da leitura. Apesar das limitações estruturais na formação da memória de leitores encontramos, em um trecho da narrativa de Clarice, um olhar singular de acesso à cultura livresca na organização de uma biblioteca particular:

Não tinha biblioteca como o meu outro tio, mas fez uma estante com esses muitos livros no corredor de casa, e a minha mãe comprou alguns desses livros [...] mãe também comprava livros, aí passavam os vendedores de

livros nas casas, só que era muito caro, tipo uma enciclopédia, mas eles davam jeito, eles compravam algumas coisas. Nossa estante era comprada pronta, era mais simples, mas tinha ali acesso aos livros, e eu me lembro de ela comprar uma coleção. Ela tem esses livros até hoje, eu acho (Clarice Lispector, 2023).

Novamente, os excertos deste tópico revelaram como o processo narrativo de si representa características de outras memórias partilhadas entre os professores leitores. Emergiram não apenas práticas de leituras, mas também o olhar singular e plural de práticas construídas em variados contextos. Em outras palavras, explicitamos marcas intersubjetivas que permeiam a formação do professor leitor na relação entre espaço e tempo, o que supera a dimensão da leitura apenas no campo escolar e acadêmico para interpretar as práticas leitoras como um fazer cotidiano.

A biblioteca no contexto laboral

As narrativas socializadas das participantes apontaram também o uso da biblioteca no âmbito das práticas profissionais. Nesse contexto, emergiram particularidades e sentidos acerca de possibilidades e desafios da formação do aluno leitor no espaço da biblioteca, diante das mudanças digitais contemporâneas. O exercício memorialístico das professoras apontou também o potencial crítico, criativo e estético da biblioteca como lugar na formação de leitores. Adélia, ao se referir ao contexto bibliotecário nas atividades de trabalho, salientou o trabalho na biblioteca de um colégio de aplicação da universidade onde havia estudado, onde mobilizou e rememorou os serviços oferecidos pelo setor durante o período do vestibular na instituição.

Em suas memórias, ela esclareceu que havia um incentivo dos administradores da biblioteca para investir nos acervos da instituição, com vistas a oferecer um serviço de melhor qualidade aos usuários:

Quando os livros chegavam, a bibliotecária me mostrava e falava assim comigo: 'Adélia, não é para a leitura agora, eu não posso emprestar para você, é prioridade dos estudantes que vão fazer o vestibular, mas, nas brechas, senta ali no cantinho para você ler'. É muito lindo (Adélia Prado, 2023).

A referida docente relembrou também as experiências laborais na instituição de ensino localizada em uma região periférica de Belo Horizonte, Minas Gerais, onde realizou atividades significativas:

Eu levava as crianças uma vez por semana à biblioteca [...]. Essa pessoa que estava responsável pela biblioteca fazia a leitura de um texto literário para eles e era para a turma toda, a gente superinteressada na leitura dos textos” (Adélia Prado, 2023).

Por sua vez, Cecília Meireles explicitou as atividades de trabalho realizadas em bibliotecas como docente, ao integrar os componentes de Artes e Literatura. Ela buscou relatar um fato épico vivenciado como contadora de história no espaço bibliotecário, onde realizou um projeto:

[...] cada história vai produzir uma reação. Eu me lembro de uma situação marcante: as professoras levavam os alunos delas lá na biblioteca para contar a história para eles, e aí eu contei a história do João e Maria. Eu coloquei, dentro de um saquinho de veludo, um pé de galinha mesmo, de verdade, da galinha, peguei no açougue, só que aí eu enfeitei os dedos do pé da galinha, eu coloquei anel (Cecília Meireles, 2023).

Como visto acima, a professora nos mobiliza a pensar a biblioteca como um lugar de magia e criatividade, especialmente na organização de um espaço temático frente aos livros abordados. Nos outros relatos das docentes, não notamos o uso de tal setor em suas práticas profissionais durante a educação básica, todavia, as memórias contemplavam indícios do incentivo da leitura nas ações pedagógicas.

Também se sobressaem os sentidos citados pelas formadoras em relação à biblioteca na formação dos acadêmicos. Para as docentes, o lugar social e cultural desse setor tem perdido significado para os alunos, frente aos livros e textos digitais disponibilizados em ambientes na Internet. Nos relatos, ficou perceptível uma preocupação das professoras para o uso efetivo da biblioteca na formação dos estudantes no ensino superior, ao sublinharem reflexões sobre a biblioteca na universidade, principalmente com a função de promover espaços lúdicos para despertar o interesse dos discentes no que diz respeito a um local importante nas suas trajetórias formativas.

Na narrativa da Adélia, apontou-se que a participação dos alunos em atividades da biblioteca acadêmica se tornou quase nula. Segundo ela, muitos deles não demonstram uma visão sobre a relevância de tal setor em sua formação, dado que grande parte não possui registro nas bibliotecas para usufruir dos espaços e de suas possibilidades formativas: *“para alguns, é como se fosse um espaço, um lugar supérfluo. Nós temos uma biblioteca tão linda, tão bem constituída no campus e que alguns não fazem essa incursão” (Adélia Prado, 2023).*

Tal fato também foi relatado pelas demais formadoras da pesquisa.

Cora Coralina afirma que os acadêmicos procuram a biblioteca apenas nos períodos em que precisam escrever o projeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além criticar outros professores por não serem usuários assíduos da biblioteca na instituição:

Nossa colega da biblioteca fala que são poucos os professores que têm a rotina de visitar a biblioteca, porque eu fui com os alunos lá, usamos aquele espaço [...] e os alunos falaram: “olha, que legal”. Tem orientando que mora na porta da instituição e não vai para a biblioteca estudar (Cora Coralina, 2023).

A participante Clarice Lispector narrou também uma preocupação sobre o uso da biblioteca na instituição: “a gente tem uma biblioteca agradável, climatizada, silenciosa, era para ser um lugar repleto de pessoas para estudar, pois estrutura física a gente não pode reclamar” (Clarice Lispector, 2023). Nesse caso, ela argumentou que não havia, à época da pesquisa, um incentivo da UFT para os alunos utilizarem a biblioteca universitária, a qual se tornou um lugar obsoleto, diferentemente do período em que foi estudante.

Quando evoca a biblioteca universitária em suas memórias, Cecília Meireles descreve alguns elementos que podem corroborar a superação dos desafios atinentes à falta de interesse por parte dos estudantes no ensino superior, em particular, no controle do uso excessivo do celular na instituição. Ela explicita que esse lugar precisa ser atrativo e provocar a imaginação do leitor/usuário: “vamos deitar na biblioteca, no puff e vamos só ler. Celular é lá fora, ninguém vai entrar com o celular aqui, não; é só o livro, e aí eu acho que é na vivência que se dá essa beleza”. Em outra parte do relato a professora informou, *ipsis litteris*:

Você está na biblioteca, lendo Fernando Pessoa com uma musiquinha de mar ao fundo. Acho que tem que ter uma fantasia, uma beleza, uma poesia na vivência; senão, fica só aqui no mental, o corpo da gente esquece que existe, acho que é utopia demais [...]. A gente consegue ainda levar um difusor na biblioteca, colocar lá um cheirinho de laranja para falar do Eça de Queirós, “As cidades e as serras”, ao aroma de laranja (Cecília Meireles, 2023).

Nesse excerto percebemos a concordância da entrevistada com a mesma visão das demais docentes da pesquisa sobre a biblioteca como lugar de memórias e formação. Elas não disseram negligenciar a presença do acervo de bibliotecas digitais na formação dos acadêmicos, mas ressaltaram a imprescindibilidade do diálogo com as práticas da leitura na biblioteca física, como lugar de pensamentos, sonhos e viagens por meio das atividades de leitura. Portanto, apesar dos avanços tecnológicos relativos aos livros e arquivos digitais,

torna-se pertinente problematizar o lugar da biblioteca física ou digital na sociedade contemporânea, principalmente na formação de leitores. Vale ressaltar que cada sujeito percebe e atribui significados às situações formativas a partir das realidades experienciadas.

Algumas considerações

As narrativas das formadoras apresentaram elementos singulares e plurais de suas memórias sobre a biblioteca, cujas experiências tecidas na pesquisa reafirmaram o significado atribuído pelas docentes a esse setor em suas histórias de vida. Também foram construídas memórias individuais e coletivas que, quando tecidas neste trabalho, nos permitiram pensar o lugar das bibliotecas nos percursos formativos. Nesses fragmentos encontramos processos identitários das professoras como leitoras, dos lugares e tempos vivenciados em suas trajetórias de formação como recursos simbólicos e afetivos. Cada memória compartilhada na pesquisa representou marcas de um caminhar permeado por superação, dúvidas e possibilidades, principalmente no tocante à relação entre leitura e sociedade.

Além disso, o estudo sinalizou o lugar assumido pelas bibliotecas nas práticas profissionais, sobretudo no contexto da docência universitária, com uma preocupação das formadoras sobre os rumos da biblioteca física na concepção dos estudantes. Evidenciamos que esse setor não pode ser considerado um lugar sagrado e restrito, e sim ampliar seu acesso e democratizar as práticas de leituras para haver uma sociedade justa e igualitária. Destarte, ratificamos a relevância de ouvir os usuários das bibliotecas, os professores e os funcionários, com o intuito de pensar os novos rumos desses lugares na sociedade contemporânea, desde os espaços íntimos até os locais públicos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. Tradução de João Vergílio Galerani Cuter. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo, EDUSP, 1994.
- BRAGA, Aurineide Alves; PAULA, Rejane Sales de Lima. A biblioteca escolar e sua representação educativa. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, v. 5, p. 245-257, 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/917>. Acesso em: 19 set. 2023.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008. p. 65-81.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** (1. Artes de fazer). 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: UnB, 2002.
- COSTA, Ivani Di Grazia; NAPOLEONE, Luciana Maria. Bibliotecas particulares e coleções especiais: diferentes perspectivas. *In*: ENCUESTRO NACIONAL DE INSTITUCIONES CON FONDOS ANTIGUOS Y RAROS, 4., 2017, Buenos Aires. **Anais** [...]. Buenos Aires: Biblioteca Nacional Mariano Moreno, 2017. Disponível em: <https://www.bn.gov.ar/bibliotecarios/encuentrosjornadasseminarios/libros-antiguos-y-raros/p-iv-encuentro-nacional-de-instituciones-confondosantiguos-y-raros-p>. Acesso em: 8 set. 2023.
- CUNHA, Maria Isabel. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 6-11, 29 maio 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.
- FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?** 2009. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2012.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

HÉBRARD, Jean. As bibliotecas escolares. *In*: MENEZES, Maria Cristina (org.) **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Acesso em: 13 out. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sonia. Leituras e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 7, p. 19-41, jan./fev./mar/abr. 1998. Acesso em: 22 ago. 2023.

MILANESI, Luís. **O que é biblioteca.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo, SP: Cortez, 2003.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** São Paulo: Editora 34, 2013.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho.** Algumas reflexões sobre aética na História Oral. Projeto História. São Paulo: EDUC, abr. 1997. n. 15, p.13-49.

SUAIDEN, Emir José. Biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a07v29n2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UNESCO. IFLA. **Manifesto da Biblioteca escolar da IFLA/UNESCO.** São Paulo, 1999. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. O perfil das bibliotecas contemporâneas. *In*: RIBEIRO, Anna Carolina Mendonça Lemos; PEREIRA, Pedro Cavalcanti Gonçalves (org.). **Biblioteca do século XXI: desafios e perspectivas.** Brasília: Ipea, 2016. Cap. 1, p. 19-42.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

-
- **Reconhecimentos:** Faculdade de Educação – (FE/Unicamp); Universidade Federal do Tocantins – (UFT).
 - **Financiamento:** Financiamento próprio.
 - **Conflitos de interesse:** Há não conflitos de interesse.
 - **Aprovação ética:** O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa, sim, conforme o protocolo.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso em banco de pesquisa na internet e os dados das narrativas sob proteção dos pesquisadores.
 - **Contribuições dos autores:** Todos os autores participaram de todas as etapas da pesquisa sem qualquer discriminação.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

