

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

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

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



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



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

Cómo hacer referencia a este artículo:

SOARES, S. S.; GUEDES-PINTO, A. L. El lugar de la biblioteca en narrativas de vida de profesoras formadoras: procesos de memoria en la constitución de lectoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024128, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18972>



| Enviado en: 26/01/2024
| Revisiones requeridas en: 21/02/2024
| Aprobado en: 06/03/2024
| Publicado en: 21/10/2024

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

¹ Universidad Federal de Tocantins (UFT), Araraquara – TO – Brasil. Profesor Adjunto del Curso de Educación del Campo – Artes Visuales y Música, y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía (UESB).

² Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Profesora del Departamento de Enseñanza y Prácticas Culturales de la Facultad de Educación de la UNICAMP. Doctorado en Lingüística Aplicada.

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.

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.

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.

Introducción

Cuando pensamos en la biblioteca, la definimos como un lugar de estudio y colección de diversos libros y documentos para la investigación. Este contexto ya ha sido objeto de diferentes tramas culturales, como la película "Nombre de la rosa",³ elaborada a partir de la novela clásica de Umberto Eco, así como en la escritura del cronista argentino Jorge Luis Borges, quien retrata una biblioteca infinita en el cuento "La biblioteca de Babel"⁴.

Durante sus años escolares, la biblioteca formó parte de la vida de la mayoría de los lectores de este artículo. En este espacio, el estudiante experimentó (y experimenta) un movimiento singular de formación, a medida que se descubren mundos y se ocultan otros. También se caracterizó, durante mucho tiempo, como un lugar sagrado o de castigo para los estudiantes. Al entrar en este espacio, notamos la construcción de órdenes, donde una arquitectura compone el ambiente para demarcar los lugares de cada libro en las estanterías, con registros, sillas y mesas disponibles para su lectura previa. De esta manera:

[...] En la biblioteca, el lector se ve obligado a despertar de ese sueño de comunión íntima que provoca la lectura. Se ve obligado a reconocer la materialidad del mundo en la sucesión interminable de lomos, en el sonido de las páginas que pasan sobre las mesas (Battles, 2003, p. 10, nuestra traducción).

En la actualidad, la biblioteca adquiere nuevas configuraciones, desde la organización de los libros impresos hasta la investigación en colecciones digitales (Suaiden, 2000; Valentim, 2016). Sin embargo, estos cambios no borran nuestra memoria en relación con las bibliotecas escolares o incluso con las privadas, marcadas por la idea de pertenencia y acogida; esto se debe a que "la memoria aparece como una fuerza subjetiva que es al mismo tiempo profunda y activa, latente y penetrante, oculta e invasora" (Bosi, 1994, p. 47, nuestra traducción).

De hecho, la creación memorialística puede amplificar u ocultar las experiencias vividas por los sujetos, demarcando las singularidades de una historia resignificada, en vista de esto, "las memorias pueden ser similares, contradictorias o superpuestas" (Portelli, 1997, p. 16, nuestra traducción). Así, nos basamos en el siguiente problema en este artículo: ¿qué significados construyen los docentes sobre sus experiencias en bibliotecas públicas y privadas?

³ ECO, Umberto. El nombre de la rosa. Traducción de Aurora Fornoni Bernardini y Homero Freitas de Andrade. Río de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003. Película: ANNAUD, Jean Jacques. El nombre de la rosa. Título original: Der Name der Rose. Coloreado. Subtitulado. Duración: 130 min. Alemania, 1986:

⁴ Borges, J. L. La biblioteca de Babel. En Ficciones (p. 69-79). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Obra publicada originalmente en 1944).

Creemos que las ideas discutidas en este trabajo pueden contribuir a los procesos constitutivos en torno al formador de docentes, con el fin de ampliar una lectura singular y plural de las experiencias de los docentes en torno a la biblioteca como lugar de formación y memoria. Se pretende abordar la vida y formación del profesor de lectura (Guedes-Pinto, 2002), así como la función social de la biblioteca en sus trayectorias, ya que la docencia universitaria va más allá de una perspectiva docente basada únicamente en los espacios definidos para las clases. Es fundamental reflexionar sobre los procesos identitarios y singularidades que marcan la docencia dentro de la universidad. En estos términos, "tal perspectiva no implica un desinterés por las condiciones coyunturales que la rodean, sino que creemos que éstas deben ser pensadas desde la forma en que son experimentadas y aprehendidas por los docentes" (Isaia; Bolzan, 2008, p. 46, nuestra traducción).

Frente a este supuesto, es necesario profundizar las reflexiones sobre el significado de las prácticas de lectura en la historia de vida de los educadores, especialmente el lugar de la biblioteca, cuando se apoderan de sus memorias. Esto se justifica por el hecho de que el docente ejerce "su profesión en una institución y, así como influye en el espacio en el que se desempeña, su acción también se ve afectada por su cultura, objetivos y valores, expresados en su proyecto educativo" (Cunha, 2018, p. 8, nuestra traducción).

Para el autor, además de pensar en la formación de los profesores universitarios en el contexto de la docencia, la investigación, la extensión, la gestión y la publicación, es fundamental conocer en esta articulación sus saberes y trayectorias formativas, que pueden influir directa o indirectamente en el hacer-saber pedagógico. Además, un estudio que valore la historia de vida del docente "ofrece oportunidades para tomar conciencia de los diversos registros de expresión y representación de sí mismo, así como de las dinámicas que guían su formación" (Josso, 2008, p. 19, nuestra traducción).

Origen de las bibliotecas: breves apuntes

En cuanto al origen del término "biblioteca", destacamos que su significado comprende algo móvil definido por el contenido y, posteriormente, los libros en cuadernos, cuya constitución en la lengua griega concierne al armario de los libros (Barbier, 2018). Cuando analizamos el surgimiento de la biblioteca en la historia universal, observamos que los primeros registros datan del siglo VII a.C. y corresponden a los archivos de los reyes asirios y de los sumerios y babilonios, en los que estos pueblos utilizaban tablillas de arcilla para registrar el conocimiento; por lo tanto, el conjunto de estas placas fue "considerado una biblioteca"

(Milanesi, 1983, p. 17). *A priori*, la biblioteca contemporánea era un recurso para preservar registros, es decir, un depósito para guardar la memoria de un pueblo y su cultura. Como resultado, el papiro surgió como una tecnología ligera y flexible para registrar la palabra escrita, lo que lo convirtió en el producto más difundido en Egipto con una producción a gran escala, cuyo rollo se llamó *volumen* (Milanesi, 1983). *A posteriori*, se creó el pergamino como una forma de registro.

Otro hito en el contexto histórico señalado por la literatura fue la biblioteca de Alejandría, que sufrió grandes incendios en su constitución. La función de ese lugar era agregar el conocimiento producido por la humanidad; a su vez, "a diferencia de los rollos de papiro de Alejandría, las primeras bibliotecas no podían incendiarse, ya que estaban llenas de libros grabados en arcilla" (Battles, 2003, p. 31, nuestra traducción). Para el citado teórico, cuando el ejército del califa llegó a Alejandría, la legendaria biblioteca había sufrido otros incendios, a pesar de que había dos bibliotecas en la ciudad. En este sentido, "Alejandría fue el centro del comercio del libro mediterráneo prácticamente desde su fundación hasta el siglo III de nuestra era" (Battles, 2003, p. 31, nuestra traducción).

Hébrard (2004), al tomar como objeto de estudio las bibliotecas escolares que se establecieron en Francia en el siglo XIX, destaca cuánto jugó un papel fundamental en el proceso de enseñanza de la lengua escrita en su país el armario destinado en el aula para almacenar los libros a leer y estudiar. El autor reconoce que el "armario-biblioteca", en los lugares más alejados y en las zonas rurales, englobaba un sentido de avance sociocultural, de progreso, en términos del proyecto político de una época anticuada. Hébrard (2004) concluye su artículo señalando la importancia del debate pedagógico en torno a qué leer, qué se presenta en las escuelas o en los lugares públicos donde se proporcionan las colecciones, al público lector. Llama la atención sobre los procesos de apropiación de los significados de lo que se lee, de lo que se ofrece a la práctica lectora. En otras palabras, señala el foco en la problematización de las diversas prácticas de lectura que se ponen en circulación en la sociedad.

Lecturas y experiencias

La práctica de la lectura, en esta perspectiva, es entendida como un proceso significativo de producción de significados "que requiere que el lector establezca relaciones complejas entre lo que decodifica y los diversos tipos de conocimiento almacenados en su memoria a lo largo de sus experiencias" (Cafiero, 2005, p. 16, nuestra traducción). Para el autor, al leer, el sujeto

no solo decodifica una traducción literal del texto, sino que también resignifica nuevos significados a partir de las experiencias de vida y la lectura del mundo.

Kleiman (2002) enfatiza que la lectura es una práctica construida a partir de otros textos y lecturas. En este caso, el sujeto lector moviliza creencias, valores y culturas que constituyen su propia identidad, ya que la experiencia con otras lecturas se vuelve esencial en la formación de nuevos significados. Dicha práctica representa una relación de aspectos sociales, políticos, históricos y culturales que atraviesan la formación de los individuos, pues "cuanto más conocimiento textual tenga el lector, cuanto mayor sea su exposición a todo tipo de textos, más fácil será su comprensión" (Kleiman, 2002, p. 20, nuestra traducción).

Cuando entendemos la lectura como una actividad histórica y social, reconocemos y valoramos los diversos procesos construidos y movilizados en torno a la lectura como producción discursiva y dialógica (Bajtín, 2011). Según la autora, la producción discursiva del lenguaje se materializa a partir de la relación entre texto y contextos, ya que el enunciado está formado por un conjunto de elementos (extra)lingüísticos movilizados por el lector/oyente y "[...] se centra no solo en su objeto, sino también en el discurso del otro sobre ese objeto" (Bajtín, 2011, p. 320, nuestra traducción). Para Kramer (1998, p. 24, nuestra traducción):

La lectura, entonces, no es la suma del significado de las palabras que componen un texto, porque el subtexto y su contexto son los que le darán sentido. Requiere conocimientos lingüísticos y no lingüísticos previos: tanto la información visual como la no visual son importantes para leer el texto.

Desde el principio, los seres humanos han estado leyendo sobre el mundo y sus experiencias; Por lo tanto, el acto de leer es una práctica social y cultural, ya que, a lo largo de la historia, el sujeto ha producido significados sobre sus propias acciones. Freire (2012, p. 9, nuestra traducción) dilucida que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra", como un proceso íntimo construido por las personas, frente a sus experiencias. En otras palabras, podemos afirmar que los procesos de producción de significados son movilizados y resignificados por el individuo a partir de su cultura.

De acuerdo con Koch y Elias (2006, p. 11, nuestra traducción), "la lectura es una actividad en la que se tienen en cuenta las experiencias y conocimientos del lector", es decir, tal práctica no puede ser pensada solo como una actividad técnica de memorización y búsqueda de respuestas, ya que requiere la movilización de diversos saberes en su constitución como una acción histórico-cultural. Así, la idea de verdad que presenta la teoría clásica y normativa de la lectura es sustituida por la relación de producción y reinención de textos desde una perspectiva histórica y social donde "la lectura no es sólo una operación abstracta de intelección: es poner

el cuerpo en juego, es inscripción en un espacio, una relación consigo mismo o con el otro" (Chartier, 2002, p. 70, nuestra traducción).

También según Chartier (2002), la práctica de la lectura no se reduce a una actividad meramente intelectual, sino que se inscribe en el tiempo y el espacio, ya que el lector deja huellas (in)directas en el ámbito social. La producción de significados se construye a partir de la suma de las experiencias del lector, que, a su vez, se inserta en un contexto mayor que las palabras indicadas en los artefactos escritos. En su constitución, la lectura se convierte en una acción individual y colectiva, en tanto que está atravesada por las relaciones sociales y comunicativas entre los individuos.

Pensar la práctica de la lectura requiere conocer a los lectores en la relación entre el tiempo y el espacio. De esta manera, buscamos trabajar la lectura como un proceso formativo imbricado por las memorias individuales y colectivas, es decir, defendemos la idea de la lectura como una actividad importante en la formación del ser humano y la interacción social. Creemos que la lectura es una actividad esencial en la construcción de una sociedad justa y democrática (Zilberman, 1991); Por lo tanto, defendemos la necesidad de conocer también la lectura más allá de los aspectos formales escolares y universitarios.

En el curso de nuestros estudios, encontramos la urgencia de validar otras prácticas de lectura construidas en el entorno social, ya sea que se produzcan en el contexto de prácticas ordinarias, en recetas, periódicos, revistas o incluso eventos como fenómenos históricos y sociales. A través de la historia cultural, se pretende conocer la producción de lectura en el sentido más amplio del término, valorando las estrategias que implican la producción de lectura, como contextos marginales o invisibilizados de prácticas singulares del hombre común (*sic*) (Certeau, 1994). Según la autora, a pesar de las estructuras institucionales formadas en las relaciones de poder y cultura, los individuos resignifican el conocimiento y las prácticas de la vida cotidiana superando las barreras impuestas por un sistema social más amplio de exclusión y negación. En este sentido:

La vida cotidiana es lo que se nos da cada día (o lo que nos toca compartir), nos presiona día tras día, nos oprime, porque hay una opresión del presente. Todos los días, por la mañana, lo que asumimos, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en esta u otra condición, con esta fatiga, con este deseo (Certeau, 1994, p. 31, nuestra traducción).

Como elemento banal de la historia tradicional, la cotidianidad permea nuevos significados, silencios, marcas, identidades, saberes y culturas que, a su vez, son pensados como ejes de comprensión de una sociedad. También se presenta como una posibilidad de lectura e

interpretación de cierto fenómeno social tejido en las relaciones entre los sujetos, porque "la cotidianidad banal, trivial, repetitiva es parte de otra cotidianidad" (Pais, 2003, p.78, nuestra traducción).

Frente a esto, la práctica cotidiana es singular, plural, auténtica y una relectura de otras prácticas producidas en los tejidos de la sociedad, con nuevos significados compartidos entre los sujetos. Comprender las prácticas del ser humano también nos lleva a pensar en los espacios donde se construyen las relaciones entre los individuos, en los que nos centramos en el contexto de las bibliotecas públicas y privadas resignificadas por las narrativas (auto)biográficas de los educadores. Pero antes, hablamos de la biblioteca como lugar de memoria y formación.

Experiencias en la biblioteca

Las experiencias construidas en la biblioteca en ambientes (in)formales demarcan una singularidad del perfil de los lectores a lo largo de la historia y, específicamente en el ámbito escolar, se presenta como un espacio significativo para la producción de conocimiento y la preservación de culturas. Por su parte, el Manifiesto por la Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 2005) destaca la importancia de este sector como patrimonio cultural y parte del proceso educativo, ya que desempeña un papel fundamental en la formación de los estudiantes, al permitir el descubrimiento de nuevos conocimientos y la formación de sujetos críticos y participativos en la sociedad.

Para Fragoso (2009), la biblioteca es un centro activo que proporciona aprendizaje, ya que desempeña un papel educativo en la relación entre profesor y alumno. También cumple una función cultural y se convierte en "un complemento de la educación formal, al ofrecer múltiples posibilidades de lectura y, así, llevar a los estudiantes a ampliar sus conocimientos e ideas sobre el mundo" (Fragoso, 2009, p, sn, nuestra traducción). Volviendo a Freire (2012), la biblioteca también tiene la función social de constituirse como un espacio de convivencia, de intercambios culturales, favoreciendo la expansión del conocimiento, diversificando los repertorios de quienes la frecuentan.

Desde esta perspectiva, la biblioteca representa parte del proceso educativo, sin ser solo un lugar sagrado con una colección de diversos temas o un lugar de castigo por la indisciplina de los estudiantes en las instituciones educativas. Para ello, Fragoso (2009) reafirma la necesidad de ser un lugar de encuentro, producción de conocimiento y socialización entre docentes, estudiantes y empleados.

Por un lado, "la biblioteca escolar inserta en el contexto educativo contribuye al aprendizaje, a la formación y a la socialización y a la práctica social" (Braga; Paula, 2014, p. 246, nuestra traducción). A pesar de ello, los autores afirman que este lugar no ha asumido el rol social como espacio de formación en la escuela, ya que el concepto de lugar de almacenamiento de libros es compartido por los usuarios de las instituciones educativas. En este contexto, Petit (2009, p. 31, nuestra traducción) sostiene que el concepto ideal indica un lugar donde "los niños sueñan y que no les impone ideas, imágenes o historias, sino que les muestra posibilidades, alternativas. Esas cosas tendrán una conexión profunda con tu vida adulta más adelante".

Por otro lado, las bibliotecas privadas tienen un potencial significativo en la formación del lector, especialmente porque presentan un perfil específico del hábito y estilo de vida del sujeto lector, para quien "la lectura es un acto primordial de libertad [...] el dueño de la biblioteca tiene el poder de decidir qué libros formarán parte de su colección y, sobre todo, el lector tiene la libertad de elegir lo que se va a leer" (Velloso, 2018, p. 2008, nuestra traducción). En este contexto, el teórico postula que la organización de una biblioteca privada está atravesada por las intenciones del propietario y representa los gustos de los tipos de lectura y textos marcados en su trayectoria según el contexto histórico, político, social y cultural.

La práctica de organizar la biblioteca privada desde la perspectiva elitista/burguesa tenía como objetivo preservar y tener acceso a la cultura dominante, ya que "el sueño de una biblioteca que reuniera todo el conocimiento acumulado, todos los libros nunca escritos, atravesó la historia de la civilización occidental" (Chartier, 2002, p. 67, nuestra traducción). En este sentido, Costa y Napoleone (2017, p. 1, nuestra traducción) observan que una colección privada "tiene su propio discurso, siendo capaz de mostrar la visión del mundo, los intereses y los valores de su coleccionista" y demuestra una relación de afecto y pertenencia, producción de identidades y valoración de la historia de vida del propietario.

Ya sea a través de una biblioteca pública en contextos escolares/universitarios, o en instituciones privadas ubicadas en espacios domésticos, vemos que la práctica de la lectura y la presencia del libro abarcan historias de vida marcadas por desafíos y posibilidades en la comprensión de los procesos identitarios de los sujetos involucrados en estos lugares. En definitiva, "el libro nos permite recuperar el sentimiento de continuación propia y la capacidad de establecer vínculos con el mundo" (Petit, 2013, p. 79, nuestra traducción).

Itinerario metodológico

El estudio se ancló en la investigación (auto)biográfica, en línea con las narrativas de los educadores, que "no solo describen la realidad, sino que son productores de conocimiento individual y colectivo y, en el caso de los docentes, potencian los movimientos de reflexión sobre sus propias experiencias, teorías y prácticas" (Bragança, 2008, p. 75, nuestra traducción). Para la autora, las reflexiones promovidas en los estudios (auto)biográficos permiten a los docentes movilizar diversos saberes a partir de sus propias experiencias como ejes de interpretación, revisión y validación de trayectorias tejidas a lo largo de la historia de la vida. También permiten la reanudación de nuevas lecturas de las experiencias no tal como realmente sucedieron, sino tal como son resignificadas por significados en el pasado, presente y futuro.

En palabras de Delory-Momberger (2008, p. 37, nuestra traducción), "[...] Es la narración la que nos convierte en el personaje mismo de nuestra vida; Es, en definitiva, lo que da una historia a nuestra vida: no hacemos la narración de nuestra vida porque tenemos una historia; Tenemos una historia porque hacemos la narración de nuestra vida". La autora señala que la producción del relato de vida no sólo describe un hecho determinado, sino que también repercute en procesos singulares de las vivencias de los sujetos como narradores y protagonistas del acontecimiento narrado.

En lugar de exigir una comprensión sincrónica de los hechos y acontecimientos, la investigación (auto)biográfica prescinde de una lectura no lineal, que "[...] requiere una mirada retrospectiva y prospectiva [...] como una actividad de autointerpretación crítica y de toma de conciencia de la relatividad social, histórica y cultural de las referencias interiorizadas por el sujeto [...]" (Josso, 2004, p. 60, nuestra traducción). En el camino investigativo, desarrollamos investigaciones bibliográficas y documentales para ampliar nuestras reflexiones sobre el tema a través de libros, artículos, tesis y disertaciones, así como documentos oficiales.

Cuatro profesores que trabajan en los cursos de magisterio de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) – *Campus Arraias*, formaron parte del estudio, de acuerdo con los siguientes criterios de selección: ser profesor eficaz, trabajar en las carreras de magisterio y estar disponible para participar en la investigación. De acuerdo con la disponibilidad de los participantes, la producción de la recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas narrativas, dos presenciales y otras *en línea*.

Grabamos las entrevistas en un teléfono inteligente y una grabadora de computadora, así como *en un recorrido* por la plataforma Google Meet y las transcribimos posteriormente,

de acuerdo con los principios de la investigación con historias de vida y firmando los Términos de Consentimiento Libre Esclarecido (TCLE). Los datos fueron analizados a partir de una lectura interpretativa, para captar los significados atribuidos por los docentes a la biblioteca en los itinerarios formativos, "[...] en la comprensión de las concepciones que tenemos, de las influencias que sufrimos, y podemos, en este sentido, generar conciencia, una resignificación de lo vivido" (Bragança, 2008, p. 76, nuestra traducción).

Cabe destacar que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación en Humanos (CEP) por protocolo (CAAE 74741823.0.0000.8142), de acuerdo con los protocolos técnicos y científicos. Con el objetivo de identificar y preservar los datos personales de los colaboradores del estudio, se les asignaron seudónimos, relacionados con escritoras de literatura brasileña (Adélia Prado, Cora Coralina, Clarice Lispector y Cecília Meireles). Adélia Prado es doctora en Educación; Cora Coralina, Doctora en Educación; Clarice Lispector, doctora en Matemáticas; y Cecília Meireles, doctora en Artes. En el momento del estudio, estos profesores tenían entre 40 y 50 años, y la duración de la experiencia profesional variaba de 10 a 20 años en la enseñanza.

Narrativas del yo: significados de la biblioteca escolar

Las narrativas de los formadores de docentes indican singularidades formativas con respecto a las experiencias en el espacio bibliotecario. Encontramos que la presencia de dicho espacio también representaba una atmósfera simbólica de poder y emancipación en los caminos de formación como lectores. Al narrar sobre sí misma, la profesora Adélia Prado relató que la biblioteca escolar pasó a formar parte del itinerario formativo solo en los últimos años de la Escuela Primaria, pero solo como un lugar para realizar investigaciones: *"De jueves a octavo, había una biblioteca en la escuela, pero con los libros que los profesores en general no usaban, usábamos la biblioteca para hacer los trabajos escolares. Había un escenario allí, era una biblioteca preciosa"* (Adélia Prado, 2023).

Esta situación también se evidenció en el relato de la docente Cora Coralina, quien enfatizó la ausencia de la biblioteca en el camino escolar. Según ella, el primer acceso tuvo lugar en una biblioteca municipal que funcionaba en la casa de una maestra de su ciudad natal. La presencia significativa de este sector en un establecimiento educacional se caracterizó por la colección de libros que se guardaban en el aula: *"Cada habitación tenía un armario y los libros estaban adentro. Ni siquiera podíamos llevarnos el libro a casa, y el libro que usábamos era de la escuela"* (Cora Coralina, 2023).

Además de presentar estas señas de identidad, la profesora rescató el sentido de la biblioteca pública en su vida: *"fue el primer lugar al que tuve acceso para sentarme en un ambiente de lectura y decir que estaba visitando un lugar donde vamos a leer. Luego, terminó enfermándose y cerró"* (Cora coralina, 2023). En este ejercicio memorialístico, la docente demostró la idea de acogida frente a las experiencias tejidas en el espacio bibliotecario, a diferencia de las experiencias compartidas en la biblioteca escolar en el aula. Clarice Lispector, al narrar la presencia de la biblioteca, reveló el significado de este sector educativo a partir de las experiencias construidas en la institución donde se graduó en educación básica: *"en mi escuela, como era una escuela privada, también había una buena biblioteca; sin embargo, tienes un acceso más restringido, además, mi escuela estaba lejos de mi casa"* (Clarice Lispector, 2023). En este caso, las memorias de la maestra trajeron la biblioteca escolar como un lugar sagrado restringido al grupo educativo, a pesar de estar bien estructurado y acogedor: *"también había una parte de materiales pedagógicos [...], estaba bajo llave, pero recuerdo muchos mapas en la biblioteca"* (Clarice Lispector, 2023).

A su vez, Cecília Meireles enfatizó en relatar aspectos de sus experiencias en la escuela donde cursó la Educación Primaria. En esta institución dirigida por monjas, la biblioteca y la lectura estaban presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes, lo que constituía un espacio de formación y socialización:

[...] fuimos a la biblioteca a leer y luego estaban los colchones. Podíamos llevarnos el libro a casa, pero seguíamos leyendo, cada uno se llevaba allí el libro que quería. Movimos los estantes y todos los libros estaban disponibles, a diferencia de algunas bibliotecas que encontré, incluso en Campinas, donde algunos directores prohibieron el acceso a los estudiantes porque "entonces el libro es nuevo, se echará a perder". Allí no había tal cosa; Realmente lo arruinaríamos (Cecília Meireles, 2023, nuestra traducción).

En vista de lo anterior, los discursos señalaron el lugar que ocupaba la biblioteca escolar en sus memorias de estudiantes. En los relatos, identificamos representaciones de dicho sector como un lugar restringido o acogedor, debido al acercamiento de marcas significativas para pensar dicho lugar en las narrativas del yo. Además, el proceso de memoria permitió a los docentes reflexionar sobre los significados producidos sobre la biblioteca en sus trayectorias, como afirma Cecília Meireles:

Estoy muy orgulloso. Desde que entré a esta escuela, cuando las monjas nos llevaban a la gran biblioteca, decían: "esta es la biblioteca más grande del Valle del Paraíba". Me sentí como si estuviera en Alejandría, ¡te lo juro!

Cuando llegué a la Unicamp, donde estudié entre las bibliotecas, entonces dije: "wow, es mía Alexandrita" (Cecília Meireles, 2023, nuestra traducción).

Aun con las singularidades de los docentes, encontramos evidencias para reflexionar y analizar los recorridos por la biblioteca escolar a lo largo de la historia de la educación, así como la importancia de este lugar en la formación del estudiante lector. Por un lado, en las dos narrativas anteriores, reconocemos la falta de inversión en la promoción de una política para este sector en las instituciones educativas; Por otro lado, se detectó el incentivo al uso de la biblioteca por parte de instituciones privadas, lo que sugiere la fragilidad de una política amplia de formación de lectores en el país.

El lugar de la biblioteca privada

Al narrar sobre la biblioteca, los formadores revelaron la influencia de las bibliotecas privadas en sus trayectorias como espacios de memorias en los recorridos formativos, como indica Adélia Prado: "*en mi trayectoria, conozco a estas personas que me abren puertas, me abren sus bibliotecas, me hacen donaciones y me presentan a algunos autores*" (Adélia Prado, 2023).

Las experiencias de estudio le permitieron a la profesora acceder a un amplio universo de bibliotecas privadas, como la de la investigadora Anne Marie Chartier y las de otros profesores de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), donde estudió desde la graduación hasta el doctorado: "*Tengo libros espectaculares que me regaló en la primera edición de autores que le enviaban los libros con dedicación, y entonces soy más celosa de mis libros*" (Adélia Prado, 2023).

En el caso de la propia biblioteca privada, la profesora informó que ha obtenido obras de otras colecciones: "*Todavía me estoy graduando como lectora, todavía quiero tener muchos libros*" (Adélia Prado, 2023). Por su parte, Cora Coralina destacó la importancia de este tipo de bibliotecas, debido a la visita de las editoriales a las escuelas donde había trabajado: "*tuvimos que dar este feedback y fue bueno porque era una época en la que, incluso obligatoria, comprábamos libros, actualizábamos nuestra biblioteca personal, lo cual creo que es importante*" (Cora coralina, 2023). De esta manera, construye la biblioteca privada a partir de la experiencia obtenida con la primera biblioteca en su historia de vida, como se relata en otro lugar.

Clarice Lispector narró experiencias en la biblioteca privada de su tío, que influyeron en su propia formación como lectora: "*Allí entrabas a esta biblioteca, era como si fuera su*

despacho, y entonces él hacía muebles planificados hasta arriba, una riqueza" (Clarice Lispector, 2023). Esta biblioteca fue representada por la formadora como un lugar de estatus y acceso al conocimiento, en el que los acontecimientos recordados la dejaron emotiva:

La biblioteca de mi tío era como un referente, que todavía hoy puedo tener, para tener en mi casa, pero hoy, con esto de lo digital, tal vez no tenga tanto sentido, pero es un referente de algo que quería tener en mi casa, de belleza. Es incluso un referente de poder, de admiración por el intelectual de mi tío (Clarice Lispector, 2023, nuestra traducción).

Este decente describió experiencias en otra biblioteca, más concretamente en un espacio público de su ciudad natal, lo que también representaba un sesgo más significativo en detrimento de las memorias de una biblioteca escolar. Al fin y al cabo, incluso hubo una competencia, por parte de sus hermanos, para ver quién podía conseguir más libros leídos, además de que su tía exigía un recuento de las lecturas realizadas en ese período:

Era largo, y las estanterías eran muy altas, pero había una parte con muchos libros infantiles que estaban más abajo. Recuerdo leer, leer, leer y ¡siempre había más libros! Siempre encontraba otras cosas y tenía una sola mesa larga [...] el día que estábamos leyendo en la biblioteca era ahí, o si íbamos a hacer algún trabajo, porque estaba muy en el centro de la ciudad (Clarice Lispector, 2023, nuestra traducción).

Asimismo, Cecília Meireles recordó experiencias en una biblioteca privada en el espacio familiar, además de otros lugares con las mismas características y frecuentados en su trayectoria de vida, como la biblioteca de su abuelo. Según el participante, tras la muerte de este familiar, nadie se interesó por los libros en ese lugar. En el informe del profesor repercutió la felicidad de heredar la biblioteca, sobre todo a la vista de la colección con textos de literatura latina y clásica. Además, narró la experiencia con otra biblioteca privada donde vivía:

En la ciudad de Lorena, había un caballero llamado Olavo. Tenía una biblioteca privada con libros muy raros, maravillosos, e hizo un alquiler, era alquiler de libros, [...] ni siquiera sabías qué libro querías, y nos acompañaba por las estanterías y nos hablaba de los libros; dependiendo del libro, el precio era diferente (Cecília Meireles, 2023, nuestra traducción).

En estos discursos sobre las bibliotecas privadas, percibimos que este lugar se ha convertido en un elemento constitutivo de las identidades de los participantes de la investigación como lectores. Vemos características de la biblioteca como parte de un determinado grupo social que demarcan procesos de marginación, ya que la posibilidad de tener

una biblioteca privada es casi nula para la población con bajo poder económico, lo que configura una memoria social del poder de la lectura. A pesar de las limitaciones estructurales en la formación de la memoria de los lectores, encontramos, en un fragmento de la narración de Clarice, una mirada singular sobre el acceso a la cultura del libro en la organización de una biblioteca privada:

Él no tenía una biblioteca como mi otro tío, pero hizo un estante con estos muchos libros en el pasillo de la casa, y mi mamá compró algunos de estos libros [...] mi mamá también compró libros, luego los libreros pasaron por las casas, pero era muy caro, como una enciclopedia, pero les venía bien, compraban algunas cosas. Nuestra estantería se compró ya hecha, era más sencilla, pero había acceso a los libros, y recuerdo que ella compró una colección. Creo que tiene estos libros hasta el día de hoy (Clarice Lispector, 2023, nuestra traducción).

Una vez más, los extractos de este tema revelaron cómo el proceso narrativo del yo representa características de otros recuerdos compartidos entre los profesores de lectura. No solo emergieron las prácticas de lectura, sino también la mirada singular y plural de las prácticas construidas en diversos contextos. Es decir, hacemos explícitas marcas intersubjetivas que permean la formación del docente de lectura en la relación entre espacio y tiempo, que va más allá de la dimensión de la lectura solo en el ámbito escolar y académico para interpretar las prácticas de lectura como una práctica cotidiana.

La biblioteca en el contexto laboral

Las narrativas socializadas de los participantes también apuntaron al uso de la biblioteca en el contexto de las prácticas profesionales. En este contexto, emergieron particularidades y significados sobre las posibilidades y desafíos de la formación del estudiante lector en el espacio bibliotecario, frente a los cambios digitales contemporáneos. El ejercicio memorialístico de los docentes también señaló el potencial crítico, creativo y estético de la biblioteca como lugar en la formación de lectores. Adélia, al referirse al contexto bibliotecario en las actividades laborales, destacó el trabajo en la biblioteca de un colegio de aplicación de la universidad donde había estudiado, donde se movilizó y recordó los servicios ofrecidos por el sector durante el período del examen de ingreso en la institución.

En sus memorias, aclaró que había un incentivo por parte de los administradores de la biblioteca para invertir en las colecciones de la institución, con miras a ofrecer un servicio de mejor calidad a los usuarios:

Cuando llegaban los libros, la bibliotecaria me enseñaba y me decía: 'Adélia, ahora no es para leer, no te lo puedo prestar, es una prioridad para los estudiantes que van a hacer el examen de ingreso, pero en los huecos, siéntate ahí en la esquina para que leas'. Es muy bonito (Adélia Prado, 2023, nuestra traducción).

La mencionada docente también recordó las experiencias laborales en la institución educativa ubicada en una región periférica de Belo Horizonte, Minas Gerais, donde realizó actividades significativas:

Llevaba a los niños una vez a la semana a la biblioteca [...]. Esta persona que era la responsable de la biblioteca les leyó un texto literario y fue para toda la clase, nos interesaba mucho leer los textos" (Adélia Prado, 2023, nuestra traducción).

A su vez, Cecília Meireles explicó las actividades laborales que se realizan en las bibliotecas como docente, integrando los componentes de Artes y Literatura. Buscó dar cuenta de un hecho épico vivido como narradora en el espacio de la biblioteca, donde llevó a cabo un proyecto:

[...] Cada historia producirá una reacción. Recuerdo una situación extraordinaria: los profesores llevaban a sus alumnos a la biblioteca para contarles la historia, y entonces yo conté la historia de João e Maria. Metí una pata de gallina real dentro de una bolsa de terciopelo, la saqué de la carnicería, pero luego decoré los dedos de la gallina, le puse un anillo (Cecília Meireles, 2023, nuestra traducción).

Como se ha visto anteriormente, el profesor nos moviliza a pensar en la biblioteca como un lugar de magia y creatividad, especialmente en la organización de un espacio temático frente a los libros abordados. En los demás relatos de los docentes, no se notó el uso de este sector en sus prácticas profesionales durante la educación básica, sin embargo, las memorias contemplaron indicios del estímulo a la lectura en las acciones pedagógicas.

También se destacan los significados mencionados por los formadores con relación a la biblioteca en la formación de académicos. Para los docentes, el lugar social y cultural de este sector ha perdido significado para los estudiantes, en comparación con los libros y textos digitales disponibles en entornos de Internet. En los relatos, se notó una preocupación de los docentes por el uso efectivo de la biblioteca en la formación de los estudiantes de educación superior, al subrayar reflexiones sobre la biblioteca en la universidad, principalmente con la función de promover espacios lúdicos para despertar el interés de los estudiantes con relación a un lugar importante en sus trayectorias formativas.

En la narrativa de Adélia, se señaló que la participación de los estudiantes en las actividades de la biblioteca académica se volvió casi nula. Según ella, muchos de ellos no muestran una visión de la relevancia de dicho sector en su formación, dado que la mayoría de ellos no cuenta con un registro en las bibliotecas para disfrutar de los espacios y de sus posibilidades formativas: *"para algunos, es como si fuera un espacio, un lugar superfluo. Tenemos una biblioteca tan hermosa, tan bien constituida en el campus que algunos no hacen esta incursión"* (Adélia Prado, 2023). Este hecho también fue reportado por los demás educadores de la investigación.

Cora Coralina dice que los académicos buscan la biblioteca solo durante los períodos en que necesitan escribir el proyecto de investigación del Trabajo de Finalización del Curso (TCC), además de criticar a otros profesores por no ser usuarios asiduos de la biblioteca de la institución:

Nuestro colega de la biblioteca dice que hay pocos profesores que tienen la rutina de visitar la biblioteca, porque yo fui con los estudiantes allí, usamos ese espacio [...] y los estudiantes dijeron: "mira, eso es genial". Hay una guía que vive en la puerta de la institución y no va a la biblioteca a estudiar (Cora Coralina, 2023, nuestra traducción).

La participante Clarice Lispector también narró una preocupación sobre el uso de la biblioteca en la institución: *"tenemos una biblioteca agradable, climatizada, silenciosa, se suponía que era un lugar lleno de gente para estudiar, porque no nos podemos quejar de la estructura física"* (Clarice Lispector, 2023). En este caso, argumentó que no existía, en el momento de la investigación, un incentivo de la UFT para que los estudiantes utilizaran la biblioteca universitaria, que se había convertido en un lugar obsoleto, a diferencia de la época en la que ella era estudiante.

Al evocar la biblioteca universitaria en sus memorias, Cecília Meireles describe algunos elementos que pueden corroborar la superación de los desafíos relacionados con la falta de interés de los estudiantes en la educación superior, en particular, en controlar el uso excesivo de teléfonos celulares en la institución. Explica que este lugar tiene que ser atractivo y provocar la imaginación del lector/usuario: *"vamos a tumbarnos en la biblioteca, en el puf y vamos a leer. Los celulares están afuera, aquí no va a entrar nadie con celular, no; es solo el libro, y luego creo que es en la experiencia donde tiene lugar esta belleza"*. En otra parte del informe, la docente informó, *ipsis litteris*:

Estás en la biblioteca, leyendo a Fernando Pessoa con una cancioncita del mar de fondo. Creo que tiene que haber una fantasía, una belleza, una poesía en la experiencia; de lo contrario, se queda solo aquí en lo mental, nuestro cuerpo se olvida de que existe, creo que es demasiado utópico [...]. También podemos llevar un difusor a la biblioteca, poner allí un aroma a naranja para hablar de Eça de Queirós, "Las ciudades y las montañas", con el aroma de la naranja (Cecília Meireles, 2023, nuestra traducción).

En este fragmento, percibimos la coincidencia del entrevistado con la misma visión de los demás profesores de la investigación sobre la biblioteca como lugar de memoria y formación. No dijeron que descuidaban la presencia de la colección de bibliotecas digitales en la formación de académicos, pero enfatizaron la indispensabilidad del diálogo con las prácticas de lectura en la biblioteca física, como lugar de pensamientos, sueños y viajes a través de actividades de lectura. Por lo tanto, a pesar de los avances tecnológicos relacionados con los libros y los archivos digitales, es pertinente problematizar el lugar de la biblioteca física o digital en la sociedad contemporánea, especialmente en la formación de lectores. Cabe mencionar que cada sujeto percibe y atribuye significados a situaciones formativas a partir de las realidades vividas.

Algunas consideraciones

Las narrativas de los educadores presentaron elementos singulares y plurales de sus memorias sobre la biblioteca, cuyas experiencias tejidas en la investigación reafirmaron el significado atribuido por los docentes a este sector en sus historias de vida. También se construyeron memorias individuales y colectivas que, al tejerse en este trabajo, permitieron pensar el lugar de las bibliotecas en las trayectorias formativas. En estos fragmentos encontramos procesos identitarios de los docentes como lectores, de los lugares y tiempos vividos en sus trayectorias formativas como recursos simbólicos y afectivos. Cada recuerdo compartido en la investigación representó las marcas de un viaje permeado por superaciones, dudas y posibilidades, especialmente en lo que se refiere a la relación entre la lectura y la sociedad.

Además, el estudio señaló el lugar asumido por las bibliotecas en las prácticas profesionales, especialmente en el contexto de la enseñanza universitaria, con una preocupación de los educadores sobre la dirección de la biblioteca física en la concepción de los estudiantes. Demostramos que este sector no puede ser considerado un lugar sagrado y restringido, sino ampliar su acceso y democratizar las prácticas de lectura para tener una sociedad justa e igualitaria. Así, ratificamos la relevancia de escuchar a los usuarios de las bibliotecas, docentes

y empleados, para pensar los nuevos rumbos de estos lugares en la sociedad contemporánea, desde los espacios íntimos hasta los lugares públicos.

REFERENCIAS

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: 19 sept. 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: 8 sept. 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: 10 sept. 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: 13 oct. 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: 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: 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: 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.

-
- **Reconocimientos:** Facultad de Educación – (FE/Unicamp); Universidad Federal de Tocantins – (UFT).
 - **Financiación:** Financiación propia.
 - **Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.
 - **Aprobación ética:** El trabajo respetó la ética durante la investigación, sí, de acuerdo con el protocolo.
 - **Disponibilidad de datos y material:** Los datos y materiales utilizados en el trabajo están disponibles para su acceso en una base de datos de investigación en internet y los datos de las narrativas bajo la protección de los investigadores.
 - **Aportes de los autores:** Todos los autores participaron en todas las etapas de la investigación sin discriminación alguna.
-

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

