

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Bernadete Santos Campello

**LETRAMENTO INFORMACIONAL NO BRASIL:
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE BIBLIOTECÁRIOS EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO**

Belo Horizonte
2009

Bernadete Santos Campello

**LETRAMENTO INFORMACIONAL NO BRASIL:
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE BIBLIOTECÁRIOS EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Doutor por defesa direta de tese.

Belo Horizonte
2009

Campello, Bernadete Santos.
C193e **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico** [manuscrito] / Bernadete Santos Campello. –
2009.
208 f.

Defesa direta de tese.
Apêndices: f.194-196.
Anexos: f.197-207.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Ciência da Informação.
Referências: f. 174-195.

1. Ciência da informação – Teses. 2. Bibliotecas escolares – Teses.
3. Bibliotecários – Teses. I. Título. II. Universidade Federal de Minas
Gerais, Escola de Ciência da Informação.

CDU: 027.8

Ficha catalográfica: Biblioteca Profª Etelvina Lima, Escola de Ciência da Informação da UFMG

DEDICATÓRIA

Esta tese é dedicada aos bibliotecários que trabalham em escolas, especialmente aqueles que compartilharam comigo suas experiências e me revelaram suas práticas, ajudando a entender como auxiliam crianças e jovens a aprender com os livros.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Isis Paim, colega e amiga, que acompanhou a trajetória desta tese desde o início, criticando e sugerindo caminhos, numa interlocução atribulada, porém rica e agradável.

À Profa. Vera Lúcia Furst Gonçalves Abreu e ao Prof. Paulo da Terra Caldeira, que compartilharam comigo não só as idéias, mas também as dificuldades e problemas do meu percurso, estimulando e apoiando este projeto.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Márcia Milton Vianna, Maria da Conceição Carvalho, Adriana Bogliolo Sirihal Duarte e Carlos Alberto Ávila Araújo, pela dedicação e interesse com que vêm desenvolvendo as propostas do Grupo.

Aos professores da Escola de Ciência da Informação que, de maneiras diversas, me incentivaram e apoiaram nesta trajetória, especialmente Profa. Gercina Ângela Borém de Oliveira Lima, Prof. Eduardo Wense Dias, Profa. Marlene de Oliveira, Prof. Ricardo Rodrigues Barbosa, Profa. Lídia Alvarenga, Prof. Jorge Tadeu de Ramos Neves, Profa. Marta Araújo Tavares Ferreira, Profa. Maria Aparecida Moura, Profa. Lígia Maria Moreira Dumont, Prof. Maurício Barcellos Almeida, Profa. Helena Maria Tarchi Crivellari, Profa. Ana Maria Rezende Cabral e Profa. Maria Cecília Diniz Nogueira.

Aos funcionários da Escola de Ciência da Informação, especialmente Eliedir Marcelina dos Santos Simões, Lídia Helena de Araújo Sousa, Lucimary Souto de Oliveira Silva, Vanda de Andrade Lara, Cláudia Márcia de Lucas, Sônia Regina Guedes Aguiar Freitas, Roberto de Araújo Ferreira, Néri dos Santos Custódio, Cássia Regina Andrade, Gabriel da Anunciação Pereira Chaves, Viviany Maria Braga de Carvalho, Eliane Maria Fernandes Lopes e equipe da biblioteca, Luiz Henrique Loureiro dos Santos e equipe do LTI, pela dedicação e gentileza em atender às minhas solicitações.

Ao Rubens, por estar sempre presente, dando força e incentivo.

Ao Marcos e Giovana, pelo interesse com que acompanharam o projeto.

*Uma pessoa consciente de que o que ela diz
expressa menos a verdade das coisas do que sua visão delas,
além de não estar iludida sobre sua própria condição,
será refratária a todo dogmatismo
e aberta a considerar outras opiniões.*

Telma de Souza Birchall,
comentando os *Ensaíos* de Michel de Montaigne

RESUMO

Esta tese trata das práticas educativas exercidas por bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos. A pesquisa começou com três questões: 1) a percepção das dificuldades do bibliotecário para auxiliar os estudantes na pesquisa escolar; 2) a emergência do conceito de letramento informacional; 3) a consciência da pouca visibilidade do papel educativo do bibliotecário que atua em bibliotecas escolares no Brasil. Essas questões constituíram a base para o trajeto desta pesquisa, que teve como objetivo entender como se realizavam as práticas educativas do bibliotecário brasileiro, até que ponto ele estaria exercendo atividades de letramento informacional e quais seriam as áreas de atuação ou os limites de competência do bibliotecário na escola. Utilizou-se metodologia qualitativa, de vertente interpretativa. Os dados foram obtidos por meio de: 1) relatos escritos de experiências de bibliotecários; 2) entrevista semi-estruturada; 3) grupo de discussão. Compuseram a amostra 28 bibliotecários atuantes em escola de ensino básico, sendo 14 provenientes de escolas públicas e 14 de escolas particulares. Em termos de localização geográfica foram contemplados os seguintes Estados: Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Espírito Santo, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, Maranhão, Pará, cobrindo o período de 1991 a 2007. A sensibilização e a conquista dos usuários – principalmente dos estudantes – constituem o principal foco da prática dos bibliotecários, verificando-se predominância de ações voltadas para atrair os membros da comunidade escolar para a biblioteca e para a leitura. A quantidade de atividades de orientação à pesquisa é mais modesta. Considerando-se que o letramento informacional se caracteriza pela ênfase na aprendizagem pela pesquisa orientada, verifica-se que, nesse sentido, a ação dos bibliotecários é incipiente. Embora reconhecendo a importância da questão e sua responsabilidade com relação a ela, não conseguiram sistematizar ações coletivas e permanentes que distinguem a noção de letramento informacional. Os bibliotecários querem marcar a biblioteca como espaço peculiar de aprendizagem, diferente da sala de aula. Apesar da tensão percebida entre biblioteca e sala de aula, eles têm consciência de que sua ação educativa não prescinde do professor e entendem a necessidade de trabalho conjunto. A multiplicidade de ações inerentes às funções do bibliotecário tende a tornar mais difuso o seu papel na escola, dificultando para a comunidade escolar o entendimento da biblioteca como espaço de aprendizagem. Os bibliotecários estão engajados em atividades que revelam sua compreensão da necessidade de formar pessoas com capacidade de aprender com a informação, de pesquisar corretamente, de serem aprendizes autônomos, numa ação que marca o patamar inicial em que se encontra sua prática do letramento informacional.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Bibliotecário. Letramento informacional.

ABSTRACT

This dissertation addresses school librarians' educational practices and their contribution to student learning. The research was based in the following issues: 1) the perception of the difficulties of the librarian to help students in their research assignments, 2) the emergence of the concept of information literacy, 3) an awareness of the low visibility of the educational role of the school librarian in Brazil. This research aimed to understand educational practices of Brazilian school librarians, to what extent he was developing information literacy activities and what was the areas of expertise or the limits of competence of the librarian at school. A qualitative/interpretative methodology was used. Data were collected through: 1) written reports of experiences of librarians, 2) semi-structured interviews, 3) discussion group. The sample was composed by 28 school librarians, 14 from public schools and 14 from private schools. In terms of geographical location the following states were included: Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Espírito Santo, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, Maranhão, covering the period from 1991 to 2007. The findings indicated that the main focus of the librarians' practice is to attract users – especially students – to the library and to reading. The amount of activities aimed to guide research assignments is smaller. Considering that information literacy is characterized by an emphasis on learning through research, in this respect, the practice of librarians was revealed as incipient. While acknowledging the importance of the issue and their responsibility relating to it, they failed to systematize permanent and collective actions that distinguish the concept of information literacy. Librarians want to make the library a unique space for learning, different from the classroom. Despite the perceived tension between library and classroom, librarians are aware that their action do not suffice without the teacher, so they seek their collaboration. The multiplicity of actions that librarians develop in the school tends to make their role diffuse: it is especially difficult for the school community to understand the library as a space for learning. Librarians are engaged in activities that show their understanding of the need to educate students to learn from information, to search correctly, to be independent learners, but still need to go steps ahead to do so in a comprehensive manner.

Keywords: School library. School librarian. Information literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS

AASL	-	<i>American Association of School Librarians</i>
ABNT	-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACRL	-	<i>Association of College and Research Libraries</i>
AECT	-	<i>Association of Educational Communication and Technology</i>
ALA	-	<i>American Library Association</i>
CASL	-	<i>Canadian Association for School Libraries</i>
CISSL	-	<i>Center for International Scholarship in School Libraries</i>
ECI/UFMG	-	Escola de Ciência da Informação da UFMG
GEBE	-	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
IASL	-	<i>International Association of School Librarianship</i>
ISP	-	<i>Information Search Process</i>
LIBES	-	Literatura Brasileira em Biblioteca Escolar
MSACS	-	<i>Middle States Association of Colleges and Schools</i>
NBR	-	Norma Brasileira
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	18
1.1 O papel educativo do bibliotecário no contexto brasileiro.....	18
1.1.1 Pesquisa escolar	20
1.1.2 Leitura.....	25
1.2 Constituição do papel educativo	28
1.2.1 Seleção, aquisição e organização do acervo	28
1.2.2 Trabalho de referência.....	30
1.2.3 Educação de usuários	32
1.2.4 Letramento informacional.....	34
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS DO PAPEL EDUCATIVO	38
2.1 Mediação	38
2.2 Acesso à informação	42
2.3 Colaboração	45
CAPÍTULO 3 LEITURA	50
3.1 Instrumento de conscientização.....	52
3.2 Leitura na escola	54
3.3 Democratização da leitura	60
3.4 Prazer de ler	61
3.5 Dinamização da leitura	65
CAPÍTULO 4 LETRAMENTO INFORMACIONAL	68
4.1 Sociedade da informação	69
4.2 Tecnologia da informação.....	69
4.3 Construtivismo	70
4.4 Bases teóricas do letramento informacional na biblioteconomia	74
4.5 Prática do letramento informacional.....	77
4.5.1 Parâmetros para habilidades informacionais.....	77
4.5.2 Estruturas para aprendizagem do processo de pesquisa.....	79
4.5.3 Avaliação da aprendizagem das habilidades informacionais.....	80
4.6 Perspectivas do conceito de letramento informacional.....	83

CAPÍTULO 5	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	91
CAPÍTULO 6	ANÁLISE DOS DADOS.....	99
6.1	Categoria 1 Fundamentação do papel educativo	99
6.2	Categoria 2 Finalidades da prática educativa.....	110
6.2.1	Promoção da biblioteca	111
6.2.2	Promoção da leitura.....	118
6.2.3	Formação do leitor	122
6.2.4	Orientação da pesquisa	130
6.3	Categoria 3 Habilidades e atitudes que o bibliotecário pretende ensinar	135
6.3.1	Atitudes.....	136
6.3.2	Uso da biblioteca	139
6.3.3	Pesquisa escolar	141
6.3.4	Leitura literária.....	143
6.4	Categoria 4 Colaboração com a equipe pedagógica.....	145
6.5	Categoria 5 Formalização das práticas	153
6.5.1	Continuidade.....	154
6.5.2	Avaliação	157
CAPÍTULO 7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DOS RELATOS PUBLICADOS (ORDEM CRONOLÓGICA)	194
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	196
ANEXO A – REGULAMENTOS PRÊMIO CAROL KUHLTHAU	197
ANEXO B – MODELOS E INSTRUMENTOS DE LETRAMENTO INFORMACIONAL.....		201
ANEXO C – MÉDIA GERAL DAS HABILIDADES AVALIADAS PELO SAEB 8º SÉRIE	.	207

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa se situa no contexto das investigações que a autora vem realizando como membro do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), do qual é coordenadora desde sua criação em 1998. Originalmente, o GEBE era integrado por cinco professores e uma bibliotecária da Escola de Ciência da Informação da UFMG (ECI/UFMG), com formações diversas: duas eram professoras formadas em curso normal – denominação dada, na década de 1960, ao curso de formação de professores para o ensino básico; duas eram especialistas em leitura e literatura infantil e dois outros tinham interesses específicos em áreas da biblioteconomia. Em comum, os integrantes do Grupo tinham o interesse pela biblioteca escolar e seu potencial para a aprendizagem.

O conjunto de competências dos membros definiu a linha de pesquisa do Grupo – *o papel educativo da biblioteca escolar* – que orientou a escolha do tema do primeiro evento realizado pelo Grupo: o Seminário *Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica*¹ que, por sua vez, marcou o início das atividades do GEBE. Marcou também o início do relacionamento que se mantém até hoje com Carol Kuhlthau, professora titular (atualmente professora emérita) da *School of Communication, Information and Library Studies*, da *Rutgers University*, NJ, nos Estados Unidos e Diretora do *Center for International Scholarship in School Libraries* (CISSL). Carol Kuhlthau participou do primeiro Seminário na qualidade de conferencista principal e vem exercendo significativa influência no trabalho do Grupo. No segundo Seminário, que ocorreu em 2004, houve a participação de Ross Todd, atual Diretor do CISSL, que assumiu o cargo após a aposentadoria da Profa. Carol Kuhlthau e que vem dando continuidade ao seu trabalho e à parceria com o GEBE.

O foco na função educativa da biblioteca levou-nos, naturalmente, a nos preocuparmos com as deficiências da pesquisa escolar – estratégia didática que ocorre, ou deveria ocorrer, em grande parte na biblioteca – evidenciadas em diversos estudos da área de biblioteconomia, que enfatizavam o papel pouco relevante que a biblioteca escolar desempenhava no processo. Discussões a respeito do problema e busca de alternativas tiveram início com a realização, em 1999, de dois painéis que reuniram professores e bibliotecários atuantes em escolas de ensino básico para debater a questão. Confirmou-se nossa convicção de que, para aprender pela pesquisa, o aluno precisa desenvolver passo a passo, e de forma integrada às práticas escolares, diversas habilidades de buscar e usar

¹ ABREU, V. L. F. G.; REZENDE, M. E. P. Biblioteca escolar, espaço de ação pedagógica: tecendo o perfil de seus participantes. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG/ Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 185-187.

informação. Começamos então o trabalho de tradução e adaptação do livro *School Librarian's Grade by Grade Activities Program: a complete seqüencial skills plan for grades K-8*, de Carol Kuhlthau, que resultou na edição brasileira intitulada *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*². O livro consiste em uma metodologia baseada nos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, adaptada para a realidade brasileira, que identifica habilidades informacionais a serem desenvolvidas em cada faixa etária, propondo atividades que visam à aprendizagem dessas habilidades, desde a educação infantil até o término do ensino fundamental, preparando gradualmente os alunos para lidar com informação e utilizá-la para aprender.

Embora privilegiando ações voltadas para a função educativa da biblioteca, o Grupo sentiu necessidade de conhecer a realidade das bibliotecas escolares no Brasil, já que praticamente não havia estudos formais caracterizando precisamente essas instituições. Mantendo um Programa de Aperfeiçoamento Discente durante cinco anos consecutivos, o GEBE pode realizar, com a participação de bolsistas de graduação, dois diagnósticos que confirmaram a situação precária das bibliotecas de escolas públicas³ e, especificamente, as deficiências de seus acervos⁴. Embora revelando uma situação já bastante conhecida e comentada, os diagnósticos serviram para mostrar a biblioteca como espaço presente na maioria das escolas, mesmo em condições inadequadas.

Buscando aprofundar a compreensão da realidade da biblioteca escolar e de seus usuários, foram realizadas duas pesquisas. A primeira revelou o papel tímido que o bibliotecário desempenhava na biblioteca da escola, especialmente no que diz respeito à sua participação no processo de seleção do acervo, bem como sua limitada integração ao ambiente escolar⁵. A segunda pesquisa buscou perceber o uso que os alunos faziam da Internet, em relação a outras fontes de informação e mostrou a influência pouco expressiva do bibliotecário e da biblioteca no processo⁶. Esses estudos, realizados em bibliotecas onde havia profissional com graduação em biblioteconomia, ajudaram na construção do objeto de

² KUHLETHAU, Carol. C. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Traduzido e adaptado de KUHLETHAU, Carol C. *School librarian's grade-by-grade activities program: a complete sequential skills plan for grades K-8*. West Nyack, NY.: Center for Applied Research in Education, 1981.

³ ABREU, V. L. F. G.; CAMPHELLO, B.; VIANNA, M. M. CARVALHO, M. C.; ANDRADE, M. E. A.; CALDEIRA, P. T. Diagnóstico das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino de Belo Horizonte-MG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 20., 2002, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Associação dos Bibliotecários do Ceará, 2002. 1 CD-ROM.

⁴ ABREU, V. L. F. G. et al. Diagnóstico das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino de Belo Horizonte-MG: a situação dos acervos. *Enc. Bibli.: R. Eletron. Bibliotecon. Ci. Inf.*, Florianópolis, n. 17, v. 9, 1. sem. 2004.

⁵ CAMPHELLO, B.; CALDEIRA, P. T.; VIANNA, M. M.; ABREU, V. L. F. G.; GUELFY, E. F. Recursos informacionais em bibliotecas escolares: um estudo em bibliotecas de Belo Horizonte-MG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Associação Rio-Grandense de Bibliotecários, 2000. 1 CD-ROM.

⁶ CAMPHELLO, B.; CALDEIRA, P. T.; VIANNA, M. M.; ABREU, V. L. F. G.; DIAMANTINO, S. A.; MAGALHÃES, C. H. A internet na pesquisa escolar: um panorama do uso da Web por alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Associação Rio-Grandense de Bibliotecários, 2000. 1 CD-ROM.

estudo da presente investigação, já que revelaram aspectos significativos do papel que o bibliotecário desempenhava na escola.

Finalmente, em 2003, teve início a pesquisa que marca a preocupação central do Grupo em entender o processo de aprendizagem pela busca e pelo uso da informação que ocorre geralmente no ambiente da biblioteca. Utilizando como referencial teórico o *Information Search Process* (ISP), modelo desenvolvido por Kuhlthau (1996, p. 33) para explicar o processo de aprendizagem em que o aluno se envolve com variadas fontes de informação, as pesquisadoras investigaram o processo, tendo como universo de pesquisa 96 alunos do Curso de Graduação em Biblioteconomia da ECI/UFMG⁷. Essa estratégia possibilitou não só a melhor compreensão do processo na realidade brasileira, como também revelou o nível de letramento informacional dos futuros bibliotecários e, conseqüentemente, tem permitido realizar intervenções para sanar algumas das falhas percebidas, pelo menos no âmbito das disciplinas lecionadas pelas autoras do estudo.

Dando continuidade a essa vertente, o Grupo está atualmente engajado em um projeto de pesquisa que envolve uma classe de alunos do ensino médio de uma escola pública municipal, contando com a colaboração das professoras de química, biologia e geografia, além da bibliotecária da escola. A pesquisa visa a aprofundar questões do estudo anterior – ampliando aspectos ligados à mediação no processo de aprendizagem construtiva que implica em busca e uso de informação, envolvendo, portanto, o uso freqüente da biblioteca – e, especialmente, objetiva verificar o impacto na aprendizagem, de habilidades informacionais desenvolvidas pelos alunos durante o processo.

O interesse pelo tema *letramento informacional* foi despertado por sua proximidade com a principal preocupação do Grupo que sempre foi a questão sobre como a biblioteca pode ajudar as pessoas a aprender. O acolhimento do conceito, entretanto, caminhou no sentido de nos levar a entendê-lo no contexto de seu surgimento e utilização em países desenvolvidos e de procurar possibilidades de sua aplicação na realidade brasileira. Exploramos então suas origens num estudo da literatura⁸ e concluímos que o letramento informacional deve ser visto como um aspecto do letramento. Enfatizamos, nesse estudo, a idéia de que se o letramento informacional não for visto pelos educadores como parte das ações pedagógicas em geral e se for tratado pelos bibliotecários de forma isolada, é pouco provável que seja adotado como uma prática na escola. Assim, essa abordagem integra o letramento informacional nas ações de letramento em geral, evitando a

⁷ Versão em inglês: CAMPHELLO, B.; ABREU, V. L. F. G. Information literacy and the school librarians' education. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 1, p. 37-52, 2005. Versão em português: CAMPHELLO, B.; ABREU, V. L. F. G. Competência informacional e a formação do bibliotecário. *Perspectivas em Ci. Inf.*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 178-193, 2005.

⁸ CAMPHELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, n.3, p. 28-37, 2003.

fragmentação da aprendizagem e levando o bibliotecário a desenvolver sua ação educativa juntamente com os professores.

Buscando entender como o conceito de letramento informacional teria possibilidades de aplicação e seria útil no contexto da educação brasileira foram realizados três estudos. O primeiro⁹ procurou verificar que papel é reservado à biblioteca nas propostas de aprendizagem sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁰ (PCN) de 1^a. à 4^a. séries, tendo constatado que ela é considerada fundamental para o trabalho com a leitura, além de constituir, segundo o documento, espaço para busca de informações que respondam aos questionamentos surgidos em sala de aula.

O segundo estudo¹¹ teve como objetivo traçar o perfil da coleção de uma biblioteca escolar na perspectiva dos PCN. Considerando-se que este documento tem como base teorias construtivistas de aprendizagem e que, para sua aplicação é necessária a utilização de uma variedade de textos que devem estar disponíveis para uso dos alunos na escola, partiu-se do pressuposto de que a biblioteca seja o lugar por excelência para reunião e compartilhamento desses materiais. Assim, foram identificados, nos PCN da educação infantil e do ensino fundamental, os conteúdos e materiais de aprendizagem sugeridos e, a partir daí, delineou-se o perfil ideal da coleção, concluindo que sua característica mais marcante seria a diversidade textual, já que a aprendizagem proposta nos PCN é baseada nos “textos de fato”, o que exigiria, portanto, coleção que contemplasse a diversidade de textos que circulam socialmente em seus variados suportes.

Finalmente, o terceiro estudo¹² explorou os PCN, na tentativa de identificar se habilidades informacionais eram sugeridas pelo documento para a formação do aluno. Tomando como base as habilidades informacionais constantes no *Information Power*¹³, documento que define padrões de habilidades informacionais para bibliotecas escolares norte-americanas, analisaram-se os PCN de ensino fundamental e médio, concluindo-se que todas as habilidades propostas no documento base estão presentes no texto brasileiro. Há ênfase na habilidade de interpretação, mas, em maior ou menor grau, as habilidades de

⁹ CAMPELLO, B.; SILVA, M. A. A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 59-67, 2000.

¹⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divulgados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) na segunda metade da década de 1990, são documentos que consolidam diretrizes curriculares para as escolas brasileiras no nível do ensino básico. Constituem referencial para organização curricular do sistema educacional do País, pretendendo funcionar como elemento catalizador de ações para melhorar a qualidade da educação, servindo como base para elaboração ou revisão de propostas curriculares de Estados e Municípios.

¹¹ CAMPELLO, B. *et al.* A coleção da biblioteca escolar na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 6, n. 2, p. 71-88, 2001.

¹² CAMPELLO, B. Possibilities for implementation of information literacy programs in Brazilian school libraries: information skills in the National Curricular Standards. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 35., 2006, Lisboa. *IASL reports 2006*. Lisbon: IASL, 2006. 1 CD-ROM.

¹³ AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: ALA, 1998. 205p.

acessar, avaliar e usar informações são propostas para a formação do aluno. Há também sugestões para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem independente, bem como a preocupação em propor o desenvolvimento de capacidades para compartilhar informação. Em conjunto, os três estudos sinalizaram que existe no cenário educacional brasileiro, ambiente propício para a ação educativa do bibliotecário no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades informacionais.

Paralelamente à realização dessa série de pesquisas, o Grupo tem procurado manter atividades de extensão oferecidas na forma de Seminários (1998, 2004), Ciclo de Palestras (2005), Prêmio Carol Kuhlthau (2004, 2006, 2007), além de conferências e oficinas realizadas em diversas cidades brasileiras. A publicação do livro *Como usar a biblioteca na escola*, anteriormente mencionada, também se insere nas ações de extensão do Grupo, constituindo contribuição para aplicação do conceito de letramento informacional em bibliotecas brasileiras.

Outra publicação do GEBE, *Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*¹⁴ teve como finalidade caracterizar a biblioteca comprometida com o letramento informacional. O livro reúne textos sobre diversos aspectos relativos à biblioteca escolar, entre outros: o espaço físico da biblioteca, a coleção, a organização do acervo, pesquisa escolar, uso da internet, leitura, expondo idéias e percepções dos membros do GEBE sobre os temas tratados.

Em parceria com a Biblioteca Etelvina Lima, da ECI/UFMG, o Grupo realiza esforço de reunir exaustivamente a literatura brasileira da área, o que resultou na criação da base de dados LIBES (Literatura Brasileira em Biblioteca Escolar)¹⁵, que contém atualmente cerca de 400 referências, incluindo documentos publicados desde a década de 1960. Esse material está disponibilizado para consulta e, além disso já foi utilizado em dois estudos do GEBE que buscaram entender questões relacionadas à biblioteca escolar no Brasil.

O primeiro desses estudos¹⁶ revelou o discurso vago dos praticantes com relação à biblioteca escolar, que oscilava entre um tom idealista, retratando a biblioteca como solução para os problemas de aprendizagem em geral e da leitura em particular, e outro de denúncia sobre a falta e a pobreza da biblioteca, mostrando que o próprio bibliotecário não percebia com clareza sua função na escola.

¹⁴ CAMPELLO, B. *et al. Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 64p.

¹⁵ A LIBES está disponível para consulta na *homepage* do GEBE: <<http://www.eci.ufmg/gebe>>.

¹⁶ CAMPELLO, B. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para seu aperfeiçoamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003. 1 CD-ROM.

O segundo¹⁷ mostrou a fragilidade da pesquisa na área, não só em termos quantitativos (foram identificadas apenas 35 teses/dissertações produzidas desde o início dos programas de pós-graduação no Brasil, na década de 1970, até a data de realização do estudo, 2006), mas também no que diz respeito a pouca consistência no tratamento do tema, revelada pela inexistência de marcas de relações entre os pesquisadores da área, percebida por meio de análise de citações.

Os dois estudos permitiram entender melhor a dificuldade de reconhecimento da biblioteca escolar como recurso de aprendizagem por parte da comunidade educacional, desvelando aspectos que precisam ser modificados, não só na prática profissional e da pesquisa, como também no discurso dos praticantes.

O conjunto das ações acima relatadas prepararam o caminho para a presente pesquisa, ao ampliar o entendimento da condição da biblioteca escolar no Brasil e confirmar a necessidade de se definir melhor o papel do bibliotecário e da biblioteca na escola.

¹⁷ CAMPELLO, B. *et al.* Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras. *TransInformação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 227-236, 2007. Disponível em: <<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo/index.php>>. Acesso em: 7 fev. 2008.

INTRODUÇÃO

Esta tese trata das práticas educativas exercidas por bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares e de sua contribuição para a aprendizagem dos alunos. Tais práticas constituem atividades desenvolvidas por esses profissionais junto aos estudantes ou ações de planejamento pedagógico, representando uma das facetas do que tem sido chamado de “papel educativo do bibliotecário”. Esse papel corresponde à função de mediador que, segundo Shera (1973, p. 196-197), o bibliotecário deveria exercer, servindo como elo entre o homem e o que ele denominou de “registros gráficos”. Historicamente, o principal papel educativo do bibliotecário – em especial daqueles que atuam em instituições escolares – foi a *promoção da leitura*, isto é, desenvolver nos usuários o hábito e o prazer de ler (WOLLS, 2005, CD-ROM). Entretanto, com as mudanças ocorridas na sociedade em geral e na educação em particular, marcadamente a partir da década de 1990, destaca-se a outra esfera de atuação do bibliotecário: educação de usuários/auxílio à pesquisa. As referidas mudanças requerem que as pessoas adquiram competências para localizar, avaliar e usar informações, o que implica, por parte dos bibliotecários, ações mais complexas, pois as pessoas, além de se tornarem leitores, necessitam ser competentes para aprender por meio da informação, ou seja, necessitam desenvolver habilidades informacionais. Assim, as práticas de educação de usuários nas bibliotecas integram hoje a noção de letramento informacional (ALA, 1989, *online*), partindo-se do pressuposto de que o bibliotecário detém conhecimentos que ajudarão os usuários no desenvolvimento dessas habilidades, ampliando-se a função educativa desses profissionais.

A tese está organizada em sete capítulos. No primeiro, elaboramos a construção do objeto de estudo. Nos três capítulos seguintes abordamos questões que compuseram o referencial que fundamentou a análise. Assim, o Capítulo 2 trata da função educativa da biblioteca e explora a trajetória da biblioteconomia e da ciência da informação no que diz respeito à sua crescente contribuição para a aprendizagem. O Capítulo 3 estuda a leitura e sua relação com a escola e com a biblioteca escolar, identificando problemas que têm dificultado essas instituições a desenvolver ações efetivas para aprendizagem da leitura. No Capítulo 4, traçamos o panorama do letramento informacional, abordando a trajetória do conceito, desde seu surgimento, os debates sobre o tema e as ações que visam à sua aplicação, que têm ocorrido no âmbito da biblioteconomia e da ciência da informação. No Capítulo 5, expusemos a orientação metodológica, explicitando elementos da abordagem qualitativa que elegemos para guiar a pesquisa, bem como os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos e as técnicas para coleta de dados. O Capítulo 6 é dedicado à análise dos dados e, no último capítulo, elaboramos as considerações finais, procurando aglutinar

os dados dispersos nas categorias de análise, e exploramos algumas possibilidades abertas pela pesquisa que podem ajudar no direcionamento de novos estudos sobre o tema da biblioteca escolar na perspectiva brasileira.

CAPÍTULO 1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo desta tese foi construído com base na noção do papel educativo do bibliotecário, buscando-se explicitar inicialmente as dificuldades que o bibliotecário brasileiro vem enfrentado para exercer esse papel. Em seguida, mostramos como ele foi se estabelecendo, ao longo do tempo, até o aparecimento do conceito de letramento informacional.

1.1 O papel educativo do bibliotecário no contexto brasileiro

No Brasil, embora presente com bastante freqüência no discurso dos bibliotecários desde a década de 1960, a função educativa desse profissional não parece ter-se concretizado na prática (CAMPELLO, 2003a), havendo concordância de que ele, por motivos os mais diversos, não vem exercendo a contento seu papel educativo. Constatações de que o bibliotecário tem influenciado de forma pouco significativa a aprendizagem têm sido feitas pelos próprios praticantes da área. Em depoimento incluído na dissertação de Barros (1987, p. 94) Briquet de Lemos declarou que

No geral, o bibliotecário brasileiro está muito longe de perceber a função pedagógica da biblioteca, essa função que existe, ou melhor, que pode ser exercida em diferentes tipos de biblioteca. Lamentavelmente, a atitude do bibliotecário é extremamente passiva em relação a isso.

Na referida dissertação, Barros (1987, p. 14) considerou que

o elemento pedagógico, subjacente a todo serviço biblioteconômico, ainda por ser 'descoberto', explicitado e devidamente explorado, pode servir de alavanca no processo de retirada da biblioteca do estado de mediocridade utilitária em que se encontra.

Passados vários anos, persiste a crítica à timidez do bibliotecário no exercício de sua função educativa, que é supostamente colocada em segundo plano em relação ao seu papel de organizador:

Mas, o que costumeiramente acontece é que por exigência do estabelecimento de ensino, ou por falta de consciência do próprio bibliotecário relacionada a seu papel pedagógico, a demanda de serviço como (simples) organização de estantes e empréstimo de livros, acaba por ocupar quase todo o tempo, restando alguns poucos momentos para uma atividade de interação direta com o estudante e demais membros da comunidade escolar que envolva o emprego de técnicas pedagógicas (SALES, 2005, p. 54).

Ainda segundo Sales,

[...] é sabido, a partir da literatura examinada, que no contexto educacional brasileiro a biblioteca escolar é um setor que ainda não conquistou o espaço de participação mais destacado no contexto pedagógico [...] não é entendida como um espaço capaz de oferecer ao estudante e ao professor instrumentos e subsídios informacionais indispensáveis; não é entendida como fundamental na formação integral dos sujeitos (SALES, 2005, p. 56).

E isso se deve à falta de “realização da função pedagógica do bibliotecário”.

Assim,

[...] é importante que a formação de uma identidade pedagógica seja atribuída ao bibliotecário que atua em ambientes escolares. Uma vez ciente de seu papel de agente escolar, ciente de suas responsabilidades pedagógicas que são diretamente relacionadas ao aluno e ao trabalho do professor, o bibliotecário escolar pode mostrar à escola sua importância dentro do contexto educacional (SALES, 2005, p. 56).

O fato é que, no seu discurso, o bibliotecário reconhece e apresenta fundamentos para o exercício de seu papel educativo. Este é visualizado por alguns praticantes no contexto do papel social mais amplo, com foco na responsabilidade da biblioteca como formadora de cidadãos. Analisando a prática bibliotecária e propondo para o profissional de biblioteconomia uma ação transformadora, um compromisso social que se efetive na prática e não apenas no discurso, Cysne (1991, p. 134) elabora com clareza essa ligação ao considerar que, assumindo uma função social, a intervenção do bibliotecário

[...] decorrerá predominantemente sob uma ação de caráter educativo, que busca colocar nas mãos do povo a informação que lhe é necessária. Essa intervenção pretende ser orientadora do uso correto e adequado do material informativo disponível, para ajudar a população a encontrar as soluções viáveis para os problemas individuais e coletivos (CYSNE, 1991, p. 134).

Percebe-se aí a noção de cidadania, presente há muito tempo no discurso e na prática da classe bibliotecária. No âmbito da biblioteca escolar, essa noção está fortemente ligada ao papel da biblioteca na promoção da leitura e no processo de aprendizagem que visam “a formação de cidadãos ativos e participativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (AMBINDER *et al*, 2005, p. 2).

Democratizar o acesso à informação, capacitar as pessoas para o uso crítico da informação, proporcionar condições que permitam a reflexão, a crítica e a construção de idéias por meio da leitura são ações constantemente recomendadas para o bibliotecário e, no bojo dessas ações, a biblioteca escolar é vista como espaço privilegiado para seu desenvolvimento.

Mais recentemente, o discurso incorporou a noção de *sociedade da informação* e os profissionais têm sido exortados a refletir sobre a questão “Como o bibliotecário deve se posicionar diante do cenário que se desenha frente à Sociedade da Informação?”. Morigi, Vanz e Galdino, (2002, p. 141) trabalharam o tema e chamaram a atenção para a responsabilidade desse profissional com relação à construção da cidadania, argumentando que “A informação é considerada um bem simbólico e o seu acesso é essencial para que a cidadania se efetive de forma plena; sendo assim, o profissional deve colocar-se de forma ativa diante de sua responsabilidade social como educador”. Os autores insistem na necessidade de que o bibliotecário “recupere” sua função de “catalizador e difusor da informação na comunidade onde atua”, função que parece ter sido relegada a segundo plano, em relação à função técnica (MORIGI; VANZ; GALDINO, 2002, p. 141).

O que se percebe ao se analisarem essas reflexões é que ficaram apenas no plano das idéias, conservando um tom prescritivo e apontando para conclusões genéricas, como exemplificado a seguir:

Como educador, sua ação [do bibliotecário] deve ser pautada em valores democráticos, solidários e de responsabilidade em relação ao planeta, considerando também o enraizamento de sua identidade nacional. Na posição de mediador da informação e ações, o profissional é convidado a rever suas práticas, adotando uma postura metodológica transdisciplinar. Para isso é necessário modificar sua visão de mundo e da própria profissão (MORIGI; VANZ; GALDINO, 2002, p. 145).

Assim, percebe-se no discurso biblioteconômico, uma fundamentação que aponta para a prática esclarecida e responsável. Entretanto, ao nos aproximarmos dessa prática, deparamo-nos com situações problemáticas, como se verá a seguir.

A prática educativa do bibliotecário realiza-se em duas esferas – a pesquisa escolar e a leitura - que, embora interligadas, são em geral tratadas separadamente.

1.1.1 Pesquisa escolar

A pesquisa escolar é uma estratégia didática que diz respeito ao bibliotecário, por constituir atividade em que o aluno se envolve, ou deveria envolver-se efetivamente com a busca e uso da informação, ocorrendo em grande parte no ambiente da biblioteca. É, portanto, a oportunidade que se oferece ao bibliotecário para o desenvolvimento de sua ação educativa. Entretanto, a escassa influência do bibliotecário na aprendizagem reflete-se perceptivelmente na forma como a pesquisa escolar se desenvolve na escola. Sucede nítida disfunção nesse processo, revelada por diversos estudos, como, por exemplo, aquele que investigou como a pesquisa escolar era conduzida numa classe de 4ª série do ensino fundamental (NEVES, 2000). Por meio de entrevistas e observação, a pesquisadora identificou alguns aspectos da pesquisa escolar. Seus objetivos eram: ampliar e/ou fixar conteúdos estudados em sala de aula e complementar desempenhos insatisfatórios dos alunos. Para realizar a pesquisa estes últimos iam para a biblioteca fora do horário de aula e em grupo. Recebiam os textos dos atendentes e dividiam as tarefas: alguns copiavam trechos das fontes, outros “achavam os livros nas estantes”, outros “faziam a capa e enfeitavam o trabalho”, e outros “passavam a limpo” (NEVES, 2000, p. 97-108). O estudo concluiu que

As informações obtidas evidenciam situações que, do ponto de vista do processo pedagógico e biblioteconômico, estão em descompasso com o que a teoria de ambas as áreas propõe para que ocorra o sucesso de uma aprendizagem voltada para o aprender a aprender (NEVES, 2000, p. 161).

A autora fez a seguinte reflexão:

Se a prática da pesquisa bibliográfica nesses últimos vinte e sete anos não tem contribuído para que o aluno da escola fundamental desenvolva competências para

a busca independente de informações como estratégia para a aprendizagem formal e informal, então essa prática necessita ser repensada (NEVES, 2000, p. 161).

Investigação feita anteriormente por Magalhães (1992, p. 181-185) já havia identificado as deficiências no processo de pesquisa na escola, revelando que os professores mantinham atitudes contraditórias e incoerentes com relação à pesquisa escolar: sentiam necessidade de mudança radical do processo, mas não estavam seguros sobre o que fazer e acabavam aceitando a cópia de textos como algo inevitável. Alguns professores aconselhavam aos alunos a não copiarem, mas, por outro lado, sequer liam os trabalhos que recebiam. Quanto aos alunos, raramente percebiam a finalidade da pesquisa e, conseqüentemente, encaravam a tarefa com angústia e, ao mesmo tempo, com indiferença e pouca seriedade. Havia grande investimento na apresentação física do trabalho e, o que é mais preocupante, o ato de copiar já havia sido tão naturalmente incorporado à tarefa que se transformou em sinônimo de pesquisar. Situação semelhante foi relatada por Silva, S. A. (1997, p. 156) que observou em uma escola pública de 1º. grau que

a pesquisa escolar era realizada pelos alunos de forma mecânica, sem uma leitura prévia e seletiva. Ao final, restringia-se a uma cópia de trechos desconexos e, às vezes, sem sentido, demonstrando a falta de orientação e levando os alunos a questionarem se aquele trabalho era de fato avaliado, isto é, lido pela professora (SILVA, S. A., 1997, p. 156).

No que diz respeito à atuação do bibliotecário, a pesquisa de Magalhães (1992, p. 184) revelou

[...] uma atitude de passividade dos bibliotecários, transformados em localizadores e fornecedores de materiais bibliográficos solicitados pelos alunos... não tomavam conhecimento do ensino de cada disciplina e não mantinham um bom relacionamento com os professores, isolando-se no cumprimento das inúmeras tarefas que geralmente lhes cabiam desempenhar (MAGALHÃES, 1992, p. 184).

Estudo feito em uma biblioteca pública, (Martucci, 1997), para investigar o processo de busca e uso da informação por alunos dos ensinos fundamental e médio que iam à biblioteca para cumprir tarefas de pesquisa solicitadas por seus professores, confirmou as fragilidades do processo, ao verificar que o atendimento era feito de forma rápida, para que o funcionário pudesse atender ao próximo usuário que aguardava sua vez. O aluno “recebe o que lhe é dado e copia mecanicamente. Educar-se, pesquisando, significa copiar um trecho curto, de um livro didático que lhe foi entregue, exatamente nas páginas indicadas, o mais rapidamente possível, para logo cumprir sua obrigação escolar” (MARTUCCI, 1997, p. 186).

A pesquisa identificou o leitor como um consumidor passivo da cultura e concluiu que

O sentido de educar-se no processo de referência da biblioteca pública é [portanto] reproduzir as condições ideológicas da escola. É reforçar a recepção passiva da cultura, é reduzir a capacidade de integrar-se à realidade, transformá-la e libertar-se. As prescrições alheias reduzem a capacidade de optar e estes sujeitos – atendente e usuário – acomodam-se, ajustam-se, transformando-se em homens-objetos e não em homens sujeitos (MARTUCCI, 1997, p. 186-187).

A pesquisadora chamou atenção para o fato de que os resultados da investigação tenham reforçado o que a literatura já registrava havia muito tempo. Reclamava então que o processo estudado (a busca de informação para pesquisa escolar) continuava absolutamente cristalizado, e questionava: “que barreiras tão gigantescas estão impedindo o desenvolvimento da escolarização e da mediação da informação na biblioteca pública?” (MARTUCCI, 1997, p. 187).

É necessário entender que a pesquisa escolar constitui estratégia de aprendizagem que não depende apenas da biblioteca; o professor é elemento chave nesse processo e a forma como ele lida com a questão é fundamental para seu êxito. Dados de diversas pesquisas demonstraram que os professores têm tido dificuldades para lidar com a pesquisa escolar, utilizando-a de maneira limitadora, “como uma prática complementar, ou seja, para sanar as lacunas da sala de aula como a falta de tempo para abordar alguns conteúdos e como uma forma de adquirir informações” (SILVA, S. A., 1997, p. 158). Além disso, não conseguiram desenvolver “metodologias de encaminhamento dessa atividade na escola, isto é, não estabelecem um roteiro, não delimitam o tema, não indicam bibliografia e desconhecem as possibilidades do acervo da biblioteca da escola” (SILVA, S. A., 1997, p. 153-154).

Estudando a prática da pesquisa escolar de alunos do ensino médio, em duas escolas (uma pública e uma particular), Fialho e Moura (2005, p. 205) perceberam diversos problemas e concluíram que

[...] a prática da pesquisa escolar não se encontra oficializada nos projetos das escolas pesquisadas, apesar de ambas reconhecerem a importância desta atividade na formação do aluno. Além disso, a biblioteca também não consta do projeto como instrumento facilitador e promotor da pesquisa escolar; falta uma maior inserção do bibliotecário na política pedagógica das escolas (FIALHO; MOURA, 2005, p. 205).

Por outro lado, enfatizando a importância da educação pela pesquisa, Gasque e Tescarolo (2007) identificaram desafios que essa ação implica. Partindo do princípio de que o desempenho de atividades de pesquisa requer a aprendizagem de competências de busca e uso de informação, os autores ampliaram o entendimento da questão ao apontar os referidos desafios: “a dificuldade em mudar a cultura pedagógica, a formação inadequada dos professores, a concepção de ensino-aprendizagem, a organização do currículo, a ausência de infra-estrutura adequada de informação” (GASQUE; TESCAROLO, 2007, CD-ROM). Assim, a implantação de programas de letramento informacional nas escolas irá exigir, segundo os autores, trabalho integrado, pois a responsabilidade pelo letramento informacional não pode ser apenas da classe bibliotecária, mas da comunidade escolar como um todo (GASQUE; TESCAROLO, 2007, *online*).

Assim, fica evidenciada a problemática da pesquisa escolar, sendo que as soluções que surgiram até o presente parecem não ter tocado o cerne da questão. Houve tentativas de estabelecer estrutura formal para guiar o processo, na forma de manuais que

apresentam roteiros esquemáticos, definindo os passos que os alunos deveriam seguir para levar a termo a tarefa solicitada pelo professor. Esses manuais, de autoria de professores, bibliotecários e até mesmo de pais de alunos, costumam levar o estudante a crer que a *obediência* às instruções ali contidas terá como recompensa o sucesso do trabalho. “Traga este manual sempre consigo quando for fazer alguma pesquisa, procurando seguir, passo a passo, suas orientações, lembrando que o sucesso de um depende do sucesso do outro”, é o conselho dado pelas autoras de um desses manuais (VIANA; ALMEIDA, 1993, p.xii). Roteiros e manuais precisam ser entendidos como instrumentos de apoio e não como solução para o sucesso da atividade de pesquisa (PÉCORA, 1998, p. 94), que depende do uso de abordagem questionadora de aprendizagem, de inúmeras habilidades prévias e de mediação constante.

No que concerne à ação da biblioteca, percebe-se a escassez de propostas de programas de educação de usuários que recomendem estratégias para a aprendizagem de habilidades informacionais na escola. Entretanto, deve-se ressaltar que houve, no Brasil, já na década de 1950, esforço para introduzir a idéia da necessidade de se desenvolverem habilidades informacionais na fase de escolarização básica. O antigo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que na época exercia liderança na Biblioteconomia do país, publicou *Ensinando o uso de livros e bibliotecas: manual para professores e bibliotecários*¹⁸, traduzido pelo bibliotecário e professor Sylvio do Valle Amaral. O livro, de autoria de duas bibliotecárias norte-americanas, tinha o objetivo de preparar bibliotecários e professores para, com base em conhecimentos biblioteconômicos, desenvolver nos alunos habilidades para usar bibliotecas e seus recursos. Embora de natureza predominantemente prática, contendo sugestões de atividades, exercícios, estratégias didáticas e de avaliação, o livro explorava a idéia de que os conteúdos biblioteconômicos deveriam ser integrados ao currículo e não ensinados esporadicamente, ponto central no conceito de letramento informacional atualmente. Não tendo sido adaptado à realidade brasileira, mantendo exemplos de fontes, exercícios e bibliografia como no original, o livro não parece ter tido repercussão no país. A comunidade biblioteconômica brasileira não explorou a questão e poucos trabalhos com sugestões para educação de usuários no âmbito do ensino básico foram publicados posteriormente.

Um deles, de 1973, de Bejes e Dias, sistematizava atividades de educação de usuários a serem desenvolvidas nas oito séries do ensino de 1º grau (atual ensino fundamental). Embora limitado, pois não apresentava embasamento teórico, além do fato de que as atividades eram apenas listadas de forma bem resumida, esse trabalho apontava os

¹⁸ INGLES, May; MCCAGUE, Anna. *Ensinando o uso de livros e bibliotecas: manual para professores e bibliotecários*. Tradução de Sylvio do Valle Amaral. Rio de Janeiro: DASP, 1952. 188p. Traduzido de: INGLES, May; MCCAGUE, Anna. *Teaching the use of books and libraries: a manual for teachers and librarians*. New York: Wilson, 1940. 188p.

diversos resultados que adviriam dessa “orientação metodizada”. Segundo as autoras, os alunos:

1) terão maior segurança dentro da biblioteca; 2) estarão cada vez mais aptos para investigar por conta própria dentro do acervo, a respeito dos tópicos sugeridos pelo professor em classe; 3) terão melhores condições de objetivar [sic] sobre os temas ou debates em equipe; 4) garantidamente saberão melhor concatenar as partes dos trabalhos escolares, de modo a formar um todo conclusivo; 5) em conseqüência, seus trabalhos, assim ordenados, serão mais fáceis e agradáveis para o professor corrigir; 6) desenvolverão melhor seus princípios de higiene, ordem, civismo, disciplina e auto-suficiência (BEJES; DIAS, 1973, p. 296).

Posteriormente surgiram outros trabalhos (Carvalho, 1981; Cuartas; Gatti, 1982; Laan; Ferreira, 1991) que também sugeriram atividades sistemáticas de educação de usuários, através das quais o aluno poderia adquirir conhecimento da biblioteca e das fontes de informação. Nesse sentido, aprenderia habilidades de avaliar, selecionar e utilizar recursos para solução de problemas tanto escolares como pessoais, de organizar seus trabalhos escolares, de trabalhar em grupo, de se responsabilizar pelo uso da coisa pública, tornando-se usuário crítico e participativo. Além de propor o ensino do uso da biblioteca e das fontes de informação, as autoras se preocupavam em sugerir atividades que levassem o aluno a reconhecer o potencial da biblioteca como espaço de estudo e lazer.

As atividades propostas para concretizar os programas consistiam de aulas, palestras, visitas orientadas, instrução individual, apresentação de audiovisuais sobre a biblioteca, programa “bibliotecário por um dia”, hora da leitura, hora do conto, hora da consulta, podendo desenvolver-se em pequenos ou grandes grupos, ou individualmente. Constituíam diretrizes pouco explícitas no que dizia respeito à aplicação e a divulgação desses trabalhos, limitada a encontros e artigos de periódicos da área de biblioteconomia, não foi suficiente para desencadear a implantação de projetos de educação de usuários que tivessem impacto no conjunto das bibliotecas escolares brasileiras.

Uma metodologia mais ampla e com abordagem teórica explícita surgiu em 2002 com a publicação do livro *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*¹⁹, apresentando uma proposta de educação de usuários que abrangia desde a educação infantil até as últimas séries do ensino fundamental. Consiste em programa que abrange as dimensões teórica (propondo um trabalho baseado nas perspectivas construtivistas da aprendizagem, com ênfase na abordagem de Piaget), e prática (apresentando uma série de atividades, minuciosamente descritas e estruturadas), compondo um programa seqüencial para aprendizagem do uso da biblioteca e das fontes de informação a ser aplicado no ritmo do desenvolvimento do aluno. Partindo das habilidades informacionais que as crianças precisam adquirir, a metodologia em questão apresenta

¹⁹ KUHLTHAU, Carol. C. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 300p. Traduzido e adaptado de KUHLTHAU, Carol C. *School librarian's grade-by-grade activities program: a complete sequential skills plan for grades K-8*. West Nyack, N.Y.: Center for Applied Research in Education, 1981.

sugestões para o domínio gradual dessas habilidades e pressupõe, para sua realização, ação conjunta de professores e bibliotecários, envolvidos em uma pedagogia construtivista.

A partir das questões acima relatadas, acreditamos que, embora haja, na aprendizagem pela pesquisa escolar, papel predominante do professor, existe também espaço para a ação educativa do bibliotecário, que tem de definir sua função e ocupar esse espaço. E essa é uma noção básica no conceito de letramento informacional.

1.1.2 Leitura

Como visto anteriormente, a função educativa da biblioteca escolar, tradicionalmente, tem sido a de promover a leitura, procurando desenvolver nas crianças e nos jovens, durante seu período de educação formal, o gosto de ler, que os levem a ser adultos leitores. A biblioteca escolar brasileira não foge a essa tradição. Estudo que analisou documentos sobre biblioteca escolar Campello (2003a), compreendendo o período de 1960 até 2002, observou que “a leitura tem ocupado lugar de destaque entre as questões abordadas pelos autores que escrevem sobre biblioteca escolar”, que consideram que o bibliotecário seria responsável por “criar o hábito de ler, o prazer de ler, o gosto pela leitura” (CAMPELLO, 2003a, CD-ROM). Esse objetivo seria atingido por meio de inúmeras atividades, sendo a principal a *hora do conto*. Observou-se no referido estudo que a relação da biblioteca escolar com a leitura ocorreu inicialmente de forma pragmática, mas foi também possível detectar um contínuo aprofundamento, caracterizado por visão mais crítica dos autores relativamente à questão da leitura.

O foco da ação educativa da biblioteca escolar na leitura ficou confirmado por dois estudos de citação feitos com base em documentos da área. O primeiro, de Vianna e Caldeira (2004), analisou as citações dos 23 trabalhos aceitos para apresentação no III Seminário Biblioteca Escolar Espaço de Ação Pedagógica, que ocorreu em Belo Horizonte, em 2004. O segundo consistiu na análise das citações de 28 teses e dissertações sobre biblioteca escolar defendidas em cursos de pós-graduação no Brasil, de 1975 a 2002 (CAMPELLO *et al*, 2007). Em ambos, o autor mais citado foi Ezequiel Theodoro da Silva, conhecido pesquisador da área de leitura. Além dele, os *rankings* dos autores e textos mais citados incluíram Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Roger Chartier, Edmir Perrotti, Maria Helena Martins, Paulo Freire (*A importância do ato de ler*) e Roland Barthes (*O prazer do texto*).

Além da hora do conto, a preocupação do bibliotecário com a leitura tem-se expressado em ações de *dinamização* que visam, sobretudo, a fazer a biblioteca abandonar

a rotina e atrair seus usuários por meio de atividades variadas que supostamente transformariam a biblioteca em local agradável e convidativo (ANDRADE, 1988; CICHOSKI, 1999; GUIZALBERTH, 1999; CANÇADO, 1999). Embora em alguns casos essa estratégia visasse a levar o aluno a se interessar pelos livros e pela informação, a ênfase nas atividades geralmente acaba distorcendo esse objetivo e parece colocar a biblioteca como local de eventos esporádicos e sem continuidade. Nesse sentido, Silva (1986, p. 75) manifestou sua opinião de que “a democratização do espaço da biblioteca e a conquista de novos leitores exigem muito mais do que o simples ‘oba-oba’ de eventos bombásticos e esporádicos”. O referido autor enfatizou que, para assumir o seu papel educativo, o bibliotecário teria de planejar e executar projetos e programas “norteados por objetivos claros e seqüenciados em linha de tempo” (SILVA, 1986, p. 75).

Assim, a conjunção desses dois aspectos – as dificuldades do bibliotecário para contribuir com a pesquisa escolar e a ênfase que dá à promoção da leitura – indica que ele, embora tendo consciência de seu papel pedagógico, não deu ainda o salto para uma ação educativa mais ampla, representada pelo envolvimento em atividades de letramento informacional. Entretanto, consideramos que a situação acima descrita pode estar em processo de modificação. Nos últimos anos, bibliotecários que atuam em bibliotecas de escolas públicas e particulares começaram a implementar ações além daquelas de promover a leitura, voltadas para o desenvolvimento de habilidades informacionais, refletindo a vontade desses profissionais de contribuir para o processo de letramento informacional dos alunos.

Defendemos neste trabalho a tese de que exista uma prática educativa incipiente em algumas bibliotecas escolares brasileiras, desenvolvida por bibliotecários capazes de contribuir para a aprendizagem de habilidades de uso de informação. É preciso compreender como essa prática ocorre para melhor entender o que significa realmente a função pedagógica do bibliotecário escolar no Brasil. Consideramos que a compreensão dessa prática pode levar ao delineamento mais preciso da função educativa da biblioteca escolar, já que permite a percepção de especificidades do contexto bibliotecário brasileiro, possibilitando lidar-se com a questão de maneira condizente com a realidade educacional do país. Assim, o objeto de estudo desta tese foi constituído pelas práticas educativas realizadas pelo bibliotecário em instituições escolares.

Consideramos necessário delinear com mais precisão o papel do bibliotecário na escola, conforme explicitado por Cunha e Crivellari (2004, p. 42), pois “a força e o sucesso de uma profissão são legitimadas pela delimitação clara de seu campo de competência, pela delimitação de um espaço próprio de ação e através de sua interação com outras profissões”. No caso específico da função educativa do bibliotecário, ele interage com a equipe da escola – especialmente com os professores – de forma diferente do que fazia

anteriormente. Silva (1986, p. 70) identificou uma celeuma entre professores e bibliotecários, relacionada, segundo ele, ao fato de que os limites das competências e responsabilidades desses profissionais não estivessem claramente definidos. O autor considerou que seria possível “estabelecer áreas de atuação ou, se quiser, limites de competência, levando-se em conta as funções ou influências específicas exercidas pelos sujeitos no quadro geral da produção” (SILVA, 1986, p. 70). Sugeriu, entre outras medidas para aperfeiçoar a atuação pedagógica do bibliotecário, a descrição e sistematização de suas práticas. Isso possibilitaria refletir sobre essas práticas, de maneira a possibilitar a construção de teorias que, por sua vez permitiriam que essa prática fosse experimentada e enriquecida (SILVA, 1986, p. 77).

A “celeuma” identificada por Silva (1986, p. 70) foi caracterizada por Kuhlthau (1996b, p. 93) como indefinição de papéis entre os diversos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem por meio da informação, constituindo um dos fatores dificultadores da implementação desse processo em escolas norte-americanas. Aqui também se percebe a ênfase na necessidade de que os bibliotecários articulem melhor seu papel em relação à aprendizagem e demonstrem mais concretamente, através de evidências, os resultados da ação da biblioteca (TEPE; GEITGEY, 2005, p. 55).

Outro autor que também identificou dificuldades na percepção do papel educativo do bibliotecário foi Antônio Miranda que, em depoimento para a dissertação de Barros (1987), mostrou que faltam instrumentos que “vão consolidar e burocratizar, no sentido weberiano do termo²⁰” a ação do bibliotecário (BARROS, 1987, p. 98). Segundo o citado autor, o bibliotecário não conta, na sua formação, com estrutura modeladora em que se apoiar e então acaba improvisando, quando chega ao mercado de trabalho (BARROS, 1987, p. 100).

Enfim, supomos que seja necessário delinear com mais precisão a função educativa do bibliotecário, pois

Algumas vezes a função educativa da biblioteca é entendida pela simples vinculação estrutural do fazer parte da instituição de ensino. À ‘sombra’ da escola, a biblioteca pensa estar contribuindo para o processo de ensino. Idéia errônea. Apesar de estar vinculada à instituição, a biblioteca tem o seu papel a desempenhar e, portanto, tem que ter sua linha de atuação (ALVES, 1992, p. 11).

Identificam-se na literatura tentativas para construir essa definição, conforme foi feito por Corrêa *et al* (2002) que, partindo da indagação “Bibliotecário escolar: um educador?” compararam funções e perfis do bibliotecário e do professor. Elaborado com base em documentos que definem funções do bibliotecário na escola, os autores inferiram que, embora existam características comuns às duas profissões e o bibliotecário

²⁰ Miranda usou o termo burocratização para se referir aos modos de agir e pensar que são encontrados não apenas no contexto organizacional, mas permeiam todos os aspectos da vida social. Seria um tipo de racionalização realizada pelo pensador sistemático: um crescente aprendizado da realidade por meio de conceitos gradualmente mais precisos e abstratos.

desempenhe algumas funções educativas, estas são, contudo, diferentes das que um professor desempenha em sala de aula, estando voltadas para

auxiliar a comunidade escolar na utilização correta das fontes de informação, dando um embasamento para que o educando saiba usufruir esses conhecimentos, também fora do ambiente escolar. Ele ensina a socialização, através do compartilhamento de informações, de utilização de materiais em ambientes coletivos, preparando assim o educando no desenvolvimento social e cultural (CORRÊA *et al*, 2002, p. 121).

A conclusão do referido texto apontou para a necessidade de um trabalho conjunto entre bibliotecários e professores, “onde cada qual lançará mão de suas aptidões específicas em prol de uma educação mais rica e bem sucedida [...]” (CORRÊA *et al*, 2002, p. 121). Assim, as reflexões dos praticantes da área expressam em geral um desejo, um ideal a ser conquistado, constituindo um discurso prescritivo que não consegue elucidar o verdadeiro papel do bibliotecário na escola.

1.2 Constituição do papel educativo

Ao descrever até aqui a problemática da biblioteca escolar no Brasil, no que tange à função educativa do bibliotecário, pretendíamos preparar o terreno para mostrar a defasagem acentuada em que essa função se encontra em relação ao estado-da-arte relatado na literatura da área em outros países. A consolidação do papel pedagógico do bibliotecário ocorreu ao longo do tempo, numa trajetória que foi fortalecida tanto por práticas implementadas em bibliotecas, como por pesquisas acadêmicas, que possibilitaram a constituição de um aparato teórico/conceitual que tem sustentado essas práticas em países mais adiantados, reforçando o desejo da classe bibliotecária de participar efetivamente do processo de aprendizagem. Elaboramos a seguir a descrição dessa trajetória.

1.2.1 Seleção, aquisição e organização do acervo

Em perspectiva ampla, a função educativa da biblioteca pode ser vislumbrada na forma como o acervo é selecionado e organizado, operações que são realizadas visando a garantir o encontro do leitor com o texto, o que envolve, portanto, um tipo de aprendizagem. Esse encontro não é fortuito, mas intencional, conforme explicitado nas leis de Ranganathan (RANGANATHAN, 1960, p. 25-46). A segunda e a terceira leis (“para cada livro seu leitor” e “para cada leitor seu livro”) podem ser interpretadas na perspectiva de adequação da

informação à necessidade do usuário, envolvendo, portanto, a dimensão da significação e da aprendizagem pelo uso da informação.

A forma como o estoque de informação da biblioteca é escolhido e disponibilizado para seus usuários pode ser vista como modelo de sistema de educação. Na análise em que compara a biblioteca com outros sistemas envolvidos no processo de comunicação, como os meios de comunicação de massa, as escolas, as universidades, Coelho Netto (1978, p. 31) considerou que o modelo de comunicação representado pela biblioteca constitui alternativa ao modelo tradicional de comunicação comumente encontrado nessas instituições, que enfatiza a função do emissor, colocando o receptor em posição de mero recipiente de informação. O modelo tradicional representa, na opinião do referido autor, a cristalização de uma ideologia conservadora nos processos de produção e distribuição da cultura, além de refletir “uma posição e um entendimento paternalistas relativos ao processo de comunicação”. A biblioteca seria o modelo alternativo, onde o receptor passa a ser o sujeito ativo do processo de comunicação. Seria o lugar onde as informações são estocadas e ficam à disposição do receptor que se dirige a elas e as escolhe, recebendo-as de acordo apenas com seus interesses e motivações. Coelho Netto (1978, p. 32) visualizou a biblioteca como um dos poucos modelos de sistema de educação que destoa dos esquemas diretivos, paternalistas e manipuladores, capaz de restituir ao educando sua condição de sujeito da comunicação. O desafio da biblioteca é, portanto, situar-se no contexto dos sistemas de comunicação da sociedade, preservando seu modelo peculiar, e mais do que isso, criando condições para que os outros sistemas se adaptem ao dela. Antes disso, Shera e Egan (1975, p. 51) já haviam destacado essa peculiaridade da biblioteca, mostrando que, ao contrário do que ocorria com a comunicação de massa, a comunicação via biblioteca era pouco estudada, havendo necessidade de se investigar em profundidade o processo de comunicação iniciado pelo usuário. Atualmente, esse aspecto continua sendo enfatizado na ciência da informação, que vê o sistema de informação, não como algo objetivo que propicie uma operação de entrada/saída, mas como um conjunto de dados “concebidos como uma oferta, frente à qual o usuário desempenha um papel eminentemente ativo, resultante não só de sua consciência ou de seus modelos mentais, mas seus conhecimentos e interesses prévios à busca estão de início entrelaçados nas redes social e pragmática que os sustentam” (CAPURRO, 2003b, p. 8).

Nessa perspectiva, para Etelvina Lima, os processos técnicos constituem uma forma indireta de ação educativa, a qual se realizará plenamente no atendimento ao usuário. Em depoimento para a dissertação de mestrado de Barros (1987), a autora assim explicita seu modo de ver o papel educativo da biblioteca:

[...] a ação bibliotecária é, para mim, uma ação pedagógica, exercida para promover ou aperfeiçoar o campo de conhecimento do usuário e também para nele despertar o interesse por coisas novas e para desenvolver suas potencialidades de

ajustamento à sociedade em geral e à específica de um grupo ao qual ele pertence: profissional, familiar, de lazer ou de esporte. O exercício profissional da biblioteconomia é, portanto, eminentemente educativo. Está centrado na promoção do crescimento das pessoas, quer quando indiretamente prepara as condições de atendimento, quer quando direta e pessoalmente realiza esse atendimento (BARROS, 1987, p. 85-86).

Na evolução das práticas biblioteconômicas, o atendimento ao usuário se formalizou inicialmente no trabalho de referência e, com sua criação, a função educativa da biblioteca tornou-se mais explícita. O trabalho de referência designa o processo de assistência direta e pessoal do bibliotecário ao leitor que busca informação, pressupondo, portanto, intervenção ativa desse profissional no processo de busca de informação, distinta da ação de adquirir, selecionar, organizar e colocar o acervo à disposição dos usuários.

1.2.2 Trabalho de referência

O trabalho de referência surgiu no bojo do movimento da biblioteca pública nos Estados Unidos que se desenvolveu paralelamente ao movimento em prol da popularização da educação naquele país²¹, quando foi empreendido esforço para melhorar os índices de alfabetização da população, o que trouxe como conseqüência o aumento de usuários nas bibliotecas públicas. Eram, entretanto, leitores diferentes daqueles que a biblioteca usualmente recebia (TYCKOSON, 1997, p. 4-5), constituindo uma categoria de usuários que praticamente desconheciam o funcionamento da biblioteca e que não tinham familiaridade com a informação escrita nem com as fontes de informação. Tornava-se, portanto, necessário que as bibliotecas se preparassem para proporcionar a essas pessoas, que tinham sua vivência na oralidade, o contato mais estreito com os artefatos característicos do mundo letrado.

O trabalho de referência foi a solução prática encontrada pelos bibliotecários para resolver o problema e, durante algum tempo, desenvolveu-se de maneira casual. Sua formalização teve início no primeiro congresso da American Library Association (ALA), em 1876, quando o bibliotecário Samuel Sweet Green, da Worcester Free Public Library, apresentou o trabalho intitulado *The Desirableness of Establishing Personal Intercourse and Relations Between Librarians and Readers in Popular Libraries*. A expectativa do autor era a de que os bibliotecários ensinassem aos usuários a usar da biblioteca, respondessem às questões dos leitores e os auxiliassem a selecionar bons livros. Essa foi a primeira vez

²¹ Até a metade do século XVIII a maioria das bibliotecas norte-americanas era ligada a organizações privadas. Com a demanda por educação por parte de camadas populares as lideranças políticas perceberam a necessidade de bibliotecas que funcionassem como centros de cultura para as comunidades. Houve então um movimento para a criação de bibliotecas públicas, que coincidiu com o início do movimento de educação popular no país (TYCKOSON, 1997, p. 4).

em que o trabalho de referência foi discutido no âmbito da profissão (TYCKOSON, 1997, p. 4-5).

Aos poucos, o trabalho de referência foi sendo sistematizado. Era praticado em níveis diversos de complexidade, acompanhando a evolução do aparato bibliográfico e a diversificação crescente das demandas dos usuários (SHERA, 1973, p. 198-199). O primeiro nível consistia no auxílio que se forneceria ao usuário para encontrar determinado material na biblioteca. Esse tipo de ajuda fazia-se necessário nos casos em que o usuário desconhecesse o funcionamento e a organização do acervo e também devido ao fato de que nem sempre o sistema de informação está preparado para responder, por ele mesmo, a certo tipo de demanda²². Nesse caso, a intervenção do bibliotecário tornava-se essencial.

No segundo nível, o trabalho de referência se apresentava como ajuda para resolver pequenos problemas de busca de informações, as quais não se encontravam especificamente representadas no sistema. Seriam fatos, dados, ilustrações necessários para completar um trabalho, que normalmente demandariam, para serem localizados, maior grau de conhecimento das fontes de informação.

O terceiro nível representava o trabalho do bibliotecário na resolução de problemas complexos de informação, considerado como representativo da dimensão verdadeiramente profissional da biblioteconomia. Aqui, visualizavam-se duas vertentes para o trabalho de referência. A primeira era a vertente educativa: nesse caso o bibliotecário ajudaria o usuário a entender o funcionamento da biblioteca e das fontes de informação adequadas para atender às suas necessidades. Percebe-se que, apesar de se propor intervenção no processo de busca de informação, essa ainda se restringia à ajuda na localização dos recursos informacionais e ocorria principalmente em bibliotecas públicas, escolares e universitárias. A segunda vertente, em que o bibliotecário se encarregava de encontrar a informação para o usuário, ocorria predominantemente em bibliotecas especializadas e de pesquisa.

O trabalho de referência é considerado por alguns autores como espaço para a ação educativa do bibliotecário, que extrapolaria a simples orientação para localizar informações. Ele propiciaria a interação bibliotecário-usuário, dando ao mediador oportunidade de responder às necessidades informacionais desse usuário, processo que se caracterizaria como uma intervenção didática. Assim, no âmbito do trabalho de referência,

o bibliotecário pode ser visto como um bibliotecário-professor, convivendo com usuários-alunos. A biblioteca pode ser concebida como uma escola sem paredes, sem currículo e conteúdos estabelecidos, com salas de aula sem número definido de alunos e o bibliotecário de referência encarado como o coordenador do processo de formação ao disponibilizar e orientar o uso da informação no limite do conhecimento produzido e registrado, a partir da experiência anterior do aluno e de sua

²² É o caso, por exemplo, de solicitações com nomes de autores escritos erradamente, páginas de um artigo anotadas incorretamente, enfim, pequenas minúcias bibliográficas que costumam dificultar o uso do sistema de informação.

necessidade de formação. A palavra do usuário-aluno (sua necessidade, seu interesse, sua dificuldade, sua questão, seu problema) inicia a aula. Para cada aluno, sua aula e seu conteúdo. Para o professor, a cada aula dada, uma aula assistida. Os dois se formam, mediados pelo conhecimento registrado (MARTUCCI, 2000, p. 103).

A relação entre a função pedagógica e o trabalho de referência é assim explicitada em depoimento dado por Etelvina Lima:

[...] a ação eminentemente pedagógica de um bibliotecário, ele a exerce diretamente junto ao usuário, quando pratica a referência. Há todo um processo pedagógico implícito no relacionamento bibliotecário-usuário, no momento da consulta de referência: de um lado o que procura a informação e que, muitas vezes não consegue nem mesmo explicitar o seu desejo, fazendo com que o bibliotecário lhe dê, indiretamente, é verdade, condições para esclarecer o seu pensamento (indiretamente, porque o bibliotecário realmente não ensina, não instrui o leitor por meio de lições, conselhos, etc., mas o induz pelo diálogo que travam, a considerar outros aspectos da questão proposta e, depois o encaminha a fontes, nas quais encontrará a informação desejada). Algumas vezes, a ação pedagógica é direta, quando o bibliotecário explica a maneira de manejar os instrumentos da informação, impressos ou audiovisuais, e quando explica também [...] dos aparelhos de recuperação da informação, audiovisuais e eletrônicos [...] também explicações dos códigos utilizados (BARROS, 1987, p. 107-108).

Representando o elo mais evidente entre o usuário e os registros do conhecimento (ou o espaço por excelência para a execução da função educativa do bibliotecário) o trabalho de referência constituiu um dos objetos de estudo mais escolhidos pelos pesquisadores da área, aperfeiçoando-se para assimilar as mudanças por que vêm passando as bibliotecas (FRANK *et al*, 1999).

O fato de que o trabalho de referência tivesse sua abrangência limitada aos usuários que buscavam ajuda do bibliotecário e à necessidade de encontrar novas maneiras de atender às demandas informacionais de uma clientela que se expandia em busca de educação formal levou ao aparecimento da educação de usuários, serviço por meio do qual a biblioteca atinge número maior de usuários, ao mesmo tempo em que procura satisfazer mais especificamente a suas necessidades de informação. Assim, a educação de usuários ampliou a ação educativa da biblioteca, pois, diferentemente do trabalho de referência – em que o bibliotecário se coloca à disposição para responder a questões dos leitores – tem característica pró-ativa, indo ao encontro do usuário, por meio de cursos, visitas guiadas e outras ações planejadas de ensino do uso da biblioteca e de seus recursos.

1.2.3 Educação de usuários

A evolução dessa prática, conforme ocorreu nos Estados Unidos, ajuda a revelar como os praticantes da área lidaram com questões de aprendizagem. Foi no início da década de 1950 que a educação de usuários tomou contorno mais definido naquele país. Nos países de língua inglesa esse serviço tem sido chamado de *library instruction* ou

bibliographic instruction e, sem dúvida, esses termos definem com precisão seu objetivo mais tradicional: instruir o leitor no uso da biblioteca e da coleção, treinando-o para manusear fontes de informação consideradas apropriadas e relevantes para a aprendizagem de determinado tópico do programa escolar. Essa fase inicial da educação de usuários foi caracterizada como “foco na coleção” (STRIPLING, 1996, p. 633) ou “abordagem da fonte” (KUHLTHAU, 1996b, p. 11), refletindo a limitação dos objetivos a serem então alcançados.

Na década seguinte, a função educativa da biblioteca escolar expandiu-se, quando se percebeu que o ensino do uso dos materiais da biblioteca deveria ser feito na perspectiva dos conteúdos curriculares. Essa abordagem foi chamada de “foco no programa” (STRIPLING, 1996, p. 634) ou “abordagem guia” (KUHLTHAU, 1996b, p. 11), no sentido de que se pretendia conduzir o estudante em sua busca de informação, numa seqüência de passos, ajudando-o a entender a relação entre as diversas fontes da biblioteca. A ênfase estava na seqüência pré-estabelecida de etapas, que basicamente levava em conta a maneira de localizar e usar as fontes para responder a determinada questão e representava avanço em relação à abordagem anterior, por propor estratégia mais abrangente para uso dos recursos da biblioteca. O foco não era mais o ensino de determinada fonte, mas a metodologia que procurava ressaltar a utilidade da coleção para todas as áreas do currículo escolar. Ainda assim, percebe-se que permanecia a perspectiva voltada para a coleção da biblioteca.

Nessa época, a denominação de biblioteca escolar (*school library*) nos Estados Unidos começava a mudar para *media center*, refletindo a importância que a escola conferia na época aos recursos audiovisuais, transformando-se a biblioteca em espaço supostamente diferente, com a expansão de recursos e de oportunidades de aprendizagem. A função da biblioteca continuava a ser a de ajudar os alunos a usar efetivamente os recursos informacionais, mas surgiu a idéia de que o bibliotecário deveria ter um papel ativo no ensino de habilidades de informação e que essas deveriam estar integradas ao currículo (CRAVER, 1986, p. 186). Propunha-se abordagem diferente para a educação de usuários, que Kuhlthau (1996b, p. 11) chamou de: “abordagem de processo”. Nas abordagens anteriores não se enfatizava o processo de pensamento lógico, a avaliação das fontes ou o ensino de habilidades que envolvessem solução de problemas. A nova abordagem privilegiava o uso, a interpretação e a compreensão dos significados da informação. Esta era vista como evidência a ser examinada para responder a questionamentos e a pesquisa bibliográfica não consistia simplesmente na descoberta de fatos (KUHLTHAU, 1996b, p. 11-12).

Na década de 1970, a classe bibliotecária começava a propor para si função pedagógica mais ativa, devendo o bibliotecário participar do planejamento curricular, em

discussões com os professores sobre os recursos mais adequados para cada unidade de ensino. A biblioteca passava a ter envolvimento direto no desenvolvimento do currículo e no processo de aprendizagem (CRAVER, 1986, p. 187).

Na década de 1980, procurou-se definir com mais clareza a função educativa do bibliotecário, advogando-se parceria entre professores, dirigentes escolares e bibliotecários, a fim de se planejar o programa da biblioteca de acordo com as necessidades específicas da escola (CRAVER, 1986, p. 189). Três papéis foram definidos para o bibliotecário na escola: especialista em informação, professor e consultor didático (*instructional consultant*). Como especialista em informação, ele desenvolveria atividades características da biblioteca na sua perspectiva de estoque de informação – seleção, aquisição, organização e divulgação do acervo – proporcionando o acesso físico aos recursos informacionais. Como professor, o bibliotecário iria ensinar não apenas habilidades que vinha tradicionalmente ensinando (localizar e recuperar informação), mas também se envolveria no aprendizado de competências de pensar criticamente, ler, ouvir e ver. Como consultor didático o bibliotecário deveria integrar o programa da biblioteca ao currículo escolar, colaborando no processo de ensino/aprendizagem e assessorando no planejamento e na implantação de atividades curriculares.

As duas últimas funções definidas para o bibliotecário nessa ocasião lançavam as bases para o aparecimento do conceito de “letramento informacional”, que atualmente fundamenta o trabalho educativo do bibliotecário em vários países, representando o movimento que conseguiu unir a classe bibliotecária na busca de maior visibilidade para seu papel pedagógico.

1.2.4 Letramento informacional

A trajetória relativamente estável da classe bibliotecária norte-americana em direção à consolidação de seu papel educativo foi sustentada por um conjunto de diretrizes emanadas do movimento associativo naquele país. Desde a década de 1940, a *American Library Association* (ALA) vem propondo padrões para bibliotecas escolares e a última versão desses padrões diz respeito especificamente ao letramento informacional²³. Com o título de *Information Power: building partnerships for learning*, o documento enfatiza a função educativa do bibliotecário e propõe uma série de habilidades que o aluno deverá dominar para ser competente no uso da informação. Outras instituições também têm

²³ Essa versão foi preparada pela *American Association of School Librarians*, (AASL, divisão de bibliotecas escolares da ALA), em parceria com a *Association of Educational Communication and Technology* (AECT) e publicada em 1998.

desenvolvido diretrizes para orientar a atividade educativa da classe bibliotecária, sustentadas no conceito de letramento informacional, observando-se a proliferação de documentos que incluem desde recomendações gerais e *position papers* até normas específicas a serem aplicadas em determinadas situações (ARP; WOODARD, 2002, p. 125). O conceito tem sido objeto de estudos no ambiente acadêmico e vem embasando documentos de política educacional de diversas organizações. Programas de letramento informacional vêm sendo implantados em escolas de todos os níveis e diretrizes para orientar esses programas vêm sendo estabelecidas por entidades criadas especialmente para disseminar o letramento informacional (VIRKUS, 2003).

Sumarizando, podemos dizer que nos últimos anos tem havido grande disseminação do letramento informacional na biblioteconomia e na ciência da informação em vários países, abrangendo todos os continentes, concretizada em diversos tipos de iniciativas, envolvendo os mais diferentes contextos (GIBSON, 2004), refletindo o interesse da profissão em aprofundar sua função educativa. O 35º encontro anual da *International Association of School Librarianship* (IASL), em 2006, ilustrou esse interesse, ao reunir cerca de 470 participantes, de 44 países, em torno do tema *The multiple faces of literacy: reading, knowing, doing*²⁴.

No que diz respeito ao Brasil, a produção bibliográfica sobre letramento informacional encontra-se em estágio inicial. O termo e o conceito foram introduzidos no país por Caregnato, em 2000, e vêm sendo, desde então, trabalhados por diversos autores. Alguns utilizaram o termo no original: *informatrion literacy* (DUDZIAK, 2003; BELLUZZO, 2001 e 2004); outros o traduziram por *alfabetização informacional* (CAREGNATO, 2000), *competência informacional* (CAMPELLO, 2003; LECARDELLI; PRADO, 2006; MELO; ARAÚJO, 2007; SILVA *et al*, 2005; FIALHO; MOURA, 2005;) e *letramento informacional* (CAMPELLO, 2003; GASQUE; TESCAROLO, 2007), tendo sido outros termos sugeridos por Dudziak (2003), tais como, fluência informacional e competência em informação. A maioria dos textos explora o conceito com base na literatura já existente sobre o tema, identificando vertentes e buscando entender sua origem, seu significado, sua importância e seu impacto na biblioteconomia/ciência da informação.

Há, entre os autores, concordância sobre a necessidade de se desenvolverem habilidades informacionais: a) nos cidadãos de maneira geral, para possibilitar sua inclusão digital (SILVA *et al*, 2005), b) nos bibliotecários (CAMPELLO; ABREU, 2005) e c) nos professores de ensino fundamental como mediadores do processo de transferência de informação (BELLUZZO, 2004). Esses autores percebem que é necessário buscar entender a questão numa perspectiva brasileira (CAMPELLO, 2003; MELO; ARAÚJO, 2007) e, nesse

²⁴ O tema do letramento informacional é aprofundado no Capítulo 4 deste trabalho.

sentido, alguns autores têm buscado verificar a presença de habilidades informacionais em documentos de políticas educacionais, como nos PCNs (CAMPELLO, 2006) e nos itens de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (MELO; ARAÚJO, 2007).

Alguns autores acreditam que se devam implementar processos de letramento informacional já na educação básica, o que irá demandar esforços coletivos, conforme explicitado por Gasque e Tescarolo (2007):

O principal problema para a implementação desse processo verdadeiramente emancipatório com certeza é a visão que discrimina a responsabilidade pelo letramento informacional à classe bibliotecária. Ora, nenhum esforço social de formação, como condição de emancipação de seus cidadãos, será eficaz se não tiver seus fundamentos fincados na educação básica, de caráter universal, que constitui responsabilidade do conjunto dos atores da escola – professores, coordenadores, assessores, orientadores e bibliotecários –, em um esforço de mediação formativa que deve ser sistematizado no Projeto Político Pedagógico e operacionalizado na matriz curricular da educação básica (GASQUE; TESCAROLO, 2007, CD-ROM).

Pode-se dizer que o discurso do letramento informacional encontra-se introjetado na área de biblioteconomia/ciência da informação no Brasil, estando estabelecida a noção de sua importância e da responsabilidade da classe bibliotecária no desenvolvimento de habilidades informacionais. Entretanto, o estado incipiente de pesquisas empíricas e de aplicações aponta para um longo caminho a ser percorrido.

A descrição da evolução do papel educativo da biblioteca, desde sua origem até o aparecimento do conceito de letramento informacional, realizada acima, pretendeu mostrar o caminho percorrido para o atendimento à demanda feita pela sociedade à profissão, de conhecimentos relativos ao uso da informação. Nesta tese, focalizamos o problema na perspectiva brasileira e investigamos as práticas educativas dos bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares do país. Ressaltamos o fato de lidarmos com o problema numa perspectiva concreta, conforme proposto por Capurro (2003b, p. 7) que entende o sistema de informação concebido no âmbito de um grupo social concreto e para áreas determinadas. Estamos tratando, portanto, da “escolarização” do letramento informacional e acompanhando a idéia de Morin (2003, p. 36), que afirma:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia [...].

Morin reforçou essa posição citando Claude Bastien que considerou que “a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, para sua contextualização, a qual determina as condições de sua inserção e os limites de sua validade” (BASTIEN, 1992, citado por MORIN, 2003, p. 37).

Assim, justificou-se nossa opção por trabalhar a ação educativa do bibliotecário na instituição escolar, verificando suas ações relacionadas com a ajuda aos usuários, bem como a escolha que fizemos de abordar a prática, analisando o trabalho que esses

profissionais realizam na biblioteca escolar, o que nos permitiu afastar da visão idealista da biblioteca, que tem perdurado nos discursos dos praticantes e, possivelmente, dificultado a inserção da biblioteca na realidade escolar.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS DO PAPEL EDUCATIVO

Ao assumir o papel de orientar o usuário no uso dos recursos informacionais, o bibliotecário começou a exercer ação pedagógica mais ativa, respondendo à demanda já explicitada desde 1870, pelo filósofo Ralph W. Emerson que identificou a necessidade de uma *professorship of books* para ensinar os leitores a tirar melhor proveito dos livros (EMERSON, 1870, citado por ZANZONADE, 2004, p. 2).

2.1 Mediação

Na concepção biblioteconômica, essa necessidade estava baseada na premissa de que o conhecimento possa ser comunicado, isto é, que o usuário possa aprender com a informação, idéia defendida pelo bibliotecário estadunidense Jesse Shera que reconhecia como crucial nesse processo o papel de mediador que o bibliotecário exerce entre as pessoas e o que ele chamou de *registros gráficos*, maximizando sua utilização para benefício da sociedade (SHERA, 1973, p. 220). Shera percebeu claramente as questões que essa função envolvia: de um lado o usuário que precisa aprender e de outro os registros gráficos, aparato característico do mundo letrado, a ser utilizado para aprender. O autor enfatizou a necessidade de se construir uma base de conhecimentos que permitisse melhor compreensão dos processos cognitivos, isto é, como o usuário aprende com a informação e que fatores poderiam influenciar seu uso. Chamou atenção para a necessidade de se entender o significado da informação expressa em símbolos que, por si só, nada significam: o sentido é dado pelo usuário (SHERA, 1973, p. 200).

Shera anteviu, portanto, a questão que atualmente tem sido objeto de debates na ciência da informação, que é a compreensão do conceito de informação. Ele percebia a natureza subjetiva da informação, enfatizada por teóricos que procuram ampliar ou substituir o conceito de informação como objeto – conforme defendido no paradigma físico da informação –, vendo-a como um signo dependente da interpretação do agente cognitivo (CAPURRO, 2003a, p. 397). É a perspectiva chamada por Todd (1995, *online*) da “informação como efeito”, diferente da “informação como coisa ou objeto”. Na visão da “informação como efeito”, essa é considerada como algo intangível, subjetivo, construído por pessoas, sendo que sua apreensão constitui o processo de fazer sentido, encontrar significados. Assim, o componente central da perspectiva da “informação como efeito” são as pessoas e suas estruturas de conhecimento (TODD, 1995, *online*).

Capurro considerou que o conceito de informação deva ser um reflexo do papel social do sistema de informação que precisa, portanto, ser concebido no marco de um grupo social concreto e para áreas determinadas (CAPURRO, 2003b, p. 7). Há, portanto, a ampliação dos objetos da ciência da informação ao longo do tempo: “O interesse principal desloca-se [...] dos sistemas físicos para os usuários e posteriormente para a sociedade e os grupos” (CAPURRO citado por MATHEUS, 2005, p. 153-154). Nessa concepção, acolhida também por Gonzalez de Gomes (2003), a informação não é vista como “coisa em si” ou “uma objetividade isolada e descontextualizada”, mas “definida por ações de informação, as quais remetem aos atores que as agenciam, aos contextos e situações em que acontecem e aos regimes de informação em que se inscrevem” (GONZALEZ DE GOMES, 2003, p. 32).

Na presente pesquisa, estamos falando do usuário em fase de escolarização básica, de educação formal e como ele aprende com a informação, apoiado na mediação proporcionada pelo bibliotecário. Assim, os “registros gráficos” mencionados por Shera (1973) ou a “informação”, mencionada por teóricos da ciência da informação, tomam a forma de textos que circulam socialmente e que constituem os materiais que sustentam a aprendizagem.

A importância desses materiais na educação pode ser percebida pela centralidade que o texto adquire nas atuais diretrizes curriculares do Brasil para o ensino básico, que enfatizam o uso social da linguagem e, portanto, recomendam que a escola crie “condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça às necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (BRASIL, 1997, p. 30). Isso implica viabilizar o acesso do aluno à grande variedade de textos hoje disponíveis. Esses textos se organizam em variados gêneros que, por sua vez, são apresentados em diversos portadores (BRASIL, 1997, p. 26 e 92) ou espaços de escrita (SOARES, 2002, p. 149). A diversidade textual – respeitados os portadores dos textos²⁵ – constitui, portanto, o universo informacional que interessa à biblioteca escolar, a partir do qual o bibliotecário irá exercer sua função mediadora, visando à aprendizagem dos alunos (CAMPELLO *et al*, 2001, p. 84). À medida que esse universo se modifica, modifica-se também o conhecimento necessário ao bibliotecário para sua mediação, já que novos portadores de escrita ou tecnologias de escrita podem surgir, demandando diferentes abordagens para se lidar com a questão.

Pode-se dizer que o “livro” atualmente constitua para o bibliotecário uma metáfora, considerando-se a diversidade de suportes e a grande complexidade do ambiente

²⁵ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o termo *portador* é utilizado para referir-se a “livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente” (BRASIL, 1997, p. 53).

informativo característico da sociedade contemporânea. Nóbrega (2002, p. 124) assim o analisa:

O livro, na contemporaneidade, articula [-se com] as seguintes questões: a pluralidade e a historicidade da recepção diante das modalidades de sua apropriação; os modos de ler inserindo-se como foco importante numa antropologia das práticas do cotidiano; as formas do escrito sendo analisadas para contribuir na reflexão sobre as interpretações e representações sociais; a inserção da história do livro no estudo geral dos sistemas sociais de comunicação; o enfrentamento enquanto suporte, face à concorrência dos outros veículos do *mass media*, e, pois, sua dessacralização e/ou morte: permanecerá, ou sucumbirá diante da acessibilidade [real?] e interatividade [possível, mesmo?] da era digital?

A ligação estreita entre as funções do bibliotecário e as do livro na sociedade foi explicitada pelo filósofo espanhol Ortega y Gasset. Suas idéias ajudaram a compreender como a função do bibliotecário se modificou à medida que o livro foi-se modificando. Em 1935, ao proferir a conferência inaugural do 2º Congresso Mundial de Bibliotecas e Bibliografia, em Madrid, Ortega y Gasset analisou a evolução da função do bibliotecário²⁶. Segundo o autor, ao exercer uma profissão a pessoa se compromete a fazer o que a sociedade necessita, renunciando a sua liberdade individual de escolha e passando a agir numa perspectiva coletiva. Quando exercita sua prática o profissional não está exercitando algo individual, mas ocupando um lugar social, que é demandado e sustentado pela sociedade e não meramente pela vocação ocasional de um ou outro indivíduo. Assim, ao escolher a profissão o indivíduo se compromete a fazer o que a sociedade necessita (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 13).

As necessidades que a sociedade manifesta não são fixas, mas variáveis e evolutivas, isto é, históricas. Ortega y Gasset argumentava que a função do bibliotecário iria variar de acordo com a necessidade social que a profissão deve atender e essa necessidade estaria relacionada ao livro. Segundo o autor, parece inquestionável que “o trabalho do bibliotecário variou sempre em função, rigorosamente, do que o livro significava como necessidade social” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 16). A profissão de bibliotecário originou-se com o surgimento do livro e se desenvolveu à medida que o livro foi evoluindo e afastando-se de sua função restrita de instrumento de revelação ou código, tornando-se algo necessário e útil para a sociedade, sendo que essa necessidade e utilidade assumem contornos diferentes, dependendo das demandas sociais de cada momento. Até o Século XV, a função do bibliotecário estava ligada à necessidade de se adquirirem livros, pois havia poucos. Com a Renascença, a demanda pelo livro aumentou, sendo esse período caracterizado pela necessidade de produzir livros, o que levou à invenção da imprensa. Nessa época, a atividade de adquirir livros exigia grande esforço do bibliotecário. Já no início do Século XIX, o livro não era mais objeto raro, a produção já se fazia em maior quantidade e isso tornou necessária sua organização, sua catalogação, uma demanda que

²⁶ A conferência foi posteriormente publicada com o título “Misión del bibliotecario” (ORTEGA Y GASSET, 1967).

segundo Ortega Y Gasset estava ligada à materialidade do livro. Quanto ao seu aspecto intelectual, ao seu conteúdo, havia necessidade de “promover a leitura e buscar leitores” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 22), pois com a Revolução Francesa e a criação dos estados democráticos o livro se tornara imprescindível, já que a democracia não poderia sobreviver sem um “grande repertório de idéias” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 26). Até então, o livro era um instrumento útil para resolver o problema de conservar as idéias. A partir da segunda metade do Século XIX, o livro tornou-se, ele mesmo, um problema, devido à sua quantidade. Transformou-se mais uma vez a função do bibliotecário, que passou a ser mais complexa, envolvendo a organização coletiva da produção do livro, a busca de técnicas bibliográficas mais eficientes e, finalmente, a orientação dos leitores através da “selva de livros”. Esta última é a “nova” missão do bibliotecário, superior às anteriores, segundo Ortega y Gasset, pois se afasta do livro como objeto e introduz a função de orientar o leitor. Até então, de acordo com o autor, o livro constituía necessidade marcada por um signo positivo, mas a produção excessiva, característica que se prenunciava no início do Século XX, transformava o livro em signo negativo. Assim, a demanda por uma profissão ligada ao livro relacionava-se com a necessidade de se “orientar o leitor não especializado na ‘selva selvaggia’ dos livros”. Não era mais suficiente a simples administração do objeto. O livro como objeto apenas pode conservar as palavras, mas só uma leitura crítica pode tornar legítimas as idéias contidas em um livro; portanto, o leitor, “antes de leer el libro ha pensado por sí mismo el tema y conoce sus veredas” (ORTEGA Y GASSET, 1967, p. 98).

Mais tarde, Shera (1972, p. 15-37), já percebendo mudanças no cenário informacional, propôs a mediação entre o homem e os *registros gráficos* como função do bibliotecário e buscou traçar as bases conceituais para essa ação, ancorando suas reflexões nas teorias de aprendizagem em suas diversas vertentes: fisiológicas, psicológicas, sociológicas, lingüísticas. O autor constatava que o conhecimento disponível sobre aprendizagem era insuficiente para explicar como ela realmente ocorria e reconhecia que o processo de aprender envolvia um inter-relacionamento entre a pessoa e seu ambiente social e, pelo fato de serem ambos extremamente complexos, as possibilidades de interação seriam praticamente ilimitadas. Segundo Shera, a aprendizagem poderia ocorrer através de experiências diretas ou indiretas (vicárias) e, no que diz respeito à última, o sistema de comunicação, representado pela biblioteca, seria fundamental. A educação formal constituiria, portanto, na visão do autor, uma invenção social criada para apressar o processo de aprendizagem, ao promover experiências indiretas, partindo-se do princípio de que o processo poderia ser melhorado através da exposição controlada do educando a tais experiências.

Shera (1972, p. 19) reconhecia a função da linguagem – a mais importante manifestação de simbolismo existente, segundo ele – no processo de aprendizagem, pois

ela permitiria recuperar grande quantidade de experiências passadas que seriam utilizadas através da memória para enriquecer experiências do momento. Essa idéia já era desenvolvida pelo teórico russo Lev S. Vygotsky, que considerava os signos como instrumentos ou ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos. Assim, para Vygotsky, a memória mediada por signos é mais poderosa que a memória não mediada (OLIVEIRA, 2000, p. 30), pois melhora nossas possibilidades de armazenamento de informação e de controle da ação psicológica. Os sistemas simbólicos e, particularmente a linguagem – que é o sistema simbólico de todos os grupos humanos – são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos (OLIVEIRA, 2000, p. 34).

Voltando às questões propostas por Shera (1972) para embasar a ação educativa do bibliotecário, percebe-se que ele estava também interessado nas diferenças existentes entre as pessoas, no que diz respeito às influências que cada uma sofre do sistema de comunicação e, conseqüentemente, considerava que qualquer teoria sobre aprendizagem deveria levar em conta essas diferenças. O autor antecipava a complexidade da mediação no processo de aprendizagem pela busca e uso da informação. Explicitando a dicotomia que perpassa o processo educativo, Shera (1972, p. 24) dizia:

A ética democrática reconhece a singularidade de cada indivíduo e considera que todos têm direito à oportunidade de aprender. Há, então, no sistema de comunicação do qual a educação, como instituição, é um componente, necessidade de observar uniformidade suficiente de procedimento para criar compreensão mútua. O problema reside no traçado adequado da linha entre uniformidade e diversidade ou, mais precisamente, de permitir diversidade dentro da uniformidade; pois numa sociedade democrática, ambas, uniformidade e diversidade, dentro do contexto da equidade, são reconhecidas e encorajadas (tradução nossa).

Hoje, esse dilema é considerado por Grossi (1996, p. 217) como a “dinâmica fundante” para a formação do cidadão, ou seja, na educação vai-se sempre conviver com a necessidade de se conjugarem os dois pólos: de um lado as relações de pertencimento e de outro a busca de identidade. É a dialética entre o indivíduo e o social, que está sempre presente na aprendizagem cujo objetivo seja formar o cidadão.

2.2 Acesso à informação

A preocupação de Shera com a aprendizagem revela que ele acreditava que o bibliotecário deveria comprometer-se não apenas com o “acesso básico à informação” – que dizia respeito apenas a localização – mas precisaria envolver-se nos aspectos cognitivos da busca de informação – o chamado “acesso intelectual à informação” – e colocar o usuário no centro do processo. Utilizando a metáfora do triângulo, Shera (1973, p. 197) concebia as funções da biblioteca integradas nas ações de aquisição, organização e interpretação,

constituindo esta última o conjunto de estratégias por meio das quais o conteúdo intelectual desejado seria fornecido ao usuário, através do trabalho de referência do bibliotecário. Shera (1972, p. 166) criticou a demora dos profissionais, em reconhecerem a necessidade de se envolverem mais ativamente na orientação do usuário, idéia que, segundo ele, não recebia muita atenção dos bibliotecários, tendo o trabalho de referência, na perspectiva de ensinar ao usuário a utilização da biblioteca e das fontes de informação, sido realizado como forma de garantir ao bibliotecário mais tempo para outras tarefas consideradas mais importantes. O autor via na função de interpretação a razão de ser do trabalho do bibliotecário e, segundo ele, o ato de mediação representava o verdadeiro papel social desse profissional. Sem dúvida, Shera (1973, p. 220) visualizava uma função educativa específica para o bibliotecário, na medida em que enfatizava a necessidade de pesquisas que ajudassem a compreender melhor como as pessoas aprendiam por meio da informação ou, como ele dizia, a entender o processo de comunicação por meio da biblioteca, possibilitando que a mediação exercida pelo bibliotecário passasse a ser teoricamente embasada.

Kuhlthau (1996b, p. xvii) referia-se ao acesso básico – que ela chamou também de físico – como aquele que é proporcionado por meio dos serviços de seleção, aquisição e organização dos recursos informacionais. No nível de acesso básico, o bibliotecário assume a função de organizador de informação. Como *organizador* ele não tem intervenção direta no processo de uso de informação. Disponibiliza a coleção por meio de instrumentos de tratamento da informação, tais como catálogos, índices, tesouros, bases de dados, classificação dos materiais, e outros. e promove o acesso por meio da organização do ambiente (sinalização, *layout*, etc.). Não há intervenção de sua parte e o usuário conduz sua busca de forma autônoma, utilizando esses instrumentos, sendo o êxito dependente de sua capacidade em usar o sistema de maneira adequada (KUHALTHAU, 1996b, p. 138).

O acesso intelectual é proporcionado pelo trabalho de referência e de educação de usuários e envolve a mediação do bibliotecário, que pode limitar-se a ensinar a simples identificação e localização de informação ou mesmo interferir em processos intelectuais mais elaborados, como por exemplo, com a interpretação da informação contida nos recursos informacionais. Kuhlthau (1996b, p. xvii) considera que atualmente as bibliotecas devam ter como objetivo, o acesso intelectual mais elaborado (“interpretação”), expandindo sua ação para auxiliar os usuários a encontrar sentidos na informação, isto é, a construir seu conhecimento, a aprender. Portanto, ao se envolver com a “interpretação”, o bibliotecário compromete-se diretamente com a aprendizagem.

É no âmbito da escola que a biblioteconomia pode e tem procurado contribuir mais de perto com a aprendizagem. Essa contribuição é formalizada, como visto anteriormente, no trabalho de educação de usuários consolidado principalmente em

bibliotecas escolares de países desenvolvidos. Kuhlthau (1996b, p. 145) identificou cinco níveis na prática da educação de usuários. No nível mais elementar, ela ocorre apenas por meio da ação *organizadora* do bibliotecário, quando a biblioteca oferece uma coleção estruturada de recursos, além de instrumentos para seu acesso, representados por ações voltadas para a disponibilização do acervo. Isso significa que o bibliotecário se limita a fornecer instruções para o uso dos recursos bibliográficos, geralmente na forma de folhetos ou textos explicativos, por meio dos quais o aluno pode aprender por conta própria alguns aspectos do funcionamento da biblioteca. O problema é que o usuário é levado a crer que terá suas necessidades informacionais supridas apenas com recursos fornecidos nesse nível, quando, na verdade, o processo de busca e uso de informação é mais complexo.

No segundo nível de educação de usuários, o bibliotecário é o *palestrante* (*lecturer*), usando, por exemplo, a estratégia de reunir os alunos novatos no início do período letivo para dar explicações genéricas sobre o funcionamento da biblioteca (localização, regulamentos e normas) e sobre os recursos oferecidos. Ocorre, nesse caso, sobrecarga de informações factuais e geralmente superficiais. Não estando relacionada com um problema ou questão de aprendizagem, esse tipo de instrução não constitui experiência significativa para o aluno (KUHLTHAU, 1996b, p. 148).

No terceiro nível, o bibliotecário é o *instrutor* (KUHLTHAU, 1996b, p. 149), prestando esclarecimentos sobre o uso de determinada fonte de informação, geralmente relacionada a um tópico que o professor esteja desenvolvendo em sala de aula, por exemplo, ensinando a usar enciclopédias para elaborar um trabalho de pesquisa. Nesse nível, torna-se necessário um mínimo de planejamento didático, pois a estratégia de aprendizagem envolve mais de um mediador (bibliotecário e professor) e o bibliotecário precisa, pelo menos, estar ciente do assunto a ser abordado para se certificar da existência e da disponibilidade de material bibliográfico adequado.

No quarto nível, a educação de usuários tem como objetivo ensinar a localização e o uso de diversas fontes de informação como estratégia para o estudo de determinado tópico do programa. O bibliotecário age como *tutor* (KUHLTHAU, 1996b, p. 150), enfatizando os passos a serem seguidos durante a pesquisa e propondo roteiros que servirão posteriormente para a execução de tarefas semelhantes. Nesse nível, a ação do bibliotecário também fica restrita ao ensino da localização das fontes e das etapas da busca, sem se envolver no processo de interpretação. Há maior colaboração com o professor, já que o bibliotecário precisa conhecer o objetivo do projeto e as responsabilidades de ambos devem estar definidas com clareza. Observa-se que, nesses quatro primeiros níveis, a intervenção do bibliotecário se dá de forma limitada, sem interferência em processos mais elaborados de pensamento.

No quinto nível, no qual a função do bibliotecário é a de orientador (*counselor*), a educação de usuários envolve mais do que o ensino de identificação e localização de fontes e de observação de roteiro padronizado de pesquisa. O aluno é orientado no seu processo de aprendizagem a interpretar a informação para responder à questão ou resolver o problema proposto no seu projeto. A complexa dinâmica que caracteriza a aprendizagem é levada em consideração e o apoio adequado para avançar é fornecido na medida da necessidade de cada aluno ou grupo. Estratégias para trabalhar o processo de pesquisa são integradas a estratégias para buscar e usar informação, permitindo ao aluno dominar o processo para futuras aplicações. Nesse nível, o bibliotecário se torna participante ativo na aprendizagem, envolvido nas fases de planejamento, implementação e avaliação do projeto (KUHLTHAU, 1996b, p. 151). Assim, a biblioteca alcança o patamar antevisto por Shera e se compromete com a aprendizagem em toda a sua complexidade, mesclando-se as funções do bibliotecário com as do professor, o que traz, como consequência, a exigência de prática interdisciplinar e, ao mesmo tempo, a busca de identidade que preserve a peculiaridade da ação bibliotecária.

2.3 Colaboração

A ampliação da participação do bibliotecário no processo de aprendizagem foi acompanhada de um esforço para compreender melhor o significado da colaboração, isto é, do trabalho conjunto que ele deveria empreender com professores e outros membros da equipe pedagógica da escola, para garantir o êxito dessa participação. A “integração da biblioteca na vida escolar”, “a interação do bibliotecário com a equipe pedagógica” e outras expressões similares ocuparam grande espaço no discurso dos praticantes da área, sendo que a emergência do conceito de letramento informacional trouxe o assunto à discussão de forma mais intensa. Até então o tema vinha sendo tratado de forma superficial e geralmente relacionado à característica típica do bibliotecário: a preferência por trabalhar isolado. Observava-se no discurso de muitos praticantes, um tom exortativo para a mudança dessa situação, mas ao mesmo tempo uma superficialidade e uma vagueza, demonstrando o sentimento dos autores de que o bibliotecário precisava ser mais participativo e interagir mais com os professores e a equipe escolar. Todavia, os fatores em jogo nesse processo não eram abordados.

Recentemente, percebe-se a preocupação em tratar o assunto de forma mais aprofundada, explorando aspectos teóricos e buscando nas áreas de educação, psicologia, administração e outras, fundamentos para entender a questão na perspectiva da prática biblioteconômica na escola. Trabalhos nessa linha foram publicados em 2005, quando

Montiel-Overall (2005a e 2005b) propôs a compreensão teórica da colaboração entre bibliotecários e professores, buscando identificar fatores que contribuiriam para o seu êxito, bem como a relação entre colaboração e resultados da aprendizagem. A autora apresentou quatro modelos de colaboração, tomando como ponto de partida a classificação desenvolvida na década de 1980 por Loertscher, que focalizava a questão a partir do ponto de vista do professor e do uso que ele fazia da biblioteca (LOERTSCHER, 2000 citado por MONTIEL-OVERALL, 2005b, p. 35). Os modelos de Montiel-Overall foram assim explicitados: 1. coordenação; 2. cooperação; 3. instrução integrada e 4. currículo integrado.

A *coordenação* constitui o primeiro nível da colaboração e requer pouco envolvimento entre bibliotecário e professor. Ocorre quando é necessário organizar ou sincronizar atividades e eventos, planejando horários, definindo locais para evitar superposições e regular o fluxo das atividades. Denota basicamente a idéia de eficiência, focalizando pouco a questão da aprendizagem em si. A autora utilizou o termo para definir uma forma de colaboração menos intensa e que exige menos tempo, relações formais e comprometimento entre os interessados (MONTIEL-OVERALL, 2005a).

Na *cooperação* aumenta o relacionamento entre bibliotecário e professor, que trabalham juntos para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, cooperando em projetos ou em tópicos do programa, dividindo tarefas, contribuindo cada um com sua parte para se chegar ao produto final. Os objetivos são definidos isoladamente, embora deva haver um mínimo de concordância quanto ao produto final. A idéia que embasa esse modelo é que o bibliotecário dê apoio ao trabalho do professor e na concepção de Loertscher a cooperação se reflete na capacidade de o bibliotecário localizar materiais para apoiar o ensino (MONTIEL-OVERALL, 2005a).

Na *instrução integrada* (*integrated instruction*), o envolvimento e o comprometimento do professor e do bibliotecário aumentam, já que esse modelo pressupõe planejamento, implementação e avaliação das atividades conjuntas, com objetivos comuns e compartilhados. Objetiva-se o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem inovadora que integrem as competências de ambos, representadas pelo domínio do conteúdo (pelo professor) e de habilidades informacionais (pelo bibliotecário), numa seqüência lógica que beneficie a aprendizagem (MONTIEL-OVERALL, 2005b, p. 36). Nesse caso, o bibliotecário pode exercer também o papel de professor, trabalhando lado a lado com o responsável pela disciplina, contribuindo com sua competência específica para enriquecer a aprendizagem.

No nível de *currículo integrado* (*integrated curriculum*) pressupõe-se a colaboração do bibliotecário com todos os professores, estando as atividades da biblioteca integradas ao currículo da escola, por meio de amplo programa de letramento informacional que atinja todas as classes. O bibliotecário se envolve continuamente com os professores,

além de participar de encontros para discutir mudanças curriculares ou integrar comissões de desenvolvimento curricular. Nesse modelo, o envolvimento com a direção da escola é fundamental, já que é preciso garantir tempo para encontros e discussões, recursos para o desenvolvimento das atividades e criação de clima propício para o trabalho colaborativo (MONTIEL-OVERALL, 2005b, p. 38).

Os níveis mais altos de colaboração exigem diversos atributos, a saber: confiança, existência de clima amistoso, capacidade de compartilhar, respeito, reciprocidade, capacidade de comunicação, diálogo freqüente e reconhecimento da competência das pessoas envolvidas. Assim, o bibliotecário precisa conhecer e ter reconhecida sua capacidade de influir positivamente no letramento informacional dos alunos.

O quadro a seguir sintetiza as idéias de Shera (1973), Kuhlthau (1996b), Stripling (1996) e Montiel-Overall (2005a), ao mostrarem os níveis em que o bibliotecário pode exercer sua função educativa.

Quadro 1 – Níveis da função educativa do bibliotecário

Continua

Níveis do serviço de referência (Shera, 1973))	Níveis de acesso à informação (Shera, 1973 e Kuhlthau, 1996b)	Níveis da educação de usuários (Stripling, 1996 e Kuhlthau, 1996b)	Papel do bibliotecário (Kuhlthau, 1996b)	Níveis de colaboração (Montiel-Overall, 2005a)
Auxílio para localizar material na biblioteca	Acesso básico/Físico (ênfase nos aspectos operacionais da busca de informação)	Foco na coleção/ abordagem da fonte (treinamento para usar fontes, descontextualizado)	Organizador/ disponibilizador (instruções escritas sobre o funcionamento da biblioteca)	Coordenação (sincronização de atividades)
Auxílio para localizar informações nas fontes	Acesso intelectual/ interpretação (ênfase nos aspectos cognitivos da busca de informação)	Foco no programa/ abordagem guia (treinamento para seguir os passos da pesquisa, ainda com foco na coleção)	Palestrante (aulas sobre o funcionamento da biblioteca)	Cooperação (identificação de fontes para apoio ao ensino, liderança do professor)

Quadro 1 – Níveis da função educativa do bibliotecário

				Conclusão
Níveis do serviço de referência (Shera, 1973))	Níveis de acesso à informação (Shera, 1973 e Khulthau, 1996b)	Níveis da educação de usuários (Stripling, 1996 e Khulthau, 1996b)	Papel do bibliotecário (Khulthau, 1996b)	Níveis de colaboração (Montiel-Overall, 2005a)
Auxílio para entender o funcionamento da biblioteca e das fontes de informação		Abordagem de processo (avaliação das fontes, compreensão do conteúdo, ênfase no pensamento lógico)	Instrutor (instruções sobre o uso de fontes relativas ao tópico estudado) Tutor (instruções sobre o uso de fontes, mais passos da pesquisa) Orientador (mediação e apoio no processo de pesquisa)	Instrução integrada (planejamento, implementação e avaliação de atividades em conjunto) Currículo integrado (implantação de programa de letramento informacional para toda a escola)

Fonte: Organizado pela autora desta tese

Não se pode ignorar que, ao assumir sua função educativa e se esforçar para ampliar sua influência na aprendizagem, a profissão biblioteconômica também amplia sua responsabilidade e, conseqüentemente, aumentam as exigências na produção e domínio de novos conhecimentos pelos bibliotecários. Constituem responsabilidades que deveriam agregar-se paulatinamente às anteriores – como a demanda pela função de organizador, que surgiu quando aumentou a publicação de livros a partir da invenção da imprensa – já que são resultantes da demanda que a sociedade faz à profissão no sentido de contribuir para que as pessoas utilizem eficazmente e de maneira responsável o aparato informacional hoje disponível. Contudo, no Brasil, diversos autores, ao defender a face educativa/social da profissão, a colocam em oposição à face técnica da biblioteconomia. É o que fazem, por exemplo, Ambinder *et al* (2005, p. 9) que defendem a idéia de que o bibliotecário na escola “deve ser um profissional atuante e empenhado com o social”, e para isso

Urge ao bibliotecário escolar desprender-se do estereótipo tecnicista de gestor da informação, e assumir sua postura mais ampla como educador comprometido com a prática da leitura de livros e textos, com o propósito de estimular o senso crítico do aluno. Só dessa maneira conseguiremos formar cidadãos conscientes e atuantes (AMBINDER *et al*, 2005, p. 9).

São acompanhados por Morigi, Vanz e Galdino (2002, p. 142) que consideram que

A biblioteconomia moderna está cercada de atividades tecnicistas, que são, sem dúvida, importantes na manutenção de sistemas e para a organização de bibliotecas

e centros de informação [...] mas, normalmente, esquece-se do papel social do profissional. Falta recuperar a função social da biblioteca” (MORIGI; VANZ; GALDINO, 2002, p. 142).

Também Targino (1997, p. 46-47) considera que, embora tenha havido ao longo do tempo uma reação da própria classe em busca de um papel social, “a Biblioteconomia continua marcada por um tecnicismo exacerbado”. Segundo a autora

A técnica é mitificada e mistificada em prol de um pseudo progresso da área. Detém-se mais na forma que no conteúdo, mais na aparência do que na essência. Privilegia o processamento técnico ao lado do gerenciamento dos serviços informacionais e do uso de novas tecnologias em detrimento do seu relacionamento com a realidade social, política e econômica, pautado pela consciência de que a informação, como bem social, pode concorrer para a melhoria de povos e nações (TARGINO, 1997, p. 46-47).

Ao final a autora propõe uma atuação equilibrada, sugerindo que a biblioteconomia “se desprenda de suas tendências fortemente tecnicistas, e sem negar a otimização dos sistemas de informação resultante do emprego das novas tecnologias de informação e de comunicação, revele a função social da biblioteca” (TARGINO, 1997, p. 47).

Essa oposição está também presente no texto de Edson Nery da Fonseca (2007, p. 50), ligada ao que ele chamou de “biblioteca como *assembleia de usuários de informação*”, para distinguir da “biblioteca como coleção de livros e outros documentos, devidamente classificados e catalogados”. Ao optar pela primeira, “ao bibliotecário compete não mais classificar e catalogar livros – operações realizadas por um serviço central e cooperativo devidamente computadorizado – e sim orientar usuários, fornecendo-lhes a informação que seja do interesse de cada um” (FONSECA, 2007, p. 50).

O fato é que a opção pelo usuário, ou seja, a escolha feita pelo bibliotecário de se tornar agente de aprendizagem em uma sociedade que valoriza o conhecimento, enfim, por assumir plenamente sua função educativa, traz conseqüências para a profissão. Nóbrega (2002, p. 124) assim descreve o novo cenário de atuação do bibliotecário:

A biblioteca, por sua vez, mergulha na inquietação sobre seu fazer. De um lado tenta aprimorar-se nas novas tecnologias; de outro, tenta dar conta de uma ação pedagógica que suplante a mera organização de atividades diversas e díspares. De outro lado, ainda, compreende-se como *lugar de memória*, sim, com todas as implicações daí decorrentes... quando se abre ao público, lutando para ser mais que armazém e tornar-se espaço social, onde há discussão e criação, além de organização e disseminação. Tenta ser *lugar de transformação*, pois lá circulam ‘materialidades que vão tornando-se signos’, conforme ensina Bruno Latour (Grifos no original).

As “inquietações”, entretanto, parecem abrir novas oportunidades para o bibliotecário, trazendo responsabilidades, que exigem constante reflexão das práticas e busca de aportes teóricos que sustentem de forma ética o fazer biblioteconômico.

Em síntese, as questões abordadas neste capítulo serviram para destacar aspectos pertinentes às funções do bibliotecário, revelando a complexidade do seu papel educativo, que implica lidar de maneira direta com o usuário e sua dimensão cognitiva.

CAPÍTULO 3 LEITURA

A ação de mediador do bibliotecário, que caracteriza sua função educativa, tem ocorrido tradicionalmente no âmbito da promoção da leitura. Assim, considerou-se necessário explorar algumas questões relativas a essa temática, que pudessem contribuir para embasar a análise.

A natureza complexa da leitura e as várias facetas que ela apresenta ensejaram o surgimento de diversos campos de estudo do fenômeno, resultando num quadro de conhecimento amplo (YUNES, 2002b; BATISTA; GALVÃO, 1999) que se tem aprofundado de forma marcante nos últimos anos (RADWAY, 1994). Ângela Kleiman esclarece sobre a diversidade de teorias relacionadas à leitura, explicando que aquelas que têm impacto hoje no ensino e na formação do professor são de três tipos:

As teorias e modelos sobre as práticas sociais de usos da escrita, conhecidos como Estudos do Letramento, que foram elaboradas nas ciências sociais, especialmente na antropologia e na história, na etnografia e lingüística aplicada; as teorias e modelos que adotam e desenvolvem o conceito bakhtiniano de gênero, das áreas das ciências da linguagem como a lingüística textual, a pragmática, a análise da conversação e algumas linhas da análise do discurso. Esses dois tipos de teoria começam a atravessar as paredes da academia. Já mais conhecidas no contexto escolar, encontramos o terceiro grupo de teorias, as teorias sociocognitivas da compreensão, das áreas das ciências psicológicas, especialmente a psicologia cognitiva, onde a lingüística aplicada encontrou a conceitualização teórica para os modelos de processamento da língua escrita, entre eles o modelo interativo [...] (KLEIMAN, 2002, p. 29).

Alguns estudiosos estão preocupados em propor a intensificação do diálogo entre esses campos, de forma a acolher mutuamente as contribuições e fortalecer a interdisciplinaridade, necessária no momento em que a leitura literária se encontra em crise de identidade (WALTY, 2004, p. 191-192), em que “o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis” (COSSON, 2006, p. 20), em que os próprios estudiosos indagam: “para onde vai a leitura?” (LEAHY, 2004, p. 200), ou quando a própria literatura é colocada em cheque, originando questões como: “[...] o que é literatura? É possível defini-la?” (PACHECO, 2004, p. 211) e uma das principais pesquisadoras da leitura no Brasil busca entender se estamos vivendo o “Fim do livro, fim dos leitores?” (ZILBERMAN, 2001).

No Brasil, a excelência dos grupos acadêmicos de pesquisa dedicados à leitura (SOARES, 2004, p. 11) tem possibilitado o aprofundamento de questões na perspectiva do País e a documentação cuidadosa de suas práticas (PAIVA *et al*, 2004; YUNES, 2002a; PAIVA, 2000) permite a todos os interessados manterem-se a par dos avanços da área. Para a finalidade da presente pesquisa, elegemos alguns tópicos sobre leitura que apoiassem a análise dos dados, especialmente autores que tenham tido presença marcante em textos sobre biblioteca escolar. Essa presença já era evidente em dois estudos

realizados em 2004 e 2007. O primeiro, de Vianna e Caldeira (2004) analisou as citações dos 23 trabalhos aceitos para apresentação no III Seminário Biblioteca Escolar Espaço de Ação Pedagógica, em 2004. O segundo consistiu em estudo das citações de 28 teses e dissertações sobre biblioteca escolar defendidas em cursos de pós-graduação no Brasil, de 1975 a 2002 (CAMPELLO *et al*, 2007). Foram considerados também nesta tese três estudos realizados por bibliotecários sobre o assunto, a saber, Magalhães (1980), Magalhães (1992) e Silva, S. A. (1997), que esclareceram sobre leitura na escola e a posição da biblioteca.

A excelência das pesquisas, entretanto, não tem sido suficiente para minorar os problemas da aprendizagem da leitura no Brasil, conforme explicitado por Zilberman (1997, p. 29):

As investigações no âmbito da leitura, no Brasil, não são tão recentes como se poderia pensar à primeira vista. Num meio em que o analfabetismo sempre grassou, estando ainda longe de ser erradicado, o domínio generalizado do ato de ler por partes da população há muito sensibiliza os educadores e envergonha o Estado, pois, este, desde que se fez republicano, procurou sanar o mal, sem todavia sanar a sociedade que o gerava. A persistência do problema e as ações paliativas – logo ineficazes – que suscitou ao longo de quase um século de experiência republicana explicam a permanência em vigor do tema da leitura; mas também denunciam sua natureza social – vale dizer, o fato de que não pode ser examinado isoladamente, e sim no interior da rede de relações que compõe com o todo da sociedade, provindo daí sua vigência e seu sentido.

Assim, falar de leitura no Brasil, mesmo passados cerca de 10 anos das considerações feitas por Zilberman, é quase sempre falar de problemas e dificuldades, situação que Silva, E. T. (1997, p. 47) caracterizou como “soma de carências”, que estão relacionadas inicialmente à apropriação do universo letrado por crianças e jovens em idade escolar.

Também Edmir Perrotti (1990, p. 16) abordou a questão na sua gênese e criticou o “discurso da promoção da leitura” no Brasil que, segundo ele, a partir dos anos 1970, “começa a crescer e a atingir dimensões que indicam não só o aumento do interesse social pelo tema, como também dificuldades para a inserção da leitura na vida cotidiana do público a que se dirige” (PERROTTI, 1990, p. 16).

Essas dificuldades, segundo o autor, estariam relacionadas à contradição entre a visão iluminista da cultura letrada e uma sociedade, como a brasileira, ligada fortemente à oralidade.

Na melhor tradição iluminista, a cultura letrada é tida – em especial a literária – como a criação mais elevada concebida pelo espírito humano. O acesso a ela possibilita não só a revelação proveniente de sua grandeza imanente, como também distinção, diferenciação, destaque, visto que grandes levas em todo o mundo continuam vivendo praticamente à margem da escrita ou apenas utilizando-se dela nos justos limites da exigência de sobrevivência (PERROTTI, 1990, p. 16).

Ao se levar em consideração a leitura do ponto de vista de crianças, a principal contradição segundo Perrotti (1990, p. 17), reside entre essa visão imanente da cultura letrada e as

realidades que afetam atualmente a infância, especialmente em situações urbanas – mudanças na estrutura familiar, confinamento cada vez maior em instituições de educação e cultura (creches, escolas, escolinhas, bibliotecas, centros de cultura e lazer), perdas constantes de espaços onde tradicionalmente se produzia cultura (quintais, ruas, calçadas, praças, parques) [...] (PERROTTI, 1990, p. 17).

Criticando a estreiteza da “visão meramente operacional, técnico-administrativa, do processo cultural”, o referido autor propôs a ampliação do entendimento da leitura, fazendo os seguintes questionamentos:

O que significa crianças e jovens viverem reclusos em instituições encerradas em si mesmas, sem oportunidades de participação efetiva na cultura? O que significa a perda progressiva de espaços livres de produção cultural na cidade e a transferência de atividades para espaços confinados, controlados por adultos? O que significa submeter as atividades culturais da infância à aprovação de agentes institucionais, por mais liberais que possam ser? O que significam, enfim, as condições culturais contemporâneas? Quais suas relações com a leitura? (PERROTTI, 1990, p. 17).

Como se observa, o autor sugeriu “uma reflexão aprofundada sobre os componentes sócio-culturais que estariam na raiz da falta de leitura de crianças e jovens” (PERROTTI, 1990, p. 17), posição que é também assumida por outros autores. Ezequiel Silva, por exemplo, ressalta constantemente as questões estruturais que afetam a leitura, considerando que

[...] o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social; é praticamente impossível discutir as vivências ou carências de leitura de um indivíduo sem situá-lo dentro das contradições presentes na sociedade onde ele vive (SILVA, E. T., 1997, p. 46-47).

Magda Soares foi outra autora que enfatizou as questões estruturais ao falar sobre a democratização de bens culturais, especificamente a leitura literária, considerando que

Os obstáculos à democratização da leitura são, assim, fundamentalmente, de natureza estrutural e econômica; sem que estes obstáculos sejam vencidos – distribuição mais justa da renda, desenvolvimento social e econômico mais homogêneo no país, investimento efetivo na melhoria das condições sociais da população – poderemos, e **devemos**, na área da educação formal ou não formal, dar nossa contribuição para a democratização da leitura, mas sempre conscientes de que a democracia cultural, a distribuição eqüitativa deste bem simbólico que é a leitura, depende de mudanças estruturais que ultrapassam o educacional e o cultural (SOARES, 2004, p. 24-25, grifo no original).

Assim, esses e muitos outros estudiosos da leitura (Martins; Versiani, 2004, p. 9-16) vêm procurando superar a visão idealista e simplista da questão, revelando a natureza complexa de suas raízes, o que tem possibilitado o entendimento da leitura em seus diversos aspectos.

3.1 Instrumento de conscientização

Há longo tempo, o poder transformador da leitura tem sido observado e o interesse por ele aumenta quando a leitura passa a ser uma prática corrente nas camadas sociais letradas. Ler faz bem? Ler faz mal?, indagou Regina Zilberman (2001) que

respondeu a essas questões traçando amplo panorama da evolução da leitura na sociedade, constatando que

[...] ao ler, o leitor experimenta uma situação desencadeada tão-somente pela leitura: ele consegue ocupar-se com os pensamentos de outro. Graças a essa propriedade da leitura, o leitor substitui a própria subjetividade por outra, abandonando temporariamente suas disposições pessoais e preocupando-se com algo que até então não conhecia. Traz para o primeiro plano algo diferente dele, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo; entretanto, as orientações do real não desaparecem, e sim formam um pano de fundo contra o qual os pensamentos dominantes do texto assumem certo sentido. Logo, a relação entre os dois sujeitos – o leitor e o texto – é basicamente dialógica. Pensar pensamentos alheios não implica apenas compreendê-los, mas supostamente conduz a uma alteração naquele que pensa, o leitor (ZILBERMAN, 2001, p. 52).

Essa posição foi reforçada por Pacheco, ao analisar o papel da linguagem literária.

Essa abrangência polifônica e dialógica da literatura permite que suas formas de apropriação conduzam a uma maior aproximação do outro (leitor, ouvinte, interlocutor...), esse outro que está fora *de mim*, que não *sou eu*, mas que tem papel fundamental na formação daquilo que *eu sou*. Esse outro não representa apenas um sujeito materializado com quem se possa interagir no cotidiano, mas, também, vários outros que se manifestaram e deixaram suas marcas ao longo do tempo. Interagir com esse outro significa se acercar e refletir sobre suas idéias, seus valores, seus pensamentos, a ideologia dominante de sua época, seus fazeres, suas formas de atuação. A literatura, justamente por sua dimensão estético-polifônico-dialógica, permite esse mergulho no *outro* paralelamente ao mergulho no próprio *eu* (PACHECO, 2004, p. 213, grifos no original).

Ao analisar o poder transformador da leitura (especialmente a literária) e elucidar o sentido da palavra “democratização” que acompanha com freqüência as exortações a seu favor, Magda Soares conclui que

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural.

A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e justiça social é condição essencial para a democracia cultural.

A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além de nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural” (SOARES, 2004, p. 31-32).

Acreditando no poder transformador da leitura, Ezequiel T. da Silva elegeu opção marcadamente política na sua trajetória de pesquisador da leitura e, “fazendo o trânsito entre os aspectos específicos relativos à leitura e àqueles de natureza mais ampla, que envolvem o conjunto da vida brasileira” (ZILBERMAN, 1997, p. 30), enfatizou o caráter conscientizador da leitura.

Sincera e honestamente, acredito que o exercício da leitura da palavra tem muito a ver com a conscientização e elevação do homem brasileiro, em que pese a tradição oral da nossa sociedade e a forte influência, mais recente, de outras linguagens para a circulação da cultura. E dou o seguinte testemunho: os meus discernimentos históricos mais profundos, as direções mais críticas da minha práxis não surgiram ou surgem somente daquilo que ouvi ou vi, mas principalmente daquilo que li (SILVA, E. T. 1997, p. 34).

O autor colocou a leitura na perspectiva da luta pela democracia e mostra que

Um dos instrumentos fundamentais nessa 'briga' pela democracia é exatamente a *leitura*, vista aqui (1) como uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita e, portanto, como um meio de conhecimento e crítica dos fatos históricos, científicos, literários, etc., e (2) como um dos meios mais práticos, ao lado da palavra oral, de que o povo pode lançar mão e se comunicar e fazer valer suas idéias, interesses e aspirações (SILVA, E. T. 1997, p. 62-63, grifos no original).

Buscando levar para a prática a sua crença na leitura como instrumento de conscientização, o autor conclamou para essa luta as organizações e os sujeitos diretamente comprometidos com a leitura.

A convocação do Autor (Ezequiel T. da Silva) dirige-se especialmente àquelas organizações já existentes que, por seu funcionamento, têm condições mais amplas para se tornarem agentes divulgadores de leitura, vale dizer, de cultura – a família, a escola, a biblioteca.

O mesmo vale para os sujeitos chamados à cena pelo Autor, uma vez que o desempenho profissional deles se relaciona a uma atividade estreitamente vinculada ao livro: o pesquisador, o professor e o bibliotecário” (ZILBERMAN, 1997, p. 31).

Atualmente, a crença exacerbada no poder da leitura está sendo relativizada com base nos inúmeros estudos acadêmicos que têm demonstrado que o sentido da leitura é dado pelo leitor e por circunstâncias de seu contexto social. Assim, já se sabe que o sentido da leitura é definido socialmente, mais do que textualmente, não podendo a leitura ser considerada fora do contexto das diversas práticas de letramento, só porque o livro tem uma complexidade e poder peculiares. A leitura é entendida dentro de contexto social específico, embora possa constituir também momento de reflexão pessoal. O sentido da leitura ocorre então em função da identidade do grupo, das características do contexto em que o livro é lido, tanto quanto do próprio texto (RADWAY, 1994, p. 275). Yunes alerta que “A fluidez da leitura nos ensina a necessária humildade para lidar com o ilimitado” (YUNES, 2002b, p.39).

3.2 Leitura na escola

A escola sempre foi um “agente divulgador de leitura”. Na verdade, a educação escolar sempre foi tão fortemente baseada na leitura que “o ensino das séries iniciais pode ser tomado como sinônimo de ensino da leitura...” (SILVA, E. T., 1997, p. 91). A escola se encarrega da alfabetização, ajudando as crianças a se situarem no universo da escrita e, “[...] a partir daí, a escola vai esmerando as habilidades de leitura dos alunos-leitores e proporcionando situações nas quais eles possam ‘ler para aprender’” (SILVA, E. T., 1997, p.91).

Os problemas estruturais da leitura, já mencionados anteriormente, se refletem na forma como ela é ensinada na escola e os próprios pesquisadores da área não se furtam

a reconhecer o “fracasso da escola na formação de leitores” (Silva, E. T., 1997, p. 93), o que leva à indagação: “Para onde vai a leitura?” Essa pergunta foi feita por Leahy (2004, p. 200) que reconheceu as falhas da escola na formação de leitores e mostrou que elas resistem “às pesquisas recentes, às novas propostas, às recomendações de especialistas, educadores, teóricos, literatos”.

A escolarização da leitura, ou seja, a colocação da leitura significativa como estratégia central na formação escolar de crianças e jovens, portanto, implica superar uma série de problemas. Sabe-se, por exemplo, que a leitura concorre de forma desvantajosa com outros meios de entretenimento à disposição de crianças e jovens (MAGALHÃES, 1980, p. 105).

Em segundo lugar, as finalidades que a escola define para a leitura são “questionáveis”, segundo Silva (1995, p. 104). Sobre isso, citando Marisa Lajolo, o autor afirmou:

[...] ao invés de *estimular a reflexão e a busca de conhecimentos, de promover o prazer e desenvolver a criticidade*, o ensino da leitura é regido por pretextos altamente questionáveis, congelando ou mesmo aniquilando o potencial de atribuição de significados à palavra escrita, que os alunos trazem para a situação de aprendizagem escolar. Ao invés de levar os alunos a um *conhecimento mais profundo da realidade* e a um *posicionamento crítico frente a essa realidade*, a leitura escolarizada tem servido a propósitos de memorização de normas gramaticais, reprodução de dogmatismos, celebrações cívicas, aumento de vocabulário, motivação para a produção escrita, etc. [...] (SILVA, 1995, p. 104, grifos no original).

Lajolo acrescentou que a escola tem sistematicamente promovido o afastamento do aluno da leitura, contando “com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela” (Lajolo, 1997, p. 66).

Outra prática questionável da escola com relação à leitura é a escolha dos textos. Em sua pesquisa sobre práticas de leitura em disciplinas de conteúdo específico em séries de ensino fundamental, Magalhães percebeu o comando absoluto das situações de leitura pelo professor, a começar pela seleção de livros didáticos e outros textos, que não levava em consideração a opinião dos alunos que reclamavam da dificuldade que tinham para compreendê-los (MAGALHÃES, 1992, p. 179). Pinheiro também observou um controle rigoroso exercido pela escola e pela família na leitura de jovens de 5ª. série em uma escola pública. “Ao jovem não é *permitido* ler qualquer livro. A ele cabe ler uma parte *específica* da produção literária, nomeada de acordo com seu público-leitor alvo: a literatura juvenil”. A pesquisadora lembra que “a maioria dos catálogos de literatura infantil e juvenil tem como público-alvo o professor, ou seja, os livros para crianças e jovens são livros escolares, devem ser escolhidos pelos professores e lidos na escola sob sua orientação” (PINHEIRO, 2004, p. 118-119, grifos no original).

Em estudo feito sobre o funcionamento de duas bibliotecas – uma de escola pública e outra de particular – em suas relações com as escolhas de livros por leitores jovens, Versiani identificou duas direções distintas: na biblioteca da escola particular uma atitude altamente prescritiva, um investimento crítico, de filtragem e orientação; na biblioteca da escola pública uma absoluta aceitação da leitura como um bem em si, sendo o acervo oferecido em estado bruto, sem qualquer tipo de seleção que pré-orientasse as escolhas de leitura. A pesquisadora observou que na primeira situação o acentuado impressionismo crítico pode resultar na restrição de possibilidades de leitura e na segunda a ausência de indicadores de qualidade pode levar ao afastamento definitivo dos potenciais leitores da literatura. (VERSIANI, citada por PAULINO, 2004, p.61²⁷). Assim, ainda é pertinente a crítica feita por Perrotti, em 1990, sobre o controle da leitura de crianças e jovens, feito por adultos e por agentes institucionais (PERROTTI, 1990, p. 17).

Finalidades mal definidas e textos pouco significativos para os alunos se aliam a estratégias didáticas pobres para compor o quadro pouco estimulante da leitura na escola, contribuindo para o afastamento do leitor do texto.

No estudo acima mencionado, Magalhães observou que, na maioria das vezes, a leitura em sala de aula estava relacionada com algum tipo de avaliação:

[...] lia-se com atenção porque 'era matéria de prova', ou porque 'aquele trecho era muito importante'[...] Em momentos de leitura "ouviam-se, não raro, apenas a seguinte indicação do professor: 'abram o livro na página x', quando o aluno recebia tão somente uma ordem a cumprir (MAGALHÃES, 1992, p. 175).

Em seu estudo, Silva, S. A. observou que o trabalho de leitura na sala de aula pautava-se basicamente pelo livro didático, embora a escola pesquisada possuísse biblioteca com bom acervo de literatura infanto-juvenil, sendo o livro didático mais usado como um fim em si mesmo do que para complementar o trabalho (SILVA, S. A., 1997, p. 96). Críticas às práticas de leitura na escola foram também feitas por Pacheco, ao comentar a tendência da escola em transformar a literatura em "instrumento enfadonho" de aprendizagem.

Estou me referindo às fichas de leitura, às provas e exercícios gramaticais com base em textos literários, às *prestações de contas* das leituras que sempre precisam ser avaliadas, e geralmente o são por meio de exercícios referenciais distantes de uma proposta que privilegie a formação da subjetividade (que muitas vezes precisa do silêncio para se realizar), ou uma postura mais crítica e reflexiva perante o texto e seu contexto (PACHECO, 2004, p. 210-211).

Lajolo sintetizou essa situação com a seguinte observação:

O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. Mas, se no âmbito universitário a teoria literária pode ainda preservar uma semântica geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e rarefazer-se, a ponto de ficar quase irreconhecível. Na escola, anula-

²⁷ O texto de Paulino não inclui a referência do trabalho de Versiani, mas sabe-se que é a tese de doutorado dessa autora: MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A leitura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

se a ambigüidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes (LAJOLO, 1997, p. 15-16).

Magalhães observou em seu estudo que, embora os professores se preocupassem com as deficiências de leitura dos alunos,

a isso não correspondeu uma ação efetiva, para minimizar o problema. Não se constatou, em nenhum momento, a utilização das chamadas 'estratégias de ensino', como a apresentação prévia do texto, instrução sobre estrutura de texto, guias de leitura e estudo, ou de alguma técnica que colocasse o aluno numa relação interessante, amistosa e duradoura com o texto escrito [...] os professores pareciam desconhecer grande parte das estratégias de leitura (MAGALHÃES, 1992, p. 178).

Uma das carências freqüentemente observadas nas práticas de leitura na escola diz respeito à falta de sistematização das atividades. É uma prática casual, criticada por vários estudiosos. “O currículo de leitura das nossas escolas (principalmente as públicas) geralmente se apresenta desorganizado, não-seqüenciado, parecendo ser estabelecido na base da improvisação e do desleixo” (SILVA, E. T., 1997, p. 42). A falta de planejamento das atividades de leitura foi confirmada no estudo de Silva, S. A. (1997, p. 189-190) realizado em uma escola pública de 1º. grau, tendo a autora observado que “... as práticas de leitura se desenvolviam de forma um pouco aleatória, bastante intuitiva, sem planejamento rigorosamente definido, revelando um certo ‘espontaneísmo’...”, fato também mencionado por Pacheco (2004, p. 211) com relação especificamente à leitura literária: “[...] comportamentos que trazem o livro literário para a sala de aula sem qualquer compromisso com um trabalho sistematizado: um simples entretenimento para quando as tarefas *sérias* acabam de ser realizadas; tão somente um passatempo” (grifo no original).

Comentando práticas leitoras observadas ao longo da história da civilização, Yunes (2002b, p. 37) descreveu um “caminho para o refúgio produtivo da leitura”, que pode ser tomado como processo de formação de leitores. O caminho tem início com o que ela chamou de *primeiras histórias*. São aquelas que “se dão sem pedagogismos, ao pé da cama ou em torno do fogo, ou depois de um filme na mesa de um bar, quando uma cumplicidade implícita aproxima vozes, imaginários, apreensões, dúvidas e perguntas [...]”. As primeiras histórias constituem, visivelmente, momento de leitura propiciado no ambiente familiar, onde “conta-se para contar, deixando que flua desencadeada a torrente da palavra [...]”. Segundo Yunes (2002b, p. 37), “pode não ser definitivo, mas é de impulso vital a experiência das primeiras histórias”.

As *segundas histórias* são alcançadas por meio de círculos de leitura, “momento em que a recepção do texto não reflui a uma interioridade emotiva e de perplexidade apenas, amparada na voz do outro, mas aqui já se desdobra uma *interatividade* de ordem mais ampla entre o texto e diversos receptores, simultaneamente” (YUNES, 2002b, p. 37). Aqui, o leitor abre-se ao diálogo e, apoiado no texto, tem oportunidade de trabalhar “os conflitos de interpretação” e o “estranhamento com o texto”. Como as primeiras, as

segundas histórias também são solidárias e abrem caminho para as *terceiras histórias*, experiência de leitura agora solitária, que na verdade não é solitária, pois nela o leitor “lê com as suas memórias, com as associações a textos anteriores, com o acervo de vivências, com o repertório de narrativas que escutou com seus olhos na infância” (YUNES, 2002b, p. 38).

Uma proposta mais formal de sistematização da leitura literária foi elaborada por Cosson (2006, p. 23) com base na premissa de que “a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”. Segundo o autor “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”, não devendo, portanto, “[...] ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler [...]” (COSSON, 2006, p. 23). A proposta de letramento literário de Cosson baseou-se na distinção feita por Halliday²⁸, segundo a qual a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem:

a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona a seus usuários (COSSON, 2006, p. 47, grifos nossos).

Cosson lamentou que as aulas de literatura tradicionais oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola” (COSSON, 2006, p. 47), queixa também feita por Leahy (2004, p. 199): “[...] nossa tradição de estudos se faz *sobre* literatura; não somos educados *pe*la literatura” (grifos no original).

Os pontos abordados pelos autores acima revelam que a escola hoje já conta com bases conceituais para estabelecer programas consistentes que propiciem formação adequada em leitura.

Uma das causas da pobreza das práticas de leitura na escola é a formação dos professores. Para começar o professor lê pouco, é um “carente de leitura” na opinião de Silva, E. T. (1997, p. 42). Essa suposição partiu de circunstâncias estruturais (históricas, econômicas e culturais):

O [seu] salário é insuficiente para comprar livros e enriquecer o acervo de sua biblioteca profissional; o número excessivo de aulas bloqueia os momentos para a leitura; não existe biblioteca especializada nas escolas; os cursos de licenciatura tocam por alto a pedagogia da leitura (SILVA, E. T., 1997, p. 42).

A formação deficiente do mediador foi confirmada por estudos, como, por exemplo, o de Gatti *et al* (1994, citado por Silva, S. A., 1997, p. 126-127) que pesquisou o perfil de professores de 1º. grau que, indagados sobre sua condição de leitores, citaram esses mesmos fatores como dificultadores da sua prática de leitura. A pesquisa evidenciou a deficiência, mostrando que eram raras as práticas de leitura para aprimoramento profissional dos professores. Na pesquisa, eles demonstraram dificuldade de recordar

²⁸ O texto de Cosson não inclui a referência ao trabalho de Halliday.

nomes de autores e títulos de livros e declararam não terem lido nada nos últimos três anos. (GATTI *et al*, 1994 citado por SILVA, S. A., 1997, p. 126-127).

Outro estudo (Kramer; Oswald, 2001) realizado em três escolas de formação de professores partiu da premissa da impossibilidade de os professores contribuírem para que seus alunos se tornem leitores porque eles próprios não gostam de ler e confirmou que os professores geralmente não têm acesso, “nos cursos de formação inicial, a bons textos de literatura nem a ações voltadas para o incentivo de práticas leitoras [...]” (KRAMER; OSWALD, 2001 citado por SOUZA; SILVA, 2004, p. 168).

Também os bibliotecários são acusados de não lerem: Silva, E. T. (1997, p. 110) declarou que já encontrou “bibliotecários por este Brasil afora que não sabiam, eles mesmos, ler. Pergunto: como pode alguém orientar e compreender o usuário se ele mesmo não possui habilidades de leitura?”.

Lajolo, por sua vez, citou estudo envolvendo professores e bibliotecários em duas cidades brasileiras que constatou a pobreza do repertório de leituras desses profissionais, “constituído, a maior parte das vezes por *best-sellers* tão antigos quanto *Fernão Capelo Gaivota*, *O menino do dedo verde* e *O pequeno príncipe* ou pelo que se poderia chamar de clássicos escolares, como *A moreninha*, *Iracema* e *A escrava Isaura*” (LAJOLO, 1997, p. 108).

Problemas com a leitura ficaram evidentes em estudo que investigou como alunos de biblioteconomia elaboravam seus trabalhos acadêmicos. Esses alunos, futuros bibliotecários, explicitaram dificuldades com a seleção, interpretação, comparação e síntese das informações que utilizavam, o que refletiu na maior das dificuldades por eles mencionada: redigir o trabalho final (CAMPELLO; ABREU, 2005, p. 49).

Como não poderia deixar de ser, os resultados dessa “soma de carências” com relação à leitura são catastróficos e têm sido sobejamente divulgados. Yunes mostrou uma dessas conseqüências:

[...] o texto, com freqüência, se constitui em ‘mensagem’ indecifrável, apesar de foneticamente recuperável pelos alfabetizados. Nas filas, nos postos de atendimento público, os avisos escritos parecem ininteligíveis e sempre há a necessidade de que alguém ‘esclareça’ o que está escrito. Pode bem ocorrer que o *escrito* não esteja em sua melhor forma, com freqüência confundindo o leitor; mas em enunciados elementares (‘saída à direita’, ‘introduza o cartão na abertura’), também se verifica a dificuldade de compreensão, operação denotativa da leitura, segundo os psicolingüistas (YUNES, 2002b, p. 15, grifos no original).

Casos de alunos que, já na 7^a. e 8^a. séries, não conseguem decifrar a escrita são recorrentes em escolas públicas (COSSON, 2006, p. 38). Mas o que surpreende os educadores são casos de alunos que apresentam condições propícias para o domínio da leitura e não conseguem interpretar o texto lido (Cosson, 2006, p. 37). Yunes sintetizou as conseqüências da forma como a leitura tem sido tratada na escola:

O corte abrupto deste gozo da palavra no contexto escolar com certeza desencanta a relação com a escrita e fragiliza a prática de ler outras linguagens, ainda menos

percebidas como textuais. Em geral, há dezenas de páginas para serem lidas em tempo escasso, com vocabulário desconhecido e estrutura, às vezes inusitada: que esperar, senão o desânimo, a decepção consigo mesmo e o desafeto pelo conhecimento? (YUNES, 2002b, p. 37).

Pesquisa feita em uma escola pública com alunos de 5^a. e 8^a. séries mostrou que os problemas de leitura, conforme expostos por uma das professoras entrevistadas

[...] vão desde a precariedade da decodificação dos sinais escritos, até 'pegar um texto, entender o que cada parágrafo diz, as relações entre os parágrafos, a compreensão do que o autor quis dizer. A alfabetização, tratada como simples decodificação, é uma coisa; leitura é outra. Tem que ir além, muito mais além (MAGALHÃES, 1992, p. 149).

Avaliações sobre a capacidade de leitura feitas no nível nacional têm possibilitado uma visão mais precisa das dificuldades dos alunos brasileiros. O SAEB de 2001, por exemplo, no que diz respeito às habilidades de leitura de língua portuguesa de alunos de 8^a. série, mostrou que, nas 21 habilidades avaliadas, o resultado ficou entre 66,5%, no que se refere a “localizar informações explícitas em um texto” e 26,0% relativamente a “diferenciar as partes principais das secundárias de um texto” (Souza, 2006).

O conhecimento que se tem acumulado sobre leitura pode possibilitar reverter a situação posta por Yunes:

Como a leitura, este portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida afora? E não é esta a única conseqüência trágica da relação com a escrita: o bloqueio à leitura vai se delinear como obstáculo mais sério a toda aprendizagem qualificada, de tal modo que os problemas encontrados pelos estudantes – mesmo universitários – na compreensão e interpretação dos materiais de estudo parecem advir deste fracasso de origem remota (YUNES, 2002b, p. 15).

3.3 Democratização da leitura

Democratização é uma palavra que está presente com freqüência nos textos sobre leitura, de estudiosos em geral e de bibliotecários em particular. Ela aparece como uma das respostas para a crise de leitura e pode-se perceber que é usada em diversas acepções.

A leitura democratiza o indivíduo, como explicitou Magda Soares, discutindo especificamente a leitura literária: ela tem o potencial de democratizar o ser humano, por aproximá-lo do diferente, do desigual, do excluído (SOARES, 2004, p. 31-32). Para Ezequiel Silva, a leitura democratiza por que “*o domínio da cultura* ou ainda, *o domínio das condições de produção da cultura* por parte do povo é um aspecto essencial para a conquista de sua libertação e, conseqüentemente, para a realização da democracia”. O autor tentou mostrar que a leitura é “uma habilidade humana que permite o acesso aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita [...]” (SILVA, E. T., 1997, p. 62, grifos no original). Assim, percebe-se que esses autores estão tratando dos efeitos da leitura, o que ela pode

propiciar a fim de se alcançar uma sociedade mais consciente de seus direitos e deveres e mais justa.

Por outro lado, a leitura deve ser democratizada, isto é, deve ser acessível a todos os cidadãos ou, como explicitou Magda Soares, a democracia cultural pressupõe “uma distribuição eqüitativa das possibilidades de leitura e do direito à leitura” (SOARES, 2004, p. 20). Nesse sentido, a democratização da leitura presume que sejam oferecidas condições para que as pessoas leiam. Assim, as questões abordadas pelos autores que acreditam e lutam pela democratização da leitura dizem respeito em geral a: existência de boas bibliotecas, tanto públicas quanto escolares; custo e distribuição do livro no país; políticas públicas de incentivo à leitura; socialização das pesquisas sobre leitura, dentre outros.

Uma terceira vertente em que o vocábulo democratização vem sendo usado em relação à leitura diz respeito à questão, relativamente recente, da mudança do estatuto da arte e, mais especificamente, dos desafios que o cânone literário vem sofrendo, configurando “uma crise de paradigmas e valores”. Descrevendo esse cenário em que “os espaços se deslocam e os tempos se misturam”, Walty mostrou a posição incômoda do professor de língua e literatura que “não sabe bem o que ensinar e como ensinar” (WALTY, 2004, p. 189-190). Assim, a citada autora usou o termo para elucidar a demanda pelo que ela chama de “democratização dos gêneros”, que a levou a indagar:

Deixar de ensinar a modalidade padrão da língua ou a leitura do texto dado como literário, canonizado, seria uma forma de democratizar o ensino, e, mais do que isso, as relações sociais? E o valor da arte nas relações de mercado? E os discursos políticos talhados na língua padrão seriam lidos só pelos pares de quem escreve? A democratização não seria, então, a dos atos de produção e recepção? Não seria necessário estarmos abertos a todo tipo de produção cultural, percebendo-a como linguagem que se dá a ler? Ouvir o outro, mas deixá-lo também ouvir vozes diferenciadas do sistema de que faz parte? (WALTY, 2004, p. 195).

E concluiu que “há que se reconhecer [...] que a prática interdiscursiva parece ser um modo de conhecimento adequado à sociedade atual” (WALTY, 2004, p. 192).

Portanto, a palavra democratização, quando relativa à leitura, apresenta significados diversos e é necessário utilizá-la de forma precisa para não se correr o risco de cair num discurso generalista.

3.4 Prazer de ler

O prazer, ou gosto, de ler constitui expressão freqüente no discurso do bibliotecário, substituindo “hábito de leitura” que permeou esse discurso durante muito tempo (Rabello, 1987; Campello, 2003a), visto que, atualmente, já se compreende que a

complexidade do ato de ler, que envolve individualidade e coletividade, aponta para o fato de que “leitura jamais será uma questão de hábito” (MARTINS, 2002, p. 104).

A preocupação com o prazer de ler está ligada à necessidade sentida pelas instituições de leitura (a escola especialmente) de aproximar o leitor do texto, contrapondo-se aos inúmeros fatores e situações que contribuem fortemente para o movimento oposto, qual seja, o afastamento dos dois.

Sabe-se que, em princípio, existe predisposição para a leitura, apoiada no fascínio e na curiosidade inata do homem em relação ao sentido da vida, que são alimentados pela literatura.

Como o homem sempre se perguntou quem sou eu?, de onde vim?, para onde vou?, os mitos proliferam, originados no questionamento dos povos sobre si mesmos e o mundo, no fascínio pelos mistérios da vida ... Na permanente tentativa de explicar o mundo, o homem foi inventando histórias fantásticas, religiosas, de assombração, epopéias, aventuras [...] (GREGÓRIO FILHO, 2002, p. 61).

Yunes comentou sobre esse fascínio, trazendo à discussão a figura do aprendiz, isto é, revelando a preocupação da escola com a leitura da obra literária.

O ponto de partida dos estudos da leitura, atrelados que estiveram à escola, comprova a fascinação que as narrativas sobre o mundo e o homem exercem sobre os aprendizes, porque organizam o desconhecido como um relato e, nomeando-o, apresentam mundos ‘invisíveis’, quer próximos, quer longe no tempo, no espaço e no desejo, além de suscitarem o imaginário em plena fase de hiperatividade... O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados às ‘impressões’ deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de comover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular (YUNES, 2002, p. 26-27).

Como processo de conhecimento, a leitura começa com o desejo: ele é o ponto de partida para que o leitor queira ler. Atualmente, já se tem idéia da natureza do prazer associado à leitura literária, contribuição dada particularmente por teorias de leitura que privilegiam o leitor, como por exemplo, a estética da recepção, especialmente por Hans Robert Jauss, que mostrou que o prazer desencadeado pela obra de arte é condição para seu entendimento e compreensão (JAUSS²⁹ citado por ZILBERMAN, 2001, p. 91). Assim, o caminho para a leitura é aberto por mediadores capazes de narrar com sensibilidade, pois, segundo Yunes “Ouvir histórias do mundo, sejam elas documentadas ou inventadas, consiste em um recurso de familiarização com a estrutura do relato, que organiza o pensamento e propicia uma melhor recepção dos textos lidos” (YUNES, 2002b, p. 36) e não deve ocorrer de forma burocratizada.

A escola busca, portanto, desenvolver e manter nos alunos o prazer de ler, pois sabe que, embora o processo de leitura significativa não seja simples e rápido, “uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo” (YUNES, 2002b, p. 27). O problema é como lidar com o processo, ou conforme colocou Yunes “como fazê-lo com prazer, sem adestramentos, delegando o desenvolvimento do processo ao próprio leitor potencial?” ou,

²⁹ O texto de Zilberman não inclui a referência do trabalho de Jauss.

como desenvolver práticas que possam “ajudar uma pessoa de qualquer idade a experimentar a aventura que é ler?” (YUNES, 2002, p. 26). A mesma autora, usando idéia de Kant, esclareceu que “A porta de entrada para estas paragens do pensamento é, sem dúvida, a sensibilidade: não a que se confunde com uma torrente de lágrimas e soluços, mas a que desestabiliza, apurando a capacidade de perceber o que não é apenas óbvio, mas ‘sublime’” (YUNES, 2002b, p. 27).

A questão do prazer de ler, que ajuda a entender as possibilidades (e necessidade) de mediação nas escolhas de leitura dos alunos, foi mais bem compreendida após o ensaio de Roland Barthes, *O prazer do texto*, no qual o autor mostrou que julgar um texto segundo o prazer não nos permite dizer que ele seja bom ou mau, apenas que “é isso para mim” (BARTHES, 1996, p. 21).

Com Barthes, a figura do leitor se fortaleceu, apoiada também nos fundamentos da estética da recepção que esclarece que a incompletude inerente da obra literária é que coloca o leitor como co-participante do ato de criação. Como explica Zilberman, elucidando as idéias dos teóricos da estética da recepção, na obra de ficção, “personagens, coisas, sentimentos e até o tempo aparecem de forma inacabada e descontínua, exigindo, necessariamente a intervenção do leitor”. Ele vai preencher os vazios, completar as lacunas, que constituem indeterminações que vão dar ao leitor condições de ter uma ação transformadora: o objeto artístico vai deixar de ser um mero artefato para se transformar num objeto estético, “passível de contemplação, entendimento e interpretação” (ZILBERMAN, 2001, p. 53).

A idéia foi melhor explicitada pelos ensaios de Jauss sobre a experiência estética, que se caracteriza como propiciadora da emancipação do sujeito. Essa emancipação ocorre em três planos: o primeiro é o da *poiesis* que corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra; a *aisthesis* diz respeito ao efeito provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo; o terceiro plano é o da *katharsis* que se relaciona com o prazer afetivo que resulta da recepção de uma obra e leva a mudanças nas convicções do recebedor, ampliando sua visão de mundo e estimulando-o a elaborar julgamentos (JAUSS, citado por ZILBERMAN, 2001, p. 93-94).

Parece existir, portanto, incompatibilidade entre a experiência prazerosa de leitura e a experiência de ler por imposição para responder a questionários de compreensão ou para aprender regras gramaticais. Essa situação tem levado à dicotomia entre leitura na escola e leitura em casa. Pesquisas mostraram que essa dicotomia se instala a partir de práticas de leitura rígidas, pobres e burocratizadas desenvolvidas na escola e dos impedimentos que dificultam a freqüência à biblioteca: “dificuldade para ausentar-se da sala de aula, falta de um horário disponível para ir à biblioteca” (Silva, S. A., 1997, p. 69). O estudo de Silva, S. A. confirmou que as preocupações dos adultos sobre as escolhas de

leitura feitas pelos alunos “não interferiram nas condições de possibilidade de esses alunos acessarem um leque amplo de livros e leituras. E essa possibilidade era dada, sobretudo, pela liberdade de escolha” (SILVA, S. A., 1997, p. 61, grifo no original). Apesar de todas as interferências e dificuldades que encontravam para ler, os alunos participantes da referida pesquisa reagiam, utilizando estratégias para escolher o que queriam ler, para superar as dificuldades e até para ludibriar os professores nos momentos de leitura imposta, como mostra a pesquisadora.

As idas na biblioteca na hora do recreio sendo consideradas como ato de indisciplina. Os alunos, contudo, cuidavam de ‘burlar’ as regras, e os horários em que mais se freqüentava a biblioteca eram durante o recreio e ao término das aulas. Administravam o tempo como podiam, escolhiam os livros no horário do recreio e os deixavam reservados para pegá-los após a aula (SILVA, S. A., 1997, p. 69-70).

[...] quando, em várias situações em que acontecia a ‘aula de leitura’, utilizando unicamente o livro didático, alguns alunos resolviam se envolver com a ‘sua’ leitura, isto é, com aquele livro que haviam buscado na biblioteca e que estava sempre à mão, debaixo da carteira, para que, em caso de emergência, ou seja, de absoluto tédio em ouvir regras e normas de ler bem, pudessem ter outra opção de leitura (SILVA, S. A., 1997, p. 120).

A pesquisa mostrou que os alunos encontravam formas de ler quando queriam e o que queriam apesar da escola. A fala de dois alunos entrevistados mostrou como isso era feito:

– Eu gosto de ler é na sala de aula... Eu faço o exercício todo depressa e depois pego o livro e leio (Aluna de 2ª série).

– Na hora que a professora tá escrevendo no quadro, eu pego o livro e começo a ler, quando ela vira, eu guardo o livro, marco assim um x de lápis para não esquecer onde parei e continuo fazendo o exercício (Aluno de 3ª série) (SILVA, S. A., 1997, p. 121).

Essa reação à leitura obrigatória foi também observada por Magalhães que, estudando práticas de leitura em uma escola de 1º grau, presenciou

com freqüência atitudes de indiferença, e mesmo manifestações de aborrecimento por parte de muitos alunos que ficavam completamente distraídos durante a leitura dos colegas ou folheavam revistas em quadrinhos ou de novelas românticas (essas na oitava série) e outros materiais, estrategicamente escondidos dentro do livro-texto (MAGALHÃES, 1992, p. 175).

Há concordância de que a escola não deve deixar que a leitura constitua mera fruição nem deve fazer um uso “pobre” do texto literário. Concorda-se em geral que a leitura literária deva ser escolarizada e, ao mesmo tempo, que a literatura não seja o único gênero que deve ser trabalhado na escola. Isso vai exigir, em primeiro lugar, a compreensão do texto literário não como “um monumento posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano” (COSSON, 2006, p. 28). Segundo Cosson, a “atitude sacralizadora da literatura” não é positiva e sua “adoração” torna-a inacessível e distante do leitor. Parece haver, entre os professores que adotam atitude de reverência em face da obra literária, o receio de que a análise destrua sua magia e beleza, ao revelar seus mecanismos de construção (COSSON, 2006, p. 28).

Em segundo lugar, o letramento literário exige concordância de que “o que se expressa ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto”. Assim, não é recomendável a “defesa exacerbada dos sentimentos do leitor”, a crença de que o texto literário desperta sentimentos tão “inefáveis” e “experiências místicas” impossíveis de serem traduzidas. Entretanto, essa tradução, essa verbalização do que foi sentido ou compreendido, é possível e necessária, pois “nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras” (COSSON, 2006, p. 28).

Em terceiro lugar, é necessário aceitar que a leitura literária possa e deva ser compartilhada. Embora “ela possa parecer única para um leitor em determinadas situações” temos que compreender que o texto literário traz efeito de proximidade que “é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2006, p. 28).

Assim, a literatura, conforme proposta no âmbito do letramento literário, é tomada como “um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos”. Esse processo precisa ser aprendido, de forma socializada, cabendo ao professor fazer com que a aprendizagem se dê de forma a não destruir a magia das obras, propiciando “uma busca plena de sentido para o texto literário” (COSSON, 2006, p. 28-29).

3.5 Dinamização da leitura

A dinamização é outra palavra recorrente no discurso da leitura e da biblioteca escolar. Em uma de suas vertentes, como já mencionado anteriormente neste trabalho, ela visa a forçar a biblioteca a sair da rotina e atrair seus usuários por meio de atividades que a transformem em local agradável e convidativo.

Na perspectiva da leitura, a necessidade da dinamização deve ser vista na confluência de diversos fatores. O primeiro é que a leitura não é atividade preferida por crianças e jovens (MAGALHÃES, 1980, p. 52-55), havendo entre os bibliotecários a consciência de que ela precisa ser estimulada, promovida. Essa é uma perspectiva da dinamização também compartilhada com professores que se preocupam em tornar a atividade de leitura, especialmente a literária, atraente e fácil a fim de conquistar o leitor, e se explica pelo fato de a literatura estar hoje competindo com outras práticas culturais contemporâneas vistas como muito mais dinâmicas e atraentes. Como consequência, os textos literários, quando não são completamente banidos das atividades de leitura e substituídos por textos jornalísticos, filmes, canções populares, etc., são escolhidos em função de algumas características: “devem ser curtos, contemporâneos e ‘divertidos”

(COSSON, 2006, p. 21). E “não é raro escutar em reuniões escolares ou em conversas informais entre colegas docentes, a necessidade de tornar o livro mais atraente e mais dinâmico por meio de recursos como jogos, dramatizações, atividades plásticas [...]” (PACHECO, 2004, p. 210). A dificuldade que os professores sentem em trabalhar adequadamente o texto literário leva à busca de simplificação que via de regra desemboca no que Lajolo chamou de “desenfreado ativismo”, representado por atividades tais como:

transformação do texto narrativo em roteiro teatral e a subsequente encenação; a reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema, da história ou de personagens do livro; a criação, a partir de sucata, de objetos ou colagens de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; sua reescritura com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com autor ou personagens do livro; jogral ou coro falado quando se trata de poemas, e tantas outras, familiares a quem tem intimidade com a literatura infantil (LAJOLO, 1997, p. 70).

A autora criticou a necessidade de inventar atividades de *leitura lúdica e criativa*, pois, segundo ela, isso pode estar camuflando uma uniformização da leitura escolar e as atividades apenas *simulam* criação e fantasia (LAJOLO, 1997, p. 71). A preocupação do professor com a dinamização do livro foi também criticada por Lajolo como atitude de “idealismo ingênuo” que se soma ao “imediatismo das soluções enlatadas” e, embora considerando-a bem intencionada – pois busca “reduzir o atrito” e aumentar a “digestibilidade da aula” – alertou para o fato de que “técnicas milagrosas de convívio harmonioso com o texto não existem”. Tais técnicas de dinamização podem levar o professor a lidar “superficialmente com a questão, resolvendo o problema pelo seu contorno, passando ao largo das zonas mais profundas de conflito” (LAJOLO, 1997, p. 14).

No caso do bibliotecário, a preocupação com a dinamização da leitura deve ser creditada às circunstâncias que dificultam a existência de uma relação positiva da criança e do jovem com a biblioteca. É sabido que a maioria das bibliotecas escolares, além de conviverem com uma realidade de faltas e carências, apresentam imagem de espaço sisudo, de silêncio, pouco atraente (VIANNA *et al*, 2004). Embora alguns estudos recentes tenham contribuído para se compreender melhor o espaço da biblioteca e com isso modificar a imagem estereotipada (LIMBERG; ALEXANDERSSON, 2003; RAFSTE, 2005) ela ainda permanece forte e alguns bibliotecários que desejam mudar essa situação lançam mão de estratégias de dinamização que visam a atrair usuários renitentes para a prática da leitura. A dinamização para atrair usuários envolve duas ações específicas: transformar a biblioteca em um espaço dinâmico por meio de atividades variadas de leitura e/ou num espaço atraente, por meio de uma organização física alegre e convidativa.

No seu conceito de dinamização, Nóbrega (2002) aglutina ambas as ações no que ela chama de dinamização do acervo. Considerando a premissa de que biblioteca é lugar de “memória e construção do mundo”, tomando a idéia de Bruno Latour de que acervos são “materialidades que vão tornando-se signos”, a autora defendeu a leitura como

“elemento fundamental na ação com acervos”. Acreditando no acervo como “um lugar onde se constrói a democratização do acesso aos saberes”, a autora propôs o “*agir comunicativo e a ação com a leitura* como a tessitura da dinamização de acervos” (NÓBREGA, 2002, p. 124-125, grifos no original). Essa dinamização se concretizaria, segundo proposta da autora, em dois tipos de ação. Uma delas seria

Proporcionar *ambiências de leitura*, por meio da criação de espaços agradáveis para o convívio com os livros e demais suportes de leitura e diversidade de linguagem (tapetes, almofadas, cadeiras de balanço, cestos com revistas e livros, plantas, cores, etc., para ler gostoso uma boa história, ouvir com prazer um causo contado, contemplar tranqüilamente um quadro, ouvir uma melodia, assistir quieto e trêmulo um filme) (NÓBREGA, 2002, p. 129, grifo no original).

Outra ação proposta por Nóbrega seria o trabalho planejado (dinamizar acervos é mais do que trabalhar com atividades isoladas ou eventos, alerta a autora), com variedade de textos, com diversas formas de manifestações artísticas, com a oralidade e a escuta num trabalho coletivo, criativo e criador (NÓBREGA, 2002, p. 129-130).

Dios (1989) sugere a dinamização de leitura com base principalmente “na afetividade, na intuição, no movimento, no domínio cognitivo do acervo, na relação democrática professor-aluno e estudante-estudante, numa ação educativa de desenvolvimento simultâneo à vida” (DIOS, 1989, p. 20). Segundo a autora, que do seu lugar como responsável pela biblioteca da escola, descreve seu esforço para reagir contra um ambiente hostil à leitura, “dinamizar no nosso caso significou democratizar, dar voz a todos num relacionamento horizontal, buscando ouvir, aprender conjuntamente, numa troca efetiva” (DIOS, 1989, p. 20-21).

Analisando-se as perspectivas da dinamização conforme a visão de diferentes autores percebe-se que, embora com objetivos diversos, mobilizam ações semelhantes que podem modificar a imagem da biblioteca e aproximar o aluno do livro.

As considerações sobre leitura mostraram que a biblioteca, principalmente a escolar, tem estado bastante envolvida com a questão da leitura literária. Com a emergência do conceito de letramento informacional, esse envolvimento se amplia, revelando o interesse do bibliotecário em contribuir mais diretamente com a aprendizagem dos alunos. Na proposta do letramento informacional, o comprometimento do bibliotecário com a leitura continua, agora em patamar que o leva a assumir responsabilidades não só na escolha de livros e na orientação de leitura, mas no desenvolvimento de habilidades nos alunos para entender e usar competentemente o que lêem. Assim, o bibliotecário desempenha a função de orientador nos processos de aprendizagem que privilegiam a busca e uso de informação. Essa função vem se sustentando no conceito de letramento informacional.

No capítulo seguinte, elabora-se a descrição da temática do letramento informacional, de maneira a entender como o conceito vem se consolidando na área de biblioteconomia e de ciência da informação em países desenvolvidos.

CAPITULO 4 LETRAMENTO INFORMACIONAL

A ampliação da função educativa do bibliotecário na escola, representada por seu papel ativo na aprendizagem, foi ocorrendo paralelamente à evolução da função do livro no âmbito da educação formal. Como já se afirmou nesta tese, historicamente os bibliotecários que atuavam em escolas dedicaram-se à promoção da leitura e essa foi durante muito tempo sua principal função educativa. Entretanto, com as mudanças ocorridas na sociedade em geral e na educação em particular, uma nova função emerge, já que surge a demanda para a formação de pessoas competentes para lidar com informação. Assim, a ação do bibliotecário não fica mais circunscrita a promoção da leitura, mas se amplia para abranger questões mais complexas (WOOLLS, 2006). Essa ação tem sido sustentada por pesquisas tanto da área de biblioteconomia/ciência da informação como da educação e também pela prática do serviço de orientação de usuários nas escolas, o que propiciou o aparecimento do conceito de *letramento informacional*.

O termo “letramento informacional” (*information literacy*) foi usado pela primeira vez na década de 1970, para caracterizar competências necessárias ao uso de fontes eletrônicas de informação que estavam sendo produzidas nos Estados Unidos na época³⁰. Foi assimilado pela classe biblioteconômica daquele país, como reação ao documento *A Nation at Risk*, relatório publicado em 1983, sobre a situação da educação norte-americana, que ignorou inteiramente a contribuição que a biblioteca poderia dar ao ensino (DUDZIAK, 2003, p. 25; CAMPELLO, 2003b, p. 31). Utilizando o conceito de *information literacy* como base para suas argumentações, os praticantes da área iniciaram um movimento de reação, em que tentavam provar vigorosamente sua capacidade de influir no processo de aprendizagem. É necessário lembrar que, embora utilizassem antes o termo *bibliographic instruction*, muitos bibliotecários estadunidenses que atuavam em escolas já vinham desenvolvendo ação pedagógica mais ampla do que o referido termo implica e tinham consciência de que esse trabalho exercia influência positiva na aprendizagem.

Neste capítulo, discorreremos sobre as noções que compõem o conceito, descreveremos os principais estudos teóricos que o fundamentam, narramos aspectos relativos à prática do letramento informacional e, finalmente, analisamos tendências na forma como o conceito vem sendo tratado.

³⁰ As organizações que produziam essas fontes já tinham conhecimento da baixa utilização das bases de dados nas empresas. Essas organizações eram representadas pela Information Industries Association e, em 1974, seu presidente, Paul Zurkowsky, advogou perante a National Commission on Libraries and Information Science maior ação do governo com a formação das pessoas para que aprendessem habilidades para utilizar as bases de dados que estavam sendo produzidas cada vez em maior quantidade. Zurkowsky utilizou então o termo *information literacy* (BEHRENS, 1994, p. 309).

4.1 Sociedade da informação

O conceito de letramento informacional foi construído em torno de diversas noções. Uma delas a de *sociedade da informação* e, no seu discurso, os praticantes ressaltavam as características desse ambiente de abundância informacional e de variedade de formatos – representados especialmente por aqueles resultantes das tecnologias de informação – justificando a necessidade de novas habilidades para lidar com o ambiente informacional altamente complexo e mutável. A seguinte declaração contida no relatório do comitê de letramento informacional da ALA, um dos documentos mais citados sobre o assunto, exemplifica como a noção de sociedade da informação tem sido usada no discurso do movimento.

[...] em uma sociedade da informação, todas as pessoas deveriam ter direito à informação que possa melhorar suas vidas. Vivendo num ambiente de super abundância de informação, as pessoas precisam ser capazes de obter informação específica a fim de satisfazer suas diversas necessidades pessoais e profissionais. Essas necessidades são motivadas pelo desejo de crescimento e evolução pessoal ou pelas rápidas mudanças no ambiente social, político e econômico da sociedade norte-americana. O que é verdade agora está geralmente desatualizado amanhã. Um bom emprego hoje pode estar obsoleto amanhã. Para promover independência econômica e qualidade de vida há necessidade de se estar constantemente informado e atualizado (ALA, 1989, tradução nossa).

Outra descrição do que vem a ser uma pessoa informacionalmente letrada – e a necessidade desse tipo de letramento para que ela possa viver na sociedade baseada na informação – foi apresentada por Kong *et al* (2005):

A pessoa informacionalmente letrada na onipresente sociedade da informação deveria saber como determinar a natureza e a extensão da informação de que necessita, como encontrar informação efetiva e eficientemente e como usar informação para compreender questões econômicas, legais e sociais relacionadas com o uso da informação. Letramento informacional é a habilidade de dominar os processos de ser informado e constitui uma capacidade essencial, necessária aos cidadãos para se adaptarem à cultura digital, à globalização e à emergente sociedade baseada no conhecimento” (KONG *et al*, 2005, tradução nossa).

Já se percebe, desde o início, tendência de forte abordagem funcional, que se caracteriza pela ênfase nas habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo funcione adequadamente num contexto social que implica o uso freqüente de informação.

4.2 Tecnologia da informação

A noção de tecnologia da informação que perpassa o conceito de letramento informacional é conseqüência natural da questão anterior. Viver na sociedade da informação significa conviver com abundância e diversidade de informação e a tecnologia é o instrumento que facilita o acesso e o uso desse universo informacional amplo e complexo. O caráter instrumental da tecnologia é freqüentemente ressaltado no discurso do letramento

informacional. Joint (2005, p. 397-398) analisou essa questão, mostrando que, antes do advento da tecnologia, a aprendizagem por meio da busca de informação era reconhecidamente árdua, pois encontrar informação constituía um processo trabalhoso. Ironicamente, o ambiente informatizado, com todas as facilidades de acesso que oferece, não tem, segundo Joint, elevado os padrões de uso de informação, pois os usuários demonstram estar satisfeitos em encontrar a informação da forma mais fácil e não a melhor informação. Essa situação foi observada em pesquisa realizada pelo autor, que concluiu que não adianta oferecer instrumentos de busca sofisticados desacompanhados de orientação apropriada sobre como utilizá-los. Joint argumentou que a tecnologia propicia aos bibliotecários oportunidade de investir mais na orientação para o uso inteligente da informação.

O autor assumiu posição similar às de Shera (1973, p.197) e Kuhlthau (1996b, p. xvii) que propuseram o acesso intelectual como objetivo da ação pedagógica do bibliotecário, ponderando que se continuar a trabalhar no paradigma tradicional, privilegiando aspectos operacionais, mesmo com os instrumentos mais sofisticados, esse profissional estará contribuindo para formar usuários que não perceberão que o processo de aprendizagem, mesmo com a utilização de ferramentas sofisticadas, envolve dificuldades intelectuais advindas da descoberta de informações novas, contraditórias, inconsistentes e originais. Assim, o suporte deveria ser considerado secundário; a tecnologia não é um fim em si mesma, mas instrumento para melhorar os resultados da aprendizagem.

Há autores que consideram a tecnologia mais central, como é o caso de Ross e Bailey (1994), acreditando que o conjunto de habilidades de acessar, analisar, aplicar, criar e comunicar informação eletronicamente constitui nova forma de letramento. Os autores identificaram quatro eras na evolução do letramento: pictográfica, oral, bibliográfica e eletrônica (*electrographic*) e observaram que, no Século XXI, a pessoa letrada precisa entender de informação eletrônica que, pela sua característica de multimídia, apela para os vários sentidos, permite a comunicação à distância, apresentando aspectos emocionais, multiculturais, colaborativos, artísticos e interativos. Exortaram então os dirigentes educacionais a liderarem a busca de recursos para a implementação de programas que envolvam o que chamam de “novo letramento” nos currículos escolares.

4.3 Construtivismo

A noção de *construtivismo* também está presente de forma marcante no conceito de letramento informacional, cujo aparecimento coincide com a época em que bibliotecários e pesquisadores da biblioteconomia e da ciência da informação estavam-se familiarizando

com as teorias construtivistas que permeavam a educação e, portanto, noções como *resource-based learning*, aprendizagem independente, aprender a aprender, aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem por questionamento, aprendizagem por solução de problemas, pensamento crítico, foram incluídas no discurso do letramento informacional. A maneira como essas noções aparecem nos textos sobre o assunto são sumarizadas e exemplificadas a seguir.

A estratégia denominada inicialmente por bibliotecários canadenses de *resource-based learning* teve grande aceitação entre bibliotecários estadunidenses a partir do final da década de 1980, propiciando oportunidade de se enfatizar, no processo de pesquisa escolar, o aspecto referente ao uso das fontes de informação. Teoricamente, assume que o aluno seja participante ativo de sua aprendizagem; constitui, portanto, estratégia centrada no aluno, que é encorajado a utilizar uma variedade de fontes de informação para realizar a tarefa proposta pelo professor. Trabalhando juntos, professor e bibliotecário exercem a função de facilitadores no processo que permite ao aluno familiarizar-se com o universo informacional complexo e diversificado. Funciona como estratégia de aprendizagem flexível que acomoda o ritmo de cada aluno e lhe dá oportunidade de aprender habilidades de analisar, interpretar, sintetizar e organizar informações, além de exercitar capacidades de ler, escrever, falar e ouvir. Com a aplicação dessa estratégia espera-se que se formem usuários autônomos de informação, conscientes de seu processo de aprendizagem, capazes de usar informações de forma criativa e crítica para a solução de problemas. Segundo Laverty (2001), a aplicação da estratégia de *resource-based learning* pode desencadear o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem ativa e produtiva na escola.

Mesmo ante as críticas de autores que consideravam ser o seu uso estimulado por dirigentes educacionais desejosos de economizar recursos financeiros – no caso em que é relacionada com o uso de recursos informacionais eletrônicos e quando a ênfase é posta nesses recursos em detrimento de outros componentes do processo pedagógico (STAPLES, 1997) –, o conceito de *resource-based learning* esteve constantemente presente no discurso do letramento informacional, principalmente durante a década de 1990, presença certamente estimulada pelo fato de ter sido assumido por instituições de classe não só no Canadá, onde teve origem e onde ainda integra documentos institucionais (CASL, 2006), como também nos Estados Unidos (AASL, 1999).

Uma das descrições de letramento informacional mais disseminada na biblioteconomia e na ciência da informação foi apresentada em relatório da *American Library Association* (ALA), em 1989 e ressaltou a relação desse conceito com a capacidade de aprender a aprender, noção que continua presente no discurso do movimento.

Para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...] Em última análise, pessoas que têm competência informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Essas pessoas sabem como aprender porque sabem como a informação está organizada, como encontrar informação e como usar informação, de tal forma que outros possam aprender com elas (ALA, 1989, *online*, tradução nossa).

A noção de aprendizagem independente aparece com frequência no discurso do letramento informacional, integrando documentos institucionais, como é o caso do *Information Power* (AASL/AECT, 1998), que relaciona a capacidade de aprender com independência à habilidade de usar informação:

O aluno que aprende com independência aplica os princípios da competência informacional para acessar, avaliar e usar informação sobre assuntos e situações de interesse pessoal [...] O estudante constrói conhecimento de forma significativa e pessoal, com base na informação e comunica esse conhecimento de maneira acurada e criativa, através de uma variedade de formatos de informação (AASL/AECT, 1998, p. 3, tradução nossa).

A noção de aprendizagem independente está também presente no documento da *Middle States Association of Colleges and Schools* (EUA) e outros semelhantes, que estabelecem diretrizes para o letramento informacional como objetivo educacional a ser atingido por meio da competência no uso da informação.

Cada instituição deveria estimular o uso competente de seus recursos de aprendizagem por meio de estratégias que ajudem o estudante a desenvolver o letramento informacional – a habilidade de localizar, avaliar e usar informação para se tornarem aprendizes independentes. Deveria encorajar o uso de uma ampla variedade de recursos extra-classe para ensinar e aprender. É essencial que mantenha programas de orientação e instrução na biblioteca para o acesso à informação, desenvolvidos colaborativamente e apoiados ativamente pelo corpo docente, bibliotecários, dirigentes acadêmicos e outros fornecedores de informação (MSACS, 1994 citado por RADER³¹, 1996, *online*, tradução nossa).

A idéia de aprendizagem ao longo da vida perpassa constantemente o discurso do letramento informacional e está presente em documentos oficiais de associações de bibliotecários, como exemplificado no seguinte trecho de um documento da *Association of College and Research Libraries* (ACRL), que reúne bibliotecários de universidades norte-americanas.

Desenvolver nas pessoas a capacidade de aprender ao longo da vida é central para a missão das instituições de ensino superior. Assegurando que os indivíduos adquiram habilidades de raciocínio e pensamento crítico e ajudando-os a construir estruturas para aprender a aprender, faculdades e universidades proporcionam o fundamento para o crescimento contínuo dos alunos ao longo de suas carreiras, bem como para que exerçam suas funções de cidadãos críticos e membros de suas comunidades. O letramento informacional é um componente chave para garantir a aprendizagem ao longo da vida (ACRL, 2000, *online*, tradução nossa).

Solucionar problemas e tomar decisões seriam capacidades características do indivíduo informacionalmente letrado, conforme ilustrado na citação abaixo:

O letramento informacional orienta-se para a ação; é demonstrado através da capacidade de o indivíduo solucionar problemas e tomar decisões, permitindo a outras pessoas aprender com ele. O letramento informacional ocorre em espaço mais amplo do que uma única disciplina; a pessoa que o possua consegue sempre encontrar a informação necessária para novas tarefas ou decisões, sendo útil não só

³¹ O texto de Rader não cita a página do texto da MSACS de onde tirou a citação.

no ambiente de trabalho, mas na vida pessoal (BJORNER, 1991, p. 151, citado por BRUCE, 1997, p. 27, tradução nossa).

A noção de aprendizagem por questionamento (*inquiry learning*) relaciona-se com o conceito de letramento informacional, na medida em que constitui estratégia didática que propicia ao aluno familiaridade com a variedade de fontes, cujo uso é necessário para a aprendizagem de habilidades informacionais. Carol Kuhlthau, uma das pesquisadoras e autoras mais influentes na área de letramento informacional, tem enfatizado a relação entre os dois conceitos, argumentando que:

A abordagem por questionamento pressupõe guiar os alunos para pensar e refletir no processo de busca de informação e usar essa conduta para compreender e aprender [...] O questionamento forma a base do letramento informacional. Letramento informacional é a habilidade de usar informação de maneira significativa em todos os aspectos de nossas vidas. O desafio para a escola da era da informação é educar as crianças para viver e aprender no mundo rico em informação e tecnologia (KUHALTHAU, 2001, *online*, tradução nossa).

A relação do letramento informacional com a noção de pensamento crítico foi enfatizada no trabalho de Loertscher e Woolls (1997, p. 338) que chegaram a opinar que o letramento informacional seria “a versão biblioteconômica do construtivismo e do pensamento crítico”. Em trabalho anterior, Woolls (1997 citado por Loertscher e Woolls, 1997, p. 339) analisou o conceito de letramento informacional em diversas áreas e identificou similaridades que são exemplificadas na seguinte definição de pensamento crítico:

Pensamento crítico é o processo intelectual disciplinado de conceituar, aplicar, analisar, sintetizar, e/ou avaliar informação reunida ou gerada por observação, experiência, reflexão ou comunicação, de forma ativa e competente, como um guia para crença e ação (SCRIVEN; PAUL, 1991 citado por LOERTSCHER; WOOLLS, 1997, p. 339, tradução nossa).

A autora considerou que o letramento informacional seja algo que acontece ao aprendiz em algum momento entre “o crer e o fazer”, constituindo um aspecto do conceito de pensamento crítico.

Em outros textos, que assumem tom exortativo, a relação do letramento informacional com o pensamento crítico foi tratada de forma superficial.

O letramento informacional forma a base para a aprendizagem para a vida toda. Perpassa todas as disciplinas, todos os ambientes de aprendizagem e todos os aspectos da educação. O desenvolvimento de pessoas que aprendem ao longo da vida deve ser a missão central de todas as instituições educacionais, assegurando que os indivíduos aprendam habilidades intelectuais de raciocínio e pensamento crítico e ajudando-os a construir estrutura para aprenderem a aprender. A incorporação do letramento informacional ao currículo [...] requer esforços colaborativos de diretores, professores e bibliotecários (MONCADA, 2005, tradução nossa).

Essas noções presentes no discurso sobre o letramento informacional caracterizam a natureza interdisciplinar do conceito e, embora durante algum tempo elas fossem tratadas com certa superficialidade, a situação parece modificar-se. Por exemplo,

uma das recomendações do CISSL/IMLS *International Research Symposium*,³² realizado em 2005, referia-se à necessidade de se aprofundarem conceitos como, por exemplo, aprendizagem para a vida toda (*lifelong learning*). Em 2006, Crow (2006, p. 22) ampliou o entendimento do conceito através de estudo que utilizou a *Self Determination Theory* (SDT) de E. L. Deci e R. M. Ryan (1985) para analisar a disposição para aprender, que é o principal atributo da pessoa que continua aprendendo ao longo da vida, mesmo após seu período de educação formal. Trazendo a questão da perspectiva educacional para a da biblioteconomia, esse tipo de análise ajuda no entendimento da questão e prepara caminhos para ação interdisciplinar.

4.4 Bases teóricas do letramento informacional na biblioteconomia

Coincidindo com o desenvolvimento de estudos de usuários que buscavam compreender o processo de aprendizagem baseado na busca e no uso da informação, a utilização do conceito de letramento informacional foi significativamente beneficiada pelos resultados desses estudos, os quais propiciaram fundamento teórico para sua aplicação.

Nesse sentido, a pesquisadora que tem tido grande influência nas questões do letramento informacional é a norte-americana Carol Kuhlthau, que desenvolveu o modelo chamado de *Information Search Process* – ISP (KUHLLTHAU, 1996b, p. 41). Construído a partir de uma série de estudos, o modelo é baseado na teoria construtivista de aprendizagem, (especialmente em John Dewey³³ e Jerome Bruner³⁴) e na dimensão afetiva (George Kelly³⁵), e muito utilizado por pesquisadores da área de ciência da informação. Isso se deve ao fato de que Kuhlthau tratou de forma aprofundada o processo de aprendizagem pela busca e pelo uso de informação em ambiente escolar, propondo fundamentos que permitiram aos bibliotecários exercer com mais consistência sua função pedagógica ao mediar o processo, cujo espaço natural é a biblioteca e que propicia oportunidades para o desenvolvimento de diversas habilidades ligadas à informação.

A série de estudos começou quando Kuhlthau exercia o cargo de bibliotecária em uma escola de ensino médio nos Estados Unidos e, orientando alunos nos seus projetos, observou que, embora familiarizados com a biblioteca e com os recursos ali

³² O CISSL/IMLS International Research Symposium foi promovido pelo Center for International Scholarship in School Libraries, da Rutgers University, N. J, em parceria com o Institute of Museum and Library Service (EUA), em abril de 2005.

³³ DEWEY, J. *Art as experience*. New York: G. P. Putnam's, 1934.
DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: MacMillan, 1944.
DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: Heath and Company, 1933.

³⁴ BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
BRUNER, J. *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*. New York, Norton, 1973.
BRUNER, J. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975.
BRUNER, J. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977.

³⁵ KELLY, G. *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1963.

existentes, esses alunos apresentavam comportamento inesperado quando chegavam à biblioteca para iniciar uma tarefa proposta pelo professor. Mostravam-se hesitantes, pouco seguros, confusos sobre o que fazer, demonstrando falta de confiança em suas habilidades, além de pouco interesse e ausência de motivação. Essa constatação conduziu-a para os estudos em questão. O modelo resultante abarcou três aspectos do processo de aprendizagem pela busca e pelo uso de informação, a saber: os pensamentos que ocorrem durante o processo (dimensão cognitiva), os sentimentos que tipicamente acompanham a evolução do pensamento (dimensão afetiva) e as ações de buscar e usar fontes de informação (dimensão física), compondo-se de seis estágios: início do trabalho, seleção do assunto, exploração do foco, definição do foco, coleta de informações, apresentação dos resultados, mais a avaliação do processo³⁶ (KUHLETHAU, 1996b, p. 33-56).

Os estudos de Kuhlthau tiveram início em meados da década de 1980 e até hoje vêm influenciando significativamente pesquisas posteriores em diversos países, como por exemplo, Suécia (LIMBERG; ALEXANDERSSON, 2003), Noruega (RAFSTE, 2005), Canadá (ASSELIN, 2005), Nova Zelândia (MOORE, 2006), Austrália (HERING, 2006), Botswana (JOROSI; ISAAC, 2006) e Brasil (CAMPELLO; ABREU, 2005a e 2005b).

Outra vertente de estudos que apóiam teoricamente o letramento informacional é aquela que procura identificar e compreender as características da pessoa competente no uso da informação. Duas autoras são representativas dessa vertente: Christina Doyle e Christine Bruce, que realizaram suas pesquisas a partir da década de 1990.

Realizado no âmbito do *National Fórum on Information Literacy*, o estudo de Doyle (1992) utilizou a técnica de Delphi, para atingir consenso de 136 participantes com relação à definição de letramento informacional e aos atributos da pessoa competente para lidar com informação, tendo chegado ao seguinte resultado: “letramento informacional é a habilidade de acessar, avaliar e usar informação de uma variedade de fontes” (DOYLE, 1992, p. 4). A definição é ampliada por dez atributos:

A pessoa competente em informação é aquela capaz de: reconhecer a necessidade de informação; reconhecer que informação acurada e completa é a base para tomada de decisões inteligentes; formular questões baseadas na necessidade de informação; identificar potenciais fontes de informação; desenvolver estratégias de busca adequadas; acessar fontes de informação, inclusive eletrônicas; avaliar informação, organizar informação para aplicações práticas, integrar nova informação ao corpo de conhecimentos existente; usar informação para pensar criticamente e para solucionar problemas (DOYLE, 1992, p. 4, tradução nossa).

O estudo de Doyle incluiu também padrões para a formação de pessoas capazes de lidar com informação, estabelecidos com base nas metas para a educação norte-americana (National Educational Goals, 1990). A significativa influência desse estudo pode ser observada principalmente no documento *Information Power* (AASL/AECT, 1998),

³⁶ Ver detalhes dos estágios no ANEXO B.

que define as diretrizes para programas de letramento informacional em bibliotecas escolares dos Estados Unidos.

A pesquisa de Bruce (1997), por sua vez, utilizou a fenomenografia para criar um modelo relacional, que vê o letramento informacional como fenômeno experimentado por pessoas que interagem com o universo informacional, isto é, que usam informação de forma competente. O letramento informacional é descrito em termos das diversas maneiras pelas quais é vivenciado pelas pessoas. As concepções daí resultantes representam, não atributos individuais, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo precisa dominar para ser competente no uso da informação, mas as diferentes relações entre usuário e informação. Nessa perspectiva, os atributos assumem posição secundária e o mais importante são as diferentes maneiras de conceber o que significa ser competente em determinada situação, no caso, o modo como a pessoa interage com a informação. As sete concepções ou experiências que compreendem o fenômeno do letramento informacional de Bruce (1997, p. 117-151) são: a experiência da tecnologia da informação, a experiência das fontes de informação, a experiência do processo de informação, a experiência do controle da informação, a experiência de construção do conhecimento, a experiência da extensão do conhecimento e a experiência da sabedoria³⁷.

Os trabalhos dessas três autoras (KUHLETHAU, DOYLE e BRUCE) acima sintetizados, podem ser considerados representativos do conjunto de pesquisas que têm sido realizadas para a melhor compreensão da questão do letramento informacional e têm possibilitado definição mais acurada do papel pedagógico do bibliotecário. A consolidação de fundamentos teóricos para o letramento informacional constitui fator importante que justifica e estimula o bibliotecário a, cada vez mais, ocupar espaço no processo de ajudar as pessoas a aprender e a produzir conhecimento por meio da informação.

Podem-se observar avanços em pesquisas mais recentes que procuram demonstrar os resultados da aprendizagem pela busca e uso da informação. Nessa linha, inclui-se o trabalho de Todd (2005) que estudou uma classe de 43 alunos de ensino médio, engajados em um projeto de pesquisa. O objetivo foi entender o processo de construção de conhecimento que envolve o uso continuado e freqüente de variadas fontes de informação e, ao mesmo tempo, verificar o impacto do ambiente de aprendizagem positivo e facilitador, no qual os alunos tinham oportunidade de expor suas idéias e descobertas, os critérios de avaliação eram explícitos e, principalmente, havia mediação adequada de professores e bibliotecário em cada estágio do processo, num clima colaborativo. Os resultados mostraram que houve impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, evidenciado por aumento da qualidade intelectual (de representações de conhecimento simplistas,

³⁷ Ver detalhes de cada concepção no ANEXO B.

superficiais e desestruturadas para representações causais, preditivas e reflexivas), além de aumento da capacidade de estruturar idéias e conceitos, uso de terminologia mais específica, com explicações sobre termos utilizados. O uso de fontes de informação também foi-se aperfeiçoando, das mais gerais para as mais específicas, que abordavam o tema com maior profundidade. Houve também o desenvolvimento da capacidade de lidar com informações conflitantes, de falar sobre o tema com mais detalhes e de explicitar necessidades de informação.

Verifica-se que as ações de letramento informacional estão sendo favorecidas por pesquisas que, cada vez mais, aprofundam as questões de aprendizagem e propiciam aos bibliotecários melhores condições de trabalhar de forma colaborativa com os profissionais da educação.

4.5 Prática do letramento informacional

Paralelamente à realização de estudos acadêmicos, começaram a ser criados diversos tipos de instrumentos que ensejaram a aplicação mais eficiente de programas de letramento informacional nas escolas. Três desses instrumentos (parâmetros que definem habilidades informacionais, estruturas para aprendizagem do processo de pesquisa e diretrizes para avaliação da aprendizagem de habilidades informacionais) são descritos e exemplificados a seguir:

4.5.1 Parâmetros para habilidades informacionais

Um passo importante dado no sentido de transferir o letramento informacional de sua dimensão conceitual para a prática foi a explicitação das habilidades informacionais desejáveis. Essas habilidades foram sistematizadas por instituições de classe ou por entidades educacionais com o objetivo de auxiliar seus membros na implantação e/ou na avaliação de programas de letramento informacional. O mais conhecido desses documentos é o *Information Power*, da *American Association of School Librarians*, elaborado juntamente com a *Association for Educational Communications and Technology*, em 1998, que define nove normas de letramento informacional, divididas em três segmentos: competência informacional, aprendizagem independente e responsabilidade social. O primeiro segmento enfatiza as habilidades para acessar, avaliar e usar informação; o segundo diz respeito à capacidade de buscar e usar informação de maneira independente e o terceiro segmento explora o uso social da informação, abordando atitude ética com relação à informação e

compartilhamento nas práticas informacionais (AASL/AECT, 1998, p. 8-9)³⁸. Cada uma das nove normas é, por sua vez, detalhada em habilidades específicas relacionadas aos conteúdos curriculares e apresentada em níveis de desenvolvimento: *basic*, *proficient*, *exemplary*. O *Information Power* sustenta-se na idéia de que a habilidade de usar informação seja o ponto chave para a aprendizagem permanente, ao longo da vida. O universo informacional na sociedade contemporânea, caracterizado por grande quantidade de informação em suportes variados, exige do estudante o domínio de habilidades informacionais que irão capacitá-lo para aprender. Sabendo acessar, avaliar e usar informação ele estará supostamente preparado para construir seu conhecimento no novo contexto de aprendizagem que hoje se apresenta, tornando-se capaz de continuar aprendendo de maneira independente, ética e durante toda sua vida. Ao participar do processo, o bibliotecário deveria fundamentar sua prática pedagógica em três idéias: colaboração, liderança e tecnologia, que, juntas, constituiriam a base para o programa de letramento informacional da biblioteca (AASL/AECT, 1998).

A colaboração preconizada pelo *Information Power* é considerada essencial e significa o envolvimento do bibliotecário com os professores, no planejamento, implementação e avaliação das atividades relacionadas com a biblioteca. O bibliotecário é visto como catalizador dessa colaboração, iniciando ações de relacionamento, não apenas com os professores individualmente, mas buscando criar uma cultura de colaboração na escola. Sabe-se que esse processo exige tempo e energia, mas é fundamental para garantir o êxito das atividades da biblioteca.

O *Information Power* propõe que o bibliotecário exerça *liderança* mais visível na escola, no sentido de elucidar questões sobre a natureza da aprendizagem em ambiente caracterizado por abundância informacional e de atuar na integração, ao currículo, do conceito de letramento informacional, o que propiciaria ação didática articulada em torno da biblioteca. A liderança ocorreria de outras formas: o bibliotecário encorajaria as pessoas a aprender de forma independente e a desenvolver a capacidade de ter opiniões próprias, além de identificar oportunidades de formação continuada para os membros do corpo docente. Seria uma liderança formal e informal; nesse último caso, por exemplo, mostrando entusiasmo pela idéia de trabalho em equipe e apoiando os alunos para serem membros ativos da comunidade de aprendizagem.

O *Information Power* posiciona o bibliotecário como líder no uso de tecnologias – tanto didáticas, quanto de informação – na escola. Colaborando com os professores, ele desempenharia papel fundamental no planejamento de estratégias didáticas que usam tecnologia – não no sentido de aprender a usar a máquina – mas de integrar pessoas e

³⁸ Ver detalhes das normas no ANEXO B.

aprendizagem com os instrumentos tecnológicos atualmente disponíveis. Além de aprender conteúdos, os alunos aprenderiam a usar a tecnologia de forma ética e responsável (AASL/AECT, 1998, p. 50-55).

4.5.2 Estruturas para aprendizagem do processo de pesquisa

Desde que começaram a empreender ações no sentido de ajudar os alunos a usar os recursos da biblioteca para elaborar seus trabalhos escolares, os bibliotecários se envolveram no processo de pesquisa escolar e, conseqüentemente, se preocuparam em desenvolver instrumentos que os auxiliassem a levar os estudantes a percorrer os diversos estágios do processo, aprendendo a pesquisar de maneira sistematizada. Nesse sentido, vários modelos foram elaborados e tiveram significativa influência nas ações de letramento informacional.

Um dos mais conhecidos é o *Big6*, desenvolvido pelos estadunidenses Michael B. Eisenberg e Robert E. Berkowitz em 1987, considerado por seus autores como modelo de letramento informacional, que funciona como andaime (*scaffold*) metacognitivo, estratégia para solução de problemas e, segundo eles, estrutura essencial e útil na abordagem de questões baseadas em informação. O referido modelo é estruturado em seis passos, que se iniciam pela definição do problema de informação e pela identificação das informações necessárias, passando pela escolha e identificação das fontes, pela interpretação e síntese do conteúdo e finalmente pela avaliação do produto e do processo (WHAT, 2004)³⁹. O *Big6* é atualmente um empreendimento comercial de ampla aceitação, utilizado no nível do ensino básico em vários países.

Nessa linha, outro modelo que exerceu considerável influência no trabalho de bibliotecários estadunidenses foi o do autor britânico Michael Marland, também estruturado em passos a serem seguidos durante o processo de pesquisa, apresentados na forma de questões que devem ser respondidas quando se trabalha com um problema que requer o uso de informação (MARLAND, 1981 citado por ALVES, 1999).

Inúmeros outros esquemas dessa natureza foram desenvolvidos desde a década de 1980 (LOERTSCHER; WOOLLS, 1997, p. 341) e sua ampla aceitação revela o envolvimento dos bibliotecários com a pesquisa escolar. Sua utilização foi reforçada por evidências que demonstravam sua influência positiva na aprendizagem de habilidades de pesquisa. Por exemplo, Lamb (2002, citado por Moore, 2005, p. 8) mostrou que a aplicação

³⁹ Ver a estrutura dos modelos no ANEXO B.

de um desses modelos, como mapa cognitivo e instrumento para reflexão sobre as habilidades envolvidas, teve efeitos positivos em vários aspectos da aprendizagem.

O envolvimento do bibliotecário na sistematização do processo de pesquisa escolar ficou evidenciado pelos estudos realizados por Todd e Kuhlthau (2005a; 2005b) que procuraram investigar em que aspectos a biblioteca escolar mais ajudava os alunos. Tanto nas respostas dos próprios alunos (13123 respondentes), como nas dos professores (879 respondentes), o conhecimento dos passos para busca e uso da informação foi o item mais escolhido (96.7% e 96.9% respectivamente).

4.5.3 Avaliação da aprendizagem das habilidades informacionais

A aplicação de programas de letramento informacional em bibliotecas escolares conduziu naturalmente à necessidade de avaliação. Os praticantes mostram interesse em medir o processo de aprendizagem pela busca e uso da informação, identificando evidências não apenas das vantagens da aprendizagem construtivista, mas também do papel do bibliotecário nesse processo, quando trabalha juntamente com os professores.

A questão da avaliação não é recente na biblioteconomia. Estudos e propostas de avaliação de serviços vêm sendo realizados há longo tempo, estabelecendo a prática de buscar argumentos mais sólidos para justificar a ação da biblioteca, modificando a situação anterior em que se tentava provar a importância da biblioteca com base em argumentos subjetivos e “missionários”. O tema foi consolidado graças à obra de Frederick W. Lancaster (1996), que se tornou clássica, tendo um de seus livros (*If you want to evaluate your library...*) sido traduzido no Brasil. Esse livro trata, na sua maior parte, de questões ligadas à avaliação de serviços, mas há um capítulo específico dedicado à avaliação da instrução bibliográfica, em que o autor alerta para o aspecto peculiar desse tipo de atividade, que exige a avaliação da aprendizagem, mais do que a avaliação de serviço. Tratando do assunto na perspectiva de programas formais de instrução bibliográfica, o texto, apesar disso, auxilia no entendimento dos fatores envolvidos na avaliação das atividades educativas do bibliotecário em geral.

O autor levantou inicialmente a questão de que, na avaliação de um programa de habilidades informacionais, pode-se verificar se os alunos obtêm bom desempenho em exames que envolvem o uso de fontes de informação, ou se usam os serviços da biblioteca de modo mais eficaz, mas, em última análise o critério definitivo seria a melhoria dos trabalhos escolares dos estudantes. Assim, na avaliação da atividade, o importante, segundo o autor, é focalizar não a satisfação dos mediadores, mas a dos alunos que

participaram. Lancaster (1996, p. 228) destacou a ineficácia de processos de macro-avaliação, mostrando que eles apenas informam se os resultados estão sendo alcançados, mas não como. Se o objetivo da avaliação é aperfeiçoar o serviço, então torna-se necessário o que o autor chama de micro-avaliação, mais pormenorizada, capaz de identificar as falhas e as razões dessas falhas.

O autor não simpatiza com métodos subjetivos de avaliação, que se originam de opiniões dos participantes, ou mesmo dos mediadores, e propôs estratégias objetivas que “tentam se afastar pura e simplesmente de opiniões e chegar a uma avaliação que seja mais sistemática e eventualmente mais quantificável” (LANCASTER, 1996, p. 229). Sugeriu então estratégias que meçam as aptidões dos alunos antes e depois das atividades, podendo esse tipo de avaliação ser feita também com grupos de alunos expostos a estratégias didáticas diferentes, que mostraria, além do resultado da aprendizagem, a estratégia mais eficaz. (LANCASTER, 1996, p. 229).

Baseando-se em autores da área de educação, Lancaster apontou os benefícios da avaliação formativa que, ao contrário da somativa, permite melhorar o programa antes do seu término. Explorou a idéia de Kirkpatrick (1967) e Hampton (1973) que sistematizaram os “passos” da avaliação na educação, obtendo o seguinte esquema:

- avaliação da reação dos participantes;
- avaliação dos conhecimentos adquiridos;
- avaliação da mudança comportamental;
- avaliação dos resultados do programa.

Lancaster considerou a *avaliação da reação dos participantes* como a mais fácil de se realizar, advertindo para o fato de que ela é completamente subjetiva, embora os dados possam ser coletados sistemática e coerentemente (LANCASTER, 1996, p. 231). Esse tipo de estratégia destina-se a indicar basicamente o grau de “contentamento” dos estudantes com a atividade, mas pode ser útil, pois “é razoável supor que os participantes que gostam de um programa sejam os que provavelmente dele obterão o máximo de benefícios” (HAMPTON, 1973⁴⁰ citado por LANCASTER, 1996, p. 232).

Com relação à *avaliação dos conhecimentos adquiridos*, Lancaster lembrou que, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades informacionais, “os objetivos serão, na sua maior parte cognitivos, embora alguns objetivos afetivos também possam estar envolvidos (por exemplo, imbuir nos estudantes uma atitude mais positiva em face da biblioteca em geral)” (LANCASTER, 1996, p. 247).

Quanto à *avaliação da mudança comportamental*, o autor identificou as seguintes possibilidades: maior utilização da biblioteca, utilização maior e mais aprimorada

⁴⁰ Lancaster não cita a página.

de fontes e recursos informacionais, maior êxito na aplicação de recursos informacionais nos trabalhos escolares (LANCASTER, 1996, p. 253).

Finalmente, no que diz respeito à *avaliação dos resultados do programa*, o autor explicou que isso significa a avaliação do programa como um todo e só é possível quando objetivos são traçados *a priori* (Lancaster, 1996, p. 255).

Atualmente, quando se utiliza o conceito de letramento informacional, e não mais de instrução bibliográfica, a necessidade da avaliação se mantém e estratégias têm sido implementadas para entender se – e como – os estudantes aprendem por meio da informação.

A criação do SLIM (*School Library Impact Measure*) por um grupo de pesquisadores do CISSL (*Center for International Scholarship on School Libraries*) constitui uma dessas estratégias. O SLIM constitui instrumento para facilitar a avaliação das ações da biblioteca escolar no que diz respeito à aprendizagem pela busca e pelo uso da informação. Foi elaborado na perspectiva de avaliar um projeto escolar baseado na aprendizagem por questionamento (*inquiry learning*), em que os estudantes se envolvem ativamente com fontes de informação diversas e geralmente conflitantes, para descobrir novas idéias, construir novas compreensões e desenvolver pontos de vista e perspectivas pessoais. A metodologia do SLIM fundamenta-se na reflexão do aluno sobre sua aprendizagem. Consiste em levá-lo a fazer essa reflexão em três etapas específicas do processo: no início, no meio e ao final, quando o trabalho é completado. A avaliação explora o conhecimento prévio do estudante sobre o assunto, seu interesse no tema, as facilidades e dificuldades que ele encontra e percebe e, finalmente, o que aprendeu. Esse tipo de metodologia permite verificar as mudanças ocorridas na aprendizagem, fornece esclarecimentos para melhorar a mediação, ao mesmo tempo em que proporciona evidências a respeito do papel pedagógico da biblioteca. (TODD; KUHLETHAU; HEINSTRÖM, 2005, p. 5).

O SLIM caracteriza-se como modelo de avaliação formativa, de abordagem cognitivista, envolvendo operações mentais dos alunos, procurando entender os diferentes processos que utilizam ao se apropriar dos conhecimentos, centrando-se nos significados que atribuem às suas ações ao longo do percurso de aprendizagem. Esse tipo de avaliação afasta-se dos modelos normativos, restritos à contabilização de erros e acertos, que caracterizam as práticas avaliativas tradicionais, que consistem de exames e provas de caráter certificativo, classificatório e punitivo. Percebe-se o compromisso com a formação do aluno e com a gestão da aprendizagem (PINTO; SILVA, 2006, p. 113-122).

Em síntese, a implementação de programas de letramento informacional implica práticas planejadas, fundamentadas em evidências e teorias, constando de atividades sistemáticas e seqüenciais, que envolvem não só o bibliotecário, mas são compartilhadas

com outros membros da equipe escolar. O objetivo é o desenvolvimento de competências e, portanto, o foco desloca-se das atividades da biblioteca para a capacitação dos alunos, o que conduz à necessidade de processos avaliativos direcionados para verificação da aprendizagem. O apoio ao usuário é feito de forma coletiva, envolvendo grupos de estudantes, e não apenas individualmente.

4.6 Perspectivas do conceito de letramento informacional

Observa-se que as pesquisas e práticas acima descritas ajudaram a ampliar a compreensão do letramento informacional, mais do que as extensas tentativas de definições que têm sido empreendidas (BEHRENS, 1994; BRUCE, 1997; BAWDER, 2001), em geral pouco úteis, à medida que se limitam a apresentar idéias de vários autores, mantendo circularidade e repetição constantes. Em muitos desses trabalhos, o letramento informacional foi tratado como questão de interesse exclusivo dos bibliotecários, sendo poucos os autores que demonstravam consciência da característica interdisciplinar do conceito, especialmente de sua relação com o letramento em geral.

Em alguns textos, a relação do letramento informacional com o letramento foi aprofundada, como, por exemplo, no de Langford (1998), que defendeu a idéia do letramento como um *continuum*, argumentando que o conceito evoluiu à medida que as necessidades de conhecimento da sociedade se modificaram, adquirindo diferentes facetas que na atualidade estão estreitamente ligadas ao uso da tecnologia da informação. A autora considerou que se o letramento informacional não for visto pelos educadores como parte natural das práticas pedagógicas em geral e se for tratado pelos bibliotecários como algo isolado, é pouco provável que seja incorporado como prática na escola. Assim, segundo Langford (1998), o discurso do letramento informacional deveria eliminar o jargão bibliotecário e se posicionar buscando objetivos comuns com os educadores e entendendo que os bibliotecários não seriam os únicos interessados nas questões de aprendizagem por meio da informação. Assim, a noção do letramento como um *continuum* deveria ser privilegiada e as práticas informacionais seriam incorporadas naturalmente às estratégias didáticas e não incluídas como um “tópico” a mais do currículo. Alguns pesquisadores já trabalham com base nessa perspectiva, realizando seus estudos a partir da exploração de documentos nacionais de política educacional, verificando de que forma habilidades de busca e uso de informação se apresentam em diretrizes curriculares ou como são avaliadas (ASSELIN, 2005; CAMPELLO, 2006).

Atualmente, a maioria dos autores concorda que o letramento informacional não seja um objetivo fixo a ser alcançado, mas um *continuum* de habilidades, familiaridade e

eficiência relativas ao uso da informação, representado por graus crescentes de domínio, mostrando que apenas mudar termos (competência, fluência, etc.) para tentar definir melhor o conceito não ajuda a esclarecer sobre o fenômeno que ele representa.

Analisando a trajetória do letramento informacional, Arp e Woodard (2002, p. 129), realizaram uma análise com base no estudo de Keresztesi (1982, p. 13-21), que identificou três estágios no desenvolvimento de uma disciplina. A análise de Arp e Woodard (2002) concluiu que os estudos sobre o letramento informacional encontram-se na fase em que passam de um período de *pioneirismo* (caracterizado por esforços para obter reconhecimento, atenção e para persuadir), que ocorreu principalmente durante a década de 1980, para uma fase intermediária de *elaboração e proliferação* (na década de 1990), em que o número de pesquisadores e de pesquisas se amplia, os assuntos estudados são mais complexos e se subdividem, há maior preocupação com a metodologia, a terminologia se diversifica e aparecem confusões semânticas. O próximo passo seria o de *consolidação*.

O cenário descrito pelas autoras foi confirmado por outros relatos do estado da arte da pesquisa sobre a função pedagógica da biblioteca, elaborados a partir do final da década de 1990 (LOERTSCHER; WOOLLS, 1997; BRUCE, 1999; BRUCE, 2000; NEUMAN, 2003).

Loertscher e Woolls (1997) sintetizaram os resultados das pesquisas, em termos de conhecimentos até então obtidos e concluíram que os estudos revelavam relação estreita entre o letramento informacional e teorias construtivistas de aprendizagem, em especial a aprendizagem por questionamento, embora reconhecessem que essa estratégia didática ainda não era a mais usada nas escolas. Sugeriram que o bibliotecário deveria ser mais realista e buscasse formas de trabalhar no contexto de outras estratégias para implementar atividades de letramento informacional. Os autores reconheceram que havia um longo caminho a percorrer, já que as pesquisas sobre aprendizagem por meio da informação ainda não estavam tendo impacto significativo na prática bibliotecária.

Em 1999, analisando trabalhos originados nos Estados Unidos e na Austrália, Bruce (1999) categorizou-os em: 1) *pesquisas na prática*, que consistem de análises de programas de letramento informacional, visando ao seu aperfeiçoamento; 2) *pesquisas aplicadas*, em que são estudadas questões que ajudarão na implementação de programas, tais como, necessidades e perfis de usuários, avaliação de programas; 3) *pesquisas puras* que, utilizando métodos variados, buscam compreender o fenômeno em suas variadas facetas, e se dedicam principalmente a entender como as pessoas aprendem com a informação ou como vivenciam a experiência do letramento informacional.

Um ano mais tarde, a mesma autora (BRUCE, 2000, p. 1 e 2) realizou outra análise do estado da arte da pesquisa sobre letramento informacional, organizando-a em quatro estágios de desenvolvimento, a saber: 1) *fase dos precursores* (década de 1980),

representada por estudos sobre instrução bibliográfica e outros, como o de Kuhlthau (1996b) que definiu o letramento informacional como uma maneira de aprender; 2) *fase experimental* (1990 a 1995), representada por estudos como o de Christina Doyle (1992), que conduziu a definições de letramento informacional que até hoje influenciam a prática; 3) *fase exploratória* (1995-1999), quando houve o aumento do número de pesquisas, utilizando enfoques metodológicos variados; 4) fase de expansão (2000-), quando se visualizou uma tendência para a realização de pesquisas aplicadas e de pesquisas na prática, conforme a categorização feita no seu estudo anterior (BRUCE, 1999). Na verdade, relatos de pesquisas que a autora chamou de “puras” têm aparecido com freqüência na literatura, que visam à compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem pelo uso da informação (LIMBERG, 1999; HARADA, 2002; TODD, 2005).

Considerando-se a estreita relação entre letramento informacional e biblioteca escolar, interessam-nos análises como a de Neuman (2003) que investigou o papel pedagógico da biblioteca escolar no contexto estadunidense e concluiu que as seguintes questões precisavam ser respondidas com mais precisão em futuros estudos: 1) quais são as contribuições da biblioteca escolar para a aprendizagem?; 2) qual é o papel do bibliotecário nas escolas atualmente?; 3) como os alunos utilizam recursos eletrônicos para aprender?; 4) qual é o impacto das normas para o letramento informacional, estabelecidas em 1998, pela AASL? Ressaltando a responsabilidade da biblioteca escolar na aprendizagem, a autora considerou que o mais importante seria “estabelecer e documentar a relação direta entre os programas da biblioteca e do bibliotecário com a aprendizagem” (NEUMAN, 2003). Ponderou que o papel do bibliotecário tem sido definido muito mais como resultado de opiniões e proselitismos, sem que os autores forneçam evidências de seu valor para os alunos e para a escola. Era, portanto, o momento, dizia a autora, de subsidiar as opiniões com evidências originadas de pesquisas sobre os diversos papéis que supostamente o bibliotecário desempenha na escola.

Pode-se dizer que o esforço realizado até o momento, – seja na forma de estudos acadêmicos, que geraram modelos de letramento informacional, de estruturas para ensino de habilidades, de listas de habilidades a serem atingidas ou de critérios de avaliação –, foi necessário para a compreensão do conceito que permitirá o avanço da questão. Segundo Arp e Woodard (2002, p. 130), os esclarecimentos que ocorrem após cada debate sobre o tema têm ajudado a clarear o conceito, não só para bibliotecários, como também para profissionais de outras áreas, auxiliando a gerar perspectiva mais clara sobre o papel da biblioteca atualmente e sobre o que seja o letramento informacional. Segundo as autoras, esse processo deve continuar. Os debates em torno do conceito de letramento informacional retratam as dificuldades que ocorrem sempre que uma área amplia

seus interesses. Capurro (citado por MATHEUS⁴¹, 2005, p. 153-154) identificou essa tendência com relação à ciência da informação, argumentando que, a ampliação de interesses de determinado campo do conhecimento aumenta sua interdisciplinaridade, resultando em dificuldades para se atingir consenso a respeito de questões básicas.

Nota-se que o olhar da classe bibliotecária vem se modificando. A complexidade do letramento está sendo levada em consideração e há maior consciência do lugar ocupado pelo letramento informacional no contexto do letramento em geral. O tema da 35ª conferência da *International Association of School Librarianship (IASL)* de 2006, *The multiple faces of literacy: Reading. Knowing. Doing*, foi assim explicitado pelos organizadores:

À medida que a sociedade muda, as habilidades necessárias para negociar a complexidade de nossas interações diárias estão se tornando mais complexas e multi-dimensionais. As competências em letramento envolvem muito mais do que as tradicionais habilidades de ler, escrever e contar e chegam a desafiar nosso conceito contemporâneo de letramento informacional. Nosso mundo está passando por um processo crítico de mudanças e a partir dessas mudanças o letramento tradicional e o informacional estão adquirindo múltiplas dimensões: econômica, tecnológica, visual, científica, multi-cultural e global. A aprendizagem centrada no aluno, que se encontra estabelecida ou em processo de implantação em muitos países, está realmente levando à criação de ambientes bibliotecários de aprendizagem, essenciais para apoiar as abordagens construtivistas de ensino/aprendizagem. O maior desafio que as bibliotecas escolares atualmente enfrentam é descobrir formas de promover a variedade de habilidades de letramento ou de multi-letramentos e ajudar as escolas e os sistemas educacionais a cumprir suas missões e a enfrentar os contínuos problemas do letramento (IASL, 2006, *online*, tradução nossa).

A maioria das iniciativas e textos analíticos sobre letramento informacional enfatiza sua dimensão funcional, de atributo pessoal, dizendo respeito à posse individual de habilidades de uso de informação, da mesma forma que o letramento na sua dimensão individual é visto como conjunto de habilidades de leitura e escrita que a pessoa possui (SOARES, 2007, p. 30-33). Nesse caso, as habilidades informacionais são consideradas indispensáveis para que o indivíduo se integre adequadamente na sociedade da informação. Esse aspecto funcional refere-se à primeira das duas tendências que compõem a dimensão social do letramento, constituindo abordagem progressista e liberal, em que as habilidades de ler e escrever são vistas como necessárias para a sobrevivência (no trabalho, na vida diária, etc.). Foi chamada por Soares (2007, p. 33) de versão “fraca” da dimensão social do letramento. Visando à adaptação do indivíduo às circunstâncias da sociedade em que vive, é essencialmente pragmática (SOARES, 2007, p. 34) e levou ao aparecimento do termo “letramento funcional”. A segunda tendência da dimensão social é a que a autora acima citada chamou de versão “forte” das relações entre letramento e sociedade, contrapondo-se à primeira, pois

as habilidades de leitura e escrita não são vistas como ‘neutras’, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 2007, p. 35).

⁴¹ Matheus não especifica a fonte da idéia de Capurro.

É uma perspectiva radical e revolucionária da dimensão social do letramento, caracterizada por Street (1984, p. 8 citado por SOARES, 2007, p. 35) como “modelo ideológico”, que se contrapõe ao “modelo autônomo” do letramento.

No movimento do letramento informacional poucos autores exploraram a questão do ponto de vista ideológico. Pawley (2003, p. 10) foi uma das que propuseram que os praticantes comecem a produzir um discurso mais crítico, afastando-se da tradição da área que geralmente utiliza uma linguagem gerencial e voltada para questões técnicas e administrativas que tem impedido a classe de questionar os valores de sua prática. Sugeriu que os praticantes se engajem em reflexões e análises críticas que possibilitem a explicitação de questões de pesquisa em que a unidade de análise não seja a organização nem o indivíduo, mas a sociedade. A definição padronizada de letramento informacional mascara o caráter ideológico e as relações de poder envolvidas na questão, impedindo, segundo a autora, que pontos essenciais sejam debatidos. Ao invés de negociar conceitos formais e técnicas sobre a melhor maneira de transmitir habilidades previamente definidas, os praticantes deveriam debater o que fundamentalmente estão tentando realizar ao se engajarem em práticas de letramento informacional. Esse é o desafio que obriga os praticantes a perguntar também “como” e, para responder devem buscar referenciais na educação, na epistemologia, na ética, na política e na teoria social (PAWLEY, 2003, p. 11). Perguntas básicas necessitam ser feitas: “letramento informacional para que e para quem?”, “Em que circunstâncias sociais e institucionais ele ocorre?”, “Que conseqüências tem para a distribuição de bens sociais e culturais na sociedade como um todo?”. Os praticantes devem reconhecer que relações de poder constituídas social e historicamente e baseadas, por exemplo, em classe, raça, gênero e idade, podem influenciar o pensamento e as definições de conhecimento. Uma abordagem crítica do conhecimento deve indagar como o conhecimento é definido, por quem, para quem e como esses processos contribuem para a reprodução, mediação ou transformação das relações de poder. Pawley (2003, p. 11) considerou que a linguagem tenha papel chave na construção da consciência e critica a linguagem que está sendo usada para descrever e discutir o letramento informacional. Propôs que se esclareça sobre quem esteja falando a favor, em que termos e no interesse de quem? A proposta da autora é “desnaturalizar o natural”, eliminar a natureza inerente e neutra do discurso do letramento informacional e questionar o que seja determinado de antemão. Esclarece que não é apenas uma questão de curiosidade intelectual, mas de buscar democratizar as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, num processo emancipatório (PAWLEY, 2003, p. 11).

Assim, a autora recomendou que os praticantes colocassem o uso da língua criticamente sob escrutínio, o que permitiria que atentassem para o conteúdo e o contexto da informação, incluindo sua produção, recontextualização e uso. É preciso entender que

“usos e usuários de informação” ou “textos e leitores” não podem ser tratados como grupos a serem manipulados, mas como comunidades discursivas e comunidades de prática, isto é, comunidades que têm condições de produzir informação e não apenas consumi-la. O ensino de habilidades de uso da informação deveria, portanto, ser planejado com base nas necessidades reais das comunidades, grupos e pessoas. Isso ocorrerá quando os praticantes trabalharem em colaboração com outras agências que fornecem informação para grupos ou comunidades, abrindo caminho para a concepção de letramento informacional voltado para a dimensão social. Pawley concluiu que os praticantes devem começar a descrever o que realmente ocorre durante o tumultuado processo de pesquisa (uso de informação) ao invés do que pensam que ocorre e, assim, terão melhores condições de exercer sua função pedagógica.

Tuominen, Savolainen e Talja (2005), por sua vez, surpreendidos com o enorme e crescente número de publicações sobre letramento informacional que tem surgido nas últimas três décadas, também criticaram a abordagem funcional que domina a área. Segundo esses autores, o letramento informacional hoje constitui principalmente uma noção prática e estratégica, utilizada para guiar as ações da classe biblioteconômica para ensinar habilidades informacionais, havendo carência de estudos empíricos sobre o tema. Os textos sobre o assunto mantêm tom prescritivo, ressaltando o conjunto de habilidades necessárias para se viver na sociedade contemporânea. Essas habilidades são vistas como atributos pessoais que podem ser ensinados e avaliados, independentemente dos contextos em que são utilizados. Tuominen, Savolainen e Talja (2005) defenderam, então, a abordagem do letramento informacional como prática “sócio-técnica”, recomendando a realização de estudos baseados em concepção naturalística do trabalho e da aprendizagem, pois, segundo eles, os autores da área, até o momento, não têm atentado para a necessidade de entender como as pessoas interagem com outras e com os artefatos informacionais no ambiente específico em que atuam. Assim, é necessário conhecer os domínios do conhecimento, as organizações e as tarefas práticas em que as habilidades informacionais são utilizadas. Segundo os autores citados, o letramento informacional só avançará se os praticantes entenderem a interação entre as tecnologias da informação e os processos de aprendizagem em áreas específicas, realizando estudos empíricos para analisar como determinada comunidade utiliza os diversos instrumentos conceituais, culturais e técnicos para acessar e usar documentos impressos e digitais e para avaliar e criar conhecimento. A natureza sócio-cultural é central para os autores citados, que propõem nova abordagem para o letramento informacional, partindo do princípio de que ele deveria voltar-se principalmente para as possibilidades de grupos e comunidades cultivarem suas ações de informação e para encontrar estratégias de apoio às suas interações com as tecnologias da informação.

Buscando consolidar a profusão de definições e de descrições de letramento informacional surgidas desde a época em que o termo começou a integrar o vocabulário biblioteconômico, Owusu-Ansah (2005) produziu um trabalho esclarecedor, concluindo que as controvérsias existentes entre elas são irrelevantes e que os pontos em comum prevalecem. O autor considerou que as manifestações do letramento informacional já foram identificadas nas diversas listas de habilidades, nas definições de comportamentos e nas descrições do processo, apresentadas na literatura até o momento, permitindo que se alcançasse concordância com relação aos seguintes aspectos: 1) há deficiência na formação do usuário com relação ao uso de informação, principalmente ao da informação eletrônica; 2) é papel da biblioteca ajudar nessa formação; 3) na área de educação essa formação pode ser articulada como objetivo educacional integrado ao currículo; 4) essa formação pode fornecer conceitos e instrumentos para que os alunos avancem de forma autônoma na sua aprendizagem. Owusu-Ansah (2005) sugeriu que o momento seja propício para se trabalharem formas de melhorar as capacidades dos estudantes de aprender com a informação, para explorar o papel da biblioteca e determinar a legitimidade da participação do bibliotecário no processo, bem como o grau em que ele deseja participar. Considerou que, compreendendo o que os bibliotecários identificam como sua contribuição singular para o letramento informacional, é possível buscar maneiras de ajudar as pessoas no processo de aprendizagem pela informação.

O autor apoiou sua opinião, – de que há clareza suficiente no conceito de letramento informacional – na visão de Saracevic (1999, p. 1054), segundo a qual conceitos são definidos de maneira mais adequada à medida que vão sendo investigadas as manifestações, os comportamentos e os efeitos do fenômeno que representam.

Passada a euforia inicial da descoberta do termo, os praticantes da área começam a perceber a complexidade da questão em que se envolveram e a dar os primeiros passos para ampliar sua compreensão. O fato é que esse envolvimento com a aprendizagem implica que – além de lidar com a complexidade inerente ao conceito de letramento em geral, que se desdobra em várias dimensões – os bibliotecários terão que compreender questões específicas de uso de informação e ainda ocupar-se com o problema das interrelações que deverão manter na prática pedagógica na escola.

A descrição da trajetória do letramento informacional em países desenvolvidos, realizada acima, reforçou a defasagem da situação no Brasil. Considerando-se que habilidades informacionais se achem inseridas na proposta curricular nacional para o ensino básico e presentes em projetos político-pedagógicos de escolas brasileiras, acreditamos que, independentemente de acompanhar as tendências internacionais da área, seja preciso construir nossa própria noção de letramento informacional. Nesse sentido, o presente trabalho pretende contribuir para elucidar a questão, ao buscar compreender a participação

do bibliotecário no processo de aprendizagem e a investigar as práticas que ele desenvolve para colaborar nesse processo, quando ajuda as pessoas a aprender por meio da informação e a construir conhecimento.

CAPÍTULO 5 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Ao eleger, como foco desta pesquisa, as práticas do bibliotecário relativas à sua função educativa buscou-se estabelecer orientações metodológicas coerentes com esse objeto de estudo. Em primeiro lugar, tomou-se como princípio a idéia de que a metodologia da pesquisa constitua “o início e orientação de um movimento de pensamento, cujo esforço e intenção direcionam-se à produção de um novo conhecimento” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999/2000, p. 333). Esse movimento, ou caminho a ser percorrido, inclui as concepções teóricas de abordagem do objeto, acrescidas do conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade, isto é, o instrumental suficientemente “claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2001, p. 16). A metodologia elabora elementos aptos à condução de reflexão mais crítica, possibilitando indagar e questionar acerca dos limites e das possibilidades do processo científico. Também segundo Demo (1985, p. 13), as opções metodológicas serão mais seguras se o pesquisador tiver consciência de sua “imaneente precariedade”. Partindo desse princípio, considera-se que os três capítulos anteriores integram a metodologia deste estudo, na medida em que, embora não constituam no seu conjunto um corpo teórico definido, proporcionaram direção, orientação para a análise (ANDRÉ, 1994, p. 41). Esses três temas (fundamentos do papel educativo do bibliotecário, letramento informacional e leitura), que sustentaram a abordagem do objeto, possibilitaram análise extensa e ao mesmo tempo com grau de profundidade considerado adequado.

A utilização de abordagens qualitativas de pesquisa no campo da ciência da informação tem sido bastante discutida na literatura da área (BRADLEY; SUTTON, 1993⁴²; CORNELIUS, 1996; HOEL, 1991; MAYLONE, 1998⁴³; WILLIAMSON, 2005) e, ultimamente, um número significativo de estudos tem adotado essas abordagens (FILIPENKO, 2004; HARADA, 2005; LIMBERG, 2003). Referindo-se especificamente à vertente interpretativa, Martucci (2000, p. 102-103) entendeu que

[...] a perspectiva interpretativa na área de biblioteconomia e ciência da informação ainda é incipiente, em estágio inicial de desenvolvimento. Os autores demonstram relevante intencionalidade persuasiva na linguagem, refletindo a necessidade de convencimento e de encorajamento, o que faz supor a existência de considerável resistência à nova abordagem ou cristalização de determinados delineamentos metodológicos ou o recuo ou a insegurança da comunidade científica em enfrentar novos desafios de formação teórica e metodológica.

⁴² Há outros artigos nesta publicação, que constitui um número especial dedicado à pesquisa qualitativa.

⁴³ Há outros trabalhos nesta publicação oriundos do Library Research Seminar I, que abordou questões relativas à pesquisa qualitativa.

No Brasil, embora predomine nas pesquisas as abordagens quantitativas, pode-se constatar crescente preocupação com o uso de metodologias qualitativas, “embora com certa deficiência no uso de métodos e técnicas de pesquisa” (GOMES, 2006, p. 10-11).

A perspectiva da ciência da informação como ciência social (Araújo, 2003) tem conduzido ao aprofundamento das questões relativas à abordagem interpretativa (MARTELETO, 2000) que certamente estimularão a mudança do perfil da pesquisa da área. Assim, a natureza do objeto desta pesquisa nos levou à escolha de abordagem qualitativa, beneficiada pela experiência que vem sendo construída em outras disciplinas das ciências sociais, especialmente a sociologia (BRITO; LEONARDOS, 2001; MARTINS, 2004; MINAYO, 1999) e a educação (ANDRÉ, 1994).

A abordagem qualitativa pareceu mais adequada para investigarmos o fenômeno que precisa ser compreendido na sua singularidade, mas também na sua pluralidade. As *práticas pedagógicas do bibliotecário na escola* constituem objeto complexo, que se manifesta numa “teia de oposições, de revelações, de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência” (CHIZZOTTI, 2005, p. 84).

A pesquisa qualitativa é mais inclusiva, mais adequada para analisar a complexidade das interações humanas, característica do objeto estudado (MAYLONE, 1998, p. 601), que não envolve causalidade, ou seja, não há uma variável independente, produzindo efeito sobre uma variável dependente. “Há a múltipla ação de inúmeras variáveis, agindo e interagindo ao mesmo tempo” (LUDKE; ANDRÉ, 2005, p. 5).

A pesquisa qualitativa envolve compreensão que ocorre a partir da experiência do observador, significando que o pesquisador traz um modo de olhar singular/único para o processo de investigação. Ele não se mantém separado do que observa, não é neutro, é influenciado por suas preferências, seus interesses, seus princípios e, portanto, é preciso reconhecer essa subjetividade (BRITO; LEONARDOS, 2001, p. 8; WILLIAMSON, 2005, p. 86). Todas as escolhas realizadas para a elaboração deste estudo foram certamente influenciadas por nossa inserção em dois campos do conhecimento: a biblioteconomia e a educação. Acreditamos que a profissão bibliotecária tenha contribuição específica a dar à sociedade. Em primeiro lugar, pensamos que a biblioteca, entendida de forma ampla, seja uma construção social estabelecida em função do valor que a sociedade tem historicamente atribuído à aprendizagem, ao conhecimento e à preservação das mensagens reunidas pelos que nos precederam (MAYLONE, 1998, p. 600-601). Julgamos também que o processo de letramento, necessário para utilização desse patrimônio cultural deva fazer-se em ambiente coletivo e inclusivo. Assumindo seu papel pedagógico, o bibliotecário terá, portanto, melhores condições de contribuir nesse processo.

Como professora, com formação no antigo curso normal⁴⁴, influenciada por educadores escolanovistas, creio que haja uma forma de aprender que pode beneficiar-se do processo de busca e uso de informação que ocorre em ambiente de abundância informacional, representado por uma boa biblioteca. Essa crença na biblioteca, (não como espaço físico, mas como oportunidades para a conexão de idéias, que propiciem aprendizagem significativa), perpassou a presente pesquisa e é aqui explicitada, pois na pesquisa qualitativa “não se pode escapar dos elos do subjetivismo e da historicidade; a compreensão do mundo social é condicionada pela própria história e cultura do pesquisador, pela sua participação nesse mundo” (SUTTON, 1993, p. 414).

Outro aspecto peculiar que compõe nossa experiência é o interesse direto na formação do profissional bibliotecário. Como professora em um curso de biblioteconomia, temos consciência de nossa responsabilidade na formação de um profissional que esteja à frente das demandas que a sociedade faz à profissão.

Na tentativa de realizar uma descrição que refletisse a experiência vivida, (SUTTON, 1993, p. 425), obtiveram-se os dados dos bibliotecários, isto é, dos sujeitos da prática que se pretendia analisar, tentando compreender os sentidos que esses sujeitos atribuíam a essa prática, a partir da experiência, das representações e dos conceitos que formaram na sua vivência profissional. O pressuposto inicial considerou que o grupo de indivíduos que compartilha determinada profissão produza construções também compartilhadas da realidade, que são passadas para outros indivíduos através do processo de socialização (BRADLEY, 1993, p. 433; WILLIAMSON, 2005, p. 85). Essas idéias, centrais na perspectiva da metodologia qualitativa de vertente construtivista, já foram sustentadas com muita clareza por Bourdieu e assimiladas em pesquisas da área de ciências sociais no Brasil. Minayo (1999, p. 110), por exemplo, concorda com o sociólogo francês com relação ao fato de que “a identidade de condições de existência tende a reproduzir sistemas de disposições semelhantes, através de uma harmonização objetiva de práticas”. Chizzotti (2005, p. 82) considera que “os sujeitos da pesquisa têm representações parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua experiência”.

A profissão, como comunidade que compartilha determinados interesses e valores, torna-se, então, responsável por construir seu papel, com base no que entende qual seja a demanda feita pela sociedade em relação às questões que propõe. A construção desse papel é realizada permanentemente, já que ocorrem mudanças na demanda.

No caso da biblioteconomia, entende-se que ela se encontre

num momento de redefinição da área, face ao terceiro milênio e à era da globalização da informação. O debate sobre a práxis bibliotecária entra neste cenário a partir da compreensão da Biblioteconomia enquanto prática social, isto é,

⁴⁴ Denominação dada ao curso de formação de professores para o ensino fundamental na década de 1960.

enquanto profissão que objetiva a transformação da realidade em prol da sociedade (TARGINO, 1997, p. 42-43).

Há, entretanto, expectativa de que a profissão tenha certa autonomia, que é desenvolvida à medida que a profissão amadurece. A autonomia permite que a profissão ultrapasse as necessidades da sociedade, determinando, de certa forma, a demanda (SCHEIN; KOMMERS, 1972, p. 9-10). No caso da profissão biblioteconômica, ela pode determinar, em certo grau, o que a sociedade entende por conhecimento, que parte desse conhecimento será preservado, organizado e como será acessado. Por essa razão, a profissão goza de relativa autonomia, pois é dessa maneira que poderá contribuir, de forma competente, para modelar e remodelar a percepção das necessidades de informação da sociedade (CORNELIUS, 1996, p. 212-213). Estudando as práticas pedagógicas de bibliotecários na escola, tenta-se entender como eles estão percebendo/interpretando a demanda da comunidade, no que diz respeito ao uso da informação, já que existe, entre os praticantes, entendimento de que a prática social se dê por meio de ação de caráter educativo (CYSNE, 1991, p. 1134).

Assim, no processo de coleta de dados, ouviram-se os bibliotecários de diferentes maneiras. A primeira delas foi por meio das descrições escritas que elaboraram de suas práticas, ou seja, de idéias expressas pelos próprios sujeitos, revelando sua linguagem singular, importante para a interpretação.

A partir da base de dados LIBES⁴⁵, que reúne a produção bibliográfica brasileira sobre biblioteca escolar e que constitui a fonte mais abrangente de textos publicados sobre o assunto no país, foram identificados documentos que relatavam ações implementadas por bibliotecários em escolas de ensino básico. Houve preocupação em selecionar relatos de autoria de bibliotecários, que descreviam experiências efetivamente realizadas, excluindo-se aqueles que constituíam apenas projetos. Assim, a menção a resultados obtidos foi condição para inclusão. Um primeiro levantamento na LIBES, abrangendo a década de 2000, identificou apenas seis relatos publicados, razão pela qual julgou-se necessário incluir uma monografia de especialização e um relatório de atividades de um sistema de bibliotecas – aos quais a pesquisadora teve acesso por meio dos autores – e mais cinco relatos produzidos em decorrência da participação de bibliotecários no Prêmio Carol Kuhlthau⁴⁶ dos anos de 2006 e 2007. Esses sete relatos identificados fora da LIBES também foram submetidos aos mesmos critérios de inclusão explicitados anteriormente. Buscando ampliar

⁴⁵ A base de dados LIBES (Literatura Brasileira em Biblioteca Escolar), de responsabilidade do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), contém atualmente cerca de 400 referências, incluindo documentos publicados desde a década de 1960.

⁴⁶ O Prêmio Carol Kuhlthau foi conferido pela Autêntica Editora em parceria com o GEBE a projetos que tivessem utilizado a metodologia do livro “Como usar a biblioteca na escola”, o qual propõe a aprendizagem de habilidades informacionais desde o início do período de escolarização e inclui sugestões de atividades para serem desenvolvidas na educação infantil e no ensino fundamental. O uso do relatório, dos dados do Prêmio Carol Kuhlthau, bem como daqueles obtidos por meio das entrevistas e do grupo de discussão, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, Parecer n. ETIC 409/07.

o número de relatos, de forma a se obter quantidade de dados que permitisse análise mais rica, optou-se por abranger também a década de 1990. Realizando-se o levantamento na LIBES, obteve-se mais sete relatos publicados⁴⁷. Um exame preliminar do total de vinte documentos, de autoria de 18 bibliotecários⁴⁸, revelou que os dados proporcionariam material adequado para a análise pretendida.

Os gêneros textuais representados foram: trabalhos apresentados em eventos (10), relatos do Prêmio Carol Kuhlthau (5), artigos de periódicos (2), monografia de especialização (1), capítulo de livro (1) e relatório de atividades (1). Embora constituindo gêneros textuais variados, os vinte relatos apresentavam uma forma discursiva relativamente estável, esclarecendo-se que aqueles provenientes do Prêmio Carol Kuhlthau haviam sido elaborados, por exigência do regulamento dos Prêmios, obedecendo a estrutura de relatos de experiência, onde os bibliotecários descreviam atividades desenvolvidas com os alunos, incluindo os resultados obtidos, o que atendeu aos critérios estabelecidos para a amostra (ver ANEXO A). A distribuição dos relatos por ano e por gênero é apresentada no QUADRO 2, a seguir.

Quadro 2 – Distribuição dos relatos por ano e por gênero

ANO	QUANTIDADE	GÊNERO
1991	1	artigo de periódico
1999	6	trabalhos apresentados em eventos
2000	1	relatório de atividades
2003	1	capítulo de livro
2004	1	monografia de especialização
2005	5	4 trabalhos apresentados em eventos 1 artigo de periódico
2006	2	relatos do Prêmio Carol Kuhlthau
2007	3	relatos do Prêmio Carol Kuhlthau

Fonte: Organizado pela autora desta tese.

A análise documental representou a primeira abordagem dos dados empíricos, já que os relatos constituíram fonte “natural” de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 39), pois descreveram com algum detalhe as práticas que os sujeitos desenvolveram nas bibliotecas. A partir da análise desses documentos, foi possível visualizar com mais clareza outros pontos a serem explorados em profundidade.

A segunda maneira de ouvir os sujeitos foi por meio de entrevista semi-estruturada⁴⁹ realizada com bibliotecários de escolas de ensino básico, que desenvolviam

⁴⁷ Desses, seis concentravam-se no ano de 1999, havendo, entretanto, um artigo de periódico do ano de 1991, incluído pelo fato de atender aos critérios estabelecidos para amostra.

⁴⁸ Essa diferença se deve ao fato de que dois dos bibliotecários contribuíram com dois relatos.

⁴⁹ O roteiro da entrevista encontra-se no APÊNDICE B.

atividades voltadas para os alunos e não apenas relativas aos aspectos técnicos (seleção, aquisição, processamento técnico do acervo). Foi uma amostra proposital, escolhida deliberadamente em função da riqueza de informações que poderia oferecer (WILLIAMSON, 2005, p. 87) e beneficiando-se do conhecimento da pesquisadora, adquirido no longo contato com a área (BRADLEY, 1993, p. 444). Foram realizadas cinco entrevistas: três em escolas públicas e duas em escolas particulares, de março a novembro de 2006. Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

À medida que aumentava a compreensão do objeto de estudo, percebeu-se a necessidade de se coletarem dados adicionais, que iluminassem as novas questões, aproveitando-se da flexibilidade característica da metodologia qualitativa, na qual o problema vai-se definindo e se delimitando na exploração do contexto onde se realiza a pesquisa, na observação do objeto pesquisado e no contato com os sujeitos, que conhecem o objeto e emitem juízos sobre o mesmo, expondo diferentes vozes e visões (ANDRÉ, 1994, p. 41; CHIZZOTTI, 2005, p. 81; WILLIAMSON, 2005, p. 92). Assim, com a finalidade de complementar os dados obtidos nas fontes documentais e nas entrevistas, formou-se um grupo de discussão, realizado no dia 20 de novembro de 2006, na Escola de Ciência da Informação, reunindo cinco bibliotecários de escolas de ensino básico: três de escolas particulares e dois de escolas públicas. A escolha desses bibliotecários foi orientada pelos mesmos critérios que embasaram a escolha dos entrevistados, exceto que todos eram de escolas localizadas no município de Belo Horizonte. Três perguntas dirigiram as discussões, a saber: O que dificulta a ação pedagógica do bibliotecário na escola? Que expectativa existe com relação à ação pedagógica do bibliotecário na escola? Que competências são importantes para a ação pedagógica do bibliotecário na escola? Essas perguntas deram margem a descrições, algumas vezes minuciosas, de diferentes aspectos da ação dos participantes, desencadeando reações que permitiram perceber práticas que eram comuns a todos e outras singulares. A discussão, que durou cerca de uma hora e meia, foi filmada e, posteriormente, transcrita.

A utilização dessas três abordagens para a coleta dos dados empíricos, enriqueceu e diversificou os dados, e também funcionou como meio de validar as informações obtidas (MINAYO, 1999, p. 129).

Em síntese, compuseram a amostra 28 bibliotecários que atuavam em escolas de ensino básico, sendo 14 provenientes de escolas públicas e 14 de escolas particulares. Em termos de localização geográfica foram contemplados os seguintes Estados: Minas Gerais (13 informantes), São Paulo (4 informantes), Santa Catarina (3 informantes), Espírito

Santo (3 informantes), Paraná (1 informante), Goiás (1 informante), Rio de Janeiro (1 informante), Maranhão (1 informante), Pará (1 informante)⁵⁰.

Ao ouvir esses bibliotecários foi possível perceber os limites e as possibilidades de seu papel pedagógico, já que, por meio da linguagem, produzem sentidos enquanto membros de determinada comunidade. A linguagem foi percebida como mediação entre a pessoa e as realidades natural e social, tornando possível “tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transferência do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2002, p. 15). Analisando sua fala, seu discurso como participantes de uma prática específica, conseguiu-se apreender maneiras de como os bibliotecários descrevem sua realidade e, assim, traçam coletivamente as fronteiras de seu fazer educativo (CORNELIUS, 1996, p. 55).

Na análise, houve a preocupação com a descrição e interpretação das práticas, tentando-se compreender a realidade global do objeto de estudo (SILVA, 2000, p. 84; SUTTON, 1993, p. 420-421), tendo-se também buscado, em contraponto ao referencial teórico, capturar suas múltiplas relações. Para tanto, estruturamos esta análise em cinco categorias, a saber:

1. fundamentação do papel educativo;
2. finalidades da prática educativa;
3. habilidades e atitudes que o bibliotecário pretende ensinar;
4. colaboração com a equipe escolar;
5. formalização das práticas.

Essas categorias foram objeto de descrições minuciosas que permitiram captar o universo de percepções dos informantes no contexto de seu fazer profissional. A opção por privilegiar a descrição pormenorizada deveu-se ao fato de ser pouco desenvolvida a temática central desta tese, tendo exigido, portanto, como propõe Frota (2007, p. 52) “um investimento pesado na delimitação dos objetos, dos eventos e das unidades de análise”, o que permite, conforme a referida autora, expandir e aperfeiçoar os procedimentos de explicação e interpretação. Deve-se ressaltar que, embora tratadas separadamente para disciplinar a análise, possibilitando a pesquisadora movimentar-se das abstrações para os dados e vice-versa, as categorias se entrelaçam e são reunidas nas considerações finais, como síntese que clareia provisoriamente sobre o papel pedagógico do bibliotecário no Brasil.

Na análise, as falas foram identificadas, utilizando-se o seguinte código:

- | | | |
|---|---|--|
| D | – | fala proveniente de documento escrito (relato) |
| E | – | fala proveniente de entrevista |

⁵⁰ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, Parecer n. ETIC 409/07.

GD – fala proveniente do grupo de discussão

Após o código, foi acrescentado o número de controle de cada participante, seguido da página do relato ou da transcrição. Os títulos de atividades e a menção a lugares e ao próprio nome, citados por alguns dos informantes nas entrevistas, no grupo de discussão e nos relatos do Prêmio Carol Kuhlthau (material de uso restrito da pesquisadora) foram omitidos, como medida de preservação da confidencialidade dos dados. Nos relatos publicados na literatura, por constituírem documentos publicamente disponíveis, esses elementos foram mantidos.

CAPÍTULO 6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Categoria 1 Fundamentação do papel educativo

Na análise desta categoria foram exploradas as noções que sustentavam o papel educativo dos participantes da pesquisa. Contudo, considerando-se que alguns estudiosos da área julgam que o bibliotecário brasileiro não tem consciência desse papel (BARROS, 1987, p. 94; SALES, 2005, p. 54), antes de identificar as noções que porventura o embasassem, procurou-se perscrutar a posição dos sujeitos com relação a ele, tentando verificar se o percebiam e o desejavam, o que seria o primeiro passo para seu entendimento.

Inicialmente, a função educativa se revelou nos dados documentais, quando os bibliotecários justificavam a existência da biblioteca na escola, demonstrando que ela seria necessária para a aprendizagem, como se percebe nas falas a seguir.

Há necessidade urgente de inserir a biblioteca no coração da escola, transformando-a em espaço vivo e interativo, propulsora do processo ensino aprendizagem e integrada ao contexto escolar... Queremos mostrar que a biblioteca escolar ativa é um setor indispensável no processo ensino aprendizagem, bem como a importância do bibliotecário na condução desse processo (D 15/42).

A biblioteca é imprescindível porque ela se torna um grande aliado no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, ocupando assim, lugar de destaque na instituição, fornecendo informação e criando perspectivas para a dinamização do saber na escola, de modo que a ação e interação aconteçam (D 7/173).

Local de importância vital no processo de ensino-aprendizagem, a biblioteca escolar, além de disponibilizar as informações contidas nas fontes de pesquisa (jornais, revistas, enciclopédias, almanaques, dicionários, índices e outros) deve oportunizar aos educandos contato com o acervo fazendo-os capazes de conhecer suas peculiaridades (apresentação, forma de acesso, abrangência) tão importantes à formação e ao hábito de estudo (D 13/30).

Um dos participantes confirmou o impacto da sua biblioteca na formação dos estudantes:

A biblioteca transformou-se em ponto de referência na escola, na medida em que envolve toda a comunidade escolar, através das atividades propostas e desempenha seu papel educacional, contribuindo para a formação do usuário (D 18/29).

Essas falas demonstram consciência de que, no contexto da escola, a biblioteca seja essencial para a aprendizagem. Alguns participantes esclareceram que, para tanto, a biblioteca deveria ser diferente daquela que é reconhecida como o estereótipo da biblioteca escolar: depósito de livros.

Quando eu cheguei... eles falaram assim: 'A gente quer uma biblioteca diferente, porque nossa biblioteca aqui funciona como um depósito de livros. Então a gente está te

contratando aqui porque você tem uma bagagem boa e tal, mas a gente quer que você mude esse quadro (GD 3/3).

[...] [uma biblioteca] diferenciada, em termos de ambientação, serviços e apoio pedagógico, sugerindo um pouco mais que uma biblioteca escolar, um espaço de convivência voltado para a cultura e o lazer, onde professores e alunos constituem-se os protagonistas desse aconchegante espaço [...] (D 15/35).

[...] antes tinha-se lá a salinha de depósito. No ano em que eu entrei... a biblioteca apareceu como um quesito primordial para ser criada; uma biblioteca que funcionasse: uma biblioteca de verdade (GD 5/32).

Está implícita nessas observações a noção da precariedade da biblioteca escolar no Brasil, situação que vem sendo, há bastante tempo, excessivamente mencionada na literatura (SALES, 2005, p. 56; VIANNA, CARVALHO; SILVA, 1998). Assim, a prática educativa teria mais possibilidades de se concretizar com mudanças na situação da biblioteca, tendo o bibliotecário responsabilidade nessa mudança.

Em um dos relatos, discorreu-se sobre o papel educativo do bibliotecário, enfatizando-se a importância desse papel e comparando-o com o do professor, e ao final, exortando a classe a ocupar esse lugar. O participante revelou o desejo de contribuir para a educação, como se percebe a seguir.

[...] o bibliotecário é um transmissor de cultura, como o professor, pois pode criar situações por meio das quais uma criança aprende... Ao meu ver, o papel do bibliotecário e da biblioteconomia vai muito além das técnicas acadêmicas ensinadas em nosso curso, existe uma ação pedagógica no trabalho do bibliotecário, temos um lugar de relevância muito maior na construção de um processo histórico-cultural de nossa sociedade e cabe a nós ocupá-lo... Portanto, a aquisição do conhecimento transcende as relações professor/aluno e o âmbito da sala de aula. Cabe a nós enquanto profissionais que lidamos diariamente com objetos repletos de conhecimento, o dever de estabelecermos uma relação de saber com os mesmos, explorando-os, narrando nossas experiências, participando ativamente do processo de produção do conhecimento (D 7/173-174).

O papel educativo do bibliotecário, de mediador entre o homem e o aparato característico do mundo letrado que possibilitará a aprendizagem (SHERA, 1973, p. 220) ficou evidente na fala desse participante, que refletiu a idéia da biblioteca como sala de aula, explorada por Martucci quando estuda o processo de referência (MARTUCCI, 2000, p. 103).

Nas entrevistas e no grupo de discussão, entretanto, ao relacionarem a posição do bibliotecário com a do professor, as falas revelaram um quadro bem mais complexo. No que diz respeito ao tratamento que recebiam dos estudantes, havia semelhança entre as duas posições, na opinião de dois dos entrevistados.

A gente recebe dos meninos um tratamento como a gente fosse professor (E 2/5).

Olha, a relação nossa com os alunos é bem próxima, eles até chamam a gente de 'professor', tanto eu quanto a auxiliar de biblioteca... o nosso relacionamento com os meninos é de muito respeito... no dia-a-dia, convivendo com os meninos... eles acabam vendo a biblioteca também como parte de formação, não só a sala de aula, mas também a biblioteca... têm um respeito tal qual é com o professor, tanto que quando a gente vai

desenvolver alguma atividade em sala de aula, a gente não tem problema com disciplina (E 1/11).

Entretanto, um participante declarou que percebia diferença no que dizia respeito a essa questão:

Porque eles não respeitam a gente, que ele vê uma vez por semana, como ele respeita o professor que está ali com ele o tempo todo. Essa questão de liderança, de respeito é diferente. Então, eu sofri muito com isso (GD 2/28).

Outras diferenças no tratamento que recebiam, nesse caso, dos próprios professores, foram relatadas. Isso ocorreu em bibliotecas de escolas particulares, nas quais o bibliotecário assumia tarefas “extras” – operação do xerox, gerência do setor de audiovisual e onde a biblioteca era local para os professores deixarem exercícios dos estudantes – constituindo a busca de respeito e consideração fator importante, mas onde, ao mesmo tempo, havia preocupação em marcar a diferença de papel.

Já me falaram que eu sou a relações públicas. Meu papel aqui, eu acho assim, é meu papel, papel de bibliotecária. Estou divulgando a biblioteca, estou sendo um elo com os professores. Eu sinto isso. Toda festa nós ganhamos coisas na biblioteca. Dia do professor eu ganho coisas, tanto de aluno quanto dos colegas. A Diretoria nos dá presente, aluno lembra... Eu tenho o meu papel, o professor tem o dele, a gente junto pode fazer muita coisa, mas me respeita. Quando eu entrei aqui as meninas [professoras] tinham muita dificuldade quanto a isso. O professor chamava pra carregar qualquer coisa, tinha que pegar coisas no carro, coisas corriqueiras, mas que eu acho que desmerece, não desmerecendo aquele que faz, só que a gente tem outro tipo de papel, tem outro tipo de função. ‘Você me ajuda?’ é diferente de ‘Você pega no meu carro?’ é diferente a colocação. Então isso eu tentei e até hoje eu tento, só que hoje, graças a Deus, eu não preciso falar tanto, eles já perceberam (E 5/13).

Minha função aqui é bibliotecária, mas eles me chamam de professora. Então eu digo: ‘A [...] é Bombril, mil e uma utilidades’. Mas eu realmente sou bibliotecária. Os próprios professores falam: ‘vou deixar aqui com a professora’. Eu digo: ‘Não é professora, é bibliotecária’. É questão de hábito, mas nesse momento eu estou bibliotecária. Mas ainda têm colegas que dizem professora (E 3/5).

No grupo de discussão, a multiplicidade de papéis do bibliotecário foi mencionada por vários participantes, tanto como fator de sobrecarga de tarefas, como por exigir bastante esforço para fazer com que fossem entendidos pelos diversos segmentos da escola, além de ser um empecilho para a prática educativa.

Mais um problema é a acumulação de funções e papéis para o bibliotecário dentro da escola, por exemplo, a questão do pessoal. Nós somos responsáveis pelo treinamento dos auxiliares de biblioteca... Então, reunião pedagógica tem que se encaixar dentro disso, num dia que já está bem apertado. Mas como ficar longe da reunião pedagógica?... A questão de marketing também. Ele [bibliotecário] fazer conhecer como que a biblioteca funciona, como essa ciência está organizada e mudar o tempo todo, trabalhar a questão da cultura das pessoas, a visão que elas têm a respeito das coisas... Isso passa por uma atividade de marketing. Então é mais uma tarefa que cai nas costas do bibliotecário, dentre as de treinamento, marketing [...] (GD 4/7, 11-12).

Agora, a coisa que eu acho que mais dificulta – pelo menos é o que eu senti nos últimos tempos – é a dificuldade que as pessoas têm de entender qual é o nosso papel e quais são as nossas funções, porque, infelizmente, até hoje eu escuto que a gente guarda

livros... Essa necessidade de todo mundo saber que a gente é capaz de fazer isso, a gente tem uma formação além de organizar e manter a organização do acervo. Essa parte de fazer pelo aluno, de incentivar a leitura, de trazer o aluno pra dentro da biblioteca, fazer com que ele leve o livro e a literatura para fora da biblioteca. Esse, eu acho que é o desafio maior e que às vezes a gente fica tão sobrecarregado com a questão de gerenciar uma equipe [...] (GD 2/8, 14).

A diferença de papéis de professores e bibliotecários ficou visível no grupo de discussão, quando surgiu a questão da “aula de biblioteca” e dois participantes se manifestaram contra essa prática. Ficou evidente o seu descontentamento em assumir o papel de professor e “dar aula de biblioteca”, e mesmo em aceitar que algum funcionário da biblioteca o fizesse, prática eliminada na primeira oportunidade.

As crianças de 1º e 2º ciclo têm também normalmente o dia e a hora de ir à biblioteca. Então o que acontecia muitas vezes? O professor, ele quer entregar a criança lá e ir relaxar: ‘Descansar minha cabeça’. Aí cortamos esse negócio. Porque nós não somos professores e a gente queria acabar com esse negócio de aula de biblioteca, porque chamava aula de biblioteca. Eu não sou professora... (GD 1/21).

Pois se tornou um paradigma a questão da aula de biblioteca. Pois não somos professores. Nós não estamos aqui para dar aula de biblioteca (GD 2/28).

Parece que o fato de constituir uma atividade descontextualizada, sem envolvimento do professor, gerando problemas de disciplina, contribuíram para esse olhar negativo com relação à aula de biblioteca:

O professor simplesmente entregava os alunos e aí a pessoa fazia o que ela queria com os alunos, independente de estar dentro do contexto ou não do que estava sendo trabalhado. Mas aí ela entretia os alunos durante aqueles 50 minutos, que pra professora era suficiente... (GD 2/27).

A solução proposta era a elaboração de projetos que envolvessem os professores.

Então vamos fazer o seguinte: vamos bolar um projeto e aí o professor vem junto pra ajudar também a controlar, porque é aquele monte de criança (GD 1/21).

Nós vamos organizar o acervo e ajudar vocês a desenvolver projetos de incentivo à leitura. A gente propõe alguns projetos, mas no dia a dia da biblioteca é o professor que desenvolve (GD 2/28).

A função educativa foi mencionada pela totalidade dos participantes, que deram a entender que o bibliotecário precisa ampliar sua atuação, além daquela de caráter técnico, que se restringe à organização do acervo e propicia apenas o “acesso básico” aos recursos da biblioteca (KUHLETHAU, 1996b, p. xvii). Pode-se notar que alguns informantes estão atentos para sua responsabilidade, não só em relação ao sistema de informação (a biblioteca propriamente dita), mas aos usuários, especificamente ao grupo de usuários que dependem da biblioteca escolar (CAPURRO citado por MATHEUS⁵¹, 2005, p. 153-154),

⁵¹ Matheus não especifica a fonte da idéia de Capurro.

formado por crianças e jovens em fase de escolarização, de aprendizagem formal. Estão conscientes de que a profissão deve atender a uma demanda social, tratando não só da organização dos objetos que contêm informação, mas passando a assumir responsabilidade com a formação do indivíduo (ORTEGA Y GASSET, 1967, p. 98), como se percebe na fala a seguir.

O cotidiano em uma biblioteca escolar requer mais do que um olhar técnico; requer que estejamos sempre atentos ao nosso papel de educador/formador de leitores e encantados/encantadores pela leitura (D 11/107).

Isso foi reforçado em um dos relatos, onde a autora

[...] defende a garantia da presença do bibliotecário no ambiente escolar, como forma de possibilitar, a este profissional, novas experiências, as quais contribuirão para o fortalecimento da biblioteconomia, e para o estabelecimento de novos paradigmas de atuação, que não apenas o técnico, mas, também, o de cunho pedagógico (D 13/29).

Essa fala complementa a idéia expressa por Barros (1987, p. 14), de que o exercício da função pedagógica teria o potencial de mudar o estado precário em que se encontra a biblioteca escolar no Brasil. Entretanto, foram relatados empecilhos para essa prática, representados pela formação profissional que não propicia conhecimentos suficientes e pela própria escola que não oferece espaço para tal.

Para uma grande maioria dos bibliotecários, a sua função numa biblioteca é classificar, catalogar, fichar ou planilhar os livros e organizar, organizar, organizar... Entretanto, a função eminentemente pedagógica é muitas vezes abandonada, por não dominar teoricamente essa parte ou pelo fato do sistema onde está inserido não criar essa possibilidade (D 7/174).

No grupo de discussão, a questão da formação profissional foi bem explorada. Na opinião de um participante, o estudante de biblioteconomia tem que ter a consciência de que ele vai lidar com todas as áreas do conhecimento. E a gente não sai com isso (GD 5/39).

Alguns tinham consciência das deficiências de sua formação como leitores.

[...] essa questão da literatura em si, a minha experiência como aluna na minha parte infantil, eu não tinha biblioteca assim, não tinha biblioteca boa pra poder me formar uma leitora aos poucos... Então, foi sempre um pouco atrasado na minha idade, porque quando eu cheguei a ter biblioteca eu já tinha que estar lendo o infanto-juvenil e eu ainda estava me interessando pelo infantil, porque eu não tive acesso ao infantil. Então, até hoje todo livro novo que chega... dá aquele desespero pra ler (GD 2/41-42).

Eu também não tive (GD 4/42).

Um dos participantes relatou, assim, a falha na sua formação: “A gente sai da escola [de biblioteconomia] a gente não tem uma noção da história da literatura”, e a solução que encontrou para saná-la. “Aí eu fiz arte-educação e fiz especialização em literatura infantil e juvenil na [...] Então, isso me deu uma bagagem muito grande” (GD 3/3).

Entende-se, portanto, a presença da expressão “correr atrás” nas falas de três participantes do grupo de discussão.

Às vezes você tem experiências de leitura mesmo, a própria leitura. E assim, correr atrás. Por exemplo, eu nunca gostei de física, nem de química, mas eu atendo essa clientela que precisa de química e de física. Então eu vou ali pesquisando o que que o 1º ano estuda, o que o 2º ano estuda (GD 1/39).

Porque lá é tudo voltado para a arte. E eu praticamente leiga, totalmente leiga. E os meninos desse tamanho assim 'Eu queria um livro de Miró'. Então, eu tinha que correr atrás, muito, muito (GD 5/39).

Eu acho que a gente quando está catalogando os livros, se a gente tiver um pouco de curiosidade, você vai, você viaja e corre atrás. Você abre o livro com mais calma – a gente não tem muito tempo não, tem alguns livros que a gente leva pra casa... (GD 3/40).

Outra forma de complementar a formação – buscar ajuda dos professores e até dos estudantes – foi descrita no grupo de discussão, revelando uma característica dos participantes – de prezar o trabalho em parceria – que ficou nítida na análise da categoria 3: Colaboração com a equipe pedagógica, desta tese.

Então a respeito da formação que nós estávamos falando, eu complementei muita coisa da minha formação conversando com os professores também. Porque ali tem o biólogo, tem o geógrafo, o historiador, uma visão diferente das coisas, da minha. Então é uma outra coisa interessante. Todo professor tem, durante seus quatro horários, um horário que ele fica na sala dos professores pra escolher projetos, trabalhar sem estar na sala de aula. Então ao longo do dia todos os professores sentam ali, naquele espaço. É onde eu vou pra beber, uma coisa assim, quando eu tenho alguma dúvida, alguma questão que eu não resolvia, depende da área dele. É lá que eu sento e converso com essa pessoa... (GD 4/49).

Eu aprendi com as professoras. Elas iam me dando uns toques, eu ia lendo... (GD 3/43).

E na hora que você está catalogando, mesmo livro de física, você vê alguma coisa que te chama mais atenção, você começa a ler mais sobre o assunto; o aluno, às vezes os meninos explicam pra gente, sabe – 'Ah, isso aqui trata disso assim, assim. Uma coisa nesse caminho aqui' [...] (GD 3/40).

Em alguns casos, ficou evidente a oposição entre as duas funções – a organizadora e a pedagógica – e o processo de formação profissional, que supostamente privilegia os chamados conhecimentos técnicos da profissão, relacionados geralmente ao processamento do acervo e à gestão da biblioteca, foi criticado.

As escolas de biblioteconomia privilegiam o procedimento técnico, como se a classificação, a catalogação, o livro arrumado na estante fosse algo que nos distinguisse dos outros profissionais. É claro que isso nos distingue, mas e as relações humanas, a filosofia, e a sociologia da educação, a cultura geral? D 7/174.

Observou-se uma tensão entre as tarefas técnicas e o papel educativo, que tem sido discutida por autores que criticam o “tecnicismo” da biblioteconomia (AMBINDER *et al*, 2005, p. 9; MORIGI; VANZ; GALDINO, 2002, p. 142; SALES, 2005, p. 54; TARGINO, 1997, p. 47). Nesta pesquisa alguns dos participantes tomaram essa posição, como se percebe na seguinte fala: “A postura do bibliotecário como educador implica no seu desprendimento das tarefas mais técnicas, priorizando a orientação do leitor, difusão e orientação da leitura” (D

7/174). Observa-se aqui uma atitude que contrasta com o equilíbrio explicitado por Rubens Borba de Moraes que, há muito tempo, embora ressaltando a dimensão educativa do trabalho do bibliotecário, que deveria “conhecer o conteúdo dos livros que possui e ser um guia intelectual do leitor”, lembrou que ele deveria também dominar os processos de organização do acervo, sendo, portanto, “um misto de técnico e intelectual” (MORAIS, 1943, p. 22).

A necessidade de equilíbrio revelou-se na fala de um dos participantes que relatou que, antes de ser contratada como bibliotecária,

[...] a biblioteca em si era uma bagunça, não se sabia que livro tinha, não tinha organização nenhuma e hoje a gente consegue ter as duas coisas. A gente consegue desenvolver projeto e consegue manter a biblioteca organizada (GD 2/27).

Os dados mostraram que os bibliotecários não aguardaram para que lhes fosse “atribuída uma identidade pedagógica” (SALES, 2005, p. 56) e assumiram essa função como parte de suas atribuições profissionais, ao contrário do que afirmava Briquet de Lemos na década de 1980 (BARROS, 1987, p. 94). Pode-se dizer, portanto, que as idéias em prol de um papel educativo para o bibliotecário encontraram eco entre os sujeitos da pesquisa, que demonstraram entender a necessidade de assumirem esse papel e conclamaram a classe a buscar conhecimentos que apoiem essa prática (ORTEGA Y GASSET, 1967).

Entretanto, conforme mencionado por Nóbrega, percebeu-se também inquietação do bibliotecário sobre seu fazer (NÓBREGA, 2002, p. 124) e como ele tenta resolver o problema. A fala a seguir ilustra essa situação:

Eu fico numa angústia... Parece que sempre tá faltando alguma coisa. Quando tem seminário, curso que eu posso participar, eu participo. Principalmente na área de biblioteconomia, de biblioteca escolar (E 3/7).

Essa inquietação também pode ser observada indiretamente nas falas que exortavam a classe a se “libertar” de suas atribuições técnicas, buscando, por meio da prática educativa, fazer da biblioteca um lugar de transformação. Essas falas indicam que o “elemento pedagógico” da prática biblioteconômica foi reconhecido pelos participantes da pesquisa, que entendiam a biblioteca como um espaço de aprendizagem e o bibliotecário como responsável pela mediação entre o aprendiz e os registros gráficos que compõem o acervo da biblioteca (SHERA, 1973, p. 220). Eles viam a informação como “efeito”, como algo que poderá levar as pessoas a construir significados (TODD, 1995). Resta agora explorar e explicitar esse elemento, conforme sugeria Barros (1987, p. 14), analisando até que ponto os informantes conseguem demarcar seu papel educativo.

Serão explorados a seguir os referenciais teóricos nos quais os informantes enquadravam suas práticas, ou seja, as noções que embasaram a prática educativa dos participantes.

Nas entrevistas essa foi uma questão que gerou certa hesitação. Solicitados a explicitar como embasavam teoricamente sua prática, indicando autores que sustentavam seus projetos, poucos participantes o fizeram com a assertividade com que descreveram suas ações concretas.

[...] também os nossos projetos são sempre em cima de uma necessidade, então eu acho que a necessidade por si só já... (E 1/12).

Essa sustentação de projeto é a participação. Então, tudo que a gente faz, a gente precisa ter a participação dos envolvidos, basicamente... Nós temos isso como norma de vida (E 5/12).

Alguns entrevistados responderam à questão citando cursos e outros eventos de aperfeiçoamento. Um deles citou princípios filosóficos gerais e a própria filosofia da escola, como visto a seguir.

[...] inclusão, a família, a importância que eles dão à família. Às vezes a gente fala que a escola escuta muito a família (E 5/12).

Dois citaram especificamente nomes de autores: Ezequiel Silva, Rubem Alves, Magda Soares e Carol Kuhlthau.

Nos dados documentais, os referenciais se revelaram com mais clareza, embora perpassando os relatos de forma ligeira, consistindo em várias noções e princípios que supostamente fundamentaram as ações dos sujeitos da pesquisa.

Em muitos dos relatos está presente a concepção da educação como instrumento de cidadania. Os informantes percebiam-se como formadores de cidadãos críticos e politicamente responsáveis, considerando que “cada um tem seu papel dentro da instituição, mas todos nós temos um objetivo em comum: a formação de cidadãos, o que vai além do processo de alfabetização” (D 11/102).

Na justificativa de um dos relatos, o bibliotecário afirmou que

A questão da cidadania fundamentada na construção da identidade – individual e coletiva – permeia toda a proposta e deverá/poderá ser abordada em todos os momentos, das mais diversas e criativas formas, por todas as áreas e disciplinas, em parcerias contínuas e periódicas. A construção da cidadania está assim estritamente ligada à educação, já que esta é em si mesma o melhor e mais democrático caminho para se estruturar uma consciência crítica e tirar o indivíduo da sua condição de objeto, dando-lhe condições de afastar-se da lamentável pobreza política que é mais drástica que a material [...] Outras metas traçadas são... formação e valorização da identidade individual e social e fortalecimento do cidadão que precisamos formar para o milênio que se aproxima [...] Em nossa proposta, o ponto de partida é o próprio aluno – o jovem cidadão que ajudamos a formar [...] As ciências humanas e sociais necessitam ter em meta a construção da competência mais profunda do ser humano, o ‘fazer-se’ político. Dentro desse contexto se insere a questão da responsabilidade histórica. Se você faz uma história tem que fazê-la coletivamente, tem que observar/respeitar o direito dos outros e não só o seu. Não pode pensar apenas em competitividade, tem que valorizar a solidariedade (D 5/135, 142, 146, 147, grifos no original).

Os dados revelaram também a crença dos participantes no potencial transformador da leitura. As seguintes falas esclarecem sobre essa concepção de leitura que embasou o trabalho de alguns dos informantes:

A biblioteca e outros espaços no contexto do trabalho de conscientização da leitura [são vistos como] instrumentos de transformação de mudança na nossa sociedade (D 1/10).

[...] o melhor produto que a biblioteca pode oferecer é a informação. Só o conhecimento gerado por tal informação será capaz de realizar verdadeiras mudanças sociais (D 9/216).

As atividades realizadas pela biblioteca estão voltadas não só para a leitura do livro, mas também de mundo. Temos nos convencido a cada momento que através das atividades de leitura podemos propiciar ao cidadão uma visão abrangente de sua realidade, que a criatividade e a cidadania cultural estão sempre presentes (D 4/161).

Queremos dizer a ele [aluno] que leitura é para a vida toda, e que somente somos capazes de decifrar os sinais que a sociedade nos aponta se somos leitores (D 1/6).

A preocupação com a formação crítica dos estudantes e com o desenvolvimento da criatividade perpassou alguns dos relatos, sem elaboração teórica mais profunda e evidenciou o conhecimento dos informantes sobre o potencial crítico e criativo da leitura.

O Projeto de Leitura nas bibliotecas escolares tem como objetivo ativar a criatividade, a criticidade e o desenvolvimento intelectual do indivíduo, esclarecendo a ele que o fato de aprender a decifrar os sinais não o faz leitor (D 1/6).

Em outro relato considerou-se que os projetos da biblioteca “criaram várias oportunidades para o desenvolvimento crítico, pessoal e coletivo, estimulando a imaginação e a capacidade criadora dos alunos” (D 14/162) e um dos objetivos de um clube de leitura era “desenvolver o espírito crítico e a capacidade de julgamento” (D 16/1).

Percebe-se, portanto, que a idéia do bibliotecário como profissional “totalmente apolítico, apático, neutro, distante das questões sociais e das discussões políticas” e desenvolvendo práticas profissionais “sustentadas pela visão de mundo tecnicista da profissão” (MORIGI; VANZ; GALDINO, 2002, p. 144) não se confirmou com relação aos sujeitos pesquisados. Nos relatos foram expressas idéias que demonstraram que os participantes têm consciência de seu papel na formação de cidadãos críticos e participativos (AMBINDER *et al*, 2005, p. 2).

Havia nas falas uma concepção de leitura muito próxima àquela que perpassa a obra de Ezequiel T. Silva, que constantemente declara sua crença na leitura como instrumento de conscientização e elevação do homem (SILVA, E. T., 1997, p. 34). O desejo de formar pessoa crítica parece alinhar-se com a visão desse autor que, comparando a leitura com os meios de comunicação de massa, considera que “A experiência de leitura [...] parece exigir mais criticidade por parte de quem a executa. Ao invés de nos ‘chegar como uma visita’, a função de uma obra literária, científica ou informativa é função de uma busca

de novos significados, é função de uma vontade consciente em conhecer outras possibilidades de existir” (SILVA, E. T., 1997, p.75). Ficou evidente a influência desse autor na área de biblioteca escolar no Brasil, já observada em estudos de citação feitos anteriormente (VIANNA; CALDEIRA, 2005; CAMPELLO *et al*, 2007, p. 234).

Os informantes perceberam sua responsabilidade com a democratização do livro e do conhecimento, demonstrando nos relatos preocupação com o acesso do maior número de usuários aos livros e às atividades da biblioteca, como pode ser visto nas seguintes falas:

É função da biblioteca democratizar o acesso ao livro e a outros suportes de informação e entretenimento (D 1/7).

A sua [da biblioteca] vinculação direta com a escola, como mecanismo de ação social, lhe atribui o encargo de lutar pela conquista de oportunidades sociais, pela democratização da leitura, possibilitando a todos o acesso ao conhecimento, ao lazer (D 2/37).

O objetivo de uma das bibliotecas era “socializar o livro nas comunidades carentes, destacando-se a comunidade estudantil no ensino fundamental e médio (D 3/61).

O acesso amplo era preocupação do participante que fez o seguinte relato:

A atuação da biblioteca não se restringiu ao seu limite físico. Utilizamos desde a sala de aula ao pátio da escola através de apresentações literárias e jornal, com o intuito de levar a informação ao maior número de usuários [...] Organizamos eventos dentro do calendário regular capazes de dar visibilidade necessária à política de incentivo à leitura e pesquisa, garantindo a todos o acesso aos saberes necessários à formação do usuário na utilização da biblioteca (D 14/154, 161).

Assim, a biblioteca escolar revelou-se como um instrumento de democratização, na medida em que investia em projetos que visavam a atingir o maior número de leitores, num processo de mão dupla: atraindo o leitor para o espaço da biblioteca e expandindo sua ação para a comunidade externa à escola. É a democratização que pressupõe o acesso ao livro, na perspectiva do que Magda Soares chama de democratização cultural, que consiste no oferecimento de condições para a leitura, quando se propicia a distribuição equitativa das possibilidades de leitura e do direito à leitura (SOARES, 2004, p. 19-20).

A noção de democratização foi observada também relacionada à possibilidade de dar ao usuário oportunidade de escolha de livros.

Como utilizar esse recurso [financeiro] de maneira produtiva e também participativa? Pra isso, nós também fizemos um trabalho de instituição de comissões para a seleção do acervo. Isso também foi um problema muito grande no início: convencer, conquistar as pessoas pra que elas fossem nossas parceiras nessas comissões. E isso tira das costas das equipes de bibliotecas a decisão somente delas. ‘Nós vamos comprar isso, isso e isso’ e então também alivia um pouco no sentido de não deixar essa decisão a critério, à mercê das direções, que podem ser não muito democráticas. Então democratizou-se a escolha desses materiais, o uso desses recursos [...] Participação coletiva. Porque participa aluno, participa pai de aluno, quando tem gente da comunidade também, professores, coordenação pedagógica, e a equipe de biblioteca e a direção também participa [...] Nem a direção dita, nem a biblioteca dita, a gente decide (GD 4/16/17).

Essa noção apareceu também na seguinte fala:

[...] a conquista deste espaço pelo usuário concretiza-se à medida que lhe é proporcionada abertura para que ele participe inclusive como fonte de informação no processo de seleção do acervo. É importante que, através desta participação, ele aprenda a utilizar os recursos oferecidos pela Biblioteca e torne-se um freqüentador efetivo e constante (D 2/32).

As noções acima relatadas estavam claramente marcadas nas justificativas para a prática educativa dos bibliotecários pesquisados. Em menor número e de maneira pouco aprofundada, estiveram presentes nos relatos outras noções, tais como valores morais e éticos, conforme demonstrado na fala a seguir:

Em face do desenvolvimento científico e tecnológico que a humanidade vem alcançando e da proximidade do fim do milênio, é importante e fundamental refletir a respeito de valores morais e éticos, visando o amadurecimento da concepção de cada um... Quando o homem aprender a viver sem ferir, magoar, destratar, desrespeitar, discriminar, ele aprenderá o sentido de viver/conviver com o outro e consigo mesmo, sendo um cidadão com responsabilidades, direitos e também deveres (D 5/142,144).

Princípios cristãos estavam presentes como fundamentos da prática do bibliotecário em uma escola mantida por instituição religiosa, na qual o objetivo era

restaurar no educando a imagem de Deus em seus aspectos físicos, intelectuais, sociais e espirituais, tendo a Bíblia como referencial de conduta, o uso de suas faculdades mentais para a construção do conhecimento e o resgate dos relacionamentos interpessoais, que é amar ao próximo como a si mesmo. Dentro deste contexto está inserida a biblioteca escolar [...] (D 12/3).

Outro relato utilizou como justificativa a alfabetização emocional:

[...] ainda aprendemos muito racionalmente, porém já se aponta atualmente para a introdução nos currículos escolares, de ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a ‘alfabetização emocional’[.]. Assim não estaremos preocupados somente em ‘fazer uma cabeça que pensa bem’ e sim nos empenharmos em ‘formar um ser humano que seja completo’ (D 5/147).

A idéia de sociedade da informação apareceu de forma tímida, em dois relatos. Um deles relacionou a biblioteca com o “compromisso de educar os alunos para viver na sociedade da informação”, mostrando que o trabalho do bibliotecário seria necessário para garantir formação adequada dos alunos, “principalmente agora que vivemos numa sociedade da informação” (D 12/5). Outro explicou que

Atualmente, vivemos transformações sociais e produtivas marcadas por grandes avanços tecnológicos e que exigem das pessoas mais formação e desenvolvimento de novas competências. Tal contexto tem sido identificado como constitutivo da Sociedade da Informação [...] Frente a este contexto e às aspirações de democratização da Sociedade da Informação, a escola pode assumir papel fundamental, enquanto espaço público, solidário e comunicativo (D 10/234-235).

Um dos relatos articulou a prática da biblioteca com a noção de comunidades de aprendizagem. Essa noção “implica uma transformação social e cultural da escola e do entorno, onde todas as pessoas aprendam” (D 10/240). Para isso a escola teria de se

transformar num espaço de democratização do conhecimento, solidário e de interação entre sujeitos. A biblioteca, por sua vez, seria

[... um meio de potencializar o aprendizado de crianças e adultos, aumentando o respeito e os laços entre comunidade e escola [...]. Dentro do projeto acreditamos que todos têm algo a ensinar e a aprender. Sendo assim, a biblioteca é um espaço aberto para todas as pessoas da escola e da comunidade, independente de formação acadêmica, idade ou sonhos, pois visamos a igualdade das diferenças e desfrutamos do multiculturalismo para potencializar a aprendizagem educativa (D 10/240).

Esse mesmo relato explorou a idéia de múltiplos espaços de conhecimento, mostrando que “é possível vislumbrar que, na própria escola, espaços de convívio ampliado podem juntar-se à sala de aula para potencializar a aprendizagem” (D 10/235), remetendo à idéia de Dowbor (1998, p. 273-274), de que

[...] a escola tem de passar a ser um pouco menos ‘lecionadora’, e bastante mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, e sobretudo a criar esse ambiente científico que leva à ampliação do leque de opções e reforço das atitudes criativas do cidadão.

Apenas um informante mencionou teorias construtivistas de aprendizagem como base para a atividade que desenvolveu, citando alguns autores nessa linha (Carol Kuhlthau, Jean Piaget, Josette Jolibert e Seymour Papert), afirmando que “a criança é quem constrói e rearranja o seu conhecimento com base nas experiências de mundo” (D 12/37).

Observou-se, assim, uma multiplicidade de noções e princípios que, embora explicitados de maneira pouco aprofundada, permitiram que se percebesse o enquadramento nítido da prática educativa dos informantes, apoiada principalmente no princípio de cidadania e do potencial transformador da leitura e distante daquelas noções que atualmente sustentam o conceito de competência informacional: a de sociedade da informação e as teorias construtivistas de aprendizagem.

6.2 Categoria 2 Finalidades da prática educativa

A concretude com que se pretendeu tratar a função educativa do bibliotecário nesta pesquisa nos levou a explorar as atividades que os informantes realizavam e, a partir daí, procurar entender as finalidades de sua prática. Puderam-se perceber quatro finalidades que, embora tenham sido analisadas separadamente, na maior parte das vezes estavam interligadas: a promoção da biblioteca, a promoção da leitura, a formação do leitor e a orientação da pesquisa escolar. Inúmeras atividades eram desenvolvidas nas bibliotecas com esses fins em vista, resultando numa ação intensa do bibliotecário. Os diversos fatores envolvidos nessas ações são analisados a seguir.

6.2.1 Promoção da biblioteca

Apesar de ser, freqüentemente, local de leitura mais convidativo que a sala de aula (SILVA, S. A., 1997), as bibliotecas pesquisadas enfrentavam diversas dificuldades para se firmar como espaço de freqüência regular dos usuários, o que levava os informantes a constantemente criar atividades de convencimento que denominamos de ações de *promoção da biblioteca*.

Uma dessas dificuldades era a concorrência com outros meios de entretenimento e informação que apresentam mais apelo para os estudantes e os afasta da leitura (MAGALHÃES, 1980, p. 105) e, por conseguinte, da biblioteca. Um dos informantes observou que

No que se refere à atenção e ao interesse do usuário, a biblioteca tem diversos concorrentes. Ela estará concorrendo também com produtos que podem substituir seu uso. Por isso, às vezes, por fatores característicos de nossa sociedade, a biblioteca é colocada em segundo plano (D 9/215).

O segundo obstáculo foi representado pela precariedade do espaço, característica extensamente relatada na literatura da área (SILVA, W. C., 1995), que reflete o fato de a biblioteca não ser geralmente prioridade na escola, como pode ser percebido nas seguintes falas:

No decorrer deste período (1997-2004) estes espaços reservados para a biblioteca foram fechados, abertos e reabertos, isso devido a diversos fatores: alagamento, reforma, aumento do fluxo escolar (devido à necessidade de aumento de número de salas de aula) (D 11/98).

Tudo que não serve, mesa quebrada, extintor estragado, tudo tinha lá dentro quando a gente chegou. Livros e livros e livros, tudo que vocês puderem imaginar de livro didático. Tudo que não servia na casa das pessoas elas doam para a biblioteca. Então foi um trabalho assim de quase sair caminhão mesmo (GD 1/15).

A presença do livro didático na biblioteca e o gerenciamento de sua distribuição pelo bibliotecário foram objetos de várias manifestações no grupo de discussão.

Na escola pública a gente tem outro problema que é o livro didático. Então eles acham que porque é livro tem que estar na biblioteca. Eu tenho, por exemplo, duas [bibliotecas] que ficam interditadas, final de novembro porque já começa a chegar ano novo, livro novo. Então as bibliotecas já começam a ficar cheias de livros e você recolhe também o que foi usado durante o ano. Então você praticamente não anda de tanto livro (GD 1/9-10).

[...] as pessoas não entendem que livro didático não precisa, não pode ser considerado material bibliográfico, material de biblioteca, vamos dizer assim. É um recurso didático, na nossa visão pelo menos de biblioteca escolar. É um recurso didático, então, quem tem que gerenciar é outro segmento da escola que não a biblioteca. A biblioteca gerencia os recursos informacionais, o material bibliográfico, vamos dizer assim... o livro didático pode ser usado de duas maneiras: como material didático e como material bibliográfico. Como material bibliográfico aí você tem que dar uma destinação pra ele, o

que é excedente descartar, ficar com um no acervo que você acha interessante, pra referência (GD 4/11-12).

Porque lá no meu caso [escola particular] eu potencializo isso aí. Que que eu faço? A gente recebe aquelas quantidades enormes, eu guardo um na biblioteca, o resto 'Oh, gente, tem aí, quem quiser...' (GD 5/12).

A “exigüidade do espaço[, o] limitado espaço físico” (D 4/88), constituía obstáculo para a prática dos bibliotecários que, em virtude dessa dificuldade, um deles foi obrigado a fazer uma opção que contrariava frontalmente seu objetivo de atrair usuários para a biblioteca.

Um outro aspecto a ser considerado é o pequeno espaço da biblioteca onde os grupos se reúnem. Por isso é necessário fechar a biblioteca, pois a circulação e interferência dos usuários atrapalham o trabalho [do clube de leitura]. O ideal seria um outro espaço (D 16/4).

A utilização da biblioteca como espaço “alternativo” foi relatada no grupo de discussão:

Tiramos a televisão de lá, que era um ponto de assistir novela. Por exemplo, 6 horas eu estava lá trabalhando, eu tinha de parar porque eles ligavam pra ver Sinhá Moça, aquelas novelas desse horário. Então, todo mundo ia na hora do almoço, com seus pratos... almoçar lá (GD 1/1).

Outros empecilhos de natureza operacional foram relatados:

Ocupar um espaço [...] na maioria das vezes, sem verba para um mínimo de manutenção, é uma verdadeira maratona de conquistas (D 4/89).

No início do trabalho as bibliotecas estavam um caos!! Com espaços pequenos, acervos desatualizados, estantes inadequadas e amassadas, auxiliares sem capacitação sobre as tarefas a serem realizadas na biblioteca, dos horários indefinidos para o funcionamento, além do uso como sala de castigo ou suspensão (D 12/3).

Com uma equipe pequena, e apesar das dificuldades existentes neste espaço escolar as profissionais da biblioteca têm atuado ativamente (D 13/35).

No grupo de discussão, a “questão da equipe” foi considerada, por unanimidade, o principal problema para a prática do bibliotecário. Ela se apresentava em duas perspectivas. Em primeiro lugar como falta de interesse dos auxiliares.

É muito complicado você tocar um projeto. Aí eu venho esse tempo todo dizendo: 'Gente, a biblioteca não é só emprestar, não é só fazer pesquisa... A gente vai, dá idéia, mas...' 'Ah, não dá tempo, ah, não dá tempo, ah, não dá tempo...' Mas, porque que não dá tempo? Ela não quer aprender nada de informática. Então, ela ainda empresta no caderno e ela anota: data, nome, nome da professora, título do livro... Olha o tanto de tempo que ela vai perder. Então, com aquele tantão de crianças não dá tempo... (GD 1/1).

Eu já trabalhei na rede pública. Eu percebo que é um pouco mais complicado o fato de não se perder o emprego. Então, as pessoas, por isso é que ela se dá ao luxo de não querer aprender, porque se ela não aprendesse ela poderia perder o emprego, ela ia ter que se virar e aprender (P 2/3).

Em segundo, como exigüidade da equipe.

Na [escola] privada também, porque aí a questão já é financeira. Então eles preferem manter a estrutura – tem que ter um bibliotecário – então eles mantêm a estrutura com um bibliotecário e ou um auxiliar ou estagiário, entendeu? E um bibliotecário para poder tomar conta, e eu acho que isso não é só na escola que eu trabalho, não (GD 5/2).

Eu mesma tenho uma equipe minúscula pelo atendimento que eu tenho. Meu atendimento é uma coisa fora do comum e eu falo pra minha direção que eu preciso de mais gente pra me ajudar e eles não conseguem entender que aquela necessidade é fora do comum (GD 2/14).

A imagem negativa associada à biblioteca também constituiu uma dificuldade no processo de atração dos usuários. Um informante tinha consciência de que ela era vista como “um local de absoluto silêncio, regida por inúmeras normas de comportamento e criadora de situações castrantes, principalmente para um público inquieto e em fase de alfabetização, como é o público da biblioteca escolar” (D 4/88) e parecia empenhado em modificar essa situação. Demonstrou sua inquietação perguntando: “O que realmente deve ser feito para que se desmistifique a idéia retrógrada existente sobre a biblioteca, principalmente a escolar...? [e desenvolvia projetos] com o objetivo de inserir a biblioteca em um status mais coerente com o seu papel e na sua busca pela modernidade (D 4/89-90).

Outro questionou “Como incentivar o uso da biblioteca de uma forma positiva e agradável aos olhos do leitor?” e sugeriu fazer o “marketing positivo da biblioteca (D 9/215).

A imagem negativa precisa ser abolida e substituída por outra mais inovadora, que revele a importância da biblioteca desde o início da escolarização.

Para a Educação Infantil, a base do nosso projeto é a conquista deste usuário, o marco diretriz de toda a Biblioteconomia, pois serão estes usuários que irão mudar o paradigma em que se encontra a Biblioteca Escolar, pois somente haverá mudança se conseguirmos mostrar a importância e a necessidade da Biblioteca Escolar a esses usuários (D 18/13).

Assim, houve esforços constantes para mudar a imagem de um local “mal utilizado pelos professores, mal compreendido pelos alunos” (D 4/89), ou “pouco freqüentado por professores e funcionários” (D 2/32). Era necessário “descobrir o motivo gerador dos não freqüentadores da Biblioteca, as dificuldades que encontravam quando ali estavam, que estímulos criar para alunos que não gostavam de ler [...]” (D 2/33). Assim, o fato de, diferentemente da sala de aula, a biblioteca não ser em geral espaço de freqüência obrigatória na escola exigiu um trabalho constante de conquistar, atrair, seduzir, cativar o usuário.

Uma maneira de conquistar o usuário era proporcionando ambiente físico agradável e convidativo, como pode ser observado nas seguintes falas:

A transferência da biblioteca para um local amplo, arejado e bem iluminado [e a aquisição de] mobiliário novo (mesas com cadeiras e estantes) [contribuiu] para a eficácia dos projetos de leitura e permitiu atrair novos usuários [...] O charme [da

biblioteca] tem conquistado os alunos com todos os recursos – mobiliário, ambiental e principalmente bibliográfico (jornais, revistas, gibis e livros de curiosidades) e também pelo calor humano (D 14/154,158).

Sabemos que o público de uma biblioteca escolar é formado por crianças, adolescentes e jovens, pessoas alegres, modernas e observadoras, que apreciam o 'belo', por isso devemos oferecer espaços bonitos, atrativos, aconchegantes... (D 15/36).

Vários relatos incluíram a questão do ambiente físico agradável e convidativo. Esperava-se “transformar as bibliotecas em uma efetiva instituição de apoio à educação formal e informal, transformá-la em espaço atraente, bonito, moderno, com boa estrutura para um melhor funcionamento e conseqüentemente aumentar sua freqüência e utilização” (D 3/61). A biblioteca precisava ser um “espaço cativante” (D 4/92) e,

[...] além de oferecer os recursos da tecnologia da informação, deve oferecer um espaço acolhedor, belo, com ambientes múltiplos, lúdicos, estimulantes e bem planejados visualmente... Por meio de estratégias bem planejadas, tornaremos cativos os clientes preferenciais, objetivo principal de nossos esforços (D 9/217).

A biblioteca esforçava-se para oferecer “ambiente agradável, onde as pessoas podem conversar – desde que não atrapalhe o estudo dos demais freqüentadores da biblioteca – discutir problemas, trocar idéias, criar, auto-instruir-se...” (D 14/154).

Percebe-se, nesse ânimo constante de criar “ambiências de leitura”, proporcionando espaço agradável para ler na biblioteca, a convicção de que essa prática seria necessária para levar ao gosto pela leitura. Esse aspecto da promoção da leitura foi abordado por Perrotti (1990, p. 72), que criticou a idéia de que espaços “convidativos”, “atraentes”, “interessantes” seriam meios de conquistar o leitor e deveriam substituir os espaços “sisudos” e “sérios” que geram imagens negativas de leituras. O autor considerava que o discurso enfatizando a necessidade de ambientação agradável mostra um descaso pelas questões estruturais que estão na base do problema da leitura no país.

Além de atraente, a biblioteca precisava ser “dinâmica”, deixando para trás sua imagem de espaço amorfo e inerte.

[...] é preciso ativar a biblioteca, bem como cativar sua clientela de forma natural, através da dinamização de seu ambiente (D 4/88).

Ser dinâmico, inovador e capaz de desenvolver ações que motivem alunos e professores a visitar e utilizar os recursos da biblioteca foi a nossa meta durante os anos de 2001 a 2004 (D 14/161).

Uma mudança da imagem da biblioteca apática, 'depósito de livros', para uma Biblioteca dinâmica e presente na informação, lazer, estudo e pesquisa de seu leitor (D 2/35).

Os depoimentos demonstraram que era importante atrair o usuário para a biblioteca, mas ao mesmo tempo que havia o desejo de que a freqüência fosse espontânea. Comentando sobre as atividades de um clube de leitura, um bibliotecário declarou que

“interação, alegria em estar juntos, comparecimento aos encontros, sem cobrança, foi rotina dos grupos” (D 16/4).

Às vezes a biblioteca precisava ser “descoberta” pelos estudantes novatos e para isso era necessário um “empurrãozinho”, contando com a ajuda do professor, como observado na fala a seguir:

[...] E quando a gente sente que o grupo de alunos – nós conhecemos aquele grupo de alunos que tá lá freqüente na biblioteca, no dia-a-dia – quando a gente sente que precisa aumentar mais esse número – a gente sente que tem muitos meninos novatos que ainda não descobriram a biblioteca – a gente cria um projetinho pra tá desenvolvendo com eles, pra trazer os alunos pra biblioteca. Têm turnos que os meninos vão mais à biblioteca; têm turnos que eles vão menos. Então a gente tem estratégias diferentes em cada turno. Com os pequenos, por exemplo, a gente tem aquela estratégia de tá levando os meninos toda semana na biblioteca com o professor, pra desenvolver uma atividade lá dentro. Então, com os maiores eles já vão à biblioteca por conta própria, aí a gente tem os projetos externos que são as oficinas de incentivo à leitura, o jornalzinho (E 1/15).

Outras falas deixaram entrever preocupação de que as atividades da biblioteca ensajassem um clima de alegria, satisfação e humor:

[...] o projeto acontece anualmente num clima de muita euforia, interesse e participação de toda a comunidade escolar (D 14/156).

A interação das áreas no contexto escolar resultou na aprendizagem contagiada pelo prazer, pelo encantamento e pelo amor (D 9/213).

Nós fizemos tipo um ‘passa e repassa’, usando os contos literários, algumas questões e os meninos se dividiram em equipe e foram respondendo. Nós fizemos uma brincadeira muito gostosa que os meninos puderam testar os seus conhecimentos literários (E 1,4).

Essa é a razão primordial de se ler histórias para crianças desde sua iniciação no processo educacional, visto que este é o primeiro contato real que terá com a biblioteca e conseqüentemente com a maioria dos livros. Sendo assim, é importantíssimo que este contato seja prazeroso e amigável, registrando na sua formação uma imagem clara e satisfatória desta instituição, internalizando os recursos importantes para o desenvolvimento de sua fantasia e criatividade (D 18/14).

O aspecto lúdico da biblioteca surgiu nos relatos e perpassou a fala de alguns informantes, como visto nos trechos a seguir:

[...] espaço vivo e atuante de que o usuário deve usufruir em toda sua potencialidade, pois além de servir como apoio no processo ensino-aprendizagem, constitui-se em lugar onde atividades lúdicas podem ser desenvolvidas, criando-se oportunidades de experiência cultural (D 2/32).

Informar-se através do lúdico é uma oportunidade prazerosa de aquisição do conhecimento, com dupla função – lazer e educação (D 9/225).

Assim, investindo no divertimento como forma de atrair usuários, as bibliotecas disponibilizavam jogos (“como jogos matemáticos e alfabeto móvel” (D 10/242)); realizavam brincadeiras e competições (“como a ‘brincadeira do balão’ para aprender o alfabeto” (D 12/10); “jogos para motivar, rever e fixar conteúdos ensinados na biblioteca” (D 17)) e

organizavam gincanas “integradas às disciplinas de Português, Geografia, História e outras” (D 2/35), tentando suprimir sua imagem sisuda e tornando-as atraentes e convidativas.

A seguinte fala ilustra bem a crença na força dos jogos para atrair as crianças e no seu potencial para promover a aprendizagem:

A grande paixão das crianças para esse período, porém, são os jogos matemáticos. A escola possui um jogo de dominó matemático para cada operação fundamental, e as crianças ficam grande parte do tempo passado na biblioteca resolvendo contas para vencer o jogo e, muitas vezes, sem nem sequer se darem conta, recordam todas as tabuadas diversas vezes. Os alunos costumam dividir-se em pequenos grupos, de quatro ou cinco crianças, e ocupam todas as mesas da biblioteca, inclusive as da área externa, trocando os jogos entre si quando querem mudar de operação... Outro material bastante utilizado pelas crianças nesse período é o alfabeto móvel feito de madeira e escrito com letras coloridas. Os alunos mais novos, que ainda não sabem ler nem escrever, sentam-se com aqueles que já sabem ou com alguma estagiária e vão descobrindo letras e palavras. É fantástico, além do recurso didático, o ambiente de aprendizagem coletiva que se cria nesse momento (D 10/242).

Outra manifestação do lúdico na biblioteca pode ser observada no oferecimento de atividades manuais como oficina de *origami* e confecção de livro de pano (D 11/103) e outras desenvolvidas ao redor das narrativas, com a finalidade de dinamizar a leitura.

Houve um caso em que isso não era mais preciso, pois o gosto pela leitura havia superado a necessidade de usar os jogos e brincadeiras para atrair o leitor, como na seguinte fala:

Porque a questão do brincar na biblioteca, a gente não tem mais espaço. Os brinquedos lá dentro a gente não tem mais. Então, eles vão realmente pra ler um livro, sentam na mesa, eles discutem, cê passa próximo, cê vê um falando da questão do livro, e revistinha em quadrinhos também eles tentam ler jornal, os meninos pegam jornal pra ler (E 1/16).

Outras estratégias de atração eram utilizadas, como por exemplo, exposições, prêmios, jornais etc., ilustradas nas seguintes falas:

As exposições constituem um forte atrativo para o público. Nossa equipe atua nesse espaço sugerindo temas, organizando e, principalmente, criando um lugar bastante agradável. As exposições mais freqüentes são de obras de arte produzidas pelos próprios alunos nas aulas de Arte. E ainda, exposição de livros por temas, por autores, por preferências dos alunos (os livros mais lidos do mês) e novas aquisições (D 14/158).

Para incentivar a leitura e ao mesmo tempo o uso da biblioteca, a BDGF criou o prêmio Melhor leitor, onde são premiados o melhor de cada turno... Os alunos que mais utilizaram a biblioteca e o seu acervo durante o ano – para leituras e pesquisas – fazem a publicidade do livro que mais gostou [sic], com isto detectamos que nossos leitores não são apenas consumidores, são também produtores de textos. Os textos produzidos são afixados no mural da biblioteca funcionando como incentivo para outros leitores (D 14/157).

[...] preocupada com a ausência dos alunos a biblioteca buscou parceria com o Grêmio Estudantil no sentido de criar um jornal escolar... Com a veiculação do jornal foi possível disseminar melhor os materiais disponíveis na biblioteca e promover maior interatividade entre biblioteca, professor e aluno. E ao mesmo tempo objetivamos sensibilizar os usuários pela causa da biblioteca, implicitamente, a pesquisa e a leitura (D 14/159).

Havia empenho em criar vínculos com os usuários e, para isso, realizavam-se várias atividades. As exposições já mencionadas, por exemplo, que exibiam trabalhos escolares e artísticos dos estudantes (D 14/158, D 2/34, D 9/229), mostraram preocupação em aumentar sua auto-estima e levá-los a estabelecer vínculos com a biblioteca. Um bibliotecário enfatizou que a exposição dos trabalhos produzidos em sala de aula “é uma atividade que conquista o professorado e estreita sua relação com a biblioteca, tornando-os parceiros efetivos da biblioteca” (D 15/37-38).

O desejo de criar vínculo do estudante com a biblioteca ficou também evidente na descrição do projeto: Seu talento é um show que tinha como principal finalidade

[...] projetar o aluno, através de exposições de esculturas pinturas, quadros, interpretações literárias e teatrais, shows musicais e trabalhos acadêmicos (D 4/91).

A criação de mascote também teve o objetivo de estabelecer vínculo com os usuários.

A idéia de se criar um mascote para a Biblioteca nasceu quando sentimos que deveríamos ter um elo de ligação afetivo com as crianças da Educação Infantil e as 4 primeiras séries do Ensino Fundamental. Queríamos que elas viessem prazerosamente para a Biblioteca e se sentissem encantadas com o mistério e a magia que existe no livro e na leitura... Sabidinho é um incentivador e catalizador da freqüência e do hábito de leitura nos alunos de nossa Escola (D 6/169).

A persistência em atrair o usuário parece estar associada à necessidade de banir a imagem negativa da biblioteca e do bibliotecário, que tem permeado a trajetória da instituição e da classe. Essa vontade de mudar a imagem levou a classe bibliotecária a abraçar o conceito de *marketing*, a partir da década de 1970 (SILVEIRA; AMARAL, 1997, p. 25). Embora no presente estudo o termo apareça explicitamente na fala de apenas três dos 28 participantes, pode-se perceber a influência do conceito. Na literatura da área, o *marketing* aplicado à biblioteca é tratado, em geral, como solução para o pretenso desconhecimento ou desinformação – por parte do público ou dos “clientes” – da biblioteca e de seus “produtos”, para o baixo uso do acervo e para a pouca freqüência e demanda dos serviços da biblioteca. De fato, o aspecto promocional do *marketing* é enfatizado pela maioria dos autores, que nele vêem um meio de aumentar a utilização do acervo e dos serviços, atrair recursos e “consumidores”, sensibilizar o usuário para a importância da biblioteca. Alguns autores exploram a idéia do *marketing* como forma de criar laços afetivos entre a biblioteca e comunidade, contribuindo para firmá-la como espaço de cultura, lazer e convivência (SILVEIRA; AMARAL, 1997, p. 56). Esse enfoque pode ser observado na prática de alguns dos participantes da pesquisa, que relataram atividades para inserir os estudantes no trabalho da biblioteca, o que trouxe resultados positivos, pois “o aluno se sente valorizado e com responsabilidades perante a Biblioteca” (D 2/35). Em alguns casos,

a participação era por um período curto (“Bibliotecário por um dia” (D 6/169)) e em outro havia permanência mais longa.

[...] desenvolveu-se o projeto Aprendiz de bibliotecário, trabalho de integração dos alunos à biblioteca. Os alunos além de serem mediadores de leitura na biblioteca, aprendem a manusear os livros, localizar o material solicitado, e atendimento aos usuários, com a supervisão da coordenação da biblioteca e com apoio da direção e coordenação pedagógica. Os alunos ficam empolgados por colaborar, aumentam sua auto-estima, sentem-se importantes, como realmente são, e descobrem o valor do trabalho em grupo e do voluntariado (D14/155).

Houve, no grupo de discussão, depoimentos que mostraram o esforço para entender o que o usuário queria com relação à biblioteca e, a partir de avaliação feita por todas as turmas da escola, foram criadas frentes de participação que propiciou o maior envolvimento do usuário com a biblioteca.

Criamos frentes de participação nas bibliotecas. O que são frentes de participação? Participação de toda comunidade: aluno, professor, em comissões de desenvolvimento de acervo, por exemplo; projeto de monitoria de internet – nós temos acesso à internet pros alunos nas bibliotecas, pra pesquisa e tal. A monitoria de internet são alunos que participam com a gente, são capacitados pra orientar outros alunos também para o uso da internet (GD 4/31).

Tem um descanso de tela nos computadores da biblioteca e os meninos sugeriram: ‘Porque que minha foto não fica aí?’ A partir de então passou a ficar. Mas foi um trabalho de desenvolvimento também da leitura. Os meninos apontaram seus gostos, tiraram fotos com os livros que eles indicavam pra outros meninos e aquilo vai rodando, como slides... E quando o computador não está sendo usado, tá em descanso, tá sempre revezando as fotos dos alunos lá, com os livros, as turminhas com os livros... (GD 4/31).

Percebe-se, nessas falas, a procura de comunicação com o usuário, a “interação com os consumidores por meio de um diálogo ativo e permanente” (SILVEIRA; AMARAL, 1997, p. 65).

6.2.2 Promoção da leitura

As ações dedicadas a atrair os usuários para a biblioteca estavam intimamente ligadas à promoção da leitura, buscando “desenvolver *atitude favorável* diante da leitura” (D 8/176), “despertar e fortalecer o *interesse* pela leitura” (D 5/129; D 14/162), “despertar o *gosto* pela leitura e escrita” (D 14/156) e “incentivar o *prazer* da leitura” (D 1/7), utilizando inúmeras estratégias para convencer o estudante a ler (grifos nossos).

Pode-se observar, a convicção na possibilidade de a biblioteca desempenhar o que Perrotti (1990, p. 65) criticou como “papel redentor [da escola e da biblioteca] na luta para vencer a crise de leitura”. Na maioria dos casos, não são mencionados “problemas

estruturais intrínsecos ao modelo social vigente” e abstraem-se condições históricas que, na concepção do referido autor, estariam na origem da “crise de leitura” no país.

Alguns informantes acreditavam que seria possível conquistar leitores, desde que se possuíssem as qualidades certas e se utilizassem as estratégias adequadas.

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas para apresentar o livro como objeto de prazer e está nas mãos dos educadores a tarefa de manter o encantamento natural da criança pelo livro, a fim de formarmos leitores (D 11/106).

Cabe ao profissional da informação, mesmo diante de realidades pouco favoráveis, comprometer-se com sua responsabilidade social, ser ousado, criativo, ter capacidade de liderança e ser inovador, disponibilizando a informação de forma atrativa (D 9/216).

Poucos informantes mencionaram a influência de outros fatores nas deficiências de leitura, percebendo, por exemplo, que os estudantes precisavam de maior convivência com a leitura na família e não apenas na escola. Nesse caso, um projeto era desenvolvido com esse fim:

É um projeto em que a gente vai tá trabalhando com o gosto pela leitura e convidando a família, por que a família é também um mediador na leitura, pra formação do pequeno leitor. Então a gente tá convidando a família pra participar desse momento especial junto com a criança. A educação infantil já topou e tem alguns professores que a gente já conversou que estão interessados. A gente tá produzindo uma sacolinha toda enfeitada e, lá dentro, a gente montou um caderninho com uma cartinha convidando os pais, explicando como que é pra fazer. Nós vamos colocar um livrinho especial junto com esse caderno. Então vai a sacolinha com esse caderno e um livrinho pra casa... Então o pai vai escolher um local na casa ‘especial’ pra trabalhar com as crianças, pra lerem juntos o livro e depois eles vão registrar no caderno, um caderno sem pauta, eles vão registrar através de desenhos, porque a gente pensou muito nos meninos menores... E outros ‘momentos especiais’ estão sendo pensados, por exemplo, trazer a família junto com a criança pra ter um ‘momento especial’ em um centro cultural [...] (E 1/ 6-7).

Esse mesmo bibliotecário mencionou o papel do professor, reconhecendo que sozinho não teria condições de resolver o problema e lembrando que a mediação da leitura não era responsabilidade somente da biblioteca:

Todo professor sabe que não é só a biblioteca. Quando não sabe, a gente dá um toque: ‘não é só a biblioteca, é também o professor, é também a família’. Então a gente procura sempre tá jogando isso, em uma cartinha, em um bilhetinho ‘Chegou uma coleção nova aqui’. A gente compra livros envolvendo a questão da leitura... coloca a relação lá na sala dos professores (E 1/16-17).

Atividade semelhante à relatada acima era realizada em outras bibliotecas. Percebe-se que nessas atividades vários aspectos da leitura estão envolvidos: o lado atrativo, representado por um objeto que agrada à criança, a participação da família e o cuidado com o livro.

A gente compra uma pastinha transparente que tem aquele elástico, assim. Eles estão chegando na biblioteca, e aí tem uma capa que é colada por dentro, com uma menina abrindo um livro, aí sai um pássaro, sai umas imagens e tem o nome da criança, o nome da professora, o nome da escola, e atrás um bilhetinho pro pai.. Então eles levam a pastinha com aquele desenho colorido por eles mesmos, com o nome, nome da

professora, e eles levam o livro e devolvem naquela pastinha, pra poder tomar bastante conta do livro. E aí a gente mostra os livros destruídos pra ele. 'Pode fazer isso com o livro?' E é tão bonitinho! Como que já vai aprendendo assim pequenininho a cuidar... Eles se sentem tão responsáveis com aquela pasta que é deles e que vai e volta e o pai assina, ou a mãe, o irmão, quem for, vai anotando atrás daquela folha os livros que eles vão lendo ou que alguém leu pra eles e depois você vai notando que eles vão anotando... Esse foi um projeto muito legal (GD 1/21-22).

Então eles também têm uma pastinha que é preparada, que também eles colorem, que eles carregam o livrinho, que eles têm o maior cuidado (GD 2/24).

Então os meninos, os pequenininhos, dois anos, três anos até a faixa de 6 anos... então eles têm uma sacola com o nome deles, uma sacola toda enfeitadinha e tal, com o nome dele... Aí eles vão, escolhem o livro que querem, põem dentro da sacolinha e aí aquela sacolinha vai pro pai e volta (GD 5/23).

As estratégias de promoção da leitura privilegiavam seus aspectos prazerosos e isso marcou fortemente muitos dos relatos, como se pode observar a seguir:

[...] é necessário criar mecanismos que estimulem ainda mais aos que gostam de ler, fazendo com que a leitura se torne para eles uma boa opção de lazer. E para os não leitores, a estratégia é conquistá-los através do acervo e atividades de animação de leitura (D 2/37).

Não medimos esforços para tornar o ato de ler algo interessante e prazeroso (D 14/161).

Os bibliotecários mencionaram constantemente suas atividades para “trazer o aluno para o fantástico mundo da leitura, ou se necessário, levar esse mundo até ele de maneira lúdica e prazerosa” (D 15/7); de “[...] promover a leitura no sentido de produzir satisfação e entusiasmo” (D 2/32); de criar “[...] ambiente propício, ao encontro do aluno com o livro, numa interação de prazer” (D 5/129).

As mais diversas estratégias eram utilizadas para isso, como mostra a fala a seguir: “A distribuição do jornal era realizada de forma estratégica, somente recebia o exemplar quem levasse um livro literário para ler em casa, como forma de incentivo à leitura” (D 14/160). Buscava-se estimular a leitura, utilizando o próprio mobiliário da biblioteca e improvisando com criatividade: “estantes expositoras, estantes dupla-face, estantes baixas, caixas e cestos” garantem “que o livro esteja ao alcance de nossos pequenos leitores, para que possam pegar, afagar, cheirar, manusear, folhear... o objeto desejado” (D 11/99).

Os prêmios também constituíram estratégias para estimular a leitura de forma prazerosa, podendo ser dados a “leitores mais assíduos”, como era o caso do “Campeões de leitura”, quando um kit de livros e gibis era dado aos estudantes mais assíduos (D 5/131), ou constituía concurso mais elaborado, com regulamento, período de inscrições definido, divulgação do resultado e premiação, envolvendo diversas atividades (D 5/132).

O esforço de desenvolver o gosto pela leitura marcava o papel de alguns dos informantes como promotores de eventos: eles eram responsáveis por diversas atividades

como feiras de livros e comemorações, que envolviam toda a escola, além de parcerias com agentes externos.

Nesse sentido, foram relatadas o que um bibliotecário, por exemplo, chama de “atividades externas”, momento em que

a biblioteca participa do evento ‘Um passeio pelo mundo da Arte’, realizado em parceria com o ICBEU (Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos) em nosso município. As crianças apresentaram excelente desempenho nas atividades culturais oferecidas, tais como: o percurso feito a pé pelo bairro, que propiciou um outro olhar a todos, a exploração do novo, através do espaço arquitetônico visitado, a galeria de arte, as leituras das peças expostas, as dinâmicas propostas, etc. (D 5/130).

As feiras de livros foram mencionadas em alguns relatos e a biblioteca participava ativamente na sua organização ou viabilizava/estimulava a participação dos estudantes em feiras externas. Listando suas atividades de “animação de leitura”, um informante relatou a “Promoção de feiras de livros, visitas de escritores, varais de poesias e comentários sobre livros e filmes (documentários)” (D 2/34); e outro descreveu a “participação de estudantes na Feira de Livros Infantis do SESC” (D 3/65). Um dos bibliotecários participava ativamente da organização de feira de livros que se realizava anualmente na escola: a *Gioletras* é um evento que se baseia em críticas de livros infantis feitas pelos alunos que, durante a feira, assumem o papel de apresentadores de livros nos *stands*. Ao longo do ano, as crianças trabalham suas competências literárias e na feira que é aberta entram “em contato com um público de faixa etária e cultura da mais variada, possibilitando a prática e o aprimoramento de seus conhecimentos literários” (D 7/173).

Alguns projetos eram de curta duração e ocorriam em torno de determinados autores, como a Semana de Monteiro Lobato, para estudantes do ensino fundamental (D 3/65). Havia o projeto A literatura de Ruben Alves, envolvendo professores de 3ª e 4ª séries, com duração de quatro meses. Contando com a parceria da editora responsável pela publicação dos livros do autor, o projeto teve o primeiro momento durante o horário da biblioteca e, em seguida, na sala de aula, “as professoras trabalharam com os alunos o desenvolvimento das leituras e a apresentação do livro através de teatro, exposições, fotografias, pesquisa sobre o autor (biografia) etc. (D 9/229).

Houve projetos realizados em torno de datas comemorativas, como o Arraiá Maranhense, durante os festejos juninos, com duração de duas semanas, “objetivando principalmente divulgar o folclore maranhense” e a Semana do Autor Maranhense, realizada por ocasião da comemoração do primeiro ano de funcionamento da biblioteca (D 3/65). Em um dos relatos a biblioteca organizava a comemoração do Dia do Livro Infantil e da Semana Nacional da Biblioteca, com a participação de todos os estudantes e professores da Escola e da comunidade, quando eram desenvolvidas as seguintes atividades: “concursos, programa Bibliotecário por um Dia, peças de teatro, palestras, exposições de livros raros,

exposição de trabalhos de alunos, participação ativa do mascote da Biblioteca e personagens de histórias infantis” (D 6/169).

Assim, as ações da biblioteca propiciaram o envolvimento do estudante não só em atividades de leitura, mas de outras que os aproximaram de manifestações culturais variadas, como teatro, dramatização, música, filmes, desenho, pintura, fantoches, espaços culturais.

A descrição das práticas, feita acima, indica, portanto, que grande parte das ações dos bibliotecários pesquisados estava voltada para o trabalho de convencimento dos usuários, tanto para freqüentar e usar a biblioteca como para gostar de ler. As atividades descritas revelam a riqueza das práticas e o esforço feito para aproximar os alunos da biblioteca e superar problemas que se interpõem entre o livro e o leitor.

Assim, acreditando no potencial transformador da leitura, considerando-se como responsáveis por promover o seu acesso e mencionando apenas de passagem problemas estruturais a ela ligados, os participantes envidavam esforços para apresentar a leitura como algo agradável e prazeroso. Usando as armas de que dispunham os bibliotecários empreendiam ações de dinamização que contrastam com as práticas pobres de leitura de sala de aula relatadas em pesquisas (MAGALHÃES, 1992, p. 175; SILVA, S. A. 1997, p. 96). Pareciam estar constantemente querendo neutralizar influências negativas que porventura os estudantes estivessem recebendo e desenvolviam “estratégias” e “mecanismos” para tornar a leitura prazerosa, procurando “reduzir o atrito” de que fala Lajolo (1992, p. 14) ao criticar atividades de leitura lúdica na escola.

6.2.3 Formação do leitor

Os dados revelaram também outro nível da prática, no qual os bibliotecários se aproximavam do processo de formação do leitor. Nesse sentido, chamou especialmente atenção seu empenho em garantir que a leitura dos estudantes fosse livre de obrigações, de cobranças, dando-se ao usuário independência para escolher seus momentos de ler e o que queria ler.

Havia, nos relatos, firme crença de que a leitura obrigatória “pode provocar uma perigosa metamorfose: transformar crianças apaixonadas por livros em adolescentes [jovens] adultos em pessoas estressadas apenas com o fato de ter que ler um texto ou parte de algum livro” (D 11/101). O autor desse relato esclarece que “não estamos afirmando aqui que leitura é entretenimento, mas que se faz necessário um olhar mais delicado para que esta fase de paixão não acabe por causa de imposição”. Os usuários devem, portanto, “se

sentir à vontade para fazer suas escolhas, sentindo-se assim mais motivados para estar na biblioteca. A leitura deve ser apresentada/propiciada às crianças de modo que ela veja no livro um companheiro de aventuras”.

Percebe-se cuidado constante em manter posição não impositiva no que diz respeito à leitura e as atividades desenvolvidas refletiam esse cuidado. Um dos relatos, por exemplo, mencionou o “desenvolvimento de um trabalho de leitura isca com trechos das crônicas do livro Para gostar de ler, para as turmas de 5ª série” (D 2/34).

Atividades específicas de leitura espontânea foram relatadas, como a “Leitura livre, quando o atendimento é garantido ao leitor que, espontaneamente, procura o espaço [da biblioteca] para ler conforme suas opções” (D 5/131). Essas opções incluíam não só o momento de ler, mas o que ler.

O tempo que eles permanecem na biblioteca eles permanecem lendo, só lendo. Não é anotando nada, registrando nada, e é à vontade também, à escolha de cada um, o material é a escolha de cada um. Aí, o que a biblioteca vai fazer nesse momento? Nós vamos dar o suporte, que às vezes ele sabe o título e não sabe o autor, ele sabe a cor da capa, ‘aquele livro que o professor me mostrou’, ‘aquela história que o bibliotecário contou’ (E2/4).

No grupo de discussão essa questão desencadeou manifestações de vários participantes, que defenderam o direito de os estudantes escolherem suas leituras e relataram suas ações para garantir esse direito.

Lá todo o acervo é acessível. Todo o acervo é acessível pro menino. Não separamos. É classificado, ordenado, mas se ele quiser pegar o infantil, se quiser pegar um de literatura brasileira, estrangeira, ele fica à vontade pra poder ir nas estantes, tirar do lugar e até levar pra casa se quiser (GD 4/44).

Mas é um preconceito. Um aluno meu da 4ª série queria ler um livro da 5ª, grossão... Deixei ele levar e quando ele voltou eu falei ‘E aí, você terminou de ler aquele livro? Você quer renovar? Você gostou? Me conta a história’. ‘É ótimo!’ E me contou a história toda. ‘Eu to levando o 2’. Falei ‘eu achava que ele não ia querer, que ele não ia gostar, ele já tá passando pro 2, já trouxe um coleguinha pra levar o 1 que ele tava devolvendo. Então a gente não pode estabelecer um preconceito em cima disso (GD 2/44).

Eu tenho um de 3ª série que leu Crônicas de Nárnia, dessa grossura. Eu fiquei abismada com o menino e pela complexidade da história, também. Então a gente às vezes subestima a capacidade dele. Então, por isso, eu também deixo ele assim (GD 5/44-45).

Esses participantes sabiam que os próprios estudantes eram capazes de reconhecer quando faziam escolhas equivocadas.

Eu também tenho isso lá. Eu prefiro deixar que ele descubra que não é o momento dele ler aquilo... (GD 5/44-45).

Ele que tem que avaliar se é o momento dele ler agora, se ele vai dar conta. ‘... eu não achei esse aqui tão legal’ (GD 5/45).

Da mesma forma que alguns voltam a falar ‘Não, esse aqui eu não gostei, parei pela metade’. Você vê que não é que ele não gostou do livro; é que ele ainda não está preparado praquele tipo de literatura (GD 2/45).

Pode-se perceber o respeito ao direito do leitor de não desejar orientação nas suas leituras, quando um informante contou que a biblioteca proporcionava “[...] atendimento aos empréstimos domiciliares e devoluções, com orientação individual de leituras aos que as solicitam (D 5/131).

Além de propiciar atividades de leitura livre, buscava-se neutralizar as influências dos adultos na escolha dos livros:

Ao escolher um livro na estante o jovem leitor se dirige ao atendente da biblioteca para o empréstimo, algumas observações como – Este livro é muito fino para você! Este livro é muito grosso para você! Tentamos fazer com que estes comentários sejam evitados através de discussões em encontros de formação com os profissionais das bibliotecas, conversas com o professor... (D 11/100).

Os dados parecem indicar que a defesa da liberdade de escolha de leituras feita pelos bibliotecários estaria relacionada ao princípio que norteia a profissão, que preconiza o amplo acesso à informação, conforme proposto por Broadfield (1949, citado por Mueller, 1984, p. 26). Esse autor considerou que a liberdade de pensamento seria a principal razão para a existência de bibliotecas, as quais constituiriam instrumentos básicos para mantê-la. Nesta pesquisa, foi possível notar claramente que a ação dos participantes se embasava nesse princípio, caminhando em direção oposta ao que é relatado em estudos, que mostram o controle de leitura dos jovens pela família e pela escola (PINHEIRO, 2004, 118-119).

A narração de um episódio por um dos participantes do grupo de discussão revelou a tensão entre a posição do bibliotecário e a do professor, que lidavam com a questão da escolha de leitura de maneiras diferentes.

[...] eu via que as crianças chegavam [na biblioteca] e ficavam só no infantil e eles já eram maiorzinhos.... aí eu cheguei e falei ‘Gente, olha aqui, ali tem a Branca de Neve’ – porque a gente separa por cor, pelo tamanho do texto, pela complexidade. ‘Vocês estão vendo esses aqui? Vocês também podem pegar, podem pegar qualquer livro aqui na biblioteca, vocês sabiam?’ Não, ninguém sabia... e eu fui mostrar que tinha livros de poesia que eles não sabiam. ‘Ninguém me falou’. E a professora na porta. E eles estão ali comigo e eu mostrando que tinha o Branca de Neve no vermelhinho que tinha mais ilustração, mas que aqui no verde ‘Olha, já tem o Branca de Neve que tem mais texto. É a mesma história, mas você vai ver que tem outras coisas’. Aí a professora gritou de lá assim ‘Que que vocês tão fazendo aí? Vocês não sabem que não têm capacidade?’ Desse jeito. ‘Nessa turma, só fulano – e nomeou cinco crianças – têm competência pra ler esse tipo de livro. Pode voltar pra cá!’. E as crianças se encolheram todas... Então eu fiquei pensando assim ‘Meu Deus do céu! O que que faz com a auto-estima de uma criança...’ E ela é a professora, ela está com eles todos os dias. Então, isso é uma dificuldade da biblioteca escolar. Porque você não pode entrar assim, de desautorizá-la, ali na hora (GD 1/46/47).

A garantia da liberdade de escolher leituras e a confiança no discernimento dos estudantes, complementava-se com a abertura de possibilidades de que eles participassem da seleção do acervo, delineando-se aí um quadro que ressalta a característica marcante da profissão de garantir o acesso irrestrito à informação. Wiegand (1997, p. 322) considera que esta convicção tradicional da biblioteconomia significa “não só consideração ao direito do

leitor de definir o valor de sua leitura, mas também respeito a sua habilidade de tomar decisões racionais, baseadas nas suas próprias condições socioculturais”.

As atividades de lazer, pelo seu próprio caráter, devem ser promovidas no sentido de produzir satisfação e entusiasmo. Tais atividades, entre elas a leitura recreativa, não atingiam em nossa biblioteca, o interesse de nossos leitores, devido à inadequação do acervo, que não atendia a sua demanda lúdica. Deixados de fora do processo de seleção do acervo [os estudantes] estavam submetidos à escolha das autoridades escolares. As sugestões feitas somente pelos professores acabavam sendo do âmbito restrito da leitura curricular e obrigatória (D 2/32).

[...] temos uma tendência a sermos um pouco autoritários nas escolas de um modo geral. A escola é um ambiente autoritário. E essa fase não é o momento para isso, não em se tratando de leitura. Pelo menos eu percebi isso. Então, quando os alunos puderam me indicar títulos, puderam indicar coleções. Aqueles que de fato indicaram aquelas coleções a leitura dentro da faixa etária melhorou. Projetos também que a biblioteca apóia – nós apoiamos o Clube de..., então esses alunos lêem, eles têm acesso a uma literatura especializada, de um nível já bem elevado. É um grupo grande, adolescentes na faixa – o Clube... tem meninos de 8 a 15 anos. Eles lêem textos básicos e até avançados de..., estratégia pura. Então esses projetos especializados ajudam... eles têm acesso à literatura, mas o que que é? Uma literatura que eles indicaram (GD 4/35-36).

Um participante aliava o respeito ao gosto do usuário à cobrança de multa – necessária para desenvolver atitude de responsabilidade – e assim os livros indicados pelos estudantes, comprados com o dinheiro arrecadado, constituíam fator de atração para a leitura.

A gente tem uma simples caixinha de sugestão de madeira mesmo, muito simples, muito singela até, pelo tamanho da função que ela exerce dentro da biblioteca. A gente resolveu a questão da multa e a questão de trazer esses alunos afastados para dentro da biblioteca. Tudo que é solicitado dentro da caixinha de sugestão a gente compra com dinheiro de multa. Então, o que que aconteceu? Ele vê que o dinheiro que ele pagou de multa reverteu pra uma coisa que ele queria, então ele paga a multa. Ele chega lá na biblioteca – a gente põe um cartaz enorme – ‘Livros comprados com dinheiro de multa’. Ele fala ‘Nossa! O livro que eu indiquei tá aqui! Lê, pode ler que ele é muito bom’. E aí eles começam. Então eu comecei a trazer esse público de novo... (GD 2/36-37).

Existe, portanto, visível contraposição com as práticas de leitura observadas em sala de aula (MAGALHÃES, 1992, p. 175; SILVA, S. A., 1997, p. 96). Nos relatos, o vilão que afastava os estudantes dos livros e levava ao desinteresse pela leitura era representado pelas “cobranças, provas e preenchimento de fichas” (D 16/10), que transformam a literatura em “instrumento enfadonho de aprendizagem” (PACHECO, 2004, p. 210), constituindo o que Perrotti (1990, p. 65) caracterizou como “autoritarismo explícito das práticas escolares, especialmente as tradicionais” ou “modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor”.

Mesmo acreditando que os estudantes tinham direito a escolher livremente suas leituras e implementando ações para que isso ocorresse, alguns bibliotecários desempenhavam papel destacado na orientação de leitura e indicação de livros. Um dos

participantes do grupo de discussão definiu bem sua posição de orientador de leitura na escola.

Meu papel lá [na escola], já me enxergam como uma sugestão. Nem vai na estante. As crianças, os pais já chegam e falam assim 'O que você vai me dar para o fim de semana?' Já chegam assim. Aí você fala 'Você sabe o que eu gosto'. Aí eu tenho de saber o estilo literário, tudo (GD 5/4).

Mas, não era apenas o conhecimento do estilo literário que os participantes detinham, a fim de lidar com a indicação de leitura. Eles demonstraram conhecer diversos fatores que influenciam a prática da leitura. Um deles foi o afastamento da leitura que ocorre tipicamente na 5ª série.

Eu sinto – porque eu trabalho com todos os ciclos, até o ensino médio – que quando eles vão chegando assim na 5ª série... eles vão se afastando da biblioteca e da leitura. Às vezes não se afasta da biblioteca porque a biblioteca na escola ela é muito um espaço de socialização, sabe. Eles vão pra conversar, pra ler revista e aí Capricho pros adolescentes, Turma da Mônica... Então é um jeito de ler... o adolescente ele tem outras necessidades, outros encontros, eles vão afastando da leitura, por exemplo, e menino que lia, ele chega lá na 5ª ele ainda lê, mas vai passando o tempo, aquele menino que era um leitor, ele vai... (GD 1/34, 35).

Essa passagem, é a transição, tem até estudos (GD 3/35).

Essa questão dessa idade que não vinha à biblioteca, que é a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª – a 5ª nem tanto – mas a 6ª já começa, 7ª e 8ª então, nem pensar. No 1º ele já começa a voltar mas é por outro motivo (GD 2/36).

Preparação pro vestibular (GD 5/36).

Os participantes mostraram que conhecem as fases de formação do leitor e algumas características desse processo.

[...] ninguém começa a ler por Guimarães Rosa. Então a pessoa tem que passar sim, pelo Ziraldo, pelo Paulo Coelho e por outros até que tenha a maturidade literária para entender toda a essência de um Guimarães Rosa, de uma Clarice Lispector. Não adianta você querer que um adolescente de 14, 13 anos pegue o Grande Sertão Veredas, sente e consiga achar aquilo lindo se ele não conseguiu ler o Menino Maluquinho, se ele não teve a oportunidade de ler a Centopéia. Não adianta, você tá querendo forçar uma coisa que não existe. É todo um processo de pequenininho, de ler a Bruxoniida, o Quem tem medo, passar pro Harry Potter, aí ir crescendo, crescendo, até ter essa maturidade literária (GD 2/42).

[...] a repetição. Eles sempre pegam o mesmo livro. A professora fica assim 'Tem que trocar o livro, tem que trocar. Dá alguma outra coisa pra ele ler'. Mas não posso. Enquanto ele não conseguir entender aquele livro todinho eu tenho que deixar, deixa ele pegar... (GD 3/44).

Porque quando você pega um menino de 1ª a 4ª é completamente diferente de um de 3 a 6 [anos]... Livro pra eles têm que ser em caixa alta... Pra ele primeiro é a imagem, livro de plástico, tudo aquilo ali é uma formação, é um aprendizado. Como lidar com eles? Eles choram. Não pode ser livro com medo, tem criança que chora. Então tudo aquilo ali você tem que saber lidar (GD 3/43).

Entendiam, por exemplo, que os estudantes tendiam a querer ler o que o colega estava lendo.

Porque a melhor propaganda, o melhor marketing de um livro é o próprio aluno. Porque ele lê, ele gosta, ele faz o amigo dele ler. Porque que tem alguns fãs, com algumas coleções que são disputadas quase que no tapa, que a lista de reserva fica enorme? O amigo tá lendo 'Eu tenho que ler, eu tenho que saber o que meu amigo tá lendo' (GD 2/38).

Quando a escola toda se engajava na questão da formação do leitor, abriam-se oportunidades para trabalhos colaborativos.

[...] o objetivo da direção em si, da direção pedagógica, eles querem que o aluno chegue na 8ª série sem aquela coisa assim 'Eu odeio ler'. Eles querem que pelo menos o aluno que estudou no [...] desde o início não tenha este estereótipo quando chegar no ensino médio. Porque um dos entraves quando chega no ensino médio na literatura é isso 'Odeio ler'. Aí tem lá 'Iracema, que horror!'. Eles querem tirar isso. Então a gente já tá sistematizando isso pro ano que vem (GD 5/32-33).

Na tentativa de atrair o estudante para a leitura, vários bibliotecários incluíam a narrativa oral entre as atividades da biblioteca, sendo que algumas delas contavam com espaço próprio para esta atividade (D 4/91, D 15). Podem-se perceber nos relatos as diferentes perspectivas em que a atividade era desenvolvida. Em alguns casos, a narrativa oral, geralmente com crianças pequenas, funcionava na perspectiva da iniciação literária, com a finalidade de levar ao gosto pela leitura, como se percebe na fala a seguir.

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas para apresentar o livro como objeto de prazer... Contar histórias é uma dessas estratégias, talvez a mais importante, por ser tão simples e natural ao ser humano o prazer em ouvir histórias... (D 11/106).

Assim, a hora do conto era uma atividade utilizada para levar a criança a experienciar o mundo por meio da palavra (COSSON, 2006, p. 47), constituindo

[...] valioso recurso pedagógico-cultural em Bibliotecas Escolares, ajudando a desmistificar a relação do leitor e o livro, propiciando momentos agradáveis de prazer e alegria no contato com o mundo mágico da literatura oral, possibilitando uma ponte entre esta e a literatura escrita (D 8/176).

Fica claro nesse relato o uso da narrativa oral para permitir à criança “introduzir-se no universo da literatura”, viver “uma experiência prazerosa” e experimentar “o encanto que esta atividade proporciona, sendo um convite ao mundo das letras e da imaginação” (D 8/176). Representa o que Yunes chama de “primeiras histórias”, que se dão “sem pedagogismos”, propiciando a “sedução do ouvir” (YUNES, 2003, p. 36).

Em outra perspectiva, as histórias narradas eram utilizadas como pretexto para trabalhar temas escolares, como “meio ambiente” (D 12/10, D 9/227), “folclore, ética” (D 9/227) e para tratar de sentimentos, atitudes e valores morais que a escola precisa inculcar nos estudantes, na perspectiva do que Cosson (2006, p. 47) chamou de “aprender com a literatura”.

Embora o objetivo principal fosse o de despertar (e manter) o gosto pela leitura, presente em quase todos os relatos, observa-se que a perspectiva de “aprender com a

literatura” foi também revelada por alguns dos participantes, como no seguinte relato, que listou as “abordagens” que utilizava para a hora do conto com crianças de educação infantil até a 4ª série:

[...] identificação pessoal e no grupo; afetividade; diferenças individuais; medo; autoritarismo; força, poder, violência (física e psicológica); desonestidade (corrupção e roubalheira: assunto levantado pelo interesse das crianças com o momento político que se passava no país ‘caso PC Farias’); companheirismo e amizade (D 5/130).

Essa finalidade atribuída ao texto literário foi revelada por outros participantes, como visto a seguir.

Optou-se por representar estes contos através de teatro de fantoches, pois desde cedo a criança dramatiza, seja por simples imitação do que vê a seu redor. Ela na realidade observa e registra os fatos que presencia e tenta reproduzir, estimulando-se o senso de responsabilidade, disciplina e modéstia. A criança se conscientiza da importância de seu papel na sociedade e sente também a importância dos outros personagens, pois sozinha não poderia fazê-lo (D 18/15).

Aí a gente indica um livro pra ele poder administrar aquele conflito que é particular dele (GD 2/48).

Assim, em alguns casos, as narrativas constituíam pretexto para aprendizagens diversas, mas sempre realizadas de maneira a garantir o prazer, sendo geralmente integradas nas atividades de dinamização as mais variadas. Percebe-se que, embora demonstrando com veemência sua preocupação de trabalhar em contraponto às práticas de leitura obrigatória da sala de aula e esforçando-se o tempo todo para tornar o ato de ler agradável e prazeroso, os informantes não se furtavam a usar as narrativas com objetivos práticos. Pode-se dizer que o letramento literário promovido nas bibliotecas pesquisadas encontra-se nas vertentes da “aprendizagem da literatura” e da “aprendizagem com a literatura” (COSSON, 2006, p. 47), podendo-se perceber ênfase em propiciar o gozo característico das “primeiras histórias” (YUNES, 2002, p. 36-37), substituindo, neste caso, a família que, muitas vezes, não tem condições de fornecer as oportunidades de leitura nessa fase da trajetória de formação do leitor e lutando para evitar “o corte abrupto deste gozo da palavra no contexto escolar”, percebido nitidamente através dos comentários sobre a obrigatoriedade da leitura atribuída aos professores (YUNES, 2002, p. 37).

A narração de histórias desencadeava uma quantidade e uma variedade de atividades, que mostraram a preocupação do bibliotecário com a dinamização, que mais uma vez reflete seu objetivo de atrair usuários e leitores.

A dinamização é necessária para propiciar a efetiva utilização do acervo – palestras, debates, concursos, jogos e gincanas, exposições e feiras, oficinas, cursos, dramatização, desenho, pintura, etc. (D 3/64).

As atividades objetivaram dinamizar a biblioteca tendo como metas: a motivação e a promoção da leitura na comunidade escolar, educação do leitor no sentido de levá-lo a conquistar o seu espaço ao explorar todos os recursos da biblioteca (D 2/33).

[...] roda de discussões e debates; reprodução oral da história, a partir da leitura individual e em grupo; jogos e brincadeiras, adivinhações, detetive, jornalista, jogos com palavras, figuras, tangram etc; dobraduras; produção de textos com personagens surgidos nas atividades mais lúdicas (D 5/131).

[...] oficina de arte e produção de textos onde os alunos recriavam a história oral através de outras formas de expressão (D 8/176).

Pano pra manga: vários objetos dentro de uma sacola que vão sendo retirados para formar uma história (D 12/20).

Foram relatadas estratégias que potencializavam o interesse das crianças por determinados livros, como é o caso do clube de leitura, organizado pelo bibliotecário a partir da observação do interesse dos alunos pelos livros do Capitão Cueca, em que “a obra de Dav Pilkey é utilizada para estimular e cultivar o gostoso hábito da leitura” (D 16/156). No Clubinho do Capitão Cueca os alunos (3 grupos de 6 a 10 crianças), se reúnem voluntariamente, no horário de recreio para “discutir, conversar e rir das loucuras do cômico herói”. O projeto envolvia uma série de atividades em torno da leitura dos livros: releitura coletiva, usando novos personagens; elaboração de cartazes para divulgação do Clube; criação de personagens com utilização de massinha, desenho, pintura; discussões sobre o funcionamento do Clube para propor a criação e modificação de regras e normas de conduta (D 16/156).

Observou-se que a mediação de leitura que ocorria na biblioteca era peculiar, ficando o interesse do leitor em primeiro plano, parecendo haver uma cumplicidade entre ele e o mediador, como pode ser visto na seguinte fala:

O atendimento do usuário é exclusivo. O bibliotecário abandona o que estiver fazendo para atendê-lo. Conversamos sobre os livros expostos em estantes baixas, de livre acesso, trocamos idéias sobre o gênero literário de que ele mais gosta, sobre autores e ilustradores (D 7/173).

As descrições feitas até o momento sobre a prática do bibliotecário, visando à promoção da biblioteca, à promoção da leitura e à formação do leitor expuseram um quadro de atividades rico e intenso que revelaram a extensão do seu trabalho para aproximar os usuários do livro e da leitura.

Além dessas três (promoção da biblioteca, promoção da leitura e formação do leitor), uma quarta vertente da prática educativa do bibliotecário emergiu dos dados: ações que envolviam a orientação da pesquisa escolar dos estudantes.

6.2.4 Orientação da pesquisa

Os dados mostraram, em primeiro lugar, que a orientação da pesquisa não é uma prática generalizada, pois foi mencionada por quinze dos 28 participantes, ao contrário das ações relativas à leitura, que foram relatadas pela totalidade dos sujeitos. Diferentemente das atividades ligadas à leitura, as de orientação da pesquisa não foram, em geral, descritas em detalhes – apenas três participantes descreveram com certa minúcia suas práticas de orientação de pesquisa, cada uma delas utilizando estratégias didáticas diferentes. No grupo de discussão, esse assunto foi abordado superficialmente.

Também em algumas entrevistas e alguns dados documentais, a orientação da pesquisa foi apenas citada (D 6/169, D 11/103), ou mencionada de maneira ampla, como visto a seguir.

[A orientação de pesquisa] é feita por necessidade... esse ano nós sentimos que tá começando de novo a repetir os mesmos erros que eles cometiam antes, então nós já fizemos um encontro com os professores no início do ano e tiramos algumas ações pra trabalhar. Não estamos seguindo aquele projeto igual foi feito. A gente tá elaborando pra ter algo mais rápido, pois, na forma que a gente realizava antes, a gente pegava um grupo menor de alunos, a gente agora quer estar com um grupo maior de alunos. Então os professores já foram esclarecidos, a gente começou a pensar em trabalhar mais em conjunto mesmo... (E 1/2).

Alguns bibliotecários se preocupavam em iniciar cedo essa orientação.

A Pesquisa Escolar Orientada é introduzida aos alunos desde a fase inicial da escolarização. Iniciamos o trabalho com a fase VI da Educação Infantil, ou seja, também os alunos no início da escolarização aprendem a utilizarem as necessárias... [sic] para o desenvolvimento da pesquisa Escolar (D 1/6).

[...] acredita-se que quanto antes o aluno começar a mudar o mau hábito na realização dos trabalhos, menos sofrerá ao chegar à idade adulta e à universidade. Quanto mais cedo inserir o aluno na atividade de pesquisa, menos tempo este permanecerá fazendo trabalhos-cópia, quer sejam de fontes impressas ou eletrônicas (D 13/47).

Outros comentaram sobre as deficiências da orientação de pesquisa escolar, revelando preocupação com a questão, vista como problemática. Os participantes percebiam que “os alunos não sabem pesquisar” (GD 2/34), que apenas “copiam e colam os textos que encontram na Internet” (GD 1/33; GD 2/33) e buscam formas de resolver o problema, como visto na fala abaixo.

A pesquisa escolar já foi tema também de feira de cultura, que é um interesse da escola, sabe, trabalhamos com os meninos a pesquisa também pra que os meninos sejam realmente uns pesquisadores, não copiantes (E 1/4).

Essa situação já foi bastante mencionada na literatura, na qual são descritas situações que revelaram a pobreza do processo, a prática do “trabalho-cópia” e a necessidade de mudar essa situação, abordadas por diversos autores (MAGALHÃES, 1992,

p. 181-185; MARTUCCI, 1997, p. 186-187; NEVES, 2000, p. 161; SILVA, S. A., 1997, p. 156).

Outros problemas mencionados com relação à pesquisa escolar foram o fato de os estudantes não citarem as fontes ou citá-las incorretamente e os professores não dominarem o processo, confirmando estudos já realizados sobre esse tema (MAGALHÃES, 1992, p. 181-185; NEVES, 2000, p. 97-108).

No seu relato um informante levantou a questão do envolvimento dos professores e indagou:

E tratando-se especificamente sobre o tema pesquisa escolar, será que os professores estão capacitados ou mostram interesse em trabalhar o assunto? Que visão possuem de pesquisa escolar? Será que a permanência da prática dos 'trabalhos-cópia' não serve para responder a esses questionamentos? (D 13 /31).

Outro relato reconheceu também que um dos obstáculos para a realização desse tipo de trabalho é “a resistência de alguns professores, pelo desconhecimento do processo [...]” (D 1/5), o que foi também mencionado por outro participante (D 13/47).

A orientação à pesquisa envolvia o ensino de três habilidades: seguir as etapas da pesquisa, usar fontes de informação e normalizar o trabalho escrito. As etapas da pesquisa e a normalização eram trabalhadas por meio de aulas e/ou fornecimento de roteiros. Um participante descreveu de forma bem genérica o roteiro que fornecia: “As Bibliotecas Escolares do [...] possuem um Roteiro de Pesquisa Escolar Orientada, desenvolvido pela bibliotecária [...]. Este material orienta como fazer a pesquisa” (D 1/5). Outro descreveu seu projeto “Saiba como pesquisar”, onde havia aulas no auditório da escola ou na biblioteca, com apresentação de roteiro, que visava a “incentivar o hábito de usar o termo certo na hora de fazer uma pesquisa escolar e explicar os critérios de como fazer uma pesquisa escolar seguindo as normas da ABNT”, complementadas por material escrito (folder) entregue posteriormente ao aluno (D 17/5). Essa prática foi também mencionada em outros relatos.

O folder 'Pesquisa escolar: o que é, como se faz' apresentaram [sic] conceitos, as etapas da pesquisa, suas explicações e algumas dicas. O folder 'Referência bibliográfica: o que é, como se faz' trouxe orientações quanto aos elementos essenciais de uma referência bibliográfica segundo a NBR 6023, e a sua elaboração (D 13/37).

Os alunos recebem o folder da biblioteca com orientações sobre a elaboração de um bom texto e as informações básicas sobre as normas para apresentação de um trabalho acadêmico (D 9/230).

Pode-se observar que os participantes enfatizavam aspectos formais do trabalho, pois orientações sobre a apresentação e normalização estiveram presentes diversas vezes, revelando uma competência da esfera específica do bibliotecário. Além dos já citados, houve um relato que mencionou a “apresentação final de um trabalho (noções gerais de normalização)” (D 2/34); outro que esclareceu que o projeto “Trabalhos escolares:

como fazer” envolveu a apresentação pelos estudantes de texto escrito “de acordo com as normas de um trabalho acadêmico” (D 9/230); e outro que declarou que “os trabalhos de pesquisa são desenvolvidos conforme as orientações do bibliotecário, com introdução, conclusão, referência bibliográfica, etc.” (D 1/6).

A orientação no uso de fontes de informação também foi um ponto abordado no que diz respeito à orientação da pesquisa. Assim, diversos participantes mencionaram e/ou descreveram seu trabalho de ensinar o “manuseio de enciclopédias, almanaques, periódicos, outras publicações [...]” (D 2/34); atividades para levar as crianças a se familiarizar com revistas, dicionários, enciclopédias, internet (D 12/10); ou livros de referência, livros técnicos, livros de ficção, biografias (E 5/5).

O trabalho com a pesquisa escolar envolveu geralmente duas estratégias: aulas expositivas e/ou orientação individual, conforme se observa a seguir:

Foi ministrada uma aula teórico-prática, com carga horária de 50 minutos, versando sobre os elementos e a normalização do trabalho escrito e, em seguida, a bibliotecária se colocou à disposição para as orientações e o acompanhamento dos trabalhos dos alunos (D 9/230).

Um segundo relato também mencionou essa estratégia, sendo as atividades realizadas “em duas etapas distintas: ministração de conteúdos em sala de aula e utilização orientada de material informativo no ambiente da biblioteca” (D 13/36).

Este último relato apresentou experiência piloto de orientação de pesquisa, consistindo em projeto para ensinar “procedimentos necessários para uma melhor compreensão e elaboração da pesquisa escolar, e contribuir para melhorar a qualidade de seus trabalhos” (D 13/36), com os seguintes objetivos:

a) Discutir o conceito de pesquisa; b) Apresentar exemplos de fontes de pesquisa; c) Mostrar as etapas para a elaboração de um trabalho de pesquisa; d) Oportunizar a realização de trabalhos para colocar em prática os conhecimentos teóricos apresentados em sala de aula; e) Orientar o acesso às informações contidas nas fontes de pesquisa; f) Levar o aluno a fazer uso efetivo das informações existentes na biblioteca da escola; g) Colaborar para a uniformização e a padronização da apresentação dos trabalhos escolares; h) Informar sobre a questão do direito autorial (citação e referência bibliográfica); i) Conscientizar o aluno sobre a importância do trabalho de pesquisa (D 13/35-36).

Percebeu-se nesse relato a preocupação com a continuidade da experiência e a consciência de que isso exigia o envolvimento do professor e da equipe pedagógica.

Espera-se dos colegas professores e da equipe pedagógica, colaboração e compreensão, no sentido de darem continuidade às orientações repassadas aos alunos durante a aplicação do projeto. Acredita-se que isso seja de fundamental importância, para que haja, nos alunos, mudança de postura em relação à pesquisa, o que contribuirá para a melhor qualidade da aprendizagem (D 13/47).

Um dos três entrevistados que descreveram em detalhes seu envolvimento sistemático com a orientação da pesquisa, assim explicou sua estratégia:

[...] a gente tá desenvolvendo junto com os professores os projetos de pesquisa dentro das disciplinas deles todos. A gente monta no 1º semestre um projeto de pesquisa que tem dois anos, um projeto de pesquisa que estou construindo com todos os professores de todo o segundo grau. Nós trabalhamos com todas as salas e com todas as disciplinas. Então a gente fecha o que vai ser dado em cada disciplina, separa o material e depois eles têm um momento para vir à biblioteca. Então o que consiste este momento de vir à biblioteca? Eles vêm pra cá, nós explicamos o que é um roteiro de pesquisa, eles voltam pra sala e montam com suas professoras dentro de cada disciplina – todos os professores vão ter essa aula com eles de roteiro de pesquisa. Montam dentro de cada disciplina, dentro de cada conteúdo a ser trabalhado. Depois têm os fichamentos, eles voltam pra biblioteca, a gente explica como usa – porque eles têm dificuldade, às vezes não prestam muita atenção quando a gente explica – de usar uma enciclopédia, um dicionário, um almanaque, o que é um livro didático, um livro paradidático, a usar a internet. Então, a gente vai explicando passo a passo cada etapa, como eles vão usar, como devem consultar. Então a gente faz umas brincadeiras, uma mini-gincana, com cada sala na hora, pra fixar mesmo, com o objetivo de fixar, como eles estão consultando todo esse acervo. Nós damos essa orientação por turma, depois eles aprendem a fazer um fichamento, aprendem a fazer o resumo, aprendem a montar o trabalho, aprendem a fazer as referências bibliográficas, depois eles têm que apresentar um trabalho escrito e depois um trabalho oral. Ai, com esse oral a gente faz uma mostra cultural, cada sala apresenta esses projetos dentro da área... Então a gente vai fazer um trabalho de conscientização com eles, de como é uma pesquisa, tem que ler, tem que escrever com suas próprias palavras. Então vai todo esse processo, parte a parte: o roteiro, o fichamento, o resumo e cada professor fica responsável por uma parte, de desenvolver o texto em sala e dentro dos conteúdos. Nós damos as duas primeiras partes. Aqui dentro da biblioteca eu venho, converso com todas as turmas, dou aula pra eles, aula entre aspas, explico todos os procedimentos e eles vão pra sala. E assim eles ficam durante seis meses vindo à biblioteca (E 4/1,2,3).

Percebe-se nessa experiência a busca de colaboração com os professores, a preocupação de construir um trabalho integrado com a sala de aula, procurando desenvolver não só a capacidade de pesquisa dos estudantes, mas também a conscientização dos professores para a importância de trabalhar com essa metodologia de pesquisa.

Outro entrevistado que detalhou seu trabalho de orientação de pesquisa utilizava estratégia de atendimento individual. Ele mostrou sua preocupação com os problemas associados à essa metodologia.

[...] todos os trabalhos que as professoras passam para as crianças, elas já vêm aqui na biblioteca, elas conversam comigo, pra tentar melhorar na questão da qualidade deles pesquisarem. Porque antigamente era só xerox, e quando eu cheguei me angustiava, aqui era só xerox, xerox, xerox, e isso não é pesquisa... Quando eu cheguei aqui era só xerox, xerox, xerox. Deles pegar o xerox e fazer um cartaz e colar. E eu disse: 'Olha, se eu fosse a professora, eu ia mandar vocês refazerem' (E 3/1,6).

A partir dessa preocupação foram estruturadas as ações para um trabalho formalizado, assim descritas:

Então, a gente tem o projeto da metodologia da pesquisa que é feito com as crianças da 4ª série, que tem as apostilas que ensinam como vir à biblioteca, como deve ser essa leitura, como deve ser esse resgate da informação, como ele deve fazer para entregar para a professora... A professora vem com os alunos e a gente explica pra eles o que é a metodologia, que amanhã eles vão ter uma disciplina chamada metodologia, realmente para eles melhorarem a qualidade do trabalho, alguma pesquisa que o professor pede ou então até pro seu conhecimento. Então tem a maneira realmente de pesquisar, como

que eu vou entregar este trabalho para a professora, que deve ter uma capa... não importa se [o trabalho] é escrito à mão, se algum aluno quer digitar o trabalho, não que seja aquilo padronizadinho não, mas é realmente a qualidade, deles começarem a se organizar (E 3/1).

Paralelamente, havia atividade de orientação individual, que foi assim descrita:

Os alunos de 5ª a 8ª têm toda essa orientação de como pesquisar. Se eu vejo que eles estão tirando xerox demais eu já paro e digo 'Não! vamos sentar lá na mesa e vamos ver o que o professor quer'... Aí, depois eu falo pra eles 'no momento que você tá fazendo os trabalhos você vai ter dúvidas, então você pode vir'. Então eles me procuram de manhã, no período matutino, no período vespertino, aí eu vou ensinando individualmente. Então tem uma parte coletiva e uma parte individual. O aluno vem a hora que acha necessário aqui na biblioteca e aí a gente senta mesmo, lado a lado e vou olhando e vou orientando, que é assim que ele vai aprender. Quando a gente fez esse projeto, que foi em 2001, nós pegamos todos os alunos, de 4ª até o terceiro. Aí, depois, a gente só mantém o da 4ª, porque os outros já passaram por isso e realmente quando eles têm dúvidas eles vêm mesmo, eles me perguntam e eu oriento, inclusive na formatação, pois às vezes eles digitam, mas não justificam... eu me sento com eles 'Olha só como tá seu trabalho, você não acha que se a gente fizer assim... Porque muitos dos pais aqui vêm junto com as crianças, eu digo 'pode deixar ele vir sozinho, eu oriento, eu não vou fazer o trabalho pra ele, mas eu vou orientá-lo bastante, não precisa se preocupar', então a gente tá trabalhando esse caminho, pra não ser aquela coisa 'eu quero xerox disso'... O aluno que me pede pra orientar eu sento junto com ele e vou dando as dicas... 'Quando tu vai fazer uma atividade extra curricular pro professor, não é o primeiro livro que tu vê que tem o assunto que tu vai tirar cópia e levar pra casa'. Então o que eu faço? Eu separo o material e digo 'Nesse livro tem, nesse tem, nesse tem. O ideal seria você abrir, ler todos eles e depois tu vai escolher qual que tu acha que está se identificando com o que tu quer dar pro teu professor. Aí sim, tu vai tirar fotocópia e fazer teu trabalhinho em casa'. Eu faço isso com qualquer aluno, desde o menor até o maior. Que eu acho que é isso: não é só chegar, pegar o primeiro [livro], tirar fotocópia e vai embora. 'Tu tá com pressa? Então senta, vai ler aqui, já começa a fazer teu resuminho aqui', e tem aluno que concorda assim tranquilo (E 3/ 1, 2, 3, 6, 7).

O resultado desse trabalho, conforme descrito pelo entrevistado, demonstra uma faceta do bibliotecário como catalizador do processo de mudança na escola.

A consciência do professor também melhorou. Antes eles pediam trabalho, trabalho... Hoje, o professor tá mais consciente. Como eu digo 'não é só simplesmente pedir, vocês têm que ver realmente... tem professor que faz o trabalho com o aluno, ou eles levam o acervo para a sala de aula, ou então o professor vem com o aluno aqui na biblioteca. Então, o professor está interagindo junto com o aluno. Então, eu acho que isso melhorou bastante, até para o professor (E 3/7).

Os três bibliotecários que descreveram com mais detalhes sua prática de orientação da pesquisa escolar exerciam ação direta sobre os alunos – tanto individualmente, quanto em grupos – buscando melhorar suas capacidades para realizar a pesquisa, ao mesmo tempo em que, entendendo o papel dos professores, procuravam envolvê-los no processo. Percebeu-se um esforço de modificar a postura dos professores, tornando-os mais receptivos para a utilização dessa estratégia.

As descrições feitas pelos participantes em geral, não permitiram definir com precisão o nível de envolvimento do bibliotecário, conforme explicitado por Kuhlthau (1996b, p. 149-150), mas foi possível identificar sua ação como *instrutor* (quando ensina a usar as

fontes necessárias a um trabalho solicitado pelo professor) e como *tutor* (quando orienta na elaboração do trabalho, mobilizando conhecimentos de sua esfera de competência).

Em alguns casos foi possível perceber o papel dos bibliotecários como catalizadores de mudanças na escola (AASL/AECT, 1998, p. 50-55), no seu esforço de levar os professores a utilizar e aperfeiçoar a estratégia didática, propiciando uma prática educativa articulada em torno da biblioteca. É importante esclarecer que esse fato não ocorre apenas no que diz respeito à pesquisa escolar, mas também em relação à leitura, como foi observado numa entrevista.

Na questão de montar projetos eles não..., realmente não. Se nós não montamos não acontece, isso eu posso falar. Tem aqueles mais tradicionais que trabalham – a gente ainda tem alguns professores mais antigos que a gente vai querer mudar uma prática de 30/40 anos de trabalho. Ainda têm aqueles professores que lêem um livro pra toda uma sala. Pelo menos nós já vamos mudando os títulos. Porque antes era assim, todos os primeiros anos liam, por exemplo, [...], todos iam ler esse livro. Aí a gente conseguiu, eles estão lendo outros títulos, porque tem Ângelo Machado, outros títulos que eles podem tá trabalhando (E 4/6).

A prática dos bibliotecários na orientação da pesquisa mostrou que eles estão contribuindo com saberes que dizem respeito especificamente à sua profissão. Percebendo que os professores não dominam estratégias didáticas e conhecimentos necessários para a aprendizagem por meio de informações, alguns informantes procuraram ocupar esse espaço, orientando os estudantes em áreas de sua competência, marcando seu lugar e caminhando em direção ao letramento informacional.

6.3 Categoria 3 Habilidades e atitudes que o bibliotecário pretende ensinar

Refletindo o grande leque de atividades da biblioteca, as aprendizagens que os informantes visavam a desenvolver foram também diversificadas. Nos relatos mencionaram-se algumas capacidades genéricas, tais como: “desenvolvimento intelectual do indivíduo” (D1/6); “proporcionar seu crescimento acadêmico dentro do ambiente da Biblioteca” (D 4/91).

Houve quem pretendesse desenvolver a capacidade crítica dos estudantes. Entretanto, o conceito não foi definido de maneira explícita, como se percebe nos trechos a seguir: “desenvolver visão crítica” (D 4/91), “ativar e estimular a criticidade” (D 1/6-7), “desenvolvimento crítico, pessoal e coletivo” (D 14/162), desenvolver espírito crítico e a capacidade de julgamento” (D 16/1).

6.3.1 Atitudes

Foram mencionadas diversas atitudes consideradas importantes que os estudantes desenvolvessem. Um dos informantes mostrou que

[...] se a interação é harmoniosa com o corpo docente, a Biblioteca Escolar poderá cooperar na formação de várias atitudes: o hábito de utilizar a informação, o de pesquisar, o hábito de usar a Biblioteca, o gosto pela leitura, além do desenvolvimento do pensamento crítico (D 2/39).

Pretendeu-se desenvolver capacidade de socialização (D 9/229), bem como atitudes e comportamentos exigidos para sua concretização.

A alteridade é praticada a cada encontro semanal. Várias vezes observamos as crianças conversando em baixo tom de voz e tratando-se com respeito mútuo. Um dos participantes certa vez comentou: 'a biblioteca é muito legal e agradável. Aqui as pessoas são educadas e se respeitam' (D 10/240).

Respeito mútuo e capacidade de trabalhar em grupo apareceram em alguns relatos, sendo um dos objetivos de um projeto de leitura “aprimorar a habilidade de trabalhar em grupo” e “saber ouvir” (D 16/1). Em outro, verifica-se que “os alunos [...] descobrem o valor do trabalho em grupo e do voluntariado” (D 14/155) ao participarem de atividades oferecidas na biblioteca.

Houve informantes que mencionaram atitudes de responsabilidade social relacionadas especificamente ao espaço da biblioteca.

[...] a biblioteca é um lugar para todos estudarem, lerem ou fazerem a tarefa e, portanto, é necessário manter silêncio para que ninguém seja prejudicado na sua atividade. [Os funcionários] orientam os alunos... a guardarem as mochilas num determinado canto da sala, com o intuito de acostumá-los com as demais bibliotecas públicas, nas quais não se pode entrar com nenhuma bolsa. Além disso, procuram manter a ordem dos livros, das carteiras, chamar atenção para que as crianças não corram etc. Tenta-se, na verdade criar um hábito nos alunos de como cuidar desse ambiente que é de todos e que deve servir para o desenvolvimento de todos (D 10/242, 243).

Na 1ª série vou receber os alunos aqui; os professores vão trazê-los para que eles conheçam esse espaço, para que eles conheçam o acervo que eles têm à disposição, a dinâmica de funcionamento. Por que ele vai estar aqui, mas vão ter outras pessoas aqui também, então ele vai ter que saber como é que ele tem que ficar aqui: não pode ficar correndo, não pode comer, não pode trazer garrafinha de água... (E 2/6).

Eles estão aprendendo a usar mais a biblioteca. Antes tanto faz comer, tanto faz beber, eles não tinham certos cuidados; hoje alguns alunos já estão entendendo quando eu digo que na biblioteca não pode comer doce. Agora silêncio, silêncio, minha biblioteca não é não, por que primeiro é uma biblioteca escolar. Só quando eu vejo que têm alunos estudando e outros que o barulho tá demais, aí eu chego e digo 'Vamos maneirar, tem professor trabalhando, tem aluno trabalhando' (E 3/5).

[...] aquela visita orientada a gente tem todos os anos com os meninos... então eles aprendem a coletivizar a biblioteca, o que eles podem fazer lá dentro, a maneira como eles podem fazer, porque até que eles podem fazer tudo, mas com respeito (E 1/12).

Isso era feito de forma natural e democrática, como se pode observar pelas falas a seguir.

E até mesmo agora que eles já estão chegando na outra biblioteca eles já vêm com aquela consciência e têm esse deslumbramento da biblioteca grande, das estantes grandes, que eles podem andar no meio dos livros. Então é uma coisa mágica pra eles. Então o primeiro momento também a gente faz um treinamento. Ai já é um treinamento diferente, faz uma visitação pela biblioteca, explica que quando – porque na infantil eles vão com o professor, então tem aquele momento só deles – na central não; ele vai encontrar um aluno de 3º ano que vai ser o dobro do tamanho dele, então que tem que aprender a conviver com essa diferença, que o aluno maior ele está ali para estudar, então ele não pode às vezes conversar mais alto, ele tem que respeitar o espaço do outro. Então, é um aprendizado muito grande, essa diferenciação de público dentro da mesma biblioteca, a gente aprende, faz com que eles aprendam, não só dentro de biblioteca, porque eles levam pra vida, levam pra sala de aula, pro pátio mesmo... (GD 2/25).

Legal é discutir também o regulamento com as pessoas. Nós fechamos um acordo. Tem um combinado que nós fazemos todo começo de ano com os meninos. 'Não pode isso, isso pode, assim que funciona'. Fizemos um combinado entre os professores, com o grupo, discutimos o regulamento. Então as pessoas têm um privilégio com relação aos outros usuários – número maior de livros para empréstimo, prazo maior – e dentro daquilo a gente tenta trabalhar com limites.... vai regulando as coisas (GD 4/30).

Alguns bibliotecários envolviam os pais, percebendo sua influência no reforço das atitudes que queriam inculcar nos estudantes.

Então, no primeiro dia de biblioteca dos alunos a gente faz um folderzinho mesmo, por mais que eles não consigam ler ele vai levar pra casa e o pai vai tomar conhecimento de todas aquelas normas, o que pode, o que não pode, porque ele também ajuda e até efetiva mesmo; quando a gente fala alguma coisa pro aluno, o pai já sabe porque ele já leu aquilo que já foi mandado para casa (GD 2/24).

Percebeu-se o empenho em desenvolver atitudes de responsabilidade sobre o uso coletivo da biblioteca e, ao mesmo tempo, garantir a simpatia dos usuários. Por exemplo, entender a necessidade da devolução do livro emprestado era o objetivo do *Dia do Perdão* que, “de uma forma humorística”, procurava fazer com que “os leitores em atraso sejam alertados da importância da devolução do livro” (D 2/34). Outra estratégia era premiar o leitor responsável e comprometido com as regras da biblioteca.

Os meninos estavam atrasando muito a devolução dos livros. Então, quem não tem uma suspensão ganha uma cesta quando fecha a fichinha de todos os livros – que é um bom leitor – com certificado assinado por mim e pelo diretor da escola, como 'leitor nota dez', pra levar pra casa com os livrinhos, com bombonzinhos, com umas balinhas, com os brindes de editoras que a gente consegue (E 4/9).

O atraso na devolução dos livros e a conseqüente cobrança de multa se mostraram aspectos conflitantes para alguns dos participantes do grupo de discussão.

Essa questão da multa eu tinha uma resistência muito grande na questão de pagar. Tanto que na escola também era solto... Então o aluno ficava com o livro o ano inteiro e no final do ano ele devolvia o livro ou não (GD 2/30).

Entretanto, ela era potencializada para ensinar a responsabilidade pelo material emprestado.

Essa questão de sumiço de livro, a questão da multa, os meninos têm que pagar a multa, eles têm que ter noção, se eles perderem eles têm que repor... Você tem que fazer projeto pro menino entender a multa. Os meninos ficavam assim 'De onde inventaram esse dinheiro da multa? Porque que eu tenho que pagar? Eu já tive um treinamento só de multa. Falei pra eles 'A gente não quer que vocês paguem multa. A gente quer que vocês se responsabilizem pelo que vocês estão levando. Vocês têm que ser educados aqui. Você quer pagar multa pelo resto da vida, de um carnê? Então começa aqui com um real'. 'De onde surgiu esse um real? Foi a Biblioteca Nacional que criou, estipulou. Então todo mundo segue a Biblioteca Nacional'. A gente nem sabe se é isso [risos generalizados] 'Foi a Biblioteca nacional, cobra lá. Todo mundo segue a Biblioteca Nacional' (GD 3/29).

O desenvolvimento de atitudes de respeito aos livros foi relatado por um dos participantes do grupo de discussão.

Eles também têm uma pastinha que é preparada, que também eles colorem, que eles carregam o livrinho, que eles têm o maior cuidado... Então a gente percebe que eles levam isso pro dia a dia deles, pro momento com eles. E cobram de pais, porque agora tem hora que aparece pai lá 'Ah vocês falaram que não pode comer em cima do livro, né? Pois é, minha filha me deu uma bronca outro dia porque eu estava comendo e contando história pra ela'. Então assim é muito interessante você ver que às vezes você influencia sem querer até na família, no dia a dia mesmo, porque ele leva aquilo a sério (GD 2/24, 26).

Uma peça teatral foi feita especialmente para “educar e conscientizar o aluno para o bom manuseio do acervo bibliográfico”, evitando a depredação (D 4/91). Atitudes de respeito para com a biblioteca deviam ser desenvolvidas, segundo um dos participantes, no início do processo de escolarização:

Temos observado que quanto mais cedo as crianças criam o hábito de usarem adequadamente a biblioteca, ficam mais responsáveis quanto à conservação e devolução do livro (D 7/173).

Assim, havia atividades específicas para que os usuários aprendessem a valorizar o livro como objeto, ação legítima, pois, no Brasil, a precariedade das coleções costuma ser realidade em muitas bibliotecas e a responsabilidade de manter o acervo é do bibliotecário, sendo que a danificação resulta em problemas gerenciais e financeiros, além do prejuízo para o próprio usuário, já que não há, geralmente, garantias de reposição dos exemplares danificados. Assim, havia atividades para conscientizar sobre a importância de cuidar dos livros e ensinar o manuseio correto desses objetos.

Os alunos, em grupos de salas de aula, são convidados a participarem, na biblioteca de uma análise do estado de conservação de livros infanto-juvenis. Através de diálogo entre bibliotecário e alunos são procuradas saídas para evitar a depredação do acervo e buscar a conscientização para um bom manuseio do acervo bibliográfico. Alunos da 4ª série apresentam a peça infantil O contador de estória, de autoria do bibliotecário, para os alunos do Ensino Fundamental. Esta peça educa e conscientiza o aluno sobre a importância do universo e do manuseio de obras literárias (D 4/91).

E uma coisa que a gente separou também são os livros danificados, molhados, mofados, arrancados e grampeados e aí a gente vai mostrando pra eles e vai explicando essa importância (GD 2/24).

Em outra biblioteca também havia atividades ligadas à preservação e à conservação do acervo (“visitas a biblioteca, campanhas com slogans, trabalho com monitores em sala de aula com propostas e sugestões, distribuição de marcadores e mensagens” (D 2/34-35)), resultando na redução do índice de livros desaparecidos, na melhor conservação dos livros devolvidos e na participação de alunos no serviço de reparar livros da biblioteca (D 2/34-35).

Atitudes positivas com relação à pesquisa foram mencionadas em alguns relatos. Pretendia-se que os estudantes entendessem “o significado e a importância de uma pesquisa escolar” (D 17/1), que desenvolvessem “o gosto à investigação e o desenvolvimento de habilidades críticas à informação e ao conhecimento [...]” e se tornassem “leitores críticos, reflexivos e orientados para a pesquisa (D1/1,7).

Concretiza-se, assim, a pretensão do bibliotecário de colaborar na formação de cidadãos, fazendo da biblioteca espaço público e democrático (MORIGI; VANZ; GALDINO, 2002, p. 145).

6.3.2 Uso da biblioteca

A especificidade relativa ao funcionamento da biblioteca e à sua forma de organização torna necessário que o aluno saiba movimentar-se naquele espaço, familiarizando-se e adquirindo autonomia para utilizá-lo. Vários relatos mencionaram a necessidade de tornar a biblioteca um espaço familiar para o usuário: “conhecer a biblioteca e seu acervo” (D 13/38); “familiarização [...] com o espaço Biblioteca/Sala de leitura” (D 5/129); “conhecer procedimentos como o regulamento e empréstimo” (D 12/9), além do desenvolvimento de habilidades de “manuseio e desfrute dos seus setores e suportes informacionais” (D 4/91); de saber localizar livros nas estantes (D 12/9, D 2/34).

Nas entrevistas essa questão também esteve presente.

Sempre que eles buscam a informação, a primeira coisa a gente vai falar onde tem, onde que ele vai buscar. Ensinaamos o número de chamada direitinho e vamos até a estante, mostrando para ele a sinalização, mostrando como faz a busca no computador, como ele chega na estante, o que ele vai encontrar (E 2/5).

[...] eles já vêm conhecer o acervo, onde está localizado cada acervo, onde que é o acervo central, onde que tem o acervo infantil, onde que tem o acervo juvenil, qual é o acervo de revistas. A gente os orienta aqui. É nessa aula que nós explicamos prá ele o que é [setor] de referência, porque só nessa estante que tem os dicionários, o que é

[livro] de referência, fala do anuário, o que é o anuário, leva um guia de ruas, leva o guia do estudante, o dicionário, enciclopédia (E 5/3).

Existia empenho não só em fazer com que os estudantes conhecessem a biblioteca, mas também em estimular a autonomia para o uso da biblioteca, como pode ser observado nas falas a seguir:

Primeiro autonomia, que é outra coisa que a gente prega. Autonomia deles, que eles sejam autônomos pra usar a biblioteca, isso a gente percebe. Que eles já vêm, vão direto. Muitos ficam já, assim na estante, eu falo: 'Precisa de ajuda?', 'Não, eu vou sozinho', 'Ah, eu já sei onde eu vou', 'Eu vou pegar revista, eu já sei'. Os alunos que passaram pelo projeto o ano passado estão na 3ª ou 4ª série este ano, eles já estão se virando muito melhor. Eles já estão usando outros recursos, não só o livro (E 5/11).

A gente, nesse primeiro dia também, explica a organização da biblioteca, a gente também trabalha com cor... Então, chega um ponto que eles já sabem guardar o livro. A gente devolve e ele mesmo retorna com o livro pra lá. Quando ele acha algum livro errado ele 'Você acredita que tem uma pessoa que não soube guardar o livro?' (GD 2/24).

Ao ensinar o uso da biblioteca, o bibliotecário se mostra como *palestrante*, conforme mencionado por Kuhlthau (1996b, p. 145), que assim denomina o papel do bibliotecário quando este utiliza a estratégia de reunir os estudantes, geralmente os novatos, para explicações a respeito da organização e do funcionamento da biblioteca. A autora critica essa ação como pouco proveitosa, por não constituir experiência significativa, já que é uma atividade descontextualizada, o que foi reconhecido pela seguinte entrevistada:

Na verdade, aqui na biblioteca, nós trabalhamos para que nosso aluno seja cada vez mais independente. Então, nós explicamos as fontes de informação; primeiro damos a ele todas as orientações onde ele deve buscar as informações... Na 5ª série eu vou explicar pra ele que agora o livro tem um número que se chama número de chamada, como é composto um número de chamada, e explico até o que é Cutter, embora ele vai esquecer e tal. Isso tudo é dado. Vamos ao terminal, mostramos como se localiza o material, voltamos com eles pras estantes. E eles ficam autônomos? Alguns ficam, outros não, vão tá sempre dependendo (E 2/1,6).

A autonomia poderia render frutos, pois, ao se familiarizar com a biblioteca escolar, o aluno estaria desenvolvendo capacidade para futuramente usufruir espaços semelhantes, como mostra a seguinte fala.

Motivar uma freqüência espontânea e sábia no uso do potencial e dos espaços da Biblioteca é, antes de tudo, por uma característica particular, uma oportunidade de educar o aluno do ensino fundamental para utilizar a biblioteca de ensino médio e posteriormente a biblioteca universitária; assim prepará-lo para desfrutar de todo o complexo informacional existente (D 4/92).

6.3.3 Pesquisa escolar

Diversas habilidades ligadas à pesquisa escolar foram mencionadas, revelando a antiga preocupação do bibliotecário com esse processo que envolve uso da biblioteca e das fontes de informação na aprendizagem, mas que apresenta sérios problemas na sua consecução.

Já há algum tempo cada vez mais está se tornando muito comum aos alunos de todas as idades, séries e níveis usarem a internet como fonte de pesquisa, onde se copia tudo, colam-se textos prontos e se anexam as figuras. Então resta apenas fazer a capa e imprimir, além de que muitas vezes os alunos nem lêem seus trabalhos copiados. Mas será que um trabalho deste modo tem algum valor para a construção do conhecimento dos alunos? Qual o conceito de trabalho escolar? (D 18/21).

Alguns informantes sabiam que seriam necessárias habilidades para a operacionalização da pesquisa, que eram de sua responsabilidade. Conhecer as fontes de pesquisa é uma delas: “A primeira coisa que a gente procura fazer é mostrar as fontes de informação, as obras de referência, as fontes secundárias, colocando eles a par de nossos recursos” (E 2/5).

Os estudantes precisavam familiarizar-se com jornais, revistas, dicionários, almanaques, enciclopédias, internet (D 13/35-36; D 12/10); saber localizar “livros e assuntos” (D 14/154-155); “encontrar a informação desejada” (D 2/34); aprender a “identificar verbetes”, “identificar palavras-guia” e “conhecer o alfabeto” (D 12/10); “Ensina-se a consultar livros, dicionários, enciclopédias, revistas, jornais, atlas e lista telefônica” (D 18/24). Um entrevistado detalhou como era seu trabalho com as fontes de informação.

Depois dessa parte do livro, da enciclopédia, nós começamos com jornal... a gente mostra porque o papel é daquele jeito, os jornais que nós temos na biblioteca, a gente dá um exemplo, que tem n jornais, cada Estado tem o seu, em São Paulo nós temos determinados jornais, e na escola ele vai ter acesso a esses jornais... E biografia; nós tivemos uma aula com as biografias. Eles adoraram! Então eu pego uma série de biografias que a gente tinha na biblioteca – porque a gente tem muita – e levei... eu levo as que eles mais gostam, que são as de jogadores de futebol, sabe, artistas, então isso atrai e eles vão aprendendo... Então terminamos com a internet, contornamos a internet dessa forma: só usa se realmente não tem de outra forma que ele acha na biblioteca, pra gente permitir que ele acesse a internet... a Orientação pede pra gente realmente reforçar; trabalho da internet eles não aceitam... Aí fica uma luta da biblioteca com a internet... Nós damos um papel, um roteirinho, quais os sites que a gente indica... E até nós fizemos uma pasta o ano passado, que fica ali em cima do computador com vários sites de todos os assuntos... e muitos alunos nos dão dica: ‘esse site é legal, vocês não têm aí’, então a gente acrescenta nessa lista de sites fidedignos (E 5/3, 5, 6).

Assim, no que diz respeito à prática dos bibliotecários no ensino de fontes de informação pode-se perceber padrão mais próximo ao que Stripling (1996, p. 633) chamou de *foco na coleção* e que Kuhlthau (1996b, p. 11) denominou de *abordagem da fonte*, em que o aluno é instruído para usar a biblioteca e os recursos informacionais de forma pouco

ou nada contextualizada. Embora não se possa definir com precisão o nível em que essa aprendizagem era desenvolvida pelos participantes, na perspectiva apresentada pelas referidas autoras, foi possível perceber o *foco na coleção*, observando-se os termos utilizados pelos participantes ao se referirem aos objetivos de suas práticas de ensino de fontes de informação: manusear as fontes, familiarizar-se com os materiais da biblioteca, apresentar exemplos de fontes de pesquisa, mostrar as fontes, ensinar a consultar fontes, colocar a par dos recursos. Apenas um entrevistado demonstrou utilizar abordagem mais contextualizada na sua prática de ensino de fontes de informação ao relacionar o uso da fonte ao processo de pesquisa, ensinando o uso dos recursos paralelamente ao desenvolvimento de projeto realizado junto com professores e aproximando-se do que Kuhlthau (1996b, p. 11) denominou de *abordagem de processo*.

Habilidades de elaborar e normalizar o trabalho final de pesquisa foram mencionadas em alguns relatos (D 17/1; D 13/38; D 1/6; D 9/230; D 2/34). Os estudantes aprendiam “as etapas de um trabalho escolar (introdução, desenvolvimento, conclusão, anexos, referências bibliográficas), bem como as informações que estas devem apresentar” (D 13/37).

Os trabalhos de pesquisa são desenvolvidos conforme as orientações do Bibliotecário, com introdução, conclusão, referência bibliográfica, etc. e nisso o professor é imprescindível, se ele não conhecer este trabalho não fará a exigência na apresentação e isto colocará a perder o trabalho desenvolvido na Biblioteca [...] (D 1/6).

Nós damos essa orientação por turma, depois eles aprendem a fazer um fichamento, aprendem a fazer o resumo, aprendem a montar o trabalho, aprendem a fazer as referências bibliográficas, depois eles têm que apresentar um trabalho escrito e depois um trabalho oral (E 4/2).

Um entrevistado detalhou como tentava ensinar aos estudantes a importância de citarem as fontes utilizadas na elaboração de seus trabalhos.

[...] quando eles vão fazer um texto eles não dão referência nenhuma; eu digo pra eles assim: ‘tem que ter essa referência, mesmo que seja da internet, tem alguém que fez esse material, quem escreveu esse material?’, eles vão pro Google, aí eu digo: ‘Não, o Google ou o Turbo br é onde você pesquisou, o que você procurou o assunto, mas dentro desse Google tem um outro endereço, que alguém já preparou esse material [...]’ (E 3/1).

No que diz respeito às habilidades relativas ao uso da biblioteca e à pesquisa escolar, parece que o papel do bibliotecário fica restrito ao de *instrutor* e de *tutor*, na abordagem de Kuhlthau (1996b, p. 149-150). Segundo a autora, nesses níveis não há intervenção no âmbito da interpretação da informação, que envolve processos mais elaborados de pensamento. Verificou-se que a prática do bibliotecário ocorre predominantemente no nível que Kuhlthau denomina de *localização*, que lida com questões mais operacionais, externas, tais como: ensinar a encontrar e manusear fontes, a normalizar o trabalho escrito e eventualmente, propor roteiros para orientar a tarefa.

6.3.4 Leitura literária

Discorremos anteriormente sobre o esforço que o bibliotecário empreende para aproximar os estudantes da biblioteca e do livro e as atividades que ele oferece para atingir esse objetivo. O prazer e o encantamento com a leitura estão fortemente presentes nesse esforço, mas é necessário observar que, paralelamente a isso, o bibliotecário tenta também desenvolver atitudes e habilidades por meio da leitura literária.

Foi possível identificar três categorias de saberes que os bibliotecários esperavam que os estudantes desenvolvessem através de atividades de leitura, especialmente a literária. A primeira diz respeito a aspectos pessoais, constituindo o que Lajolo (1997, p. 66) considera como sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que compete à escola inculcar nos alunos. Assim, as ações de leitura descritas em alguns relatos tinham como objetivo desenvolver: “criatividade” (D 9/229; D 5/129; D 4/91; D 1/6-7), “sensibilidade” (D 1/7), “imaginação” (D 14/162), “auto estima” (D 14/155), “identidade e auto conhecimento” (D 5/131), “identificação pessoal e no grupo” (D 5/130), “compreensão dos próprios sentimentos e comportamentos” (D 12/10).

A segunda categoria de capacidades que os bibliotecários pesquisados pretendiam desenvolver através de atividades de leitura era relativa ao uso da língua. Em alguns relatos isso foi mencionado de forma bem genérica: “aperfeiçoamento da linguagem” (D 8/176), “desenvolver o nível da linguagem oral e escrita” (D 16/1), “leitura e escrita efetiva” (D 10/243), “ampliação do conhecimento da língua formal” (D 16/4). Em outros havia certo grau de especificidade: “enriquecimento do vocabulário” (D 8/176), “facilidade de expressão” (D 8/176), “desenvolver a argumentação” (D 16/1).

A terceira categoria tem relação com valores éticos: “aprender valores morais” (D 12/10), “valores humanos: respeito, diálogo, solidariedade e justiça” (D 9/229), “desenvolver o discernimento” (D 9/227), “valorizar o voluntariado” (D 14/155).

Esses são saberes que a literatura pode proporcionar; é o que Cosson (2006, p. 47) chamou de “aprender por meio da literatura”. Constituiu a perspectiva predominante na prática dos informantes, sendo que o “aprender sobre literatura” raramente apareceu: apenas um relato mencionou a *aprendizagem sobre literatura*, assim mesmo de forma bastante genérica: “conhecer e estudar o estilo e a literatura de Rubem Alves” (D 9/229).

Outras capacidades a serem adquiridas por meio das atividades de leitura foram citadas: “capacidade de atenção” (D 8/176), “aceitação gradual de textos mais longos” (D 5/129), “perceber diferença entre suportes (livro e vídeo)” (D 12/10), “conhecer partes do livro” (D 12/10, D 17). Essa última habilidade foi assim explicitada por um dos entrevistados:

E, a partir daí o que a gente chama atenção? Em todas as circunstâncias, desde o início, pra que cada livro que eles peguem a partir daquele dia, que eles vão aprendendo uma coisa nova, que eles verifiquem o livro que eles têm em mãos, qual é a página de rosto, se tem ilustrador, se tem uma orelha, que informação importante, verificar atrás, se tem biografia do autor. E os professores idem; então os professores, a partir de então reforçam [...] (E 5/5).

A partir da leitura de um livro literário pretendia-se que os estudantes tivessem:

[...] essa noção de página inteira, a gente tá trabalhando na sala com eles, contando uma história, colando no quadro uma cartolina e cada criança vai lá, a gente escolhe junto na sala qual a parte do livro que mais interessou e cada criança vai lá e dá sua contribuição pra ilustrar a parte da história que ela mais gostou, que a turma mais gostou. E assim ela vai ter trabalhado a noção de espaço, porque a cartolina tem que tá ocupada inteira com a ilustração, a importância do colorido, do colorir direitinho, bonitinho, chamando a atenção, depois contornar de preto, depois a questão da margem; isso tudo a gente tá trabalhando com a criança (E 1/6).

Finalizando a análise desta categoria (Habilidades e atitudes que o bibliotecário pretende ensinar), pode-se dizer que a noção de letramento informacional, como programa de desenvolvimento de habilidades informacionais a serem desenvolvidas no âmbito da biblioteca, de forma planejada, contínua e seqüencial, não esteve presente nas práticas dos bibliotecários pesquisados. As habilidades que eles esperavam que os estudantes aprendessem por meio de suas ações apresentaram-se de forma esparsa e fragmentada. “Falar em habilidade realmente fica um pouco difícil, assim, mas a gente tem conseguido, mas acho que falta mais ainda” (E 5/12).

As percepções sobre essas habilidades oscilaram entre noções genéricas sobre a formação do aluno e habilidades específicas, tais como, uso da biblioteca e das fontes de informação, normalização e apresentação de trabalhos escolares, localizando-se no âmbito das abordagens que Kuhlthau (1996b, p. 11) denomina de “abordagem da fonte” e “abordagem guia”, em que os estudantes são treinados para usar fontes de informação de forma descontextualizada e para seguir os passos da pesquisa, respectivamente.

Entretanto, no seu conjunto, as falas incluem elenco significativo de habilidades e atitudes que caracterizam o letramento informacional. A inquietação com a pesquisa escolar mostrou que alguns informantes entendiam sua responsabilidade de orientador, de facilitador, ao lado do professor e tentavam ajudar os estudantes a superar as falhas e deficiências do processo (MAGALHÃES, 1992; MARTUCCI, 1997; NEVES, 2000). É nítida a intenção de tornar o estudante autônomo no uso da biblioteca e das fontes de informação, o que possibilitaria que esse explorasse o acervo de forma mais eficaz. Essa foi a noção de autonomia, bastante restrita, observada nas falas dos participantes. Apenas um mencionou a autonomia em relação à aprendizagem: “Ao final, espera-se que o aluno se torne um pesquisador autônomo, conforme as exigências estudantis e profissionais apresentadas pelo mundo do trabalho” (D 1/7).

6.4 Categoria 4 Colaboração com a equipe pedagógica

Tendo em vista que a colaboração é considerada fundamental no desenvolvimento do letramento informacional, esta categoria permitiu sondar como os bibliotecários se relacionavam com os professores e membros da equipe pedagógica, buscando entender de que maneira, ao exercer sua prática, participavam coletivamente das atividades escolares.

A análise demonstrou, em primeiro lugar, que o bibliotecário reconhece que para exercer seu papel educativo de forma adequada precisa trabalhar com apoio da equipe pedagógica e dos professores. Em alguns casos essa exigência foi mencionada de maneira genérica, vaga, utilizando palavras como *apoio*, *parceria*, *envolvimento*, *sintonia*.

[...] o professor é a mola propulsora para apoio das atividades e projetos das bibliotecas... O sucesso de implantação do programa nas bibliotecas [...] deve-se ao apoio dos administradores, coordenadores e principalmente dos professores (D 12/10, 12).

É a importância da parceria. Então a biblioteca é o suporte da escola, não tem como a biblioteca trabalhar distante da escola. Então a gente procura sempre essa parceria, por que a biblioteca tem interesse... também pra desenvolver o projeto a gente precisa de todo mundo; tem que ter a cara de todo mundo (E 1/6, 9).

O trabalho desenvolvido [...] tem demonstrado o quanto essa parceria é necessária para que o processo seja contínuo (D 1/5).

Todas as atividades apenas aconteceram devido ao envolvimento da equipe da biblioteca com a escola (D 11/103).

Lembrando ainda a necessidade de total sintonia entre bibliotecário, professores e coordenadores pedagógicos, onde cada um desenvolvendo seu papel e tendo uma função dentro da especificidade de sua área, contribuirão assim, no processo de ensino aprendizagem do aluno (D 18/28).

Houve quem afirmasse com mais clareza porque a colaboração seria necessária.

O desenvolvimento do programa baseou-se na análise da proposta pedagógica da escola, pois o mesmo não pode ser desenvolvido de forma isolada. As atividades são desenvolvidas em planejamento contínuo com professores e coordenadores pedagógicos (D 12/ 7).

E outra coisa é que a gente tem que conquistar a equipe pedagógica da escola, porque se você não conseguir conquistar essa equipe você não consegue fazer um trabalho interativo, porque aí começam os problemas. Elas começam a marcar pesquisa e não falam pra gente que tipo de pesquisa que é; a gente não consegue separar material para os alunos (GD 3/4).

Os participantes não deixaram de perceber as dificuldades associadas a essa relação, demonstrando conhecer os aspectos negativos que tradicionalmente a têm permeado. As dificuldades para a colaboração foram explicitadas de diversas maneiras. Um

informante, por exemplo, se surpreendeu com a atitude dos professores relativa à biblioteca, que contrastava com sua própria expectativa e assim se expressou:

[...] maravilhados-nos com a possibilidade de fazer da biblioteca escolar um marco dentro da escola, e saímos com toda a euforia e entusiasmo para implantar as metodologias e dinâmicas... Porém em nenhum momento imaginávamos que o maior empecilho estava dentro da escola: os professores (D 18/27).

Entretanto, alguns participantes reconheceram que isso não constituía regra geral e esclareceram que os membros da equipe escolar tinham posturas diferentes com relação à biblioteca.

Têm alguns coordenadores que são mais tranquilos, que quando a gente faz um projeto pra fazer algum trabalho de intervenção junto ao aluno e ao livro, ele é hiper receptivo, acham ótimo, ajudam, sentam junto com a gente, ajudam a elaborar, leva aquilo pra sala de aula e volta pra biblioteca. Então vai muito dessa parte que eu já tinha falado, da aceitação, de entender qual é o nosso papel (P2/13).

[...] quando eu comecei, apresentei as minhas propostas, elas [as professoras] também tinham alguma coisa pra poder complementar. Queriam participar e assim tava todo mundo muito envolvido naquela mudança, todo mundo muito feliz, que tudo tava mudando para melhor. Tem sempre algumas que deixam a desejar, mas a grande maioria faz um trabalho muito bacana, sabe... Então a gente tem muita atividade, muita parceria desses professores, a grande maioria participa. Agora, tem sempre aquelas que reclamam de tudo (GD 3/19-20).

Dificuldades específicas foram descritas em um relato, ao justificar a necessidade de implantação de um projeto de orientação à pesquisa escolar.

[...] enquanto os professores reclamam que os alunos copiam partes de fontes impressas e eletrônicas, os bibliotecários têm aguardado uma frequência mais assídua do professor na biblioteca. Isto evidencia o quanto é imprescindível juntar esforços destes profissionais a fim de minimizar a situação. Sabe-se que no ambiente escolar, todos os profissionais colaboram para a formação integral dos educandos, mas pela estreita relação que a biblioteca possui com a sala de aula, bibliotecários e professores, que precisam trabalhar juntos, mantêm, ainda, uma relação à distância (D 13/32-33).

Outros perceberam falhas no conhecimento do professor com relação à biblioteca e à pesquisa escolar:

Constatamos a falta de informação e conhecimento dos professores quanto à utilização da biblioteca escolar, bem como a compreensão de sua importância para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na escola (D 18/27).

Muitos professores consideram a biblioteca importante, mas não sabem como utilizá-la (D 12/2).

[...] resistência dos professores (alguns) por desconhecimento do processo [pesquisa escolar orientada] (D 1/15).

Quando os projetos são iniciados na biblioteca, era preciso buscar – com certo esforço – a adesão dos professores, como se percebe a seguir:

Esse projeto tem muitos anos que eu to pelejando pra trabalhar com ele. Trabalhei às vezes com um professor só. Mas eu queria abraçar todos os professores de uma série.

Aí eu conversei a respeito do projeto, a gente vai conquistando, achando a causa interessante... Os meninos têm feito, estavam fazendo projetos ruins, pesquisas ruins. Então eles viram também que tinha essa necessidade aí. Então eles abraçaram, foi tranquilo. Nós ficamos seis meses escrevendo, reunindo aqui na biblioteca, eu junto com os professores, colaboramos todos (E 4/4).

Finalmente, houve quem revelasse concretamente o desinteresse do professor em relação às atividades da biblioteca. Avaliando um projeto um bibliotecário relatou que “[...] dificuldades foram de interação com os professores, principalmente o esquecimento dos horários e o descaso com o programa proposto” (D 12/11).

No grupo de discussão, outra categoria de dificuldade para a colaboração foi detalhada na fala a seguir:

Porque elas não deixam a gente participar das reuniões. Elas têm medo da gente estar participando. Porque na reunião delas elas têm que montar o planejamento, mas não fica só nisso: elas começam a divergir. Existe uma disputa muito grande entre elas. Então, você tando participando disso, você tá sabendo de todos os problemas daquele setor. Então, elas acham que você é uma intrusa que pode tá levando isso pra direção... Então ninguém quer que você participe da reunião pedagógica com medo de você ser uma intrusa e o que que você vai escutar ali, de como que você vai levar aquilo... Eu falei com minha coordenadora que eu estava tendo essa dificuldade – não com todas, mas com algumas supervisoras. Aí ela falou assim ‘Eu vou falar que eu quero que você participe, que você vai entrar lá muda e sair calada’. Mas acaba que elas puxam da boca da gente mesmo, se tá tendo algum probleminha, sabe? Só que então a gente tem que ser ético, tem que saber lidar com isso. Elas têm razão, porque acaba que você fica sabendo de um monte de coisas que não é pra vazar ali, entendeu? A gente descobre as coisas e eles usam a gente também pra poder saber o que está acontecendo, sabe (GD 3/5-6).

Outro participante enfatizou a tensão existente entre professores e bibliotecário, mencionando que o último chegava a ser ignorado nas reuniões pedagógicas: “Quando eu ia na reunião pedagógica ‘Cê já acabou de falar?’ Era assim, sabe. Como se você não estivesse” (GD 1/6).

A fala de uma participante do grupo de discussão deixou clara a tensão que dificulta o trabalho colaborativo, mesmo quanto contava com apoio de seus superiores.

No meu caso, eu tenho total apoio da parte superior, da Coordenação, Supervisão. Eles até exigem que eu participe, que a gente se imponha, que a gente esteja presente e que dê palpite, tudo mais. A dificuldade eu acho que está mais é com os professores mesmo, porque aí ele quer ter a total autonomia daquele projeto. Então, se vai ser montado um projeto novo, sobre animais, ele é o autor. A biblioteca é simplesmente, só o suporte ‘É você que está me auxiliando’. Eu acho que isso acaba sendo uma barreira, porque aí ele não quer me dar tanta visão, não quer que a biblioteca tenha tanta visibilidade quanto ele... ele vai dar divisibilidade das atividades, da gente sugerir atividades, interferir? Não; quem faz as atividades, quem propõe o projeto é ele (GD 5/7-8).

Esse aspecto foi reforçado em outras falas.

[...] e tem aqueles que acham aquilo que ela falou, a questão de achar que você está passando na frente dele, que você está querendo tomar o lugar dele, de aparecer talvez, mais do que ele (GD 2/13).

[...] os professores têm muito ciúme, na educação tem muito disso (E 4/6).

Evidenciaram-se nesta análise atitudes observadas em estudos anteriores, que mostraram que os professores percebem a existência da biblioteca escolar como importante para a aprendizagem dos seus alunos, mas não a integraram em suas práticas didáticas (SILVA, 2001, p. 123). Entretanto, esse é apenas um dentre os inúmeros problemas que perpassam a questão, tendo ficado patente a complexidade do relacionamento do bibliotecário com a equipe pedagógica. Evidenciou-se também o fato de que a colaboração exige tempo e energia, mas é fundamental para que se concretizem as ações da biblioteca, demandando atitude proativa do bibliotecário, que deveria iniciar ações de colaboração com os professores (AASL/AECT, 1998, p. 51).

Percebendo os problemas com a colaboração, alguns dos participantes da pesquisa buscavam soluções. Em um relato, a preocupação em garantir a aceitação do professor e sua parceria nos projetos da biblioteca, levou o bibliotecário a incluir essa parceria como finalidade nos projetos e não como meio para atingir objetivos educacionais.

O projeto [...] visa a uma maior integração entre a biblioteca e o corpo docente [ou] visa a favorecer o desenvolvimento do trabalho do professor em parceria com a biblioteca (D 9/227-230).

Houve outras ações específicas para superar os problemas e conseguir a adesão dos professores. É o caso de um projeto que visava a

[...] conquistar os professores que resistiam ao trabalho da biblioteca. Cada mês a Biblioteca destaca o professor... O professor fica em evidência e toda a atenção da biblioteca é voltada a esse professor no intuito de torná-lo um parceiro. Com iniciativas como esta e com a colaboração de toda a equipe, fomos construindo uma relação de parceria com os professores. A idéia de competição foi ficando para trás e os trabalhos desenvolvidos foram tomando mais consistência e significado para o professor, para o bibliotecário e principalmente para o aluno (D 1/5, 6).

Outro projeto previa uma fase de “dinâmicas de sensibilização do professorado”, com diversas atividades: “observação do próprio comportamento de leitor adulto, exibição do filme ‘Uma professora muito maluquinha’, debates de discussões”, além de evento em que foram utilizados recursos como “leitura de textos informativos, rodas de discussões, exibição de vídeo, fórum de debates e lançamento do Boletim Informativo, órgão de divulgação do Projeto” (D 5/ 131, 134).

Esses esforços pareceram levar a resultados positivos, pois vários informantes mencionaram a adesão dos professores.

Percebe-se a importância deste trabalho quando planejamos nossas ações juntamente com o corpo docente, em uma oficina de livro de pano, desde a produção do texto até a montagem do livro, professora e bibliotecária atuaram juntas e o resultado foi excelente, além de outras atividades das mais simples até os projetos com necessidade de planejamento mais elaborados, a presença/atuação/envolvimento do corpo docente é essencial para seu sucesso (D 11/102).

Assim, o esforço para garantir a colaboração rendeu bons resultados e algumas vezes os próprios professores tomavam a iniciativa de procurar a biblioteca.

Eles vêm, perguntam, 'Tem algum projeto que a gente vai fazer para o mês de agosto/setembro?' 'Que que nós vamos fazer este mês, que que a gente pode tá trabalhando?' Então a gente vai dando sugestão, vai construindo com eles (E 4/7).

Com o coordenador do ensino médio, apesar de não ter uma ligação muito forte, mas eles quando têm alguma atividade diferente, eles me procuram. Este ano, no dia do estudante, por exemplo, eles vieram me procurar para ver se eu poderia fazer uma atividade diferente com os primeiros anos do ensino médio e a psicóloga ia fazer com o 2º ano (E 3/5).

[...] a professora de português, até por uma sugestão da bibliotecária... ano passado ela trabalhou com o projeto... O aluno tinha que ler um livro e fazer uma resenha recomendando aquele livro para um colega. E ela teve, assim, resposta muito positiva. No final – foi um período, acho, de dois meses – ela fez um evento que os alunos puderam colocar pros pais, para alguns professores e funcionários da escola e pra todos os colegas, de maneira resumida, todos os livros que leram, oralmente (E 2/4).

Enfim, a situação se modificava, à medida que se empreendiam esforços para abrir “canais de comunicação”, conforme demonstrado por um dos participantes que indagou: “Como abrir esses canais de comunicação? Acho que esse é que é problema” (GD 4/13). E com essa abertura, a situação começou a se modificar.

Uma coisa que mudou um pouco é que algumas direções viam o bibliotecário com uma relação assim de oposição, como um risco, uma ameaça. Então é uma coisa que tem mudado pouco, assim, devagar, pouco a pouco, mas tem mudado. As pessoas já conseguem perceber como um parceiro (GD 4/15).

A colaboração ocorreu de várias maneiras. Em geral, os projetos/atividades foram propostos pelo bibliotecário e, como ele reconhecia a necessidade da participação dos professores, buscava apoio e parceria desde a fase de planejamento. Isso podia ser feito de maneira formal, por meio de reuniões com o grupo de professores envolvidos, quando o bibliotecário prestava esclarecimentos sobre o projeto, mostrava como seria a participação dos professores e às vezes fazia modificações de acordo com as sugestões recebidas.

O projeto foi apresentado para os professores e aprovado pela equipe pedagógica e direção (D 17/1).

Outros eventos serão planejados (palestras) para o próximo ano, juntamente com a assessoria pedagógica e o corpo docente (D 9/228).

O período de aplicação do projeto foi estabelecido em conjunto com a supervisão escolar e com a professora da disciplina de português (D 13/36).

Apresentei pra eles. Falei 'Olha, nós temos uma proposta, baseada no livro tal, tem uma proposta que eu gostaria de passar pra vocês'. A 1ª série pediu uma cópia pra cada professor usar, ninguém mudou nada. 'Mesmo porque, a gente não conhece, nós vamos conhecer com você'. A da 3ª série já fez algumas alterações, pediu que eu alterasse algumas coisas, e então eu já alterei (E 5/8).

Reunião com os professores da Educação Infantil até a 4ª série para explicar sobre o programa e sua importância, distribuição da lista com habilidades a serem desenvolvidas e as atividades sugeridas para que o professor as organizasse de acordo com seu planejamento. Foi solicitado ainda que as atividades estivessem integradas com as aulas. O professor deveria acompanhar a turma para ajudar na disciplina (D 12/8).

Olha, quando a biblioteca produz esses projetos, a gente produz o projeto mesmo. Só que eles já têm essa abertura, então no momento de apresentar não é nada fechado, aí tem modificações – que a gente não tem tempo de sentar e montar juntos o projeto – sempre a gente leva algo iniciado, mas todos os professores fazem as suas modificações e adaptações. Mesmo partindo da biblioteca, em cada turma ele teve uma cara diferente, porque os professores têm aí o seu jeito próprio de trabalhar, os meninos têm faixa etária diferente, então a gente é sempre muito aberto. Então depois que o projeto tava escrito, apresentado, eu montei no computador, fiz as modificações, devolvi pro grupo, cada turma da maneira que coube (E 1/9).

Um informante revelou que era obrigado a buscar a adesão de maneira menos formal:

Nós montamos os projetos e apresentamos pros professores. Antes a gente tinha a reunião pedagógica e utilizava esse espaço pra tá conduzindo as pessoas a participarem com a gente desse projeto. Como hoje em dia não temos mais reunião pedagógica pra isso... agora a gente vai nos professores ou no horário de recreio ou pontuais, de sala em sala ‘Olha, fizemos isso tem interesse de participar?’. Então a gente faz sempre com aqueles que têm interesse, mas normalmente o grupo se envolve, o grupo daqui é muito interessado. Então, assim, quando fica um ou outro de fora, acaba se envolvendo... Agora eu estou com um novo projetinho que chama [...] Então já começamos; já tem algumas professoras que se interessaram por ele. A educação infantil já topou e tem alguns professores que a gente já conversou, que estão interessados (E 1/5).

A análise revelou que a colaboração se dava em diferentes níveis, conforme observado por Montiel-Overall (2005a). Um nível de envolvimento baixo pode ser percebido em eventos organizados pela escola, nos quais a biblioteca tem alguma forma de participação. A colaboração, nesse caso, pode ser caracterizada como *coordenação*, nível em que cada participante desenvolve atividades distintas ou desempenha funções específicas que devem estar sincronizadas para que o evento/atividade obtenha bom resultado.

Uma outra [atividade] de incentivo à leitura que nós fizemos foi na semana do livro, no Dia do Livro Infantil, nós fizemos uma semana de atividades, a escola, num projetinho, a escola bolou, cada professor assumia uma sala com uma oficina voltada pra literatura. A biblioteca ficou com o livro de pano – porque tem livro de pano dentro da biblioteca – eu fiquei com os jogos literários [...] (E 1/3).

Festa junina é um evento enorme e ele não é isolado. Todas as séries têm um planejamento casado. E cada um apresenta seu assunto, seu tema e tem uma seqüência. Então, tudo está atrelado, tem aquela vestimenta que está atrelada com a música, com a coreografia e com o projeto de série. E a biblioteca participa ativamente. É muito grande. E aí entra a parte do audiovisual. Porque é tudo ensaiado na biblioteca, pela biblioteca; é gravado pela biblioteca. Toda a biblioteca é responsável, desde a pesquisa até a realização da festa (E 5/8).

Nesta escola, especificamente a gente já tem três [projetos] e aí passa a fazer parte do projeto maior da escola. Aqui tem o [...], que é um projeto da escola, onde nós entramos com algumas questões também. Sempre tem olimpíada, a gente participa de informação.

Tem vários projetos, certinhos, programados anualmente, a festa junina, então todos esses conteúdos, mas todos a biblioteca está integrada, participando junto, ajudando, tanto com o acervo e a informação, como também com sugestões de atividades (E 4/4-5).

No grupo de discussão foi relatada a prática de uma biblioteca onde as atividades eram bem demarcadas.

Porque lá é assim: todas as turmas têm que ir uma vez por semana para as atividades. Essa atividade é a professora que faz. Agora, as atividades culturais é a biblioteca que tem que oferecer. Então eu tenho a semana da poesia, tenho a bienal do livro, a semana do folclore, isso tudo é a gente que faz. Agora, essa ida das crianças na biblioteca, quem organiza essa atividade é a professora. Então ela tem que dar conta dessa atividade que ela faz (GD 3/18).

Entretanto, percebeu-se o estímulo do bibliotecário para que as atividades fossem dinâmicas e aproveitassem bem o acervo da biblioteca.

Elas trabalham com fantoches; a gente tem muito fantoche, muito DVD, vídeo. E assim eu deixei claro pra elas que o espaço da biblioteca, com a televisão, com o DVD era pra gente tá sempre casando: um filme, mostrando o livro 'Oh gente vocês sabiam? Tem esse filme aqui, esse filme foi baseado nesse livro' (GD 3/20).

O segundo nível de colaboração ficou visível nos casos em que o professor procurava a biblioteca antes de iniciar um projeto, para manter o bibliotecário informado sobre atividades com os estudantes, que iriam requerer o uso de material da biblioteca. Constitui nível de colaboração que se caracteriza, no modelo de Montiel-Overall (2005a) como *cooperação*, em que o bibliotecário tem conhecimento da atividade desenvolvida pelo professor e faz sua parte, verificando a existência de fontes adequadas, o que possibilita melhor atendimento das necessidades dos estudantes, constituindo ação de apoio ao trabalho do professor.

A Coordenação, os professores, quando precisam, quando têm algum projeto, eles já passam pra biblioteca, pra ver em que a biblioteca pode ajudar. Antes de apresentar a pesquisa pros meninos eles apresentam pra biblioteca, porque a gente seleciona e separa e entrega o material que a gente tem, antes que eles passem pros meninos (E 1/7).

Há essa interação minha com os professores também; quando eles pedem a pesquisa eu já estou ciente (E 3/2).

As meninas [professoras] de Língua Portuguesa, a gente tem uma afinidade e elas também vêm, me procuram: 'o que você acha de fazermos um trabalho diferenciado?' Como agora, a professora da 8ª, ela deu os clássicos para eles [alunos], livre, um livro para cada aluno ou dupla escolher um livro e apresentar de uma maneira diferente. Então eu já estou ciente, eles estão vindo, estão pegando [...] (E 3/3).

Agora, na escola pública tem muito assim: o professor vai passar uma pesquisa, então ele antes ele tem que ir na biblioteca e falar '[...] estou fazendo esse trabalho aqui', porque aí a gente separa – porque chega aquele monte de uma vez, então a gente já separa o material. Às vezes tem coisa que você não tem ali e então você vai na internet e imprime (GD 1/33).

Geralmente eles falam assim: 'A partir da semana que vem nós vamos trabalhar com esse projeto'. Deixa com a gente o trabalho, passa pra gente as bibliografias que ele refere, ou então quando não tem fala 'Você vai encontrar só na internet mesmo', quando é um fato muito novo, ou então 'Só na revista, só em jornal'. Então ele já dá pelo menos uma luz, pra que lado que a gente tem que ir. Esse material também a gente separa, porque o fluxo dele é muito grande. Quando é folha avulsa, de internet ou da hemeroteca, a gente já deixa direto no xerox... porque o xerox é do lado de fora da biblioteca, mas tem uma janelinha que fica do lado de dentro. Então o aluno não precisa sair da biblioteca pra tirar xerox (GD 2/34).

Então, elas estão falando 'Vamos trabalhar com animais invertebrados'. Então a bibliotecária, no meu caso, já tem que providenciar o filme, os livros que vão tratar daquele assunto, se vai ser uma pesquisa, se vai ser só uma coisa mais lúdica. Então a gente tem que estar por dentro do que que ta acontecendo em todos os segmentos (GD 3/6).

O terceiro nível de colaboração pode ser percebido nos momentos em que o bibliotecário colaborava com os professores no desenvolvimento de atividades que integravam competências específicas de ambos, caracterizando-se com o que Montiel-Overall (2005a) designa de *instrução integrada*, que geralmente ocorria quando era solicitado um trabalho de pesquisa.

O professor conhece as expectativas de aprendizagem e o desenvolvimento individual de cada aluno, assim fica fácil interferir no que é necessário para resultados positivos. O bibliotecário, por sua vez conhece regras de normalização da pesquisa e as possibilidades de acesso, ou seja, a parceria professor/bibliotecário possibilita ao aluno integração, interesse e gosto em desenvolver trabalhos a partir da Leitura, tornando assim as visitas à Biblioteca Escolar significativas para o aluno (D 1/5).

É uma aula na biblioteca, mas junto com isso a professora já tem uma pesquisa. Então ela cuida da parte do conteúdo e eu cuido da parte da organização, de como eles vão entregar pra ela... Tem professor que já não pede mais trabalho fora, pra criança vir na escola [fora do horário de aula]. Ele já agenda a biblioteca com sua turma e ele já inicia o trabalho na sua aula. Então, tanto ele como eu, nós vamos interagindo com os grupos (E 3/1, 2).

[...] nós tivemos uma professora de 4ª série que queria fazer um trabalho, uma pesquisa sobre comidas indígenas. Então ela gostou tanto dessa aula de enciclopédia que ela pediu pra eles virem na biblioteca, fora da aula de biblioteca pra que a gente ajudasse a fazer a pesquisa em enciclopédia. Então foi muito legal (E 5/3).

Pode-se observar que a instrução integrada ocorria principalmente em atividades de orientação da pesquisa, mas esteve presente também em outra circunstância: havia uma escola, com programa de leitura bem estruturado, em que o bibliotecário trabalhava junto com os professores na seleção dos livros e os estudantes, além da frequência diária à biblioteca sem horários pré-determinados, tinham um horário definido com o professor para irem à biblioteca (D 7/173).

Alguns bibliotecários elaboravam projetos multidisciplinares, envolvendo professores de diversas disciplinas (D 2/35), buscando não só alcançar melhores índices de aprendizagem, como também “renovação de idéias e experiências” (D 5/135). Um entrevistado explicou:

A gente monta no 1º semestre um projeto de pesquisa que tem dois anos, um projeto de pesquisa que estou construindo com todos os professores de todo o segundo grau. Nós trabalhamos com todas as salas e com todas as disciplinas (E 4/1-2).

A análise revelou situação diferente daquela constatada em pesquisas anteriores, segundo as quais o bibliotecário costumava isolar-se e não mantinha bom relacionamento com os professores e com a equipe pedagógica (MAGALHÃES, 1992, p. 184). Os participantes desta pesquisa não só reconheciam a importância do trabalho em conjunto para o êxito dos projetos da biblioteca que envolviam os estudantes, como também participavam das reuniões pedagógicas e, mais que isso, buscavam ativamente a participação de professores e de coordenadores. Mostravam compreender as diferenças de atitudes e comportamentos dos membros da comunidade escolar com relação à biblioteca e percebiam as inúmeras dificuldades desse relacionamento, buscando soluções e compatibilizando interesses.

A prática educativa dos bibliotecários ocorria em três dos quatro níveis identificados por Montiel-Overall (2005a, 2005b): coordenação, cooperação e instrução integrada. Embora houvesse projetos da biblioteca integrados ao planejamento escolar, não seria adequado caracterizá-los como *currículo integrado*, o quarto nível proposto pela referida autora, visto que constituíam ações isoladas que foram incluídas no planejamento anual da escola, não constituindo um programa amplo de letramento informacional, conforme caracterizado no modelo (MONTIEL-OVERALL, 2005b, p. 38).

A liderança do bibliotecário no sentido de buscar e encorajar o trabalho em equipe foi visível: ele se mostrou como catalizador do processo de colaboração, iniciando ações que envolviam professores e equipe pedagógica, tentando superar dificuldades e buscando criar uma cultura de colaboração na escola (AASL/AECT, 1998, p. 51).

6.5 Categoria 5 Formalização das práticas

Como já observado em diversos pontos desta tese, as práticas educativas do bibliotecário e as do professor são diferentes. O professor tem responsabilidades formais, diretas, no que diz respeito à aprendizagem, caracterizadas pela existência de programas e horários definidos e pela avaliação dos conteúdos que ensina. Essa situação não ocorre com o bibliotecário, cujas atribuições não incluem tais aspectos, pois a biblioteca seria, conforme Martucci, “uma escola sem paredes, sem currículo e conteúdos estabelecidos, com salas de aula sem número definido de alunos [...]” (MARTUCCI, 2000, p. 103).

Entretanto, tendo em vista que um programa de letramento informacional pressupõe ação sistematizada, procurou-se entender se, e como, o bibliotecário lançava mão de mecanismos para a formalização das atividades da biblioteca. Nesse sentido, foram

observados dois aspectos: a continuidade das atividades e sua avaliação. Observou-se que a formalização era feita por meio de projetos. Sabe-se que essa é prática consolidada na escola e parece que foi assimilada pelos participantes, pois a maioria menciona em algum momento a elaboração de projetos, no âmbito dos quais as atividades da biblioteca seriam desenvolvidas.

6.5.1 Continuidade

Uma das formas de se manter a continuidade dos projetos era sua inclusão no planejamento escolar.

Esse trabalho [orientação da pesquisa escolar] consta do planejamento anual de atividades da biblioteca e acontece no mês de setembro, sistematicamente, para as turmas de 1º ano de ensino médio (D 9/230).

Diante do sucesso obtido com o projeto, a Direção da escola inseriu o evento no Plano de Desenvolvimento (PDE) para dar sustentabilidade ao projeto (D 14/156).

Nesta escola, especificamente a gente já tem três [projetos] e aí passa a fazer parte do projeto maior da escola. Tem vários projetos, certinhos, programados anualmente [...] (E 4/4-5).

As aulas da biblioteca fazem parte da grade curricular. Foi feito o planejamento, então fiz o projeto e já foi feito o planejamento com as aulas, pra casar justamente com aulas. Quando eu apresentei pra Orientação, então ele já sabia que não ia interferir nada, porque já tava dentro do planejamento de aula de biblioteca, então fomos nós, a biblioteca, que se adaptou (E 5/7).

Outra forma de se garantir a continuidade dos projetos foi por meio da fixação de datas e/ou horários para as atividades com os estudantes.

[...] a gente tem contação de história periodicamente, de quinze em quinze dias... A gente também tem umas atividades – essa também é todo ano, esqueci de falar, aquela visita orientada – a gente tem todos os anos com os meninos. O que muda é o que a gente trabalha, porque para a criança que viu no ano anterior não é da mesma forma... Quem já participou da visita orientada em um ano a gente traz, nem que seja para contar uma história, mostrar o outro projeto que a gente quer desenvolver naquele ano, falar como andam as coisas. Então todo ano eles vão, no início do ano; participa todo mundo (E 1/ 2, 12).

A Semana do Livro a gente dedica muito tempo na preparação. Ela acontece uma vez a cada ano, em média de três a quatro dias. E o calendário da escola já prevê no final do ano, quando é elaborado, o calendário já tem a Semana do Livro (E 2/1, 3).

Os alunos vêm uma vez por semana pelo menos. O 1º ano e o 2º anos vêm à biblioteca acompanhados de seus professores. A escola trabalha também com os grupos [...], que é de acordo com as habilidades e competências de cada grupo, de acordo com as dificuldades de cada aluno os grupos foram formados. Então tem grupo de teatro, tem grupo de leitura e tem um grupo que é desenvolvido aqui na biblioteca. Então, a biblioteca pertence a essa grade curricular, não de todos os turnos, mas ali,

sistematicamente, todas as turmas de 1º e 2º ano elas têm já um horário estabelecido. E o grupo de trabalho diferenciado, tem dois que acontecem aqui na biblioteca (E 2/ 4).

A gente faz o projeto durante o ano todo, é rotina mesmo... Esses projetos todo ano a gente faz. Só que cada ano a gente vai mudando, vai criando, senão fica muito cansativo. Pros alunos novos é novidade, pros que já estão aqui não é tanta novidade. Então, cada ano a gente vai criando e vai ganhando mais adeptos (E 4/ 3).

Tem um mural por mês; a gente elege um escritor, a gente faz a biografia dele, seleciona as obras dele, pros alunos tarem pegando, entrando em contato. Eu gosto de trabalhar com datas comemorativas. Tem muito bibliotecário que não gosta, mas eu acho que a gente tá perdendo as nossas coisas (E 4/ 9).

Então, em suma, esse é o trabalho, o projeto, mais ou menos do que a gente fez a partir do ano passado e estamos fazendo ainda esse ano. Então ele é o mais focado exatamente para essa parte de educação. Pra cada recurso, vamos dizer assim, são duas aulas. Pra cada etapa do projeto. De projeto são dois por mês. É o ano inteiro. A gente planejou o ano inteiro. Porque as aulas de biblioteca são quinzenais, tá? Então a gente divide pra não ficar muito pesado, e também pra não perder o sentido da leitura, uma aula é projeto, outra aula é a leitura, a história, outra aula é a dramatização. Desculpa, não é quinzenal, a aula é mensal. Mas começou em março até dezembro; termina em dezembro, a 1ª semana de dezembro. Todas as turmas... Pretendemos [manter]. Este ano não estamos fazendo com 3ª e 4ª séries porque esta parte do projeto eles já viram (E 5/ 6-7).

Segundo alguns informantes, a biblioteca, não estando inserida automaticamente no processo de aprendizagem, dependia do êxito de seus projetos para sua permanência e tinha de se esforçar para mantê-los. Assim, desenvolvendo atividades que, na maioria das vezes, não estavam previstas no currículo ou no calendário escolar, os bibliotecários pesquisados tinham que garantir a permanência de seus projetos com base no apoio da direção e dos professores, o que era conseguido com muito esforço.

[...] com empenho, dificuldades, lutas e ideais e, felizmente, vitórias! Acalentados pelo sonho de que o jornal fizesse parte do universo de leitura de todos demos continuidade ao projeto (D 14/152).

Hoje no terceiro ano de implantação algumas dificuldades já foram superadas. Os professores apóiam o programa da unidade teste. Já solicitam outras atividades para complementarem as suas aulas e os materiais já estão adquiridos (D 12/11).

Buscando garantir a participação de todos, na continuidade do projeto, destaca a importância de socializá-lo à equipe docente, pedagógica e diretiva da instituição (D 13/29).

Havia também preocupação em ampliar os projetos.

Procuramos manter os projetos existentes e principalmente fomentar novos projetos e atividades... (D 4/92).

Os resultados progressivos alcançados com a continuidade do nosso Programa deram-nos oportunidade de ampliar nossa esfera de atuação na construção de uma proposta de trabalho multidisciplinar e dinâmica... Os resultados positivos do trabalho realizado no ano anterior levaram à ampliação das atividades para com todas as turmas do primário e particular interesse da Coordenação Pedagógica no desenvolvimento de atividades diversas também com os discentes, bem como expansão das atividades para turmas de ginásio e normalistas (D 5/131, 133).

A ampliação era feita com cuidado, e dependia de segurança com relação ao que havia sido oferecido anteriormente.

[...] desde 2005 a gente tá trabalhando de 1ª a 4ª série. Temos a pretensão de trabalhar de 5ª a 8ª série, Eu já tentei com a orientadora da 5ª série, pra trabalhar isso, mas eu quero fazer uma coisa bastante planejada, com calma. Então eu falei 'Não, então eu vou ficar primeiro de 1ª a 4ª série pra gente pegar esse público, ver como é que vai ser, pra depois ir pra 5ª série (E 5/1).

Algumas atividades eram de manutenção, adaptadas de acordo com o público a ser atingido.

Quando a gente fez esse projeto, que foi em 2001, nós pegamos todos os alunos, de 4ª até o terceirão. Aí, depois, a gente só mantém o da 4ª, porque os outros já passaram por isso e realmente quando eles têm dúvidas eles vêm mesmo, eles me perguntam e eu oriento... (E 3/2).

A fala anterior ilustrou a flexibilidade da prática educativa do bibliotecário que também foi mencionada por outros entrevistados, demonstrando a característica maleável do seu trabalho.

Quem já participou da visita orientada em um ano a gente traz nem que seja pra contar uma história, mostrar um projeto que a gente quer desenvolver naquele ano, falar como andam as coisas; então todo ano eles vão, no início do ano, participa todo mundo. E, às vezes a gente dá por escrito as regras da biblioteca. Às vezes a gente não dá todo ano por que é desnecessário, no ano seguinte a gente dá para as turmas novatas; aí quanto tem uma mudança – igual teve a internet – dentro da biblioteca, então a gente faz novamente pra todo mundo. Esse ano tiveram a visita orientada vendo como podiam usar o computador, como iriam agendar, essas coisa todas, o que poderiam pesquisar, que por enquanto a gente não tá deixando brincar na máquina, só mesmo pesquisa (E 1/12-13).

Olha, o que tem já com data marcada é o jornalzinho, já tem os meses previstos pra sair. Os outros projetos a gente vai incorporando ao longo do ano. Então não são projetos que já têm, que 'todo ano vai ter esse, esse e esse!'. São projetos que vão sendo incorporados ao longo dos anos... Os projetos que a gente monta é de acordo com o interesse do momento. Então o que a gente tá sentindo que os meninos tão precisando naquele momento, a gente monta o projeto e faz... São atividades pontuais, de acordo com a necessidade do momento... (E 1/4, 7).

Esporadicamente – não tem uma data marcada não – acontecem contações de histórias. Às vezes o professor pede 'Você pode contar uma história?' Então a gente faz uma contação extra, fora da Semana do Livro (E 2/4).

Então a gente tem algumas coisas que a gente vai fazendo. À medida que vai surgindo o problema, a gente cria projetos em cima e começa a trabalhar com ele (E 4/9).

A flexibilidade se refletiu também nas oportunidades que um dos informantes teve de se aperfeiçoar profissionalmente.

Eu acredito que eu tenho mais chances que eles. Porque hoje em dia, da forma que está estruturada a questão da carga horária do professor, ele não tem tempo pra fazer um curso. Se ele faz, sobrecarrega quem fica. Então o que acontece no meu caso, eu saio e posso estar desenvolvendo atividades em outros horários. Eu tenho horário como bibliotecária, eu tenho horário mais flexível que o do professor... Então eu faço mais

cursos do que eles. E procuro repassar em cima dos projetos e das atividades da biblioteca... (E 1/17).

Assim, percebe-se que os bibliotecários, ao mesmo tempo em que buscaram consolidar sua ação, esforçando-se para garantir continuidade, permanência e ampliação de seus projetos – avaliando ainda que de forma intuitiva os resultados de suas ações e buscando parceria e apoio dos diversos segmentos da escola, principalmente dos professores – também tiraram partido da flexibilidade permitida por sua posição na instituição escolar.

6.5.2 Avaliação

A visão que a maioria dos informantes tinha de avaliação relacionava-se à constatação do resultado de suas ações em geral, a chamada avaliação de serviços. Poucos mencionaram que a realizavam na perspectiva de verificação de aprendizagem. Nas entrevistas, quando indagados como avaliavam os conteúdos que ensinavam, expressaram dificuldades, como se percebe a seguir:

Nisso a gente peca... A gente não tem essa prática de acompanhar, de acompanhamento, não (E 1/14).

Avaliação por escrito eu ainda pretendo... Primeiro os resultados do professor... ele conhece a classe melhor do que eu, porque ele convive todo dia... Porque eu quis a avaliação por escrito da Orientação; elas só me deram verbal... (E 5/7-8).

Em contraste, foram extremamente ricas as manifestações relativas à avaliação do trabalho desenvolvido.

Desde a educação infantil ao ensino fundamental tem-se a preocupação de avaliar cada atividade a fim de verificar suas falhas e adequar as atividades visando a conquista e a satisfação do usuário em desenvolvê-las (D 218/29).

[...] nós fizemos a avaliação entre a gente, o grupo de auxiliares, meu grupo de auxiliares, nós fizemos a avaliação do trabalho de pesquisa que a gente desenvolveu... aí depois nós sentamos e fizemos a avaliação e traçamos as mudanças... vamos agora em julho traçar estratégias em cima do que foi avaliado (E 1/15).

A gente procura todo ano ver as falhas, o que podemos melhorar, todo ano a gente dá uma incrementada no projeto (E 3/3).

Eu posso falar que todo projeto a gente faz uma avaliação com os professores envolvidos, juntos. Lógico que é bem corrido, o tempo é complicado. Esse mesmo de pesquisa escolar faz parte dessa nossa avaliação, que nós fizemos um dia o ano passado pra todas as salas mostrarem. Então a gente percebeu que todo mundo não teve acesso. O 1º ano não teve acesso ao trabalho do 2º ano, nem do 3º, porque estavam apresentando. Então esse ano nós dividimos em dois dias, justamente para que todos possam passar... Cada projeto a gente fez uma avaliação e aí ele é retirado ou

não. Nós retiramos alguns... Não deu certo; aí nós paramos com ele e aí passamos para um outro mais específico (E 4/5).

[...] mas fizemos uma avaliação no final do ano e o grupo, a escola, achou que ficou uma semana muito cheia e que os meninos ficaram muito agitados. É um movimento dos próprios alunos, na própria organização da rotina da escola, no horário da merenda e idas ao... E no dia seguinte já há outras atividades que às vezes deslocavam muitos alunos das salas. A partir de 2006, nós vamos fazer separado (E 2/3).

Era uma avaliação da eficácia do serviço, que possibilitou identificar falhas, entender porque ocorreram e como saná-las, constituindo avaliação diagnóstica, com o objetivo de aperfeiçoar a atividade.

Grande parcela dos informantes expressou a visão dos resultados de seu trabalho de maneira subjetiva e dentro da categoria que Kirkpatrick (1967, citado por Lancaster, 1996, p. 231) denomina de *avaliação da reação dos participantes*. A subjetividade pode ser percebida na seguinte manifestação de um entrevistado, que revelou sua atenção aos resultados.

A gente não tem um retorno formal, mas, por exemplo, quando eu te mostrei ali fora os painéis com as fotos da Semana que nós realizamos, ali você já tem o retorno. Eles vêm, a gente ouve alguns comentários (E 2/3).

Embora Lancaster (1996, p. 232) considere que a avaliação da reação dos participantes tenda a ser subjetiva, havia, entre os participantes, perspicácia na avaliação do reconhecimento que a biblioteca obtinha como consequência de suas ações.

Alguns bibliotecários expressaram claramente e em detalhes o reconhecimento do valor da biblioteca, como visto a seguir:

Toda dificuldade que eles têm, qualquer problema, qualquer coisa, todo mundo vem pra biblioteca, tanto professor, como aluno e funcionário, já tem essa prática aqui na biblioteca... A biblioteca virou referência mesmo. Eu recebo gente de [...], de [...], gente que vem de fora, eu atendo escola particular, todo mundo, a gente resolve todos os problemas. Eu acho que o pessoal gosta muito, tem boa receptividade, uns probleminhas sempre têm, porque têm umas divergências de pensamento sobre o que é uma biblioteca. Quando eu entrei aqui, por turno, vinham seis pessoas na biblioteca. Hoje, na semana, todos os alunos passam pela biblioteca. Isso é uma forma de reconhecimento. Essa parte de reconhecimento... muitos [professores] reconhecem o trabalho, tanto que eles vêm, procuram a gente, toda vez que vão fazer uma pesquisa com os alunos eles vêm à biblioteca, primeiro pra ver se tem o material, pedir sugestões, conversar com a gente, trocar figurinhas mesmo, pra ver se melhora e como vai fazer. Então isso é uma forma de reconhecimento, né? E, às vezes, quando tem alguma festa na escola, alguma coisa, eles estão sempre falando da importância da biblioteca. É um espaço que eu brigo muito por ele, meus auxiliares brigam, todo mundo briga, os alunos brigam, os professores brigam pelo espaço da biblioteca, pra terem usando. Se a gente falta, aí é uma confusão na escola. A gente não tem tempo de estar participando muito de congressos e conferências, porque a gente não pode fechar a biblioteca. Isso não é permitido porque o pessoal quase morre se fechar a biblioteca. Já faz parte, o tempo todo o pessoal vem pra biblioteca, tem essa integração legal. Essa foi uma conquista do projeto, eles valorizam o espaço, brigam pelo espaço, todos os projetos que a biblioteca desenvolve todo mundo assume, não todos, mas uma boa parte assume, querem participar (E 4/6-8).

Assim, embora com alto grau de subjetividade, as avaliações feitas pelos informantes estão de acordo com a idéia de Knowles (1970 citado por Lancaster, 1996, p. 232) de que esse tipo de retroalimentação, embora funcione geralmente como termômetro das tendências relativas à satisfação com o serviço, paralelamente, acaba clareando sobre pontos específicos e pode ajudar no aperfeiçoamento das ações.

Percebeu-se, com bastante freqüência, a ausência de instrumentos formais de avaliação. O que se observou nas falas dos informantes foi capacidade intuitiva para perceber as reações da comunidade ao que a biblioteca oferecia e como isso poderia ser potencializado para melhorar e ampliar as atividades.

As reações dos dirigentes foram mencionadas, na medida em que resultaram em apoio financeiro aos projetos, que garantiram sua manutenção e possibilitaram a ampliação das atividades, representando o apreço da direção e de outras instâncias de decisão da escola, além de sinalizar o acerto das ações. Um bibliotecário relatou que um dos resultados obtidos com o programa implementado foi “maior apoio financeiro, não se chegou ao planejado, mas se está a caminho” (D 12/17).

Listando os resultados obtidos no ano de 1996 com a aplicação do programa da biblioteca, um bibliotecário incluiu o seguinte:

Despertar o interesse e atenção da Direção, da Associação de Assistência ao Educando e dos docentes para a Biblioteca e Sala de Leitura, concorrendo para a melhoria das instalações (obras de reforma), mobiliário, equipamentos e credibilidade aos serviços prestados, ampliando-se, no ano seguinte (1997) as atividades a todas as turmas de Alfa à 4ª série, além de apoio e incentivo aos profissionais envolvidos com o Programa (D 5/131).

A reação dos professores foi mencionada com freqüência, o que se justifica pelo fato de serem eles percebidos como parceiros nos projetos da biblioteca.

Os professores apóiam o programa na unidade teste. Já solicitam outras atividades para complementarem as suas aulas... Numa pesquisa realizada com os professores dos colégios onde o programa está sendo desenvolvido, 90% disseram que a biblioteca ficou mais ativa e que suas atividades apóiam o currículo escolar... Maior apoio dos professores após compreenderem a importância do projeto e equipe administrativa também. Hoje o projeto serve como marketing na hora das matrículas (D 12/11-12, 17).

Como o meu forte é a contação de história eu me programei, escolhi uma história e reunimos eles no Salão Branco e eu fiz uma contação de história pra eles; são quatro turmas de ensino médio, não houve uma brincadeira, uma conversa. Depois a coordenadora de 5ª a 8ª ficou sabendo: '[...] tu não vai fazer pros meus?' Nas festas, sempre quando tem algum evento, por exemplo, no dia das mães, teve uma contação de história especial pra elas. O terceirão, no ano passado, eles fizeram um coquetel pra eles se acalmarem, não ficam tão preocupados com o vestibular. O carro chefe dessa confraternização foi a contação de história e a dinâmica que a direção programou após a contação de história. Então, eu sinto que eles estão me procurando, para atividades, para auxiliar num projeto, como agora vai ter a feira cultural, o professor que é responsável por esse evento me perguntou '[...] o que que tu acha, juntos, nós fazemos uma feira de livros, convidar editoras...' Já estou caminhando, mas mesmo assim falta muita coisa, falta professores que ainda não vêm à biblioteca (E 34).

[...] teve uma outra [professora] da 3ª, ela se interessou, porque ela gostou muito, então ela se interessou, veio pegar, veio pegar o jornal aqui conosco porque ela queria fazer um trabalho com a classe dela com jornal (E 5/8).

Essas falas indicam que houve maior presença, maior interesse e maior apoio dos professores nas atividades ligadas à biblioteca. Foram observadas também mudanças significativas que diziam respeito à sua prática educativa, como se percebe a seguir:

Ainda têm aqueles professores que lêem um livro pra toda uma sala. Pelo menos nós já vamos mudando os títulos. Porque antes era assim, todos os primeiros anos liam, por exemplo..., todos iam ler esse livro. Aí a gente conseguiu, eles estão lendo outros títulos, porque tem Ângelo Machado, outros títulos que eles podem tá trabalhando. Eu faço uma seleção no final do ano, eu faço empréstimo de férias, seleciono novos títulos (E 4/6).

A consciência do professor também [melhorou]. Antes eles pediam trabalho, trabalho... Hoje, o professor tá mais consciente. Como eu digo 'não é só simplesmente pedir, vocês têm que ver realmente... tem professor que faz o trabalho com o aluno, ou eles levam o acervo para a sala de aula, ou então o professor vem com o aluno aqui na biblioteca. Então, o professor está interagindo junto com o aluno. Então, eu acho que isso melhorou bastante, até para o professor (E 3/7).

As atividades da biblioteca, quando envolviam os professores, tinham efeito positivo ao possibilitar a aquisição de habilidades informacionais que geralmente os professores não dominavam.

Também foi curioso observar durante o desenvolvimento das atividades que os professores aprenderam a usar a biblioteca. Muitos chegaram a dizer que não faziam idéia para que serviam aqueles 'numerzinhos', aprenderam a usar índices de enciclopédias e remissivas... (D 12/11-12).

Alguns professores, também estudantes, têm uma parceria tão focada com a biblioteca que utilizam as orientações de Pesquisa Escolar também em suas monografias (D 1/6).

Alguns informantes mencionaram a reação dos pais:

Tal projeto consegue atingir até os pais dos alunos; notamos uma mudança na sua visão no tocante ao real papel da Biblioteca Escolar, principalmente quando recebem o relatório de atividades desenvolvidas pelos alunos semestralmente, comprovando que a Biblioteca Escolar está proporcionando momento prazeroso e paralelamente agregando melhoras para o desenvolvimento do ensino aprendizagem de seus filhos (D 18/30).

Os pais da pré-escola ficaram contentes ao receberem o primeiro texto coletivo feito na biblioteca... Os pais também estão satisfeitos ao ouvirem seus filhos dizendo que aprenderam sobre o uso dos jornais e como fazer uma pesquisa na enciclopédia (D 12/12).

Tem um livro da Ática, muito interessante que é 'Conhecendo biografias'; ele traz todas, todas não, traz uma série de biografias, é muito legal, é um livro muito bom e veio um pai ver se podia comprar esse livro de tanto que o filho falou, nós emprestamos, ele levou pra casa, ele gostou, tal. Enfim, esses retornos a gente teve mais diretamente... Nós tivemos inclusive o ano passado três famílias, três pais pra nós orientarmos se existe enciclopédia ainda pra vender e qual seria a mais ideal (E 5/2, 7).

Tem aluno que pega e lê mesmo, e os pais também; os pais já estão vindo, levam livros pra ler, revistas, periódicos, que a gente empresta pra eles, têm pais bem assíduos (E 3/4).

Como se percebe pelas falas anteriores ficou reforçada a característica subjetiva, intuitiva, da avaliação, representada pelo uso de expressões como “eu percebo”, “eu acho”, “eu sinto”, “eu noto”. Embora não utilizando com frequência instrumentos convencionais, a avaliação apoiou-se em observação perspicaz que funcionou para revelar os resultados das ações empreendidas, que se apresentavam, por um lado, como atitudes e sentimentos positivos em relação à biblioteca em geral, e por outro, como habilidades específicas aprendidas pelos professores.

A reação dos estudantes foi a mais mencionada, mostrando a centralidade de sua posição como usuários da biblioteca no universo escolar. Em alguns casos, essa reação refletiu o esforço feito para tornar a biblioteca local agradável, em todos os sentidos, conforme revelam as falas a seguir.

[...] porque os meninos adoram o espaço da biblioteca (E 4/6).

Eu sinto hoje que eles vêm na biblioteca, eles gostam de pegar qualquer material pra sentar e ler. Eu sinto que eles estão buscando conhecimento, não só em termos de computador, de internet, mas livros, revistas, gibis, porque tá no meio deles. Por exemplo, na hora do recreio, depois do lanche, eles terminam o lanche, vêm pra biblioteca, vêm conversar, mas vêm ler o jornal, vêm ver uma revista, pega um livro interessante na mesa, pra estudar, pra tirar dúvidas com os amigos. Hoje de manhã, o terceiro não teve as duas últimas aulas de educação física e todas as mesas estavam ocupadas. Então, eles estão lá estudando, grupos de estudo, então eu acho que eles estão gostando, se não, eles não viriam pra biblioteca... Eu creio que eu devo estar ajudando porque eles [alunos] vêm e me perguntam [...] que tu tá achando?, eu também dou minha opinião. 'A [...] pode dar uma opinião pra vocês?', como nesse trabalho de biologia que eles agora fizeram. Eles aceitam, eles perguntam... (E 3/6).

Nota-se também a satisfação da comunidade discente da escola, que fica envolvida com as atividades da biblioteca (D 18/30).

A avaliação feita por meio de observação da reação dos usuários, determinou o que Lancaster (1996, p. 232) chama de “grau de contentamento” com a biblioteca e suas ações. Embora esse grau de contentamento tenha sido alto, conforme relatado pelos informantes, não impediu manifestações de que seja preciso melhorar:

Isso tá sendo um trabalho que tá sendo construído ao longo de muito tempo já, e ainda consideramos que está precisando investir mais ainda... (E 2/1).

Devagarinho vai, mas falta muito ainda (E 3/4).

Quando se utilizaram instrumentos formais de avaliação, o alto grau de contentamento com a biblioteca já identificado pela observação, foi reforçado.

[...] fez-se uma enquete a respeito do gosto dos alunos (as) a respeito dos seguintes pontos: professorado, exercícios (atividades em classe e extra classe), eventos escolares, colegas dos alunos (as), momentos recreativos, o uso dos serviços da biblioteca, da direção da escola, funcionários administrativos, aulas ministradas no geral e coordenação. Para nossa surpresa a Biblioteca foi o local de preferência dos alunos (as), conforme o resultado da enquete. Com a experiência e vivência adquiridas no dia-a-dia, podemos deduzir que tal preferência está vinculada à possibilidade de uma comunicação mais íntima com os colegas; onde os mesmos podem dizer (dialogar)

sobre assuntos proibidos ou seja, diálogos considerados de menor importância. Tanto é verdade que os três primeiros tópicos de preferência dos alunos (as) foram: Biblioteca (13,49%), Colegas (13,17%) e Recreio (12,45%) (D 14/160).

Podemos citar alguns dos resultados positivos que já alcançamos com a ampliação da biblioteca. Os alunos da 2ª. à 4ª. série do Ensino Fundamental fazem uma auto-avaliação a cada bimestre. No último bimestre de 1997, 70% dos alunos disseram que o que eles mais gostam na escola é a biblioteca. No segundo bimestre de 1998, 86% (D 6/169).

Em junho/98, foi realizada avaliação dos serviços oferecidos pela Biblioteca [...], oportunidade em que foram entrevistados 95 estudantes escolhidos aleatoriamente entre os usuários. A qualidade dos serviços oferecidos pela biblioteca obteve dos estudantes conceito ótimo e bom, num total de 93,67% (D 3/65).

[...] a gente costuma fazer a cada dois anos – eu faço um questionário com os alunos pra tá vendo o que eles estão gostando, de livro, pra ver o que eles estão sugerindo. Os professores sempre estão investigando também, esse tipo de habilidade que eles estão aprendendo, o que acham interessante, porque é importante ler, o que acrescentou, o que não acrescentou. Então a gente faz essa pesquisa com toda a escola. O ano passado nós fizemos com todo o turno da manhã e aí é muito interessante a gente ver até os livros que eles mais gostam (E 4/7).

Observações feitas pelos participantes mostraram que o objetivo de aproximar o aluno da biblioteca e da leitura estava sendo alcançado: os estudantes estavam indo à biblioteca com mais frequência, gostando de ler, interessando-se pelas atividades da biblioteca. As falas seguintes ilustram isso.

Os alunos gostam das atividades da biblioteca, sempre perguntam se já está na hora da 'aula de biblioteca'. A contação de história é a atividade preferida. Os alunos do pré gostaram tanto da história Domador de Monstro de Ana Maria Machado que toda vez que chegavam à biblioteca perguntavam se ia ter a história de monstro novamente (D 12/17).

Ao ler ou contar uma história, o agente cultural permite à criança introduzir-se no universo da literatura. Por ser uma experiência prazerosa, verificado no final da contação de histórias pelas frases 'Você pode contar outra?' ou 'pode repetir?', demonstrando o encanto que esta atividade proporciona, sendo um convite ao mundo das letras e da imaginação (D 8/176).

[...] o resultado de que o trabalho está sendo positivo é a crescente procura da Biblioteca pelos alunos fora do seu horário de aula, nos intervalos, com acessos a trabalhos escolares, mas também a leituras espontâneas, em grupo e individuais (D 1/7).

O empréstimo é por sete dias, mas no dia seguinte essa criança já está novamente na biblioteca. Temos casos em que a professora, quando esquece de escrever na rotina diária que é dia de ir à biblioteca, toda a turma protesta (D 7/173).

A participação das crianças [em um projeto de leitura voluntária] ultrapassou as expectativas da coordenadora (D 16/4).

Depois, quando [os estudantes] terminam essa aula, a procura aqui nas estantes da enciclopédia foi fantástica, foi muito maior (E 5/2).

O retorno efetivo marcado pela presença constante, espontânea e maciça dos nossos ávidos leitores muito tem surpreendido a comunidade interna e também a externa que nos procura, em busca das nossas experiências (D 5/135).

Constatou-se um aumento nos empréstimos, pois houve maior divulgação dos livros e estímulo à leitura (D 12/17).

Muitos autores que participaram conosco desta Semana foram mais lidos (E 2/3).

A ampliação do número de usuários foi resultado registrado em diversos relatos, revelando que as ações de promoção da biblioteca estavam tendo resultados positivos, fato ilustrado pelas a seguir.

Nos últimos quatro anos a biblioteca vem crescendo e demonstrando sua importância no cenário escolar. Desde sua reestruturação em 2001, cada vez mais usuários buscam a biblioteca para acessar informação sobre diversos temas, seja para um trabalho escolar ou lazer... O número de cadastro da biblioteca passou de 300 inscritos para 800 (D 14/153, 156).

Os usuários da Biblioteca Comunitária estão gostando muito do novo espaço e do acervo disponível. Tem aumentado, constantemente, o número de pessoas da comunidade que procuram conhecê-la e freqüentá-la (D 6/170).

Percebe-se que os objetivos de democratização da leitura e do conhecimento no nível da escola estavam sendo alcançados, já que maior número de pessoas estava tendo oportunidade de ter acesso ao livro e à leitura.

Os informantes constataram, embora em menor proporção, a aquisição de várias habilidades específicas pelos estudantes, como se pode perceber a seguir.

No dia a dia pode se constatar que os alunos já entenderam a biblioteca como uma fonte de informação que pode ser usada em todos os momentos. Os alunos da 1ª série encontraram pedras no jardim. Correram até a biblioteca para descobrir se eram preciosas ou não (D 12/17).

Hoje, a qualidade do trabalho que o professor recebe melhorou, em termos de que realmente, o aluno pesquisou, ele leu primeiro pra depois fazer a atividade do professor. Antes eles copiavam, copiavam... Ficavam aqui a tarde inteira copiando, que eu via, aí eles tiravam xerox pra continuar copiando... (E 3/7).

Nesta fase, é gratificante observar os alunos a fazerem uso da biblioteca de forma mais independente demonstrando assim que o fazem não como uma obrigação, mas conscientes de que precisam dela como fonte de informação para suas necessidades (D 12/11).

A gente vê que a criança vai direto pro computador, já não pede tanto ajuda aqui, vai direto pro computador [localizar materiais] (E 5/7).

Com a freqüência semanal à biblioteca, o ambiente ficou mais conhecido, o que gerou maior independência no manuseio de dicionários e enciclopédias pelos alunos das 3ª e 4ª série (D 12/17).

A mudança no comportamento das crianças, principalmente daquelas que participam do projeto já há algum tempo, pode ser claramente observada. Não só com o próximo, mas também na relação com o conhecimento. Por meio de atividades de leitura, escrita, tarefas e pesquisa incentivamos os participantes a desenvolverem o hábito de estudar, se concentrar, escolher e selecionar o material correspondente aos seus interesses e dificuldades (D 10/243).

A gente leva [os alunos] lá no laboratório de preservação, então a gente percebe às vezes o retorno no cuidado com o material (E 2/3).

Os trabalhos conclusivos [de pesquisa escolar] elaborados pelos alunos das 5as. às 7as. séries tiveram resultados positivos e abrangentes, pela demonstração prática do aprendizado (D 17/2).

Resultados positivos de projetos de leitura foram relatados.

Mobilização dos alunos em torno de tema motivador que instigou a curiosidade, fazendo-os pesquisar, perguntar, ir ao cinema, ficar atento às notícias (D 5/140).

Outros valores se deram: saber ouvir, completar o pensamento uns dos outros, 4ª série permitindo espaço para a fala da 2ª série, interação, alegria em estar juntos, comparecimento aos encontros, sem cobrança, foi rotina dos grupos (D 16/4).

Em um relato de ensino de habilidades de pesquisa (D 13) foram utilizados instrumentos formais de avaliação de aprendizagem, como: observação em sala de aula, correção do trabalho final e questionário (que avaliou o processo). O bibliotecário observou a participação e o envolvimento dos estudantes, que revelou atitude positiva com relação à biblioteca e seus projetos. A correção do trabalho final dos alunos representou maior aproximação com os resultados da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades específicas de pesquisa e elaboração do texto e possibilitou que fossem revistos “alguns aspectos do trabalho que deveriam ser melhorados” (D 13/40). O questionário, segundo o relato, “serviu como instrumento de avaliação do processo ensino/aprendizagem”.

Como o projeto foi dirigido aos alunos recém-chegados à instituição, o referido instrumento serviu também para diagnosticar os hábitos destes quanto ao uso da biblioteca. O resultado serviu para verificar o que o mesmo significou para o aluno, como utilizam a biblioteca, e se os objetivos propostos foram atingidos (D 13/41).

Nesse caso, as questões a serem respondidas pelos estudantes procuraram inicialmente levá-los a avaliar a qualidade da intervenção (adequação dos recursos utilizados, do prazo de entrega, dos temas propostos). Em seguida, foram feitas questões para verificar o resultado da aprendizagem dos conteúdos trabalhados e finalmente uma série de perguntas abertas sobre “o que aprenderam de novo”, “o título do trabalho”, “o que aprenderam realizando o trabalho em equipe” e “aspectos positivos e negativos”.

Esse tipo de avaliação, independente de nota, aproximou-se da avaliação formativa e mostrou a preocupação do bibliotecário em avaliar não só os conteúdos ensinados, mas o processo como um todo, revelando similaridade com a tendência observada de avaliar para proporcionar evidências a respeito do papel educativo da biblioteca (TODD; KUHLTHAU; HEINSTRÖM, 2005), como pode ser observado na seguinte fala:

Primeiro projeto desta natureza, adotado na instituição, marca o início de uma atividade que revela ao corpo docente como há na biblioteca algumas respostas às dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula. Entende-se que este projeto contribuirá para a melhoria do nível dos trabalhos realizados pelos alunos do ‘Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires’, tanto em termos de conteúdo, quanto de apresentação, e recomenda-se sua continuidade. Espera-se dos colegas professores e da equipe

pedagógica, colaboração e compreensão, no sentido de darem continuidade às orientações repassadas, aos alunos, durante a aplicação do projeto. Acredita-se que isto seja de fundamental importância para que haja, nos alunos, mudança de postura em relação à pesquisa, o que contribuirá para melhor qualidade da aprendizagem. Sabe-se que o ser humano resiste à mudança, mas acredita-se que quanto antes o aluno começar a mudar o mau hábito na realização dos trabalhos, menos sofrerá ao chegar à idade adulta e à universidade. Quanto mais cedo inserir o aluno na atividade de pesquisa, menos tempo este permanecerá fazendo trabalhos-cópia, quer sejam de fontes impressas ou eletrônicas (D 13/ 46-47).

A análise dos aspectos relativos à maneira como os participantes avaliavam os resultados de suas práticas mostrou alguns pontos frágeis, se confrontado com a perspectiva de Lancaster (1996, p. 228) e outros autores da área de educação. A avaliação não constituía em geral processo intencional e sistemático, ocorrendo em bases subjetivas, quando observavam a reação dos usuários. Deve-se levar em conta, entretanto, que os bibliotecários demonstraram notar as reações de todas as categorias de usuários e relataram intenções de aperfeiçoar suas ações com base em avaliações dos projetos, feitas de maneira mais formal. Um dos participantes realizou avaliação dentro da concepção proposta por Todd, Kuhlthau e Heinström (2005), que constitui tendência de estudos de letramento informacional, de avaliar a aprendizagem de habilidades informacionais desenvolvidas pelos estudantes e usar os resultados como evidência da importância do papel educativo da biblioteca.

CAPÍTULO 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho da presente investigação começou com três questões que, no nosso entender, estão no cerne da problemática da biblioteca escolar. A primeira foi a percepção das dificuldades do bibliotecário para auxiliar os estudantes na pesquisa escolar, extensamente relatadas na literatura (MAGALHÃES, 1992; MARTUCCI, 1997; NEVES, 2000; PÉCORRA, 1998). A segunda foi a emergência do conceito de letramento informacional que tem constituído tema central e recorrente em fóruns de biblioteconomia e de ciência da informação e, finalmente, a terceira, a consciência da pouca visibilidade do papel educativo do bibliotecário que atua em bibliotecas escolares no Brasil. Essas questões constituíram a base para o trajeto da presente pesquisa que procurou entender como se realizavam as práticas educativas do bibliotecário brasileiro; até que ponto ele estaria exercendo atividades de letramento informacional; quais seriam as fronteiras dessa prática ou, como indaga Ezequiel Silva, quais seriam as áreas de atuação ou os limites de competência do bibliotecário na escola? (SILVA, 1986, p. 77). No arremate desta tese, procuramos elaborar a conexão entre os dados dispersos nas categorias de análise, sintetizando o entendimento sobre as práticas educativas do bibliotecário na escola.

A sensibilização e a conquista dos usuários – principalmente dos estudantes – constituem o principal foco da prática dos bibliotecários. Os dados, que não revelaram diferenças entre as práticas de bibliotecários de escolas públicas e as de bibliotecários de escolas particulares, evidenciaram a predominância de ações voltadas para atrair os membros da comunidade escolar para a biblioteca e para a leitura. Nas entrevistas, o vigor e o detalhamento com que os participantes descreveram as atividades de promoção da biblioteca, do livro e da leitura contrastaram com as falas sobre outros aspectos abordados, como habilidades que buscavam desenvolver nos alunos, avaliação da aprendizagem e embasamento teórico de suas práticas, presentes na noção de letramento informacional. Ficou evidente a ênfase dada à realização de atividades: descrições do que *faziam* – sua prática concreta – fluíam com facilidade, ao passo que questões que envolviam abordagem mais abstrata da prática, resultaram em respostas hesitantes.

É importante esclarecer que as atividades de promoção da biblioteca estão, na maior parte das vezes, ligadas à promoção da leitura, isto é, o bibliotecário quer atrair os usuários para a biblioteca e para o livro. Ele investe em aspectos tais como, criação de ambiência acolhedora (NÓBREGA, 2002, p. 124) e em atividades de entretenimento (jogos, trabalhos manuais), visando a tornar o aluno leitor. Fica claro que os bibliotecários se engajaram na luta pela melhoria da capacidade de leitura dos estudantes, questão presente nas preocupações do setor educacional como um todo. Procuram colaborar, utilizando os

instrumentos de que dispõem (espaço da biblioteca, estratégias peculiares, flexibilidade de ação, coleção variada) e buscando aperfeiçoar seu conhecimento sobre o assunto, que não está presente no seu currículo de formação como bibliotecário.

A quantidade de atividades de orientação à pesquisa é bem mais modesta, se comparada às de promoção da biblioteca e da leitura. Considerando-se que o letramento informacional se caracteriza pela ênfase na aprendizagem pela pesquisa orientada, pode-se concluir que, nesse sentido, a ação dos bibliotecários é incipiente. Embora reconhecendo a importância da questão e sua responsabilidade com relação a ela, não conseguiram sistematizar ações coletivas e permanentes que distinguem a noção de letramento informacional.

Apesar de haver aflorado dos dados inúmeras habilidades que os bibliotecários se propõem a desenvolver nos estudantes, pode-se observar, além da hesitação que caracterizou as respostas a essa questão nas entrevistas, certa vagueza nos relatos, no que diz respeito ao assunto. As capacidades que os bibliotecários se propunham a desenvolver com seus projetos eram bastante genéricas e constituíam principalmente atitudes difíceis de serem avaliadas, considerando-se a relutância que afirmavam ter com relação à avaliação da aprendizagem.

Embora não tragam consigo a noção formal e sistematizada das habilidades que ensinam, os bibliotecários fazem da biblioteca um espaço de múltiplas aprendizagens, utilizando estratégias específicas. Essa prática, geralmente envolve contato individual com o usuário, tradição biblioteconômica formalizada no serviço de referência, conforme a vertente explorada por Grogan (1995, p. 2), que a estuda como “assistência pessoal prestada pelo bibliotecário aos leitores em busca de informações”. Esse é um ponto de reflexão para o bibliotecário, pois se o letramento informacional pressupõe ação coletiva de aprendizagem, até que ponto o atendimento individual pode estar em conflito com uma interação comunicativa coletiva na biblioteca? Como o bibliotecário, mais afeito a uma interação individualizada, que envolve anos de tradição biblioteconômica, irá lidar com a questão?

Na verdade, os dados indicam que alguns bibliotecários já realizam ações coletivas que envolvem grupos de alunos. Exemplos dessas ações são a hora do conto que ocorre em várias bibliotecas e, menos frequentemente, as palestras sobre o funcionamento da biblioteca e sobre normalização de trabalhos de pesquisa escolar. Assim, embora utilizando algumas estratégias coletivas de aprendizagem que se assemelham às do professor, os bibliotecários ainda revelam em sua prática a dicotomia sala de aula – biblioteca, espaços distintos na escola. Embora esta pesquisa estivesse voltada explicitamente para compreender o papel do bibliotecário, foi possível vislumbrar alguns aspectos da biblioteca como espaço e, nesse sentido, emergiu fortemente a característica, já observada por Limberg e Alexandersson (2003, p. 8), da biblioteca como lugar de refúgio

e entretenimento. Nesta pesquisa, foi possível perceber nítida tensão entre os dois espaços mencionados, entre controle e liberdade de ler, estando os bibliotecários constantemente tentando neutralizar práticas impositivas de leitura, geralmente provenientes da sala de aula, sinalizando a biblioteca como espaço de refúgio e entretenimento. Essa questão também implica conflito, pois sabe-se que o bibliotecário tem grande apreço pela tradição biblioteconômica de livre escolha de leitura. Ora, o apego exagerado a essa tradição pode dificultar ações que visem à aprendizagem planejada, necessárias a um programa de letramento informacional encetado pela biblioteca. Seria interessante explorar esse ponto em estudos futuros que contemplassem a questão da perspectiva dos usuários e ajudassem a compreender em que medida o bibliotecário, encorajando os estudantes a usarem o espaço predominantemente como lugar de entretenimento, refúgio e liberdade de leitura, contribui para reforçar um significado da biblioteca que pode conflitar com a função de aprendizagem significativa e crítica.

Das duas ações típicas que ocorrem na biblioteca, ligadas mais diretamente à formação do leitor – indicação de leitura e trabalho com a narrativa oral – a última acontece com mais frequência, já que permite a exploração da leitura por meio de atividades de dinamização, o que remete mais uma vez às idéias de liberdade/prazer/acolhimento, que por seu lado estimulam a frequência à biblioteca e a leitura de livros. A ênfase na dinamização e na promoção de eventos revelada pelos dados é um ponto que poderia ser objeto de aprofundamento em futuros estudos, com base em conceitos de entretenimento e de espetacularização, que já têm fundamentado estudos nas áreas de política, religião, mídia, esportes e educação, e que não têm sido explorados em biblioteconomia.

Ficou claro que os bibliotecários querem marcar a biblioteca como espaço peculiar de aprendizagem, diferente da sala de aula. Há consciência de que ela não pode ser simples depósito de livros, de que esse estereótipo deve ser eliminado para ceder lugar a um espaço de convivência, de envolvimento da comunidade escolar, de dinamização do saber. É nítido o empenho dos bibliotecários em mudar a imagem da biblioteca de forma concreta. Ao se deparar com situações que impedem seu funcionamento como espaço de atividades de leitura e aprendizagem, os bibliotecários lutam para reverter esse quadro. Conseguem eliminar situações espúrias, que por incompreensão – por parte da comunidade escolar – do papel da biblioteca, ali se instalaram ao longo do tempo: depósito de livro didático, de material imprestável, lugar de ver televisão. Essa rejeição tem relação direta com a forte preocupação de tornar a biblioteca local agradável para leitura, pois as situações descritas conflitam com a idéia de espaço acolhedor e belo, necessário para atrair o usuário.

Apesar da tensão percebida entre biblioteca e sala de aula, os bibliotecários têm profunda consciência de que sua ação educativa não prescinde do professor. Eles entendem a necessidade de trabalho conjunto, e percebendo no professor características de

um usuário arredo, esforçam-se para obter seu envolvimento e sua participação nos projetos da biblioteca. A percepção da necessidade e da importância de parceria com o professor constitui um passo importante para a delimitação de papéis, que contribuirá para eliminar arestas que são comuns em atividades em colaboração, considerando-se a dificuldade que o professor tem de trabalhar com estratégias que envolvam a biblioteca, conforme mencionado por Pontes (1998, p. 74), que observou que “o professor valoriza esse espaço, apesar de não verificarmos ações que mostrem essa valorização, visto que suas aulas não expandem as quatro paredes de sua sala de aula”.

Outras dificuldades para o exercício do papel educativo do bibliotecário ficaram evidentes, quando, especialmente no grupo de discussão, os participantes reforçaram constantemente os problemas que enfrentam ao assumirem responsabilidades variadas e por não contarem com a ajuda de auxiliares em número suficiente. Eles se ressentem da incompreensão das pessoas sobre seu papel, que é percebido como limitado, como de “guardar livros”, comprovando a idéia expressa por Walda Antunes, de que, no Brasil, falta “um paradigma interrelacionando biblioteca no seio do processo ensino-aprendizagem” (Antunes, 1998, p. 56).

A multiplicidade de ações inerentes às funções do bibliotecário soma-se a outras estranhas (relações públicas, operador de xérox) e tende a tornar mais difuso o seu papel na escola, dificultando para a comunidade escolar o entendimento da biblioteca como espaço de aprendizagem. Acrescenta-se a isso a característica da biblioteca como quarto de despejo, lugar de castigo, local para assistir à televisão, o que complica ainda mais a situação.

Assumindo tarefas operacionais, como controle de xérox, de equipamentos audiovisuais, local para os professores deixarem tarefas para os alunos, a biblioteca se assemelha ao que Limberg e Alexandersson (2003, p. 10) denominam de área de serviço (*service area*). Com isso, a biblioteca escolar sinaliza, não só para os administradores, mas para toda a comunidade escolar, um significado que pode prejudicar o entendimento desse espaço como lugar de aprendizagem e construção de conhecimento.

O discurso dos bibliotecários também nem sempre facilita a compreensão de seu papel educativo. Ele usa expressões vagas, como “estabelecer uma relação de saber” que, se por um lado, marca sua percepção de que tem um papel educativo a desempenhar, não ajuda na compreensão desse papel. Embora esta tese tenha-se debruçado sobre a questão a partir do ponto de vista do próprio bibliotecário, reações de outros membros da comunidade escolar puderam ser captadas, que demonstram realmente entendimento precário da função educativa do bibliotecário. Expressões como “queremos uma biblioteca que seja o coração da escola” são indistintas e não expressam compreensão clara dessa função.

Entretanto, apesar de não explicitarem com clareza sua função pedagógica, os bibliotecários a valorizam. Chegam a desdenhar, em alguns momentos, sua função organizadora e enfatizam seu lado educativo. Entendem que, como organizadores de acervos, são sobejamente reconhecidos. Para exercer essa função contam com instrumentos extremamente normalizados, como códigos de catalogação, esquemas de classificação, tesouros e outros, o que pode configurar uma prática burocrática que contrasta com a ação educativa, marcada por subjetividade e particularidade inerente à interação com pessoas. Assim, ele contrapõe as duas funções, privilegiando a educativa em detrimento da organizadora, deixando parecer que uma exclui a outra, não se dando conta de que um acervo organizado é necessário como laboratório para a prática de habilidades de usar informação.

Os bibliotecários entendem que devem exercer função educativa e sabem que para exercê-la precisam contar com a colaboração do professor. Entretanto, não querem ser confundidos com o professor. Sua irritação com a “aula de biblioteca” reforça esse ponto. A percepção de que o que ocorre na “aula de biblioteca” é descontextualizado da aprendizagem do aluno, que é algo sem sentido, se junta ao fato de eles se sentirem usados, pois a aula de biblioteca é o momento do professor “ficar livre dos alunos”, “descansar sua cabeça”, expressões usadas pelos participantes que mostram que percebem o descomprometimento do professor com relação àquela atividade. Constitui, portanto, situação conflitante, provocada entre outros fatores, provavelmente pela falta de entendimento do papel do bibliotecário por parte da comunidade escolar, o que pode levar à incompatibilidade entre as duas categorias, caso não seja adequadamente esclarecida. Enfim, o discurso vago, pouco preciso, sobre a função da biblioteca – que tem criado obstáculos ao entendimento do papel educativo do bibliotecário – se soma a outra tendência que se observa atualmente: o uso da expressão “profissional da informação” para identificar o bibliotecário. Essa terminologia – difusa e pouco precisa – da forma como tem sido apresentada em geral na literatura da área (por exemplo, RIBAS, 2007, p. 55), parece estar contribuindo para gerar mais obstáculos ao entendimento do papel do bibliotecário, justamente quando se faz urgente o clareamento, exigido pelo trabalho com outros profissionais, como é o caso do bibliotecário na escola.

Além de proporcionar maior compreensão sobre o papel educativo que o bibliotecário brasileiro vem desempenhando, os dados possibilitaram formar uma noção do patamar em que se encontra sua prática educativa em relação ao estado-da-arte. É visível a distância entre as práticas aqui desenvolvidas e o conceito de letramento informacional conforme relatado na literatura. Ficou patente a preocupação central dos bibliotecários com a leitura que, de resto, é também a questão que tem mobilizado grande parcela dos educadores e sido objeto de políticas educacionais que tentam encontrar formas de

melhorar a capacidade de leitura de crianças e jovens no Brasil. É perfeitamente compreensível então que o bibliotecário tome parte ativa nesse esforço, prestando sua contribuição peculiar. Considerando que a competência em leitura seja fator básico para o letramento informacional, pode-se dizer que a prática do bibliotecário brasileiro se encontra em patamar que antecede o letramento informacional.

Os dados sobre a atuação dos bibliotecários no que concerne a pesquisa escolar comprovam a suposição de que haja ação incipiente em direção à prática do letramento informacional. Eles estão engajados em atividades que mostram seu entendimento da necessidade de formar pessoas com capacidade de aprender com a informação, de pesquisar corretamente, de serem aprendizes autônomos, mas ainda precisam percorrer etapas para fazê-lo de forma completa. Entretanto, considerando-se que mesmo em países adiantados haja dificuldades para levar a biblioteca escolar a se transformar em espaço de aprendizagem questionadora, pode-se compreender o grau de dificuldade que os bibliotecários brasileiros têm de enfrentar, devendo superar não apenas a carência de recursos, mas a tradição pedagógica fundada em métodos instrucionistas de aprendizagem (DEMO, 2005, p. 85).

Apesar dessa tradição arraigada, já há escolas que vêm investindo em estratégias construtivistas de aprendizagem, tratando a pesquisa como princípio educativo e enfatizando a produção do conhecimento pelos alunos. Portanto, há necessidade de se implementarem ações de letramento informacional em consonância com as propostas pedagógicas dessas escolas. Para que o bibliotecário atue de forma ativa nesses ambientes de aprendizagem construtiva, sua formação deve estar afinada com os princípios de teorias construtivistas, capacitando-o para colaborar com a educação de pessoas que saibam lidar com o aparato informacional.

Os dados mostraram que os bibliotecários têm consciência das falhas em sua formação com relação à leitura. Por outro lado, eles não demonstram perceber o valor de seu conhecimento específico na área de biblioteconomia como base para ajudar os usuários no desenvolvimento de habilidades de lidar com informação, não expressando com clareza as habilidades específicas que ensinam aos alunos. Isso pode ter relação com o fato de que durante seu período de formação os bibliotecários não estão praticando, de forma sistemática, habilidades de pesquisa que os capacitem a atuar como mediadores no processo de ensinar as pessoas a aprender por meio da informação (CAMPELLO; ABREU, 2005a, p. 49).

Assim, distante das teorias construtivistas e com pouca prática em habilidades de pesquisa o bibliotecário está em posição pouco vantajosa para atuar em ambientes pedagógicos que tenham a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2005, p. 94). Ele precisa preparar-se para atuar em ambientes onde a aprendizagem não seja “fundamentada

no discurso do mestre em sala de aula”, conforme explicita Milanese, ao discorrer sobre a função do bibliotecário na escola. Segundo esse autor, “Se houver a superação da aula expositiva com a busca de outras informações e a descoberta do prazer de achar, quem se responsabiliza pelos acervos passa a ter uma importância superior ao que se convencionou atribuir ao bibliotecário” (MILANESI, 2002, p. 26). Assim, consideramos que o bibliotecário na escola precisa agora se preocupar não apenas com o *prazer de ler*, mas com o *prazer de aprender*.

O atual patamar de atuação do bibliotecário, com maior ênfase na promoção da leitura, e menor no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, combina com a fundamentação teórica que os bibliotecários utilizam em seus relatos, conforme revelada pelos dados. A menção a autores construtivistas pelos participantes da pesquisa foi praticamente nula, ao contrário de textos sobre leitura que, conforme já dito, estiveram significativamente presentes nos relatos. Além de marcar o patamar em que se encontra a prática do letramento informacional dos bibliotecários, a fundamentação teórica evidenciada pelos dados levanta uma questão. A variedade de noções observada nos relatos e a pouca assertividade das respostas sobre o assunto nas entrevistas revelaram um quadro ambíguo, que se pode tomar em mais de um sentido: mostram uma multiplicidade de concepções que têm potencial para enriquecer a compreensão da prática e, por outro lado, uma fragmentação – que já foi observada também no âmbito da pesquisa sobre biblioteca escolar – que acaba impossibilitando aprofundamento teórico e dificultando ação coletiva coesa dos praticantes.

Considerando que esta tese procurou traçar amplo panorama das práticas educativas do bibliotecário, em certa medida ela contribuiu para marcar o campo de conhecimento relativo à biblioteca escolar, identificando temáticas e problemas específicos de investigação. Consideramos que pode ser o início de um movimento que viabilize a comunicação e o diálogo entre os praticantes, pois as descrições feitas e as categorias propostas neste trabalho podem funcionar como estrutura que propicie base/sustentação para o estabelecimento de “um acordo conceitual sobre objetos e temas de interesse comum” (FROTA, 2007, p. 52) que permita, conforme proposto pela autora, definir os problemas centrais de pesquisa, as variáveis relevantes para caracterizar eventos e os métodos de análise adequados. Seria uma contribuição para resgatar a área, colocando-a nas agendas de pesquisas dos programas de pós-graduação em biblioteconomia, ciência da informação e educação no Brasil.

Assim, é possível considerar as categorias de análise nesta tese, bem como pontos levantados nas interpretações (a formação do bibliotecário, por exemplo), como temas de pesquisa a serem explorados em maior profundidade, buscando-se interpretação que avance na busca de significação dos fenômenos, ajudando a entender o porquê e o

para quê das coisas conforme explicitado por Domingues (2004, p. 123, citado por Frota, 2007, p. 57). A presente tese realizou grande investimento no procedimento de descrição, abrindo caminho para o aprofundamento proposto acima.

A partir da situação analisada, torna-se oportuno observar que a comunidade acadêmica e os pesquisadores da área de biblioteconomia, ciência da informação e educação poderiam oferecer contribuição substantiva ao debate sobre letramento informacional no Brasil ao se debruçarem sobre questões específicas da realidade do país, buscando construir noções de letramento informacional que realmente ajudem a fortalecer o papel educativo do bibliotecário nas escolas brasileiras. Assim, é preciso lidar com mais precaução com a natureza neutra do discurso do letramento informacional, conforme vem sendo posta no âmbito dos países adiantados e concretizar as questões em termos de realidade brasileira.

Ao captar a visão do bibliotecário sobre suas práticas, a pesquisa mostrou um dos ângulos da questão. Ao ampliar-se esse foco, incluindo olhares de outros atores (alunos, professores, dirigentes, etc.) será possível uma compreensão mais abrangente da dinâmica da biblioteca escolar, que poderá sustentar de maneira mais firme as necessárias ações políticas da classe em busca de melhores condições de funcionamento das bibliotecas escolares brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. *A integração entre bibliotecário – professor no Brasil: o estado da arte*. 1992. 105f. Dissertação. (Mestrado em Biblioteconomia) – Departamento de Pós-Graduação em Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1992.

ALVES, M. P. Biblioteca escolar: tecnologias de informação e currículo. *Liberpolis*, n. 2, p. 69-80, 1999.

AMBINDER, D. M. *et al.* Biblioteca escolar e cidadania: uma revisão de literatura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005, Curitiba. *Anais ...* Curitiba: Associação Bibliotecária do Paraná/FEBAB, 2005. 1 CD-ROM.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. *Position statement on resource based instruction: role of the school library media specialist in reading development*. Chicago, 1999. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/positions/ps_reading.html>. Acesso em: 17 nov. 2000.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS/ ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: ALA, 1998. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf>. Acesso em: 27 set. 2008.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. *Final report*. Chicago, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2006.

ANDRADE, M. C. Animação cultural na biblioteca escolar. *Rev. Com. Social*, Fortaleza, v. 18, n. 1, p. 73-82, 1988.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 35-45.

ANTUNES, W. A. *Biblioteca escolar no Brasil: reconceitualização e busca de sua identidade a partir dos atores do processo ensino-aprendizagem*. 1998. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ARAUJO, C. A. A. A ciência da informação como ciência social. *Ci. Inf.*, v. 32, n. 3, p. 21-27, 2003.

ARP, L.; WOODARD, B. S. Recent trends in information literacy and standards. *Reference & User Service Quarterly*, v. 42, n. 2, p. 124-132, 2002.

ASSELIN, M. Literacy in the information age: examining the convergence of information literacy instruction and assessment with theory and policy. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 34.; INTERNATIONAL FORUM ON RESEARCH IN SCHOOL LIBRARIANSHIP, 9., 2005, Hong Kong. *IASL reports...* Hong Kong: IASL, 2005. 1 CD-ROM.

ASSELIN, M. Teaching information skills in the information age: an examination of trends in the middle grades. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 1, p. 17-36, 2005.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. *Information literacy competency standards for higher education*, Chicago, IL, 2000. [Tradução em espanhol]. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2006.

BARROS, M. H. T. C. *Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos*. 1987. 243f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) – Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1987.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. 78p.

BASTIEN, C. Le décalage entre logique et connaissance. *Courrier du CNRS*, n. 79, p. 38, Sciences Cognitives, out. 1992 citado por MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2003. 118p.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. Práticas de leitura, impressos e letramentos: uma introdução. In: _____. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-45.

BAWDER, D. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, v. 57, n. 2, p. 218-259, 2001.

BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, v. 55, n. 4, p. 309-322, 1994.

BEJES, N, C.; DIAS, M. S. Orientação de pesquisa bibliográfica sistematizada em bibliotecas escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 7., 1973, Belém. *Anais...* Belém: IBICT, 1973. p. 292-297.

BELLUZZO, R.C.B. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001, Bauru. *Anais eletrônicos...* Bauru:

UNESP, 2001. Disponível em: <<http://www.simpep.feb.unesp.br/anais8/ana8c.html#GI>>. Acesso em: 14 set. 2007.

BELLUZZO, R.C.B. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. *TransInformação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 17-32, 2004.

BIRCHAL, T. S. Pensador da diferença. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 8 dez. 2007. Caderno Pensar, p. 3.

BJORNER, S. The information literacy curriculum: a working model. *IATUL Quarterly*, v. 5, n. 2, p.150-169, 1991.

BRADLEY, J. Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 431-449, 1993.

BRADLEY, J.; SUTTON, B. Reframing the paradigm debate. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 405-410, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. 87p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2008.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 7-38, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a01n113.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2008.

BROADFIELD, A. *A philosophy of librarianship*. London: Grafton, 1949. 120p. citado por MUELLER, S. P. M. Bibliotecas e sociedade: evolução e interpretação de funções e papéis da biblioteca. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 7-54, 1984.

BRUCE, C. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. *Australian Academic and Research Libraries*, v. 31, n. 2, p. 91-109, 2000. Disponível em: <http://www.anziil.org/resources/papers/archive/bruce/1_multipart_xF8FF_2_AARLsub.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2002.

BRUCE, C. Information literacy: an international review of programs. In: LIANZA CONFERENCE, 1999, Auckland. *Papers...* Auckland: Lianza, 1999. Disponível em: <<http://www.auckland.ac.nz/lbr/conf99/bruce.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2006.

BRUCE, C. *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib, 1997. 203p.

CAMPELLO, B. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para seu aperfeiçoamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003a. 1 CD-ROM.

CAMPELLO, B. *et al.* A coleção da biblioteca escolar na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Inf.&Inf.*, Londrina, v. 6, n. 2, p. 71-88, 2001.

CAMPELLO, B. *et al.* *Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 64p.

CAMPELLO, B. *et al.* Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras. *TransInformação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 227-236, 2007. Disponível em: <<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo/index.php>>. Acesso em: 7 fev. 2008.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, n.3, p. 28-37, 2003b.

CAMPELLO, B. Possibilities for implementation of information literacy programs in Brazilian school libraries: information skills in the National Curricular Standards. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 35., 2006, Lisboa. *IASL reports 2006...* Lisbon: IASL, 2006. 1 CD-ROM.

CAMPELLO, B.; ABREU, V. L. F. G. Competência informacional e a formação do bibliotecário. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 178-193, 2005b.

CAMPELLO, B.; ABREU, V. L. F. G. Information literacy and the school librarians' education. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 1 p. 37-52, 2005a.

CAMPELLO, B.; SILVA, M. A. A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 59-67, 2000.

CANADIAN ASSOCIATION FOR SCHOOL LIBRARIES. *Guidelines for effective school library programs: a position statement on effective school library programs in Canada*. Disponível em: <http://www.caslibraries.ca/publications/pub_guidelines.aspx> Acesso em: 30 jan. 2006.

CANÇADO, D. C. *Revolucionando bibliotecas*. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 2004. p. 94-97. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/113.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

CAPURRO, R. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIENCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003b.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. The concept of information. *Annual Review of Information Science and Technology*, v. 37, p. 343-411, 2003a.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. *Rev. de Bibliotecon. & Comum.*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CARVALHO, M. C. Educação de usuários em bibliotecas escolares: considerações gerais. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 9, n. 1, p. 22-29, 1981.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 164p.

CICHOSKI, R. M. G. Dinamização da biblioteca: uma ação pedagógica. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 151-165. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/121.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

CLYDE, L. A. Supporting information leadership in a culture of change: researchers in school librarianship. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 34.; INTERNATIONAL FORUM ON RESEARCH IN SCHOOL LIBRARIANSHIP, 9., 2005, Hong Kong. *IASL reports...* Hong Kong: IASL, 2005. p. 1-14. 1 CD-ROM.

COELHO NETTO, J. T. A biblioteca como modelo de sistema de comunicação. *Rev. Bras. Bibliotecon. Docum.*, São Paulo, v. 11, n. 1/2, p. 29-32, 1978.

CORNELIUS, I. *Meaning and method in information studies*. Norwood, NJ: Ablex, 1996. 238p.

CORRÊA, E. C. D. *et al.* Bibliotecário escolar: um educador. *Rev. ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 7, n. 1, p. 107-123, 2002.

COSSON, R. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2006. 144p.

CRAVER, K. W. The changing instructional role of the high school library media specialist: 1950-84. *School Library Media Quarterly*, v. 14, n. 4, 183-191, 1986.

CROW, S. R. What motivates a lifelong learner? *School Libraries Worldwide*, v. 12, n. 1, p. 22-34, 2006.

CUARTAS, E. G. D.; GATTI, G. M. Audiovisual para treinamento de usuários em bibliotecas escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 11., 1982, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Associação Profissional de Bibliotecários da Paraíba, 1982. p. 469-481.

CUNHA, Miriam V.; CRIVELLARI, Helena M. T. 2004. cap. livro

CYSNE, M. R. F. P. Sobre práxis: para pensar a formação e a prática bibliotecária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16., 1991, Salvador. *Anais...* Salvador: Associação de Bibliotecários da Bahia/FEBAB, 1991. p. 1125-1137.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985 citado por CROW, S. R. What motivates a lifelong learner? *School Libraries Worldwide*, v. 12, n. 1, p. 22-34, 2006.

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1985. 294p.

DEMO, P. *Saber pensar*. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2005. 159p.

DERVIN, B. Useful theory for librarianship: communication not information. *Drexel Library Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 16-32, 1997.

DIOS, C. M. L. A. *A dinamização da leitura na biblioteca escolar*. 1989. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1989.

DOWBOR, L. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998. 456p.

DOYLE, C. *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990: final report of the National Forum on Information Literacy. Summary of findings*. Washington, DC: US Department of Education, 1992. [ERIC document no; ED 351033]. Disponível em: <http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed372756.html>. Acesso em: 9 jan. 2006.

DUDZIAK, E.A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ci. Inf.*, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.

EMERSON, R. W. *Society and solitude*. Boston, MA: Fields Osgood, 1870 citado por ZANZONADE, T. Social epistemology from Jesse Shera to Steve Fuller. *Library Trends*, v. 52, n. 4, p. 810-823, 2004.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E BIBLIOTECAS/ UNESCO. *Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO*. 1999. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2008.

FIALHO, J. F.; MOURA, M. A. A formação do pesquisador juvenil. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 194-207, 2005.

FILIPENKO, M. Constructing knowledge about and with informational texts: implications for teacher-librarians working with young children. *School Libraries Worldwide*, v. 10, n. 1/2, p. 21-36, 2004.

FRANK, D. G. *et al.* The changing nature of reference and information services: predictions and realities. *Reference & User Services Quarterly*, v. 39, n. 2, p. 151- 157, 1999.

FROTA, M. G. C. Desafios teórico-metodológicos para a ciência da informação: descrição, explicação e interpretação. In: REIS, A. S.; CABRAL, A. M. R. (Org.). *Informação, cultura e sociedade: interlocuções e perspectivas*. Belo Horizonte: Novatus, 2007. p. 49-59.

GASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. Letramento informacional e os desafios da educação básica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIENCIA DA INFORMAÇÃO, 22., 2007, Brasília. *Anais...* Brasília: FEBAB/ABDF, 2007. 1 CD-ROM.

GATTI, B. *et al.* Características de professores (as) de 1o. grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e Sociedade*, n. 48, p. 248-260, ago. 1994 citado por SILVA, S. A. *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. 1997. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

GIBSON, C. Information literacy develops globally: the role of the National Forum on Information Literacy. *Knowledge Quest*, v. 32, n. 4, p. 16-18, 2004.

GOMES, M. Y. F. S. F. Tendências atuais da produção científica em Biblioteconomia e Ciência da Informação no Brasil. *DataGramaZero*, v. 7, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/jun06/Art_01.htm>. Acesso em: 23 set. 2008.

GONZALEZ DE GOMEZ, M. N. Escopo e abrangência da Ciência da Informação e a pós-graduação na área: anotações para uma reflexão. *TransInformação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 31-43, 2003.

GONZALEZ DE GOMEZ, M. N. Metodologia da pesquisa no campo da Ciência da Informação. *Rev. Bibliotecon. Brasília*, v. 23/24, n. 3, p. 333-346, 1999/2000. [Edição especial].

GREGÓRIO FILHO, F. Oralidade, afeto e cidadania. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 60-63.

GROGAN, D. *A prática do serviço de referência*. Brasília: Briquet de Lemos, 1995. 196p.

GROSSI, E. P. Construtivismo pós-piagetiano: ser e aprender em nova síntese. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). *Paixão de aprender*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 214-224.

GUIZALBERTH, A. G. Biblioteca escolar: projeto biblioteca ativa, uma oportunidade de criar. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 88-93. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/112.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

HAMPTON, L. A. Evaluating continuing education programs. *Adult Leadership*, v. 22, n. 3, p. 105-197, 118-119, 1973 citado por LANCASTER, F. W. *Avaliação de serviços de bibliotecas*. Brasília: Briquet de Lemos, 1996. 356p.

HARADA, V. Librarians and teachers as research partners: reshaping practices based on assessment and reflection. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 2, p. 49-74, 2005.

HARADA, V. Personalizing the information search process: a case study of journal writing with elementary age students. *School Library Media Research*, v. 5, 2002. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume52002/harada.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2006.

HERING, J. E. A critical evaluation of year 7 students' reflections on the use of information skills when completing a curriculum related project. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 35., 2006, Lisboa. *IASL reports 2006...* Lisboa: IASL, 2006. 1 CD-ROM.

HOEL, I. A. L. Information science and hermeneutics: should information science be interpreted as a historical and humanistic science? In: VAKKARI, P.; CRONIN, B. *Conceptions of library and information science*. London: Taylor Graham, 1991. p. 69-81.

INGLES, May; MCCAGUE, Anna. *Ensinando o uso de livros e bibliotecas: manual para professores e bibliotecários*. Tradução de Sylvio do Valle Amaral. Rio de Janeiro: DASP, 1952. 188p.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP. *School Libraries Online*. 2006. [Site oficial da IASL]. Disponível em: <<http://www.iasl-slo.org/conference2006-gen.html>>. Acesso em: 28 jan. 2006.

JAUSS, H. R. Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: WARNING, R. (Org.). *Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis*. Munique: Fink, 1975 citado por ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: Ed. SENAC-SP, 2001. 131p.

JOINT, N. Traditional bibliographic instruction and today's information users. *Library Review*, v. 54, n. 7, p. 397-402, 2005. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0350540701.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2006.

JOROSI, B. N. Information literacy skills among high school students: an exploratory study of six schools in the South East region of Botswana. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 34.; INTERNATIONAL FORUM ON RESEARCH IN SCHOOL LIBRARIANSHIP, 9., 2005, Hong Kong. *IASL reports...* Hong Kong: IASL, 2005. p. 1-13. 1 CD-ROM.

JOROSI, B. N.; ISAAC, G. G. The teaching of information literacy skills in Botswana's community secondary schools: a study of Garabone region. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 35., 2006, Lisboa. *IASL reports 2006...* Lisboa:IASL, 2006. 1 CD-ROM.

KERESZTESI, M. The science of bibliography: theoretical implications for bibliographic instruction. In: OBERMAN, C.; STRAUCH, K. *Theories of bibliographic education: designs for teaching*. New York: Bowker, 1982. p. 2-26.

KIRKPATRICK, D. L. Evaluation of training. In: CRAIG, R. L.; BITEL, L. R. (Ed.). *Training and development handbook*. New York: McGraw-Hill, 1967. p. 87-112 citado por LANCASTER, F. W. *Avaliação de serviços de bibliotecas*. Brasília: Briquet de Lemos, 1996. 356p.

KLEIMAN, A. B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, T. M. K.; BECKER, P. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UFP, 2002. p. 27-47.

KONG, S. C. *et al.* The core values of information literacy in the ubiquitous information society. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 34.; INTERNATIONAL FORUM ON RESEARCH IN SCHOOL LIBRARIANSHIP, 9., 2005, Hong Kong. *IASL reports...* Hong Kong: IASL, 2005. 1 CD-ROM.

KRAMER, S.; OSWALD, M. L. *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas: Papirus, 2001 citado por SOUZA, G. M. A.; SILVA, L. M. S. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: PAIVA, A. *et al.* *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p.167-176.

KUHLTHAU, C. C. Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs. In: CLYDE, L. A. *Sustaining the vision: a collection of articles and papers on research in school librarianship*. Castle Rock, Co.: IASL, 1996a. p. 89-98.

KUHLTHAU, C. C. *Information skills for an information society: a review of research*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1987 citado por BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, v. 55, n. 4, p. 309-322, 1994.

KUHLTHAU, C. C. Rethinking libraries for the information age school: vital roles in inquiry learning. In: IASL CONFERENCE, 2001, Auckland. *Keynote paper...* Auckland, 2001. Disponível em: <www.iasl-slo.org/keynote-kuhlthau2001.html>. Acesso em: 5 jan. 2006.

KUHLTHAU, C. C. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex, 1996b. 199p.

LAAN, R. H. Van Der; FERREIRA, G. I. S. Proposta de um programa de treinamento para usuário de biblioteca escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1991, Salvador. *Anais...* Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários da Bahia, 1991. p. 354-361.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. 112p.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: LEITURA em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62 citado por SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1995. 115p.

LAMB, E. *The impact of an information literacy framework based on six information skills on the learning of secondary school girls*. Sidney: University of Technology, 2002 citado por MOORE, P. An analysis of information literacy education worldwide. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 2, p. 1-23, 2005.

LANCASTER, F. W. Avaliação da instrução bibliográfica. In: _____. *Avaliação de serviços de bibliotecas*. Brasília: Briquet de Lemos, 1996. p. 226-262.

LANGFORD, L. Information literacy? Seeking clarification. *School Libraries Worldwide*, v. 4, n. 1, p. 59-72, 1998.

LATOUR, B. Ces réseaux qui la raison ignore: laboratoires, bibliothèques, collections. In: BARANTIN, M.; CHRISTIAN, J. *Le pouvoir des bibliothèques: la mémoire des livres en Occident*. Paris: Albin Michel, 1996 citado por NOBREGA, N. G. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 120-135.

LAVERTY, C. *Resource-based learning*. Ontário: Queen's University, 2001. Disponível em: <<http://library.queensu.ca/inforef/tutorials7rbl/index.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2006.

LEAHY, C. Relembrando algumas premissas fundamentais. In: PAIVA, A. *et al.* *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 199-206.

LECARDELLI, J.; PRADO, N. Competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 2, n. 2, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/view/16/4>>. Acesso em: 14 set. 2007.

LIMBERG, L. Experiencing information seeking and learning: a study of the interaction between two phenomena. *Information Research*, v. 5, n. 1, Oct. 1999. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html>>. Acesso em: 18 jan. 2006.

LIMBERG, L.; ALEXANDERSSON, M. The school library as a space for learning. *School Libraries Worldwide*, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

LOERTSCHER, D. V. *Taxonomies of the school library media program*. 2nd ed. San Jose, CA: Hi Willow Research and publishing, 2000. 250p. citado por MONTIEL-OVERALL, P. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 2, p. 24-48, 2005b.

LOERTSCHER, D. V.; WOOLLS, B. The information literacy movement of the school library media field: a preliminary summary of the research. In: LIGHTHALL, L.; HAYCOCK, K. *Information rich but knowledge poor?: emerging issues for schools and libraries worldwide*. Seattle: IASL, 1997. p. 337-358. Disponível em: <<http://witloof.sjsu.edu/courses/250.loertscher/modelloer.html>>. Acesso em: 7 jan. 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9. reimp. São Paulo: EPU, 2005. 99p. (Coleção Temas Básicos em Educação e Ensino).

MAGALHÃES, M. H. A. *Leitura recreativa na escola de 1º grau da rede oficial municipal de ensino de Belo Horizonte*. 1980. 117f. Dissertação (Mestrado em Administração de Bibliotecas) – Escola de Biblioteconomia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1980.

MAGALHÃES, M. H. A. *Uma leitura... da leitura na escola de primeiro grau*. 1992. 196f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MARLAND, M. (Ed.). *Information skills in the secondary curriculum: the recommendations of a working group sponsored by the British Library and the Schools Council*. London: Methuen Educational, 1981 citado por ALVES, M. P. Biblioteca escolar: tecnologias de informação e currículo. *Liberpolis*, n. 2, p. 69-80, 1999.

MARTELETO, R. M. Redes e configurações de comunicação e informação: construindo um modelo interpretativo de análise para o estudo da questão do conhecimento na sociedade. *Investigación Bibliotecológica*, v. 14, n. 29, p. 69-94, 2000.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Um jogo que vale a pena: democratizar a leitura literária. In: PAIVA, A. *et al. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 9-16.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 1-12, 2004.

MARTINS, M. H. Recepção e interação na leitura. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 104-106.

MARTUCCI, E. M. Processo educativo na mediação da informação em biblioteca pública: um estudo fenomenológico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 167-187, 1997.

MARTUCCI, E. M. Revisitando o trabalho de referência: uma contribuição teórica para a abordagem interpretativa de pesquisa. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 99-115, 2000.

MATHEUS, R. F. Rafael Capurro e a filosofia da informação: abordagens, conceitos e metodologias de pesquisa para a ciência da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 140-165, 2005.

MAYLONE, T. M. Introduction. *Library Trends*, v. 46, n. 4, p. 597-601, 1998 [Edição especial: Qualitative Research].

MELO, A. V. C.; ARAUJO, E. A. Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 185-201, 2007.

MIDDLE STATES ASSOCIATION OF COLLEGES AND SCHOOL. COMMISSION ON HIGHER EDUCATION. *Information literacy: lifelong learning in the Middle States Region*, a summary of two symposia. Philadelphia: Middle States Association, 1995 citado por RADER, H. B. Educating students for the information age: the role of the librarian. In: China-United States Library Conference, 1., 1996, Beijing. *Conference reports...* Beijing: National Library of China, 1996. Disponível em <<http://darkwing.uoregon.edu/~felsing/ala/rader.html>>. Acesso em: 7 jan. 2006.

MILANESI, L. A formação do informador. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 7-40, jan./jun. 2002. Disponível em <<http://www2.uel.br/revistas/informacao/viewarticle.php?id=116>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1999. 269p.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80p.

MONCADA, M. N. M. Educational leaders as changing agents towards the information literate school. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 34.; INTERNATIONAL FORUM ON RESEARCH IN SCHOOL LIBRARIANSHIP, 9., 2005, Hong Kong. *IASL reports...* Hong Kong: IASL, 2005. 1 CD-ROM.

MONTIEL-OVERALL, P. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 2, p. 24-48, 2005b.

MONTIEL-OVERALL, P. Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. *School Library Media Research*, v. 8, 2005a. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory.cfm>>. Acesso em: 23 set. 2008.

MOORE, P. An analysis of information literacy education worldwide. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 2, p. 1-23, 2005.

MOORE, P. Information literacy in the New Zealand education sector. *School Libraries Worldwide*, v. 12, n.1, p. 1-21, 2006.

MORAIS, R. B. *O problema das bibliotecas brasileiras*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1943. 64p.

MORIGI, V. J.; VANZ, S. A. S.; GALDINO, K. O bibliotecário e suas práticas na construção da cidadania. *Rev. ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 134-147, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2003. 118p.

MUELLER, S. P. M. Bibliotecas e sociedade: evolução e interpretação de funções e papéis da biblioteca. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 7-54, 1984.

NEUMAN, D. Research in school library media for the next decade: polishing the diamond. *Library Trends*, v. 51, n. 4, p. 503-523, 2003.

NEVES, I. C. Bitencourt. *Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar*. 2000. 177f. Tese

(Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NOBREGA, N. G. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 120-135.

OLIVEIRA, H. V. *Bibliotecas escolares e o planejamento do processo educativo em escolas públicas de Brasília – DF*. 1999. 132f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Departamento de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 1999.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000. 111p.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002. 100p.

ORTEGA Y GASSET, José. *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*. 2. ed. Madrid: Ediciones de Revista de Occidente, 1967. 183p.

ORTEGA Y GASSET, José. *Missão do bibliotecário*. Brasília: Briquet de Lemos, 2006. 82p.

OWUSU-ANSAH, E. K. Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*, v. 54, n. 6, p. 366-374, 2005.

PACHECO, P. S. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, A. *et al. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 207-218.

PAIVA, A. (Org.). Dossiê: o letramento no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, jun. 2000. p. 89-190.

PAIVA, A. *et al. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. 235p.

PAULINO, G. Letramento literário no contexto da biblioteca escolar. In: PAIVA, A. *et al. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 55-66.

PAWLEY, C. Information literacy: a contradictory coupling. *Library Quarterly*, v. 73, n. 4, p. 422-431, 2003.

PÉCORA, G. M. M. *Pesquisa na biblioteca escolar: a eficiência de um roteiro*. 1998. 153f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1998.

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. 112p.

PIMENTA, L. V.; AIRES, M. C. P.; RIBEIRO, T. R. Programa de revitalização das bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 94-97. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/110.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

PINHEIRO, M. P. Reflexões sobre práticas de letramento literário de jovens: o que é permitido ao jovem ler? In: PAIVA, A. *et al. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 111-120.

PINTO, N. B.; SILVA, C. M. S. Avaliação de aprendizagem e exclusão social. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 111-126, 2006.

PONTES, V. M. A. *Biblioteca escolar e escola: uma relação evidente?*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

POWELL, R. R. Recent trends in research: a methodological essay. *Library and Information Science Research*, v. 21, n. 1, p. 91-119, 1999.

RABELLO, O. C. P. Atividades de leitura em biblioteca: equívocos de uma prática. *R. Esc. Biblioteconom. UFMG*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 130-142, set. 1987.

RADER, H. B. Educating students for the information age: the role of the librarian. In: CHINA-UNITED STATES LIBRARY CONFERENCE, 1., 1996, Beijing. *Conference reports...* Beijing: National Library of China, 1996. Disponível em: <<http://darkwing.uoregon.edu/~felsing/ala/rader.html>>. Acesso em: 7 jan. 2006.

RADWAY, J. Beyond Mary Bailey and old maid librarians: reimaging readers and rethinking reading. *Journal of Education for Library and Information Science*, v. 35, p. 275-296, Fall 1994.

RAFSTE, E. T. A place to learn or a place for leisure? Students' use of school library in Norway. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 1, p. 1-16, 2005.

RANGANATHAN, S. R. *Library manual for library authorities, librarians and honorary library workers*. 2nd ed. London: Asia Publishing House, 1960. 415p.

RIBAS, C. S. da C. O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 17, n. 3, p. 47-57, 2007.

RODRIGUES, A. B. L. A biblioteca escolar como diferencial na compra dos serviços educacionais. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte. *Trabalhos apresentados...* Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/322.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

ROSS JR., T. W.; BAILEY, G. D. Wanted: a new literacy for the information age. *NASSP Bulletin*, v. 72, p. 31-35, 1994.

SALES, F. O bibliotecário escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Associação Bibliotecária do Paraná, 2005. 1 CD-ROM.

SARACEVIC, T. Information science. *Journal of the American Society for Information Science*, v. 50, n. 12, p.1051-63, 1999.

SCHEIN, E. H.; KOMMERS, D. W. *Professional education: some new directions*. New York: McGraw Hill, 1972. 174p.

SCRIVEN, M.; PAUL, R. *Goals of the National Council for Excellence in critical thinking instruction*. Santa Rosa, CA.: Foundation for Critical Thinking, 1991. Disponível em: <<http://www.criticalthinking.org/about/nationalCouncil.cfm>> Acesso em: 29 set 2008 citado por LOERTSCHER, D. V.; WOOLLS, B. The information literacy movement of the school library media field: a preliminary summary of the research. In: LIGHTHALL, L.; HAYCOCK, K. *Information rich but knowledge poor?: emerging issues for schools and libraries worldwide*. Seattle: IASL, 1997. p. 337-358.

SHERA, J. H. *Knowing books and men: knowing computers, too*. Littleton, Colo.: Libraries Unlimited, 1973. 363p.

SHERA, J. H. *The foundations of education for librarianship*. New York: Becker and Hayes, 1972. 511p.

SHERA, J. H.; EGAN, M. Foundations of a theory of bibliography. In: BRENNI, V. J. (Comp., Ed.). *Essays on bibliography*. Metuchen, NJ: Scarecrow, 1975. p. 48-62.

SILVA, E. T. A dimensão pedagógica do trabalho do bibliotecário. In: _____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986. p. 67-83.

SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. 160p.

SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995. 115p.

SILVA, H. *et al.* Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ci. da Inf.*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciadainformacao/viewarticle.php?id=672&layout=html>>. Acesso em: 14 set. 2007.

SILVA, M. A. *Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda*. 2001. 149f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, S. A. *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. 1997. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

SILVA, V. R. Construção do fenômeno pela (re) construção do pensamento: uma relação de complexidade. In: DESAULNIERS, J. B. R. (Org.). *Fenômeno: uma teia complexa de relações*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 69-85.

SILVA, W. C. *A miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995. 119p.

SILVEIRA, A.; AMARAL, S. A. *Marketing em unidades de informação: estudos brasileiros*. Brasília, 1993. 365p.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. *et al.* *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p. 17-32.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura; relações, dimensões e perspectivas. In: _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 27-45

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOUZA, C. M. Por que eles não lêem: refletindo sobre as implicações do não-desenvolvimento de habilidades de leitura. *TXT: leituras transdisciplinares de telas e textos*, Belo Horizonte, ano 2, n. 4, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/claudiamara.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

SOUZA, G. M. A.; SILVA, L. M. S. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: PAIVA, A. *et al.* *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p. 167-176.

STAPLES, M. *Making the most of resource-based learning*. The British Library Board/ Library Information Technology Centre, South Bank University, 1997. Disponível em: <<http://litc.sbu.ac.uk/publications/outlooks/reply1.html>>. Acesso em: 7 mar. 2001.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University, 1984. 256p. citado por SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura; relações, dimensões e perspectivas. In: _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 27-45

STRIPLING, B. K. Quality in school library media programs: focus on learning. *Library Trends*, v. 44, n. 3, p. 631-656, 1996.

SUTTON, B. The rationale for qualitative research: a review of principles and theoretical foundations. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 411-430, 1993.

TARGINO, M. G. Práxis bibliotecária. *Informação & Sociedade: estudos*, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 39-53, 1997.

TEPE, A. E.; GEITGEY, G. A. Student learning through Ohio school libraries, Introduction: Partner-leaders in action. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 1, p. 55-62, 2005.

TODD, R. J.; KUHLTHAU, C. C.; HEINSTRÖM, J. E. *School Library Impact Measurement (SLIM): a toolkit and handbook for tracking and assessing student learning outcomes of guided inquiry through the school library*. CISSL, Rutgers University, NJ, 2005. Disponível em: <http://cissl.scils.rutgers.edu/imls/SLIM_toolkit.pdf>. Acesso em: 2 set. 2005.

TODD, R. School librarians and educational leadership: productive pedagogy for the information age school. In: LEE, S. *et al.* (Ed.). *IASL Reports 2005: information leadership in a culture of change*. Erie, PA: International Association of School Librarianship, 2005. Disponível em: <<http://www.iasl-slo.org/proceedings2005.html>>. Acesso em: 6 jan. 2006.

TODD, R.; KUHLTHAU, C. C. Student learning through Ohio school libraries. Part I: How effective school libraries help students. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 1, p. 63-88, 2005a.

TODD, R.; KUHLTHAU, C. C. Student learning through Ohio school libraries. Part II: Faculty perceptions of effective school libraries. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 1, p. 89-110, 2005b.

TUOMINEM, K.; SAVOLAINEN, R.; TALJA, S. Information literacy as a sociotechnical practice. *Library Quarterly*, v. 75, n. 3, p. 329-344, 2005.

TYCKOSON, D. What we do: reaffirming the founding principles of reference services. *Reference Librarian*, n. 59, p. 3-13, 1997.

VIANA, M. C.; ALMEIDA, M. O. *Pesquisa escolar: uso do livro e da biblioteca*. São Paulo: [s.n.], 1993. 27p.

VIANNA, M. M.; CALDEIRA, P. T. Literatura sobre biblioteca escolar: análise dos trabalhos apresentados no Seminário Biblioteca Escolar Espaço de Ação Pedagógica. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte. *Trabalhos apresentados...* Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/301.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

VIANNA, M. M.; CARVALHO, N. G. M.; SILVA, R. M. Entre luz e sombra...: uma revisão de literatura sobre biblioteca escolar. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/104.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

VIRKUS, S. Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, v. 8, n. 4, July 2003. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>>. Acesso em: 28 jan. 2006.

WALTY, I. L. C. Leitura literária em tempos de crise. In: PAIVA, A. *et al. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 189-197.

WHAT is the Big6™? Big6 Associates, 2004. Disponível em: <<http://www.big6.com/showarticle.php?id=415>>. Acesso em: 7 jan. 2006.

WIEGAND, W. A. Out of sight, out of mind: why we don't have any schools of library and reading studies?. *Journal of Education for Library and Information Science*, v. 28, n. 4, p. 314-326, 1997.

WILLIAMSON, K. Research in constructivist frameworks using ethnographic techniques. *Library Trends*, v. 55, n. 1, p. 83-101, 2006.

WOOLLS, B. Assessment methods: on beyond craver: a project in process. In: INSTRUCTIONAL interventions for information use: papers of Treasure Mountain, 6., Portland, March/April 1997. p. 14-57 citado por LOERTSCHER, D. V.; WOOLLS, B. The information literacy movement of the school library media field: a preliminary summary of the research. In: LIGHTHALL, L.; HAYCOCK, K. *Information rich but knowledge poor?: emerging issues for schools and libraries worldwide*. Seattle: IASL, 1997. p. 337-358.

WOOLLS, B. Understanding the multiple faces of literacy: librarian as reading innovator and developer of thinking skills. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 35., 2006, Lisboa. *IASL reports 2006...* Lisboa: IASL, 2006. 1 CD-ROM.

YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002a. 178p.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: _____. (Org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002b. p. 13-51.

ZANZONADE, T. Social epistemology from Jesse Shera to Steve Fuller. *Library Trends*, v. 52, n. 4, p. 810-823, 2004.

ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: SENAC: São Paulo, 2001. 131p.

ZILBERMAN, R. Leitura: um problema e tanto na nossa sociedade. In: SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. p. 29-31.

**APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DOS RELATOS PUBLICADOS
(ORDEM CRONOLÓGICA)**

BARBOSA, Reni Tiago Pinheiro. Biblioteca escolar: estudo do usuário e animação de leitura. *Releitura*, Belo Horizonte, v. 1, p. 31-38, nov./dez.1991.

FURTADO, Cássia Cordeiro. Farol da educação: uma alternativa para bibliotecas escolares do Maranhão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 60-67. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/109.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

GUIZALBERTH, Alex Gomes. Biblioteca escolar: projeto biblioteca ativa, uma oportunidade de criar. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 88-93. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/112.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

SOUZA, Neide Oliveira de. Programa de leitura – 1996-1998. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 129-150. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/120.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

MASSOTE, Solange Maria Teixeira. Biblioteca escolar comunitária de Porto Trombetas, Pará. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 166-171. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/122.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

PATENTE, Sônia Maria de Araújo. A ação pedagógica da biblioteca da escola Balão Vermelho. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 172-174. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/123.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

SILVA, Vicente Rodrigues da. A hora do conto na biblioteca escolar: uma proposta de incentivo à leitura. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. *Biblioteca escolar espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação da UFMG, Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1999. p. 175-177. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/124.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Alves. Um novo olhar sobre a biblioteca: buscando o encantamento por meio de projetos e de parcerias. In: ACÚRCIO, M. R. B. *O cotidiano educacional*. Belo Horizonte: Pitágoras; Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 5, p. 213-240.

FRANÇA, Fabiana Fernandes; BARRETO, Penha Maria Cordeiro de Quadros; SILVA, Rosilene Vieira da. O encantamento entre a criança e o livro: algumas tentativas/ações dos/das bibliotecários/as que atuam nas escolas de ensino fundamental do município de Vitória-ES. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Escola de Ciência da Informação da UFMG: Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 2005. p. 101-112. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/306.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

FRANCO, Izabel da Mota *et al.* Biblioteca tutorada: democratização do conhecimento e da informação em comunidades de aprendizagem. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Escola de Ciência da Informação da UFMG: Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 2005. p. 238-249. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/316.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

GARCEZ, Eliane Fioravante. Orientação à pesquisa escolar aos alunos de 5ª série de escola pública estadual: relato de experiência. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Escola de Ciência da Informação da UFMG: Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 2005. p. 34-54. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/302.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

CORREIA Raquel Pinto; MANNALA, Cacilda Smaha. Dinamização das bibliotecas escolares adventistas no sul do Paraná. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Associação Bibliotecária do Paraná, FEBAB, 2005. 1 CD-ROM.

SOUZA, Maria Aparecida Rodrigues de. Biblioteca do Colégio Estadual Manoel Vilaverde: um espaço além das quatro paredes. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v.3, n.1, p. 152-164, jul./dez. 2005.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Escola
- Pública Privada
- 1 Que atividades desenvolve na biblioteca (referência, educação de usuários, etc.).
 - 2 Oferece sistematicamente ou esporadicamente.
 - 3 Trabalha com todos os alunos ou com algumas classes e séries.
 - 4 Dentro do horário regular, fora do horário.
 - 5 Individualmente, em grupos.
 - 6 As atividades são previstas no planejamento do ano letivo.
 - 7 Você se preocupa em avaliar o que ensinou. Sabe se os alunos aproveitaram. Como (formal ou informalmente, através dos professores).
 - 8 Trabalha com o professor ou isolado na biblioteca.
 - 9 Todos os professores ou alguns.
 - 10 Planeja as atividades junto com o professor. Como é a execução (você executa ou o professor ou ambos).
 - 11 Como você se posiciona com relação ao seu papel. Pró ativo ou espera ser chamado?
 - 12 Seu papel é valorizado pelos dirigentes, equipe pedagógica, professores.
 - 13 Que habilidades tem procurado desenvolver nos alunos.
 - 14 Como você acha que ajuda os alunos (fornecendo ajuda/serviços e/ou impacto nos resultados).
 - 15 Como justifica seu trabalho (embasamento teórico, lê autores da área de educação, da biblioteconomia, utiliza conhecimentos que aprendeu no curso de biblioteconomia).
 - 16 Como você vê o papel da biblioteca e do bibliotecário na escola.
 - 17 Qual a expectativa da escola com relação a sua ação.
 - 18 Quais os problemas mais comuns para exercer o seu papel.
 - 20 Observações

ANEXO A – REGULAMENTOS PRÊMIO CAROL KUHALTHAU

Prêmio Carol Kuhlthau 2006



Escola de Ciência da Informação da UFMG

Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar

REGULAMENTO

O Prêmio Carol Kuhlthau representa uma homenagem à professora norte-americana Carol Collier Kuhlthau que tem destacada atuação na área de biblioteca escolar. Destina-se a bibliotecários e outros profissionais que atuam em bibliotecas no âmbito do ensino básico. Constitui uma iniciativa do GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR (<http://www.eci.ufmg.br/gebe>) da Escola de Ciência da Informação da UFMG e da AUTÊNTICA EDITORA (<http://www.autenticaeditora.com.br/>), com o objetivo de estimular a divulgação de iniciativas desenvolvidas em bibliotecas escolares que buscam envolver os alunos em suas atividades, colocando em evidência a função educativa dessas instituições.

O Prêmio Carol Kuhlthau 2006 terá como objetivo identificar experiências de bibliotecários, professores e outros educadores que estejam utilizando a metodologia proposta no livro de Carol Kuhlthau **“Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental”**. Pretende-se assim, reunir essas experiências, visando ao aperfeiçoamento da metodologia.

O Prêmio contemplará duas categorias de candidatos:

- Categoria 1: bibliotecários;
- Categoria 2: professores, auxiliares de biblioteca e/ou pessoas envolvidas com a biblioteca na escola.

Os candidatos deverão descrever sua experiência no uso da referida metodologia, indicando:

1. categoria a que concorre (categoria 1 ou 2);
2. nome, endereço e telefone do bibliotecário, professor ou pessoa responsável pela aplicação da metodologia (incluir e-mail, se houver);
3. nome, endereço e telefone da Escola (incluir e-mail, se houver);
4. descrição de como a metodologia foi desenvolvida (categorias de atividades, integração com o currículo, etc.);
5. abrangência (duração, classes envolvidas);
6. modificações e adaptações feitas;
7. problemas e dificuldades encontradas;
8. resultados obtidos;
9. observações;
10. visto do Diretor da Escola.

Os candidatos deverão enviar 3 (três) cópias impressas do trabalho. Em envelope separado, fechado e rubricado, deverão estar escritos os dados que identificam o projeto: título, nome do bibliotecário ou pessoa responsável pelo projeto, nome da escola onde o projeto foi ou está sendo desenvolvido e a declaração do Diretor de que o projeto foi realizado ou está em fase de realização.

Cada candidato só poderá concorrer com um projeto.

Os valores do Prêmio são os estabelecidos a seguir:

1º prêmio (Categoria 1)	R\$ 1 000,00 (Um mil reais)
2º prêmio (Categoria 1)	Kit livros
1º prêmio (Categoria 2)	R\$ 800,00 (Oitocentos reais)
2º prêmio (Categoria 2)	Kit livros

Os trabalhos poderão ser enviados até o **dia 16 de fevereiro de 2006**, para:

Profa. Bernadete Campello/ Prêmio Carol Kuhlthau 2006

Escola de Ciência da Informação da UFMG
Caixa Postal 1606
30161-970 Belo Horizonte MG

Os trabalhos serão analisados por uma Comissão formada por: um representante do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, um representante da Autêntica Editora e por um bibliotecário em atuação em biblioteca escolar que não esteja concorrendo ao Prêmio.

Os prêmios serão concedidos aos trabalhos que apresentarem de forma mais clara e evidente a forma como as atividades do livro "**Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**" contribuíram para a aprendizagem dos alunos envolvidos.

Obs. Não caberão recursos de qualquer natureza à decisão da Comissão.

A entrega dos prêmios será feita no **dia 15 de março de 2006**, em cerimônia na Escola de Ciência da Informação da UFMG.

Bernadete Campello
Escola de Ciência da Informação da UFMG
Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
Av. Antônio Carlos 6627
31270-901 Belo Horizonte MG
Caixa Postal 1606
30161-970 Belo Horizonte MG
tel (031) 3499-6129 3499-5249
fax (031) 3499-5200
e-mail campello@eci.ufmg.br
<http://www.eci.ufmg.br/gebe>

Vencedores do Prêmio Carol Kuhlthau (2004)

Categoria 1, primeiro lugar

Elsie Yvonne Pinto da Silva Cruz, pelo Projeto: Planejamento para uma biblioteca escolar, conduzido no Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré, em Barueri, SP.

Categoria 2, primeiro lugar

Sirlene Silveira Tavares Cunha, pelo Projeto: Programa de Leitura Silenciosa Continuada, conduzido na Escola Municipal Maria Loreto dos Santos, em Oliveira, MG.

Categoria 2, segundo lugar

Mara Lúcia Alvarenga, pelo Projeto Literário, conduzido na Escola Municipal Dona Gabriela, em Araxá, MG.

Categoria 2, segundo lugar

Marildete Malta Jacques, pelo Projeto Emoções, conduzido na Escola Estadual Dr. Ulisses Vasconcellos, em Sete Lagoas, MG.

Carol Kuhlthau é professora titular da School of Communication, Information and Library Studies, da Rutgers University (New Jersey, EUA). É autora do livro "Como Usar a Biblioteca na Escola: um programa para o ensino fundamental", traduzido e adaptado por professores e bibliotecários do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, e publicado pela Autêntica Editora. É Diretora do Centro Internacional de Pesquisa em Bibliotecas Escolares (Center for International Scholarship in School Libraries), que desenvolve estudos sobre a ação educativa da biblioteca escolar. A Prof. Carol Kuhlthau é internacionalmente reconhecida por suas pesquisas sobre o processo de busca de informação, cujos resultados estão descritos no livro "Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services", publicado pela Greenwood Press, em segunda edição em 2004. Recebeu diversos prêmios, dentre os quais se destacam: American Library Association Jesse Shera Award for Outstanding Research (1989), the Association of College and Research Libraries, Miriam Dudley Instruction Librarian Award (2000), the American Association of School Librarians Distinguished Service Award (2000) e Library and Information Technology Association Frederick G. Kilgour Award (2002).

III Prêmio Carol Kuhlthau 2007



Escola de Ciência da Informação da UFMG

Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar

REGULAMENTO

O Prêmio Carol Kuhlthau representa uma homenagem à professora norte-americana Carol Collier Kuhlthau que tem destacada atuação na área de biblioteca escolar. Destina-se a bibliotecários e outros profissionais que atuam em bibliotecas no âmbito do ensino básico. Constitui uma iniciativa do GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR da Escola de Ciência da Informação da UFMG e da AUTÊNTICA EDITORA, com o objetivo de estimular a divulgação de iniciativas desenvolvidas em bibliotecas escolares que buscam envolver os alunos em suas atividades, colocando em evidência a função educativa dessas instituições.

O Prêmio Carol Kuhlthau 2007 terá como objetivo identificar experiências de bibliotecários, professores e outros educadores que estejam utilizando a metodologia proposta no livro de Carol Kuhlthau “**Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**”. Pretende-se assim, reunir essas experiências, visando ao aperfeiçoamento da metodologia.

O Prêmio contemplará três categorias de candidatos:

- Categoria 1: bibliotecários;
- Categoria 2: professores, auxiliares de biblioteca e/ou pessoas envolvidas com a biblioteca na escola;
- Categoria 3: alunos de cursos de biblioteconomia, que estejam desenvolvendo projetos de aplicação da metodologia, sob orientação de docentes de seus cursos.

Os candidatos deverão descrever sua experiência no uso da referida metodologia, indicando:

1. categoria a que concorre (categoria 1, 2 ou 3);
2. nome, endereço e telefone do bibliotecário, aluno, professor ou pessoa responsável pela aplicação da metodologia (incluir e-mail, se houver);
3. nome, endereço e telefone da Escola (incluir e-mail, se houver);
4. descrição de como a metodologia foi desenvolvida (categorias de atividades, integração com o currículo, etc.);
5. abrangência (duração, classes envolvidas);
6. modificações e adaptações feitas;
7. problemas e dificuldades encontradas;
8. resultados obtidos;
9. observações;
10. visto do Diretor da Escola.

Obs. Os candidatos à Categoria 3 (alunos de biblioteconomia) deverão incluir nome do curso em que estão matriculados, número de matrícula e declaração do professor orientador informando que orientou ou está orientando o projeto.

Os candidatos deverão enviar 3 (três) cópias impressas do trabalho. Em envelope separado, fechado e rubricado, deverão estar escritos os dados que identificam o projeto: título, nome do bibliotecário ou pessoa responsável pelo projeto, nome da escola onde o projeto foi ou está sendo desenvolvido e a declaração do Diretor de que o projeto foi realizado ou está em fase de realização.

Cada candidato só poderá concorrer com um projeto.

Os valores do Prêmio são os estabelecidos a seguir:

1º prêmio (Categoria 1)	R\$ 1.000,00 (Um mil reais)
2º prêmio (Categoria 1)	Kit livros
1º prêmio (Categoria 2)	R\$ 800,00 (Oitocentos reais)
2º prêmio (Categoria 2)	Kit livros
1º prêmio (Categoria 3)	R\$ 800,00 (Oitocentos reais)
2º prêmio (Categoria 3)	Kit livros

Os trabalhos poderão ser enviados até o **dia 10 de agosto de 2007**, para:

Profa. Bernadete Campello/ Prêmio Carol Kuhlthau 2007
 Escola de Ciência da Informação da UFMG
 Caixa Postal 1606
 30161-970 Belo Horizonte MG

Os trabalhos serão analisados por uma Comissão formada por: um representante do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, um representante da Autêntica Editora e por um bibliotecário em atuação em biblioteca escolar que não esteja concorrendo ao Prêmio.

Os prêmios serão concedidos aos trabalhos que apresentarem de forma mais clara e evidente a forma como as atividades do livro **“Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental”** contribuíram para a aprendizagem dos alunos envolvidos.

Obs. Não caberão recursos de qualquer natureza à decisão da Comissão.

A entrega dos prêmios será feita no **dia 10 de outubro de 2007**, em cerimônia na Escola de Ciência da Informação da UFMG.

Vencedores do Prêmio Carol Kuhlthau (2006)

Categoria 1, primeiro lugar

Valquíria Abusio Romanelli/ Helen de Castro Silva, pelo Projeto Competência informacional para alunos do ensino fundamental: aplicação da proposta de Carol C. Kuhlthau, conduzido na Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco-Unidade de Marília, SP.

Categoria 1, segundo lugar

Lucimara Leite Machado Soriano, pelos Projetos Amigo livro e Saiba como pesquisar, conduzidos no Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré, Barueri, SP.

Mônica Valério Barreto, pelo Projeto Incentivo à Pesquisa Escolar, conduzido na Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal, Florianópolis, SC.

Categoria 2, primeiro lugar

Silésia Dias Santos, pelo Projeto Todos lendo, conduzido na Escola Municipal Eugênio Tavares da Silva, Caparaó, MG.

Categoria 2, segundo lugar

Valéria Fernandes Dias, pelo Projeto Visita programada: ensinando a usar a biblioteca na escola, conduzido na Escola Municipal Dora Tomich Laender, Belo Horizonte, MG.

Carol Kuhlthau é professora titular da School of Communication, Information and Library Studies, da Rutgers University (New Jersey, EUA). É autora do livro “Como Usar a Biblioteca na Escola: um programa para o ensino fundamental”, traduzido e adaptado por professores e bibliotecários do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, e publicado pela Autêntica Editora. É Diretora do Centro Internacional de Pesquisa em Bibliotecas Escolares (Center for International Scholarship in School Libraries), que desenvolve estudos sobre a ação educativa da biblioteca escolar. A Prof. Carol Kuhlthau é internacionalmente reconhecida por suas pesquisas sobre o processo de busca de informação, cujos resultados estão descritos no livro “Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services”, publicado pela Greenwood Press, em segunda edição em 2004. Recebeu diversos prêmios, dentre os quais se destacam: American Library Association Jesse Shera Award for Outstanding Research (1989), the Association of College and Research Libraries, Miriam Dudley Instruction Librarian Award (2000), the American Association of School Librarians Distinguished Service Award (2000) e Library and Information Technology Association Frederick G. Kilgour Award (2002).

Escola de Ciência da Informação da UFMG
 Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
 Av. Antônio Carlos 6627
 31270-901 Belo Horizonte MG
 tel (031) 3499-6129 3499-5249
 fax (031) 3499-5200
 e-mail campello@eci.ufmg.br
<http://www.eci.ufmg.br/gebe>

ANEXO B – MODELOS E INSTRUMENTOS DE LETRAMENTO INFORMACIONAL

MODELOS

Estágios do Processo de Busca de Informação (Information Search Process - ISP)

Pensamentos, ações e sentimentos

(versão resumida)

Carol Kuhlthau

Estágio 1 – Início do trabalho (pensar sobre a tarefa, problema ou projeto proposto e identificar possíveis tópicos ou questões para pesquisar, sentimento de incerteza);

Estágio 2 – Seleção do assunto (escolher um tópico ou questão para explorar, sentimento de otimismo);

Estágio 3 – Exploração das informações (perceber inconsistências e incompatibilidade nas informações e nas idéias encontradas, sentimento de confusão);

Estágio 4 – Definição do foco (formar uma perspectiva focalizada a partir da informação encontrada, sentimento de clareza);

Estágio 5 – Coleta de informações (reunir e documentar informações relacionadas ao foco estabelecido, sentimento de confiança);

Estágio 6 – Apresentação dos resultados (relacionar e expandir a perspectiva focalizada para apresentar à comunidade de aprendizes, sentimento de satisfação ou desapontamento);

Avaliação do processo (refletir sobre o processo e o conteúdo da aprendizagem, sentimento de que desenvolveu seu próprio processo de busca de informação) (tradução nossa).

Fonte: KUHALTHAU, C. C. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex, 1996. p. 41-52.

As sete concepções de letramento informacional

Christine Bruce

“● *Concepção 1: a experiência da tecnologia da informação*

O letramento informacional é concebido como a prática de usar tecnologia para recuperar informação e se comunicar, dependente, portanto, da disponibilidade e usabilidade de tecnologia de informação. Nessa perspectiva, é possível experimentar o letramento informacional se o indivíduo é membro de uma comunidade que faz uso sistemático de tecnologia. Se, ao contrário, a habilidade de usar tecnologia é uma responsabilidade individual o letramento informacional torna-se uma meta inatingível.

● *Concepção 2: a experiência das fontes de informação*

O letramento informacional é experimentado como a capacidade de buscar informação em fontes apropriadas. É dependente da disponibilidade das fontes e do conhecimento necessário para entender sua estrutura, saber usá-las com independência ou através de um intermediário.

● *Concepção 3: a experiência do processo de informação*

É experimentado como a capacidade de implementar processos de busca de informação, de reconhecer a necessidade de informação em determinadas circunstâncias e de usar a informação encontrada para resolver um problema ou tomar uma decisão.

● *Concepção 4: a experiência do controle da informação*

Experimentada como a ação de encontrar informação relevante e de gerenciá-la ou manipulá-la para torná-la recuperável, utilizando determinados instrumentos ou estratégias, que podem ser: um arquivo manual, um programa de computador ou o próprio cérebro.

● *Concepção 5: a experiência de construção do conhecimento*

É experimentada como a capacidade de construir uma base pessoal de conhecimento em novas áreas de interesse. A informação torna-se objeto de reflexão e é percebida por cada pessoa de forma única, singular. Passa a ter um caráter subjetivo, interno ao indivíduo. A relação entre o usuário e a informação é constituída em termos de construção de significados, de interpretação, de análise, levando à adoção de uma perspectiva pessoal sobre o conhecimento obtido.

● *Concepção 6: a experiência da extensão do conhecimento*

Nessa categoria o letramento informacional é experimentado como a capacidade de trabalhar numa perspectiva de conhecimento pessoal, de tal forma que resulta geralmente no desenvolvimento de idéias originais ou soluções criativas. A pessoa que domina essa capacidade confia no seu conhecimento pessoal, na sua experiência e na sua intuição para usar a informação de maneira criativa e, assim, transformar ou produzir novos conhecimentos.

- *Concepção 7: a experiência da sabedoria*

O letramento informacional é percebido como o uso da informação de forma sábia, para o benefício de outros. A base de conhecimentos dos usuários nessa categoria é complementada por valores, atitudes e crenças, dos quais eles são conscientes e que são reforçados nas suas práticas diárias de informação, geralmente em situações em que se exercita um julgamento, toma-se uma decisão ou desenvolve-se pesquisa”.

(Tradução nossa)

Fonte: BRUCE, C. *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press, 1997. p. 110-151.

Parâmetros do *Information Power* para habilidades informacionais

As nove normas de letramento informacional

Letramento informacional

O aluno que tem letramento informacional

1. acessa a informação de forma eficiente e efetiva;
2. avalia a informação de forma crítica e competente;
3. usa a informação com precisão e com criatividade.

Aprendizagem independente

O aluno que tem capacidade de aprender com independência possui letramento informacional e

4. busca informação relacionada com os seus interesses pessoais com persistência;
5. aprecia literatura e outras formas criativas de expressão da informação;
6. esforça-se para obter excelência na busca de informação e de geração de conhecimento.

Responsabilidade social

O aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade tem letramento informacional e

7. reconhece a importância da informação para a sociedade democrática;
 8. pratica o comportamento ético em relação à informação e à tecnologia da informação;
 9. participa efetivamente de grupos, a fim de buscar e gerar informação.”
- (Tradução nossa)

Fonte: AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS/ ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information power. building partnerships for learning*. Chicago: ALA, 1998. p. 8-9.

ESTRUTURAS PARA APRENDIZAGEM DO PROCESSO DE PESQUISA

Big6

Michael B. Eisenberg e Robert E. Berkowitz

- “1. Definição da tarefa
 - 1.1 Definir o problema de informação
 - 1.2 Identificar a informação necessária
 - 2. Estratégias de busca de informação
 - 2.1 Determinar todas as possíveis fontes
 - 2.2 Selecionar as melhores fontes
 - 3. Localização e acesso
 - 3.1 Localizar fontes (intelectual e fisicamente)
 - 3.2 Encontrar a informação nas fontes
 - 4. Uso de informação
 - 4.1 Envolver-se (por exemplo: ler, ouvir, ver, tocar)
 - 4.2 Extrair informação relevante
 - 5. Síntese
 - 5.1 Organizar a informação das várias fontes
 - 5.2 Apresentar a informação
 - 6. Avaliação
 - 6.1 Julgar o produto (eficácia)
 - 6.2 Julgar o processo (eficiência)”
- (Tradução nossa)

Fonte: WHAT is the Big6™? Big6 Associates, 2004. Disponível em:
<<http://www.big6.com/showarticle.php?id=415>> Acesso em: 7 jan. 2006.

Passos do processo de pesquisa

Michael Marland

- “O que é que eu preciso fazer? (formulação e análise de necessidades);
- onde é que eu posso ir? (identificação e avaliação de recursos adequados);
- onde é que eu consigo a informação? (localização individual de recursos);
- que recursos devo usar? (exame, seleção e rejeição de recursos);
- como devo usar os recursos? (interrogação dos recursos);
- o que devo registrar? (registro e armazenamento de informação);
- será que tenho a informação de que preciso? (interpretação, análise, síntese, avaliação);
- como devo fazer a apresentação? (apresentação, comunicação);
- o que é que eu obtive? (avaliação)”.

Fonte: MARLAND, M. (Ed.). *Information skills in the secondary curriculum: the recommendations of a working group sponsored by the British Library and the Schools Council*. London: Methuen Educational, 1981 citado por ALVES, M. P. Biblioteca escolar: tecnologias de informação e currículo. *Liberpolis*, n. 2, p. 69-80, 1999.

**ANEXO C – MÉDIA GERAL DAS HABILIDADES AVALIADAS PELO SAEB 8º
SÉRIE**

Nº descriptor	Habilidade descrita	% (Porcentagem)
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	66,5
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	45,3
D3	Inferir o sentido de uma palavra.	60,2
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	56,7
D5	Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico.	52,1
D6	Identificar o tema de um texto.	55,2
D7	Identificar a tese de um texto.	44,5
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	65,3
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.	26,0
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	62,6
D11	Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.	55,0
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	49,5
D13	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	42,9
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	53,5
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	53,3
D16	Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados.	51,6
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	57,4
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	60,8
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	42,0
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	51,3
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	45,0

Fonte: SOUZA, C. M. Por que eles não lêem: refletindo sobre as implicações do não-desenvolvimento de habilidades de leitura. *TX7: leituras transdisciplinares de telas e textos*, Belo Horizonte, ano 2, n. 4, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/clauidiamara.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2007.