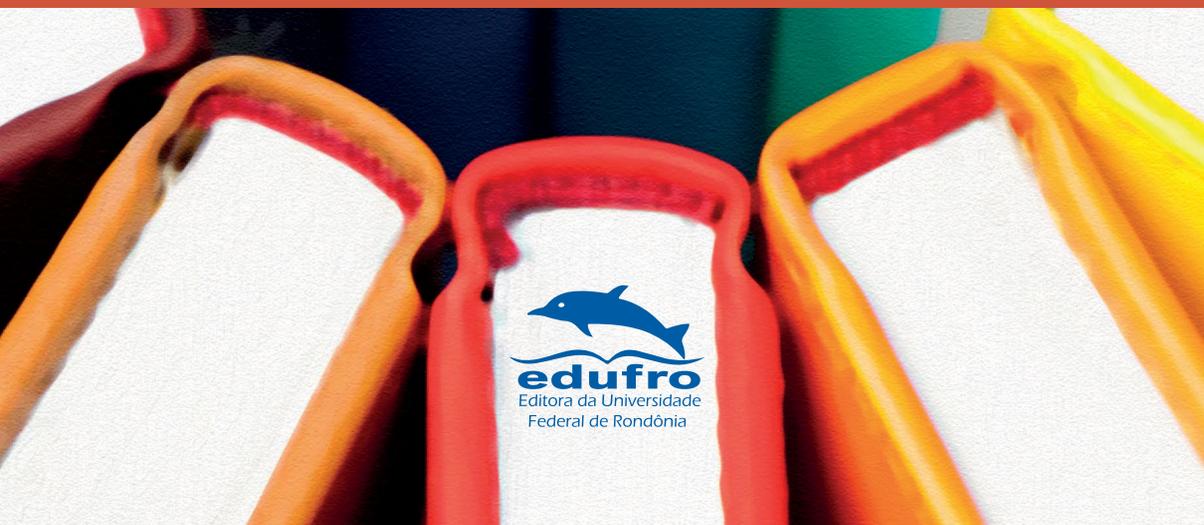




Biblioteca escolar, livros, leitura: interações e diálogos

Jussara Santos Pimenta
Ângela Balça
Márcio Ferreira da Silva
(Orgs.)




edufro
Editora da Universidade
Federal de Rondônia

BIBLIOTECA ESCOLAR, LIVROS, LEITURA: INTERAÇÕES E DIÁLOGOS

Jussara Santos Pimenta
Ângela Balça
Márcio Ferreira da Silva
(Organizadores)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitora **Marcele Regina Nogueira Pereira**
Vice-Reitor **José Juliano Cedaro**

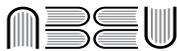


EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente **Lou-Ann Kleppa**
Carlos Alexandre Barros Trubiliano
Cristiane Marina Teixeira Girard
Gean Carla Silva Sganderla
Geane Valesca da Cunha Klein
Heloisa Helena Siqueira Correia
Júlio César Schweickardt
Márcio Secco
Oswaldo Copertino Duarte
Pedro Ivo Silveira Andretta
Xênia de Castro Barbosa

Editora Filiada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia
BR 364, Km 9,5
Campus Unir
76801-059 - Porto Velho - RO
Tel.: (69) 2182-2175
www.edufro.unir.br
edufro@unir.br

BIBLIOTECA ESCOLAR, LIVROS, LEITURA: INTERAÇÕES E DIÁLOGOS

Jussara Santos Pimenta
Ângela Balça
Márcio Ferreira da Silva
(Organizadores)



Porto Velho - RO

© 2022 by Jussara Santos Pimenta, Ângela Balça, Márcio Ferreira da Silva (Orgs.)
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons
Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional.



Capa:
Walter Badaró

Revisão:
Alzimar Rodrigues Ramalho

Projeto gráfico:
Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:
Alcindo Donizeti Boffi

Impressão e acabamento:
Seike & Monteiro Editora

Aprovado no Edital 2019/EDUFRO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UNIR

F981 Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Biblioteca escolar, livros, leitura: interações e diálogos. / Organizadoras Jussara Santos Pimenta, Ângela Balça, Márcio Ferreira da Silva. -- Porto Velho, RO, Edufro, 2022.

224 p. : il.

ISBN: 978-65-87539-92-8 (digital)

ISBN: 978-65-87539-93-5 (físico)

DOI: 10.47209/978-65-87539-92-8

1. Biblioteca escolar. 2. Educação infantil. 3. Livro 4. Letramento informacional
I. Pimenta, Jussara Santos . II. Balça, Ângela. III. Silva, Márcio Ferreira da. IV. Fundação
Universidade Federal de Rondônia.

CDU 027.8

Sumário

9	PREFÁCIO
13	APRESENTAÇÃO
13	BIBLIOTECAS ESCOLARES: LIBERDADE PARA PENSAR!
19	PARTE 1: BIBLIOTECA ESCOLAR: REFLEXÕES
21	1. DISCURSOS SOBRE BIBLIOTECA ESCOLAR E EDUCAÇÃO (LITERÁRIA): CENTRALIDADE E PERIFERIAS
37	2. BIBLIOTECAS ESCOLARES, REALIDADE E DESAFIOS PARA TRANSFORMÁ-LAS EM ESPAÇOS DE LEITURA, PESQUISA E INFORMAÇÃO
59	3. O LIVRO. UM DIREITO DA CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA
75	4. ARTICULAR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS: A BIBLIOTECA DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO AFRO VIEIRA, DA VILA PRINCESA, EM PORTO VELHO – RONDÔNIA
89	PARTE 2: BIBLIOTECA ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
91	5. GESTÃO DE MATERIAIS DE MULTIMEIOS EM BIBLIOTECAS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
105	6. A UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DA WEB 2.0 PELAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE FEDERAL

- 121 7. A BIBLIOTECA ESCOLAR E O USO DE **E-BOOKS**: NOVAS LEITURAS
- 133 **PARTE 3: BIBLIOTECA ESCOLAR EM PESQUISA**
- 135 8. DE CÁ PARA LÁ E DE LÁ PARA CÁ - LEITURAS EM FAMÍLIA
- 151 9. A RELAÇÃO DE UMA POPULAÇÃO ESTUDANTIL COM AS BIBLIOTECAS NUM DISTRITO PORTUGUÊS: RESULTADOS DE DUAS PESQUISAS EXTENSIVAS (2004-2013)
- 171 10. A NECESSÁRIA INTEGRAÇÃO ENTRE ESPAÇOS DO SABER: O CASO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EM PORTO VELHO (RO)
- 185 11. BIBLIOTECÁRIOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE (RS) E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
- 199 12. O LETRAMENTO INFORMACIONAL E O DESAFIO EDUCACIONAL DOS BIBLIOTECÁRIOS NAS BIBLIOTECAS MULTINÍVEIS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA
- 217 SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

EPÍGRAFE

As bibliotecas são como aeroportos. São lugares de viagem. Entramos numa biblioteca como quem está a ponto de partir. E nada é pequeno quando tem uma biblioteca. O mundo inteiro pode ser convocado à força dos seus livros.

Todas as coisas do mundo podem ser chamadas a comparecer à força das palavras, para existirem diante de nós como matéria da imaginação. As bibliotecas são do tamanho do infinito e sabem toda a maravilha.

(...)

As bibliotecas só aparentemente são casas sossegadas. O sossego das bibliotecas é a ingenuidade dos incautos. Porque elas são como festas ou batalhas contínuas e soam trombetas a cada instante e há sempre quem discuta com fervor o futuro, quem exija o futuro e seja destemido, merecedor da nossa confiança e da nossa fé.

As Bibliotecas - Valter Hugo Mãe (Jornal de Letras, Lisboa, 15 a 28 de maio de 2013).

PREFÁCIO

Centro do desenvolvimento do currículo ou extensão da sala de aula, a Biblioteca Escolar é a essência do ensino e aprendizagem de qualquer paradigma educativo que valorize tanto o papel da leitura na formação integral dos cidadãos - função tradicional de uma biblioteca escolar que continua a ser tão importante como antes - como o desenvolvimento de competências para a aprendizagem ao longo da vida.

Cada vez mais espera-se da escola que prepare os estudantes para indagarem, colaborarem, participarem e refletirem criticamente, envolvendo-os ativamente em atividades de observação, coleta, análise, síntese de informações e elaboração de conclusões. Em suma, espera-se que, mais do que absorver conteúdos factuais facilmente descartáveis após a avaliação, com essas atividades, os estudantes aprendam a encontrar, avaliar e aplicar as informações necessárias para resolver problemas, para tomar decisões e para construir os seus conhecimentos e compreensão do mundo - capacidades imprescindíveis para se ser bem-sucedido tanto na escola como no mundo do trabalho, como alguém que sabe como fazê-lo.

O potencial da Biblioteca Escolar para desenvolver essa capacidade está, por isso, na base das abordagens pedagógicas genericamente designadas por “aprendizagem baseada na investigação” ou “na inquirição” que incluem a aprendizagem baseada em problemas, o trabalho de projeto, o trabalho de campo, entre outras variantes, onde os estudantes aprendem não só as epistemologias e formas de investigação das várias disciplinas do currículo como produzem trabalhos que recriam as formas naturais de criação e disseminação de conhecimento. Entre os benefícios dessas abordagens ao ensino e à aprendizagem, tem-se apontado o desenvolvimento

de hábitos mentais que podem durar a vida inteira e guiar a aprendizagem e o pensamento criativo e, neste sentido, efetivamente ajudar a aprender ao longo da vida.

A Biblioteca Escolar oferece aos alunos oportunidades e condições para, a partir das suas próprias dúvidas sobre problemas do mundo real, conduzir pesquisas intencionais e autodirigidas, envolvendo-os em oportunidades flexíveis de se perguntar e descobrir, de colaborar e discutir, para criar e tomar medidas, para analisar e refletir. A aprendizagem assim experienciada em Bibliotecas Escolares de qualidade é significativa e, por isso, motivadora, levando, como demonstram inúmeros estudos, entre eles as avaliações internacionais da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e de organismos como a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, responsáveis pelo programa PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* - Estudo Internacional de Progresso em Leitura), respetivamente, a melhores resultados no desempenho dos estudantes. Tais estudos e avaliações dão-nos evidências de como os estudantes que aprendem através de abordagens deste tipo, tendo como recurso a Biblioteca Escolar, são mais capazes de dominar os conteúdos disciplinares, desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, respondem mais ativamente às oportunidades no ambiente escolar, são mais propensos a perceberem-se como sujeitos ativos e aprendizes construtivos.

Mas a qualidade da Biblioteca Escolar não se reduz ao seu potencial pedagógico. A Biblioteca da escola é também fator de empoderamento, de conectividade, de engajamento, de interatividade e, sobretudo, de inclusão. A Biblioteca deve ser para todos, dos estudantes às suas famílias e à comunidade envolvente. Para além de poder proporcionar o acesso ao seu acervo, pode também proporcionar oportunidades para celebrar a diversidade cultural da comunidade escolar e promover identidades e sociedades multiculturais. A Biblioteca da escola é o recurso com melhor posicionamento para apoiar o compromisso da escola com a comunidade e para

fortalecer programas escolares destinados a promover a consciência cultural, a compreensão e a sensibilidade.

É inclusiva e verdadeiramente democrática quando, em formatos ainda iguais, mas também agora tão diferentes, possibilita que qualquer menino ou menina não tenha de dizer “– *Papai, me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres./ São só 24 volumes encadernados em percalina verde*” e, tal como o menino de Carlos Drummond de Andrade, possa dizer:

“... leio, leio... Em filosofias tropeço e caio,
cavalgo de novo meu verde livro,
em cavalarias me perco, medievo;
em contos, poemas me vejo viver.
Como te devoro, verde pastagem!...
Ou antes carruagem de fugir de mim
e me trazer de volta à casa
a qualquer hora num fechar de páginas?

Tudo que sei é ela que me ensina.
O que saberei, o que não saberei nunca,
está na Biblioteca ...”

Celebrá-la, estudá-la, divulgá-la nunca é, por isso, demais!

Maria de Lourdes da Trindade Dionísio
Braga, 29 de Agosto de 2019.

APRESENTAÇÃO

BIBLIOTECAS ESCOLARES: LIBERDADE PARA PENSAR!

A coletânea “Biblioteca escolar, livros e leitura: diálogos e interações” reflete o trabalho de investigação e engajamento de pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior e institutos de pesquisa nacionais e internacionais. As reflexões manifestadas nesta obra respaldam a relevância do tema para o desenvolvimento em suas múltiplas facetas, principalmente em razão das demandas contemporâneas evidenciadas nas abordagens e relatos contidos nesta obra. Nesse sentido, a leitura como ato individual frente ao texto analógico ou ao virtual, sem dúvida, é precedida por outra feita de modo coletivo que Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido”, chama de uma leitura do mundo, o real.

A primeira parte da coletânea “Biblioteca Escolar – Reflexões” é constituída de quatro trabalhos cuja proposta é refletir sobre a biblioteca escolar e as suas diferentes configurações. Em “Discursos sobre biblioteca escolar e educação (literária): centralidade e periferias”, Paulo Jaime Lampreia Costa analisa o discurso oficial mais recente por meio de documentos abrangentes, prescritivos e reguladores do sistema. No decurso desse olhar, lançado sobre os referidos documentos/discursos, destaca aquelas que parecem ser as marcas identitárias que o sistema potencialmente poderá assumir, em termos de flexibilidade curricular, possibilitando assim a emergência de uma escola que assuma o espaço da biblioteca como um lugar de centralidade, de integração, de formação de cidadãos capazes da leitura do mundo, no extraordinário dinamismo que este sempre assume num momento de crescimento tecnológico nunca experimentado. Também insere, em sua reflexão, algumas notas sobre aquilo que, neste quadro mais geral, poderá ser o papel central da experiência dos textos literários, alinhada com a formação do que consideramos como cidadãos do mundo.

Em “Bibliotecas escolares, realidade e desafios para transformá-las em espaços de leitura, pesquisa e informação”, Mary Ferreira discute o papel das bibliotecas escolares em instituições públicas, analisando a existência de espaços de leitura e discutindo os fatores que impedem a sua criação. No seu texto, a pesquisadora apresenta dados de pesquisas que demonstram que essas instituições ainda não foram absorvidas pelo Estado e pela sociedade, apontando que grande parte das bibliotecas escolares funcionam em espaços improvisados, com equipamentos ultrapassados ou obsoletos, desarticulados dos projetos políticos pedagógicos das escolas, refletindo de forma direta a pouca inserção dessas organizações no contexto escolar.

Amélia Marchão e Hélder Henriques, no texto intitulado “O livro. Um DIREITO da criança no Jardim de Infância”, dissertam sobre o lugar do livro na sala da Educação Infantil e como diferentes abordagens curriculares consideram-no enquanto recurso educativo e ‘espaço’ pedagógico à disposição cotidiana das crianças.

Em “Articular outros mundos possíveis: a biblioteca da Escola Municipal João Afro Vieira, da Vila Princesa, em Porto Velho – Rondônia”, os pesquisadores Márcio Ferreira da Silva, Marcos Leandro Freitas Hübner e Wellington Marçal de Carvalho refletem sobre o processo de implantação da biblioteca da Escola Municipal João Afro Vieira como ação do projeto “Um pé de Biblioteca”, viabilizada pelo Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória (MNEMOS) da Universidade Federal de Rondônia e parceiros. Trata-se de uma experiência de reordenação de uma biblioteca escolar explorado sob a perspectiva de um processo educacional promotor da emancipação do indivíduo e do entorno escolar. Analisam a inserção da biblioteca como uma política pública na comunidade Vila Princesa em Porto Velho-RO, compreendendo o papel da biblioteca escolar, pensada e inserida para além da viabilização do acesso à informação, ancorada no fomento aos saberes locais.

A segunda parte da coletânea apresenta quatro estudos que empreendem uma discussão sobre questões inerentes à “Biblioteca Escolar e as Tecnologias da Informação e Comunicação”. Os pesquisadores envolvidos nessa perspectiva lançam luzes sobre o contexto das

tecnologias de comunicação da informação, sua viabilidade e aplicação. De modo sincrônico, explicitam desafios para a utilização de ferramentas nos espaços focados ao ensino-aprendizagem e disseminação do conhecimento construído socialmente.

Em “Gestão de materiais de multimeios em bibliotecas escolares: contribuição no processo de ensino-aprendizagem”, Angerlânia Rezende, Ronnie Andersom Farias e Manuella Oliveira do Nascimento apresentam informações e recomendações descritas na literatura científica e nos documentos do campo da Biblioteconomia para a gestão de materiais de multimeios em bibliotecas escolares que estimulem o processo de ensino-aprendizagem e auxiliem na elaboração de estratégias de utilização que acompanhem os paradigmas da atualidade.

Josef de Aquino Peruck e Vanessa Levati Biff, em “A utilização das ferramentas da web 2.0 pelas bibliotecas escolares da Rede Federal”, analisam o potencial uso das ferramentas da web 2.0 na dinamização das bibliotecas escolares da Rede Federal, verificando as principais ferramentas da web 2.0 utilizadas pelas bibliotecas, identificando a(s) finalidade(s) de sua utilização, os principais obstáculos enfrentados para sua manutenção e atualização, bem como os benefícios que a presença diversificada da biblioteca na web tem colaborado para a concretização da sua missão na escola.

Em outra face da reflexão sobre a importância das TICs no trabalho desenvolvido pelas e nas Bibliotecas Escolares, Claudio Marcondes de Castro Filho, Sirlaine Galhardo Gomes Costa e Rejane Sales de Lima Paula destacam, em “A Biblioteca Escolar e o uso de *e-books*: novas leituras”, como as bibliotecas escolares brasileiras estão inserindo o acesso às tecnologias aos seus usuários, e como o suporte pode facilitar o acesso à leitura contribuindo nas atividades de ensino-aprendizagem dos alunos, englobando a importância da inclusão do *e-book* e como o acesso ao livro digital pode influenciar na formação dos leitores.

A terceira parte - “Pesquisas” - reúne quatro textos que apresentam o desenvolvimento de investigações que têm como fulcro a Biblioteca Escolar. Em “De cá para lá e de lá para cá - leituras em família”, Mafalda Franco e Ângela Balça apresentam um projeto de leitura homônimo, desenvolvido

de acordo com a metodologia de trabalho de projeto com crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, tendo como finalidade incentivar a família para a promoção do livro e da leitura e para a formação de leitores.

Em “A relação de uma população estudantil com as bibliotecas num distrito português: resultados de duas pesquisas extensivas (2004-2013)”, Carlos do Rosário apresenta resultados setoriais de dois estudos (Rosário, 2006, 2019) sobre práticas leitoras de populações estudantis do Ensino Secundário realizados nos anos de 2004 e de 2013 no distrito de Portalegre (Portugal). Debruça-se, essencialmente, sobre a relação dessas populações com as bibliotecas das duas redes de leitura pública que operam no território português (e em particular com a Rede de Bibliotecas Escolares).

Em “A necessária integração entre espaços do saber: o caso das bibliotecas escolares em Porto Velho (RO)”, Aldinéia Souza do Nascimento Reis, Priscila Brenha Abreu dos Santos e Jussara Santos Pimenta refletem sobre os novos desafios que influenciam as questões curriculares e as práticas pedagógicas, procurando compreender o papel destinado às bibliotecas escolares, contribuir para viabilizar uma transformação no discurso da miséria da biblioteca escolar para o do potencial desse espaço, difundindo a percepção da biblioteca não apenas como promotora da leitura, mas como promotora da aprendizagem. Para tanto, apresentam os resultados de pesquisa exploratória que teve como objetivo diagnosticar a situação das bibliotecas escolares da rede municipal de educação do município de Porto Velho, onde verificaram as condições de implantação e funcionamento e ainda as práticas desenvolvidas nessas unidades.

Ana Julia Lopes, Edna Karina da Silva Lira, Simone Machado Firme e Angélica C. D. Miranda complementam o leque de pesquisas sobre a BE, trazendo em “Bibliotecários das escolas municipais do município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, e a contribuição para a formação de leitores” uma investigação que teve como objetivo o levantamento da opinião dos bibliotecários das escolas municipais da cidade de Rio Grande sobre a biblioteca escolar e sua contribuição para a formação de leitores. Os resultados da pesquisa apontam que bibliotecários acreditam que a biblioteca

escolar desempenha, sim, um papel importante na formação de leitores, sendo a âncora da escola no incentivo à leitura e ampliadora no horizonte do conhecimento nos alunos. Os(as) profissionais consideram, portanto, que a biblioteca escolar é um instrumento pedagógico que ajuda a despertar a imaginação, a criatividade e a criticidade dos estudantes, sendo demasiadamente necessária na sua formação social, cultural e pessoal.

O estudo intitulado "O desafio educacional dos bibliotecários nas bibliotecas multiníveis da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica", de Miriã Santana Veiga e Jussara Santos Pimenta, teve como lócus as bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). O objetivo do trabalho consistiu em investigar para conhecer e entender as práticas e os projetos educativos desenvolvidos pelos profissionais bibliotecários do IFRO.

Com isso, pretendemos iluminar, sem ter a pretensão de esgotar, a questão das bibliotecas escolares nas suas várias vertentes, quer do ponto de vista do seu papel dentro da escola, quer do trabalho que se desenvolve no seu seio. Muito embora a realidade brasileira e portuguesa sejam distintas, esta obra auxilia a problematizar as indicações do Manifesto IFLA/UNESCO, tornando evidente que a biblioteca escolar integra o processo educativo e auxilia o desenvolvimento da missão e do currículo escolar. A BE é um recurso pedagógico da escola, fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico, da liberdade de expressão e da democracia: "O acesso às coleções e aos serviços deve orientar-se nos preceitos da Declaração Universal de Direitos e Liberdade do Homem, das Nações Unidas, e não deve estar sujeito a qualquer forma de censura ideológica, política, religiosa ou a pressões comerciais."¹

Boa leitura a todos!

Jussara Santos Pimenta

Ângela Balca

Márcio Ferreira da Silva

(Organizadores)

¹ **IFLA/UNESCO School Library Manifesto. Disponível em:** <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/schoolmanif.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

**Parte 1: BIBLIOTECA ESCOLAR:
REFLEXÕES**

1 DISCURSOS SOBRE BIBLIOTECA ESCOLAR E EDUCAÇÃO (LITERÁRIA): CENTRALIDADE E PERIFERIAS¹

Paulo Jaime Lampreia Costa

Breves considerações iniciais

Pretendemos, com o presente texto, lançar um olhar sobre o papel que a biblioteca escolar poderá ter no contexto da escola contemporânea e dos desafios que se lhe colocam, com particular destaque para a promoção de educação literária. Na sociedade, está a Escola mandatada para essa tarefa de promover o encontro entre o indivíduo e aquilo que, do todo disponível, foi selecionado como conhecimento válido para ser passado às gerações vindouras e, logo, relevante de ser incorporado como experiência identitária. É importante considerar o que se faz com a leitura de determinados textos específicos na escola, em quais contextos, com qual perspetiva. Considerando as características dos textos classificados como literários e aquilo que, mais uma vez do ponto de vista do potencial, a literatura poderá fazer pela formação dos leitores-alunos, concentraremos preferencialmente a nossa atenção em marcas da presença da literatura no contexto da leitura que se faz na escola. Ao refletir sobre o que se faz com a leitura de textos literários na escola, estamos partindo do pressuposto de que o contexto de leitura - a escola - é determinante, procuraremos ver em que medida o espaço que, dentro da escola, a biblioteca ocupa, podendo constituir-se como contexto central ou periférico de experiências significativas na interação entre texto (literário) e leitor.

Interessar-nos-á, de forma particular, a convocação de um conjunto de textos que se enquadram no plano da geração do discurso pedagógico e

¹ No presente texto, foi mantida a grafia do português de Portugal.

não no plano da análise das práticas, considerando que o contexto “biblioteca escolar”, em Portugal, surge, de forma estruturada e institucionalmente corporizada, no quadro da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Destacamos ainda que, presentemente, a RBE pretende assumir-se como um parceiro relevante numa estratégia de melhoria da educação e de combate ao insucesso e abandono escolares, tal como assumido no documento correspondente ao seu Quadro Estratégico para 2014-2020 (RBE, 2013). Assim, para perceber o que pode ser acolhido e/ou gerado no contexto da biblioteca, importará considerar documentos recentes que permitam aceder àquilo que, configurado, em sentido lato, como discurso pedagógico oficial, encerra potencial de transformação. Iremos, na urdidura da nossa reflexão, ligando textos diversos, orientadores ou de natureza marcadamente prescritiva, produzidos no quadro específico da Rede de Bibliotecas Escolares, ou no quadro mais abrangente do Ministério da Educação (ou outras instâncias governamentais, articuladas com este).

Que escola? Que biblioteca? Destaques no discurso oficial

A constatação daquilo que são as marcas características do que é, hoje, educar, do que podem ser as funções educativas da escola, da sua relação com as constantes reconfigurações sociais, culturais, contextuais, portanto, conduz-nos à identificação, nos contextos educativos, de espaços de centralidade e de periferia na prossecução daquilo que será o projeto educativo de uma dada sociedade em dado momento. A delimitação de um território que possa assumir um conjunto de papéis específicos, dentro do já social e ideologicamente marcado território escola, não estará isenta da emergência de um jogo de equilíbrios difíceis, fruto de correlações de forças patentes e latentes.

Numa escola que se foi construindo com base numa lógica de assunção das disciplinas escolares enquanto espaços autónomos, no plano epistemológico e, não raras vezes, no pedagógico-didático, o papel do professor, especialista na sua área disciplinar (exceciona-se aqui o professor, no caso português, dos primeiros quatro níveis de escolaridade que,

num contexto de monocência, assume um perfil de caráter mais generalista), não deixa de ser passível de algumas aproximações ao do guardião do território. Obviamente que a formação inicial e contínua de professores, independentemente do modelo que a foi concretizando, incorporando mais ou menos da investigação em educação realizada, tem consolidado como consensuais as virtudes e o potencial de abordagens ao currículo numa lógica transversal, do trabalho interdisciplinar, de práticas de tipo colaborativo; isso não invalidará que a autonomia dos espaços disciplinares não tenha, nas suas expectáveis flutuações, assumido contornos de independência e, em alguns casos/momentos, em função do conteúdo e forma do currículo, se tenha dado conta do que, hiperbolicamente, considerá-riamos perspectivas separatistas. As formulações e reformulações dos grupos disciplinares e das condições que habilitam para a docência são, em grande medida, manifestações epidérmicas (ou nem tanto assim) do espessamento ou atenuação dessas fronteiras artificiais no mapa curricular.

Neste contexto, a biblioteca poderá ser tendencialmente conceitualizada como espaço de complementaridade, de periferia, afastado da centralidade dos elementos nucleares do currículo, as aprendizagens centradas na lógica disciplinar (a associação a determinadas práticas de avaliação tendentes preferencialmente à seleção, potenciaria este efeito). Esse seria o contexto favorável à emergência de outras marcas caricaturais associadas à biblioteca, o espaço frequentado por alguns, poucos, eleitos ou proscritos alunos, no qual a busca algo ascética de conhecimento de matriz livresca se contraporía a uma vida social dinâmica. Na biblioteca, as tarefas de catalogação ou de gestão básicas dos eventuais empréstimos estariam a cargo de um ator pouco qualificado à partida ou desqualificado por ter sido remetido para essa função, em jeito de emulação pobre do estereótipo de outras bibliotecas.

Na alteração da visão algo caricatural do espaço da biblioteca escolar enunciada nas linhas anteriores, desempenhou um papel seminal a criação solidamente fundamentada da RBE, a definição do perfil do professor bibliotecário e a busca de uma coerência conceptual suscetível de materializar a biblioteca como território de autonomia e transversalidade.

Procuraremos, de seguida, salientar alguns aspetos da documentação mais recentemente produzida no quadro da RBE e que nos parece permitir identificar características distintivas do mapa desse território.

No “referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” que assume o título *Aprender com a biblioteca escolar* (ABE), datado inicialmente de 2012 e reeditado em 2017, parece-nos significativo que surja em destaque, na formulação deste título, a valorização do *processo* em detrimento do *espaço*. Aprende-se *com* a biblioteca e não apenas *na* biblioteca, o que pressupõe, obviamente, o espaço onde se aprende, mas, sobretudo, toda uma estrutura dinâmica que interage com o utilizador, um utilizador particular: o aluno contextualmente situado. Nessa linha, afirma-se, neste documento, que “Vivemos numa era marcada pela informação e pelo digital em que, mais do que nunca, é necessário desenvolver metodologias e práticas adaptadas às necessidades de aprendizagem e formação dos alunos, hoje muito diferentes das que existiam no passado.” (Conde; Mendinhos; Correia, 2017, p. 9). Igualmente no prefácio à 2ª edição, deixa-se clara a consciência do particularmente elevado grau de complexidade e de abrangência da função educativa da escola na contemporaneidade, o que implica “associar ao currículo novos e múltiplos saberes e competências” (Conde; Mendinhos; Correia, 2017, p. 9). Esta proposta de integração curricular sistemática é, aliás, justificada com a necessidade de um efetivo e eficaz ensino de literacias, alinhado com aquilo que é a natureza específica de cada disciplina/área/projeto. Consideramos significativo, a este propósito, que a referência seja a disciplina. Se, por um lado, se entende que o trabalho da biblioteca poderá consistir nessa possível integração, ela parece apenas ser instituível como catalisador do processo educativo na medida em que se constituir como complementar ao trabalho sobre/a partir dos conteúdos disciplinares. É compreensível que as bibliotecas assumam essa especificidade: inscrita no quadro conceptual da biblioteconomia veiculado pela *International Federation of Library Associations* (IFLA), a filiação nos princípios da *International Association of School Librarianship* (IASL) resultam no assumir o objetivo de “criar orientações e standards capazes de dar corpo à missão das bibliotecas

escolares nas aprendizagens e de mostrar a importância do trabalho colaborativo neste domínio” (Conde; Mendinhos; Correia, 2017, p. 10).

Enquanto espaço de acolhimento, a biblioteca escolar assume-se como ambiente formativo e promotor da leitura, visando a construção da cidadania numa perspectiva consistente ao longo da vida, incluindo aqui a sua dimensão de lugar/tempo de práticas de literacia (de leitura, dos media, da informação).

A visão do que pode e deve ser uma biblioteca escolar comunica de forma próxima com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Coordenado por Guilherme Oliveira Martins, este documento, cuja inscrição explícita nos princípios da Constituição da República Portuguesa (CRP) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é assumida, de forma expectável, pelo referido Despacho. O sistema educativo é/deve ser garantia de progresso social e da participação democrática, na medida em que contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das assimetrias sociais, económicas e culturais, com base em valores como a tolerância, a solidariedade e a responsabilidade. O legislador assume que é necessário apresentar um referencial que torne acessível a todos, “independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual” (Portugal, 2017). A missão explicitada pela RBE está em sintonia com este Despacho n.º 6478/2017, no qual se enuncia a necessidade de promover, explicita preocupações com a volubilidade acelerada da contemporaneidade e a mobilização de competências de literacia múltiplas como condição de adaptabilidade:

À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de

responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

Há uma inscrição, assumida pelos autores do PASEO, no quadro conceptual proposto por Morin (1999), os sete saberes fundamentais para a educação do futuro, com uma forte marca da emergência ética de matriz humanista. Esse é o espírito deste referencial, segundo Martins *et al* (2017, p. 6):

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber.

O referencial ABE, para além deste encontro com o PASEO, apresenta-se em sintonia com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) – Despacho n.º 6173/2016, documento que se assume, na linha dos anteriores, como um “referencial para o desenvolvimento curricular e para o trabalho a realizar em cada escola, respondendo aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI” (GTEC, 2017, p. 1). O documento preconiza que o trabalho, neste âmbito, pode levar os futuros cidadãos a uma “conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (GTEC, 2017, p. 1).

Estamos perante documentos que assumem não apenas uma afinidade temporal, uma vez que a sua génese se situa em momento próximo, mas uma afinidade axiológica forte, procurando preconizar uma abordagem ao currículo na qual se imprime uma inequívoca matriz humanista. Há, nesta ENEC, que pretende ter efeito desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, referência expressa ao PASEO – e a assumida inscrição no espírito da LBSE, estando mesmo

representado graficamente o esquema conceptual do perfil, com explicitação dos *princípios* (aprendizagem; inclusão; estabilidade; adaptabilidade e ousadia; coerência e flexibilidade; sustentabilidade; base humanista; saber), *áreas de competência* (consciência e domínio do corpo; linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística) e *valores* (liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação). A ENEC faz referência ainda à biblioteca escolar e ao papel que esta pode desempenhar nesta estratégia, enquanto “estrutura congregadora de recursos e metodologias de trabalho a mobilizar para o desenvolvimento da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola, através da articulação com os diversos parceiros da escola e da comunidade” (GTEC, 2017, p. 13).

Por último, para este efeito, tomaríamos como objeto o Despacho nº 55/2018, de 6 de julho, documento que, de acordo com o disponível no portal da DGE, estabelece o currículo dos ensinos Básico e Secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens; essa apresentação afirma que é função desta peça legislativa constituir-se como premissa de aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e atitudes que conduzam ao PASEO, algo que se explicita logo no Art. 1º (Portugal, 2018). O enquadramento está em claríssima e expressa sintonia com os documentos anteriormente referidos. Parte-se do pressuposto de que o sistema educativo tem como missão promover uma política educativa centrada nas pessoas, gerando igualdade de oportunidades, mediante a igualdade de acesso à escola pública. Considera-se que esse desígnio não foi plenamente logrado, problema que se associa às características das sociedades contemporâneas:

[...] a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030,

para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Na sequência da aprovação do PASEO, este Decreto-Lei n.º 55/2018 (Portugal, 2018) aponta este momento da vida social como determinante naquilo que deverá ser o rumo a seguir, com destaque para a preparação dos alunos para a mudança, potenciando aquilo que a contemporaneidade tem para oferecer:

Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Esta perspetiva vai ao encontro não apenas do PASEO, como dos documentos da RBE, podendo estar os novos desafios colocados pela tecnologia – veja-se que o referencial ABE menciona expressamente, nesta linha, a exigência da “criação de cenários de aprendizagem inovadores, passando pela integração de recursos educativos diversificados, bem como pela exploração e uso informado e crítico dos novos ambientes digitais –, bem como o seu potencial educativo subsumidos nesta afirmação. Por outro lado, no que se refere ao entendimento das funções da escola e de como esse espaço, em sentido lato, deve concretizar a sua missão educativa, considera-se o documento (Portugal, 2018) que:

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

O documento remete, de forma sistemática, para a necessidade de um trabalho centrado no aluno, suscetível de promover autonomia, trabalho cooperativo, espírito crítico, bem como outros aspetos que se incorporariam no quadro do proposto por Morin (1999) e plasmado no PASEO. A possibilidade de que a escola possa ser o lugar de construção, por parte dos alunos, de percursos autónomos, mais flexíveis, abre caminho a que esta possa acolher espaços que, de forma orgânica, possam constituir-se como integradores por excelência.

O conjunto de documentos a que fizemos referência até agora e que considerámos como parte substancial do que consideraríamos discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1990), remetem-nos muito para uma ideia de escola passível de privilegiar a formação de pessoas, de cidadãos capazes de valorizar a importância das aprendizagens e da aquisição de conhecimento em integrada articulação com participação ativa, responsável, solidária, eticamente sólida. Há uma constante afirmação de que a resposta a tempos particularmente dinâmicos, nos quais a aceleração da História se reveste de contornos imprevisíveis, muito por efeito da inovação tecnológica, estará na adaptabilidade e na capacidade para introduzir filtros críticos que permitam opções axiologicamente sustentadas, cidadãos capazes de agir e não apenas de reagir.

Este conjunto de documentos é relevante na definição da gramática do discurso pedagógico oficial, algo que depende substancialmente da determinação e articulação efetuada pelo campo do Estado, através dos princípios dominantes, das relações estruturais entre os campos da produção e do controle simbólico: *“how a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control”*² (Bernstein, 1977).

É significativo que a matriz patente nestes documentos tenha introduzido como resposta a períodos marcados por opções de natureza tecnocrática, visões fabris da escola e um entendimento do cumprimento do

² A forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera como público, reflete simultaneamente a distribuição de poder e os princípios de controle social. (Tradução do Autor).

aluno na sua capacidade para acumular conhecimento e disso fazer prova em determinados moldes e momentos. Trata-se de um conjunto de textos (entre outros com formulações e naturezas diversas, como textos programáticos, metas, aprendizagens essenciais) que são expressão da recontextualização oficial do discurso pedagógico, regulando, listando o desejável, prevendo formas de transmissão. A este respeito, os textos normativos mais recentes, especificamente dedicados ao Português, as *Aprendizagens Essenciais* (AE), existindo um documento autónomo para cada ano de escolaridade obrigatória, sendo assumidos explicitamente textos que visam a articulação como o PASEO, encerram algumas notas, em nossa opinião dissonante, que exploraremos no ponto 3. Registre-se que nas AE, da responsabilidade da Direção Geral de Educação (DGE), quase não há referência à realidade da Biblioteca Escolar, algo que, dada a natureza dos documentos em questão, não nos parece ser significativo.

Em suma, o discurso oficial encerra potencial de transformação da realidade; nesta escola que aqui tem mandato para vir a existir, a BE poderá vir a constituir-se como espaço de centralidades, chamando a si essa missão de não estar confinada a um espaço físico no qual o professor-bibliotecário promove colaboração.

Neste lugar, que lugar à literatura?

Em termos muito genéricos, refletir sobre a problemática da leitura corresponderá, em larga medida, à tentativa de compreensão do que se lê, como se lê, quando se lê, onde se lê. Cada um destes aspetos é uma variável relevante na hora de equacionar o potencial impacto da leitura, nomeadamente de textos literários, na construção de cada pessoa. Estando o nosso interesse mais focado na literacia de leitura (e, mais especificamente, na literatura) esta é apresentada como incluindo o uso, a reflexão e a compreensão de textos multimodais, bem como diferentes formas de expressão: oral, escrita e multimédia. É importante que as práticas de leitura surjam associadas a diversas tipologias textuais, com naturezas e funções diversas, com diferentes implicações até nos planos pedagógico e didático.

Nestas AE, destacamos alguns aspetos que, julgamos, são passíveis de limitar o potencial transformador dos documentos mais abrangentes. O critério de optar por tornar evidente o caráter progressivo das aprendizagens e/ou do desenvolvimento de competências leva a que, na formulação dos documentos, esta distinção artificial, algo que já era visível em textos oficiais anteriores (Melo; Costa, 2018), nomeadamente a questão de se designar ‘iniciação à educação literária’ nos dois primeiros anos de escolaridade resulte como destituída de sentido. Apesar do discurso patente nos documentos mais abrangentes apontarem no sentido de uma maior flexibilização, as AE retomam esta ‘essencialidade’, esta necessidade de padronizar mínimos com associação a descritores de desempenho ou formulações similares.

Como exemplo da referida artificialidade, destaquemos a formulação do que se pretende desenvolver, no plano da educação literária. Para os 4 anos de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico (EB), a educação literária deverá ser desenvolvida através de “uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos (DGE, 2018a, p. 4). No entanto, evidencia-se uma diferença: nos 1º e 2º anos, deve promover-se “uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar”, enquanto que nos 3º e 4º anos, a educação literária deve desenvolver-se através da leitura de poemas, de textos de teatro, de narrativas e da construção de um percurso de leitor a realizar com o acompanhamento do professor usando a metodologia de projeto (DGE, 2018b, p. 4). Para o 2º ciclo do EB, prevê-se que, no 5º ano, a educação literária ocorra através de “aquisição de conhecimento de aspetos específicos do texto narrativo, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética” (DGE, 2018c, p. 4). Note-se que, para o 6º ano, a formulação mantém-se, à exceção da substituição de ‘texto narrativo’ por ‘texto poético e texto dramático’. Ainda nas AE, mas referentes ao 3º ciclo do EB (7º, 8º e 9º anos), determina-se que a aula de Português, no que à educação literária diz respeito, deverá estar orientada para a “aquisição de conhecimento de aspetos formais específicos do texto poético e do texto dramático, com progressiva

autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética” (DGE, 2018d, p. 3).

Partimos do pressuposto de que a equipa autoral não considerará a ausência de referência ao texto narrativo, por exemplo, no 3º ciclo do EB, como correspondendo a uma não abordagem deste tipo de texto, algo que seria não apenas absurdo, mas lesivo de uma abordagem na qual rigor e flexibilidade pudessem coexistir. Do mesmo modo, não conseguimos vislumbrar qualquer vantagem no foco a colocar no texto narrativo (no 5º ano), deixando os textos poético e dramático para o 6º ano, ou ainda a explicitação de que, no 3º ciclo, o foco estará nos aspetos formais. Tendo sido alterada a matriz, o quadro conceptual, tal como procurámos demonstrar no ponto anterior, percebe-se que estas AE, tendo na sua génese o propósito explícito de articulação com o PASEO, não deixam de se aproximar de documentos mais restritivos como as anteriores Metas Curriculares.

Notas conclusivas sobre centralidades e periferias

Em larga medida, e sabendo que não será possível esperar uma correspondência de tipo especular entre os planos da geração do discurso pedagógico e da sua recontextualização oficial e/ou pedagógica, podemos, ainda assim, tecer algumas considerações sobre o que nos parece ser o cenário do que, hoje, parece ser a escola desejada, o perfil de aluno que nela se construa. Isto implica, refletindo sobre o que poderíamos designar de potencial transformador, que coloquemos sobre a mesa o que parece emergir como sinais de contradição.

Assim, documentos como o PASEO e como o Decreto-Lei n.º 55/2018 afirmam-se como importantes catalisadores de mudança, trazendo para o discurso oficial uma escola configurada enquanto espaço de liberdade, de crescimento, de projeto formativo de cidadãos capazes de mobilizar conhecimentos em articulação com uma atitude de envolvimento, de participação, de exercício de espírito crítico, numa lógica de cidadania responsável. Partindo do pressuposto de que a neutralidade ideológica e axiológica são impossibilidades, é, parece-nos, muito significativo

que o Estado, no seu mandato, conferindo à escola uma marca ideológica particular, o faça destacando uma matriz que, inspirada na teorização de Morin (1999), resista ao discurso (e às práticas) prototecnocráticas de referência constante a um rigor e a uma visão de excelência associadas a um conservadorismo metodológico, à sobrevalorização de práticas de avaliação sumativas materializadas em instrumentos e critérios de correção como os que os exames nacionais têm materializado. Por outro lado, e ainda que as AE fiquem, em nossa opinião, aquém do desejável, por se tratar de um conjunto de documentos, ainda assim, bastante restritivo, não corresponderá inelutavelmente isso ao abandono da possibilidade de inverter o processo de estreitamento do currículo e à funcionarização dos professores inerente a currículos excessivamente discriminados e assentes em formatos muito rígidos, compostos por categorias específicas (no caso dos documentos prescritivos em vigor anteriormente e, em alguma medida nas AE, metas às quais se associavam descritores de desempenho). Os documentos normativos, aquilo que Luke; Woods; Weir (2013, p. 8) designam de ‘forma técnica do currículo’, são relevantes: “*This making out of the categories, imposing the grids used to divide the contents is the core, unglamorous ‘dirty work’ of curriculum reforms*”³. A forma do currículo conta e não apenas o conteúdo, como parece ser sempre que há debate a esse respeito; por isso, consideramos as AE como portadoras de dissonância, num contexto de enorme potencial de transformação da escola. Da mesma forma, o Decreto-Lei n.º 55/2018 corre o risco de ficar paralisado, como a maioria das propostas de reforma *top-down*, devido à rigidez do sistema burocrático-administrativo, às limitações, por vezes, do próprio espaço físico da escola e, sobretudo, à resistência dos professores (e, não raras vezes, de encarregados de educação, para quem um discurso no qual o rigor corresponde a imobilismo e inovação a facilitismo), pouco envolvidos na mudança, ilusoriamente confortados pelas práticas esterilizantes que o sistema teria gerado.

³ Essa determinação das categorias, impondo as grelhas usadas para dividir os conteúdos, é o núcleo do “trabalho sujo” e nada glamoroso das reformas curriculares. (Tradução do Autor).

No que se refere especificamente à importância do contacto com a literatura, no quadro da experiência/vivência estética decorrente do contacto com objetos artísticos, importará que destaquemos, primeiramente, a importância de que possa o currículo ser o lugar de autonomia. Para além dos aspetos relacionados diretamente com a componente estética, com o conhecimento das especificidades da comunicação literária que potenciem o valor da sua leitura num contexto, a escola, que tende a ser considerada como inibidora de uma experiência mais plena, não deve ser descartado, em linha, aliás, com os documentos de enquadramento sobre os quais temos vindo a refletir neste texto, o potencial deste tipo de comunicação no plano da formação daquilo que Nussbaum (2003, p. 86) designa de cidadãos do mundo, com capacidade de empatia e, logo, maior sensibilidade e aceitação do outro, numa linha de educação para a cidadania:

The arts cultivate capacities of judgment and sensitivity that can and should be expressed in the choices a citizen makes. To some extent this is true of all the arts. Music, dance, painting and sculpture, architecture—all have a role in shaping our understanding of the people around us. But in a curriculum for world citizenship, literature, with its ability to represent the specific circumstances and problems of people of many different sorts, makes an especially rich contribution⁴.

Em função do que temos vindo a afirmar, julgamos que esta é uma janela de oportunidade para que a biblioteca escolar possa assumir-se como espaço de centralidade, como possibilidade de, em contexto de flexibilidade curricular anunciada, de perfil humanista assumido, de formação para uma cidadania ativa e não apenas como um centro de recursos algo periférico. O debate em torno da maior ou menor flexibilidade do currículo, do caráter

⁴ As artes cultivam capacidades de julgamento e sensibilidade que podem e devem ser expressas nas escolhas que um cidadão faz. Até certo ponto, isso é verdade para todas as artes. Música, dança, pintura e escultura, arquitetura - todas desempenham um papel na formação de nossa compreensão das pessoas ao nosso redor. Mas num currículo para a cidadania mundial, a literatura, com sua capacidade para representar as circunstâncias e problemas específicos de pessoas de muitos tipos diferentes, dá uma contribuição especialmente rica. (Tradução do Autor).

mais ou menos restritivo dos normativos, da maior ou menor importância de práticas de avaliação com o foco na seleção mais do que na regulação e melhoria das aprendizagens pode, ainda assim, ter tido a vantagem de revelar o melhor que escola sempre teve: “*At best, the current focus on standards, testing, and improved measurable outcomes may set the table for what has been and remains the perennial task of teachers and students, readers and writers: talking and reading and writing the world*”⁵ (Luke, 2012, p. 13). A biblioteca, enquanto espaço de acolhimento de práticas de leitura, tem condições privilegiadas para não se restringir a louvável, mas limitada articulação com conteúdos de disciplinas escolares, ou articulação com as perspectivas de instâncias fundamentais, como o Plano Nacional de Leitura que, na sua essencialidade, não poderão consumir todo o espaço/tempo/esforço. E, neste espaço de transversalidade e inclusão, no quadro de um currículo promotor de cidadãos críticos, ativos, interventivos, no qual a literatura possa ter um papel particularmente relevante, pode a biblioteca ser o fórum para diálogo e debate sobre o mundo, sem constrangimentos, o espaço para o contacto distendido e aprazível de aprofundamento da cidadania, do outro, da vida.

Referências

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions. London: Kegan Paul, 1977.

BERNSTEIN, B. **The Structuring of Pedagogic Discourse**. Volume IV. London: Routledge, 1990.

CONDE, E.; MENDINHOS, I.; CORREIA, P. **Aprender com a biblioteca escolar**. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. 2ª edição. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, 2017

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais**. 2º ano 1º ciclo do Ensino Básico. Lisboa, 2018a.

⁵ Na melhor das hipóteses, o foco atual em padrões, testes e na melhoria de resultados mensuráveis pode definir as bases do que foi e continua a ser a tarefa perene de professores e alunos, leitores e escritores: falar e ler e escrever o mundo. (Tradução do Autor).

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais**. 4º ano 1º ciclo do Ensino Básico. Lisboa, 2018b.

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais**. 5º ano 2º ciclo do Ensino Básico. Lisboa, 2018c.

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais**. 9º ano 3º ciclo do Ensino Básico. Lisboa, 2018d.

GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**. Lisboa: Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade/Ministério da Educação, 2017.

LUKE, A. After the testing. Talking and reading and writing the world. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. v. 56, n. 1, p. 8-13, set. 2012.

LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. In: LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. (Eds). **Curriculum, Syllabus Design and Equity**. A Primer and Model. New York, NY: Routledge, 2013. p. 6-39.

MARTINS, G. *et al.* **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2017.

MELO, S.; COSTA, P. Contributos para uma análise crítica do discurso oficial sobre educação literária. **Educação em Análise**, Londrina, v.3, n.2, p. 96-119, Jul/Dez 2018.

MORIN, E. **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: UNESCO, 1999.

NUSSBAUM, M. (2003). **Cultivating humanity** : a classical defense of reform in liberal education. 7th reprint. Harvard: Harvard University Press, 2003.

PORTUGAL. **Despacho n.º 6173/2016**, Diário da República, 2.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016.

PORTUGAL. **Despacho n.º 6478/2017**. Diário da República, 2.ª Série, n.º 143, de 26 de julho de 2017.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 55/2018**. Diário da República, 1.ª Série, n.º 129, de 6 de julho de 2018.

REDE DE BIBLIOTECAS ECOLARES. **Programa Rede de Bibliotecas Escolares**. Quadro estratégico 2014-2020. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.

2. BIBLIOTECAS ESCOLARES, REALIDADE E DESAFIOS PARA TRANSFORMÁ-LAS EM ESPAÇOS DE LEITURA, PESQUISA E INFORMAÇÃO

Mary Ferreira

INTRODUÇÃO

É papel da educação integrar o indivíduo ao meio social, desenvolvendo suas potencialidades, ao mesmo tempo em que esta estimula o senso crítico e orienta quanto a aquisição de conhecimentos que o leve a promover mudanças no seu meio social. A educação se efetiva enquanto processo de mudança social nos contextos em que se insere: na família, na escola, nos diversos espaços de convivência. Esses contextos irão direcionar os processos de formação. No que se refere à escola, esta irá direcionar o processo educativo e promover a aprendizagem a partir do estabelecimento de metas partilhadas de forma articulada com os interessados no processo de ensinar e aprender: alunos, professores, família e sociedade.

O processo de ensinar e aprender exige conhecimentos cada vez mais amplos dos professores e um conjunto de recursos no qual são agregados valores, cultura, ética, política, conhecimento e informações que contribuem na consolidação da formação principalmente das crianças e jovens. Nesse contexto, a escola é considerada uma instituição sociocultural, organizada e pautada por valores, concepções e expectativas, onde seus membros são vistos como sujeitos históricos e culturais que relacionam suas ideias acordando ou contrapondo-se aos demais a partir de conhecimentos adquiridos nas vivências e confrontos com sua realidade.

A função social da escola, em especial das instituições públicas, é analisada por diversos autores como um lugar da construção da igualdade,

possibilitando descobertas e busca de horizontes. Ao avaliar o sentido da escola pública, Libâneo (2011, p. 12) a concebe como um lugar de:

ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando a elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Para atingir as metas e responder às expectativas da sociedade, a escola deve buscar se constituir como um espaço de saber, de informação e de troca de conhecimentos que irá possibilitar ao aluno elevar-se cultural e cientificamente, conforme enfatiza Libâneo. Para cumprir essa meta, os professores têm um papel fundamental, uma vez que são responsáveis pela mediação do conhecimento, pelo estabelecimento de canais de participação, pela integração dos alunos nos espaços da sala de aula e no contexto da escola. Para tanto, é necessário que, em sua estrutura, a escola crie um conjunto de atividades e seja equipada com espaços de discussão e reflexão que vão além das salas de aula, a exemplo do teatro, dança, laboratório de informática, salas de esportes e a biblioteca.

A biblioteca se constitui em um lugar de pesquisa, de leitura, de memória e informação capaz de apoiar a escola a partir de um conjunto de materiais bibliográficos e não bibliográficos, para que ela efetive sua função social; portanto, sua existência no contexto da escola é uma necessidade, haja vista as inúmeras mudanças decorrentes das “transformações tecnológicas que permitem lidar com grandes massas de informação e ao mesmo tempo alteram radicalmente as condições de armazenamento e de acesso” (Carlixto, 2000, p. 117). Por esta razão, as bibliotecas escolares devem ser redimensionadas no contexto da escola e da educação, tendo em vista sua importância como espaço mediador de informação e conhecimento – instrumentos necessários ao fortalecimento e ampliação de ideias e imprescindíveis na instauração do debate no contexto da escola e na sala

de aula. Carlixto (2000, p. 117) recomenda que a biblioteca “deve ser vista como um recurso essencial da escola, responsável em apoiar o sistema educativo no processo de preparação de indivíduos, cidadãos capazes de responder às exigências da sociedade”.

Observa-se, entretanto, que sua ausência é parte de um processo no qual as escolas –principalmente as públicas – têm sido penalizadas historicamente, uma vez que as políticas de educação não dão conta de responder a esse problema. Essa assertiva é observada na maioria das escolas da rede pública, em especial nas escolas de São Luís (MA), quando nos deparamos com os resultados de uma pesquisa realizada em 2012-2015 sobre a situação das bibliotecas escolares naquele município. Essa situação evidenciada em São Luís não difere de outras realidades, conforme apontam os estudos de Bernadete Campelo, para quem a maioria das escolas da rede pública de ensino funcionam de forma precária, mais de 80 % delas não têm bibliotecários. São espaços que refletem o descaso e o abandono do poder público para com as instituições escolares.

Na abordagem deste texto, apresentamos reflexões sobre o papel da escola e dos projetos político pedagógicos que têm como objetivo repensar as práticas pedagógicas a partir de um conjunto de fatores e ações que levem alunos e professores a redimensionar este espaço como um canal de fortalecimento da cidadania dos estudantes. Discute-se em um segundo momento o papel da biblioteca, sua dimensão pedagógica e sua função social, no qual rompe-se com o modelo tradicional para apresentá-la como um espaço dinâmico, capaz de contribuir com a formação de alunos leitores e críticos, uma vez que a leitura, quando concebida no processo de ensino e aprendizagem, pode alterar as relações de poder existentes na sociedade e em especial na escola, na medida em que os alunos passam a estabelecer uma relação de troca e de diálogo com os professores.

No texto, apresentamos ainda dados que demonstram a precariedade das bibliotecas escolares no Brasil e, finalmente, discutimos caminhos que podem alterar esta realidade a partir da criação da Lei 12.244/2010 – Lei de Universalização das Bibliotecas Escolares.

A expectativa desta lei é alterar o cotidiano das escolas com a incorporação de bibliotecas que possam dar uma nova dinâmica ao processo de ensino e aprendizagem, incorporando aos respectivos projetos pedagógicos novas metodologias de estudo e pesquisa nos quais a biblioteca esteja presente e o bibliotecário possa ser visto como parte do processo de educação.

A escola como espaço da educação cidadã: qual o papel da biblioteca?

As transformações sociais que o Brasil vivenciou nas décadas iniciais do Século XXI refletem as lutas sociais empreendidas ainda nos tempos da ditadura militar instaurada em 1964, que resultaram na redemocratização que o País e nas eleições diretas. Esse ciclo de abertura culmina com a aprovação da Constituição de 1988 que garantiu ao povo brasileiro direitos até então negados, com destaque para os direitos das minorias: mulheres, negros e crianças, que passaram a ser respeitados como cidadãos. Dentre as lutas sociais, destacamos a defesa da educação de qualidade, luta esta determinante para que se conquistasse na nova Carta Constitucional o Artigo 5 que garante: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir dos anos 90 do século XX, o Brasil passou por três governantes: Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1993) e Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Esse período é retratado como o momento em que se acirram as relações entre capital e trabalho, o modelo liberal então em vigor vai sendo substituído por um modelo neoliberal, centrado na iniciativa privada e tendo como consequência a privatização de empresas nacionais: Vale do Rio Doce, Embratel, extinção do Instituto Nacional do Livro, extinção do Ministério da Cultura, entre outras instituições públicas. No campo da educação, dois fatos marcam o período: a tentativa de privatização das universidades públicas e a expansão do ensino privado.

Destacamos como positiva a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases na Educação Brasileira – LDB em 1994, com a contribuição destacada de Darcy Ribeiro na presidência da comissão, como também a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996. Este fundo permitiu que os Ensinos Médio e Fundamental tivessem maior dinâmica e orçamento para melhorar o ensino público no País. Ao lado dessas duas iniciativas, ressaltamos a criação do Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER – e do Plano Nacional de Bibliotecas Escolares – PNBE. Essas duas políticas trouxeram para o contexto dos estados e municípios a importância da leitura e das bibliotecas, como parte do projeto de educação escolar.

Apesar dessas iniciativas, observamos que os programas não surtiram o efeito desejado, no sentido de melhorar os indicadores de educação no País. A dificuldade com a leitura e com a matemática continuava sendo dois pontos de estrangulamento do setor, fato que irá contribuir para o fracasso dos dois programas e para a instauração de um debate público para pensar saídas para o problema.

A partir de 2003, com a ascensão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, passa-se a adotar um conjunto de mudanças que irão culminar com o aumento do número de estudantes matriculados em cursos universitários, o aumento de vagas nos cursos superiores das universidades públicas e a inclusão de milhares de jovens de classes populares a partir das políticas de cotas implantadas no Brasil em 2006, contribuindo para a ascensão de grupos sociais historicamente excluídos: pobres, negros e indígenas. Outro fator que marca as mudanças neste campo é o número de crianças e jovens na escola, estimulado pelo Programa Bolsa Família que se constitui num dos maiores estímulos para a permanência de milhares de crianças nas escolas da rede pública do País. No Norte e Nordeste, o aumento do número de crianças representa um dado dos mais elevados, o que demonstra o sucesso do programa nestas regiões.

Se o número de incluídos na educação formal aumentou consideravelmente no País, a qualidade da educação apresentava dados preocupantes, conforme mencionamos. Uma das críticas feitas sistematicamente por

vários autores, entre os quais Pedro Demo, é o número excessivo de aulas dadas pelos professores, resultante das exigências do MEC que, ao aumentar para 200 dias o período letivo, acreditava que melhorariam os níveis de aprendizagem.

Na visão desse pesquisador, “aumentaram as aulas e com isso caiu o desempenho. Esta iniciativa não trouxe nenhum resultado palpável”. As reflexões de Demo em alguns momentos assustam, principalmente quando é enfático ao afirmar que “a didática prevalente em sala de aula não só não funciona, como está equivocada. Aula não é necessariamente aprendizagem” (Demo, 2007, p. 2). Ao analisar com mais cuidado suas reflexões, observamos que, o que ele propõe aos professores, na verdade, são desafios de tornar a aula uma atividade secundária e nos provoca a substituir a aula pela pesquisa. E o que vem a ser pesquisa? Como esta poderia se constituir como canal de formação e integração na escola? Pesquisar é buscar conhecimentos, o ato de pesquisar está relacionado com o ato de conhecer, de busca e de investigação. A pesquisa é uma das preocupações do fazer científico, cujas bases estão relacionadas com o uso dos métodos e explicações da realidade, como aponta Ferreira (2008, p. 1):

O ato de pesquisar é uma exigência que se insere no ato de aprender, de pensar e de dar sentido a coisas e fatos, ou como enfatiza Bachelard, é quando ultrapassamos o lugar comum da opinião pessoal para respostas mais claras, seguras e fundamentadas sobre determinados fenômenos.

Em se tratando do cotidiano das escolas públicas, por exemplo, como pensar e fazer pesquisa considerando os limites das estruturas escolares? Como fazer do ensino algo prazeroso e articulado que aguça o espírito, estimule a mente dos jovens? Como transformar o ato de ensinar, articulado com o ato de pesquisar e consequentemente de pensar, quando nos faltam elementos fundamentais para que isso se viabilize? Como colocar em prática a Lei nº 7044/1982 que enfatiza: “o ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao

desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização na preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania”.

Como tornar essa lei uma realidade e o ensino algo dinâmico, prazeroso, criativo, se as escolas não estão preparadas nem equipadas para um atendimento de qualidade de seus alunos, principalmente pela falta de qualificação de seus quadros de professores no domínio de ferramentas básicas necessárias para dar novas dimensões ao ensino, além da ausência de bibliotecas e/ou espaços de leitura, laboratórios de ciência, laboratórios de informática e programas culturais que articulem o ensino com a arte? A ausência desses canais torna o ensino algo enfadonho, repetitivo e pouco renovado, como enfatiza Demo (2007).

Em se tratando das bibliotecas escolares, estas têm como função social satisfazer as necessidades da instituição, desenvolvendo projetos pedagógicos e culturais de forma estratégica que facilite o aprendizado, podendo dar suporte aos programas educacionais, integrando-se à escola de maneira dinâmica e transformando-se em um espaço de interação permanente, exercendo funções informativa, educativa, cultural e recreativa.

Segundo o Manifesto da Unesco, a biblioteca escolar é o espaço que “[...] promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (Unesco, 1999). Desse modo, é importante que as escolas criem as condições para que esses espaços sejam efetivados. As bibliotecas escolares possibilitam o acesso aos materiais de caráter informativo e cultural que estimulam o senso crítico e a imaginação de crianças e jovens, e quando bem trabalhados e orientados por profissionais qualificados, estimulam maior participação e presença dos alunos na biblioteca.

Nesse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) expõem os diversos papéis que a biblioteca deverá representar como participante da formação de crianças e jovens, numa perspectiva construtivista e questionadora (Brasil, 2000).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que a prática da leitura deve ser sempre um meio e não um fim. Para isso, a participação da biblioteca é fundamental, devendo possuir um ambiente confortável e agradável, com acervo variado, de onde o professor possa indicar livros, mas em que também os alunos possam escolhê-los por conta própria, e até mesmo levá-los para casa.

A partir dessa perspectiva, concebemos as bibliotecas escolares como unidades organizacionais vivas, que sofrem interferências diárias em seu processo de disseminar conhecimentos, informação e cultura, razão pela qual há uma necessidade constante de adequá-las aos interesses do seu público: alunos e professores. Isso torna imprescindível a adequação de suas estruturas à nova sociedade do conhecimento, buscando criatividade e interdisciplinaridade, partilhando seus projetos com os professores a fim de que estes possam interferir nos seus programas e projetos, a fim de torná-la parte do ensino e da aprendizagem.

Enfim, a biblioteca deve tornar-se um local prazeroso e dinâmico, objetivando o aumento do número de alunos e professores nesse ambiente de forma a torná-la parte do projeto político pedagógico da escola.

A biblioteca no contexto da escola: algumas reflexões

Em face aos grandes avanços tecnológicos, faz-se necessário preparar-se para sobreviver numa sociedade onde a informação permeia as grandes decisões; desse modo, pressupõe-se que “quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire outro estado, uma outra condição” (Soares, 1998, p. 36). A leitura permite estreitar laços com o conhecimento que, por sua vez, leva à intervenção e inserção no mundo público. É sempre bom lembrar que a leitura é o caminho para intervir nos processos que podem levar à transformação da sociedade. Por esta razão, o processo de ensino e aprendizagem está imbricado com o ato de ler.

No debate que vem sendo feito nas últimas décadas do século XX no contexto das escolas, observa-se que o processo de ensinar e aprender

envolve um conjunto de componentes e relações de que os pedagogos, arte-educadores e bibliotecários têm vindo a dar-se conta de que “[...] a escola já não é hoje o principal centro de aprendizagem das crianças e jovens [...]”. Sob essa ótica, argumenta-se que entre os variados meios educativos encontra-se a biblioteca – recurso indispensável ao processo ensino-aprendizagem e formação do educando. “Pode-se afirmar que uma escola sem biblioteca, não orientada para um trabalho escolar dinâmico, torna-se um instrumento estático e improdutivo dentro desse contexto” (Amato; Garcia, 1998, p. 7).

Em concordância com essa afirmativa, Campello (2003, p. 7) considera que “a biblioteca escolar, mais do que um estoque de conhecimento, pode constituir-se em um espaço adequado para desenvolver nos alunos o melhor entendimento do complexo ambiente informacional da sociedade contemporânea”. Desta forma a escola, aliada à biblioteca, deve promover oportunidades de aprendizagem que deem ao estudante condições de aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira, considerando que, para o autor, (2003, p. 11),

[...] educar é uma tarefa complexa. Exige que todos os recursos e conhecimentos sejam mobilizados para se atingirem objetivos e metas definidas. Ao assumir seu papel pedagógico, a biblioteca pode participar de forma criativa do esforço de preparar o cidadão do século XXI.

Nesse contexto, a utilização da Biblioteca Escolar como fonte de pesquisa é bastante significativa à medida que esta passa a (re)construir o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o hábito de leitura. Vale ressaltar que estas instituições se constituem em um valioso suporte de obtenção de conhecimento e disseminação de informação e, além disso, “proporcionam a base e os hábitos permanentes do uso de fontes de informação”, complementa Fonseca (1983, p. 7). Para tanto, há de transformar a biblioteca em parceira dos projetos pedagógicos da escola a fim de que haja uma nova dinâmica no processo de ensinar e aprender. Dessa forma, as políticas e programas da escola devem estar em perfeita sintonia com as bibliotecas, buscando a atualização e adequação de seus acervos e apoio de

órgãos governamentais que possam contribuir para diminuir os entraves que ela ainda enfrenta.

De certo, é responsabilidade também do profissional que atua na biblioteca como um orientador que capta os interesses dos alunos, estimular seus questionamentos e os guiar na busca de soluções. Para tanto, este profissional deve trabalhar em consonância com os projetos interdisciplinares que permitam aos alunos localizar, selecionar e utilizar a informação disponibilizada na biblioteca. Em contrapartida, de acordo com Simão; Schercher; Neves (1993, p. 10), o que se observa é que:

[...] a biblioteca e o professor tornam-se utilitários para resolver problemas da escola tais como: substituir o professor ausente, passar filmes, organizar festinhas, contar histórias para preencher os períodos vagos, atender alunos de castigo ou que não podem praticar educação física, abrigar na biblioteca turmas inteiras sem prévio planejamento.

Em síntese, a biblioteca vem sendo utilizada para a realização de atividades que desviam de sua função primordial que é de constituir-se como espaço dinâmico de estímulo à leitura, à pesquisa e ao conhecimento. Diferente do que se comenta, a biblioteca escolar pode, sim, ser o local onde se forma o leitor crítico, aquele que seguirá vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura. Porém, isso só ocorrerá de forma mais eficiente se houver a interação dos membros da biblioteca e da escola para esse fim, pensando a biblioteca como espaço de criação e de compartilhamento de experiências e de produção cultural.

Para recuperar a função social da biblioteca escolar, necessita-se que esta seja visualizada como um local dinâmico de saber, uma rede de serviços de informação com um corpo de funcionários coordenado por um especialista que dinamize as coleções e crie um ambiente propício à formação de leitores capazes de interagir e interferir por meio do conhecimento.

Nessa perspectiva, o bibliotecário deve atuar como mediador para a mudança social, apontando caminhos que conduzam ao aprendizado do aluno e para o processo de construção do conhecimento, bem como à

formação de criticidade em relação à sociedade em que o educando está inserido.

As dificuldades enfrentadas pelas bibliotecas estão principalmente na ausência de profissionais qualificados para dar o real sentido a esses espaços. Trata-se de um obstáculo a ser superado com dificuldades, haja vista a precariedade com que se encontram as bibliotecas e a falta de tradição desse profissional no contexto das escolas.

O bibliotecário na Biblioteca Escolar

A presença do profissional bibliotecário na Biblioteca Escolar é imprescindível, considerando ser este um elemento da comunidade escolar qualificado, responsável pelo planejamento e gestão do espaço. Sua função é apoiar e estimular programas e projetos pedagógicos e culturais no que se refere a oferta de serviços informacionais, capaz de possibilitar um trabalho integrado com todos os membros da comunidade escolar, buscando a ligação permanente e intercâmbio da biblioteca com a escola e outras instituições afins.

A eficiência da atuação desse profissional depende fundamentalmente da inserção da biblioteca escolar na construção dos projetos pedagógicos da escola, a fim de apoiar de forma integrada todas as atividades, objetivando orientar e estimular a prática de leitura e contribuir para a construção de saberes do aluno (Ferraz, 2010).

A atuação do bibliotecário deve ser ativa e permanente, envolvendo todas as disciplinas: da matemática à história, da biologia à literatura, buscando formas de potencializar leituras que deem novas dinâmicas aos conteúdos ministrados, contribuindo e auxiliando o professor no desenvolvimento do programa, colocando à disposição materiais que complementem as informações transmitidas em sala de aula. Como ressalta Fragoso (2002, p. 25),

Longe de construir mero depósito de livros, a biblioteca escolar é um centro ativo de aprendizagem. Nunca deve ser vista como

mero apêndice das unidades escolares, mas como núcleo ligado ao pedagógico. O bibliotecário trabalha com os educadores e não apenas para eles ou deles isolados. Integrada à comunidade escolar, a biblioteca proporcionará ao seu público leitor uma convivência harmoniosa com o mundo das ideias e da informação.

O papel dos bibliotecários escolares varia consoante o orçamento, o currículo e as metodologias de ensino de cada escola. Mas, no que se refere a suas ações pedagógicas, é papel dos bibliotecários desenvolver atividades que tornem o ato de ler e pesquisar uma prática prazerosa. Para tanto, devem possuir conhecimentos amplos sobre a situação do País, do Estado, do Município e conhecer profundamente a escola em que estão atuando e, em especial, o seu público, para poder assegurar um funcionamento eficaz dos serviços aos seus usuários e favorecer, dessa maneira, a socialização de informações e gerenciamento dos recursos existentes na biblioteca.

Há de se considerar que esse tipo de serviço exige que o bibliotecário esteja integrado às ações da escola e articulado com os professores em cada disciplina... Além disso, o bibliotecário deve ter um perfil que inclua, entre outras qualidades e qualificações, conforme enfatizam Sponhoz (1984) e Caldin (2001):

- Deve possuir formação e conhecimentos suficientes para interpretar os objetivos da escola e as políticas que esta está desenvolvendo;
- Ter capacidade de articular conhecimentos técnicos e conhecimento da realidade da escola para assim interpretar as necessidades de alunos e professores;
- Ter conhecimentos que lhe permita analisar os programas educacionais e compreender sua dimensão pedagógica para avaliar como a biblioteca pode contribuir com sua implementação;
- Ser capaz de pensar ações que tornem a biblioteca um lugar interessante, lúdico e de reflexão;

- Ser capaz de avaliar seu acervo e articular projetos que venham a reconstruí-lo para atender as necessidades de seu público.

Enfim, o bibliotecário escolar deve se constituir como um sujeito da informação na escola, deve saber articular ensino e pesquisa, leitura e lazer, livro e debate crítico, tendo o corpo de professores como aliado de todas as ações que venha a desenvolver para tornar a biblioteca um lugar de leitura, informação, memória e conhecimento.

A partir desse contexto, pode-se afirmar que são vários os problemas que perpassam as bibliotecas escolares no Brasil, grande parte deles, como mencionado, frutos da ausência de profissionais bibliotecários para gerenciar esses espaços de conhecimento nas escolas.

Em São Luís (MA), por exemplo, as inúmeras dificuldades que as escolas enfrentam para organizar uma biblioteca escolar, manter as que existem em funcionamento e ainda integrá-las no processo educacional refletem a ausência de políticas públicas adequadas e, ao mesmo tempo, uma atenção maior da sociedade. Os problemas enfrentados pelas bibliotecas escolares maranhenses se assemelham aos identificados em estudo realizado por Campelo (2015), em que detecta que as bibliotecas escolares no Brasil, com raras exceções, continuam sendo depósitos de livros mal organizados e desatualizados, disponibilizados sem critérios e desarticulados dos projetos pedagógicos das escolas.

As bibliotecas escolares em instituições públicas e os desafios da lei 12.244/2010

O que se observa no sistema educacional brasileiro é a falta de planos e ações que tenham as bibliotecas como foco. Os estudos apontam que as bibliotecas escolares receberam pouca atenção. Isso é evidente na Lei 4.024/1961 (1ª LDB) que fixa as Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, já que no texto dessa lei, livro e biblioteca são praticamente esquecidos. Nas décadas seguintes – 1960-80 – o Brasil viveu o período ditatorial, fato que implicou na ausência de debates e na instauração de um ensino tecnicista.

Para Fico (2008), o modelo educacional instituído no Brasil nesse período teve como principal objetivo formar o cidadão para a instrução técnica; os conteúdos pedagógicos, norteadores da prática de ensino, foram relegados a planos secundários, influenciando decisivamente na formação moral e no caráter do indivíduo¹. A Biblioteca Escolar não faz parte do ensino público, naquele período.

Essa situação passa a ser discutida quando da criação da Federação de Associações de Bibliotecários Brasileiros – FEBAB, em 1959 e quando do reconhecimento da Profissão de Bibliotecários em 1962. Estes dois acontecimentos contribuem para instaurar o debate sobre a importância das bibliotecas públicas e escolares no Brasil, com maior ênfase para as primeiras.

A situação das bibliotecas escolares no Brasil começa a ser tema de debates quando é criada pela FEBAB a Comissão de Bibliotecas Escolares, coordenada por Valda Antunes, atuando em sintonia com as associações de bibliotecários em vários estados do Brasil, que desencadeiam movimentos em defesa da biblioteca escolar. O debate começa a ter ressonância quando se integra à luta que se instaurou no País, a partir do final dos anos 1970, em defesa da escola pública. O Movimento em Defesa da Escola Pública se intensifica em todo o País, tendo forte presença na elaboração da Constituição de 1988 e, posteriormente interferiu na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil, em 1996, que teve como grande idealizador o antropólogo Darcy Ribeiro.

A Lei 9.394/1996 (2ª LDB) é aprovada 35 anos depois da Lei de 1961. Nesta nova LDB, observamos que as bibliotecas passam a ser adotadas como parte do processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram a biblioteca

¹ É importante lembrar que a tendência tecnicista implementada durante o Regime Militar no Brasil a partir de 1964 surge nos EUA e passa a influenciar os países latino-americanos em vias de desenvolvimento, dentre eles o Brasil, a fim de favorecer o modelo capitalista em expansão orientado por modelo empresarial americano. Observamos o mesmo tipo de orientação sendo alinhavado no governo Bolsonaro, com a total abertura ao governo americano.

escolar como um espaço adequado e necessário para completar o processo de ensinar e aprender. Para Campelo; Silva (2000, p. 67), é inegável a mudança que passa a ser estabelecida pelos PCNs, porém, observa-se que a consecução desse novo modelo de educação apoiado pelas bibliotecas irá exigir que estas passem a ser vistas como organismos vivos e incluídas no centro da ação pedagógica.

Outro esforço criado na década de 1990 é o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares – PNBE, que tem como objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

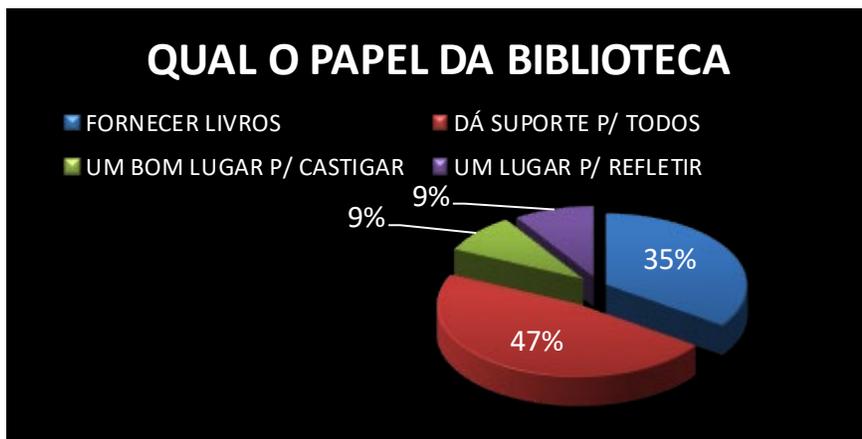
O Programa distribuiu um volume considerável de livros, periódicos e obras de referência para 3.659 municípios brasileiros; porém, a efetivação do programa nas escolas ficou muito a desejar em decorrência da falta de estrutura das escolas, pouca formação dos professores para trabalharem os livros didáticos e literários, bem como com as coleções de referências. Na avaliação feita por Paiva; Berenblum (2008, p. 184), “o cotidiano das escolas visitadas, as condições sociais em que estão inseridas definem o PNBE como uma ação cultural de baixo impacto nas políticas de formação do leitor e produtor de textos”.

O estudo aponta ainda que a concepção de biblioteca retrata uma visão atrasada, ainda presa à estrutura física separada dos projetos de incentivo à leitura. Nas escolas investigadas, a maioria dos professores “não desenvolveram uma análise compreensiva acerca das finalidades sociais das bibliotecas no interior das escolas, remetendo-se a enfoques unicamente didáticos, simplistas e alienadores” (Paiva; Berenblum, 2008, p. 185).

Situação semelhante é identificada em estudo realizado em São Luís (MA) envolvendo 169 escolas da Rede Pública de Ensino: quando questionados sobre o papel da biblioteca a partir de um formulário de múltipla escolha, observamos que os professores não a caracterizaram apenas como um lugar positivo, uma vez que 9% (nove por cento) enfatizaram que a biblioteca é também um lugar de castigo. Essa afirmação reforça os velhos tabus e preconceitos que durante muito tempo estiveram presentes

no imaginário social e na filosofia das escolas. Para o ambiente da biblioteca escolar eram levadas as crianças e jovens que “não se comportavam adequadamente na sala de aula”, “os rebeldes”. A biblioteca era o lugar de punição.

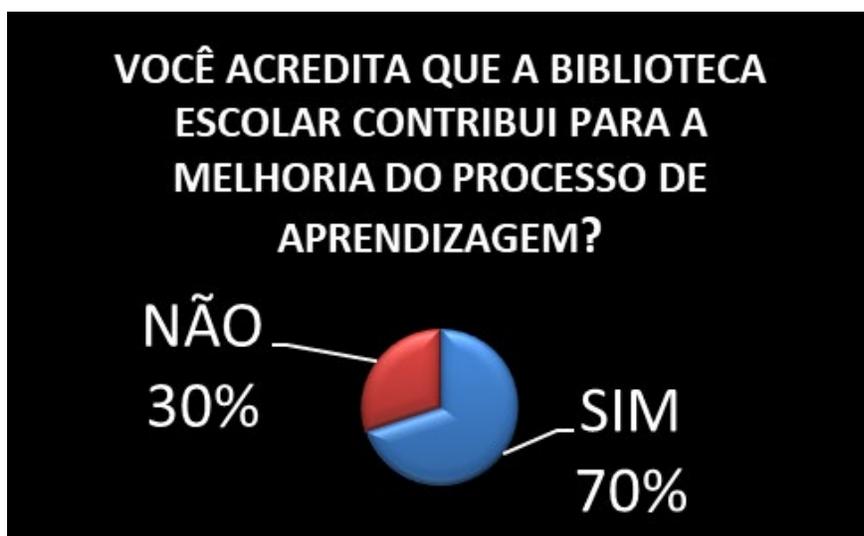
Gráfico 1. A visão dos entrevistados sobre o papel da biblioteca



Fonte: Pesquisa: Bibliotecas Escolares em São Luís/MA 2009-2014.

No estudo acima mencionado, também foi questionada a visão que a comunidade escolar tinha das bibliotecas e se as percebiam como um espaço capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. O resultado surpreendente demonstra que 30% dos professores, diretores e funcionários não acreditam no potencial das bibliotecas como espaço de informação e conhecimento. Esse dado deve ser visto com grande preocupação, já que se os gestores, professores e funcionários têm essa visão, ela prevalece no contexto da escola. Os 30% dos que não acreditam na biblioteca são também os que vêm a biblioteca como um lugar de castigo e que atribuem à sala de aula o único local de ensino e aprendizagem. Esse dado também reflete a situação de abandono das bibliotecas dessas escolas.

Gráfico 2. A biblioteca contribui para melhoria do ensino



Fonte: Pesquisa: Bibliotecas Escolares em São Luís/MA 2009-2012

Ao lado desse problema, observa-se que a situação das bibliotecas escolares se agudiza na medida em que prescinde de profissionais qualificados para articular ações em sintonia com os projetos político pedagógicos das escolas. As pesquisas apontam a inexistência quase total de bibliotecários nas instituições escolares investigadas. Em São Luís (MA), das 169 escolas investigadas, foi constatado que apenas 5% contam com um bibliotecário. Para Paiva; Berenblum (2008, p. 186), “a figura mais comum encontrada neste espaço é a do professor readaptado, ou seja, deslocado da função de regente de turma por problemas de saúde”.

Os estudos de Campelo (2015, p. 5) reforçam essa assertiva ao enfatizar que, nas escolas brasileiras, o bibliotecário é substituído pelo professor que, muitas vezes, exerce dupla função:

Os responsáveis pela biblioteca são, na sua maioria, professores, o que à primeira vista pode ser considerado um ponto positivo dada a possibilidade de, contando-se com esse profissional, se desenvolver projetos pedagógicos na biblioteca. Entretanto, há diversos aspectos negativos: são

geralmente professores readaptados, sem treinamento específico para a função, ou então dividem seu tempo na biblioteca com outra função na escola. Também é esse professor que, quando falta algum docente, assume a regência da turma, ficando a biblioteca fechada nessas ocasiões.

O fracasso do PNBE fortalece o debate sobre as Bibliotecas Escolares, vistas como um bem cultural e educativo que devem ser redimensionadas no contexto da escola. O debate se amplia quando o Conselho Federal de Biblioteconomia passa a discutir com mais ênfase a necessidade de intensificar ações para a criação de bibliotecas escolares com bibliotecários. Nasce neste ínterim o Projeto Mobilizador que entre os vários objetivos traçados destacamos:

Tabela 1. Objetivos do Projeto Mobilizador

Contribuir efetivamente para a qualidade do ensino, no território nacional, que tire o Brasil de uma situação difícil no que tange à circulação da informação e do conhecimento na escola pública, em geral
Constituir uma rede de atores institucionais nos diversos segmentos sociais que atuam em prol da biblioteca escolar e as autoridades educacionais, com o intuito de que sejam atendidos os aspectos de política pública voltada para a concretização deste projeto.
Diagnosticar a situação institucional da biblioteca escolar na rede pública de ensino brasileira, tomando-o como ponto de partida para o planejamento subsequente.
Provocar a formação de bibliotecários escolares no âmbito da pós-graduação lato sensu de modo a favorecer a geração de profissionais críticos, capazes de consolidar a proposta por ora apresentada

Fonte: Biblioteca Escolar: construção de uma Rede de Informação para o Ensino Público. Conselho Federal de Biblioteconomia. Brasília: CFB, 2008. p. 25-26.

O projeto mobilizador estimula estudos e pesquisas em todo o Brasil a fim de diagnosticar a situação das bibliotecas, fato que irá contribuir para que as universidades e, em especial, os cursos de Biblioteconomia,

se interessem em investigar a temática. Desse modo, destacamos estudos que passaram a fortalecer o debate sobre as bibliotecas escolares: Campelo (2000, 2015); Ferreira (2011, 2014), entre outros. A partir de então, se intensifica o debate para a criação da Lei 12.244/2010 denominada Lei de Universalização das Bibliotecas Escolares.

A Lei 12.244/2010 e os desafios para tornar as bibliotecas escolares um bem social integrado ao ensino e aprendizagem

A criação da Lei 12.244/2010 vem coroar os esforços empreendidos por vários grupos sociais, em especial os bibliotecários, que há décadas lutam para que as bibliotecas escolares passem a ser vistas como lugares dinâmicos que possam contribuir para alterar os indicadores da educação brasileira.

Ao universalizar as bibliotecas com acervos adequados e tratados por profissionais qualificados, o governo abriu um novo caminho para a melhoria do ensino público. A Lei é determinante ao enfatizar a presença do profissional bibliotecário, fato que possibilita maior integração entre esses profissionais e os professores. A integração facilitará o trabalho com os livros didáticos, dará maior estímulo à leitura literária e provocará a retomada da discussão sobre a pesquisa escolar e reflexões sobre a prática pedagógica a partir da leitura e escrita. Um dos pontos a refletir sobre a efetivação da Lei é que o Art. 3º determina que:

Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, **seja efetivada num prazo máximo de dez anos**, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

De acordo com a Lei, sua efetivação deveria estar em pleno funcionamento em todo o território nacional até o ano de 2020; porém, o que se observa é o descumprimento da legislação em grande parte dos estados

brasileiros. A falta de atenção por parte dos gestores estaduais e municipais para o cumprimento da Lei retrata o descaso para com a qualidade da educação e a omissão quanto à efetividade de uma estrutura necessária para um melhor desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem. Para Campelo (2015, p. 20): “A efetividade da Lei 12.244/2010, de universalização da biblioteca escolar, ainda está por ser comprovada”.

Algumas conclusões para pensar as bibliotecas escolares

A partir desses dados, pode-se avaliar que a situação das bibliotecas escolares reflete a falta de políticas para com essas organizações sociais que não dispõem de espaço adequado para a formação de leitor. As escolas continuam sendo um espaço de reprodução de conhecimentos dissociados da realidade, na medida em que inexistem programas que atendam a formação de leitores críticos, condição básica para se tornar um cidadão.

Urge a implantação de medidas pelas Secretarias de Educação de estados e municípios para que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas incluam as bibliotecas como parte dos planejamentos, integrando-as ao contexto da escola. É necessário ainda que Estado e Município implementem a Lei 12.244/2010 com a abertura de concursos públicos para que os bibliotecários possam suprir a lacuna existente da falta de profissionais na maioria das escolas da rede pública do País. É importante ainda ressaltar que o déficit de bibliotecários contribui para agravar o quadro de precariedade em que se encontra o ensino público, conforme apontam os indicadores de educação no Brasil.

É importante também a mobilização da sociedade a partir da participação dos bibliotecários em fóruns e articulações da sociedade civil a fim de socializar o debate sobre a dimensão e importância das bibliotecas nas escolas.

Referências

BRASIL. Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 maio 2010. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso: 21 de dezembro de 2020.

CALDIN, Carlos. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. Revista ACR. Florianópolis, v. 10, n. 2 jan./dez. 2005. Disponível em: http://revista_ascsc.org.br/index.php. Acesso em: 21 dez. 2020.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **A função educativa da Biblioteca Escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento**. [200-?], 29 p. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/?=ENAN054.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

CAMPELO, Bernadete Santos. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. **Bibl.Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v.4, n.1, p. 1-25, 2015.

CAMPOS, Cláudia de Arruda; BEZERRA, Maria de Lourdes Leandro. Bibliotecas Escolares: um espaço estratégico. In: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento**. 2. ed. (setembro, 1998) São Paulo: Loyola, 1989. Série práticas pedagógicas.

CASTRO, César Augusto. SOUZA, Maria Conceição Pereira de. Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**. v.13, n.1, Belo Horizonte, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/pcbic/index.php/pcbic/article/view/1118> > Acesso em: 03 jul. 2010.

CARTIXTO, José António. **A Biblioteca escolar: e a sociedade da informação**. Lisboa, 1996.

CUTRIM, Alessandra Souza. **A importância da leitura para a construção da consciência crítica: uma apreciação realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio**. São Luis, 2010. 76 f. (Monografia) Curso de Pedagogia, Faculdade Santa Fé, 2010.

DEMO, Pedro. **Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda**. São Paulo: Criarp, 2006.

_____. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pesquisa: Fundamento docente e discente**. Brasília: UNB, 2007.

DUARTE, Emeide Nóbrega *et al.* Bibliotecas Escolares no Município de João Pessoa – PB – diagnóstico. In: **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v.8, n.1, p. 80-105, 1998.

FERRAZ, Clarice Vanderley. **A inclusão da Biblioteca escolar no projeto político pedagógico da escola**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_267.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

FERREIRA, Maria Mary. **Bibliotecas Escolares em Instituições Públicas de São Luís: realidade e desafios para transformar esses espaços em lugares de memória, informação e de leitura**, Relatório de Pesquisa. São Luís, 2014.

FICO, Carlos. **O regime militar no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Saraiva, 2008.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Revista ACB: Biblioteconomia**. Santa Catarina, v.7, n.1, 2002.

GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

MANIFESTO da biblioteca escolar. IFLA. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt.pdf>. Acesso em 21 de dezembro de 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, n.58, p. 173-188, jan./abr. 2009.

SALGADO, Denise Mancera; BECKER, Patrícia. O bibliotecário no olhar do público escolar. **Encontros Bibli**. Florianópolis: UFSC, setembro de 1998. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/18/5033>. Acesso em 21 de dezembro de 2020.

SIMÃO, Maria Antonieta Rodrigues; SCHERCHER, Eroni Kern; NEVES, Iara Conceição Bintencourt. **Ativando a biblioteca escolar**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1993.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da Biblioteca Escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 117p.

SOARES, Magda Becker. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

SPONHOLZ, Regina Maria Lamas Pregaroro. **Atribuições de bibliotecários em bibliotecas públicas**. São Paulo: Pioneira, 1984.

3. O LIVRO. UM DIREITO DA CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA¹

Amélia Marchão
Hélder Henriques

INTRODUÇÃO

Como antes se afirmou, o livro é um DIREITO da criança (Marchão, 2013). Esta afirmação decorre da importância que atribuímos ao livro na educação e formação da criança do ponto de vista da sua formação global, social e cultural, e de um ponto de vista mais específico, numa esfera mais académica e de construção do conhecimento formal.

Ao assumir o livro como um DIREITO, consideramo-lo como um recurso educativo de primeira linha, indispensável nos processos educativos e formativos que se iniciam após o nascimento e que ocorrem ao longo da vida, ainda que neste capítulo nos centremos na educação da criança até aos seis anos de idade, altura em que, em Portugal, ocorre, por norma, a entrada na escolaridade obrigatória.

Nos ambientes educativos formais e de atendimento à educação de infância, em Portugal, o livro tem sempre um espaço e um tempo – um espaço organizado (área dos livros, biblioteca ou mediateca da sala) e um tempo (de leitura do adulto para as crianças e de leitura e exploração prazerosa e de descoberta pela própria criança, ainda que não tenha desenvolvido a sua competência formal enquanto leitora).

Assim, para além de discutir o livro enquanto DIREITO, e as preocupações inerentes aos critérios de escolha do livro para crianças entre os três e os seis anos de idade, propomo-nos dissertar sobre o lugar dos livros na sala da Educação Infantil e do modo como diferentes abordagens

¹ No presente texto foi mantida a grafia do português de Portugal.

curriculares consideram esse lugar enquanto recurso educativo e de aprendizagem e enquanto espaço pedagógico na sala e à disposição quotidiana das crianças.

Para o efeito, mobilizamos a revisão da literatura sobre a principal documentação legal no domínio curricular para a educação de infância (de modo particular, referida à educação pré-escolar e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar vigentes em Portugal) e sobre um *corpus* bibliográfico constituído por contributos de diversos autores portugueses.

Pretendemos, através de tais fontes, (re)construir o “estado da arte”, ainda que de modo sucinto, dado o espaço que aqui temos para o apresentar. A revisão da bibliografia é “[...] *a critical summary and assessment of the range of existing materials dealing with knowledge and understanding in a give.*” (Blaxter; Hughes; Tight, 2001, p. 122). Este é um processo de (re) construção que pretende transformar a informação, que se vai recolhendo e sistematizando em conhecimento (Cardoso; Alarcão; Celorico, 2010). Tal processo, segundo os autores, não é acrítico, e desenvolve-se mobilizando as fontes, neste caso, seleccionadas a partir do interesse pelo tema e pela experiência profissional dos autores no âmbito da formação inicial e contínua de educadores/as de infância de nível superior.

O livro na educação de infância - um direito de toda criança

Hoje é indiscutível que a educação formal das crianças mais novas, entre os três e os seis anos de idade, influencia positivamente a sua vida, no presente e no seu futuro. Porém, também é indiscutível que os efeitos mais ou menos duradouros dessa influência dependem da qualidade dos contextos educativos, das práticas pedagógicas e, naturalmente, dos recursos educativos disponibilizados à criança e do modo como estes concorrem para uma educação que seja rica e que seja geradora de pessoas apetrechadas com ferramentas para aprender e para querer aprender (Costa, 2016).

Uma educação de infância de qualidade deixa marcas e hábitos positivos nas crianças e requer investimento do estado, dos privados, das famílias e dos profissionais, não significando que esse investimento seja

apenas de nível financeiro. Como diz João Costa, Secretário de Estado da Educação em Portugal em 2019, a qualidade da educação pré-escolar “[...] é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (Costa, 2016, p. 4) e, por isso, a cultura é um forte alicerce na educação e na formação das pessoas. Defende-se, aliás, que a cultura é uma das maiores fontes e influências do currículo na Educação Infantil e, nesse sentido, ela é construtora do saber ser, do saber fazer e do saber estar.

Destacamos, por isso, o investimento na qualidade pedagógica, por via da mobilização de modos de fazer pedagógico participativos, que considerem a competência da criança, que a tenham como figura central e que incrementem a formação da criança enquanto cidadã emancipada ou “cosmopolita”, como diz Teresa Vasconcelos (2014). A autora entende que a criança é a figura central dos contextos educativos e da pedagogia da infância e, nesse sentido, deve aprender a ser solidária, a participar, a não desistir, mas a não ter tudo a girar à volta dela, devendo ser desafiada a ser cosmopolita. Ou seja, as crianças devem ser desafiadas “a construírem um entre-lugar [...] nos seus contextos de vida e educação, um entre-lugar que crie hospitalidade e no qual floresçam interações positivas e solidariedades fecundas apesar das diferenças ou... por causa das diferenças” (Vasconcelos, 2014, p. 82).

A criança assim considerada é a quem damos voz, a quem escutamos. Dar voz à criança “é uma expressão de uma opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos” (Cruz, 2008, p. 79). Esta imagem de criança aporta-nos para uma dimensão cultural, sendo que a criança é hoje encarada como um ser cultural (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013) e construtor e (co)construtor de conhecimento, por via da colaboração e das interações, incluindo as interações com os materiais e recursos que existem no contexto educativo e social onde a criança está incluída.

No decurso de tais conceções, e como refere Assunção Folque (2018, p. 75), podemos entender a sala do jardim de infância como uma

“comunidade de aprendentes”, pois a aprendizagem é um projeto partilhado, em que a criança tem vindo a adquirir um estatuto mais central e onde se aceita a sua competência. Como refere a mesma autora, uma sala assim concebida exige mais do que uma partilha no cuidar, na garantia da segurança ou dos jogos e entretenimento designados livres. Exigem-se, no nosso entender, ações pedagógicas cúmplices, que garantam a qualidade da Educação Infantil e que, por via dessa qualidade, contribuam para a criança aprender a aprender, para construir competências para a vida, nomeadamente ao nível da colaboração, da criatividade, do comunicar e do pensar criticamente em contextos socioculturais que são cada vez mais exigentes. Colaborar, ser criativo, comunicar e pensar criticamente são competências a construir ao longo da vida e, na Educação Infantil, devem criar-se oportunidades para que a criança as vá construindo e exercitando, pois elas irão contribuir para uma vivência cidadã mais emancipada e emancipadora.

É nesta *interface* que valorizamos a ação pedagógica em contextos educativos onde predominem ambientes seguros e de bem-estar e onde se assumam modelos curriculares que valorizem a aprendizagem, enquanto processo pessoal-social baseado numa atitude dialogante, em que predominem interações positivas entre as pessoas e entre estas e os recursos e materiais ao seu redor. Nestes últimos, considera-se obrigatoriamente o livro, com que a criança precisa de, precocemente, estabelecer relações e diálogos que mobilizem o seu ímpeto exploratório, associado às suas competências de natureza social e cognitivas, de modo a construir a sua intelectualidade. Com o livro, a criança empreende relações, faz descobertas, imagina, cria. Quando o livro faz parte dos recursos da sala da Educação Infantil, a criança aprende pela ação, pela exploração da obra, e constrói significados, ainda que a sua competência leitora não esteja formalizada.

O livro, pelas suas imagens e pelas suas mensagens enquanto meio de comunicação, *empodera* a criança, seja através da relação direta que a criança com ele estabelece, seja através da vinculação, a interação mediada pelo adulto que deverá contribuir para a segurança, para a autoestima, para o sentido estético e para que a criança aprenda a mobilizar o seu pensamento,

além de incentivar a fruição das palavras, das ideias e das competências pré-leitoras.

Estas interações, que não têm hora marcada e que devem acontecer sempre que a criança quiser (Marchão, 2013), permitem envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem, que é o objetivo da educação de infância, e podem acontecer em ambientes ricos e estimulantes, em que os espaços e os tempos educativos promovem essas associações e em que as atividades e os projetos propiciam aprendizagens verdadeiramente significativas.

Nesse decurso, o livro não tem um sentido unilateral, nem está apenas associado a um manual de ensino nem tão pouco pode estar associado a estereótipos, nem a tempos determinados pelo adulto (Marchão, 2013); o livro precisa, ainda que se destine a crianças mais novas, de qualidade estética e literária.

A esse propósito, Teresa Mendes (2015) argumenta que um livro de qualidade deve proporcionar o desenvolvimento da fruição da sensibilidade estética bem como da imaginação, do pensamento divergente e da compreensão leitora. A autora refere, nesse sentido, que importa que o livro acrescente alguma coisa à vivência da criança, que dê respostas e que problematize, que valorize a identidade e autoestima, que suscite afetos e valores, que permita criatividade e inteligência à criança. Afirma, igualmente, a necessidade de adequação ao nível etário e ao nível de desenvolvimento, da utilização de uma linguagem simples e da construção de requisitos que permitam a oralidade e a escrita.

O texto literário de qualidade, a que a criança deve ter acesso, é aquele que lhe permite “[...] experimentar as inúmeras possibilidades do imaginário, lhe permite igualmente fruir uma palavra intensificada na sua riqueza plurissignificativa e, simultaneamente, com ilustrações artísticas que desenvolvam e aperfeiçoem a sua sensibilidade estética e a sua capacidade imaginante” (Mendes, 2015, p. 146).

O livro permite, pois, um contacto direto com a escrita, sendo assim indiscutível para facilitar a emergência da linguagem escrita e deve ser usado em “situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança”

(Silva *et al.*, 2016, p. 66), numa perspetiva de literacia e de competência global “para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (Silva *et al.*, 2016, p. 66). A literacia, enquanto ato total de leitura e não apenas ato de descodificação, vai emergindo antes de a criança ser formalmente leitora e permite dar relevo aos seus pontos de vista.

As mesmas autoras (Silva *et al.*, 2016) recomendam que o livro, na sala do jardim de infância, assuma vários tipos, indo além da literatura infantil, da prosa e do verso, até ao dicionário, à enciclopédia, podendo ser associado a meios informáticos, enquanto recursos que permitem o acesso da criança a vários textos e informação e à sua construção como cidadã leitora e cosmopolita. Importa, por isso, selecionar para a sala do jardim de infância livros do tipo informativo, clássicos da literatura infantil, álbuns, contos, *pop-up*, livros sem texto, banda desenhada, entre outros.

Hodiernamente está mais do que demonstrada a importância do livro no desenvolvimento da criança cidadã, da sua aprendizagem global e da sua aprendizagem enquanto pré-leitora e leitora, pelo que ele é um DIREITO da criança. E, enquanto DIREITO, deve fazer parte do quotidiano educativo. Qual é, então, o seu lugar na sala do jardim de infância?

A área da biblioteca ou mediateca na sala do jardim de infância

A sala de atividades da Educação Infantil, enquanto espaço educador, deve favorecer, para além de um forte ambiente de bem-estar, múltiplas oportunidades e aprendizagens. A criança precisa de se sentir bem, de se sentir segura, de se sentir desafiada e de poder exercer toda a sua curiosidade na procura e descoberta do que a rodeia, seja em termos físicos, intelectuais e imaginativos, ou seja em termos comunicativos. Ela precisa de “explorar, experienciar, refletir, analisar e comunicar” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 16) e, por isso, precisa de encontrar um espaço e um tempo educativos que potenciem e intencionalizem a construção de significados e aprendizagens.

Entende-se que o livro ocupa um lugar de destaque nesse espaço educador, pois permite explorar o mundo, a cultura, os sentimentos, as emoções, as linguagens, entre outros aspetos. Ter o livro como um ‘hábito’ é promover a construção de identidades plurais e é contribuir para a agência da criança enquanto ser cultural e enquanto cidadã cosmopolita e democrática. Pressupõe que a criança o descubra, à medida que a sua autonomia e independência vão crescendo e em interação com os outros (adultos e crianças), sem hora marcada; ou seja, o livro não deve ser apenas usado quando o adulto determina, mas também e sempre que a criança o deseje.

Nesse sentido, o livro precisa de ser/estar visível, acessível e à disposição da criança numa área bem organizada (biblioteca ou mediateca) em que a criança se sinta bem e onde encontre uma diversidade de livros que incitem ao manusear, explorar, imaginar, descobrir... ler (ainda que sem saber ler formalmente).

Entende-se que na Educação Infantil, na sala do jardim de infância, “a biblioteca é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” (Marchão, 2013, p. 30). No entanto, e face à modernidade e à necessidade de socializar e de educar a criança para a boa utilização de outros recursos tecnológicos (caso do computador e do *tablet*), argumentamos pela existência de uma mediateca na sala do jardim de infância. Como dizem Júlia Oliveira-Formosinho e Filipa Freire de Andrade (2011, p. 34) a “mediateca é um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o táctil e o espiritual se fundem verdadeiramente [...]”, onde se desenvolve “uma relação vivencial entre a estética e a ética” e onde a criança encontra desafios vários para “[...] pensar e sentir, para ler e escrever, para fazer estudos que sustentam atividades e projetos, para se abrir ao mundo...” e para se relacionar (e relacionar) diferentes formas de aceder e de construir conhecimento. Sendo um lugar de procura ativa, em que existem vários recursos tecnológicos, a mediateca é um lugar de oportunidades novas e diferentes e é também um lugar onde a criança mergulha e se liberta nas páginas de um

livro, descobrindo, imaginando e lendo para si, para os outros/as meninos/as e para os adultos e onde também ouve os outros lerem para si.

Deve situar-se numa zona da sala que seja calma, iluminada e que potencie o bem-estar e o explorar e descobrir, que permita estar individualmente, em par ou em pequenos grupos e que permita estar em vários planos (sentado, deitado...). Concomitantemente, deve permitir a sua extensão a outros lugares da sala ou do próprio exterior da sala, facilitando por exemplo ouvir uma história à sombra da árvore que está no espaço de recreio da instituição.

Igualmente precisa potenciar o sentido de organização, seleção e arrumação, segundo critérios negociados entre o adulto e a criança: o melhor local, o mobiliário (mesas, cadeiras, prateleiras, *puffs*, almofadas, estantes...) os livros, os filmes, os recursos de áudio, o computador, o *tablet* etc. Nesse sentido, a partir de um trabalho colaborativo entre o adulto e a criança, os recursos da biblioteca ou da mediateca e, de modo particular os livros, devem ser: (i) identificados com um carimbo ou símbolo como pertença da sala (o que ajuda as crianças a identificarem os livros da sua sala quando, por exemplo, eles são emprestados a meninos/as de outra sala ou quando “viajam” até a casa da criança); (ii) organizados por assuntos/temáticas ou tipo, usando etiquetas por cores ou símbolos; e (iii) protegidas as suas capas. Paralelamente deve ser: (i) elaborado um livro inventário do que existe na mediateca; (ii) catalogadas com as mesmas etiquetas ou símbolos as prateleiras/estantes/cacifos de arrumação/exposição dos livros correspondentes; e (iii) elaborado um cartaz com as regras de utilização da biblioteca ou mediateca (Marchão, 1991).

O trabalho de organização da biblioteca ou da mediateca é uma ótima oportunidade para envolver adultos e crianças, incluindo as famílias, a quem pode ser pedida colaboração para organizar, apetrechar e dinamizar atividades, associando-se às histórias, às poesias, às lengalengas, às conversas, às várias descobertas potenciadas pelos livros e pelos outros recursos da mediateca, mobilizando, entre outras, competências na ordem da informação e do digital.

Considerando estes aspectos em modo geral, que lugar têm os livros no quadro dos modelos curriculares na educação pré-escolar? Para responder à questão, situamo-nos em dois modelos dos mais utilizados no contexto português, que alinham num quadro (socio)construtivista e que têm a criança como figura central, “[...] percebida como competente e como sujeito de direitos” (Formosinho, 2013, p. 19) e em que se conceptualiza “a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade (Formosinho, 2013, p. 20). No caso, estão os modelos curriculares *High-Scope* e o Modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, que passamos a considerar, sumariamente, neste capítulo.

O modelo curricular *High-Scope*, na sua fase atual, confere à criança uma maior ação, sendo o papel do adulto muito evidente na organização prévia da ação – na organização do espaço, dos recursos e materiais, nas experiências. Quando a criança inicia a atividade o papel do adulto é muito centrado na observação e no apoio e, em sequência, compete-lhe também analisar a observação que desenvolveu e tomar decisões quanto a novas propostas para a criança. A criança é, pois, uma das fontes do currículo, a que se juntam as experiências-chave. Estas consistem em atividades, desafios de atividades que se fazem às crianças e que, de modo autónomo, são geridas por elas.

Como refere Júlia Oliveira-Formosinho, a “estrutura curricular *High-Scope* está toda pensada para realizar esta grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança” (2013, p. 81), seja no que se refere à filosofia educacional do modelo, a sua ideia de espaço e de materiais, ou seja no que se refere à rotina diária e às experiências-chave, bem como ao papel do adulto e do triângulo que o modelo corporiza – observação, planificação, avaliação (Oliveira-Formosinho, 2013).

Mary Hohmann e David Weikart (2011) afirmam que este modelo tem como pedra angular a crença na aprendizagem pela ação e que quando a aprendizagem é ativa é a mais eficaz, sobretudo se ocorrer em contextos em que existem oportunidades de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento do ser humano.

Na senda destes autores (Hohmann; Weikart, 2011), a situação educacional *High-Scope* deve: exercitar e desafiar as capacidades da criança à medida que estas vão emergindo no seu desenvolvimento; encorajar e ajudar a criança a desenvolver um padrão de interesse, talento e objetivo; e apresentar experiências de aprendizagem responsivas à criança, para que esta as possa dominar, generalizar e reter o que aprende e para relacionar essa aprendizagem com as suas experiências e as suas expectativas. Para isso, e como defende Amélia Marchão (2012), é necessário criar um ambiente educativo com condições que permitam que a criança inicie atividades que partam dos seus interesses, onde possa escolher recursos e materiais e que decida o que fazer com eles, onde possa explorar com todos os seus sentidos e capacidades, onde descubra relações pela experiência direta com os objetos, onde transforme e combine materiais, onde fale sobre o que faz e como faz, entre outros.

Num espaço bem organizado e bem apetrechado de recursos e de materiais, a criança pode fazer escolhas, no espaço e no tempo que o adulto lhe proporciona. Por isso, num ambiente *High-Scope*, o espaço deve ser atraente e dividido em áreas de interesse bem definidas e em que os recursos e os materiais são bem visíveis e acessíveis às crianças. Entre essas áreas está a biblioteca (ou área dos livros e da escrita) que, tal como as restantes (por exemplo, casa, expressão plástica, construções), deve permitir vivências plurais da realidade e deve também construir experiências dessa pluralidade (Formosinho, 2013). Nessas áreas, a criança desenvolve papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação e, no caso da biblioteca, realiza, entre outras, aprendizagens na emergência da literatura.

Neste modelo curricular, concebe-se esta área próxima da área das atividades artísticas (ou da expressão plástica) para que a criança possa usar materiais das duas áreas; ao mesmo tempo deve estar longe de áreas cujas brincadeiras sejam mais enérgicas.

O livro deve ser exposto pela capa e não pela sua lombada e deve ser de diferentes tipos – livros comerciais, livros feitos pelas crianças e/ou pelos adultos, revistas, álbuns, livros de fotografia, histórias, apoios para histórias e atividades de escrita, livros ilustrados, livros com imagens mostrando

peças de todas as raças, idades e capacidades, histórias e imagens que reflitam experiências de famílias monoparentais e bi-parentais, intactas e alargadas (Marchão, 2013).

Mary Hohmann e David Weikart (2011) salientam que a criança vai desenvolvendo a sua literacia de modo natural em contextos que sejam agradáveis e próximos da família e onde a leitura seja também uma experiência agradável. As autoras salientam ainda que os materiais de escrita devem integrar o quotidiano da criança. Assim, no âmbito das experiências-chave, podem propor-se à criança atividades, tais como: partilhar experiências significativas, descrever objetos, acontecimentos e relações, ouvir histórias e poemas, inventar histórias e versos, “escrever” (desenhar, fazer letras, inventar ortografias etc.), ler de várias formas, criar histórias, pesquisar e procurar informações.

Os livros devem concorrer para uma das suas funções principais, a de permitir a comunicação entre as pessoas, para desenvolver a linguagem e a literacia das crianças. Ou seja, segundo Hohmann; Weikart (2011), o desenvolvimento da linguagem e a literacia das crianças resultam do processo de maturação da criança e do envolvimento que esta estabelece com o ambiente que a rodeia e com quem estabelece interações ativas, por isso, os livros têm, neste modelo curricular, um espaço/área tão particular.

Por sua vez, o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa para a educação pré-escolar (MEM) tem origens socioconstrutivistas e influências de Célestin Freinet, de Lev Vigotsky e de Jerome Bruner e afirma-se na ação educativa estruturada através de sete princípios fundamentais que decorrem das finalidades formativas do modelo (iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais, reconstrução cooperada da cultura). De acordo com Sérgio Niza (2013, p. 145-148), esses princípios são: (1) “*Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação*”; (2) “*A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo*”; (3) “*A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação*”; (4) “*Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano*”; (5) “*A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de*

comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos” (p. 147); (6) “As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos”; e (7) “Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos” (grifos do autor).

Os grupos de crianças são heterogêneos no que à idade das crianças diz respeito, a fim de garantir a educação na/pela diversidade geracional e cultural, no/pelo respeito pelas diferenças individuais, na/pela interajuda e na/pela colaboração. Segundo Assunção Folque (2018), é também importante que o clima educativo do MEM propicie a expressão livre da criança e que lhe seja identicamente proporcionado um tempo lúdico para explorar e descobrir, na vivência de um currículo que se baseie em problemas e situações da vida real, vincado pela cultura da sociedade e por uma gestão cooperada.

O espaço educativo é, pois, entendido como um espaço em que se iniciam as práticas de cooperação e de solidariedade e de vida democrática, devendo ser criadas condições materiais, afetivas e sociais que propiciem um ambiente educativo que ajude a criança a apropriar-se de conhecimentos, de valores morais e estéticos criados pela humanidade e pela sua trajetória histórico-cultural (Niza, 2013).

Na sala do MEM consideram-se fundamentalmente seis áreas (oficinas ou ateliês) básicas de atividade (laboratório de ciências e experiências ou laboratório de ciências e matemática; carpintaria e construções; ateliê de atividades plásticas e outras expressões artísticas; brinquedos, jogos e ‘faz de conta’; biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução). São distribuídas à volta da sala e de uma área central destinada ao trabalho coletivo.

A área da biblioteca constitui-se como um pequeno centro de documentação e nela encontramos um tapete com almofadas onde as crianças podem consultar os documentos, os livros, as revistas, os trabalhos realizados no âmbito dos projetos que desenvolveram (ou que outras crianças desenvolveram e que chegam à sala por via da correspondência entre salas, jardins de infância). Estes documentos e livros podem ser usados como fonte de suporte e de pesquisa no decurso dos projetos de grupo e podem

também ser suporte para a área da escrita, onde são produzidos textos pelas crianças e passados à escrita pelo adulto e onde se incluem tentativas de pré-escrita e de escrita das crianças (Niza, 2013).

O livro está sempre acessível à criança, à sua curiosidade e à sua necessidade de (re)construir, sendo integrado na biblioteca onde a criança se sente acolhida e “convidada a pensar, a sentir, “para ler e escrever”, para procurar informações para as suas atividades e para os seus projetos” (Marchão, 2013, p. 30) e as crianças e os adultos podem planificar e organizar a biblioteca ou a mediateca e as suas atividades e funcionamento.

Como se percebe, no âmbito destes modelos curriculares, o livro adquire um estatuto de recurso educativo à disposição da criança e permite, quando usado com autonomia pela criança ou quando mediado pelo adulto, criar prazer pelo próprio livro e criar com ele uma relação de pertença que conduz a interações e significados que predispõem a criança para o conhecimento, para o saber e para a cultura, em termos diversificados e diferenciados. A criança precisa de sentir o livro, de lhe mexer, de o observar, de o ler ou de o ouvir ler. Precisa de com ele construir cumplicidade e de com ele se ir transformando nas suas competências pré-leitoras e leitoras.

Considerações finais

A criança vai construindo a sua literacia através da exploração, por iniciativa autónoma e pelo apoio que o adulto lhe disponibiliza. Nesse apoio, e como próprio dos modelos curriculares que consideram a voz e a competência da criança, o adulto deve estimular o interesse e a disponibilidade da criança, apoiando a sua literacia em emergência. Como se sabe, essa literacia constrói-se no presente, para o presente e para o futuro e é indispensável no exercício de uma cidadania democrática; nesse sentido, deve fazer parte dos objetivos educacionais da Educação Infantil, cuidando da sua trajetória sem escolarizar precocemente as crianças. A escola formal pode esperar, mas importa ir criando oportunidades para que a criança aprenda a aprender em democracia e em contextos cada vez mais instáveis e tecnologicamente em evolução.

Todos sabemos que as crianças gostam da palavra, da magia e do sonho que as páginas de um livro transportam e todos sabemos que os livros ajudam a criança a construir-se como pensador e como comunicador; por isso, o livro deve sempre fazer parte da sala da Educação Infantil, seja integrado na biblioteca ou na mediateca, instituindo-se como um DIREITO que tem uma dimensão cognitiva, intelectual e uma dimensão social e cultural. Sendo um DIREITO, a criança deve aceder-lhe facilmente e em qualquer momento e local, aprendendo a ser, a estar e a aprender a aprender. Isso significa que a criança não pode aceder ao livro apenas quando o adulto o impõe. Este deve entender o livro como um recurso que pode ser usado livremente pela criança, mas que também pode por si ser usado para explorar o seu conteúdo, para despertar a criança para a escrita e para a leitura, para a comunicação, para que esta se motive para o livro e assim crie disponibilidade para se tornar leitora.

O livro está em qualquer sala onde se pratique uma pedagogia em participação, para ser descoberto, para ser folheado, para ser “lido” pela criança, quando, na emergência entre o tempo de brincar-trabalhar-avaliar, o livro permite descobrir o mundo, os sentimentos e as emoções e, nesses momentos, a criança sozinha, com os pares ou com o apoio da educadora, o descobre e com ele sonha e fica mais rica (Oliveira-Formosinho; Andrade, 2011).

A terminar este capítulo, citamos Sylviane A. Rigolet (2006, p. 6) que diz:

“Um livro, riacho, torrente e rio,
Umas páginas, em cascata,
Umas ideias, em rodopio,
Uns adultos, empolgados,
Umas crianças, encantadas,
E um desejo, ultrapassado,
Como a foz de um mar, imenso.”

Referências

BLAXTER, Loraine; HUGHES, Christina; TIGHT, Malcolm. **How to research**. Buckingham: Open University Press, 2001.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2010.

COSTA, João. Preâmbulo. In SILVA, Isabel (Coord.) *et al.* **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 2016, p. 4.

CRUZ, Sílvia, H. V. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008, p.75-93.

FORMOSINHO, João. Prefácio. Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013, p. 9-24.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

MARCHÃO, Amélia. Como organizar a “Zona da Biblioteca” no Jardim de Infância. **Revista Aprender**, Portalegre n.º 13, p. 88-90, 1991. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/16/17>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MARCHÃO, Amélia. **No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico**. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

MARCHÃO, Amélia. O lugar dos livros no jardim de infância. **Revista Aprender**, Portalegre, n.º 33, pp. 25-34, 2013. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/36/37>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MENDES, Teresa. Literatura Infantil na Educação Pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. **Textura Revista de Educação e Letras**, Brasil, 17, n.º 35, pp. 140-150, 2015. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1622>. Acesso em: 15 jun. 2019.

NIZA, Sérgio. O modelo curricular de educação pré-escola da Escola Moderna Portuguesa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013, p. 141-160.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013, p. 61-108.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Filipa Freire de. O espaço na Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2011, p. 11-62.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação**: a perspetiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.

RIGOLET, Sylviane A. **Reestruturar a Casinha**: Um projeto transdisciplinar. Porto: Porto Editora, 2006.

SILVA, Isabel (Coord.) *et al.* **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016.

VASCONCELOS, Teresa. **Tecendo tempos e andamentos na educação de infância**. Odívelas: Editora Media XXI, 2014.

4. ARTICULAR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS: A BIBLIOTECA DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO AFRO VIERA, DA VILA PRINCESA, EM PORTO VELHO – RONDÔNIA

Márcio Ferreira da Silva
Marcos Leandro Freitas Hübner
Wellington Marçal de Carvalho

INTRODUÇÃO

Questiono se o relato merece sobreviver, se encarna o anseio da liberdade.
(Piñon, 2019, p. 68)

O campo da Ciência da Informação é parte da grande área das Ciências Sociais Aplicadas e se ancora em três subcampos, com seus respectivos objetos de estudo: a Biblioteconomia, a Arquivologia e a Museologia. São inesgotáveis as interlocuções que podem ser estabelecidas, notadamente, entre a Biblioteconomia e outros campos do conhecimento. Em parte, isso se dá pelo caráter humanista que estrutura o percurso formativo quer dos profissionais bibliotecários, quer ainda dos que se afiliam, por diversos motivos, à ciência biblioteconômica.

Esse universo de dialogias possíveis parece acomodar a tessitura de reflexão, ainda que breve, acerca da presença, por exemplo, de setores ou parcelas de grupos sociais materializada em dispositivos cibernéticos. Desperta curiosidade notar os resultados que uma busca na plataforma de compartilhamento de vídeos, denominada YouTube apresenta quando é inserida a expressão de busca “Vila Princesa”. Este é um bairro formado por mais de 400 famílias, em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, na Região Norte do Brasil. A cada período de 60 dias, nos últimos 16 meses¹,

¹ Atividade realizada entre janeiro de 2018 a junho de 2019.

essa busca foi realizada naquela plataforma e, quase invariavelmente, cerca de 90% dos resultados enfatizam e explicitam uma dimensão soturna e depreciativa daquele espaço-tempo social.

Não que se deva negligenciar essa feição da realidade ali cotidianamente objetificada. Seria, no mínimo, destituído de senso tomar esse caminho. Contudo, parece sobremaneira equivocado ignorar a concomitância de outros arranjos sociais que se constroem, não sem muita luta, no âmago daquela comunidade e que contribuiriam para melhor retrato e tentativa de compreensão da complexidade dessa parte da capital rondoniense.

Uma parcela significativa dos vídeos endossa uma narrativa que parece pretender reduzir aqueles munícipes, moradores da Vila Princesa, como uma turbamulta, uma multidão em desordem. Desmontar esse ardil pode ser frutífero ao se retomar a apurada assertiva do sociólogo brasileiro Jessé Souza, em parte de sua discussão das novas possibilidades de percepção do Brasil na contemporaneidade. Pensar e induzir a que se pense uma coletividade como sendo uma turba propiciária o deslizar semântico para subentender aquelas pessoas na perspectiva apenas de corpos: “É apenas por serem percebidos como meros “corpos”, numa sociedade que valoriza a disciplina e o autocontrole acima de tudo, é que essa classe desprezada é vista como tendencialmente perigosa e como assunto da “polícia”, e não da “política” (Souza, 2011, p. 122).

Tangencia a presente proposta reflexiva a influência, inexorável, que múltiplas forças sociais exercem na forma em que o humano se movimenta no recorte espacial que sustenta seu existir cotidiano. Nesse sentido, pode ser cruel perceber os meandros de projetos de ordenação de mundo cujo sintoma principal é o fato de se tomar uma coletividade enquanto turba, ou ainda, iguais como apenas “corpos” e, como se não bastasse, corpos-objeto como assunto policialesco. As ranhuras de projetos de tal engenho reforçam a lição de Milton Santos, geógrafo brasileiro, para quem “o espaço se dá ao conjunto dos homens que nele se exercem como um conjunto de virtualidades de valor desigual, cujo uso tem de ser disputado a cada instante, em função da força de cada qual” (Santos, 2002, p. 317). Os dilemas surgidos e não resolvidos com a modernidade e, por conseguinte, persistentes na pós-

-modernidade, agudizam em sociedades como a brasileira, cujas assimetrias são a planta baixa do sistema societário, o vasto cabedal de atrocidades que insiste em manter a maioria da população constantemente um “assunto de polícia” e, no limiar, desclassificada socialmente. O economista e historiador mineiro João Antônio de Paula (2018, p. 156) destaca fatores importantes e geralmente desconsiderados no discurso político dominante, para a conceituação de classe social:

Para ser uma classe social, um grupamento humano precisa ter mais que a identidade dada pela inserção na estrutura produtiva e pela relação com a propriedade. Para ser classe social é preciso, também, que este grupamento partilhe experiências, lutas, formas de organização, uma cultura enfim.

Essa comunhão de lutas, de cultura, objetivamente organizadas, ao fim dá o amálgama para o desenho e redesenho, contínuo, do espaço, que outra coisa não é que “a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais” (Santos, 2002, p. 109). Sob essa lente talvez melhor compreender-se-ia, por exemplo, os desdobramentos que se efetivam na orquestração de interesses a delinear a partilha de experiências e confecção de estratégias levadas a cabo nos vários coletivos articulados no I Seminário de Catadores de Materiais Recicláveis. O evento aconteceu em fevereiro de 2019, no *campus* Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia, organizado pelo Fórum Estadual Lixo e Cidadania de Rondônia, congregando vários entes sociais, inclusive, a Associação de Moradores de Vila Princesa. Um fato que não é recuperado na plataforma de vídeos supramencionado, pelo menos com a estratégia de busca utilizada.

Fato é que a não presença na microespacialidade discursiva é uma potente manifestação da batuta do poder; de quem detém o controle do que se fala, quando, de que forma e em que lugar. Obviamente aqui, nesta breve reflexão, não há ressentimento pela não presença de outra discursividade naquela plataforma. O “não-resultado” é importante, pois deixa claro o intestino de um projeto, deliberado, de ordenação de mundo, como se vem argumentando. A planta desse projeto define a quem fraturar. Nos termos

do filósofo italiano Giorgio Agamben (2012, p. 173), o povo carregaria “assim, desde sempre, em si, a fratura biopolítica fundamental. Ele é aquilo que não pode ser incluído no todo do qual faz parte, e não pode pertencer ao conjunto no qual já está desde sempre incluído.”

Não pertencer acarreta sanções. E, dessa forma, uma precisa noção de Agamben é de grande valia para o que aqui se discute. O humano tornado, ou mesmo, incitado por uma discursividade a ser tomado apenas enquanto “corpo” aporta na condição de *homo sacer*. Na proposição de Agamben (2012, p. 185) “a vida do *homo sacer* podia ser eventualmente exterminada por qualquer um, sem que se cometesse uma violação.” O extermínio pode ser até mesmo pela anulação do direito a qualquer direito. O direito à informação, inclusive. É a exposição permanente à violência e, portanto, “esta violência – a morte insancionável que qualquer um pode cometer em relação a ele – não é classificável nem como sacrifício e nem como homicídio, nem como execução de uma condenação e nem como sacrilégio” (Agamben, 2012, p. 84).

Daí não haver necessidade de nenhum pudor para atravessar a curta distância de não ser considerado caso de política e passar a ser, apenas e sorrateiramente, caso de polícia, “seres matáveis” (Mbembe, 2017). É pelo jogo do poder, do exercício alienado e alienante do poder que se potencializa a proliferação, sem reservas, do “refugio humano”. Vale tomar emprestada essa categoria conceitual ao sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2005, p. 12, destaques no original). De acordo com o sociólogo,

[...] a produção de “refugio humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugiados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da *construção de ordem* (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejadas”) e do *progresso econômico* (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência).

De igual modo interessa, neste trabalho, aprofundar o entendimento da existência em redundância e, por isso, revisitam-se os próprios termos de Bauman (2005, p. 20-28, destaques no original):

Ser “redundante” significa ser extranumerário, desnecessário, sem uso – quaisquer que sejam os usos e necessidades responsáveis pelo estabelecimento dos padrões de utilidade e de indispensabilidade. Os outros não necessitam de você. Podem passar muito bem, e até melhor, sem você. Não há uma razão auto evidente para você existir nem qualquer justificativa óbvia para que você reivindique o direito à existência. Ser declarado redundante significa ter sido dispensado *peelo fato de ser dispensável* – tal como a garrafa de plástico vazia e não-retornável, ou a seringa usada, uma mercadoria desprovida de atração e de compradores, ou um produto abaixo do padrão, ou manchado, sem utilidade, retirado da linha de montagem pelos inspetores de qualidade. [...] Para todos os fins e propósitos práticos, as coisas excluídas – tiradas de foco, jogadas às sombras, empurradas para panorama de fundo vago ou invisível – não mais pertencem “ao que é”. A existência lhes foi negada, da mesma forma que um espaço próprio no *Lebenswelt* (mundo da vida). Foram desse modo destruídas – porém com uma destruição criativa. “Eliminar” [...] “não é um movimento negativo, mas um esforço positivo para organizar o ambiente”.

Se é certo o que Nélide Piñon, escritora brasileira, enuncia em trecho de sua obra “Uma furtiva lágrima”, e que epigrafa esta parte introdutória da presente reflexão, um “relato só merece sobreviver, se encarna o anseio da liberdade” (Piñon, 2019, p. 68). Bem ensinou Milton Santos que o espaço se faz, continuamente, no embate de interesses. “Corpos” lutam para serem assuntos de política, para ocupar o seu lugar no mundo da vida, dignamente. Na Vila Princesa, esse movimento é pulsante. Aliás, como foi visto no exemplo já citado, essa perspectiva ecoa algumas das considerações da professora do Instituto de Ciências da Informação da Universidade Federal da Bahia, Aída Varela (2007, p. 77), ao discutir a relação da informação e cidadania, quando a pesquisadora compartilha relevantes questões:

Como construir uma sociedade para os humanos? Como colocar a serviço das necessidades humanas a capacidade científica e tecnológica existente, fruto do trabalho humano, e apropriada por poucos? Como produzir tecnologias cujo horizonte sejam as necessidades humanas e não o lucro?

Tentar responder a alguma dessas indagações pode levar em conta a experiência inerente ao campo biblioteconômico, vez que seu objeto é, essencialmente, a informação. Ainda de acordo com a professora Varela (2007, p. 29), “a informação é fator vital tanto para a subsistência do indivíduo como da sociedade. O grau de desenvolvimento de uma sociedade pode ser evidenciado pela qualidade da informação disponível para a sua comunidade.” Muito embora detenha, por hora, visibilidade germinal, esforço articulado entre membros da própria Vila Princesa, da Biblioteconomia e da Educação, estes últimos vinculados à Universidade Federal de Rondônia, ofertam promissor veio a ser explorado como objeto de reflexão.² Conforme se demonstrará nas próximas linhas, sobrevive uma discursividade que uma parte do poder público instituído insiste em desacreditar, que pauta suas ações numa vertente que prepare o terreno para um exercício da vida mais humano. Uma discursividade agenciadora de liberdade e de reajustamentos de outros mundos possíveis, aqui e agora.

É o que se pretende apresentar na continuidade da presente reflexão, cujo objetivo principal é colocar em primeiro plano as ações implementadas na Biblioteca da Escola Municipal João Afro Vieira, localizada no bairro Vila Princesa, em Porto Velho – Rondônia, viabilizadas pelo MNEMOS – Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória da UNIR, em projeto específico contemplado, em 2018, pela organização não governamental, sediada em Belo Horizonte – Minas Gerais, Instituto Um Pé de Biblioteca.

² Veja-se, a esse respeito, a matéria publicada no site da UNIR, em 18 de abril de 2019, intitulada “Grupo de Pesquisa MNEMOS, da UNIR, inaugura biblioteca escolar na Vila Princesa”. Link de Acesso: <https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&cid=26793>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

A biblioteca da escola municipal João Afre Vieira

[...]é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autor-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação.

(Freire, 1987, p. 27)

Ao raciocinar sobre gente de carne e osso, o aprendizado e o desejo de Paulo Freire se materializam no conceito de educação para liberdade por esclarecer que o sujeito, no contexto da educação, é um ser pensante e reflexivo, se reconhece na perspectiva de constante construção do conhecimento e, concomitantemente, alinha-se à vida no seu entorno. A formação de cidadãos críticos dispostos a mudar-se e mudar a realidade que se estabelece, muitas vezes, cercado por todo tipo de violência pode sedimentar, apesar de tempos obscuros e sombrios, a democracia participativa que valorize o conhecimento. Nessa perspectiva, Castrillón (2011, p. 25-26) insiste que:

Uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações da cultura e da arte. E para que as bibliotecas se assumam como tais espaços, elas devem conceber suas funções e seus serviços para esses fins.

A biblioteca escolar se impõe à promoção da aprendizagem efetiva e deve ultrapassar os contornos genéricos cultivados por inúmeras nações, inclusive no Brasil, de concebê-la quase que exclusivamente como “espaço de promoção de leitura [...]” como destaca Campelo (2012, p. 7). No processo contextual da Educação com fulcro na liberdade do sujeito social, a biblioteca deve ser tomada como estratégia de transformação na busca e acesso ao conhecimento que sustente os discursos e a fala da comunidade além do texto escrito. Nessa lógica, as bibliotecas escolares terão papel emancipador, subjugadas às demandas, objetivos da comunidade escolar e do entorno para os quais foram criadas.

Desses pressupostos, encarada enquanto uma política pública, preocupação de estado, governo e seus respectivos tentáculos, a biblioteca insere-se na diversidade cultural, política e estrutural das cidades enquanto elemento de políticas públicas ambientadas nos esforços para ampliação de sua implantação no processo de educação brasileira a partir do texto legal que exige sua universalização na esfera pública e privada, como expresso na Lei 12.244/2010. Sem dúvida, os precedentes da lei indiciam toda a luta para convencimento e argumento da importância da biblioteca na escola, no sentido de ampliar a promoção de um espaço de acesso e produção de conhecimento e seus desdobramentos para uma sociedade participativa. Evidentemente, os estabelecimentos de ensino são concebidos, regra geral, com ausência de biblioteca e possuem, no máximo, depósitos de livros, revelando o mote do problema nacional.

A biblioteca escolar da Escola Municipal João Afro Vieira está localizada no bairro Vila Princesa, na cidade de Porto Velho, Estado de Rondônia, distante mais de 10 km do centro da capital e próximo ao *campus* da Universidade Federal de Rondônia. A comunidade foi objeto de reportagens³ com ênfase sobre a proximidade do lixo municipal, espaço de sobrevivência de muitos membros da comunidade constituída de 400 famílias, principalmente na atividade de reciclagem.

Falta de saneamento básico, pavimentação das ruas, proliferação de moscas na comunidade e ausência de perspectivas assolam a localidade na qual muitas famílias dependem dos despejos diários feitos pela população do centro portovelhense. Nessa dura realidade, o poder público municipal se fez presente com atendimento à saúde daquela população com um posto de saúde da família. Soma-se a essa tênue presença a Escola Municipal João Afro Vieira, em funcionamento desde o ano 2000, cuja localização é retirada, às margens do Rio Madeira, próximo de um garimpo, fruto de diversas iniciativas entre setor privado e setor público, tais como doações do terreno, parcerias com órgãos do judiciário, dentre outras instituições. A

3 https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/22/politica/1521727362_047016.html
<https://www.newsrodonia.com.br/noticias/vila-princesa+a+favela+onde+400+familias+viem+do+lixo/107973>. Data de Acesso: 08 de dezembro de 2021.

escola exerce atividades em dois turnos, manhã e tarde, com Ensino Infantil e Fundamental.

Em 2018⁴, a escola teve 122 matrículas de alunos da comunidade, distribuídos em 11 turmas da pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. No mesmo período, a instituição informou ao INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) não possuir banda larga. Contudo, possui computadores, exclusivamente para administração e também uma sala de leitura.

Na rotina da escola, apesar do esforço dos funcionários, a biblioteca escolar não era uma realidade. Poucos livros didáticos acumulados de programas governamentais, outros de doações, resumiam o estado da arte do acervo. Na dimensão de acesso dos alunos aos livros e das atividades de leitura, encaminha-se para mudança com iniciativas de professores como o projeto “Sacola Viajante”, ao proporcionar aos alunos a condição de levar livros para casa com propósito de elaborar resumos e desenhos de personagens das histórias. Percebe-se que tão importante quanto o aspecto da leitura textual, são as outras expressões e compreensões entre as histórias e as vivências dos alunos da biblioteca do João Afro. Desse modo, a biblioteca escolar passa a ter intimidade com a dinâmica escolar, incentivo ao hábito da leitura, contato com outras perspectivas culturais (Côrte; Bandeira, 2011).

Novos parceiros chegam, ainda em 2018, para contribuir com iniciativas combinadas à formação de um acervo e criação do espaço para a biblioteca escolar, a exemplo do Grupo de pesquisa MNEMOS de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória da Universidade Federal de Rondônia⁵ e o Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Em 2019, como poderá se verificar adiante, surge o projeto “Um pé de Biblioteca” para viabilizar a implantação de uma biblioteca de fato naquele estabelecimento educacional.

⁴ Dados do INPE disponível em <https://www.qedu.org.br/escola/242675-emeief-joao-afro-vieira/ideb>. Data de acesso: 08 de dezembro de 2021.

⁵ <https://mnemos.unir.br/noticia/exibir/6478>. Data de Acesso: 08 de dezembro de 2021.

O instituto um pé de biblioteca

não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

(Brasil, 1998, p. 36)

O estímulo à leitura possibilita ao leitor a oportunidade de obter respostas para as suas dúvidas a respeito do mundo e o que está acontecendo nele. Possui um papel ativo no processo de formação de opinião, possibilitando ao leitor, dessa forma, posicionar-se com maior criticidade a respeito de seu cotidiano e dos processos que fazem parte de sua rotina (Arana; Klebis, 2015). Visando estimular o desenvolvimento humano através da leitura e com isso ampliar as possibilidades de transformação social de comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, foi criada, em 2003, na cidade de Belo Horizonte (MG), o Instituto Um Pé de Biblioteca, que realiza ações de apoio e estímulo à criação e à manutenção de bibliotecas comunitárias, com objetivo de criar um ecossistema de desenvolvimento humano pela leitura, propiciando o empoderamento das comunidades envolvidas.

Goulart; Dias; Lélis (2019, p. 22) afirmam que as bibliotecas devem “oferecer um ambiente agradável e confortável às atividades de leitura”. O Instituto Um Pé de Biblioteca, alinhado a essa forma de conceber as bibliotecas, tem como uma de suas metas transformar os espaços da leitura em locais verdadeiramente convidativos e aprazíveis. Para tanto, incentiva a criação de projetos de leitura, além de oficinas que visam despertar a consciência e o envolvimento da comunidade pelo prazer da leitura.

Em 2018, o Instituto promoveu a Jornada Pela Biblioteca, com abrangência nacional, com a finalidade de alcançar os seguintes objetivos:

- Apoiar, capacitar e incentivar a comunidade enquanto protagonistas deste movimento a fim de garantir sua continuidade e ampliação;

- Envolver voluntários, empresas e comunidade em um único objetivo: a transformação social da comunidade e da realidade de crianças e jovens;
- Contribuir para a mobilização de uma ampla rede de pessoas engajadas em prol da causa da leitura.

Mais de 150 projetos se inscreveram, almejando abrir novas bibliotecas ou melhorar espaços já existentes. Após uma primeira seleção, restaram 10 projetos e o vencedor seria agraciado com o Baú UPDB contendo:

- 1 Estante em forma de árvore no padrão
- 2 Puffs baú com livros infantis
- 4 Rolos de papel de parede Bobinex
- 4 Prateleiras com mãos francesas, parafusos e buchas
- 1 Placa inaugural personalizada
- 8 Tatames de 50 x 50 cm coloridos
- 1 Calendário em vinil
- 1 Manual

A Jornada funcionou como uma espécie de gincana, com ações específicas e direcionadas para cada fase. Cada grupo tinha metas a serem cumpridas que, somente após sua realização, eram liberados para as fases seguintes.

No dia 10 de novembro de 2018, o projeto apresentado pelo Grupo de Pesquisa MNEMOS de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória da Universidade Federal de Rondônia, destinado à biblioteca da Escola Municipal João Afro Vieira, foi o grande vencedor.

Desde então, a Biblioteca está passando por um processo de qualificação de seu espaço, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no projeto, proporcionando a oferta de um local aprazível e confortável para a leitura, estudo e pesquisa aos membros da Escola Municipal João Afro Vieira.

Considerações finais

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo.

(Santos, 2002, p. 314)

Este trabalho procurou tecer algumas reflexões a partir da reconfiguração do espaço da biblioteca inserida no contexto escolar. Ao observar os agenciamentos, quer de membros da comunidade da Vila Princesa, quer de integrantes da UNIR, materializados na implementação, em andamento, da biblioteca escolar na Escola Municipal João Afro Vieira, na esteira do projeto “Um pé de Biblioteca”, foi possível redimensionar a força libertadora que a informação pode insuflar no tecido social que ela suporta.

Fica clara a força desses agentes sociais, de diferentes segmentos, que se unem em novo arranjo, balizados no desejo de articular uma feição de mundo, na microespacialidade portovelhense, que se nutre na efetiva atenuação das assimetrias que marcam a urbe a que pertencem. Vislumbrar, no alargamento do papel da biblioteca escolar, a real possibilidade de “corpos” não mais serem subcompreendidos e, sim, enquadrados como seres humanos em plenitude de direitos, como, aliás, sempre deveriam ter sido, incute novo ânimo e substrato para a continuidade da caminhada em prol da universalização dessa tipologia de unidade de informação, no solo brasileiro.

As várias direções em que se dá a luta pelo espaço e o respectivo ajustamento de usufruto da geografia urbana encontra, na biblioteca escolar, potente mecanismo de articulação de um outro mundo, menos injusto, porquanto sejam todos os cidadãos melhor informados. Principalmente aqueles que ainda têm de gritar, a todo pulmão, o não acatamento da condição a eles imposta por outrem, de seres-objeto, de redundantes, de refugos humanos, de assunto de polícia.

Por fim, espera-se ter restado incontestemente a estratégica ação de relatar, ainda que de forma diminuta, a vida da Biblioteca da Escola Municipal João Afro Vieira, ferramenta propulsora de libertação.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012. 197 p.

ARANA, Alba Regina de Azevedo; Augusta Boa Sorte Oliveira. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: **Anais EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação em Curitiba**, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 170 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do gato, 2011.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2011.

FARIA, Ricardo de Moura. Minas nos séculos XX e XXI. In: RABÊLO, José Maria (Coord.). **História geral de Minas**. Ouro Preto – MG: Livraria & Editora Graphar, 2018. Cap. 7. p. 325-392.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; DIAS, Magna Alves; LELIS, Danielle Oliveira. O espaço físico das bibliotecas públicas escolares: entre o legal e o real. **RBBB - Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 4-26, maio 2019. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/630/1125>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017. 250 p.

PAULA, João Antônio de. Minas no século XVIII. In: RABÊLO, José Maria (Coord.). **História geral de Minas**. Ouro Preto – MG: Livraria & Editora Graphar, 2018. Cap. 5. p. 99-200.

PIÑON, Nélida. **Uma furtiva lágrima**. Rio de Janeiro: Record, 2019. 318 p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2002. 384 p.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 480 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Grupo de pesquisa MNEMOS da UNIR inaugura biblioteca escolar na Vila Princesa.** 18 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=26793>. Acesso em: 07 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **I Seminário de catadores de materiais recicláveis acontece no sábado, em Porto Velho.** 14 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=26552>. Acesso em: 07 jun. 2019.

VARELA, Aída. **Informação e construção da cidadania.** Brasília: Thesaurus, 2007. 167 p.

**PARTE 2: BIBLIOTECA ESCOLAR
E AS TECNOLOGIAS
DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO**

5. GESTÃO DE MATERIAIS DE MULTIMEIOS EM BIBLIOTECAS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Angerlânia Rezende
Ronnie Andersom Farias
Manuella Oliveira do Nascimento

INTRODUÇÃO

Conhecemos por linguagem todo sistema organizado de sinais que permite a comunicação entre as pessoas. Quando falamos em linguagem pensamos nas formas mais convencionais de comunicação que são a linguagem verbal e a textual; porém, existem outras..

Para que o processo de comunicação aconteça, precisamos de um emissor, um receptor, a mensagem, o código, a finalidade e um canal. Assim, utilizamos diversos códigos que representam nossas vontades, desejos e pensamentos, independente do meio utilizado. Em função dos avanços tecnológicos, os meios de comunicação se tornaram mais dinâmicos e diversos, proporcionando interação e velocidade e, dessa forma, o receptor passa a ser também um produtor e consumidor de informações vinculadas a diversos suportes (Gonçalves, 2008).

A evolução tecnológica acarretou mudanças na forma de comunicar. As bibliotecas e os profissionais da informação, por exemplo, têm se reconfigurado acompanhando as tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Vários são os suportes e materiais presentes nas bibliotecas, dentre eles, é possível citar os materiais considerados convencionais e os não convencionais. De acordo com Cunha; Cavalcanti (2008), os suportes são utilizados para fixar e transmitir informações, seja por meios convencionais como livros, revistas, dissertações, teses entre outros, ou através de materiais não convencionais, mais conhecidos por “multimeios”, utilizados como suporte com a finalidade de guarda e repasse de informações.

Para nossa discussão, abordaremos neste capítulo sobre os multimeios, pois emerge uma preocupação com relação à escassez da criação de espaço para esses materiais nos ambientes escolares, que na maioria das vezes surgem nas bibliotecas por acaso, por meio de doações como propaganda, ou em razão de algum convênio assinado pela escola. Muitos desses materiais estão em rápida expansão, devido ao grande fluxo tecnológico e apresentam-se em vários formatos e estruturas.

De acordo com De Lucca; Rezende (2019), as bibliotecas escolares “são ambientes valorosos para instituições educacionais, na medida em que são reconhecidas pelo seu papel de contribuir efetivamente para a aprendizagem dos membros que constituem a comunidade escolar”. O Manifesto da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e UNESCO para Bibliotecas Escolares enfatiza que tal organismo possui a missão de oferecer, para esses sujeitos, “a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (*International Federation Of...*, 1999, p. 1).

Kuhlthau (2003), nesse contexto, afirma que o desafio se constitui em educar as crianças para viver e aprender em ambiente tecnológico rico em informação. No entanto, a função principal desse ambiente – que busca atender à missão exposta acima – permanece a mesma: propiciar, para sua comunidade, o “desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura e escrita e no uso da informação, no ensino e aprendizagem, na cultura e nos serviços básicos da biblioteca escolar” (*International Federation Of...*, 1999, p. 2).

Diante do exposto, pretendemos, neste capítulo, apresentar informações e recomendações para a gestão de materiais de multimeios que estimulem no processo de ensino-aprendizagem em bibliotecas escolares. Além disso, que essas recomendações possam ajudar no sentido de melhorias com relação ao olhar do profissional bibliotecário/a para o uso dos multimeios, uma vez que esses materiais ficam entulhados, empilhados, sem utilização eficaz, acumulando ácaro, poeira etc. Essas recomendações advêm de práticas descritas tanto na literatura científica quanto nos documentos do campo da Biblioteconomia. Essa apresentação se dá a partir

de uma pesquisa bibliográfica e documental de investigações já realizadas sobre essa temática no Brasil. O propósito, nesse sentido, é oferecer subsídio para profissionais atuantes, na busca pelo uso criativo desses materiais de multimeios nas bibliotecas escolares.

Materiais de multimeios

O uso das tecnologias de informação e comunicação proporciona o acesso à informação de forma diversificada por meio de produções literárias, musicais, cinematográficas e outras que se difundem na sociedade. Seu avanço e expansão em diversos formatos e conteúdos em rede têm a ver com a comunicação hipermediática, audiovisual e gráfica. Castells (2000, p. 44) afirma que “[...] as novas tecnologias da informação explodiram em todos os tipos de aplicações e usos que, por sua vez, produziram inovação tecnológica, acelerando a velocidade e ampliando o escopo das transformações tecnológicas, bem como diversificando suas fontes e suportes”. Nesse cenário, os indivíduos buscam informações por meio de uma multiplicidade de tipos de materiais representados em variados suportes. É possível ler por meio de diversos suportes informacionais como livros, jornais, revistas, fotografias, pinturas, gravuras, esculturas, partituras, CD, DVD, etc.

Assim, para melhor compreensão do conteúdo, são apresentados o conceito de multimeios e ações que envolvem a utilização dos multimeios em bibliotecas escolares como um recurso pedagógico, buscando a ampliação do conhecimento do aluno, bem como sua autonomia.

Amaral (1987) esclarece que diferentes termos são empregados para designar materiais não convencionais, ou seja, materiais que sejam diferentes dos livros, revistas, jornais, dissertações etc., e que essa terminologia também não é padronizada na língua inglesa. Então, adota-se o termo multimeios a fim de se estabelecer uma nomenclatura para a categoria de materiais que não derivem da cultura escrita.

Os multimeios são considerados materiais não convencionais, de acordo com Amaral (1989), por serem diferentes dos livros, revistas, teses, relatórios etc. Esse tipo de suporte informacional se caracteriza pela cons-

tante evolução associada às tecnologias de informação (TI) e faz surgir os mais variados suportes, nos mais variados formatos. É comum os multimeios serem organizados em um pequeno espaço, como prateleiras de parede, ou guardados dentro de armários, o que gera o empilhamento e acúmulo, passando a imagem de que são objetos/lixos velhos e/ou quebrados em dispensas nas escolas. Desta forma, não existe um espaço, tanto para a visualização do material pelo usuário, como para o seu uso, exigindo, por vezes, equipamentos como televisores (TV), aparelhos de *Digital Versatile Disc* (DVD) e computadores.

Quando falamos em multimeios, nos referimos aos materiais que contenham sons/áudios, imagens estáticas ou em movimento, filmes, rélia – objetos tridimensionais encontrados na natureza -, materiais cartográficos, partituras, jogos educativos, gravuras, esculturas, mapas, infográficos, *podcasts*¹, *webinar*² etc. Assim, os multimeios são fontes de informações que diversificam as atividades escolares estimulando o ensino e a aprendizagem.

O quadro 01 apresenta características de materiais de multimeios, adaptado de Silva (2009).

Quadro 01 – Características dos Materiais de Multimeios

Material	Definição
Arquivos/Objetos de Computador	Conjunto de informações codificadas para manipulação por computador. Exemplos. Cabos HDMI, fios, extensão, aparelho de DVD, <i>Tablet</i> , Computadores, <i>Notebook</i> , <i>Datashow</i> , TV etc.
Gravações de som e Reprodução de Imagem	São aquelas onde as vibrações sonoras são registradas por processos mecânicos ou eletrônicos sob os quais o som possa ser produzido. Exemplos: Discos (disco sonoro e disco laser), Fitas cassetes, Cartuchos, Fita de rolo e Trilhas sonoras.

¹ Conteúdo de mídia (geralmente áudio) transmitido via RSS, que permite que o usuário ouça o conteúdo online ou download. (Vidal, 2013).

² Palestra online, com a facilidade de qualquer pessoa com acesso à internet, independentemente de onde esteja, possa participar do evento. (Vidal, 2013).

Filmes e Gravações de vídeos	São reproduções em miniatura de uma imagem ou outro material gráfico, os quais não podem ser utilizados sem ampliação. Exemplo: 8 mm; 16 mm; 35 mm e 70 mm.
Microforma	É a reprodução feita fotograficamente ou por outros meios, em material transparente ou opaco, e em dimensões reduzidas, sendo impossível a leitura sem aparelhos apropriados. Exemplos: Microfichas, Microfilmes e Ultrafilme.
Materiais Cartográficos (Mapas, Atlas e Globos; Cartografia)	Um conjunto de operações aéreas, terrestres, hidrográficas e de gabinete que, direta ou indiretamente, conduzem a elaboração e reprodução de mapas.
Iconográficos	São considerados materiais de espécies diferenciadas. Podem ser chamados de <i>Opacos</i> (originais e reproduzidos em arte dimensional, fotografias e desenhos técnicos) e <i>Projetados</i> (diafilmes, diapositivos, transparências e radiografias).
Diapositivos	É uma pequena unidade de material transparente, contendo uma imagem, montado numa moldura e usado num visor manual ou projetor.
Partituras	É constituída de uma série de pautas nas quais estão escritas todas as partes instrumentais e/ou vocais de uma obra musical.
Artefatos Tridimensionais e Reália	Os <i>Artefatos Tridimensionais</i> podem ser considerados objetos fabricados ou industrializados como: Jogos educativos, Esculturas, Objetos para exposições, Objetos para decoração em datas comemorativas - árvore de natal, páscoa, festa junina -, Medalhas, Moedas, Materiais esportivos. Já as <i>Realias</i> são objetos tridimensionais que se encontram na natureza, objetos reais e autênticos, como: espécies botânicas e zoológicas. Exemplo, coleção de insetos, coleção de minerais.

Fonte: Adaptado de Silva (2009).

Diante de tanta diversidade de suportes informacionais, a leitura dos multimeios exige o conhecimento de outras linguagens que não apenas a escrita, mas a linguagem audiovisual, da fotografia, da fonografia, das mídias eletrônicas e, principalmente, do plurilinguismo que os compõem.

Ainda que exista certa falta de atenção com relação a importância desses materiais, é preciso considerar que os multimeios podem ter um papel relevante dentro das bibliotecas escolares por serem uma forma mais atrativa e interativa de disseminar a informação. Vale ressaltar que, mesmo obsoletos e recebidos na maioria das vezes por doações, alguns desses objetos demandaram investimentos para sua aquisição. Por sua vez, quando deixados de lado, esses investimentos acabam sendo desperdiçados.

Quanto ao espaço de utilização dos multimeios, pode-se destacar o uso nas escolas em projetos interdisciplinares, por componente curricular, por temática, definido em função de ações em feiras do livro, bibliotecas, museus, espaços de recreação, elaboração artesanal, entre outros.

O bibliotecário como mediador entre o usuário e os multimeios

Cosson (2006, p. 17) afirma que a literatura consegue “tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. A partir disso, pode-se pensar que a utilização dos multimeios mobiliza a imaginação dos alunos, auxiliando-os a compreenderem a realidade.

Levando em conta as características dos multimeios, enfatizamos o papel do/a bibliotecário/a como mediador/a, no que se refere à elaboração de estratégias de utilização dos multimeios que acompanhem os paradigmas da atualidade, como o surgimento de variados suportes e novas formas de interagir com a informação, considerando também que esses processos podem fomentar o gosto pelas produções de outros gêneros (Domingos, 2015).

Baptista (2010, p. 3) declara que o professor/a (ou qualquer outro/a mediador/a) contribui ao ajudar o aluno a “compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dando sentido a eles e deles se apropriando”. De acordo com a Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições (2000, p. 2),

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução

de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação.

Assim, a biblioteca escolar funciona como um centro de recursos educativos, que se unem com a metodologia de ensino-aprendizagem, já que é um espaço aberto para o conhecimento com o objetivo de incentivar não o hábito, mas o gosto pela leitura, ou seja, pelos livros e conhecimentos. É através da biblioteca que o aluno irá ampliar o seu universo de leitura, conhecer materiais diferentes do livro didático, complementar seu estudo, buscar informações, pesquisar e aprender a necessidade do uso daquele espaço.

Sendo a biblioteca escolar um centro de informação, o bibliotecário/a é o/a profissional responsável pelo tratamento, acesso e compartilhamento de informações. Mas o papel do/a bibliotecário/a escolar na unidade de informação não é apenas prover meios de recursos aos seus usuários para conseguir a informação. Como ressalta Caldin (2005, p. 1):

Em um mundo em constantes mudanças, globalizado, não cabem mais os procedimentos ditos tradicionais. O bibliotecário tem de largar seu papel passivo, de mero processador técnico de livros e desempenhar um papel ativo: agente de mudanças sociais. Tem de lembrar que é um educador, que uma das funções da biblioteca escolar é ensinar o aluno a pensar e, portanto, é sua função também ensinar os usuários a pensar, refletir e questionar os saberes registrados, verificar a pertinência, validade, aplicabilidade das ideias contidas nos livros.

Portanto, cabe ao/à profissional bibliotecário/a saber que os usuários precisam sempre de um estímulo maior para que possam desenvolver o seu senso crítico e adquirir conhecimentos que serão úteis, não só durante a vida escolar, mas também em sua vida social e profissional.

A utilização dos multimeios em bibliotecas escolares

A biblioteca escolar pode ser definida como sendo um espaço de estudo e construção do conhecimento, coopera com a dinâmica da escola, desperta o interesse intelectual, favorecendo o enriquecimento cultural e incentiva a formação do hábito de leitura (Côrte; Bandeira, 2011).

Para que a biblioteca exerça esse papel, alguns elementos são fundamentais, como um acervo que atenda a necessidade informacional da comunidade em que se está inserida. Um ambiente físico adequado e um/a profissional bibliotecário/a preparado/a para atuar como mediador/a de leitura, ativador/a cultural que atenda a todos os frequentadores da biblioteca que buscam os mais diversificados tipos de informação, lazer e recreação são igualmente imprescindíveis.

Dentre os tipos de materiais oferecidos nas bibliotecas escolares, os multimeios podem e devem ser utilizados dando suporte às atividades, desenvolvendo habilidades, promovendo liberdade e autonomia, relacionando cultura e informação, ampliando os interesses pela arte e criatividade por meio de ações, pesquisas, conhecimento, entretenimento, simulação de imaginários, desenvolvimento artesanal e em disciplinas através de competição com jogos, por exemplo, estimulam ainda mais as competências e habilidades dos estudantes.

Alguns benefícios da utilização dos multimeios nas bibliotecas escolares:

- a) Despertam interesse e atenção;
- b) Facilitam a memorização;
- c) Estimulam o processo de ensino aprendizagem;
- d) Impulsionam a imaginação;
- e) Trabalham conceitos de forma implícita.

Diante disso, constatamos que as bibliotecas escolares se beneficiam com os multimeios, pois eles permitem a tradução e recriação da obra literária em novos formatos e signos, ou seja, dão ao aluno a oportunidade de manipular matérias tão importantes quanto os livros e que servem de suportes para outras literaturas.

Além disso, tais projetos atuam na formação do aluno leitor crítico diante do mundo contemporâneo, colocando-o frente a situações de aprendizagem nas quais ele necessita manipular, moldar, selecionar e transfigurar sons e imagens, entre outros elementos. O aluno passa a ser também autor-criador de novas e possíveis realidades.

Por meio do uso dos multimeios e de maneira despreziosa e natural, coloca em prática o conteúdo escolar, e ainda consegue desafiar o aluno a lidar com diversas situações, facilitando o seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, motor, social e psicológico.

Recomendação para gestão dos materiais de multimeios em bibliotecas escolares

Como vimos, os materiais em formato de multimeios abrigam conteúdo substancial no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, sugerimos algumas orientações no cuidado e gestão desses suportes para que possa ser criada uma seção própria para esses materiais que, devido ao agrupamento, ficam, por vez, empilhados e amontoados, acumulando poeira e atraindo degradantes biológicos como ratos, barata, ácaro etc. Alguns procedimentos para o processo de gestão desses materiais de multimeios em bibliotecas escolares são recomendados:

- a) **Diagnosticar** – Por meio dessa técnica, é possível identificar a quantidade e a qualidade dos materiais, observando o estado de conservação e danos ocorridos. O diagnóstico está relacionado ao levantamento da situação atual da Unidade de Informação, visando o conhecimento da realidade e potencialidade existente. Segundo Almeida (2005), é possível intervir na rotina da biblioteca, usando conceitos e métodos para avaliar o estado da organização do acervo incluindo os multimeios em um determinado momento. Pode-se ainda identificar os pontos fortes e fracos, encontrando soluções e melhorias organizacional e estrutural para a biblioteca.
- b) **Avaliar** - Por meio da avaliação, é possível conhecer e destinar os materiais de multimeios, verificar a qualidade, o local de armazenamento e a quantidade disponível de materiais no acervo. Almeida (2009) enfatiza que a avaliação ocorre como parte do processo do planejamento e da tomada de decisão. Compreende, ainda, em caracterizar os públicos desses serviços e em analisar as necessidades de informação dos usuários, bem como o índice de

satisfação desses usuários com relação aos serviços e produtos que lhes são oferecidos.

- c) **Organizar** – Os multimeios precisam receber tratamento adequado, pois assim como os materiais convencionais (livros, revistas etc.), esses materiais não convencionais também são importantes no processo de ensino-aprendizagem. Eles precisam ser separados, identificados e alocados em ambientes apropriados; organizados em estantes ou armários, evitando o empilhamento e a falta de atenção e cuidados. Devem ser disponibilizados para o uso na biblioteca ou na sala de aula e em local visível ao usuário.
- d) **Adotar critérios** – A adoção de critérios envolve desde o processo de seleção quanto ao descarte e desbaste dos materiais. Identificar especificamente a demanda dos usuários e suas necessidades; envolver a escolha e tipologia dos multimeios de acordo com a idade e a especificação da biblioteca; optar por um tipo de música em consonância com a cultura local e/ou regional, podendo ser utilizada em aulas de línguas; seleciona itens como jogos que mais estimulam a aprendizagem visando a faixa etária e a série em que os usuários se encontram, são formas de utilização criativa que ajudam no estímulo ao ensino e à aprendizagem em bibliotecas escolares.
- e) **Incentivar** – O primeiro passo desse processo é fazer os professores terem conhecimento da existência desses multimeios na biblioteca e de que forma podem ser usados. Com esse incentivo, é possível que os professores conheçam e se motivem a utilizar esses materiais em suas aulas. Jogos de xadrez, por exemplo, podem ser usados nas disciplinas de ciências exatas; os mapas podem ser utilizados nas aulas de geografia e história. Isso faz com que os multimeios sejam utilizados e ao mesmo tempo torna a aula inovadora e criativa.
- f) **Reutilizar/reciclar** – Visando as questões ambientais, esse procedimento é de extrema importância. Além de trabalhar e incentivar a criatividade, o processo ajuda na transformação do que seria lixo em objetos artesanais, por exemplo. Elaborar oficinas e recrea-

ções utilizando multimeios danificados colabora tanto com aulas quanto no incentivo a ações de sustentabilidade. CDs e DVDs velhos podem se tornar jogos, porta objetos entre outros: tudo depende da visão e motivação dos profissionais que fazem a gestão da escola e da biblioteca.

g) Marketing – Adotar técnicas de marketing com vistas ao bem-estar social e cultural da biblioteca. Por esta razão, a adoção de suas técnicas implica em mudanças na política da atuação do espaço. A resistência a essas mudanças é outro obstáculo a ser considerado e deve ser prevista pelo/a bibliotecário/a (Amaral, 1990). Para Job (2004), o marketing tem a função de melhorar a imagem que os usuários ou funcionários e servidores fazem da biblioteca. Em se tratando dos materiais de multimeios, é comum a falta de interesse dos que fazem o ambiente escolar, mantendo esses objetos amontoados e empilhados, servindo de entulho e propício à presença de ácaros e insetos. Com ações de marketing, pode ser divulgada a importância desses materiais no processo de aprendizagem ou sua transformação, visando a sustentabilidade no ambiente escolar.

Essas recomendações auxiliam os profissionais da informação, isto é, o/a bibliotecário/a no processo de planejamento e organização da unidade de informação, visando os materiais de multimeios. Observar a importância dessas fontes leva à implementação de políticas de seleção, preservação e uso desses materiais. Vale ressaltar que, mesmo em formatos obsoletos, esses multimeios podem ser transformados e utilizados em aulas e na biblioteca. Ainda sobre esse ponto, frisamos que, na maioria das vezes, esses materiais são recebidos através de doação e, em outras ocasiões, foram obtidos no processo de seleção para o acervo da biblioteca. Assim, é preciso ter uma percepção inovadora e criativa de elaboração e utilização desses suportes.

A biblioteca escolar deve trabalhar sempre em conjunto com os professores, os alunos e a comunidade em que está inserida. É nesse espaço em que todos desenvolvem seu aprendizado. Os multimeios não podem ser vistos apenas como objetos obsoletos pois, assim como os materiais

convencionais, eles possuem seu valor informacional no desenvolvimento e incentivo do ensino-aprendizagem. A forma em que são apresentados e trabalhados nas bibliotecas contribuem para torná-la um espaço ainda mais prazeroso para os seus usuários.

As ações descritas neste capítulo levam à confirmação de que é possível utilizar e trabalhar com esses materiais de multimeios tornando a biblioteca um espaço ainda mais propício ao desenvolvimento de habilidades informacionais que auxiliem na autonomia e aprendizagem, gerando novos conhecimentos. É importante salientar que essas sugestões são flexíveis e adaptáveis dentro da realidade das bibliotecas escolares, de acordo com o perfil de seus usuários.

Considerações finais

Os multimeios podem ser utilizados como suporte nas atividades escolares, desenvolvendo habilidades, promovendo liberdade e autonomia, relacionando cultura e informação e outros recursos que estimulam as competências e habilidades dos estudantes, tendo em vista que a biblioteca escolar pode ser um espaço de estudo e construção do conhecimento de acordo a dinâmica da escola.

Por serem diferentes dos livros, revistas, teses, relatórios, ou seja, que não se derivam da cultura escrita, esse tipo de suporte informacional se caracteriza pela constante evolução associada às inovações das tecnologias de informação (TI), nos mais variados suportes e formatos. Dessa forma, o espaço de utilização dos multimeios pode ser nas escolas, em projetos interdisciplinares, por componente curricular, por temática, definido em função de ações em feiras do livro, bibliotecas, museus, espaços de recreação, elaboração artesanal entre outros.

Na sua função de mediador/a, o/a bibliotecário/a pode atuar no que se refere à elaboração de estratégias de utilização dos multimeios que acompanhem os paradigmas da atualidade, pois a biblioteca escolar funciona como um centro de recursos educativos que se une com a metodologia de ensino-aprendizagem. Ele/a age no incentivo do gosto pela leitura do aluno com materiais diferentes do livro didático.

O/a profissional bibliotecário/a pode se aprimorar e conhecer as linguagens que não são apenas a escrita, pois a linguagem audiovisual, da fotografia, da fonografia, das mídias digitais e, principalmente, do plurilinguismo compõem a leitura dos multimeios. É preciso considerar que eles podem ter um papel relevante dentro das bibliotecas escolares por serem uma forma mais atrativa e interativa de disseminar a informação.

Assim, é pertinente saber que os usuários precisam sempre de um estímulo maior para que possam desenvolver o seu senso crítico e adquirir conhecimentos que serão úteis, não só durante a vida escolar, mas também em sua vida social e profissional. Para isso o/a bibliotecário/a deve atuar como mediador/a de leitura, ativador/a cultural e que atenda aos que buscam os mais diversificados tipos de informação, lazer e recreação.

É comum os multimeios serem organizados em um pequeno espaço, como prateleiras de parede, ou guardados dentro de armários, e a falta de espaço para a guarda desses materiais, o que gera o empilhamento e acúmulo passando a imagem de que são objetos/lixos velhos e/ou quebrados em dispensas nas escolas. O/a bibliotecário/a deve observar que esses multimeios podem ser transformados e utilizados em aulas e na biblioteca, podendo assim adotar recomendações no processo de gestão desses materiais em bibliotecas escolares, como diagnosticar, avaliar, organizar, adotar critérios, incentivar, reutilizar/reciclar e usar o marketing, usando de modo criativo, flexível e adaptável esses materiais dentro da realidade da biblioteca.

Portanto, as bibliotecas escolares melhoram o ensino-aprendizagem com os multimeios, pois eles permitem a tradução e recriação da obra literária em novos formatos e signos, ou seja, dão ao aluno a oportunidade de manipular materiais tão importantes quanto os livros e que servem de suporte para outras literaturas.

Referências

ALMEIDA, M. C. B. **Planejamento de bibliotecas e serviços de informação**. Brasília: (editora) 2005.

AMARAL, S. A. do. Os multimeios, a biblioteca e o bibliotecário. **Revista de Biblioteconomia**, Brasília, v.15, n.1, p. 45-68, jan./jun. 1987. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000003008&dd1=96206>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. [S.l.:s.n.]: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaodireitoeducacao&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2019.

CALDIN, C. F. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. **Revista ACB**, v. 10, n. 2, 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CÔRTE, A. R.; BANDEIRA, S. P. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

De LUCCA, M.; REZENDE, A. Diretrizes para o desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas escolares. In: **Biblioteca escolar: memória, prática e desafios**. Curitiba: CRV, 2019.

DOMINGOS, A. C. M. **Hiperleitura e escritura: convergência digital, Harry Potter, cultura de fã**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES (IFLA). **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. São Paulo: IFLA, 2000. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

GONÇALVES, S. C. Cultura e sociedade de consumo: um olhar em retrospecto. **InRevista**, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000713.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. Tradução: Neusa Dias Macedo. São Paulo: IFLA/UNESCO, 1999. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 30 maio, 2019.

JOB, R. C. Vendem-se bibliotecas: estratégias de marketing cultural utilizadas pelas bibliotecas públicas do RS. **Em Questão**, v. 10, n. 2, p. 449-465, 2004.

KUHLTHAU, C. Rethinking libraries for the information age school: vital roles in inquiry learning. **School Libraries in Canada**, Ontario, v. 22, n. 4, p. 3-5, 2003. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/c0e9cc624aa45d122d754aac9462d65f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=32982>. Acesso em: 30 maio 2019.

VIDAL, C. **Como as ferramentas audiovisuais podem ajudar no engajamento**. [S.l.:s.n.]: 2013. Disponível em: <https://www.midiatismo.com.br/como-as-ferramentas-audiovisuais-podem-ajudar-no-engajamento>. Acesso em: 02 jun. 2019.

6. A UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DA WEB 2.0 PELAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE FEDERAL

Josef de Aquino Peruck
Vanessa Levati Biff

INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia, novos direcionamentos são necessários para aproximar a biblioteca do seu novo perfil de usuário. Atualmente, estamos vivendo uma revolução tecnológica sem precedentes, na qual as tecnologias da informação e comunicação estão incluindo, cada vez mais, diversificadas ferramentas para uso em todas as áreas. Nomeadamente na Educação, estamos perante uma sociedade que requer da escola, e consequentemente da biblioteca escolar, adaptações muito profundas. A internet transformou a forma como acessamos a informação; e desde de 2005, com o surgimento da web 2.0, essas mudanças tiveram ainda um maior impacto para a sociedade, já que suas aplicações e ferramentas passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas.

Assim, aos profissionais da educação, em especial, aos bibliotecários, impõe-se a necessidade de refletir sobre estes novos desafios para redefinir os serviços, produtos e conteúdos educativos oferecidos pela biblioteca em diferentes suportes, a fim de atender a um novo perfil de usuário: os nativos digitais. Um público envolvido pelas tecnologias desde sua primeira infância, e que as utilizam de forma natural nas diferentes atividades que definem a sua forma de estar, de comunicar e de aprender (Prensky, 2001).

Desse modo, o presente trabalho pretende analisar o potencial uso das ferramentas da web 2.0 na dinamização das bibliotecas escolares da

Rede Federal¹. Como objetivos específicos, o estudo se propôs a verificar as principais ferramentas da web 2.0 utilizadas pelas bibliotecas, identificar a(s) finalidade(s) de sua utilização, os principais obstáculos enfrentados para sua manutenção e atualização, bem como os benefícios que a presença diversificada da biblioteca na *web* tem trazido para a concretização da sua missão na escola.

Para atingir os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa exploratória, de abordagem quanti-qualitativa. Constituíram-se como *corpus* de análise 32 bibliotecas da Rede Federal, que atendem alunos de Ensino Médio Integrado². Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se um questionário *online* e análise das ferramentas identificadas. A interpretação dos dados foi baseada na análise de conteúdo.

A pesquisa utiliza um quadro teórico, que apresenta os novos desafios da biblioteca escolar, associado ao seu novo perfil de usuário, os nativos digitais, e ao uso das tecnologias, em especial das ferramentas da web 2.0.

Os novos desafios da biblioteca escolar

Diante do atual contexto tecnológico, com a ampliação do acesso à informação, o modelo tradicional de biblioteca escolar, enquanto depósito de livros, pode parecer uma estrutura dispensável. No entanto, é preciso saber quais são as suas funções no contexto educacional, pois apesar de tradicionalmente definidas como um lugar onde se guardam livros, as bibliotecas possuem particularidades que estão relacionadas às suas diferentes tipologias, que se distinguem de acordo com o tipo de usuário para as quais seu acervo, bem como seus serviços, são direcionados.

¹ A Rede Federal foi criada em 2008 pela Lei nº 11.892, e é integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação. Atualmente, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais (IF), 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (RJ). Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (Brasil, 2008).

² A expressão “Ensino Médio Integrado” designa o contexto da Educação Profissional Técnica de nível médio ofertado pela Rede Federal, que compreende o Ensino Médio oferecido aos concluintes do Ensino Fundamental, integrado à Educação Profissional, ou seja, a oferta do Ensino Médio Integrado a cursos técnicos (Brasil, 2008).

No que se refere às bibliotecas escolares, as diretrizes da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) estabelecem como missão “a promoção de serviços que desenvolvam a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade, contribuindo para o crescimento pessoal, social e cultural de seus usuários” (International Federation of Library Associations and Institutions, 2016, p. 19). De acordo com a declaração da *International Association of School Librarianship* (IASL), a biblioteca escolar deve funcionar como um instrumento vital no processo educacional, desempenhando diversas funções, conforme se expressa no quadro abaixo.

Quadro 1 - Funções da biblioteca escolar

Informativa	Educativa	Cultural	Recreativa
Garantir informação confiável e de acesso rápido.	Fornecer meios, equipamentos e um ambiente favorável à aprendizagem.	Proporcionar experiências de natureza estética, orientar na apreciação das artes, estimular a criatividade e o desenvolvimento de relações humanas positivas.	Encorajar e permitir o uso significativo do tempo livre através da provisão de materiais e programas de valor recreativo.

Fonte: Adaptado de *International Association of School Librarianship* (1993)

A *American Association of School Librarians* (2009) atribui à biblioteca escolar um papel crucial na criação e formação de leitores críticos e de pessoas capazes de pesquisar criteriosamente, alegando que, munidos das ferramentas que permitem desenvolver as competências da leitura e da pesquisa, os alunos estão preparados para investir na sua própria aprendizagem e, desse modo, alargar as hipóteses de sucesso.

Conforme apresentado, as diferentes funções das bibliotecas escolares, pautadas pela IFLA, IASL e AASL, são complementares, e implicam numa concepção de biblioteca não como uma entidade separada do currículo escolar, mas envolvida no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, no contexto descrito de mudança, em que a evolução tecnológica e a celeridade dos processos implicam competências vastas e diferentes das

tradicionais, impõe-se à biblioteca escolar responder aos novos desafios que a escola enfrenta, a qual exige novos modelos educacionais.

O paradigma educacional pautado na educação instrutiva, em que a aprendizagem refletia a mera replicação de conhecimentos, está desfasado quanto às modificações tecnológicas e sociais que se têm verificado nas últimas décadas, não mais atendendo às necessidades de formação da atualidade, e em especial ao novo perfil de aluno.

Progressivamente, as tecnologias da informação e comunicação estão se integrando ao contexto pedagógico. Nesse sentido, espera-se que a biblioteca escolar, além de efetivamente integrar-se ao projeto educativo desempenhando um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, assuma metodologias inovadoras que busquem integrar-se com a comunidade escolar. Esta abordagem do processo educativo exige das bibliotecas escolares uma nova atitude, incluindo nas suas atividades e projetos elementos que permitam alcançar todos os seus usuários.

Assim, falar dos novos desafios da biblioteca escolar implica falar de todas as alterações decorrentes da utilização das novas tecnologias, especialmente da chamada web 2.0, e da necessidade de adaptar seus serviços às transformações ocorridas. Atualmente, os potenciais usuários das bibliotecas escolares são, como refere Prensky (2001, p. 1), os nativos digitais, cujas características se assentam na interação destes com a tecnologia. De acordo com o autor:

Nativos digitais são aqueles que cresceram cercados por tecnologias digitais. Para eles, a tecnologia analógica do século 20 - como câmeras de vídeo, telefones com fio, informação não conectada (livros, por exemplo), internet discada - é velha. Os nativos digitais cresceram com a tecnologia digital e usaram isso brincando, por isso não têm medo dela, a veem como uma aliada.

Para Prensky (2001), os nativos digitais são sujeitos que trabalham, estudam e se relacionam geralmente mediados pela tecnologia. Por isso, são leitores que incluem, nas suas estratégias de leitura do mundo, ferramentas tecnológicas que não existiam anteriormente. A teoria de Prensky (2001, p. 1) aponta uma ruptura entre as gerações: de um lado os nativos digitais e de

outro os imigrantes digitais, que são conceituados pelo autor como aqueles que “chegaram à tecnologia digital mais tarde na vida e, por isso, precisaram se adaptar.”

Com essa mudança entre as gerações, as bibliotecas escolares que até então eram encaradas como lugares austeros e silenciosos, onde a informação era catalogada e organizada, passam a – ou ao menos deveriam – transformar-se em espaços dinâmicos, onde a informação se encontra em diferentes suportes. Nesse sentido, caberia à biblioteca escolar existir e dispor de serviços para além do seu espaço físico, buscando revolucionar a relação que estabelece com o perfil de seus novos utilizadores. Isso requer do bibliotecário novas competências, e segundo Dudziak (2003), este deve deixar de ser um mero guardador de livros e passar a ser um agente educacional. De acordo com a autora, seu papel já não se restringe ao espaço físico da biblioteca escolar e da sua coleção. Para Costa (2012, p. 8):

Com o uso da tecnologia ao serviço da informação, ele tem de ser capaz de se transportar para novos espaços, adoptando uma atitude mais dinâmica, versátil e atuante, dando sentido às inúmeras fontes de informação existentes na rede para, desta forma, introduzi-las no ambiente de aprendizagem dos alunos.

Deste modo, no momento atual, conhecendo as características dos nativos digitais e as funções da biblioteca escolar, é possível criar programas e projetos que os aproximem. Como o nativo digital é tecnológico, e o bibliotecário muitas vezes é o imigrante digital, conforme Prensky (2001), é necessário que este se atualize e inclua, em suas atividades e projetos para a biblioteca, as novas tecnologias, a fim de aproximar esse novo perfil de usuário à biblioteca.

Acredita-se que, por meio das ferramentas da web 2.0, a biblioteca escolar possa proporcionar diversas atividades e projetos de leitura que estimulem o nativo digital a ler. Também se acredita que o emprego dessas ferramentas contribua para disseminar e facilitar o acesso à informação para toda a comunidade escolar, servindo de apoio ao processo de aprendizagem e possibilitando o diálogo que extrapole o espaço físico da biblioteca.

As ferramentas da web 2.0

Conforme visto anteriormente, com o avanço da tecnologia, novos direcionamentos são necessários para aproximar a biblioteca do seu novo perfil de usuário. Há mais de 14 anos, por volta de 2005, surge a web 2.0, também referida como a web Colaborativa, que provoca um grande impacto tanto na sociedade como na escola. De acordo com O'Reilly (2005), o conceito da web 2.0 significa uma mudança de paradigma, na qual o usuário, para além de um consumidor de informação, é também um produtor. Nesse sentido, o conceito encontra-se intimamente relacionado com a disponibilização online de ferramentas que facilitam a publicação de conteúdos, e cuja mais valia assenta no ambiente colaborativo que proporciona aos seus usuários (O'Reilly, 2005). De acordo com Carneiro (2014, p. 20),

Com efeito, se a primeira geração da internet, a chamada web 1.0, teve como principal atributo a disponibilização de um imenso repositório de informação, alimentado por um grupo restrito de especialistas, a que podíamos aceder sem, contudo, ter autorização para alterar ou reeditar, a segunda geração, a web 2.0 ou web social, intensifica o efeito de rede, enfatiza a criação e a partilha de conteúdo de uma forma colaborativa e recria novas formas de interação entre os utilizadores e entre estes e a tecnologia.

Deste modo, a implicação das ferramentas da web 2.0 não se refere a uma mudança na forma como tanto os responsáveis pela sua manutenção/atualização quanto seus usuários finais se relacionam. “O usuário, anteriormente apenas receptor passivo da informação, passou a ser o centro da rede, desempenhando um papel ativo como emissor dessa informação, sendo-lhe, agora, possível partilhar o seu próprio conhecimento” (Carneiro, 2014, p. 20). Assim, com a web 2.0, as opiniões e pontos de vista de cada um passaram a ser apresentados a uma escala global, de forma rápida e fácil, e “mesmo quando o conteúdo não é gerado pelo utilizador, este pode enriquecê-lo por meio de comentários ou avaliações” (Carneiro, 2014, p. 20). De acordo com Costa (2012, p. 11), na web 2.0

Enfatiza-se a criação e a partilha de conteúdos de forma colaborativa, recriando novas formas de interação entre utilizadores e entre estes e as tecnologias ao seu dispor. Desta forma, recorrendo à utilização de dispositivos móveis, as pessoas passaram a estar ligadas em permanência, podendo assim desenvolver atividades profissionais e de aprendizagem em qualquer lugar, a qualquer hora e de forma colaborativa, em rede. Ter uma presença ativa na web, aprender e ensinar contribuindo para a construção de uma inteligência coletiva passou a ser imprescindível.

Assim, uma das principais funcionalidades das ferramentas da web 2.0 é facilitar a produção e partilha de conteúdos de modo gratuito e fácil acesso, possibilitando o compartilhamento e a interação entre criador e usuários. Essas ferramentas, que se utilizam do paradigma da web 2.0, contam com uma infinidade de exemplos, e dentre as quais, de acordo com Carneiro (2014) e Coutinho; Bottentuit Junior (2008), podemos enfatizar:

- a) Redes sociais: Ferramenta que permite formar comunidades, conectando pessoas com interesses ou objetivos comuns ou semelhantes. *Ex.: Facebook, Instagram*
- b) Blog: Página web onde o autor ou grupo de autores coloca mensagens, podendo incluir textos, imagens, vídeos e hiperlinks. *Ex.: Wordpress, Blogger*
- c) Microblogging: Ferramenta do tipo blog, distinguindo-se deste pelo tamanho das suas mensagens. *Ex.: Twitter*
- d) Wikis: Ferramenta que permite a edição coletiva de informações sobre determinada temática, podendo ser visitada e editada por qualquer pessoa. *Ex.: wikiHow, Wikipedia*
- e) Podcast: Publicação de conteúdos áudio. *Ex.: Spotify, Soundcloud*
- f) Partilha de vídeos: Plataformas de publicação e acesso a vídeos. *Ex.: Youtube, Vimeo.*
- g) Ferramentas de comunicação online. *Ex.: Skype, Whatsapp*

Para Bottentuit Junior; Coutinho (2008), o emprego das ferramentas da web 2.0 para fins educativos pode ser efetivado em diferentes finalidades que se complementam, nomeadamente: a) como fontes de informação;

b) como ferramentas de produção colaborativa; c) para a divulgação de trabalhos; d) para processos de tutoria na formação a distância; e) para a criação de repositórios de sites; ou ainda f) como portfólio digital.

Procedimentos metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma investigação de cunho exploratório, de abordagem quanti-qualitativa, segundo os objetivos a que se propôs. O universo da pesquisa circunscreveu-se às bibliotecas escolares da Rede Federal, e o campo de análise foi composto pelas bibliotecas que atendem os alunos de Ensino Médio Integrado.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário online, enviado ao grupo de discussão da Comissão Brasileira de Bibliotecas das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CBBI), posteriormente também se visitaram os endereços disponibilizados pelas bibliotecas pesquisadas no questionário aplicado para verificação do uso efetivo das ferramentas empregadas. A interpretação de dados se deu através da técnica de análise de conteúdo, adotando os objetivos específicos delimitados nas respectivas categorias.

Apresentação e análise dos resultados

Compõe o *corpus* desta análise 32 bibliotecas que responderam o questionário aplicado. As bibliotecas que integram esta pesquisa são oriundas das cinco regiões do Brasil, conforme apresenta o quadro abaixo.

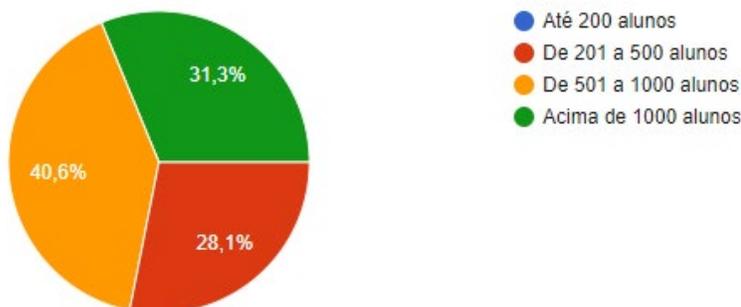
Quadro 2 - Região das bibliotecas pesquisadas

Região	Quantidade de bibliotecas
Norte	4
Nordeste	6
Centro-Oeste	6
Sudeste	8
Sul	8

Fonte: Elaborada pelos Autores (2019).

Com base no quantitativo de público atendido, as bibliotecas pesquisadas são de médio a grande porte, conforme ilustra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Quantitativo de público atendido pelas bibliotecas pesquisadas



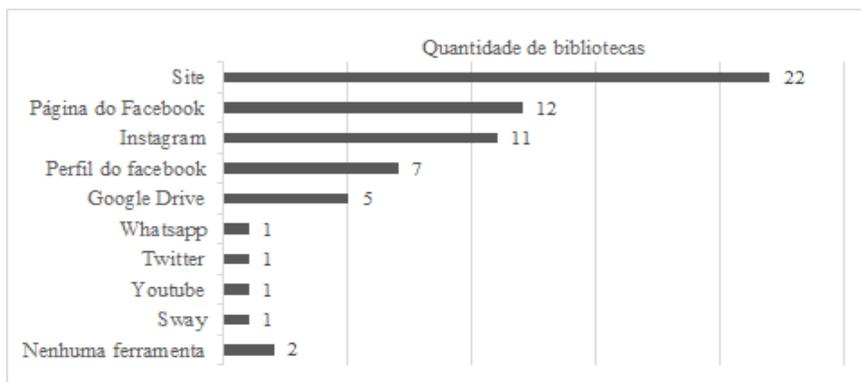
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No que se refere aos tipos de ferramentas da web 2.0, a pesquisa constatou que as mais usadas na amostragem são as redes sociais *Facebook* e *Instagram*. No que se refere ao *Facebook*, a pesquisa identificou que 12 bibliotecas utilizam a Página do Facebook e 7 utilizam o Perfil. Recomenda-se uma pesquisa mais aprofundada, para identificar as razões que levam a determinada escolha.

A pesquisa identificou que a maioria das bibliotecas utilizam o *site*, ferramenta estática oriunda da web 1.0. Supõe-se que este uso esteja pautado numa demanda institucional, já que a maioria das instituições que compõem a Rede Federal contam com *sites* institucionais.

Em menor número, numa escala bastante reduzida, identifica-se a utilização de outras ferramentas da web 2.0, tais como *Whatsapp*, *Youtube* e *Twitter*. O gráfico abaixo apresenta as ferramentas utilizadas identificadas.

Gráfico 2 - Ferramentas da web 2.0 utilizadas pelas bibliotecas pesquisadas



Fonte: Elaborada pelos Autores (2019).

No que se refere à responsabilidade, por parte da biblioteca, pela utilização, apoio, manutenção e atualização das ferramentas identificadas, verificou-se que na ampla maioria das bibliotecas pesquisadas esta tarefa cabe à equipe da biblioteca, incluindo nesta o profissional bibliotecário. A pesquisa identificou que em 10 bibliotecas, as ferramentas são geridas apenas pelos bibliotecários, conforme apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Responsabilidade pela manutenção e atualização das ferramentas da web 2.0



Fonte: Elaborada pelos Autores (2019).

Os resultados obtidos ainda identificam uma baixa colaboração fora da equipe da biblioteca. Identifica-se que a participação de alunos na

manutenção e atuação das ferramentas ocorre em menor número, sendo identificado em apenas uma biblioteca.

Algumas instituições informaram que tal atividade não envolve a equipe da biblioteca, pois há uma restrição institucional que centraliza as atividades de divulgação de informação em um setor de comunicação específico dentro da instituição, sendo necessário acioná-lo para qualquer tipo de divulgação na web.

No que se refere às finalidades da utilização dessas ferramentas pelas bibliotecas pesquisadas, identifica-se que grande parte da amostra analisada emprega tais ferramentas pois estas, na visão dos pesquisados, permite uma grande visibilidade. O gráfico abaixo apresenta as principais finalidades da utilização das ferramentas da web 2.0:

Gráfico 4 - Principais finalidades da utilização das ferramentas da web 2.0



Fonte: Elaborada pelos Autores (2019).

Da análise feita diretamente nas ferramentas, com base nos endereços disponibilizados pelos pesquisados no questionário aplicado, ressalta-se que

a maioria das bibliotecas utilizam essas ferramentas para o registro e divulgação de atividades, bem como a divulgação dos recursos produzidos pela equipe, envolvendo ainda a publicação de notícias e anúncios diversos. No geral, verificou-se que a interação entre os usuários é maior quando a publicação é produzida pela equipe sobre aspectos locais da comunidade escolar.

Não foi possível identificar muitos exemplos da utilização das ferramentas para um uso mais pedagógico, tais como para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem, ou para trabalhos multidisciplinares, já que se identificou uma ampla utilização destas ferramentas para fins de divulgação. Em apenas uma biblioteca, verificou-se a existência, na página do *Facebook*, de um grupo na mesma plataforma para o desenvolvimento de um clube do livro. Outra biblioteca informou utilizar a ferramenta *Sway*, porém não apresentou outras explicações sobre o uso.

Dentre os fatores que dificultam a utilização, manutenção e atualização das ferramentas empregadas pelas bibliotecas pesquisadas, constatou-se que o principal fator apontado é a falta de tempo dos responsáveis, sendo este identificado por 11 bibliotecas pesquisadas, seguido da falta de apoio da gestão e a diversidade das ferramentas disponíveis, identificado por 4 bibliotecas.

Um aspecto positivo identificado pela pesquisa foi que 7 respondentes afirmaram não haver dificuldades na manutenção dessas ferramentas. Por outro lado, 4 não consideram a presença nas redes sociais como prioridade da biblioteca, 3 identificaram que falta formação específica no domínio dessas tecnologias por parte de quem tem a responsabilidade pela manutenção das ferramentas, e 2 identificaram a inexistência de competências tecnológicas pela equipe da biblioteca. Este é um dado preocupante, pois salienta-se que uma biblioteca escolar, tal como uma escola, que não se adapta e não cria mecanismos para acompanhar a geração dos nativos digitais (Prensky, 2001), seja absorvendo as novas tecnologias em serviços e produtos da biblioteca, seja capacitando a equipe para utilização dessas ferramentas, é uma estrutura pouco inovadora, incapaz de atrair e desenvolver sua comunidade.

Outro ponto levantado pelos pesquisados como fator que dificulta a presença das bibliotecas na web, foi com relação às políticas institucionais

que restringem oficialmente o uso de perfis sociais (*Facebook, Instagram, Twitter* dentre outros) fora dos canais oficiais, os quais são mantidos pelas coordenações de comunicação institucional. O gráfico abaixo apresenta os principais fatores identificados pela pesquisa.

Gráfico 5 - Principais fatores que dificultam a utilização e manutenção das ferramentas da web 2.0

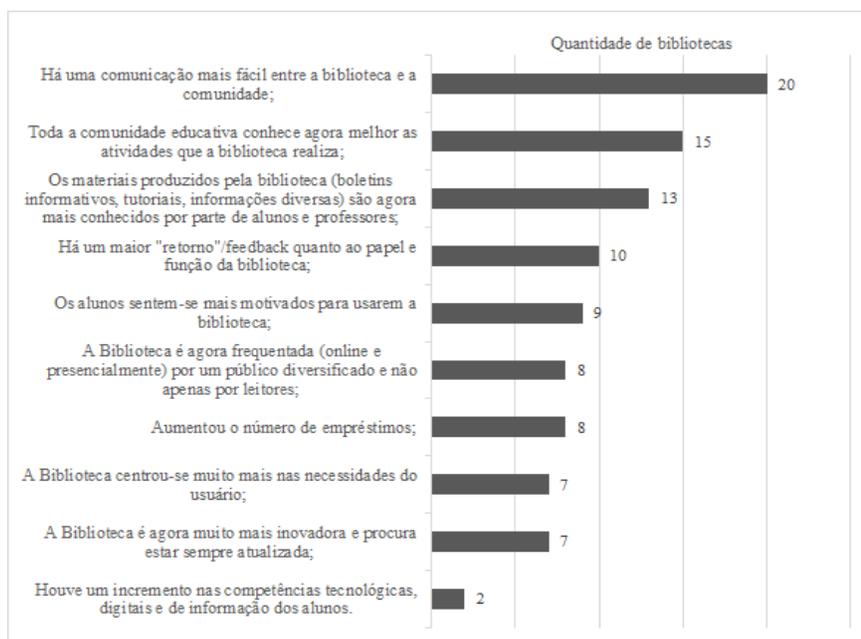


Fonte: Elaborada pelos Autores (2019).

No que se refere ao impacto em relação à presença diversificada da biblioteca na web, 20 das bibliotecas pesquisadas identificaram uma melhora na comunicação entre biblioteca e comunidade escolar. Dentre as potencialidades mais referidas, destaca-se o fato de que toda a comunidade conhece melhor as atividades que a biblioteca realiza, bem como os materiais produzidos pela biblioteca tais como boletins, tutoriais e outros.

Dentre os benefícios que a presença diversificada da biblioteca na web tem trazido para a concretização da sua missão na escola, a pesquisa também identificou que há um maior retorno quanto ao papel desempenhado pela biblioteca. Outro aspecto positivo apontado foi o aumento do número de usuários frequentando a biblioteca, seguido do aumento do número de empréstimos. O gráfico abaixo apresenta a relação completa dos benefícios identificados pelos pesquisados.

Gráfico 6 - Benefícios da utilização das ferramentas da web 2.0



Fonte: Elaborada pelos Autores (2019).

É possível identificar que a presença das ferramentas da web 2.0 qualificou os canais de comunicação, tornando-os mais flexíveis aos alunos, no sentido de atender suas necessidades fora do horário do turno. Muitos afirmaram que a utilização contribuiu para que os usuários conheçam melhor o papel da biblioteca na escola, e que agora ela é muito mais inovadora e procura estar sempre atualizada. Em menor número, identificou-se que houve um incremento nas competências tecnológicas, digitais e de informação dos alunos.

Conforme apresenta o Gráfico 8, a pesquisa constatou uma grande diversidade de escolhas quanto aos benefícios detectados pelas bibliotecas pesquisadas, o que mostra que a presença da biblioteca na web tem mesmo um grande impacto na rotina e na concretização da sua missão na escola.

Considerações finais

A revolução tecnológica trouxe impactos significativos para a biblioteca escolar. Por um lado, tem-se aspectos ligados ao seu acervo, já que

enfrenta-se um momento híbrido em que o texto tradicional impresso convive com novos textos em suportes e formatos diferentes; e por outro, o perfil do potencial usuário equivale ao perfil de um nativo digital, habituado a conviver com a tecnologia de forma natural.

Deste modo, o presente estudo buscou identificar a utilização das ferramentas da web 2.0 pelas bibliotecas escolares da Rede Federal, tendo como *corpus* de análise 32 bibliotecas que atendem os alunos do Ensino Médio integrado. O estudo constatou que a grande maioria das bibliotecas pesquisadas utiliza a generalidade das ferramentas da web 2.0 essencialmente como meio de divulgação das atividades da biblioteca escolar, objetivando melhorar a comunicação entre esta e a comunidade atendida. Identificou que a maioria das ferramentas utilizadas são *sites* e as redes sociais, nomeadamente *Facebook* e *Instagram*, as quais, na sua maioria, são geridas pela equipe da biblioteca.

Como principal obstáculo para sua utilização, manutenção e atualização, identificou-se a falta de tempo da equipe, embora um número significativo de pesquisados afirmou não enfrentar dificuldade. Um dado preocupante oriundo desta pesquisa foi a identificação de que algumas bibliotecas não consideram a utilização das ferramentas da web 2.0 como prioridade de suas ações. No que se refere a esse aspecto, salienta-se que uma biblioteca escolar, tal como uma escola que não se adapta e não cria mecanismos de acompanhar a forma de trabalhar com a geração dos nativos digitais (Prensky, 2001) é uma estrutura pouco inovadora, incapaz de atrair e desenvolver sua comunidade.

Dentre as limitações deste estudo, destaca-se, particularmente, o fato de nem todas as bibliotecas da Rede Federal, que atendem ao público do Ensino Médio, participaram do estudo. Nesse sentido, infere-se que os dados aqui apresentados podem não representar a realidade da Rede, pois dizem respeito a apenas 5% da população. Por outro lado, esses dados podem servir como base para novos estudos. Assim, recomendam-se investigações mais aprofundadas que incluam outros perfis de bibliotecas escolares (municipais, estaduais e privadas) que atendam também a outros públicos (Ensino Infantil, Fundamental, Médio), a fim de validar ou não os dados aqui relatados.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. **Empowering Learners: Guidelines for School Library Programs**. Chicago: ALA, 2009.

BRASIL. LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 29 dez. 2008.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. O uso do Google Pages como portfólio digital. **Prisma.com**, n. 6, pp. 141-157, 2008. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8000/1/%28Portif_363lio%29.pdf Acesso em: 6 jun. 2019.

CARNEIRO, José Avelino Bonifácio Carneiro. Web2.0 e trabalho colaborativo como estratégia de formação de professores. 2014. 129 f. (Dissertação) - Mestrado em Tecnologias e Metodologias em E-learning, Universidade de Lisboa, 2014.

COSTA, Teodora Saraiva da. As tecnologias de informação e comunicação e as bibliotecas escolares Teodora Saraiva da Costa. 2012. 85 f. (Dissertação) - Mestrado em Educação TIC e Educação, Universidade de Lisboa, 2012.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Information literacy: princípios, filosofia e prática**. Ci. Inf., Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15970.pdf> Acesso em: 6 jun. 2019.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP. **IASL Policy Statement on School Libraries**. set. 1993. Disponível em: https://iasl-online.org/about/organization/sl_policy.html/ Acesso em: 6 jun. 2019.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. Tradução de Rede de Bibliotecas Escolares. 2.ed. Portugal, 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

PRENSKY, Marc. Professores sabem mexer menos no computador do que alunos. Entrevista concedida a Patrícia Gomes. **Folha de São Paulo**, São Paulo, out., 2011. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/international/Leia%20entrevista%20do%20autor%20da%20expressao%20imigrantes%20digitais.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

O'REILLY, Tim. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. **O'Reilly**, set., 2005. Disponível em: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> Acesso em: 6 jun. 2019.

7. A BIBLIOTECA ESCOLAR E O USO DE *E-BOOKS*: NOVAS LEITURAS

Claudio Marcondes de Castro Filho

Sirlaine Galhardo Gomes Costa

Rejane Sales de Lima Paula

INTRODUÇÃO

A infância é um período de aprendizagem em que a criança se envolve no processo pedagógico de acordo com o ambiente inserido. Os espaços frequentados por ela ampliam as condições de desenvolvimento e possibilitam o acréscimo de competências educacionais, contribuindo na formação como cidadão. No período escolar, a busca pela informação deve ser uma atividade prazerosa, de descobertas contínuas. Sem rotular os espaços frequentados como “ideais” ou “únicos”, destacamos, neste estudo, a biblioteca escolar. Este local pode ser considerado um “espaço de possibilidades” e, ao ser renovado continuamente, dispõe aos seus frequentadores muito mais que um “estoque de livros”.

Podemos afirmar que a existência dessas bibliotecas apresentará à criança o ponto de partida para alcançar o conhecimento acumulado ao longo da história e disponibilizado sob a forma de texto escrito em diversos formatos. Nesse sentido, a biblioteca escolar é definida como uma instituição onde estão organizados itens bibliográficos que devem ser disponibilizados de maneira que satisfaça seus usuários, despertando-os para a pesquisa e leitura, desenvolvendo sua criatividade e sua consciência crítica (Corrêa *et al*, 2002).

Esse contato do leitor com o espaço físico, as fontes de informação e as pessoas da unidade possibilitará que a criança/jovem desenvolva o interesse pela leitura, contribuindo na formação do leitor por prazer, não apenas pela obrigação escolar. Milanesi (1983, p. 48) afirma que “a biblioteca pode

ser caracterizada como núcleo de informação disponibilizada, considerada um espaço democrático, conquistado e construído através dos usuários que nela frequentam, deixando um pouco de si e levando um pouco consigo”. Isso ocorre devido a possibilidade de integração entre usuários, ou até mesmo o leitor e o autor.

Nos últimos anos, novas maneiras de ler foram inseridas no convívio da população e principalmente no ambiente infantil. Porém, segundo Fonseca (1992, p. 15), “o livro não deixa de ser livro quando muda de formato”. Isso significa que, independente da forma, a parte mais importante do livro é o conteúdo e o desafio é inserir a criança/jovem em espaços adequados para a interação com o mundo literário digital.

Assim, a pesquisa realizada no Brasil pelo Instituto Pró-livro/ IBOPE Inteligência, intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”, que ocorre desde 2001, busca contribuir com informações relevantes sobre o acesso e uso do livro, em todos os formatos. Em destaque, utilizamos a 4ª edição (a mais recente), detalhada por comparativos com a edição de 2007, além de acréscimos dentro dos padrões e contribuições do *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe* (CERLALC-UNESCO), possibilitando comparações com os resultados de outros países da região Ibero-americana, que usa o mesmo padrão internacional.

Algumas definições para leitura

Cada indivíduo é único em sua história. E é através do conhecimento prévio que a leitura permite a liberdade de interpretação no momento em que o leitor, ao dialogar com o autor, realizam uma troca mútua. Para Silva (2010, p. 19), a leitura é “capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor ao nível individual e ao nível coletivo”. Nesse aspecto, podemos considerar a leitura como uma ferramenta utilizada para constituir, organizar e manter as relações entre as pessoas numa sociedade.

Assim, ao compreendê-la como “bem social”, Benevides (2003, p. 3) afirma que “os estudiosos têm se voltado para as questões sociais que estão envolvidas no âmbito das transformações que a leitura construiu nas

sociedades que dela fazem uso”. Ou seja, a leitura passa a ser compreendida pelo seu caráter social devido aos modos como ela estabelece as relações de poder, pois ainda é notável que os leitores assíduos, em sua maioria, são pessoas das classes elitizadas, que possuem melhores condições de acesso aos meios informacionais.

A leitura, de acordo com Costa (2016, p. 29) é uma ferramenta utilizada para constituir, organizar e manter as relações entre as pessoas numa sociedade e é o conhecimento prévio que proporcionará a inserção social do indivíduo através da associação de ideias. Com isso, ele terá condições de competir socialmente diante das circunstâncias apresentadas na sociedade em que estiver inserido. O conhecimento adquirido através da leitura só terá significado no momento em que as perspectivas de futuro social forem ampliadas. Nesse sentido, Yunes (1995, p. 186) destaca a leitura como um ato de ler, pois

[...] ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta.

No mundo leitor da criança, o ato de ler tornou-se lúdico, o que não significa que a criança não descubra estratégias para o envolvimento e entendimento da leitura. A literatura infantil possui assuntos e personagens complexos e necessitam de orientação crítica para ir além da interpretação literal.

De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura”, edição 2015, realizada pelo Instituto Pró-livro/IBOPE Inteligência, publicada em 2016, alguns aspectos são relevantes quando inserimos a criança no contexto “leitor”. Os resultados reforçam a análise de que o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada pelos adultos que a cercam. Para Joly (1999, p. 235), quando há nos lares a leitura frequente, “as

crianças são reforçadas positivamente sobre o seu desempenho em atividades relacionadas às habilidades específicas de leitura e escrita”.

Há uma preocupação no universo educacional na formação do sujeito como leitor. Com destaque à pesquisa citada nesse estudo, verificamos que o primeiro livro de acesso é a Bíblia, sendo: de 5 a 10 anos – 32%; de 11 a 13 anos – 31%; e de 14 a 17 anos – 24%, pois este é o material bibliográfico mais utilizado no contexto familiar. Assim, conforme há a inserção na sociedade, o interesse de leitura vai sendo substituído pelos romances, apontado como 2º lugar na pesquisa.

Outro dado relevante é que crianças/jovens (de 5 a 17 anos) escolhem o livro pela capa (27%) e o espaço mais frequentado para leitura é a biblioteca escolar (14%). Alguns entrevistados destacam que a leitura realizada em casa é decorrência do empréstimo realizado na biblioteca da escola.

Os espaços de aprendizagem são historicamente apontados entre os séculos XVIII e XIX, quando a história das escolas é marcada pelas influências religiosas/morais e passa a se reservar a essa instituição a incumbência de preparar a criança para o convívio com os adultos (Magnani, 2001). Nas escolas, o conhecimento apresentado em formato impresso sempre esteve disposto na biblioteca escolar, sendo responsáveis, em alguns casos, pelo primeiro contato da criança com a literatura. Esse contato também ocorre com a figura importante do professor que, por meio de estratégias de apresentação e compreensão de textos, auxilia o aluno nas escolhas literárias de maneira consciente e prazerosa.

Para esse leitor, são importantes as ações de envolvimento social que o leve a buscar textos de acordo com o seu interesse; frequentar espaços como livrarias e bibliotecas; identificar as suas preferências enquanto leitor; dialogar com novos autores e demais leitores, possibilitando seu posicionamento crítico e criativo diante dos autores. No âmbito da escolarização, é a biblioteca escolar que contribui no contato com bons textos, capazes de provocar situações agradáveis tanto com a leitura em momentos de fruição, como naqueles destinados ao ensino.

A inserção dos *e-books* na biblioteca escolar

Biblioteca é “lugar onde se guardam os livros”. Se analisarmos do ponto de vista técnico, ao contrário da origem etimológica, uma biblioteca desempenha funções sociais que estão muito além dessa primeira definição. É nela que as informações disponibilizadas propiciam a pesquisa e ampliam o conhecimento (Andrade, 2008, p. ??).

Historicamente, as bibliotecas foram incluídas no processo de reforma educacional em meados das décadas de 30 e 40 do século XX. Nesse contexto, a biblioteca escolar destaca-se principalmente no estímulo ao processo de ensino/aprendizagem, tendo como finalidade prioritária a intensificação do gosto pela leitura (Di Chiara, 2014). Porém, com os moldes da atualidade, o processo foi iniciado na década de 1970, sendo atualmente priorizada pela Lei n.º 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe acerca da universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.

Mesmo que a exigência da legislação brasileira influencie significativamente na criação e manutenção das bibliotecas escolares do país, percebemos que esses espaços, em sua maioria, ainda estão subutilizados, seja por falta de profissionais da área, de verba para manutenção ou ainda por ineficiência da união educação/cultura para a sociedade que deles poderiam usufruir com mais qualidade.

O primeiro contato com a leitura, para muitos, ainda é feito na biblioteca escolar. Por isso, deve ser disponibilizada além de “obras organizadas por assunto”. De acordo com Castro Filho; Romão (2011, p. ??), a biblioteca escolar “é um espaço de confluência, imbricação, encontro e diálogo de várias vozes, manifestas em livros, revistas, jornais, quadrinhos, filmes etc.; é ainda local de aprendizagem, leitura e fomento cultural”. O espaço ultrapassa as limitações de materiais impressos, principalmente com inserção de leitores na era digital.

A informação disponibilizada está mudando de suporte, e isso representa constante mudança na maneira como as bibliotecas estão oferecendo seus serviços e materiais, não perdendo sua finalidade de garantir o acesso

a essas informações. A evolução da tecnologia permite a diminuição da complexidade no uso de meios eletrônicos, transformando a escrita e consequentemente a leitura.

Para a evolução do homem, houve a relação da leitura com o surgimento da escrita. Durante essa trajetória, a humanidade buscou por alternativas para uma comunicação mais rápida e representativa de seus sentidos. Assim, a tecnologia da escrita permite que a sociedade estabeleça formas de comunicação mais eficaz e cada vez mais rápida, com o uso de *softwares* que se aproximam do modelo tradicional do livro (Alves, 2014).

Nesse novo contexto, a biblioteca escolar deve adequar seus espaços de forma que ofereça a oportunidade a seu usuário de interação com diferentes suportes de informação e serviços, podendo disponibilizar tanto um acervo em formato físico como digital. Os suportes em formato digital se destacaram devido à explosão informacional derivada dos avanços científicos e tecnológicos no cenário pós-guerra. Entretanto, o texto escrito em formato digital tornou-se popular somente na virada para o século XXI, em virtude da popularização dos computadores e da internet. Ao mesmo tempo, surgiram os *tablets*, os *smartphones* – que têm a leitura de arquivos de textos entre suas tantas funções – e os *e-readers*, aparelhos dedicados à leitura de *e-books* (Silva, 2013).

O livro no formato eletrônico, chamado de *e-book*, abreviação de *eletronic book*, é a demonstração da necessidade de evolução contínua de suportes que disponibilizam a informação. Nesse formato, o livro pode ser transmitido por meio da internet para qualquer parte do mundo onde se tenha acesso à rede de computadores e compor o acervo de bibliotecas digitais que podem ser acessadas por pessoas em diferentes localidades ao mesmo tempo, por computadores de mesa até os *smartphones*.

A leitura do texto em formato digital só é permitida através do uso de diferentes dispositivos. Os mais populares são *Open Standard*: formato de arquivo que pode ser utilizado sem pagar taxas de *royalties*, ou licenciados como os EPUB, PDF e *Plain Text*, sendo estes mais utilizados por editores e fabricantes de *e-books*. Há, ainda, alguns formatos que só podem

ser lidos em livros eletrônicos específicos, tais como os fabricantes dos *Kindles* e *Nooks*, por exemplo (Di Chiara, 2014).

Para Ednei Procópio (2010, p. 175), “o livro digital não é um assunto novo” e vem sendo discutido desde os anos 1990, embora seu mercado tenha ganhado força no fim da primeira década do século XXI. Contudo, para os usuários em geral, o formato ainda é uma novidade e as mudanças tecnológicas caminham em direção à facilidade do uso.

O mundo digital está inserido na vida de alunos, professores e funcionários de uma instituição de ensino. A biblioteca escolar, como integrante desse espaço, está em consonância com os avanços tecnológicos, afetando diretamente o currículo escolar. Portanto, outros suportes para desenvolvimento da leitura devem ser inseridos internamente, uma vez que a oferta externa já é uma realidade.

A criança e o universo do “leitor digital”

Demonstramos anteriormente a importância que a família tem na vida da criança no quesito incentivo à leitura. Para muitas crianças, o primeiro “folhear” ocorre com uma tia ou avó, que presenteia ou até mesmo lê uma historinha, fazendo toda a diferença no interesse por conhecer novas “aventuras”. Considerando a pesquisa base deste estudo (Retratos de Leitura, 2015), foi apontado que o adulto não compra o livro; que a falta de tempo pelo excesso de atividades na vida cotidiana impossibilita que este vá até uma biblioteca e leve o livro para ler com a criança. Assim, a biblioteca escolar pode ser a única forma de muitas crianças terem acesso ao livro.

Alguns pontos relevantes da pesquisa são as questões: “já ouviu falar em livros digitais?”. Do total, 41% dos entrevistados responderam “sim”. Desse universo, apenas 26% declararam já ter lido um *e-book*. Na questão “O que gosta de fazer em seu tempo livre?”, a resposta de 24% dos entrevistados foi “lê livros em papel ou digital”. Dentre os que declararam já ter lido um *e-book*, 88% disseram que o baixaram gratuitamente apenas 15% declararam ter pago pelo livro digital. Mesmo que essas questões não tenham

sido divididas por idade, vale destacar o que foi apontado anteriormente: as crianças são influenciadas pelos adultos em seu ambiente domiciliar.

No Brasil, a aquisição de livros digitais pelas instituições públicas encontra barreiras burocráticas. Porém, a disponibilidade de um vasto acervo gratuito possibilita o primeiro acesso de crianças e até mesmo de adultos, que descobrem a facilidade de estarem ao alcance, sem necessidade de se deslocar para espaços que disponibilizam acervo impresso, e encontram no livro digital uma oportunidade de incentivo à leitura. De acordo com Di Chiara (2014, p. 6), a tecnologia do livro digital possui vários aspectos positivos, como: “[...] escutar um livro e a capacidade de transportar um grande número de exemplares em um só aparelho. Além disso, a tecnologia elimina a necessidade de imprimir, armazenar, espaço físico, taxa de envio, transporte físico de cópias de livro”. A autora ainda destaca as expectativas que o *e-book* traz. Primeiramente, a possibilidade de disponibilizar os conteúdos de forma mais fácil e rápida; a segunda é que os *e-books* seriam “mais verdes”, ou seja, sustentáveis, pelo fato de poderem dispensar a impressão; e, por último, poderiam ser mais baratos que livros impressos, facilitando o acesso de seus leitores.

Nesse aspecto, as bibliotecas devem repensar suas maneiras de adequação para o novo leitor. O público infantil nasceu na era diferente de seus pais, quando o digital está mais presente que o analógico. Para educar a criança para esse novo suporte de leitura, é preciso recriar maneiras de acesso ao adulto, para que seja o principal incentivador da criança.

As ações culturais devem ser atividade constante nesses espaços. Além do pedagógico, a biblioteca escolar pode inserir o lúdico e ampliar a possibilidade de acesso aos textos literários com a contação de histórias, inclusive as disponíveis em formato digital, assim como fazer uso de fantoches e músicas, permitindo às crianças descobrirem os recursos disponíveis nos *e-books*. Com a integração de crianças e adultos, a era tecnológica é inserida naturalmente nas atividades, ultrapassando a imaginação desse público.

De acordo com Serra (2014, p. 18), a geração @, formada por crianças nascidas nos anos 2.000, permite que esteja “interconectada”, informada

e exposta a uma grande quantidade de dados, dando preferência a textos curtos. Apresentar a literatura no meio digital, mesmo baixada gratuitamente da internet, é um desafio da era moderna, com efeitos imaginativos maiores que os adultos leitores viveram na sua infância.

Algumas considerações

Este estudo propôs a adequação e ampliação dos espaços de acesso à leitura, com destaque para a biblioteca escolar. A era digital e o cenário tecnológico criam a necessidade de refletir sobre a incorporação de novos suportes informacionais nesses espaços, que irá contribuir na formação didático-pedagógica do aluno. Contamos, atualmente, com diversas obras literárias disponíveis em *e-books* para acesso gratuito. O que falta é a disponibilidade de equipamentos para acesso a esses materiais. Mesmo que alguns espaços disponham do equipamento, o funcionário pode não estar habilitado suficientemente para seu uso.

A pesquisa utilizada como referência nesse estudo é realizada pelo IBOPE/Inteligência, intitulada *Retratos de Leitura*. Na 4ª edição, realizada no ano de 2015 e publicada no ano de 2016, foi comprovado que, assim como as edições anteriores, a maior parte dos brasileiros lê no domicílio, embora a leitura em outros locais, sobretudo públicos, e em trânsito, comece a ganhar importância. Essa realidade pode estar associada à leitura em suportes digitais (pela facilidade de armazenar e transportar os conteúdos em equipamentos que já estão incorporados ao cotidiano dos indivíduos, principalmente o *smartphone*). A edição de 2015 também indicou que, em geral, o leitor de obras digitais baixa gratuitamente da internet os livros que deseja ler.

Mesmo sendo os livros de literatura como contos, romance e poesia os mais lidos, reforçamos que os pais leitores influenciam decisivamente a criança leitora, assim como o suporte que tiver acesso. A criança, quando inserida no mundo leitor, possibilita o desenvolvimento de sua habilidade perceptiva, capacidade de reflexão e formação de consciência crítica. A ima-

ginação da criança pode ultrapassar os limites tecnológicos apresentados a ela.

Com a presença dos *e-books* na nova geração de leitores, é preciso estimular a criança para que ela tenha interesse em buscar na leitura crítica um aliado para sua contínua formação. Para Chartier (2011, p. 78) “os textos possuem um sentido que é indiferente à materialidade do objeto impresso. Este é constituído graças ao trabalho crítico e pelas leituras ponderadas pelo leitor”. Mesmo que a criança não possua uma “leitura de mundo”, ela é estimulada diariamente por imagens, figuras, ações e comportamentos daqueles que a cercam.

É a biblioteca escolar, juntamente com o núcleo pedagógico escolar, que devem ser desafiados para que o trabalho de formação do leitor possibilite um crescimento para todos os inseridos. A leitura e suas novas facetas geram um desafio diário não apenas para os professores, bibliotecários e atuantes nesta área. Cabe a estes buscarem maneiras, inclusive as tecnológicas, para apresentar o livro como “companheiro” por toda uma vida.

A pesquisa aqui referenciada destacou que o *e-book* pode contribuir positivamente com a ampliação do número de leitores, porém, como a divulgação e o acesso ainda não ocorrem em grande número no país, podemos inferir que os *e-books* podem não ser os responsáveis pela formação de novos leitores. Porém, a ampliação do acesso ao livro e o estímulo que este formato proporciona, poderão futuramente ser fatores determinantes no despertar do interesse na leitura e despontar na próxima pesquisa um acesso a obras literárias nunca visto na história dos livros impressos.

Com destaque para as possibilidades que o *e-book* fornece, apontamos a barreira geográfica. Atualmente não é mais necessário locomover-se até uma livraria ou biblioteca para obter um livro, pois pode ser acessado pelo suporte tecnológico (*tablet*, *smartphone* ou computador). Outro destaque significativo no acesso ao livro digital é a economia. Sabemos que o livro impresso tem um custo elevado devido ao uso de papéis e tintas. O autor gasta o mesmo tempo para escrever o livro digital e o impresso, porém a publicação e disponibilização do primeiro é muito mais rápida.

As bibliotecas, em geral, ainda são o lugar para buscar leitura. O acesso à internet aumenta diariamente, porém ainda não é realidade em todos os lares brasileiros, nem tampouco nos suportes móveis. Porém, as bibliotecas têm adequado seu serviço à era digital. O mundo tecnológico tem contribuído para que estas digitalizem suas obras consideradas raras, cujo acesso físico era praticamente impossível, além da disponibilização de documentos que estão em outros países. Isso contribui para uma revolução na maneira com que as pessoas têm acesso à leitura, além da preservação desse tipo de informação.

Mas as bibliotecas, principalmente as escolares, devem ter outra preocupação: além de tratarem a informação que está sob sua responsabilidade, precisam pensar formas de torná-las disponíveis. Destacamos que há registros de bibliotecas que emprestam *tablets* para seus usuários lerem os livros digitais.

Enfim, a evolução da sociedade também deve atingir as bibliotecas escolares, assim como os pais, que são personagens importantes para que a barreira do acesso à leitura em diversos formatos não seja um limitador para o usuário, leitor em potencial.

Referências

ANDRADE, M. V. M. **Biblioteca fácil**. Niterói: UFF. Neami, 2008.

ALVES, S. Bibliotecas escolares: do livro ao e-book. In.: **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. Ceará: EdUECE, 2014.

BENEVIDES, A. S. **Leitura e formação docente**: as formas de constituição do sujeito-leitor relatadas em um memorial de leituras de alunos de um curso de letras. 2006. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/formacaoprof2.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CASTRO FILHO, C. M. de; ROMÃO, L. M. S. Livros-Ninhos e Leitores-Passarinhos: outros sentidos de documento. In: CRIPPA, G.; MOSTAFA, S. P. **Ciência da Informação e Documentação**. Campinas: Alínea, 2011.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CORRÊA, E. C. D.; OLIVEIRA, K. C.; BOURSCHIED, L. R.; SILVA, L. N.; OLIVEIRA, S. Bibliotecário escolar: um educador?. Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/379/458>. Acesso em: 9 out. 2021.

COSTA, S. G. G. **A leitura na graduação em letras**: por uma constante preocupação com a formação de leitores. 2016. 120 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho: RO, 2016.

Di CHIARA, I. G.; TANZAWA, E. C. L. Os e-books nas coleções de bibliotecas escolares: subsídios para elaboração de políticas de aquisição. **Inf. Prof.**, Londrina, v. 3, n. 1/2, p. 42-65, jan./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/infoprof/>>. Acesso em 18 abr. 2018.

FONSECA, E. N. da. **Introdução à Biblioteconomia**. São Paulo: Pioneira, 1992.

IBOPE INTELIGÊNCIA (ed.). Retratos da leitura no Brasil 4. Rio de Janeiro: Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

JOLY, M. C. R. A. Leitura: o que sabemos, o que precisamos saber (influências da família na alfabetização). Cidade Ed. Alínea, 1999, p. 23 - 35. In. : WILTER, Geraldina Porto (org.). **Leitura: textos e Pesquisa**. Cidade, Ed. Alínea, 1999.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura e literatura na escola**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense. 1983.

PROCÓPIO, E. **O livro na era digital**: o mercado editorial e as mídias digitais. São Paulo: Giz Editorial, 2010.

SERRA, L. G. **Livro digital e bibliotecas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014. (Coleção FGV de bolso).

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2010.

SILVA, R. A. da. E-books em bibliotecas: novos desafios para os bibliotecários. **Anais do XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documento e Ciência da Informação** – Florianópolis, SC, Brasil. 2013. Disponível em: <<https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1398>>. Acesso em: 23 de abril de 2018.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 44, p. 185-196. 1995.

**PARTE 3: BIBLIOTECA ESCOLAR
EM PESQUISA**

8. DE CÁ PARA LÁ E DE LÁ PARA CÁ - LEITURAS EM FAMÍLIA¹

Mafalda Franco
Ângela Balça

INTRODUÇÃO

A formação de leitores (e de leitores literários) é um desígnio da escola, necessitando esta de ser coadjuvada por outras entidades da sociedade, nomeadamente a família. Múltiplos estudos e ensaios têm chamado a atenção para a importância da família no processo de formação de crianças leitoras (Barros, 2007, 2014, 2018; Bento; Balça, 2016; Balça; Azevedo; Barros, 2017). Se na escola os docentes aproximam os livros das crianças, na família o processo pode ser paralelo, caminhando as duas instituições em par na formação de crianças leitoras. O docente constitui-se, então, como um mediador de leitura das crianças e da família (Barros, 2014), contribuindo, muitas vezes de forma decisiva, para a formação da família como mediadora de leitura².

Investigando durante mais de 10 anos a formação da família como mediadora de leitura, Barros (2018) chegou à conclusão que, em Portugal, são quase inexistentes iniciativas formativas para pais, sobretudo desenvolvidas a partir da escola ou em articulação com ela. Na verdade, o estado português tem desenvolvido inúmeros programas nos quais a leitura e

¹ No presente texto foi mantida a grafia do português de Portugal.

² A sociedade tem cada vez mais a perceção da importância da família na promoção de crianças leitoras. Por isso mesmo, em 2019, na Feira do Livro de Lisboa, a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) organizou a Exposição Leitura em Família, **“uma iniciativa que pretende promover a reflexão sobre os hábitos de leitura das famílias e sensibilizar para a importância dos livros no desenvolvimento cognitivo das crianças.”** (Cf. <https://observador.pt/2019/05/22/feira-do-livro-de-lisboa-continua-a-crescer-esta-maior-melhor-e-mais-verde/>). Acesso em: 21 jun. 2019.

a mediação leitora apresentam um papel de relevo. Todavia, as famílias, enquanto mediadoras de leitura, têm de facto sido muito esquecidas.

Cabe, no entanto, aqui referir o papel do Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027) na aposta da leitura em família e no esforço para a sua formação, em continuidade com o trabalho já desenvolvido desde 2008. Seguidamente destacaremos dois projetos, inseridos no Programa de Promoção de Leitura em Família (PNL2027).

O projeto “Leitura em Vai Vem”, destinado à educação pré-escolar, apresenta um folheto destinado aos pais com várias recomendações, como “Por que ler com as crianças?” ou “Como ler com as crianças” (PNL, sda). Este desdobrável, simples e apelativo, procura partilhar com as famílias informações sobre a importância de ler para as crianças, durante quanto tempo, qual o local mais adequado para essa leitura, como interpretar as perguntas e o comportamento da criança, porque “Ouvir histórias diariamente ajuda as crianças a gostarem de livros e motiva-as para aprenderem a ler.” (PNL, sda).

Do mesmo modo, para o 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), o projeto “Já sei ler” tem um folheto destinado às famílias, intitulado “Já sei ler. Às famílias” (PNL, sdb). Trata-se também de um desdobrável, atrativo e acessível, que chama a atenção para quanto tempo dedicar à leitura com as crianças ou para alguns aspetos a ter em conta na escolha de um livro adequado para elas. Salientamos dois pontos que consideramos muito importantes neste folheto: “Ler com as Crianças” e “Ler a par com as crianças”. Ora, ao colocar a tónica no acompanhamento, por parte dos pais, da leitura dos seus filhos, este desdobrável relembra, reforça, alerta e apela, em dez momentos distintos, para a necessidade de não abandonar as crianças na sua caminhada na aprendizagem da leitura e na sua formação como leitoras, afirmando que “Ler com as crianças ajuda-as a gostarem de livros, a aprenderem a ler e a lerem cada vez melhor”. (PNL, sdb).

O PNL 2027, numa parceria com o Jornal Expresso e a McDonald’s, lançou o projeto “O que leem os nossos filhos?”, tendo promovido um inquérito por entrevista, em 2019, com uma amostra de 1004 indivíduos com quotas por região (Gomes; Esteves; Duarte, 2019). Com as devidas

ressalvas, dado o tamanho da amostra, as primeiras conclusões deste estudo, entre outras, revelam que 90% dos pais leem aos filhos em casa e que 38% apontam, como razão para não lerem para os seus filhos, a falta de tempo para tal (Oliveira, 2019). Afigura-se-nos muito interessante olharmos com mais cuidado para os outros motivos, avançados pelos pais, para não lerem aos seus filhos: 22% afirmam que os filhos não gostam; 18% dizem que eles próprios não gostam de ler; 11% declaram que os filhos ainda são muitos novos para a leitura; 7% afirmam que os livros são caros; 5% declaram que nunca tiveram o hábito da leitura; e 4% dizem que os filhos ainda não sabem ler (Oliveira, 2019).

Uma análise dos dados revela-nos como a formação das famílias, como mediadoras de leitura, é essencial. Se por um lado nos deparamos com pais não leitores, tendo de ser cativados para a leitura pela formação, por outro lado temos pais completamente desconhecedores de aspetos, entre outros, como o papel da leitura no desenvolvimento cognitivo, cultural e estético da criança, como a relação entre as crianças e a leitura, como as técnicas e estratégias de aproximação/animação do livro e da leitura para as crianças ou como o funcionamento dos equipamentos culturais ligados ao livro, nomeadamente as bibliotecas escolares e as bibliotecas municipais.

A formação da família como mediadora de leitura continua, assim, a ser um desafio para as instituições e para a sociedade civil. Se as investigações desenvolvidas por Barros (2007; 2018) se focam diretamente no trabalho com as famílias, projetos de menor dimensão têm apostado na chegada a elas através das crianças (Bento; Balça, 2016; Balça; Azevedo; Barros, 2017). Estes últimos projetos, com duração distinta, têm apostado num trabalho de leitura em sala de aula e num convocar das famílias para acompanhar em casa essa aposta na leitura com as crianças.

Os resultados que aqui apresentamos inserem-se nesta linha de trabalho. Tendo subjacente a metodologia de trabalho de projeto, partiu-se da leitura na escola, durante a semana, com as crianças, para lhes propor a leitura em família, durante o fim de semana. Neste artigo, pretendemos descrever e refletir sobre o projeto “De cá para lá e de lá para cá - Leituras em família”, implementado numa sala de educação pré-escolar e noutra sala do 1.º CEB.

A metodologia de trabalho de projeto

Uma das metodologias de aprendizagem utilizadas em educação consiste na metodologia de trabalho por projeto. Muitos são os autores que definiram o que é a metodologia de projeto, o trabalho de projeto, enfim, o que é trabalhar por projetos.

Segundo Leite; Malpique; Santos (1989 *Apud* Vasconcelos, 2011, p. 9), o trabalho de projeto é, pois,

uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social.

De acordo com Rangel; Gonçalves (2011), o trabalho por projetos assenta, portanto, numa metodologia para a resolução de problemas. Isso significa que, em princípio, se parte de questões ou problemas reais, sentidos como verdadeiros por todos aqueles que querem dar resposta aos mesmos ou pretendem vê-los esclarecidos.

O projeto pode assentar, assim, no estudo aprofundado de um determinado tema ou tópico e parte, na maioria das vezes, de questões ou problemas (Katz; Chard, 1989 *Apud* Vasconcelos, 2011). De acordo com Oliveira-Formosinho; Formosinho (2011), o trabalho por projeto é uma modalidade inovadora e flexível no ensino-aprendizagem, com a capacidade de cativar as crianças, de considerar os seus interesses e de atender às competências que se configuram essenciais na atualidade para o desenvolvimento dos mais jovens.

O trabalho por projetos acarreta um grande empenho dos participantes, pois implica várias fases ou momentos, nomeadamente planificações, pesquisas e intervenções com o objetivo de dar resposta aos problemas e questões (Katz; Chard, 2009).

Tal como Vasconcelos (2012) afirma, esses momentos não são lineares, entrecruzam-se, criando descobertas e conhecimentos novos, podendo

ser resumidos em quatro fases mais ou menos coincidentes entre os vários autores (Katz; Chard, 2009; Vasconcelos, 2012):

- Definição do problema;
- Planificação e desenvolvimento do trabalho;
- Execução;
- Divulgação/avaliação.

A primeira etapa do trabalho de projeto é a definição do problema. Nesta etapa, identificam-se o problema e as questões a investigar, bem como se averigua e partilha os conhecimentos das crianças sobre os assuntos a tratar. O projeto pode, então, surgir dos interesses e das necessidades das crianças ou de outros aspetos que o professor identifique como carências a serem resolvidas, na sua sala ou na sua instituição.

Numa segunda etapa, surge a planificação e o desenvolvimento do projeto. Aqui, identifica-se e delimita-se o que vai ser feito, como vai ser feito e quem o fará. Em relação ao desenrolar do trabalho, há que organizar as crianças e distribuir as tarefas a realizar, tendo em atenção os recursos materiais e o tempo que está destinado para a implementação do projeto. O adulto funciona como um gestor, um orientador e um mediador.

A terceira etapa é a da execução. À medida que se avança com a pesquisa e a organização da informação recolhida, faz-se em simultâneas comparações, pontos de situação e avaliação do trabalho já realizado. Essas tarefas reflexivas permitem a planificação de momentos seguintes na execução. Para além desse centrar no processo, é já nesta fase que aparecem os produtos do próprio projeto.

Na quarta etapa, divulgação/avaliação, socializa-se o projeto para a comunidade, partilha-se com todos o saber construído. Também agora se avalia o projeto, os conhecimentos adquiridos e se reflete criticamente sobre o caminho trilhado e construído, com o contributo dos elementos que integraram o trabalho.

A cultura de projeto permite olhar para a educação como algo ligado à própria experiência, à compreensão do quotidiano, “rompe com a tradição,

com as convicções profundas e os cânones interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só)” (Rangel; Gonçalves, 2001, p. 22). Segundo as palavras de Katz e Chard (2009, p. 223):

O trabalho de projecto é uma das muitas respostas possíveis ao desafio de cativar as mentes das crianças. A nossa experiência confirma a nossa opinião de que um bom trabalho de projeto estimula as predisposições intelectuais, sociais e emocionais que podem contribuir para a capacidade de viver uma vida satisfatória no presente e no futuro.

O aluno desempenha, portanto, um papel ativo no desenrolar de todo o trabalho de projeto porque “em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor dos saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

O trabalho de projeto deve, portanto, consubstanciar-se numa prática construtivista, inserido num espaço onde as vivências e as experiências assumem um papel primordial, numa perspectiva de partilha de ideias e opiniões, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de aprendizagens desafiantes e integradoras.

O projeto *De cá para lá e de lá para cá - leituras em família*

O projeto “De cá para lá e de lá para cá - Leituras em família” desenvolveu-se, em tempos diferentes, numa sala de Educação Pré-Escolar e numa sala de 1.º CEB. Os objetivos gerais que se pretendiam alcançar com um projeto desta natureza eram:

- Sensibilizar as famílias para a leitura e, em particular, para a leitura em família (objetivo direcionado para o docente);
- Desenvolver competências leitoras e literárias (objetivo direcionado para as crianças);

- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura, da escrita e outras formas de expressão artística (objetivo direcionado para as crianças e famílias).

Em traços gerais, o projeto consistiu no envio de livros para casa, durante o fim de semana, de modo a que as crianças os pudessem ler com os seus familiares. Para além da leitura efetuada pelo familiar ou, preferencialmente, pela criança (em particular, ao nível do 1.º CEB), teriam, igualmente, que realizar uma ou duas atividades, referidas no respetivo guião que acompanhava o livro selecionado a levar para casa. Após a exploração dos livros pelas crianças e seus familiares, durante o fim de semana, os livros regressavam à sala, para que outras crianças os pudessem requisitar. Sempre que os livros voltavam à sala, as crianças teriam oportunidade de realizar as suas comunicações, ou seja, dar a conhecer aos colegas as suas leituras, as suas produções e, se assim o desejassem, as produções dos familiares.

Tal como referido anteriormente, o trabalho de projeto encerra em si, segundo vários autores, quatro fases fundamentais, que se podem desenvolver sucessivamente ou em simultâneo. O quadro seguinte clarifica as fases deste projeto.

Quadro 1 – Fases e ações do projeto

Fases	Ações
Definição do Problema	Identificação do problema Discussão com as crianças sobre o projeto Explicação às famílias do projeto
Planificação e desenvolvimento do trabalho	Diálogos sobre: Quem leva os livros? Quando leva os livros? E por quanto tempo? Que livros? Onde transportar? Realização dos materiais, de fichas de informação e de apoio ao desenrolar do projeto
Execução	Leitura dos livros e realização das produções em família
Divulgação/Avaliação	Comunicações: apresentação da leitura dos livros e respetivas produções; Avaliação final: crianças e famílias.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Fase 1- Definição do problema

O ponto de partida do projeto, em ambas as valências (educação pré-escolar e 1.º CEB), teve origem na nossa reflexão, enquanto docentes, sobre o papel da escola na formação de crianças leitoras e sobre a necessidade de envolver as famílias neste trabalho que se quer conjunto. Assim, queríamos que as famílias participassem de forma mais ativa na vida escolar das suas crianças, dando um real e efetivo contributo para o seu desenvolvimento enquanto leitores.

Colocado o nosso problema deste modo, partimos para uma proposta de projeto de leitura em família, à qual as crianças aderiram de imediato, bastante animadas. Devido ao entusiasmo, urgiu a necessidade de explicar, desde logo, em traços gerais, a nossa ideia para o projeto. Seguidamente, apresentamos a voz das crianças sobre este primeiro momento do projeto que se avizinhava:

Leandro: “Eu vou gostar. Podemos fazer com a mãe ou com a avó.”

Mariana L.: “Vai ser divertido.”

Guilherme: “O meu mano pode ler para mim.”

Filipe: “Mafalda, quero levar aquele livro, aquele, aquele que ouvimos com a Bru.”

Sara: “Eu quero. Vou ler os livros ao meu irmão!”

Luana: “Quero participar, acho que vai ser divertido!”

Martim: “Vamos aprender muitas coisas.”

Filipa “Posso levar o livro ‘O que é o amor’. Já o tinha visto na biblioteca”. (Franco, 2016, p. 135).

Tornou-se, desde logo, também pertinente informar as famílias no que consistia este projeto e como elas seriam chamadas a participar nele.

Fases 2 e 3 - Planificação e desenvolvimento do trabalho e respetiva execução

Num segundo momento, partimos para a planificação do projeto e iniciámos igualmente a sua execução. Existiam inúmeras questões, umas

colocadas pelas crianças, outras sugeridas por nós, que necessitavam ser esclarecidas. Teríamos, portanto, de estabelecer algumas regras: quais seriam as primeiras crianças a levar livros para casa: quantas levariam, simultaneamente; quando levariam e por quanto tempo; como transportariam e onde iríamos registrar quem levava os livros.

Concluímos, após algum debate, que a escolha das crianças deveria ser realizada por ordem alfabética. Entretanto, como saber que livros iriam para casa? Percebemos que teríamos ainda que realizar uma ficha de requisição, preenchida no momento da retirada e na altura em que os livros regressavam à sala. A ficha era constituída pelos seguintes itens: nome da criança, título do livro, data da requisição e data de devolução.

No que diz respeito à escolha das obras, inicialmente foi realizada por nós (na educação pré-escolar e no 1.º CEB), recorrendo a livros que nos pertenciam, outros requisitados na Biblioteca Pública, na Biblioteca Escolar ou na Biblioteca Móvel Municipal.

A escolha dos livros é um aspeto deveras importante. Inicialmente pensou-se que os temas a serem selecionados deveriam incidir sobre a família e os afetos. Entretanto, alargaram-se assuntos, incluindo outras temáticas. As crianças também passaram a ter a oportunidade de escolher os livros que desejavam levar para casa, conforme as reflexões semanais que se foram fazendo em redor das leituras efetuadas.

Procedeu-se, ainda, a decoração dos sacos, feita pelas crianças, onde os livros foram transportados, cuja imagem surge abaixo:

Figura 1: Sacos para transportar os livros para casa



Fonte: (Franco, 2016).

Cada saco continha um livro e o respetivo guião de atividades, bem como as regras de utilização, que apresentamos em seguida (Franco, 2016, p. 169):

REGRAS DE UTILIZAÇÃO

O livro deve regressar à sala assim que o tenham lido, no prazo máximo de três dias! Aproveitem bem...

Dentro do saco estão o livro e o guião de atividades, cuidem bem deles.

Não se esqueçam de preencher o guião de atividades.

Todos os livros que transportam vão ser utilizados por outros colegas da sala, cuidem bem deles e não os deixem em casa!

Boas leituras!

Decidiu-se, igualmente, quais os aspetos a serem abordados quando da apresentação do livro e das produções: indicação de qual o título da obra; em traços gerais, referências ao conteúdo da história; indicação de qual o momento da história que mais as tinha marcado e, finalmente, apresentação da sua produção e a do seu familiar. No final, os colegas poderiam colocar as suas questões, dúvidas ou apresentar sugestões.

Em relação às famílias, elaborámos uma ficha informativa, para que elas se inteirassem com mais propriedade do nosso projeto (Franco, 2016, p. 167):

Circular do Projeto “De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família
Assunto: Projeto “De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família
Caras Famílias,

Os livros devem estar presentes na vida das crianças desde cedo. Porque achamos que a família pode e deve também ter um papel fundamental no desenvolvimento do gosto e interesse pelos livros e pela leitura, gostaríamos de convidá-los a participar no Projeto “De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família.

A família que quiser participar basta requisitar um livro, terá dois dias para o explorar com o seu filho/a, neto/a, sobrinho/a, irmão/ã, ou seja, ler o livro e realizar uma determinada atividade. O livro será acompanhado pelo respetivo guião de atividades! A ficha de requisição encontra-se na sala bem como as regras de utilização do mesmo.

Estaremos igualmente disponíveis para qualquer explicação adicional!

Fase 4 - Divulgação /Avaliação

Passando a fazer parte integrante das rotinas semanais, nas segundas-feiras de manhã, as crianças realizavam as suas comunicações começando por apresentar o título do livro, autor, ilustrador e editora e, de seguida, teciam as suas considerações. Finalmente, apresentavam o seu trabalho (parte/momento do livro que mais gostaram) explicando a razão ou razões da sua escolha. Seguidamente, a criança mostrava ainda a produção do seu familiar. Na realidade, as crianças estavam sempre muito curiosas em relação às produções dos colegas. Muitos referiam mesmo: “Mostra, mostra!”, “Eu não estou a ver bem!”, “Deixa ver outra vez!”.

A respetiva avaliação final do projeto foi realizada pelas crianças e pelas famílias, por meio de um registo escrito. A avaliação feita pelas crianças foi realizada em contexto de sala e, com o intuito de as orientar na avaliação do projeto, colocaram-se algumas questões, tais como: “O que gostei mais? Fiquei a gostar mais de ouvir/contar/ler histórias? Gostei de

fazer a atividade com o pai/mãe/irmão/irmã...? O que fizemos? O que quero aprender mais? Quero continuar a levar livros para casa? (Franco, 2016, p. 171).

Com estas questões orientadoras, as crianças foram desenvolvendo a sua avaliação do projeto. Em seguida, damos voz a essa avaliação (Franco, 2016, p. 145):

Fiquei a gostar mais de ouvir histórias.

Gostei, a mãe leu para mim.

A mãe lê para mim muitas vezes. Desta vez foi divertido fazer o desenho da parte da história que gostei mais também.

Eu quero continuar a levar livros para casa.

Conheci tantos livros que não conhecia.

Quero continuar o projeto.

Eu quero aprender a ler depressa.

O que eu gostei mais da leitura em família foi ler. Eu gostei de ler para a minha mãe. Adorei.

Para as famílias, elaborou-se uma ficha que foi enviada para casa, com o intuito de conhecer a opinião relativamente ao projeto (Franco, 2016, p. 172):

Avaliação do projeto

“De cá para lá e de lá para cá - Leituras em família”

Caras Famílias,

Relembrando que os livros devem estar presentes na vida das crianças desde cedo e porque achamos que a família pode e deve também ter um papel fundamental no desenvolvimento do gosto pelos livros e pela leitura, gostaríamos, agora, de saber qual a vossa opinião sobre o projeto desenvolvido e que implicações poderá o mesmo ter tido nas aprendizagens dos vossos educandos.

Agradecemos, desde já, a Vossa colaboração.

Atentamente.

Igualmente, de seguida, damos voz às famílias em relação à avaliação que fizeram do projeto (Franco, 2016, p. 146):

Este projeto teve um papel fundamental no que diz respeito às aprendizagens da nossa educanda. Era com prazer que ela trazia o livro que ela própria tinha escolhido, para partilharmos a leitura do mesmo. Não só partilhámos bons momentos, como também servia para a Carolina treinar a leitura e o gosto pela leitura! O projeto implicava também exprimir-se sobre o livro, o que lhe permitia ir além de uma simples leitura. O balanço que fazemos desta iniciativa é muito positivo.

Consideramos que o projeto em causa foi de extrema importância para o Martim, na medida em que foi notório um desenvolvimento na leitura, bem como um maior gosto “em ler livros”.

Acho o projeto muito interessante e estimulante. No caso específico da Mariana, que tem algumas dificuldades na leitura, a existência do projeto fez com que ela quisesse ler para mim e aceitasse melhor a minha ajuda. Projeto a continuar... Obrigado.

Consideramos assim que, quer as crianças, quer as famílias, fizeram uma avaliação muito positiva do projeto. A voz das crianças permite-nos afirmar que se instalou um clima na sala de entusiasmo, de vontade de conhecer mais livros, de ouvir, de ler mais, de querer aprender a ler, numa revelação já de um projeto pessoal de leitor, que tanto mais se efetiva quanto mais as crianças têm contacto com o livro e com a leitura (Mata, 2008). Desta voz das crianças não descuramos os testemunhos da leitura em família, reveladores de afetos, de laços que se estabeleceram (“a mãe leu para mim”) em redor dos livros e que, como nos dizem os estudos, são muito importantes para a formação de futuros leitores.

Da voz das famílias, de que aqui apresentamos apenas três depoimentos, ressaltamos a noção das aprendizagens das crianças e os bons momentos que os livros e a sua leitura proporcionaram (“partilhámos bons momentos”), demonstrando que, quando a família é efetivamente envolvida pela escola, colabora e tem consciência da sua importância nas aprendizagens das crianças.

Considerações finais

Com este projeto, pretendeu-se sensibilizar as famílias para a leitura e, em particular, para a leitura em família bem como desenvolver competências leitoras e literárias, fazendo ainda a ligação com as expressões artísticas, nomeadamente, as artes plásticas. O projeto permitiu, portanto, proporcionar o gosto pela leitura, pela escrita, pelo desenho (entre outras formas de expressão) e a partilha de experiências entre as crianças e os seus familiares.

Os livros devem estar presentes na vida das crianças desde cedo e porque os estudos nos dizem que a família pode e deve também ter um papel fundamental no desenvolvimento do gosto e interesse pelos livros e pela leitura, a implementação de projetos deste género só trará, seguramente, benefícios para as crianças a curto e longo prazo de acordo com o PNL, sdc, p. 1):

Mas hoje está plenamente provado que, quando a família se dispõe a colaborar oferecendo livros e reservando alguns momentos para ler com os filhos, os benefícios são enormes. Quanto mais cedo os livros entrarem na vida das crianças melhor. Um bom leitor é quase sempre um bom aluno.

Em ambos os níveis de escolaridade, as crianças mostraram-se, desde o início, muito entusiasmadas com o envio dos livros para casa e os familiares também foram bastante recetivos e colaboraram de modo a que este projeto tivesse tido um impacto positivo na predisposição das crianças face à leitura e ao livro.

Deste modo, cremos que certamente o projeto “De cá para lá e de lá para cá - Leituras em família” permitiu, portanto, sensibilizar os pais e as famílias, em geral, para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento e na formação das crianças e possibilitou-lhes o contacto com outros mundos. Consideramos, assim, que conseguimos atingir os nossos objetivos. As famílias envolveram-se e estabeleceu-se uma relação mais próxima entre a escola e a família, através da leitura, proporcionando-se, em simultâneo, uma relação de afeto entre o livro, a leitura e as crianças.

Referências

BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando; BARROS, Lúcia. A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, v. 26, n. 63, p.713-727, 2017. Disponível em: < <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4382>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

BARROS, Lúcia. **Formar Leitores: Pais e Professores Protagonistas**. 2007. Tese (Mestrado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Braga, 2007.

BARROS, Lúcia. Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In: BARROS, Lúcia. (Coord.). **A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB**. Lisboa: Tropelias & Companhia, 2014, p. 19-29.

BARROS, Lúcia. **Educação literária na família: Uma proposta**. 2018. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Braga, 2018.

BENTO, Inês; BALÇA, Ângela. La promoción de una educación literaria - la familia e el maestro como mediadores de lectura. **Tejuelo**, Cáceres: Universidade da Extremadura, v. 23, n. 1, p. 63-84, 2016. Disponível em: < <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1771> >. Acesso em: 27 mai. 2019.

FRANCO, Mafalda. **Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Literária – A Literatura para a Infância e as Expressões Artísticas**. 2016. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade de Évora, Évora. 2016. Disponível em: <<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18530>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

GOMES, António; ESTEVES, Miguel; DUARTE, Sara. **Hábitos de leitura de livros**. Apresentação. 2019. Disponível em: <[http://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=248&fileName=Habitos_Leitura.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=248&fileName=Habitos_Leitura.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2019.

KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia. **A Abordagem de Projecto na Educação de Infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

MATA, Lourdes. **A descoberta da escrita**. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

OLIVEIRA, Tiago. 90% dos pais leem aos filhos em casa. **Expresso**, Lisboa, 6 abr. 2019. Informação Geral, p. 26. Disponível em: <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/749/ArtigoExpresso_eventoleitura_6ABR2019.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário. (Orgs.). **O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação**. Porto: Porto Editora, 2011, p. 11-46.

PNL. **Leitura em Vai e Vem**. Aos Pais. sda. Disponível em: <[http://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=444&fileName=LVV_Desdobr_vel_Familias.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=444&fileName=LVV_Desdobr_vel_Familias.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2019

PNL. **Já sei ler**. Às famílias. sdb. Disponível em: <[http://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=447&fileName=JSL_Desdobravel_Familias.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=447&fileName=JSL_Desdobravel_Familias.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2019

PNL. **Livro de Leituras**. sdc. Disponível em: <[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/projectos/livrodeleituras\(1\).pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/projectos/livrodeleituras(1).pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2019

RANGEL, Manuel; GONÇALVES, Cláudia. A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, v. 1, n. 3, p. 21-43, 2011. Disponível em: <<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

VASCONCELOS, Teresa. Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, v. 1, n. 3, p. 8-20, 2011. Disponível em: <<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/67>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

VASCONCELOS, Teresa. (Coord.) **Trabalho por projetos na educação de infância**. Lisboa: Ministério da Educação, 2012.

9. A RELAÇÃO DE UMA POPULAÇÃO ESTUDANTIL COM AS BIBLIOTECAS NUM DISTRITO PORTUGUÊS: RESULTADOS DE DUAS PESQUISAS EXTENSIVAS (2004-2013)¹

Carlos do Rosário

AS DUAS REDES DE LEITURA PÚBLICA EM PORTUGAL

O contexto da leitura pública na história portuguesa dos últimos decénios é fundamentalmente marcado por dois grandes programas de iniciativa estatal: o programa da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) e o programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), iniciativas que passaremos a apresentar sumariamente.

A criação da RNBP, desde finais dos anos 80 do passado século, transformou radicalmente a paisagem deste setor num país até aí caracterizado por um notório desinvestimento das entidades públicas – o que, de acordo com Ventura (2002), configurou um panorama desolador para quase todo o século XX português – articulado com um regime político fechado revelador da atitude de desconfiança do Estado Novo face à leitura e à democratização da cultura. Até a década enunciada, terá tido extrema importância a rede de bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian (nas suas valências fixa e itinerante), esforço de uma instituição privada – note-se – que só tornava mais evidentes as fragilidades (ou o silêncio) das políticas públicas para a leitura. A situação só viria, pois, a inverter-se a partir da entrada do país num regime democrático após 1974, como bem salienta Melo (2004), e com o impulso dado por novos modos de entender o papel do Estado no domínio cultural em termos gerais e neste domínio em particular. A RNBP foi, assim, criada em 1987 a partir do Plano de Leitura Pública, com base nas propostas de um grupo de trabalho organizado

¹ No presente texto, foi mantida a grafia do português de Portugal.

sob a égide do, à data, Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLL), e com o enquadramento então dado pelo Decreto-Lei nº. 111/87 de 11 de março que formalizava as novas orientações a seguir. O grupo de trabalho procedia no seu relatório (Moura, 1986) a uma resenha histórica da situação das bibliotecas municipais em Portugal, dando conta de um contexto de fraquíssima cobertura territorial: entre os 275 concelhos (equivalente a municípios, no Brasil) do país, somente 97 possuíam uma biblioteca sob a alçada das autarquias. As bibliotecas municipais existentes cumpriam quase exclusivamente uma lógica de conservação, não estavam vocacionados para a promoção da leitura junto das populações que serviam, não praticavam uma política de livre acesso aos documentos e careciam de pessoal especializado. O diagnóstico formulado conduzia à necessidade de o Estado:

- Garantir, ao longo do território nacional, o livre acesso dos cidadãos a serviços de leitura pública (considerando todos os géneros e suportes numa perspetiva pluralista), numa missão de alargamento do usufruto destes serviços aos mais variados setores da população, nomeadamente àqueles mais excluídos da prática leitora.
- Organizar essa oferta a partir de uma rede de bibliotecas municipais, tendo por base o concelho e com uma partilha de responsabilidades entre a Administração Central, Regional e Local.
- Estimular, nestes equipamentos públicos, a consulta local e o empréstimo domiciliário, e articular o trabalho neles desenvolvido com o de outras estruturas locais de âmbito cultural, educativo, social e económico. Nesta perspetiva, a biblioteca municipal era concebida como um verdadeiro centro cultural, de saber e de recursos.

A aplicação do projeto no terreno – situada, como assinalámos, a partir de finais da década de 1980 – passou pelo estabelecimento de contratos-programa entre as autarquias e a Administração Central no sentido da dotação de uma biblioteca municipal por concelho, na ambição (atingida finalmente na segunda década do século XXI) de uma cobertura total do território nacional. A gestão corrente das bibliotecas municipais é da responsabilidade de cada estrutura autárquica, de acordo com as grandes

orientações científicas e técnicas do organismo do Estado responsável pelo setor².

Qual é o balanço da RNBP no distrito de Portalegre? Podemos dizer que, do ponto de vista das existências, ela acompanha a tendência nacional. Há uma cobertura total do Alto Alentejo³ desde o ano de 2012 com quinze bibliotecas em funcionamento (uma por município) catorze delas integrando a rede pública (a única exceção é a de um dos concelhos que mantém uma biblioteca municipal de menor dimensão, mas, ainda assim, operante). Deste conjunto, em 2004 (data da primeira recolha de dados a que se refere este texto), sete bibliotecas municipais tinham aberto as suas portas de acordo com as novas orientações e o funcionamento em rede; as restantes sete (dada a exceção acima assinalada) viriam a abrir até 2012. Restará reparar que, ao longo desse tempo, em quase todos os municípios foram mantidos equipamentos de leitura: ora as bibliotecas Gulbenkian continuaram a operar (fazendo, posteriormente, transitar os seus acervos para a respetiva biblioteca da RNBP), ora os municípios, durante o período de adaptação, asseguraram etapas de lançamento do sistema (a partir da manutenção das bibliotecas municipais da velha ordem existentes mas procedendo a reajustamentos), não deixando, assim, os territórios numa situação de vazio. Tudo isto significa que, nas últimas décadas, a passagem de uma grande parte das novas gerações pelos estabelecimentos de ensino, no usufruto da escolaridade obrigatória, foi realizada sob os auspícios (e a presença efetiva) de uma rede de bibliotecas municipais em crescimento, reestruturação e implantação.

Quanto à Rede de Bibliotecas Escolares (setor do sistema de ensino que sofreu também, na nossa história recente, profundas transformações), ela teve o seu arranque em 1995 a partir de um despacho do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (Despacho Conjunto n.º. 43/ME/

² Têm sido várias as entidades a exercer essa tutela, que em 2019 cabe à Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB).

³ Esta designação (Alto Alentejo) será comumente usada como sinónimo do próprio distrito, uma vez que a superfície deste coincide com toda aquela correspondente ao nordeste alentejano, a área mais a norte dessa vasta região que se situa ao sul do rio Tejo e termina com entradas em terras do Algarve português.

MC/96 de 30 de janeiro) no qual se estabelecia a necessidade de estimular a utilização do livro nas escolas numa dupla vertente: a das metodologias de ensino e a da vivência mais livre do tempo passado na escola (numa dimensão que pretendia instituir a leitura, nas suas múltiplas faces, inclusivamente a lúdica, enquanto atividade possível e desejável no quotidiano académico). A RBE tem como documento fundador o produto de um grupo de trabalho constituído em 1996 (Veiga *et al.*, 1997) que procedeu a um diagnóstico do sistema e às propostas de implementação da iniciativa no terreno. Nesse diagnóstico concluía-se que:

- A maioria das escolas apresentava deficiências quanto às suas bibliotecas nos domínios da dimensão destas, da sua localização no espaço escolar, da diversidade de suportes (as mais das vezes concentrados no livro – e sobretudo no manual escolar – e praticamente ignorando a imprensa, o audiovisual e o digital), do livre acesso à documentação por parte dos alunos, da formação de pessoal especializado (nomeadamente na necessidade de criação da figura do bibliotecário escolar e na da preparação específica de pessoal auxiliar) e do fomento de ações de promoção da leitura em todas as suas funcionalidades (a biblioteca era até aí sobretudo encarada como local de estudo ao serviço de funcionalidades académicas, passando ao largo de uma leitura lúdica adaptada às idades dos alunos).
- Tais situações, embora mais gravosas nos estabelecimentos de ensino de 1º. Ciclo, afetavam todos os restantes (uma relativa modernização no Secundário não iludia, apesar de tudo, essas deficiências).
- Embora tivesse vindo a ser realizado um esforço pontual por parte das direções de muitas escolas (e por parte de inúmeros docentes e funcionários até à data responsáveis pelas bibliotecas escolares) no sentido de criar uma oferta mais diversificada e de promover a leitura a partir de atividades de animação de outra índole,

o setor encontrava-se atrasado e ferido por lógicas e uma cultura que pouco deviam a uma modernidade desejável.

As bases da mudança paradigmática foram estabelecidas, alinhando com o manifesto para as bibliotecas escolares produzido pela *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA, 1999)⁴ que, no fundo, transfere para o domínio dos sistemas de ensino as grandes ideias, filosofia, regras e modelos organizacionais já estabelecidos no campo da RNBP a que, atrás, aludimos. Crucial no desenvolvimento do projeto terá sido a criação do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares que, até hoje, tutela o sistema e tem acompanhado a adesão progressiva a este por parte dos diversos agrupamentos escolares. O modelo de crescimento foi concebido segundo uma lógica de candidaturas por parte das escolas que, ao longo do território nacional, e com ritmos diferentes, foram aderindo ao projeto. Em 2014, a cobertura era de 100% para o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, e de 50% para o 1º Ciclo e para o Pré Escolar, sendo que neste último caso, de qualquer modo os alunos tinham assegurado o acesso a um destes equipamentos através da sede do agrupamento escolar a que pertenciam. O cômputo geral para 2014 apresentava uma cifra de 2.000 bibliotecas no total da rede, numa caminhada que pode ser considerada um caso de sucesso nacional – veja-se a este respeito a sistematização realizada por Alçada (2016).

Qual é a situação desta rede no Alto Alentejo? O distrito contabiliza desde 2007 (a data de adesão mais tardia) 37 equipamentos escolares completamente modernizados, todos eles integrando a rede nacional; a maioria destas bibliotecas, de facto, data de finais dos anos 90/inícios do novo milénio. O que isto nos diz, na prática, é que os alunos que tenham realizado um percurso escolar no distrito até a sua entrada no Ensino Secundário (e incluindo, também, estes três últimos anos da escolaridade obrigatória) o

⁴ A esse manifesto seguiu-se um outro documento (IFLA, 2002) no qual se apresentavam as grandes diretrizes para as escolas no cumprimento desta missão, e que seguia e atualizava os grandes princípios enunciados em 1999. Em 2015, tais diretrizes foram revistas e plasmadas num novo documento orientador (IFLA, 2015).

terão vivido maioritariamente sob a presença de uma biblioteca da RBE no seu agrupamento de escolas (se não, de facto, em todas as escolas que o compunham).

Acrescentemos, ainda, que os dois projetos de leitura pública se viram reforçados em 2006 com o lançamento do Plano Nacional de Leitura (PNL), programa de iniciativa governamental, aliás vigente até a data da nossa escrita (Despacho Conjunto nº. 1081/05, de 22 de dezembro), tendo como objetivos principais o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita e a promoção das práticas de leitura na sociedade portuguesa. O PNL tem vindo a articular o trabalho de instituições educativas, sociedade civil e agentes económicos e culturais públicos e privados e a incentivar pesquisa científica e práticas inovadoras no setor da leitura.

Tais fatores deveriam fazer supor transformações consideráveis nos hábitos leitores dos portugueses e, em particular, dos mais jovens; por seu lado, a existência destas redes de leitura pública e o investimento que nelas tem vindo a ser realizado far-nos-iam, também, supor alterações na relação das populações estudantis com os equipamentos existentes. Não podendo, no espaço deste texto, discutir todas essas dimensões, concentremo-nos na segunda, tomando como referência os dados coligidos pelas nossas duas pesquisas de terreno. Acrescentemos de antemão que, numa realidade que não é nunca a preto e branco, vários matizes nos dão conta de ganhos e perdas, sucessos e insucessos, vitórias alcançadas e caminhos ainda a percorrer.

Duas investigações sobre práticas de leitura: dados de enquadramento

Tomando como base as sete escolas do sistema público que ministram o Ensino Secundário neste distrito português, os dois momentos de investigação a que temos aludido procuraram, entre outras dimensões, compreender as práticas de leitura dos estudantes, as funcionalidades (escolares e não escolares) perseguidas na relação estabelecida com o livro e com outros suportes informativos, estabelecer o lugar da leitura entre as

diversas práticas culturais deste conjunto juvenil e esclarecer os padrões de uso das bibliotecas municipais e escolares (aspectos centrais do presente texto). Ambos os momentos de pesquisa se socorreram da aplicação de inquéritos por questionário passíveis, nalgumas questões, de permitir análises diacrónicas e desenhar perspectivas evolutivas das dimensões em apreço. Os questionários foram aplicados a amostras estratificadas (Ferguson; Takane, 1989) com base nas variáveis sexo, ano escolar, curso/tipo de curso frequentado e escola de matrícula, com uma tiragem aleatória dos respondentes concretos no interior dos estratos previamente estabelecidos (Goode; Hatt, 1979).

Baseou-se a pesquisa nas perspectivas teóricas e démarches metodológicas das abordagens sociológicas de natureza extensiva às práticas culturais (Clark, 2014; Coulangeon, 2010; Donnat, 2011a) e que têm em Portugal representantes em Freitas; Casanova; Alves (1997), Santos *et al.* (2007) ou Lages *et al.* (2007).

No ano de 2004, num universo composto por 2.409 alunos, foram inquiridos 591 indivíduos (24,5% da população matriculada); por sua vez, em 2013, o universo de alunos perfazia 2.523, dos quais foram interrogados 509 (20,2%).

Uma investigação cingida a apenas um distrito não permite generalizações ao território nacional em virtude do facto de composições sociais distintas nele poderem introduzir variações comportamentais a ter em linha de conta. No entanto, como veremos imediatamente abaixo, em muitos planos as informações obtidas vão a par daquelas que aproximações de índole semelhante têm vindo a estabelecer. Haverá, no entanto, que referir que o contexto distrital tomado apresenta, todavia, particularidades que, para além da sua interioridade territorial (ou precisamente em articulação com ela), se prendem com uma conjuntura de depressão económica e problemas de empregabilidade e êxodo populacional, associados ainda a défices estruturais do ponto de vista da escolaridade das gerações mais velhas. Tais particularidades podem fragilizar o universo dos lazes, compondo uma realidade sociocultural problemática em que se agudizam padrões declinantes das

práticas leitoras (Rosário, 2019). Não havendo aqui lugar para uma apresentação exaustiva dos resultados dos dois estudos, permita-se-nos referir que eles sublinham:

- Uma erosão da leitura de livros (e da preferência por esta) em contexto de lazer, bem como o declínio, neste mesmo contexto, do médio e do grande leitorado juvenis, fenómenos que alinham, justamente, com a maioria das conclusões da investigação internacional (Christin; Donnat, 2014; Griswold, 2007; Wennekens; Huysmans; Hann, 2018) e nacional (Freitas *et al.*, 1997; Lages *et al.*, 2007; Santos *et al.*, 2007).
- A persistência de uma relação diferenciada com a leitura em função do sexo – com taxas leitoras mais altas entre raparigas (Clark; Picton, 2012; Octobre, 2008), do capital escolar das famílias – com as mesmas taxas leitoras subindo ligeiramente em agregados familiares com mais escolaridade (Fleury, 2011; Lopes; Antunes, 2000) ou de processos de socialização primária estimuladores da relação com o livro (Lages *et al.*, 2007).
- Baixíssimos consumos, por parte dos jovens, da imprensa tradicional escrita (jornais e revistas), sem que, no entanto, isso signifique uma transferência estrita (e crescente) para os formatos da imprensa digital – conclusão que também situa as amostras trabalhadas na moldura interna e além-fronteiras (Barnhurst; Wartella, 1991; Bouillin-Dartevelle; Thoveron; Noel, 1991; Donnat, 2011b; Rebelo, 2008; Rideout; Foehner; Roberts, 2010).
- Fracas possibilidades de formação de uma classe leitora (juvenil), de acordo com a formulação de Griswold; McDonnel; Wright (2005).

Apresentadas as coordenadas gerais, foquemo-nos, pois, no objeto da nossa atual discussão: a relação deste universo estudantil com as bibliotecas e as perspetivas evolutivas para que essa relação aponte.

A frequência das bibliotecas: tendências observadas

No respeitante à evolução dos hábitos de frequência das duas redes de leitura pública, poderemos afirmar que ela passa por duas tendências contrastantes que podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Hábitos de frequência das bibliotecas da RNBP e das bibliotecas da RBE por parte dos alunos do Ensino Secundário no distrito de Portalegre (em 2004 e em 2013) (%)

Frequência das bibliotecas	2004	2013	Varição
RNBP	51,6	27,9	- 23,7
RBE	75,0	83,5	8,5

n = 591 (Ano de 2004); n = 509 (Ano de 2013).

Fontes: Rosário (2006, 2019)

Por um lado, assistimos a uma diminuição de popularidade das bibliotecas municipais (em quebra muito acentuada em 2013, com uma frequência declarada por parte de apenas 27,9% dos estudantes), por outro a uma subida na frequência das bibliotecas escolares (já elevada em 2004, ela atinge valores ainda mais altos nove anos depois – apenas 16,5% dos alunos afirmavam, em 2013, nunca visitar estes lugares). Como explicar esses contrastes?

Em 2004, assistíamos em Portugal a uma expansão da RNBP; em termos públicos era, à época, muito visível esse processo de edificação e renovação; estes equipamentos culturais eram algo de novo nas cidades e vilas, tanto mais que eles ofereciam serviços gratuitos de tipo muito particular e, então, inovador (acesso a computadores, ligação à internet, requisição de suportes musicais e videográficos) e formas de usufruto a que nem todos os jovens, ainda, acederiam nos seus lares. A conjugação destes fatores (novidade, impacto territorial, procura da ligação online, acesso a conteúdos visuais) pode justificar que entre os inquiridos de 2004 a frequência das bibliotecas municipais se revelasse uma atividade atrativa

do ponto de vista quer da ocupação dos seus tempos livres (com objetivos diversificados, como veremos adiante), quer até do acesso a documentação para fins relacionados com a escola. Pelo contrário, em 2013 estes equipamentos, no distrito analisado, passaram a atravessar um contexto de crise no que concerne ao seu uso pelos estudantes do Secundário. Essa baixa popularidade vê-se reforçada ainda pelo facto de os 142 alunos que ainda assim visitavam as bibliotecas municipais na última data analisada o fazerem em regime de baixa assiduidade (apenas 2,8% afirmavam ir à biblioteca municipal todos os dias; 28,9% declaravam um padrão de visita semanal; e avultavam as categorias de visita mensal ou muito esporádica – 68,3%). Não dispomos de dados quanto aos outros ciclos do sistema de Ensino – situados fora do nosso âmbito de pesquisa – mas decorridas algumas décadas sobre o lançamento do programa da RNBP, e no que concerne ao Alto Alentejo, o mínimo que podemos dizer é que a captação de alunos do Ensino Secundário para a frequência destas casas do livro não atingiu os resultados esperados. E isto é tão preocupante quanto, como referem Neves; Lima (2009), as opções políticas em relação à leitura pública foram organizadas por desígnios de articulação entre os setores cultural e educativo, e procuraram tornar a biblioteca municipal um centro estratégico na promoção da leitura, com ênfase especial nos grupos infantis e juvenis; e tanto mais preocupante quanto tais opções políticas tentaram justamente, a partir da experiência de outros contextos nacionais e num apelo inequívoco à modernidade (Bertrand *et al.*, 2001; Burgos *et al.*, 2003), uma transformação e enriquecimento dos usos das bibliotecas e a captação de novos públicos.

Como hipóteses explicativas deste declínio, podemos listar vários fatores (que necessitariam, todavia, de aprofundamento e de novas coletas de dados de atualização). Do ponto de vista da procura, a generalização do computador pessoal no parque tecnológico doméstico (Donnat, 2009; Fleury, 2011) e dos dispositivos móveis de acesso e armazenamento de conteúdos digitais poderão ter diminuído a atração que o audiovisual e o digital detinham nas bibliotecas locais nos primeiros anos do século. Do

ponto de vista da oferta, não podemos, também, ignorar os sinais de uma certa desaceleração do programa da RNBP no que respeita ao investimento autárquico (atualização de coleções nos diversos formatos, iniciativas de promoção e animação da leitura) como reparavam Oleiro; Heitor (2010) e a própria DGLAB nos seus relatórios estatísticos (DGLAB, 2013; 2016). Aliás, no último desses documentos, eram visíveis os traços desse desinvestimento coincidente com os anos da crise económica e social a partir de 2011. Uma terceira linha explicativa tem de ter em conta, forçosamente, o próprio declínio da leitura de domínio recreativo a que atrás aludimos, em práticas juvenis de lazer em que o livro não ocupa propriamente um lugar central (Conde; Antunes, 2000) e que parecem hoje articular-se sobretudo à volta da cultura dos ecrãs (Cardoso, 2014); e quando, como parece acontecer atualmente, os lazeres e as sociabilidades juvenis se retraem para o espaço doméstico – para retomar a feliz expressão de Glevarec (2010) da *culture de la chambre* da juventude – as possibilidades de fascínio pela biblioteca municipal tenderão a diminuir.

Um percurso bastante diferente terão tido as Bibliotecas Escolares, invertendo-se os dados da sua apropriação (realizada, desta feita, por uma esmagadora maioria, mais significativa, aliás, em 2013 que em 2004). Argumentarão os mais cétricos que elas estão ali, no centro da escola, e que isso lhes confere vantagens. Mas como a sua fruição não é obrigatória – nem desejamos que o seja, sob pena de as desvirtuar – as taxas de utilização registadas só podem significar que elas se instituíram solidamente na cultura quotidiana destes alunos.

Os padrões de utilização das bibliotecas: tendências observadas

O conhecimento sobre as taxas de frequência dos equipamentos de leitura pública não é, porém, suficiente. Importa saber o que neles procuravam os jovens, a que atividades ali se dedicavam, como se transformou (ou não) a relação com estes espaços.

No Quadro 6, exibimos a evolução dos usos das Bibliotecas Municipais por parte daqueles que a elas declararam aceder em cada uma das datas. Em 2004, era visível um uso fortemente escolarizado (com 57,7% dos utilizadores a recorrer a estes equipamentos para neles fazer pesquisas e realizar, em grupo, trabalhos académicos), porventura, e como sugerimos atrás, no recurso a tecnologias e documentação a que não se teria ainda plenamente acesso no espaço escolar ou no espaço familiar.

Quadro 2 – Atividades mais frequentes realizadas na biblioteca municipal frequentada por parte dos alunos do Ensino Secundário no distrito de Portalegre (em 2004 e em 2013) (%)

Atividades	2004	2013	Variação
Realizar pesquisas para trabalhos escolares	49,2	9,9	- 39,3
Procurar livros por interesse pessoal	14,1	19,0	4,9
Realizar trabalhos escolares em grupo	8,5	12,0	3,5
Outros não especificados	7,0	0,0	- 7,0
Ler jornais e revistas	6,5	12,7	6,2
Navegar na internet	5,0	18,3	13,3
Visionar filmes	3,0	6,3	3,3
Ouvir música	2,5	5,6	3,1
Passear pelas estantes para ver livros	1,0	0,7	- 0,3
Encontrar-se com amigos	1,0	0,0	- 1,0
Empreender jogos de cartas e de salão	1,0	0,0	- 1,0
Entrar em conversas on-line na internet	0,5	2,8	2,3
Requisitar filmes em Vídeo e DVD	0,5	0,0	- 0,5
Leitura de livros na própria biblioteca	0,0	1,4	1,4
Requisitar livros para leitura em casa	0,0	11,3	11,3

n = 199 (Ano de 2004); n = 142 (Ano de 2013).

Fontes: Rosário (2006, 2019).

Essa categoria tipológica de uso desceu abruptamente em 2013 para 21,9%, (e tal descida deve-se à categoria de realização de pesquisas, já que a realização de trabalhos escolares em coletivo até regista incrementos),

sinalizando, a nosso ver, a generalização da posse de computadores pessoais e padrões de estudo menos atidos a uma pesquisa em ambiente de biblioteca, a disponibilização crescente por parte das próprias bibliotecas das escolas de respostas associadas às novas tecnologias, e, inclusivamente, a melhoria da documentação nos espaços da RBE. Em tendência inversa se situam, entretanto, grande parte dos usos menos escolarizados das estruturas da RNBP (subida da procura de livros por interesse pessoal, subida da leitura de imprensa, do visionamento de filmes, da audição musical, da requisição de livros para leitura em casa, até da leitura de livros na própria biblioteca – mas, também, subida da navegação na internet, a mais acentuada de todos os movimentos ascendentes do conjunto, o que não deixa de ser um tanto paradoxal). De qualquer modo, na disputa entre esses usos mais, menos, ou nada escolarizados, parecia, na data mais recente, ganharem os últimos. Que lições tirar desta massa informativa? Em primeiro lugar aplaudir o facto de a biblioteca municipal se ir conseguindo furtar a representações demasiado académicas e a usos excessivamente escolarizados. Mas tal aplauso não pode, pela descida abrupta dessas funcionalidades, encobrir a preocupação face a um eventual esvaziamento: o equipamento municipal, pela riqueza da sua documentação, constitui uma mais-valia preciosa que tem de ser preservada e acarinhada nas estratégias de aprendizagem dos alunos, recurso fundamental que não deve ser ignorado em qualquer circunstância. E restará reforçar o facto de os públicos do Secundário que a estes espaços acedem se circunscreverem a uns poucos utilizadores, sugerindo, por essa via, a necessidade de uma reflexão conjunta de responsáveis autárquicos e educativos que possa fazer inverter a situação.

Que balanço fazer, por sua vez, quanto aos padrões de uso das bibliotecas da RBE (dados apresentados no Quadro 3) por parte, neste caso, de públicos adolescentes de maior ordem de grandeza?

Quadro 3 – Atividades mais frequentes realizadas na biblioteca da escola frequentada por parte dos alunos do Ensino Secundário no distrito de Portalegre (em 2004 e em 2013) (%)

Atividades	2004	2013	Varição
Realizar pesquisas para trabalhos escolares	51,9	17,6	- 34,3
Realizar trabalhos escolares em grupo	12,5	17,6	5,1
Navegar na internet	12,2	27,5	15,3
Ler jornais e revistas	9,5	15,1	5,6
Outros não especificados	5,0	0,0	- 5,0
Procurar livros por interesse pessoal	3,6	4,2	0,6
Estudar	3,2	0,0	- 3,2
Entrar em conversas online	1,1	1,6	0,5
Visionar filmes	0,5	2,1	1,6
Passear pelas estantes a ver livros	0,3	3,3	3,0
Conversar com os colegas	0,2	0,0	- 0,2
Ouvir música	0,0	6,1	6,1
Ler livros no espaço da própria biblioteca	0,0	1,4	1,4
Requisitar livros para leitura em casa	0,0	3,3	3,3

n = 441 (Ano de 2004); n = 425 (Ano de 2013).

Fontes: Rosário (2006, 2019).

Que a representação social da biblioteca escolar se alterou no espaço de uma década é um dado bem visível: diminuição muito acentuada no que toca à realização de pesquisas para trabalhos escolares (porventura com explicação na democratização da posse de computador pessoal que, no entanto, não limita a expansão da navegação online – que mais do que duplica); subidas no que respeita a usos menos escolarizados como a leitura de jornais e revistas, o visionamento de filmes, a própria leitura em espaço de biblioteca e a requisição de obras para leitura doméstica. Nesse maior equilíbrio entre o académico e o tempo livre parecia em 2013 organizar-se a relação com a RBE. Tomando esse último ano como referência, a dimensão mais problemática situar-se-á, contudo, nos laços que este equipamento tem de estabelecer (independentemente de todas as suas outras valências e, aliás,

em articulação estreita com elas) entre os alunos do Secundário e o livro. Nessa matéria, os dados recolhidos traduzem ainda – e apesar das melhorias evidenciadas – uma debilidade das modalidades representativas desses vínculos mais concretos, que não pode deixar de preocupar-nos. O facto é que, para além de um eventual uso do livro mais evidentemente relacionado com as tarefas de estudo, a leitura livre realizada na biblioteca escolar constituía em 2013 ainda uma parcela bem pobre da lista exibida. E a sua soma com a requisição de livros para leitura no lar, com a procura de livros para fins pessoais e com a deambulação ao acaso por entre os escaparates não iguala (longe disso) a percentagem de usos associados às novas tecnologias adicionada àqueles apelando aos contextos audiovisuais genéricos. Em suma, poderá de facto a biblioteca escolar gozar de grande popularidade, ser um espaço frequentado diariamente, poderão nela realizar-se atividades multi-formes; mas o seu lugar enquanto arca do tesouro do livro e da leitura não constitui – longe disso – a fatia mais representativa do conjunto.

Conclusões

Evitando uma generalização grosseira das tendências trabalhadas, elas remetem-nos, de qualquer modo, para um conjunto de preocupações a respeito do futuro dos espaços de leitura pública em Portugal, particularmente na sua capacidade de atrair um grupo etário particularmente sensível (Baudelot; Cartier; Détrez, 1999; Clark; Foster, 2005; Hersent, 2003; Monade; Gérard, 2016; Rideout *et al.*, 2010; Rosário, 2019) e propenso à desmobilização leitora.

Numa primeira instância – relacionada com a RNBP – essas preocupações apelam à criação, manutenção ou intensificação de programas criativos (e combativos) capazes de chamar para estes lugares do livro o grupo etário em apreço, de o fazer crescer numericamente, e de o enraizar nos usufrutos ecléticos que a biblioteca municipal lhe possa oferecer. Sob pena de, sobretudo em regiões mais periféricas, esta mesma biblioteca se tornar um lugar obsoleto e descartável, sujeito às flutuações

da já frágil política cultural de autoridades locais menos orientadas para o problema. Tal juízo não retira às escolas uma parte das responsabilidades nesse processo urgente de revitalização e juvenilização dos públicos destes serviços. É necessário que o processo de integração em rede não se circunscreva às bases de dados e da pesquisa, mas se institua como paradigma de uma ação cultural e educativa para a leitura em espaço público organizada e desenvolvida de forma integrada por todos os agentes do terreno.

Quanto à RBE, ganha que parece a fidelização das suas audiências, importa, a nosso ver, o reforço de programas de fidelização a formas de leitura (como a do livro ou a da imprensa) hoje sob relativa ameaça frente à voragem da comunicação digital. Porque essa última, a ter em conta a sua expansão nos dispositivos móveis de comunicação que atualmente dominam o quotidiano adolescente (Octobre, 2018), também mais facilmente prescindirá de uma oferta pública em espaço escolar – e esses sinais são já notórios nos dados apresentados. Numa era em que se pensa que tudo se concentra no espaço digital e que tudo aí é acessível, tal aceção, e com ela terminamos estas reflexões, retomaria a ideia da biblioteca escolar enquanto lugar secreto e especial onde é possível aventurar-se, encontrar e descobrir o que não se encontra em mais lado nenhum.

Importaria agora retomar a investigação e, mantendo uma perspetiva de continuidade, averiguar quais as evoluções mais recentes nos padrões que temos vindo a identificar: em que medida, desde 2013 e desde essa outra democratização do uso dos *tablets* e dos *smartphones*, se alteraram os padrões comunicacionais juvenis com eventual efeito nas práticas leitoras, de pesquisa, de acesso a conteúdos, de troca de informação? E em medida terão essas alterações alguma ação sobre o poder atrativo das “casas do livro”? Questões que contamos trabalhar futuramente do ponto de vista académico, mas que exigem também o interesse das autoridades centrais, locais, políticas, culturais e educativas.

Referências

ALÇADA, I. **O Plano Nacional de Leitura**: Fundamentos e resultados. Lisboa: Editorial Caminho, 2016.

BARNHURST, K.; WARTELLA, E. Newspapers and citizenship: Young adult's subjective experience of newspapers. **Critical Studies in Mass Communication**, v. 8, p. 195-209, 1991.

BAUDELLOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. **Et pourtant ils lisent**. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

BERTRAND, A-M. *et al.* **Les bibliothèques municipales et leurs publics**: Pratiques ordinaires de la culture. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2001.

BOUILLIN-DARTEVELLE, R.; THOVERON, G.; NOEL, F. **Temps Libre et Pratiques Culturelles**. Liège: Mardaga, 1991.

BURGOS, M. *et al.* **Des jeunes et des bibliothèques**: Trois études sur la fréquentation juvénile. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2003.

CARDOSO, G. (Org.). **O livro, o leitor e a leitura digital**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

CHRISTIN, A.; DONNAT, O. Pratiques culturelles en France et aux États-Unis: Éléments de comparaison 1981-2008. **Culture études**, Paris, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2014.

CLARK, C. **Children's and Young People's reading in 2013**: Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey. Londres: National Literacy Trust, 2014.

CLARK, C.; FOSTER, A. **Children's and young people's reading habits and preferences**: The who, what, why, where and when. Londres: National Literacy Trust, 2005.

CLARK, C.; PICTON, I. **Family matters**: The importance of family support for young people's reading: Findings from the National Literacy Trust's 2011 annual literacy survey. Londres: National Literacy Trust, 2012.

CONDE, I.; ANTUNES, L. **Hábitos e práticas de leitura de uma população juvenil**: Caracterização dos concelhos de Almada e Seixal. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais, 2000.

COULANGEON, P. **Sociologie des pratiques culturelles**. Paris: Éditions La Découverte, 2010.

DIREÇÃO-GERAL DO LIVRO, DOS ARQUIVOS E DAS BIBLIOTECAS/ DIREÇÃO DE SERVIÇO DE BIBLIOTECAS. **Rede Nacional de Bibliotecas Públicas**: Relatório Estatístico 2013. Lisboa, 2013.

DIREÇÃO-GERAL DO LIVRO, DOS ARQUIVOS E DAS BIBLIOTECAS/REDE NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS. **Rede Nacional de Bibliotecas Públicas**: Relatório Estatístico 2016. Lisboa, 2016.

DONNAT, O. **Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique**: Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture Études*, Paris, v. 5, n. 5, p. 1-12, 2009.

DONNAT, O. Pratiques culturelles des Français: Une enquête de marginal-sécant, au croisement de la sociologie de la culture, des média et des loisirs. In: SAEZ, G. (Org.). **Le fil de l'esprit**: Augustin Girard, un parcours entre recherche et action. Paris: Collection du Comité d'histoire du ministère de la Culture, 2011a. p. 93-111.

DONNAT, O. Pratiques culturelles, 1973-2008: Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales. *Culture Études*, v. 7, n. 7, p. 1-36, 2011b.

FERGUSON, G. A.; TAKANE, Y. **Statistical analysis in Psychology and Education**. Nova Iorque: MacGraw Hill, 1989.

FLEURY, L. **Sociologie de la culture et des pratiques culturelles**. Paris: Armand Colin, 2011.

FREITAS, E.; CASANOVA, J. L.; ALVES, N. A. **Hábitos de leitura**: Um inquérito à população portuguesa. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

GLEVAREC, H. **La culture de la chambre**: Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos de pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GRISWOLD, W. **Reading and the reading class in the New Millennium**. 2007. Comunicação apresentada na I Conferência Internacional do PNL, Lisboa, 2007.

GRISWOLD, W.; McDONNELL, T.; WRIGHT, N. Reading and the reading class in the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, v. 31, p. 127-141, 2005.

HERSENT, J.-F. Les pratiques Culturelles adolescentes. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, v. 48, n. 3, p. 12-21, 2003.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **IFLA School Library Manifesto**: The school library in teaching and learning for all. Haia, 1999.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **IFLA School Library Guidelines 2002**. Haia, 2002.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **IFLA School Library Guidelines 2015**. Haia, 2015.

LAGES, M. *et al.* **Os estudantes e a leitura**. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação do Ministério da Educação, 2007.

LOPES, J. T.; ANTUNES, L. **Bibliotecas e hábitos de leitura**: Instituições e agentes – Relatório síntese. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais, 2000.

MELO, D. **A leitura pública no Portugal contemporâneo (1926-1987)**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

MONADE, V.; GÉRARD, A. V. **Les jeunes et la lecture**. Paris: Centre National du Livre, 2016.

MOURA, M. J. (Org.). **Leitura Pública**: Rede de bibliotecas municipais. Lisboa: Secretaria de Estado da Cultura, 1986.

NEVES, J. S.; LIMA, M. J. **Promoção da leitura nas bibliotecas públicas**. Lisboa: Observatório das Atividades Culturais, 2009.

OCTOBRE, S. (2008). Loisirs culturels et construction du genre au sein de la famille. *Agora Débats/Jeunesses*, v. 47, n. 1, p. 98-110, 2008.

OCTOBRE, S. **Les techno-cultures juvéniles**: Du culturel au politique. Paris: L'Harmattan, 2018.

OLEIRO, M.; HEITOR, C. **20 Anos da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas**: Um balanço (possível) do grau de cumprimento do programa. Comunicação apresentada no 10. Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, Guimarães, 2010.

PORTUGAL. Decreto-Lei 111, de 11 de março de 1987. Institui um programa de cooperação técnica e financeira entre o Ministério da Educação e Cultura, através do Instituto Português do Livro e da Leitura, e os municípios, para execução de uma política integrada de desenvolvimento da leitura pública no quadro da rede de bibliotecas municipais. **Diário da República nº. 58/87 – I Série**, Lisboa, 11 março. 1987. p. 999.

PORTUGAL. Despacho Conjunto nº. 43/ME/MC, de 30 de janeiro de 1996. Cria um grupo de trabalho com a finalidade de analisar e propor medidas tendentes a incentivar a utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar e o desenvolvimento de bibliotecas escolares, como forma de incrementar a leitura pública criando-se hábitos e práticas de leitura na população portuguesa. **Diário da República nº. 25/96 – I Série**, Lisboa, 30 janeiro. 1996. p. 1483.

PORTUGAL. Despacho Conjunto nº. 1081, de 22 de dezembro de 2005. Cria o Plano Nacional de Leitura e nomeia a sua equipa coordenadora. **Diário da República nº. 244/05 – II Série**, Lisboa, 22 dezembro. 2005. p. 17807-17808.

REBELO, J. (Org.). **Estudo de receção dos meios de comunicação social**: Os públicos dos meios de comunicação social portugueses. Lisboa: Entidade Reguladora da Comunicação Social, 2008.

RIDEOUT, U.; FOEHER, U. G.; ROBERTS, D. F. **Generation M2**: Media and the lives of 8-18 years old. Washington DC: The Kaiser Family Foundation, 2010.

ROSÁRIO, C. **Leituras de uma população juvenil no distrito de Portalegre**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Cultural e Tecnologias da Informação) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2006.

ROSÁRIO, C. **O lugar da leitura de livros nas práticas culturais dos estudantes do Ensino Secundário**: Uma pesquisa extensiva no distrito de Portalegre. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) –Universidade de Évora, Évora, 2019.

SANTOS, M. L. L. *et al.* **A leitura em Portugal**. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação do Ministério da Educação, 2007.

VEIGA, I. *et al.* **Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares**: Relatório-síntese. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

VENTURA, J. J. B. **Bibliotecas e Esfera Pública**. Oeiras: Celta Editores, 2002.

WENNEKERS, A.; HUYSMANS, F.; HAAN, J. *Lees: tijd. Lezen in Nederland*. Haia: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2018.

Moradas eletrónicas de instituições referidas

Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB), Portugal: <http://dglab.gov.pt/>

Plano Nacional de Leitura (PNL), Portugal: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Portugal: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>

Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), Portugal: <http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/Bibliotecas/Paginas/default.aspx>

Símbolos usadas

DGLAB – Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (Portugal).

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions.

IPLL – Instituto Português do Livro e da Leitura (Portugal).

PNL – Plano Nacional de Leitura (Portugal).

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares (Portugal).

RNBP – Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (Portugal).

10. A NECESSÁRIA INTEGRAÇÃO ENTRE ESPAÇOS DO SABER: O CASO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EM PORTO VELHO (RO)¹

Aldinéia Souza do Nascimento Reis
Priscila Brenha Abreu dos Santos
Jussara Santos Pimenta

INTRODUÇÃO

Diante dos novos desafios e questões que influenciam as questões curriculares e as práticas pedagógicas, faz-se necessário compreender o papel destinado às bibliotecas escolares, contribuindo para viabilizar uma transformação no discurso da miséria da biblioteca escolar para o do potencial desse espaço, difundindo a percepção da biblioteca não apenas como promotora da leitura, mas como promotora da aprendizagem e, além disso, estreitar os espaços de saber, quais sejam, biblioteca e sala de aula.

Sendo assim, o presente trabalho evidencia a pesquisa realizada em escolas estaduais urbanas de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, Brasil, que comportam a Biblioteca Escolar em seu espaço entre 2017 e 2018. A pesquisa envolveu a averiguação da estrutura física, da formação dos profissionais, do acervo, da acessibilidade, da frequência e da interação dos usuários, das práticas desenvolvidas nessas bibliotecas e, sobretudo, das possíveis articulações existentes entre estas e a sala de aula nas unidades pesquisadas. A pesquisa de campo foi realizada em 32 escolas e, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com gestores, professores e

¹ Versão revisada do texto apresentado no I Congresso Iberoamericano de Docentes, 2018, Algeciras (Espanha). Contou com o Financiamento da FAPERÓ – Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (Fundação Rondônia), por meio do financiamento do Edital Chamada PAP-UNIVERSAL/FAPERÓ nº 003/2015 e do Edital Chamada FAPERÓ Nº 008/2016 – PROGRAMA PARA INICIAÇÃO CIENTÍFICA – IC.

profissionais responsáveis pela biblioteca. Dessa forma, foi possível melhor compreender como a BE está organizada e sendo utilizada pelas instituições e pela comunidade escolar, bem como os cuidados para sua utilização tanto pela instituição escolar quanto pelo sistema de ensino. A pesquisa realizada parte da preocupação com a situação precária na qual se encontram as bibliotecas escolares no município, tendo em vista que esta é parte integrante da formação do educando em toda sua plenitude, pois funciona como dinamizador de conhecimento propiciando subsídios para uma compreensão crítica e consciente da realidade.

Ao longo da pesquisa, pudemos constatar que a BE é um ambiente que tende a desaparecer ou ser minimizado assim que acontece qualquer crise na escola. É a primeira a perder seu funcionamento até mesmo como parte de ajustes solicitados pelos órgãos gestores: aumento de turmas, falta de sala, falta de profissionais, entre outros. Dessa maneira, entende-se que este espaço é visto como algo desnecessário ou mesmo com pouca importância para a comunidade escolar. Fato preocupante, que nos leva a crer que a falta de conhecimento em relação ao que a biblioteca escolar representa dentro do currículo, a sua função deixa a desejar para o alcance dos objetivos esperados, uma vez que a *staff* escolar deveria ter ciência sobre o papel e conferir o devido valor que merece, trazendo a ela meios para seu funcionamento com qualidade.

Para Campello (2002, p. 7), as Bibliotecas Escolares são “espaços de aprendizagens que propiciam e estimulam conexões entre saberes; que são laboratórios – não de equipamentos e apetrechos – mas de ideias”. Para alcançarmos esse parâmetro, é necessária uma união de esforços visando uma transformação na forma de conceber esse espaço dentro das unidades escolares.

A escola articulada com a BE tem o poder para aprimorar o quadro atual que se encontra a educação, dinamizando o conhecimento por meio de sua diversidade de materiais, assim como sendo um local acolhedor para auxiliar os seus usuários. Para tanto, cabe a responsabilidade, a sensibilidade e o comprometimento dos profissionais nessa jornada, levando em conta

todos os aspectos que influenciam para o melhoramento da instituição e do ensino por ela conferido.

Ainda neste sentido, consideramos a biblioteca como um espaço de aprendizagem, não um local de armazenamento de livros, local para além de uma estrutura onde o processo de ensino e aprendizagem seja uma constante, já que dessa forma são responsáveis pela produção de novos conhecimentos. Baratin; Jacob (2008, p. 9) afirmam que “a biblioteca é mais que um espaço arquitetônico: é um lugar de diálogo com o passado, de criação e inovação, e a conservação só tem sentido como fermento dos saberes e motor dos conhecimentos, a serviço da coletividade inteira”.

No Brasil, predominam “iniciativas circunscritas à distribuição de livros”, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que se relacionam ao livro, à leitura e à biblioteca (Vianna, 2014, p. 38). O PNLD tem como objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica” (MEC, 2011, p. 5) e o PNBE, a finalidade de “democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos [...] pela distribuição, às escolas, de acervos, obras de referência e de literatura infantil, juvenil e adulta (MEC, 2011, p. 10). Segundo Viana (2014, p. 38), confunde-se “a distribuição de livros com o desenvolvimento de bibliotecas, o que se evidencia no nome conferido à política pública”, ou seja, tendo a questão do acesso ao livro sendo equiparada à questão da biblioteca escolar.

Outra dessas iniciativas é a Lei 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições escolares do país. A lei enfatiza a organização dos estados para implantar e adequar as bibliotecas escolares nessas instituições e, para tanto, cabe aos representantes políticos a ordenação necessária para o alcance da meta estipulada conforme explícito na Lei. Entretanto, não bastam leis que não saem do papel, mas políticas públicas condizentes e coerentes com a estruturação desse espaço nas escolas, como previsto pela Lei, sem as quais sequer conseguimos equacionar algumas dessas questões diante de uma realidade tão desanimadora quanto equivocada, com raras exceções.

Para tanto, é imprescindível que a biblioteca seja concebida para além do acervo e outros recursos. Faz-se “necessária uma política pública que assuma a importante missão de ressignificar a biblioteca na educação” (Autor, p. 16), ainda arraigada na transmissão do conhecimento. Desde 2010, quando entrou em vigor a Lei 12.244 – que obriga todos os gestores a providenciar, até 2020, espaços estruturados de leitura em suas instituições –, a situação praticamente não se modificou, como alertam Pimenta *et al.* (2019, p. 151):

Os baixos percentuais de cobertura, o desconhecimento do impacto da biblioteca no ensino e aprendizagem e a tradição que vigora no país de não as incorporar ao orçamento das escolas levam os educadores a acreditar que a legislação não será cumprida até a data estipulada

Então, o que encontramos na realidade das instituições escolares? Se há o espaço, não há a procura, pois as bibliotecas escolares são limitadas quanto ao acervo, não possuem estrutura física nem pessoal qualificado para produzir, mostrar, orientar, oferecer e distribuir corretamente serviços bibliotecários e de informação à sua clientela potencial – alunos, professores e funcionários.

Além de todas as questões elencadas acima, a falta de uma parceria maior entre a biblioteca e a sala de aula sinaliza para o fato de que se deve buscar essa cooperação a fim de dar sentido e significado ao desenvolvimento do currículo escolar, colaboração que ainda é minimizada e pouco praticada nas escolas brasileiras. As restrições apontadas são evidenciadas na realidade de muitas cidades e escolas brasileiras e são, recorrentemente, referidas na literatura acadêmica.

Observa-se a existência de medidas muitas vezes inócuas de incentivo à leitura, como a entrega de livros às escolas com o intuito de revitalizar as bibliotecas, bem como a existência de palestras, oficinas, cursos de capacitação para profissionais que atuam em bibliotecas e salas de leitura que são oferecidas, principalmente, pelas secretarias de educação, ou ainda cursos de pós-graduação na modalidade a distância por instituições públicas

e privadas. Muito embora se observe um compromisso das secretarias de educação e dos gestores no que se refere à capacitação do quadro docente, as medidas tomadas pouco ou quase nada modificam a cultura escolar, uma vez que momentos de reflexão são esporádicos e não garantem uma formação satisfatória nem a continuidade necessária para se promover uma transformação das práticas nas instituições escolares, além de políticas públicas efetivas e não apenas paliativas que garantam que a BE se torne, de fato, um local de cultura, de educação e de informação.

Constatações

Se existem poucas bibliotecas nos espaços escolares, também os números de bibliotecas públicas, municipais, distritais, estaduais e federais não são animadores. Se inexistem nas escolas, professores e estudantes também têm poucas possibilidades de acesso às bibliotecas públicas, principalmente nas cidades do interior e nos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras. Nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, existem, segundo dados de 2015 divulgados pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), cerca de 6.062 bibliotecas públicas, distribuídas nos 5.455 municípios brasileiros, evidenciando a existência de pelo menos uma biblioteca em 98% deles.

O município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, tem uma população de 519.436 habitantes (IBGE/2017). É o município mais populoso do estado, sendo o terceiro da Região Norte do país e possui mais de 34 mil km². Sua fundação está ligada à construção da estrada de ferro pela empresa americana Madeira Mamoré Railway Company, em 4 de julho de 1907. Até 1914, permaneceu como município do estado do Amazonas até tornar-se capital do Território Federal do Guaporé, em 1943, e passar à condição de capital do Estado da Federação em 1982 (Pimenta, 2019).

Distribuídas em 52 municípios, o estado de Rondônia possui um total de 53 bibliotecas públicas, sendo a capital, Porto Velho, a única cidade

a possuir duas (2) bibliotecas públicas, uma municipal (Biblioteca Pública Municipal Francisco Meirelles) e outra estadual (Biblioteca Pública Estadual José Pontes Pinto). Considerando-se o número de habitantes do estado (1.805.788 milhões em 2018) e de bibliotecas públicas, temos o equivalente a uma biblioteca para 34.071 habitantes, um índice praticamente equivalente à média nacional, que é de 35.217 habitantes por biblioteca, ainda assim incipiente, considerando-se que grande parte da população não possui acervo particular e nem condições financeiras para adquiri-lo. De um total de quarenta e sete (47) escolas municipais da região urbana, vinte (20), o que corresponde a 27% do total, declararam a presença da BE em seu espaço no Censo Escolar 2015 (Fritsche; Oliveira, 2015). Já a rede estadual possui 72 escolas, sendo pesquisadas até 2019 um total de 32 escolas, 28 delas comportando bibliotecas escolares em suas instalações (Pimenta; Stein, 2019).

Muitos dos fatores que costumam ser denunciados como limitantes para a formação de novos leitores e do prazer de ler podem ser observados na realidade das escolas brasileiras e também no município de Porto Velho (RO): a estrutura física inadequada, o acervo limitado e muitas vezes não disponível e/ou desorganizado, falta de pessoal especializado, inexistência de projetos de dinamização e articulação entre as bibliotecas e sala de aula. Investigar o lugar das bibliotecas nos espaços escolares do município de Porto Velho é relevante e necessário. Dessa forma, iniciamos a pesquisa em 2015, tendo como objetivo averiguar como se efetivava a articulação da biblioteca escolar à sala de aula e entender como se estruturava a partir de uma cultura colaborativa em duas instituições da rede pública municipal. Estabelecemos como ponto de partida o levantamento das concepções e práticas que norteavam os usuários da biblioteca escolar e de que forma se dava o envolvimento entre escola e comunidade, o tipo de formação que possuíam, em termos de bibliografia, cursos de aperfeiçoamento etc., os profissionais que nelas atuavam, a estrutura física, a constituição do acervo e o lugar da biblioteca escolar no Projeto Político-Pedagógico (PPP). A pesquisa bibliográfica foi essencial para a identificação e análise dos

fundamentos, programas e estratégias que favorecem as condições de aprendizagem a partir da sua utilização por professores e estudantes, colhendo projetos e ações voltados à melhoria da qualidade da vinculação da biblioteca ao espaço da sala de aula. A pesquisa empírica voltou-se para aspectos relativos ao processo de articulação entre biblioteca e sala de aula; análises e discussões sobre as contribuições dessa articulação. Como campo empírico, a investigação foi realizada em duas escolas da rede pública do Ensino Fundamental, situadas na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, selecionadas a partir do desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Foi escolhida uma escola que apresentava um índice elevado e outra com baixo desempenho, que contemplassem a existência da BE. Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo compreender em que medida as propostas de melhoria da articulação sugerida entre biblioteca escolar e sala de aula de fato estavam sendo implementadas; se havia a existência de um trabalho colaborativo, mesmo que incipiente, garantindo o envolvimento da comunidade escolar na estruturação de vínculos definidos entre biblioteca escolar e sala de aula; de que forma o trabalho colaborativo (Araújo, 2014; Damiani, 2008), se e onde existia, era suficiente para assegurar um ensino e aprendizagem de qualidade; e qual o efeito desse trabalho para os índices do IDEB nas duas escolas pesquisadas.

Findada a pesquisa nas escolas municipais, iniciamos a pesquisa nas escolas estaduais da capital com as mesmas indagações, em 2016, investigando as bibliotecas das escolas estaduais de Porto Velho-RO e como estão sendo tratadas as políticas de incentivo à leitura nesses locais. Para tanto, buscamos saber do acervo, das condições do ambiente, quem cuida das bibliotecas e como se articulam com as salas de aula e demais ambientes escolares, bem como a formação dos profissionais que atuam nesse espaço. Com a aplicação de um questionário com 42 questões direcionadas ao diretor e ao responsável pelas bibliotecas das escolas do perímetro urbano de Porto Velho, foi possível pesquisar até 2019, cerca de 32 escolas de um total de 72. Dessas 32 escolas, 28 declararam possuir bibliotecas. A coleta de dados se fundamentou em um primeiro momento na pesquisa empírica

(análise de documentos pedagógicos institucionais, entrevistas e questionários) para, num momento posterior, investigar o processo de articulação entre biblioteca e sala de aula.

Quanto às condições das bibliotecas escolares das instituições pesquisadas, pudemos constatar que não possuem profissionais qualificados para o atendimento na BE. Outro fator encontrado foi o acervo desatualizado e desorganizado. Pelo menos 35% delas recebem livros do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), porém alguns responsáveis não conseguiam citar nenhuma obra, outros sequer ouviram falar do programa. Outra questão que chama a atenção é o fato de algumas bibliotecas não abrirem no intervalo, horário de maior fluxo de alunos pela escola, momento esse que propicia a visita ao local, tendo em vista que no momento de aula os estudantes não são levados até a biblioteca. Vale ressaltar que algumas dessas bibliotecas funcionam nos três turnos, inclusive nos intervalos. Quando o atendimento acontece, os responsáveis pela BE afirmam que estão ali apenas para anotar os livros que entram e saem da biblioteca e organizar da melhor forma possível. Há boa vontade, mas nenhuma preparação para fazê-lo.

Na segunda fase da pesquisa, que se deu no ano de 2017, foram alcançadas mais 15 escolas. Considerando que a pesquisa está em andamento, é de se notar que apresentam dados semelhantes. Das 12 escolas que afirmam possuir bibliotecas, algumas dividem o espaço com sala de leitura e com profissionais remanejados, sem capacitação. Constatamos que entre os 45 servidores lotados nas bibliotecas pesquisadas (mais de um profissional, divididos entre os turnos de funcionamento), 33 são professores, dos quais 80% são profissionais oriundos de processo de readaptação, percentual muito parecido com existente entre os técnicos que atuam nas bibliotecas, também na sua maioria oriundos de processo de readaptação. A formação superior mais presente entre os professores é do curso de Pedagogia, logo em seguida outras licenciaturas como: Letras/Português, Letras/ Inglês, Geografia, Educação Física e História.

O que nos parece desolador não é simplesmente o fato desses profissionais estarem lá se recuperando para eventualmente voltar a atuar em sua área de formação, mas sim o de não serem capacitados para tal na função de “bibliotecário”. Eles são alocados na Biblioteca sem a devida capacitação, o que acaba por refletir que 33% das bibliotecas não desenvolvem nenhuma programação cultural e em 22% das bibliotecas consultadas não ocorrem atividades de mediação de leitura. Mesmo possuindo acervo diversificado fornecido pelo PNBE, as crianças não procuram a biblioteca e, quando o fazem, é para pesquisa de alguma matéria atendendo à solicitação do professor.

Sabendo que a biblioteca é um lugar onde se deve aprimorar o gosto pela leitura e não somente para pesquisa, mas também para formar sujeitos que produzam seu próprio conhecimento e sua cultura, segundo Cabral (1999, p. 40) o ambiente

[...] prepara as condições e fornece os recursos que propiciem o desenrolar e o avanço da produção cultural, deixando que os membros dos grupos exerçam o papel de sujeitos do processo de criação. Nela o indivíduo é o CRIADOR, e tem autonomia para escolher com ampla liberdade os meios e técnicas que prefere utilizar no ato criativo.

Esse lugar precisa ser visto como espaço de formação e os profissionais que nelas estão, são agentes desse processo, isto é, mediadores. Para tanto, é inevitável uma formação adequada desses profissionais, uma vez que são responsáveis pelo espaço da BE. Segundo Cabral (1999, p. 41), “a ação cultural pressupõe uma relação igualitária e democrática e a perfeita interação entre os agentes e os grupos, exigindo a busca constante de metodologias alternativas que favoreçam o diálogo e a participação”. Para tanto, os profissionais precisam estar engajados no projeto de incentivo à leitura, bem como na formação de novos leitores, que não leiam por obrigação, mas por gosto.

Dando continuidade à pesquisa, foram realizados cruzamentos de dados a partir da análise dos questionários e seus resultados mostraram

pontos de fragilidade de informações assim como também permitiu estabelecer parâmetros de funcionalidade e utilização destes espaços. Para esta tabulação, foram considerados os aspectos das bibliotecas (espaço físico), sala de leitura e sala de informática, por entender estes espaços como importantes ferramentas de mediação do saber, que são mal utilizados nos espaços escolares.

A partir da análise de dados, foram obtidos os seguintes resultados: das 32 escolas pesquisadas, 4 escolas não possuem bibliotecas. Duas escolas não informaram se declararam possuir biblioteca no último censo. Em relação à exclusividade do espaço, 4 escolas não possuem espaço destinado à biblioteca. A maioria das escolas apontou boas condições de funcionamento e 21 escolas declararam que possuem acervo variado e apropriado para atender a demanda estudantil.

Após o levantamento de dados, foi constatado que 12 escolas não possuem sala de leitura. Sobre a exclusividade do espaço, 07 escolas dividem o ambiente para execução de outras atividades escolares. Vale a pena destacar outro quesito sobre as atividades desenvolvidas: há uma interligação de práticas pedagógicas?; e, em caso positivo, quais seriam elas? Onze escolas informaram sobre as atividades que desenvolvem nestes espaços e, em todas elas, são atividades esporádicas como roda de leitura e trabalhos isolados ou pesquisa de seminário para complementação de notas parciais ou totais do bimestre.

Considerações parciais

De acordo com os resultados obtidos, pudemos constatar que são necessários investimentos e a contratação de profissionais com a devida formação para atuar em bibliotecas. Para tanto, é necessário um maior reconhecimento por parte da iniciativa pública para as questões que envolvem a biblioteca escolar. A partir da experiência por meio das visitas realizadas, ficou evidente que a escola ainda não desenvolve de forma efetiva o papel fundamental na formação intelectual dos alunos e que os espaços escolares

são mal utilizados para este processo de formação. Isso provoca prejuízo às práticas educativas. Exemplo disso são os espaços destinados às bibliotecas escolares, que poderiam ser utilizados como ponte de interlocução da sala de aula, mas servem apenas para depósito de livros velhos e para a realocação de profissionais para aquele espaço. Vale salientar a importância de desenvolver mapeamentos que auxiliem a identificar as lacunas existentes no sistema educacional. O trabalho realizado possibilita identificar que tipos de profissionais estão atuando em sala de aula e quais práticas são utilizadas dentro do ambiente escolar que possam estreitar as relações com a biblioteca. Ficou evidente uma carência na realização de atividades e projetos contínuos que desenvolvam o incentivo à leitura e a promoção de trabalhos pedagógicos no espaço destinado à biblioteca.

Estudos realizados sobre o assunto, no decorrer deste processo, apontam que a biblioteca escolar só se tornará um mecanismo de articulação com a sala de aula quando se tornar atrativa ao público do seu entorno e ter profissionais com formação específica para atuar na área; e uma disposição para implementação de ações pedagógicas a curto e longo prazos. A partir desta concepção, Zabala (1998, p. 27) afirma que “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação ao processo de ensinar e aprender”.

A soma de todas estas etapas nos permitiu considerar a importância da pesquisa e do desenvolvimento de uma área de atuação específica para direcionar o trabalho. Desta maneira, é possível ir em busca de fontes mais confiáveis e com isso trazer resultados mais efetivos e consistentes para que, assim, o instrumento de trabalho ganhe forma. Sem dúvida, é um caminho com visíveis dificuldades, pois a obtenção de dados esbarra na inoperância que cercam as bibliotecas e o poder público que as consideram apenas como ambientes lúdicos de composição do espaço escolar. Desta maneira, faz-se necessário o investimento e continuidade nas pesquisas relacionadas ao assunto e demonstrar que as bibliotecas escolares são tão essenciais como uma sala de aula.

Aponta-se a importância das bibliotecas escolares, porém não são construídas pontes de interlocução do saber. O papel atribuído a elas é carregado de estigmas e limitações e a partir da pesquisa feita, constatou-se uma ineficiência em transformar essa realidade, seja por falta de qualificação adequada, seja pelas condições estruturais apresentadas. O fato é que este espaço vai muito além da obtenção de livros ou realização de pesquisas aleatórias. Paulo Freire (2000) nos coloca “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*”. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. E por isso é imprescindível a promoção do envolvimento e a importância da cooperação das bibliotecas escolares nos trabalhos da sala de aula, sem as quais essa leitura ampla do mundo não se efetiva.

Os resultados evidenciam a precariedade nas diferentes dimensões investigadas: persistência da concepção de biblioteca como local de descanso, castigo ou depósito de livros ultrapassados; necessidade do estabelecimento de políticas públicas que proporcionem e caracterizem a biblioteca como espaço de leitura, de ensino e de aprendizagem; formação de gestores e educadores que contemple a questão da leitura em articulação com a biblioteca escolar; pessoal qualificado para o atendimento individual e coletivo; existência de projetos que oportunizem uma dinamização efetiva e eficiente.

O mapeamento realizado permite a compreensão de que há um longo caminho a percorrer: a desconstrução de paradigmas e rótulos atribuídos à biblioteca escolar, a predisposição dos profissionais como elementos de transformação social e atribuir à biblioteca o papel ao qual se destina, como importante ferramenta do saber. Os desdobramentos da pesquisa têm como norte encontrar possíveis ações que contestem os resultados da pesquisa exploratória e se encaminhem como expediente para estreitar a relação entre biblioteca e a sala de aula, ou seja, projetos e/ou atividades desenvolvidas que possam significar a promoção da necessária integração entre os dois espaços do saber.

Referências

ARAÚJO, Helena. **Biblioteca escolar e trabalho colaborativo**. Rede de Bibliotecas Escolares, Lisboa, 2014.

BARATIN, M.; JACOB, C. (orgs). **O poder das bibliotecas**: a memória dos livros no ocidente. 3.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BRASIL tem uma biblioteca pública para cada 33 mil habitantes. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/11/brasil-tem-uma-biblioteca-publica-para-cada-33-mil-habitantes.html>>

BRASIL, **Lei nº 12 244, de 24 de maio de 2010**, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no País.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 3.ed. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília, DF, editora, 2001.

CABRAL, A. M. R. **Ação cultural bibliotecária** - aspectos revelados pela prática. Belo Horizonte: UFMG, 1989. (Dissertação, Mestrado).

CABRAL, A. M. R. Ação cultural: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V.. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 39-45. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte.

CAMPELLO, B. S. *et al.* **A Biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001. 42.ed.

FRITSCHÉ, Ricardo, OLIVEIRA, Alexandre. Matrículas e Infraestrutura – Dependências Porto Velho (RO). **Dados do Censo Escolar para o Brasil**. Fundação Lemann. 2015. Disponível em: <http://qedu.org.br/cidade/4498-porto-velho/censo-escolar?year=2015&localization=0&dependence=0&education_stage=0&item=dependencias>. Acesso em: 10 de set. 2016.

GARCIA, Eliana Yunes. A leitura e o despertar do prazer de ler. **Boletim CRB-7**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 3-5, ago/out 1985.

GAZETA DO POVO. **Faltam bibliotecas no Brasil**. Mas este não é o maior problema. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/faltam-bibliotecas-no-brasil-mas-este-nao-e-o-maior-problema-21en1fv7vebrj6ri82p29276w>. data de acesso IBGE 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Avaliação de bibliotecas escolares no Brasil**. Brasília: MEC, 2011.

PIMENTA, Jussara Santos, STEIN, Zillanda Teixeira Rodrigues, REIS, Aldinéia Souza do Nascimento, SANTOS, Priscila Brenha Abreu dos. Por uma biblioteca escolar como espaço de diálogo e conhecimento. **EDUCA** – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n° 14, p. 147-163, abr./jun., 2019.

PIMENTA, Jussara Santos *et al.* (Org.). **Biblioteca escolar: memória, práticas e desafios**. Curitiba: CRV, 2018. p. 105.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIANNA, Lilian. **Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** / Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

11. BIBLIOTECÁRIOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE (RS) E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Ana Julia Lopes
Edna Karina da Silva Lira
Simone Machado Firme
Angélica C. D. Miranda

INTRODUÇÃO

As bibliotecas, no início de sua existência, tinham como objetivo armazenar todo o conhecimento existente no mundo, não sendo de livre acesso para todos que desejassem usufruí-la. “Quando surgiram as primeiras bibliotecas, a grande preocupação era a guarda, o armazenamento da informação, a preservação do acervo, sendo o acesso para poucos” (Moro *et al.* 2011, p. 13).

A biblioteca mudou seu papel, abrindo as portas para que as pessoas tivessem acesso a um espaço onde o aprendizado e o compartilhamento de informações são cruciais para a formação educacional. Não obstante, a leitura é o caminho principal que o indivíduo tem para desenvolver a capacidade de “selecionar, priorizar, avaliar e assimilar informações” (Côrte; Bandeira, 2011, p. 2).

A Biblioteca Escolar é um espaço fundamental para o crescimento intelectual do aluno, contudo, conforme corrobora Perucchi (1999, p. 82), para que os objetivos da educação possam ser atingidos, é preciso que os meios utilizados sejam compatíveis e eficazes, tendo em vista que os diversos recursos disponíveis encontram-se na biblioteca, considerada indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e formação do educando/educador.

A priori, para um bom desenvolvimento desta atividade, a biblioteca escolar deve ter papel de destaque no processo educativo, devido às várias informações e materiais que se pode oferecer (Perucchi, 1999 p. 1). É imprescindível a utilização da biblioteca na formação do discente no início de sua vida escolar.

A escolha do tema surgiu da inquietação das autoras de prenúncios apontarem que escolas têm dificuldades em formar leitores, assim sendo, elevando os índices de analfabetismo e evidenciando a falta de estrutura educacional que se encontra no país, principalmente no berço que se inicia a formação intelectual do cidadão: a escola.

Segundo Ursinio (2010, p. 6), é comum as escolas destinarem espaços para a leitura, os quais são chamados de sala de leitura ou biblioteca escolar. A utilização de uma biblioteca que fomente essa atividade é de extrema relevância, pois “o processo de educação proposto considera a biblioteca como instrumento fundamental para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente (Côrte; Bandeira, 2011 *apud* Campello, 2009, p. 5). A partir disso, sentiu-se a necessidade de saber a opinião dos bibliotecários da cidade do Rio Grande sobre a biblioteca escolar e sua contribuição para a formação de leitores.

Este trabalho foi desenvolvido na disciplina Metodologia da Pesquisa em Ciência da Informação no curso de Bacharel em Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Teve como objetivo investigar a opinião dos bibliotecários das escolas municipais da cidade de Rio Grande sobre a biblioteca escolar e sua contribuição para a formação de leitores. Entre os específicos, destacam-se: compreender qual o papel da biblioteca escolar na formação de leitor crítico; e averiguar a opinião dos bibliotecários das escolas da rede municipal do Rio Grande sobre a biblioteca escolar na formação de leitores.

A importância da leitura

O ato da leitura é muito mais do que ler um artigo, uma revista, um livro ou um jornal. Ler se tornou uma necessidade, é participar ativamente

de uma sociedade, desenvolver a capacidade verbal, descobrir o universo por meio das palavras, além do fato de que cada leitura nos enriquece de novas experiências e ideias (Brito, 2010).

Segundo Blattmann; Faqueti (2004, p. 59-60), o retrato da leitura de determinada sociedade é primordial para fornecer informações ao planejamento de políticas públicas nas áreas de desenvolvimento social, econômica e industrial, de forma que a leitura e a escrita são habilidades que auxiliam no processo de aprendizagem das pessoas.

O ensino das habilidades leitoras deve contemplar desde a decodificação até a interpretação mais subjetiva. Bamberger (2002) citado por Coelho (2015), explica que a leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como fantasia, o pensamento, a vontade, a capacidade de identificar etc.

De acordo com Krug (2015), a leitura não deve ser constituída como um processo de decodificação, por envolver muito mais do que apenas aspectos de decifração do escrito. Ela proporciona ao leitor o contato com seu significado segundo seu conhecimento de mundo, possibilitando que todos obtenham compreensão e interpretação múltiplas ao exercer interação com o texto.

Aguiar (1996), citado pela autora supracitada (1996, p. 104) enfatiza que:

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos, comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas e poemas).

A leitura também concebe uma prática social de forma que o sujeito, ao ler, imerge na produção de sentidos, pois quanto mais se lê, mais aumenta a capacidade de compreensão da sociedade pelo indivíduo. Antes de adquirir essa prática de leitura, há um processo que se inicia muitas das vezes em

casa, com pais leitores que dão exemplo aos seus filhos. No entanto, quando essa prática não tem início no seio familiar, é na escola que esse contato com os livros acontecerá; para ser mais preciso, ao ingressar na pré-escola (Coelho, 2015).

Krug (2015) ressalta que cabe à escola organizar, criar e adequar, em sua grade curricular, propostas e estratégias efetivas de leitura favoráveis à formação de leitores competentes, estando atenta às questões sociais em que ela estiver ausente. Juntamente com a escola e o educador, o profissional bibliotecário - como mediador da informação - deve contribuir no processo de incentivo à leitura, pois é ele quem possui o conhecimento necessário para promover atividades que chamem a atenção de seus usuários, para que possam ver a biblioteca como um espaço cultural.

A Biblioteca Escolar

A Biblioteca Escolar é um instrumento fundamental no desenvolvimento de ensino-aprendizagem, tornando-se indispensável para a formação de leitores competentes, críticos, participativos do seu ambiente social com habilidades e valores que os tornam instruídos para integrar-se e desfrutar da sociedade da informação. Conforme a Unesco (*Apud* Oliveira; Macedo, ANO, p. 4),

A biblioteca escolar propicia informação e ideias que são fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na sociedade atual, cada vez mais baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.

Uma biblioteca não deve ser vista somente como depósito de escritos que, ao invés de disseminar a informação, a estoca para si mesma; deve ser um ambiente voltado para pessoas que desejam explorar o mundo do saber. As escolas têm uma forte atuação sobre seus alunos na sua formação e preparação como leitores, tendo em vista que, no plano cultural, essa situação sela o destino das crianças das classes populares que têm na escola a única

possibilidade concreta de contato com a leitura e os livros (Silva, 1995, p. 46). Na sociedade atual, a relevância da biblioteca escolar é irrefutável no processo educacional do discente, pois sem ela, conforme Silva (1995, p. 46), abrem-se os caminhos para a opressão e para a injustiça social à medida que se fecham aqueles que poderiam conduzir os alunos desde cedo ao espírito crítico, contestador e criativo.

É importante salientar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), uma política governamental que distribui obras literárias e didáticas às bibliotecas, alunos e professores das escolas públicas de Ensino Fundamental e visa superar a carência do fornecimento desses recursos ao longo do tempo. Contudo, de acordo com Souza (2009, p. 98):

Se, por um lado, existe a necessidade de garantir o acesso e a fruição às diferentes formas literárias produzidas historicamente pelo homem e, por outro lado, um crescente movimento de composição desses acervos escolares para instrumentar o trabalho pedagógico com livros literários, várias pesquisas e avaliações de caráter nacional e internacional têm demonstrado, no entanto, que ainda encontramos dificuldades em formar leitores nas escolas.

Mesmo havendo programas e políticas de apoio e incentivo a escolas na tentativa de suprir e fornecer materiais às bibliotecas, a taxa de analfabetismo no Brasil ainda é alta, explicitando que, quanto a educação, o país não obteve tanto êxito, e, logicamente, refutando a importância da biblioteca escolar. Conforme Silva (1995, p. 45),

[...] temos a impressão de que, no Brasil, a biblioteca escolar é concebida como dispensável para o processo de educação formal, o que representa um perverso equívoco diante [...] das elevadas taxas de analfabetismo que teimam em permanecer entre nós, constituindo-se, elas mesmas, em forte obstáculo ao uso de bibliotecas.

O educador Paulo Freire (1997) diz que é preciso plantar a semente da educação para colher os frutos da cidadania, ou seja, é necessário que a

leitura seja trabalhada desde o início da vida escolar do aluno e que o professor esteja preparado e equipado com o material necessário que o ajudará no processo de alfabetização, não desconsiderando o papel essencial que o bibliotecário tem, pois de acordo com Silva; Lendengue (2010, p. 94),

[...] o bibliotecário trabalha com um dos mais poderosos instrumentos de desenvolvimento das potencialidades humanas, que é a informação. É pertinente que ele se volte para desempenhar a sua função social como um agente democratizador da informação, por meio da sua ação mediadora da informação com a sociedade. Agindo como um educador liberal, contribuindo no processo de aprendizagem dos indivíduos através das mais diversas formas de leitura.

As escolas e bibliotecas operam como coadjuvantes, isto é, enquanto a escola é o veículo iniciador da instituição ou educação formal, a biblioteca é a complementação (Jesus, 2015, p. 2), da mesma forma que o bibliotecário, conforme dizem Côrte; Bandeira (2011, p. 12), passa a atuar como educador e incentivador da busca do conhecimento e o professor, por sua vez, exerce o papel indispensável ao êxito da biblioteca escolar ao incentivar os alunos a buscarem informações.

A biblioteca escolar atua como mediadora na formação educacional do aluno, a priori, “é o centro de mediação entre a vida e a leitura que propicia um espaço de aprendizagem onde o ser humano deve buscar espontaneamente e aprender com prazer” (Moro *et al.*, 2011, p. 17). A leitura é instrumento para o desenvolvimento do cidadão, a biblioteca escolar pode ser o primeiro contato direto desde a infância do indivíduo pois, conforme Souza (2009), a leitura é um fragmento do processo educacional e com isso é necessário que ela seja realizada com prazer.

Procedimentos metodológicos

A metodologia faz parte do processo de uma pesquisa científica. Para Severino (2000, p. 18), a metodologia é um instrumental útil e seguro para a gestão de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos,

políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. Deslandes (2002, p. 16) ainda corrobora que a metodologia é o caminho do pensamento, e a prática exercida na abordagem da realidade inclui as concepções teóricas e os conjuntos de técnicas que possibilitam a construção da realidade. Metodologia é a explicação detalhada de toda ação desenvolvida na aplicação do trabalho de pesquisa.

A presente pesquisa constituiu-se de uma análise exploratória quanti-qualitativa. Exploratória, pois visou proporcionar maior familiaridade com o problema, e conforme Gil (2010), a grande maioria dessas pesquisas envolve levantamentos bibliográficos e são utilizados em estudos de caso ou em pesquisas bibliográficas. Quantitativa, pois se centra na objetividade, considera que a realidade pode apenas ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros (Fonseca, 2002) e qualitativa, considerando que na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador é com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória (Goldenberg, 2004).

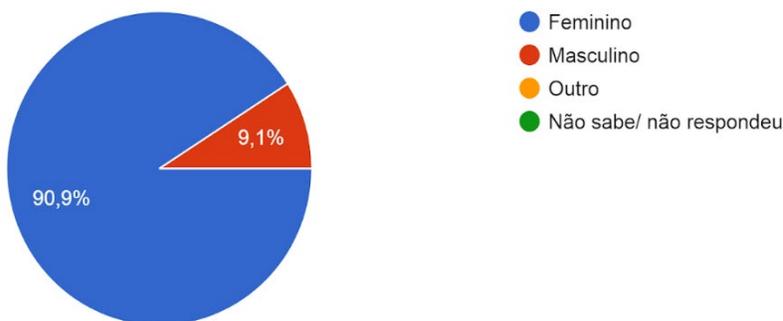
Os dados foram coletados por meio de um questionário *online* aplicado pela ferramenta *Forms* do *Google Docs* com total de sete perguntas, sendo seis fechadas e uma aberta (descritiva), enviado via e-mail para 22 bibliotecários das escolas municipais da cidade do Rio Grande. A escolha pela referida ferramenta deu-se pela facilidade de envio, sendo possível mandar um *link* via rede social *Facebook* e no corpo do *e-mail*.

A coleta de dados ocorreu de duas formas: na primeira etapa, o questionário foi enviado por e-mail para quatro bibliotecários, tendo em vista que estes tinham o contato dos demais bibliotecários da rede municipal e repassassem a pesquisa. Esta primeira coleta de dados ocorreu entre os dias 13 a 18 de novembro de 2018. Na segunda etapa, com a obtenção de duas respostas, uma das respondentes passou o contato de outros 18 bibliotecários. A partir daí, foram coletadas mais nove respostas entre os dias 19 a 24 de novembro de 2018. Desta forma, foi possível apurar, no total, 11 respostas (50%) das 22 pretendidas.

Resultados e discussões

O Gráfico 1 busca conhecer o gênero dos respondentes:

Gráfico 1 - Gênero que os respondentes se identificam.

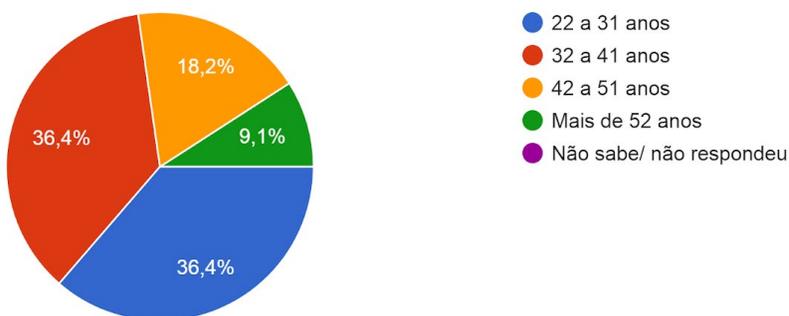


Fonte: Das Autoras.

O Gráfico 1 identifica que 90.9% se identificam como sendo do sexo feminino e 9,1% se apresentam como sendo do sexo masculino, explicitando que a maioria dos respondentes são mulheres que atuam na área de biblioteca escolar na cidade do Rio Grande.

O Gráfico 2 demonstra a idade dos participantes:

Gráfico 2 - Idade

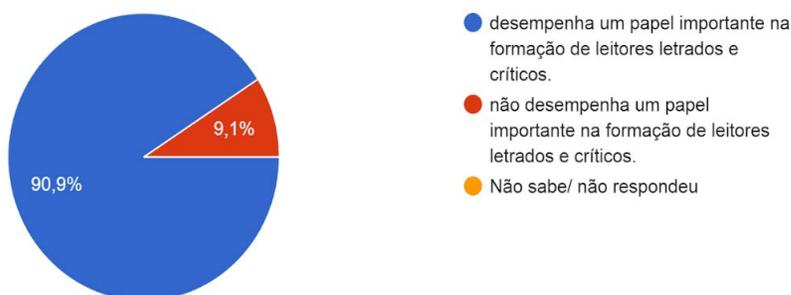


Fonte: Das Autoras.

É possível perceber no Gráfico 2 que 36,4% dos respondentes têm idade entre 22 a 31 anos, 36,4% variam entre 32 a 41 anos, 18,2% de 42 a 51 anos, e 9,1% acima de 52 anos. Vê-se, portanto, que a maioria dos profissionais bibliotecários (somam mais de 70%) têm idades de 22 a 41 anos.

O Gráfico 3 apresenta a opinião dos bibliotecários sobre a importância da biblioteca escolar:

Gráfico 3 - Opinião sobre a biblioteca escolar.

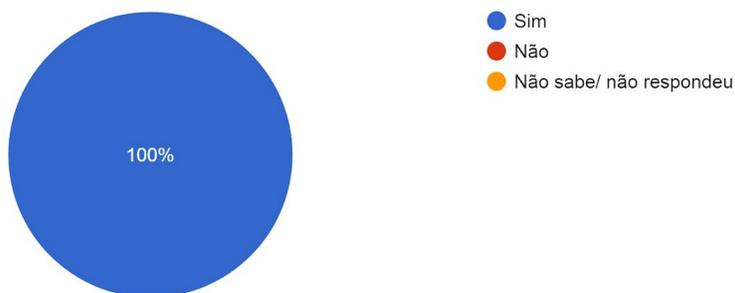


Fonte: Das Autoras.

No Gráfico 3, percebe-se que 90,9% dos bibliotecários acreditam que a biblioteca escolar desempenha um papel importante na formação de leitores letrados e críticos, e 9,1% deles acreditam que não desempenha um papel importante na formação de leitores letrados e críticos. Inferimos, portanto, que a maioria dos profissionais consideram que a biblioteca escolar é fundamental para a formação de leitores.

O Gráfico 4 retrata se a biblioteca, em parceria com os professores, oferece atividades de incentivo à leitura:

Gráfico 4 - Presença de atividades de incentivo à leitura.

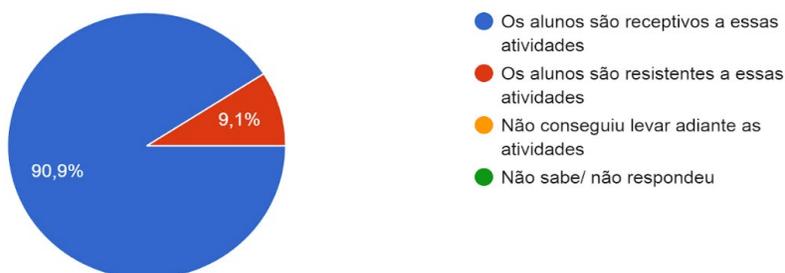


Fonte: Das Autoras.

Observa-se no Gráfico 4 que 100% dos respondentes afirmam que a biblioteca, na qual atuam, têm atividades, juntamente com os professores, de incentivo à leitura.

A resposta do Gráfico 5 é relacionada com a anterior, pois no caso de resposta afirmativa era possível responder à questão, caso contrário deveria pulá-la:

Gráfico 5 - Como os alunos recebem as atividades propostas

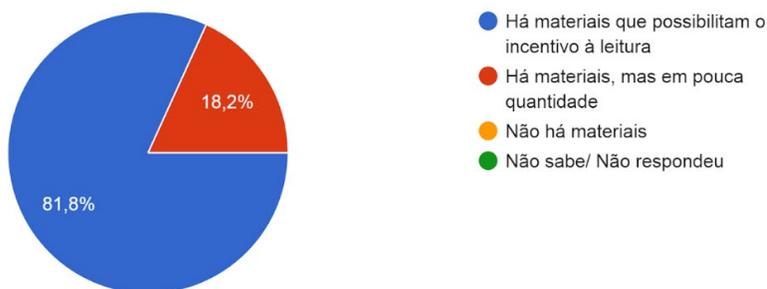


Fonte: Das Autoras.

De acordo com o Gráfico 5, 90,9% dos alunos são receptivos às atividades propostas de incentivo à leitura, enquanto 9,1% destes são resistentes às atividades. Percebe-se que parte dos bibliotecários pesquisados têm êxito com suas propostas para o incentivo à leitura, e os alunos são receptivos a essas atividades.

O Gráfico 6 demonstra se na biblioteca que o pesquisado atua há materiais disponíveis que possibilitam o incentivo à leitura.

Gráfico 6 - Biblioteca e presença de materiais de incentivo à leitura.



Fonte: Das Autoras.

No Gráfico 6, percebe-se que em 81,8% das bibliotecas há materiais que possibilitam o incentivo à leitura, enquanto 18,2 % dos respondentes afirmaram que a biblioteca na qual atuam também disponibilizam materiais, contudo, em pouca quantidade, evidenciando o déficit de algumas bibliotecas no que diz respeito a esse suporte.

Na pergunta de número 7 foi solicitado aos pesquisados que deixassem um breve comentário sobre a biblioteca escolar e sua contribuição para a formação de leitores. Ao analisar os comentários, foi possível perceber que a maioria se referiu à biblioteca escolar como de suma importância para formação de leitores, sendo um lugar fundamental que estimula o gosto pela leitura, suscita a base da formação do leitor crítico e apresenta o aluno ao universo literário, direcionando-o à autonomia na aquisição do conhecimento. Em contrapartida, um dos respondentes disse que a biblioteca escolar deveria ser cuidadosa na condução das atividades, pois esta poderia servir apenas como reprodução de informação.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma investigação sobre a opinião dos bibliotecários da cidade do Rio Grande (RS) em relação à biblioteca escolar e sua contribuição na formação de leitores.

A partir das informações, observou-se que as bibliotecas escolares da rede municipal de ensino desenvolvem atividades com os alunos desde as séries iniciais, consolidando-se como um instrumento pedagógico. Assim, ajuda a despertar a imaginação, criatividade e criticidade dos estudantes, sendo demasiadamente necessária na sua formação social, cultural e pessoal. Foi possível constatar, também, que a maioria dos pesquisados vê que a biblioteca escolar desempenha um papel importante na formação de leitores letrados e críticos; organizam atividades com o apoio de materiais de incentivo à leitura, e uma parceria com os professores, ao passo que é necessária a integração entre o docente e bibliotecário na construção pedagógica do aluno.

Considera-se, portanto, que a biblioteca escolar tem relevante papel na formação pedagógica do aluno, sendo importante para a formação de leitores críticos capazes de serem participativos em seu ambiente social com competências e valores que os tornam capazes de integrar a sociedade da informação.

Referências

BLATTMANN, Ursula; FAQUETI, Marouva Fallgatter. Espaços de leituras nas instituições educacionais: reflexões sobre o leitor real e virtual. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 57-70, jul./dez. 2004 – ISSN: 1678-765X. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28803602_Espacos_de_leituras_nas_instituicoes_educacionais_reflexoes_sobre_o_leitor_real_e_virtual>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, v. 6, n. 8, jun. 2010 - ISSN 1982-646X.

COELHO, Kesia. **A importância da leitura na educação infantil**: um estudo teórico. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/4.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2011. ISBN 978-85-85673-44-6.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

AUTOR, **Diretrizes da IFLA/ Unesco para a biblioteca escolar**. Tradução de Neusa Dias de Macedo e Helena Gomes de Oliveira. São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf Acesso em: 14 set. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **REI**: Revista de educação do IDEAU, Getúlio Vargas, v. 10, n. 22, p. 1-13, Jul/Dez. 2015. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

MORO, Eliane Lourdes da Silva. *et al.* (Org.). **Biblioteca escolar**: presente! Porto Alegre: Editora Evagraf, 2011. 232 p. ISBN 978-85-7727-375-1.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Waldeck Carneiro. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época). Bibliografia: p. 45-46. ISBN 85-249-0563-8.

SILVA, K. M. G.; LENDENGUE, M. L. C. O papel social do bibliotecário como mediador de leitura. **Bibliotecário na formação de leitores em potencial**. Biblionline: João Pessoa, 2010, p. 92-98.

SOUZA, Juliana Dutra de. **A biblioteca e o bibliotecário escolar no processo de incentivo à leitura**: uma pesquisa bibliográfica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Bibliografia: p. 98. ISBN 978-85-7591-111-2.

URSINIO, Evani Alvares de. **A prática de leitura na escola**: a leitura e a formação do leitor (aluno). Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/A%20PR%C3%81TICA%20DE%20LEITURA%20NA%20ESCOLA%20-%20EVANI%20ALVARES.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

PERUCCHI, Valmira. **A importância das bibliotecas nas escolas públicas municipais de Criciúma - Santa Catarina**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina: Florianópolis, V.4, n. 4, 1999.

12. O LETRAMENTO INFORMACIONAL E O DESAFIO EDUCACIONAL DOS BIBLIOTECÁRIOS NAS BIBLIOTECAS MULTINÍVEIS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Miriã Santana Veiga
Jussara Santos Pimenta

INTRODUÇÃO

A informação como um dos direitos essenciais do homem está destacada no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, p. 4). Nela, salienta-se que todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão e sem interferências, “ter opiniões e procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”.

Esse artigo condiz com as exigências e com a realidade da chamada “Sociedade da Informação”, na qual estamos inseridos. De acordo com Werthein (2000), essa expressão passou a ser utilizada nos últimos anos do século XX como substituta para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial” e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico” (2000, p. 71). No bojo dessas transformações ocorridas na sociedade, figuram

[...] transformações técnicas, organizacionais e administrativas que têm como “fator-chave” não mais os insumos baratos de energia – como na sociedade industrial – mas os insumos baratos de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações. Esta sociedade pós-industrial ou “informacional”, como prefere Castells, está ligada à expansão e reestruturação do capitalismo desde a década de 80 do século que termina.

No Brasil, é assegurado a todos o acesso à informação e esse direito individual e coletivo está garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Ainda assim, constata-se que esse direito não é, de fato, alcançado por toda a população brasileira.

O bibliotecário é um agente educacional que contribui para o processo de aprendizagem e a criação de conhecimento, pois gerencia informações nos seus mais variados suportes. Dessa forma, o acesso à informação tornou-se, para o homem inserido na Sociedade da Informação, um dos pilares para a sua formação educativa e sua relação com o mundo e com os outros. Paulo Freire (1996, p. 24), afirmou que:

A **consciência do mundo** e a **consciência de si** como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num **permanente movimento de busca**. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para **mulheres e homens, estar no mundo** necessariamente **significa estar** com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, **sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência**, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (grifos nossos).

Tendo como prerrogativa o direito dos indivíduos à informação de qualidade e sendo profissionais que lidam com a informação, os bibliotecários que trabalham na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) têm o desafio e a responsabilidade de gerenciar e dispor informações que deverão ser utilizadas para gerar conhecimento nas áreas de Educação, Ciência e Tecnologia.

O trabalho dos bibliotecários é realizado, no Brasil, em oito tipos de bibliotecas: a **Biblioteca Nacional**, que gerencia a memória do país; as **Bibliotecas Públicas**, responsáveis por gerenciar a memória dos Estados da Federação e dos municípios; as **Bibliotecas Universitárias**, que dão

apoio à pesquisa acadêmica nas Instituições de Ensino Superior (IES); as **Bibliotecas Escolares**, que devem incentivar o gosto pela leitura e a inserção do educando no mundo da informação; as **Bibliotecas Especializadas**, responsáveis por acervos e atendimento a usuários que buscam conhecimentos específicos sobre um tema, como por exemplo, na área da saúde como Medicina e Enfermagem; as **Bibliotecas Infantis**, destinadas à recreação com uso inicial da informação e por fim, as **Bibliotecas Especiais**, como por exemplo, as bibliotecas com conteúdos específicos em *Braille* e as bibliotecas prisionais. Além desses diferentes tipos de biblioteca, Almeida (2015), acentua que o país conta com um novo tipo – as **Bibliotecas Multiníveis**. Tratam-se de unidades de informação que devem atender às necessidades de estudo, consulta e pesquisa de um público variado e com necessidades formativas e informativas diferenciadas. Ele cita como exemplo as bibliotecas das instituições da Rede Federal (EPCT), instituída pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com Almeida (2015, p. 45), Bibliotecas Multiníveis devem:

Atender às necessidades de estudo, consulta e pesquisa de Professores, servidores técnico-administrativos e alunos em nível profissionalizante, médio, técnico, superior de graduação e pós-graduação (*lato sensu*). Segundo a organização das coleções, assemelham-se às universitárias, podendo ser centralizadas ou descentralizadas. São, por exemplo, as bibliotecas das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

Assim sendo, as Bibliotecas Multiníveis da Rede Federal (EPCT) não devem ser consideradas apenas bibliotecas escolares, haja vista que, além de atender aos alunos do Ensino Médio Integrado com idades que variam dos 14 aos 19 anos, estas também atendem os alunos das graduações e de pós-graduações, tanto nas modalidades *lato sensu* como *strictu sensu*, oferecidos pela rede. As bibliotecas multiníveis da Rede Federal (EPCT) também atendem os alunos dos cursos das modalidades subsequentes, que fazem apenas os cursos técnicos. Os educandos dessas modalidades em sua maioria são adultos, cuja faixa etária varia dos 30 aos 75 anos de idade; já

possuem o Ensino Médio e muitos já estão inseridos no mercado de trabalho, em busca de capacitação.

Assim sendo, além de atender um universo distinto de modalidades de cursos e usuários, as bibliotecas multiníveis têm outras características que as singularizam como uma nova tipologia de unidades de informação. Isso ocorre em vista do seu planejamento de atividades educativas que, mais uma vez, são afetadas pelas características de seus usuários (idade, nível formativo, necessidade de informação, alfabetização digital etc.), que afetam os projetos e planejamento educativos informacionais. De acordo com Bernet *Apud* Hubner; Kuhn (2017, p. XX) “Aqueles que planejam e organizam uma biblioteca devem pensar mais como educadores e menos como prestadores de serviço”. Desse modo, um dos maiores desafios educacionais do profissional bibliotecário na Rede Federal (EPCT) é buscar o planejamento de atividades e serviços educativos ofertados pelas bibliotecas que visem a formação de alunos competentes no uso da informação. Porém, como enfrentar esse desafio em uma biblioteca multinível?

Em vista deste questionamento, nos acercamos do conceito de *information literacy*, que é uma área teórica da Ciência da Informação, sobre a qual os “focos” de pesquisa são bem recentes no Brasil. Esta área desperta interesse e tem importância, haja vista que ela objetiva discutir e contribuir com a aprendizagem do educando nas bibliotecas, incentivando, conforme Gasque (2012, p. 151) o hábito do “aprender a aprender” com o uso correto da informação.

O caminho da humanização e da sustentabilidade exige que os agentes de aprendizagem sejam capazes de transformar as formas de gestão social do conhecimento para colocá-las à disposição de todos, sem exclusões. Isso implica a necessidade das pessoas aprenderem a buscar e usar a informação para transformá-la em conhecimento em prol da vida. Não há conhecimento sem considerar as experiências pessoais e as informações. Nesses termos, a infraestrutura de informação da sociedade possui papel crucial em seu desenvolvimento. Inclui, pois, acesso à internet, aos museus, arquivos, centros de documentação e às **bibliotecas** (grifo nosso).

Portanto, o profissional bibliotecário tem o dever de ajudar a educar e formar cidadãos éticos e competentes no uso da informação em suas comunidades de aprendizagem. Os dados deste estudo apontam para a necessidade de programas educacionais planejados, voltados para o uso competente da informação em bibliotecas, principalmente escolares e universitárias. Primariamente, a informação é essencial para os processos cognitivos dos educandos, pois de acordo com Messias (2005, p. 97), “a informação se constitui uma prática social, envolvendo um sujeito cognitivo que atribui e comunica sentidos, gerando conhecimento para si e seu grupo social”. Portanto, existe a necessidade de se pensar uma formação educativa para o uso da informação em bibliotecas e isso ocorre porque os educandos demonstram dificuldades crescentes em buscar e usar a informação, o que vem a ser um paradoxo intrigante na sociedade contemporânea, que está sendo chamada de “Sociedade da Informação” (Almeida, 2015).

O letramento informacional e as bibliotecas multiníveis do instituto federal de educação ciência e tecnologia de rondônia (ifro)

Como já explicitado, as bibliotecas multiníveis atendem às necessidades informacionais de distintos públicos em diferentes escalas formativas. Professores, servidores técnico-administrativos e alunos em nível profissionalizante, médio, técnico, superior de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*) são os usuários dessas bibliotecas. É importante destacar que as principais características das bibliotecas da rede Federal (EPCT) e seus acervos se assemelham às universitárias, podendo ser centralizadas ou descentralizadas. Buscando entender o desafio educacional dos bibliotecários da Rede Federal (EPCT) em educar informacionalmente os usuários das bibliotecas multiníveis, nos propomos ao entendimento do papel educativo do bibliotecário nesse contexto.

Para tanto, como já informado, buscamos dentro da Ciência da Informação o conceito de *information literacy*. O termo foi criado e destacado no relatório intitulado *The information service environment relationships and*

*priorities*¹ (1974) pelo bibliotecário norte americano Paul G. Zurkowski. O autor defendia que, em vista da grande disponibilidade de informações, os cidadãos americanos deveriam receber uma formação voltada para o uso competente da informação. O documento propôs a adoção, nos Estados Unidos, de práticas de Letramento Informacional, na formação de alunos e trabalhadores americanos. A *information literacy*, de acordo com Veiga (2017, p. 8) pode ser compreendida como:

[...] a capacidade de identificar, acessar, localizar, obter, usar eticamente a informação e avaliar todo o processo em prol de uma contínua aprendizagem. O letramento informacional possui componentes que são necessários para a sua real efetivação. Esses componentes são: 1 - O processo investigativo; 2 - O aprendizado ativo; 3 - O aprendizado independente; 4 - O pensamento crítico; 5 - O aprender a aprender; 6 - O aprendizado ao longo da vida. Todos esses componentes são necessários para que se leve o educando ao aprendizado, não apenas ao longo da vida, mas também que o auxilie no pensar reflexivo com o uso correto da informação.

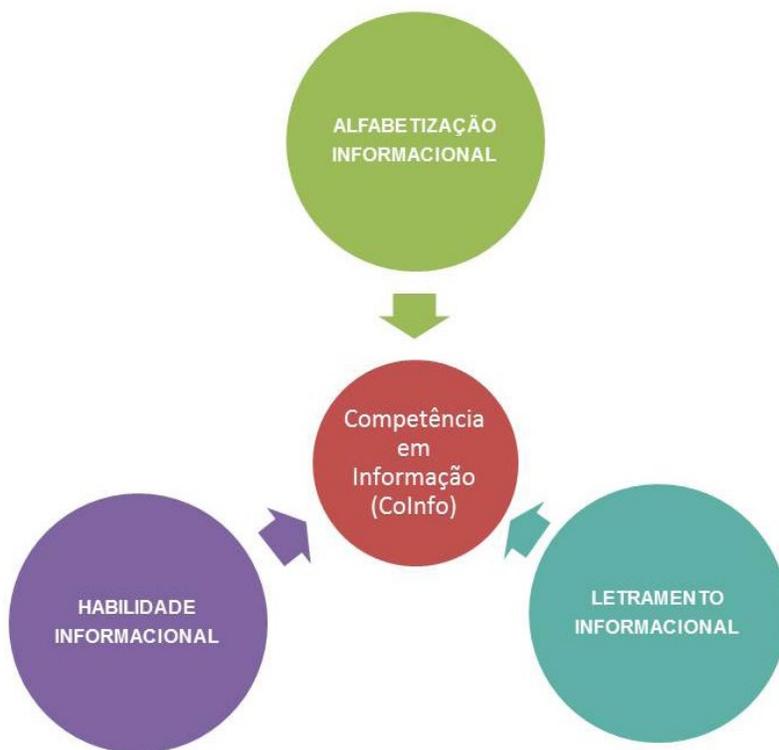
A *information literacy* chegou ao Brasil a partir do ano 2000 e ganhou destaque com estudos das bibliotecárias Dudziak (2003), Campello (2009) e Gasque (2012). Porém, a área ganhou um destaque especial nos estudos de Bernadete Campello, que trabalhou com a difusão da *information literacy* com o Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares (GEBE) e também colaborou para difundir no país os estudos e pesquisas de Carol Kuhlthau sobre o tema. O grupo de pesquisa liderado por Campello traduziu diversas obras da autora, sobretudo aquelas que tratam do papel educacional das bibliotecas escolares e letramento informacional.

Percebemos que, no Brasil, o termo *information literacy* recebeu diferentes traduções como, por exemplo: letramento informacional; alfabetização informacional; competência informacional e habilidade informacional. Observa-se, no entanto, e de acordo com Gasque (2012), que

¹ “As relações e as prioridades do ambiente de serviço de informação”. Tradução das autoras.

todos os conceitos exemplificados acima fazem parte do mesmo processo educativo, que a autora propôs e denominou de letramento informacional. De acordo com ela, busca alfabetizar o educando com competências e habilidades para usar corretamente a informação. Isso pode ocorrer em etapas que fazem parte do mesmo ciclo de aprendizagem informacional, sendo que o educando utilizará essa competência por toda a sua vida.

Figura 1 – Aprendizagem Informacional



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gasque (2012) destaca que o termo *information literacy* deveria ser “traduzido” ou compreendido como “letramento informacional” no Brasil, haja vista que a educação para a informação principia na alfabetização inicial da criança e se torna um letramento necessário para os educandos e cidadãos não marginalizados da sociedade da informação.

As bibliotecas do IFRO

O *locus* do estudo desta pesquisa foi o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e as suas bibliotecas. O IFRO possui nove *campi*, todos com suas respectivas unidades de informação. Em nosso levantamento documental, foram identificados 14 bibliotecários, um assistente administrativo e 20 auxiliares de biblioteca. Todos estes profissionais foram contratados por meio de concurso público e atuam diretamente nas bibliotecas do instituto, excetuando-se a assessoria de biblioteca que fica na reitoria, na cidade de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia e são responsáveis por coordenar as ações destinadas às unidades. De acordo com o Regimento Geral do IFRO, Art. 103 (Regulamento, 2005, p. 15), compete ao Assessor de Bibliotecas:

- I. Planejar, coordenar e acompanhar as atividades de informação relacionadas ao acervo das Bibliotecas do IFRO;
- II. Propor normas e regulamentações para publicações, consultas, empréstimos e formação do acervo bibliográfico, em consonância com as legislações atuais e com as orientações provenientes do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;
- III. Orientar as bibliotecas dos Campi para execução dos serviços prestados à comunidade; e
- IV. Gerenciar o Sistema de Gestão de Biblioteca, em parceria com a DGTI, de forma a garantir o pleno funcionamento de suas atividades e a utilização adequada do sistema, bem como a unificação das ações administrativas nas Coordenações de Bibliotecas do IFRO, visando assim a celeridade e eficiência dos trabalhos.

Nesse preâmbulo a rede de bibliotecas do IFRO tem como objetivo:

(...) Art. 2º reunir, organizar, divulgar, manter atualizado, preservado e em permanentes condições de uso todo o acervo existente e o que venha a ser incorporado ao patrimônio por aquisição, permuta ou doação.

Art. 3º As bibliotecas do IFRO estão vinculadas à Direção de Ensino e são tecnicamente responsáveis pelo provimento das informações necessárias às atividades de ensino, pesquisa e extensão da Instituição.

Para este estudo, primeiramente realizamos a revisão bibliográfica sobre o tema, possibilitando a elaboração do referencial teórico, principalmente no tocante aos conceitos de educação, de letramento e de letramento informacional. O método utilizado foi o indutivo, do tipo pesquisa-ação - uma proposta metodológica que tem por objetivo superar a visão do pesquisador de ser apenas o observador de um problema. Sendo assim, ele deve buscar contribuir na mudança de uma dada realidade, buscando a aprendizagem para todos os sujeitos da pesquisa (Pimenta, 2018).

Os instrumentais utilizados foram análise documental, que nos permitiu a realização de um mapeamento das atividades e projetos educativos realizados pelas bibliotecárias e, por fim, a aplicação de questionários semiestruturados às bibliotecárias, quando buscamos compreender a visão e as experiências das profissionais participantes do estudo. O questionário foi composto por quatro questões. Com os dados coletados, foi possível estruturar um Programa Educativo de Letramento Informacional para o IFRO e a Rede Federal (EPCT).

Na pesquisa documental, também conseguimos localizar dois relatórios organizados pela Assessoria de Bibliotecas (ABIB) do IFRO. Estes relatórios foram: o primeiro Relatório Geral das Atividades da Assessoria de Biblioteca e Coordenação de Biblioteca do IFRO, referente ao ano de 2015 e publicado em fevereiro de 2016; e o Relatório Geral de Atividades da Assessoria e Coordenação de Biblioteca, publicado no ano de 2018. Utilizamos também os documentos norteadores das bibliotecas da instituição: o Manual de Serviços das Bibliotecas do Instituto Federal, publicado no ano de 2011, a Resolução nº 21/CONSUP/IFRO, que discorre sobre o Regulamento de Funcionamento das Bibliotecas do Instituto e, por fim, a Resolução nº 22/CONSUP/IFRO, que dispõe sobre a Política de Desenvolvimento de Coleções, ambos publicados em julho de 2015. O foco de nossos estudos foram os projetos e trabalhos educativos desenvolvidos pelas bibliotecárias do IFRO, encontrados nos relatórios da Assessoria de bibliotecas, publicados nos anos de 2016 e 2018.

Com os dados coletados, foi possível a estruturação das atividades de um Programa Educativo de Letramento Informacional. Para a construção desse programa, buscamos os conceitos e as práticas de Letramento Informacional e Competência Informacional. De acordo com Almeida (2015), o sucesso das bibliotecas depende da maestria em utilizar a informação e o conhecimento de sua equipe de profissionais (bibliotecários e auxiliares de biblioteca) para entender, atender e resolver as necessidades informacionais de sua comunidade acadêmica. A informação é, nos dias atuais, elemento fundamental para o sucesso pessoal e acadêmico do educando. Assim como Bufrem (1985), entendemos que a informação convertida em conhecimento é de substancial importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Resultados

Após a análise de documentos norteadores das bibliotecas e os seus relatórios anuais de atividades, identificamos que todas as bibliotecárias executam atividades de cunho cultural, educacional e tecnológico nas bibliotecas. No total, verificamos 43 atividades, que dividimos em três grandes áreas:

- 1 - **Atividades culturais de leitura:** Ações de incentivo à leitura, realizadas pelas bibliotecárias e auxiliares. Foram localizadas 22 atividades;
- 2 - **Atividades técnicas e de educação de usuários:** Trabalhos e cursos voltados para a apresentação das bibliotecas, das normas da instituição (regulamento e plano de desenvolvimento de coleções) e visitas guiadas. Foram encontradas 15 atividades;
- 3 - **Atividades de letramento informacional:** Atividades voltadas, especificamente, à formação dos alunos e professores para o uso competente da informação, como por exemplo a capacitação para o acesso à base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a formação de trabalhos acadêmicos. Identificamos 6 atividades.

Na tabulação das atividades e dos dados, percebemos que algumas bibliotecas do IFRO seguem o padrão esperado das bibliotecas “tecnicistas”, isto é, bibliotecas que focam seus trabalhos quase que exclusivamente para as atividades da técnica biblioteconômica (catalogação, classificação, alimentação de bases catalográficas, entre outros) e a realização da gestão administrativa, como por exemplo os serviços de circulação de informação nos seus mais variados suportes (livros, revistas, DVD e outros).

No entanto, como afirma Brayner (*Apud* Leal, 2017, p. 1), devemos: “pôr sob permanente suspeita a independência da técnica frente à teoria social”. Isso significa que mais do que sistemas de classificação, a Biblioteconomia “é uma atividade social e, como tal, deve ser pensada em sua relação com a sociedade, à cultura e o poder”. Portanto, as bibliotecas, principalmente as escolares e universitárias, deverão ser espaços privilegiados e democráticos para o acesso à informação. Nesse sentido, Campello (2009, p. 19), destaca que:

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 ideias 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.

Na pesquisa, percebemos que no ano de 2015 a biblioteca do *campus* IFRO Vilhena não executou nenhum projeto voltado para a área de educação de usuários ou de incentivo à leitura; e no ano de 2017, participou do projeto “Ler Todo Dia”, em que foram realizadas atividades de incentivo à leitura na biblioteca (ver quadro 3).

De acordo com Fonseca (2007, p. 97), a “formação dos Bibliotecários sempre esteve entre a erudição e a técnica” sendo que a “formação erudita

tem sua tradição na *École Nationale de Chartes*, fundada em Paris, em 1921” e a formação com orientação técnica foi concebida por Melvil Dewey, da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos”. Por isso, muitas vezes a formação do bibliotecário na graduação no Brasil é voltada quase que exclusivamente para a área da técnica biblioteconômica e da gestão administrava, estando mais afeita à herança americana.

A maior parte dos profissionais bibliotecários brasileiros é contratada para trabalhar em bibliotecas públicas, escolares e universitárias. Essas unidades de informação necessitam que estes dominem a técnica biblioteconômica. Porém, entendemos que dentro da chamada Sociedade da Informação, o bibliotecário ganhou uma nova função que é o papel de educador informacional, que deve ajudar a formar cidadãos competentes no uso da informação.

Na sociedade da informação existe uma grande parcela da população que tem acesso a uma diversidade de informações, porém, há a necessidade de educar informacionalmente esta sociedade, como destacam Albuquerque; Borges (2014, p. 22), desde os níveis básicos da escolarização “para identificar a relevância dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação e demais canais informacionais”. Concordamos com Kuhlthau (2002, p. 9-10), quando destaca que:

Os saberes elaborados socialmente estão registrados em materiais diversos, que vão desde os tradicionais textos impressos, passando pelos recursos audiovisuais, até as informações virtualmente dispostas. [...] Para se preparar para as atuais complexas condições de trabalho, o estudante tem que desenvolver a capacidade de aprender continuamente: precisa ter autonomia na sua relação com o conhecimento, isto é, deve conhecer suas próprias necessidades de informação e saber como obtê-la e utilizá-la para atender seus propósitos.

O trabalho de educar informacionalmente dentro das escolas e universidades deve ser feito em parceria com as chefias, bibliotecários, auxiliares de bibliotecas e professores. Todos estes profissionais devem compreender

que educar informacionalmente um aluno é incentivá-lo a ter um **senso crítico da informação** que **recebe** e que **dispõe** para a sociedade.

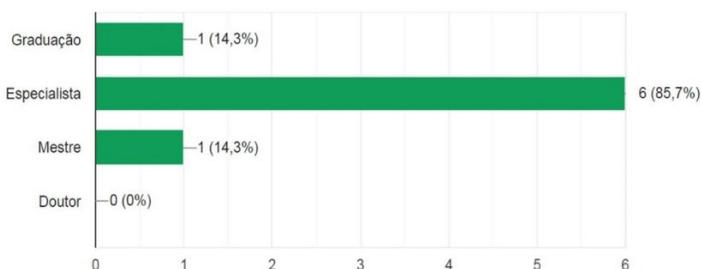
No levantamento das informações que foram recolhidas com a aplicação dos questionários enviados a 14 bibliotecárias do IFRO que formavam a população geral do estudo, apenas 7 profissionais responderam. Com as respostas, percebemos que as bibliotecárias se esforçam para atender as demandas educativas e necessidades informacionais que surgem nos *campi* do IFRO.

No questionário, inserimos nove questões que tinham como objetivo diagnosticar o nível de formação profissional no tocante às práticas educativas e pedagógicas voltadas para as bibliotecas. Na primeira questão, verificamos que a idade das servidoras variava entre 31 e 50 anos. Na segunda questão, questionamos sobre a formação acadêmica das profissionais. Seis bibliotecárias informaram que possuem especialização, uma profissional é graduada e outra possui mestrado. (Ver gráfico 2).

Gráfico - 2. Nível de formação das bibliotecárias do IFRO.

2. Qual a sua formação?

7 respostas



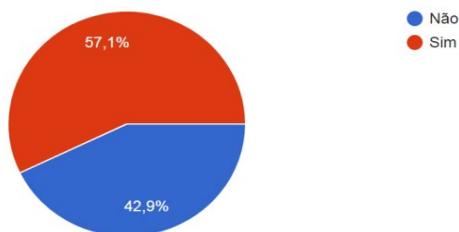
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Na terceira questão, buscamos verificar se as profissionais na graduação em Biblioteconomia haviam recebido alguma orientação sobre competência informacional ou ações educativas em bibliotecas. As respostas recebidas apontam os seguintes resultados:

Gráfico – 3 Formação das bibliotecárias do IFRO no tocante às práticas educativas ou de competência informacional na graduação

3. Na sua graduação de Biblioteconomia você estudou ou recebeu orientações sobre competência informacional ou ações educativas em bibliotecas?

7 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

57,1% informaram que haviam recebido informações sobre competência informacional, enquanto 42,9% informaram que não (Ver gráfico 16). Dando sequência a esta inquirição, questionamos as profissionais que haviam respondido positivamente, como havia sido a experiência. Algumas destacaram que a vivência “Foi maravilhosa! Aprendi muito nas diferentes unidades de informação que estagiei. Aulas práticas que tive e seminários que participei como ouvinte”. Outra profissional destacou que a prática foi “Bastante motivadora. Foi por meio das disciplinas que fortaleci minhas ações para formação de leitores e incentivo à pesquisa na biblioteca escolar”.

De acordo com Castrillón, (2011, p. ??), “a biblioteconomia deve contribuir para encontrar soluções ao problema da desinformação, originado da manipulação que a mídia faz da informação”. Sendo assim, percebemos que as profissionais bibliotecárias do IFRO e da Rede Federal (EPCT) buscam ajudar a comunidade educativa em que estão inseridas, porém se faz necessário um planejamento formativo e um olhar especial para ajudar essas profissionais no desenvolvimento de suas atividades, que têm como único objetivo ajudarem a melhorar o ensino tecnológico e científico oferecido pela Rede Federal EPCT.

Em vista dos pressupostos apresentandos e após a realização de estudos com os usuários (professores e alunos) da Biblioteca Multinível do IFRO *Campus* Porto Velho Calama e com as bibliotecárias, elaboramos um Programa Educativo de Letramento Informacional, que se configurou como uma proposta de aplicação didática de incentivo ao letramento informacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO.

Ressaltamos que o programa pode ser utilizado por todas as bibliotecas multiníveis da Rede Federal (EPCT), pois visa ajudar o educando a aprender e a utilizar a informação de forma ética, e por fim, entender a importância da informação na sua formação escolar e acadêmica.

Considerações finais

Quando nos propusemos a entender o desafio educacional dos profissionais que atuam nas Bibliotecas Multiníveis da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT), procuramos abrir um espaço de discussão sobre a melhoria dos serviços educacionais ofertados pelas bibliotecas do IFRO e da Rede Federal (EPCT). Percebemos que as bibliotecárias já executam atividades educacionais, porém, não de forma planejada.

Com as informações coletadas na pesquisa-ação, foi possível a construção de um Programa Educativo de Letramento Informacional. A partir da construção desse material, foi possível perceber a necessidade que seja apresentado às bibliotecárias, o conceito de letramento informacional, que visa capacitar alunos e professores na identificação, acesso, localização, obtenção e uso ético da informação.

Além disso, o aluno educado informacionalmente pode avaliar todo o processo informacional em prol de uma contínua aprendizagem. O letramento informacional possui componentes que são necessários para a sua real efetivação e esses componentes são: o processo investigativo, aprendizado ativo, aprendizado independente, pensamento crítico, o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida. Todos esses componentes, são

necessários para que o educando tenha acesso às informações e construa o seu aprendizado que o auxilie no pensar reflexivo com o uso correto da informação.

Dessa forma, reitera-se o trabalho das bibliotecas multiníveis porque são espaços privilegiados e que possuem profissionais educadores: bibliotecários e auxiliares de bibliotecas, que em conjunto com professores e técnicos administrativos, podem realizar atividades planejadas de Letramento Informacional em suas comunidades de aprendizagem, contribuindo assim para a produção e melhoria dos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pela Rede Federal (EPCT) no Brasil.

Referências

ALBUQUERQUE, Ana Cristina de; BORGES, Claudineia Aparecida Bertin. Pesquisa escolar: percurso de ação rumo ao Conhecimento. **Informação@profissões**, Londrina, v. 3, n. 1/2, p.21-41, 01 jan. 2014. Anual. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/index>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

ALMEIDA, Jobson Louis Santos. **A biblioteca como organização aprendente**: o desenvolvimentismo de competências em informação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 2015.

BUFREM, Leilah Santiago. **Fundamentos sociais e políticos da biblioteconomia**. Educ. rev., Curitiba, n. 4, p. 108-122, Dec. 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601985000100008&lng=en&nr=iso>. Acesso em: 06 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.050>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Acesso em 18 de junho de 2015.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento Informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de Ensino Básico. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2009.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

DUDZIAK, E. A. **Information Literacy**: princípios, filosofia e prática. Ci. Inf., Brasília/DF, v. 32, n. 1, jan./abr. 2003.

FONSECA, Edson Nery da. **Introdução à biblioteconomia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012. 175 p.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para ensino fundamental**. (Traduzido e adaptado por Bernadete Santos Campello *et al.*). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HUBNER, Marcos Leandro Freitas; KUHN, Ana Carolina Araújo. Bibliotecas universitárias como espaços de aprendizagem. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p.51-72, 01 jan. 2017. Semestral. Disponível em: <file:///C:/Users/1921139/Downloads/6509-20252-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

LEAL, Bruno. **Biblioteconomia e bibliotecas: muito além do tecnicismo**. 2017. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/biblioteconomia-e-biblioteca/>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

LUCAS, Clarinda Rodrigues. **Indexação: gestos de leitura do bibliotecário**. 1996. 100 f. Tese (Doutorado) - Curso de Biblioteconomia, Universidade de Campinas - Unicamp, Campinas, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270726/1/Lucas_ClarindaRodrigues_D.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

MESSIAS, Lucilene Cordeiro da Silva. **Informação: um estudo exploratório do conceito em periódicos científicos brasileiros da área de Ciência da Informação Marília**. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Biblioteconomia Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. Cap. 14.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1948. 6p.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.521-539, 16 jun. 2018. Semestral.

PORTO VELHO (RO). Resolução n° 21/2015, CONSUP/IFRO de 06 de junho de 2015. **Dispõe sobre o Regulamento de Funcionamento de Bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia** – IFRO. Porto Velho, 2015.

PORTO VELHO (RO). Resolução n° 22/2015, CONSUP/IFRO de 06 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Política de Desenvolvimento de Coleções do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia** – IFRO. Porto Velho, 2015.

PORTO VELHO (RO). Resolução nº 65/2015, CONSUP/IFRO, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO**. Porto Velho, 2015.

VEIGA, Miriã Santana. **Programa educativo de letramento informacional**: uma proposta de aplicação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Porto Velho - RO: Ifro, 2017. 54 p.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. 2000. Revista Ciência da Informação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Aldinéia Souza do Nascimento Reis

Acadêmica do oitavo período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus Porto Velho. Integrante do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Educação, História e Memória – MNEMOS; ex Bolsista de Iniciação Científica da Fundação Rondônia – FAPERO.

E-mail: aldinciareispvh@gmail.com

Amélia Marchão

Amélia de Jesus Marchão é Pós-Doutorada em Educação e Doutora em Ciências da Educação. É professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) (Portugal) e é investigadora do VALORIZA-IPP na linha de Educação, Educação de Infância, Currículo, Género.

E-mail: ameliamarchao@ippportalegre.pt

Ana Julia Lopes

Acadêmica do quarto período do Curso de Bacharel em Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

E-mail: anajujuju2014@gmail.com

Ângela Balça

Licenciada em Estudos Portugueses (FCSH – Universidade Nova de Lisboa, 1990), doutora em Ciências da Educação (Universidade de Évora, 2005), é professora auxiliar com agregação na Universidade de Évora. É membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase

em assuntos como: educação literária, formação de leitores, ensino da língua materna, literatura para a infância e bibliotecas escolares.

E-mail: apb@uevora.pt

Angélica C. D. Miranda

Professora no Curso de Bacharelado em Biblioteconomia, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e no Programa de Pós-Graduação em Administração, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

E-mail: angelicacdm@gmail.com

Angerlânia Rezende

Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Secretariado Executivo (UFPE). Graduada em Biblioteconomia pela Católica/Claretiano. Trabalhou como professora substituta do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Rondônia (2017- 2019). Membro dos grupos de pesquisas: Competência em Informação e Mediação; Estudos Multidisciplinares em Educação História e Memória; Estudos Bibliométricos da Região Amazônica e Estudos em Africanidades. Atualmente é revisora da Revista Multiatual – Minas Gerais e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

E-mail: lanny.unir@gmail.com

Carlos do Rosário

Licenciado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1988), Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) (2006), Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2019). Professor Adjunto na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal).

E-mail: carosario@ippportalegre.pt

Claudio Marcondes de Castro Filho

Livre-Docente em Políticas Públicas e Formação Profissional da Informação (2018). Pós-doutorado em Biblioteca Escolar na Universidade Aberta de Lisboa (2018). Doutorado em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (2008). Presidente da Comissão Brasileira de Bibliotecas Escolares da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições.

E-mail: claudiomarcondes@ffclrp.usp.br

Edna Karina da Silva Lira

Acadêmica do sexto período do Curso de Bacharelado em Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

E-mail: liraa.karina@gmail.com

Hélder Henriques

Pós-doutor em Educação, Doutor em Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Portalegre. Ceis20 – Universidade de Coimbra, Portugal.

E-mail: helderhenriques@ipportalegre.pt

Josef de Aquino Peruck

Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bacharel em Biblioteconomia pelo Centro Universitário Claretiano. Graduado em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atua como bibliotecário no Sesi/RS. Tem experiência na área de Educação e Tecnologia, com interesse nos seguintes temas: competência informacional, tecnologias educacionais e curadoria digital.

E-mail: josefperuck@gmail.com

Jussara Santos Pimenta

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com Estágio no Exterior (PDEE), na Universidade de Lisboa (UL). Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional. Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória – MNEMOS; Coordenadora das Linhas de Pesquisa Memórias e Histórias das Instituições Escolares e Bibliotecas Escolares-Espaço de Ação Pedagógica.

E-mail: jussara.pimenta@unir.br

Mafalda Franco

Licenciada em Educação Básica (Universidade de Évora) e Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Universidade de Évora). É educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos Salesianos-Colégio de Évora.

E-mail: mafaldafranco@sapo.pt

Manuella Oliveira do Nascimento

Especialista em Gestão de Biblioteca Escolar – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

E-mail: manuellaoliveira@hotmail.com.br

Márcio Ferreira da Silva

Docente do Departamento de Biblioteconomia do Centro de Ciências Sociais/CCSO da Universidade Federal do Maranhão. Doutor e Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* Marília e graduado em Biblioteconomia pela Universidade

Federal de Alagoas (2009). Temas de interesse em pesquisa: organização do conhecimento negro, representação do negro, biblioteca escolar, estudos étnicos-raciais e decoloniais.

E-mail: marcio.ferreira@ufma.br

Marcos Leandro Freitas Hübner

Graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997) e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2014). Professor da Universidade Federal de Rondônia, Doutorando em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: biblioteca universitária, gestão escolar, incentivo à leitura, biblioteca escolar, bibliotecas – história, catalogação e RDA.

E-mail: marcos.hubner@unir.br

Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Professora associada na Universidade do Minho. Publicou 18 artigos em revistas especializadas e 26 trabalhos em actas de eventos, possui 13 capítulos de livros e 9 livros publicados. Possui 72 itens de produção técnica. Participou em 29 eventos no estrangeiro e 13 em Portugal. Actua na área de Ciências da Educação. Nas suas actividades profissionais, interagiu com 47 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos.

E-mail: mldionisio@ie.uminho.pt

Mary Ferreira

Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Políticas Públicas – UFMA. Doutora em Sociologia UNESP/FCLAr. Pós-doutora em Comunicação e Informação pela Universidade do Porto/Portugal.

E-mail: mmulher13@hotmail.com

Miriã Santana Veiga

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf/UNIR). Mestre em Educação. Bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória – MNEMOS/UNIR.

E-mail: miria.veiga@ifro.edu.br

Paulo Jaime Lampreia Costa

Docente do Departamento de Pedagogia e Educação, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora. Membro Integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. Interesses prioritários de investigação nas áreas da Didática da Língua e da Literatura, Educação Literária.

E-mail: plc@uevora.pt

Priscila Brenha Abreu dos Santos

Acadêmica do oitavo período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus Porto Velho. Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, História e Memória – MNEMOS; ex-bolsista de Iniciação Científica da Fundação Rondônia - FAPERÓ.

E-mail: pri.brenha@gmail.com

Rejane Sales de Lima Paula

Doutoranda em Ciência da Informação na UNESP. Mestra em Educação Escolar, pós-graduada em MBA e Gestão do Conhecimento e graduada em Biblioteconomia. Bibliotecária na UNIR. É membro do grupo Comportamento e Competência Informacionais (UNESP). Áreas

de pesquisa: competência em informação, letramento e cultura digital na formação de professores.

E-mail: rejane.lima@unir.br

Ronnie Andersom Farias

Doutorando em Ciência da Informação – Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: ronnieufrn@yahoo.com

Simone Machado Firme

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

E-mail: simonemachadofirme@gmail.com

Sirlaine Galhardo Gomes Costa

Doutoranda em Ciência da Informação no PPGCI/UNESP/Marília, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. É membro do Grupo de Pesquisa de Estudos Integrados sobre Linguagem, Educação e Cultura - GEAL/UNIR.

E-mail: sirlaine@unir.br

Vanessa Levati Biff

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Especialista em Gestão de Bibliotecas Escolares pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. Bibliotecária-documentalista no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul. Temáticas de interesse: biblioteca escolar, promoção da leitura e competência informacional.

E-mail: vanessalbiff@gmail.com

Wellington Marçal de Carvalho

Pós-Doutorando em Estudos Literários na FALE/UFMG. Doutor e Mestre em Letras/Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas. Graduado em Letras pelo Centro Universitário Newton Paiva. Bibliotecário-Documentalista, coordenador da Biblioteca da Escola de Veterinária da UFMG.

E-mail: marcalwellington@yahoo.com.br

A coletânea dá visibilidade à questão das bibliotecas escolares quer no Brasil quer em Portugal, contribuindo para aprofundar em muito estas interligações e conhecimento mútuo entre os dois países. Com esta obra pretendemos iluminar, sem ter a pretensão de esgotar, a questão das bibliotecas escolares, nas suas várias vertentes, quer do ponto de vista do seu papel dentro da escola quer do trabalho que se desenvolve no seu seio. Muito embora a realidade brasileira e portuguesa seja distinta, no que às bibliotecas escolares diz respeito, esta obra auxilia a problematizar as indicações do Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar, tornando evidente que a biblioteca escolar integra o processo educativo e auxilia o desenvolvimento da missão e do currículo escolar. A biblioteca escolar é um recurso pedagógico da escola, fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico, da liberdade de expressão e da democracia.



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança

