

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIA “JÚLIO MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA

ANDRÉ LUÍS ONÓRIO CONEGLIAN

INSERÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM DOCUMENTOS
PRESCRITIVOS E NORMATIVOS E A PRÁTICA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL – CICLO I, NA CIDADE DE MARÍLIA-SP.



MARÍLIA-SP

2013

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIA “JÚLIO MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA

ANDRÉ LUÍS ONÓRIO CONEGLIAN

INSERÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM DOCUMENTOS
PRESCRITIVOS E NORMATIVOS E A PRÁTICA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL – CICLO I, NA CIDADE DE MARÍLIA-SP.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio Mesquita Filho”, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, para Banca de Defesa Pública, como pré-requisito para obtenção do título de doutor.

Área de concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento

Linha de Pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação

Orientadora: Dra. Helen de Castro Silva Casarin

MARÍLIA-SP

2013

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Coneglian, André Luís Onório

C747i Inserção da competência em informação em documentos
prescritivos e normativos e a prática de professores do ensino
fundamental da rede municipal da educação – ciclo I, na cidade
de Marília-SP / André Luís Onório Coneglian – Marília, 2013.
166 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013
Orientadora: Dr^a Helen de Castro Silva Casarin
Bibliografia: f. 150-157

1. Competência em Informação. 2. Biblioteca Escolar
3. Pesquisa Escolar. 4. Ensino Fundamental – Ciclo I.
5. Formação Continuada de Professores. I. Autor.
II. Título.

CDD: 028.7

ANDRÉ LUÍS ONÓRIO CONEGLIAN

**INSERÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM DOCUMENTOS
PRESCRITIVOS E NORMATIVOS E A PRÁTICA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL – CICLO I, NA CIDADE DE MARÍLIA-SP.**

Banca Avaliadora:

Prof^a. Dra. Helen de Castro Silva Casarin – Orientadora
UNESP – Marília

Prof^a. Dra. Renata Junqueira de Souza – Titular 1
UNESP – Presidente Prudente/SP

Prof^a. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena – Titular 2
UFU – Uberlândia/MG

Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo - Titular 3
UFMG – Belo Horizonte/MG

Prof^a. Dra. Elizete Vieira Vitorino – Titular 4
UFSC – Florianópolis/SC

Prof. Dr. Rovilson José da Silva – Suplente 1
UEL – Londrina/PR

Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior – Suplente 2
UNESP – Marília/SP

Prof. Dr. Carlos Cândido Almeida – Suplente 3
UNESP – Marília/SP

Marília, 18 de março de 2013.



Dedico este trabalho a todos os habitantes do meu coração,
em especial, aos donos da cobertura: Paula e Lorenzo. *¡Los
quiero muchísimo!*

AGRADECIMENTOS

“Não tenho palavras pra agradecer tua bondade/ Dia após dia me cercas com fidelidade/ nunca me deixes esquecer/ Que tudo o que tenho/ Tudo o que sou/ O que vier a ser/ Vem de Ti Senhor” (Estrofe da música “Vem de Ti, Senhor – Diante do Trono).

Faltam-me as palavras para Te agradecer SENHOR... mas registrarei algumas para pedir uma coisa: que eu **nunca** me esqueça que não sou NADA sem Ti!

Aos meus pais: Ademir e Mercedes que na simplicidade, humildade e responsabilidade de serem pais de três crianças, nos deram, dia após dia, aquilo que nem dinheiro, nem luxo, nem bens materiais, nem aparências podem dar: educação e, principalmente, cuidado e amor! Muito obrigado ainda é pouco...

À minha amada esposa: Paula, o que registrar para a posteridade? Sem você esse trabalho não existiria! Cada hora dedicada à pesquisa, à leitura, à redação, mais que compreensão, você possibilitou que essas horas pudessem existir. Sou um homem feliz e realizado pois encontrei a mulher virtuosa. Como é prazeroso saber que já temos alguns anos juntos como amigos, namorados, noivos e cônjuges, construindo nossa família e que desejo passar todos os dias da minha vida com você! Te amo muito e cada vez mais!!!

Ao nosso pequeno grande filho: Lorenzo! Poderá um bebê, agora com dois aninhos, entender toda essa correria? A qualidade de nosso tempo juntos é o que me dá a segurança de saber que sim, você entende e nos surpreende! Obrigado filhão, o papai ama esse admirável pequeno leitor, escutador e contador de histórias (“Os três porquinhos”, “As aventuras de Bambolina”, “Chapeuzinho Amarelo”, “Adivinha quanto eu te amo?”). Eu te amo até a lua, ida e volta, quantas vezes forem necessárias!

À minha orientadora: Profa. Helen de Castro Silva Casarin, que acreditou em mim, que torce por mim, que me ensina o que é ser um profissional de qualidade, não apenas com palavras ou com conselhos, mas principalmente pela POSTURA e ATITUDES. Um projeto simples de mestrado nos aproximou academicamente lá nos idos de abril de 2006; hoje posso afirmar que além de orientadora e EXEMPLO, tenho uma amiga. Espero que a chamada para referência CASARIN, H. C. S.; CONEGLIAN, A. L. O. possa durar por muitos e muitos anos!

À Áurea Lúcia Bravo, pessoa a quem devo muito também a existência dessa tese. Você é um exemplo de competência, de liderança; Pedagoga que admira e pratica a Pedagogia da Afetividade. Admiro sua vontade de aprender, mesmo sabendo tanto. Agradeço cada semana de trabalho ao seu lado, sob sua coordenação! Sou um privilegiado mesmo, pois Deus me cercou de pessoas dignas de admiração! E pessoas que posso chamar de amigas. Muito obrigado *Aurita* por tudo!

Aos meus queridos amigos de trabalho: Fábio César Lima, Gilson Cardoso, Ligia Tessari Prado e Tânia Paula Fernandes Corrêa dos Santos. Sei o quanto vocês torceram por mim e vibram com cada passo que dou. Em especial, às “meninas”: Tânia e Ligia. Como sou grato ao Senhor pela amizade-irmandade que nos aproxima. Sou um privilegiado por tê-las não apenas como companheiras de trabalho, mas irmãs!

Agradeço à Profa. Dra. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque, da Universidade de Brasília – UnB e a Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, da UNESP – Presidente Prudente pelas ricas contribuições na Banca de Qualificação em setembro passado.

Muitíssimo obrigado aos membros da banca de defesa, titulares e suplentes: Prof^a. Dra. Renata Junqueira de Souza, da UNESP – Presidente Prudente/SP; Prof^a. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena, da UFU – Uberlândia/MG; Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo, da UFMG – Belo Horizonte/MG; Prof^a. Dra. Elizete Vieira Vitorino, da UFSC – Florianópolis/SC; Prof. Dr. Rovilson José da Silva, UEL – Londrina/PR; Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior, da UNESP – Marília/SP; Prof. Dr. Carlos Cândido Almeida, da UNESP – Marília/SP. Para mim é até constrangedor, pessoas tão importantes e com tantos outros afazeres, mobilizarem-se para participar desse processo – digamos, corriqueiro da academia, mas ÚNICO para mim. Mais uma vez, muitíssimo obrigado por terem aceito o convite e pela disposição em ler o trabalho, tecer comentários, críticas, dar contribuições, sugestões...

À Profa. Rosani Puia de Souza Pereira, então Secretária Municipal da Educação de Marília-SP e ao Prof. Joaquim Bento Feijão, então Diretor de Gestão Escolar, por permitirem o acontecimento do curso oferecido aos professores do Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2011. Muito obrigado!

Às professoras participantes do curso. Vocês não imaginam a importância que têm nesse trabalho!! O curso durou apenas quatro meses, porém, vocês me acompanharam desde então e estarão para sempre em minha memória. E quando a memória falhar, sempre que voltar e folhear as páginas desse trabalho. Minha admiração à vocês que participaram do início ao fim, pois sei que não é nada fácil o dia-a-dia do professor na sala de aula, somada a outras responsabilidades da vida adulta! Obrigadíssimo!!!

Aos companheiros de Grupo de Pesquisa, em especial à Marta Leandro da Mata, Marlí Vitor da Silva, Amanda Sertori dos Santos, Camila Araújo dos Santos e Etienne Siqueira de Oliveira. [Bendito entre as mulheres!!]. Minha sincera oração de sucesso acadêmico-profissional para vocês. Marta e Marlí, não temos nenhum resumo, artigo, capítulo escrito juntos. Fica a dica!!!

Aos meus amados irmãos da 8^a. Igreja Batista do Vila Real, Marília-SP. Pr. Antônio Magnani e sua esposa Rita, Márcio e Sônia Tonin (que já faz parte da minha vida desde 2004); aos irmãos companheiros do grupo de teatro da igreja: Ivaldo, Néia, Gabriel, Daniel, Natália, Gislene, Luiz Otávio, Lurdinha, Marco Antonio, Gabriela, Giovanni, Jéssica. Obrigado pelas orações e palavras de incentivo e compreensão pelas ausências.

São tantas pessoas que gostaria de agradecer... quem disse que uma tese se faz sozinho... E a tese é apenas um produto de um processo chamado “doutoramento” e, para chegar a esse processo, tantas outras etapas vencidas e tantas outras pessoas importantes... aos incentivadores – insisto em dizer, eles existem: D. Jandira Rodrigues Ernandes, professora de Português da 5^a. série do Ensino Fundamental, que hoje tenho como amiga, irmã em Cristo Jesus; Eliane Maria Carrit Delgado-Pinheiro, parceira de trabalho com as crianças deficientes auditivas, com a qual aprendi o que é lutar para o direito das crianças ouvirem, que não deixa nenhuma dessas crianças serem “filhas de ninguém”, pois ela abraça a causa.

Obrigado! *Gracias! Grazie! Merci!...*



“O amor às bibliotecas, como a maioria dos amores, deve ser aprendido. Ninguém que pise pela primeira vez num aposento repleto de livros saberá, instintivamente como se comportar nem o que se espera, o que se promete e o que é permitido.”

Alberto Manguel
A Biblioteca à Noite (2006)

CONEGLIAN, A. L. O. **Inserção da competência em informação em documentos prescritivos e normativos e a prática de professores do ensino fundamental – ciclo I, na cidade de Marília-SP.** 2013, 166 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

RESUMO

Analizou-se a inserção do tema da Competência em Informação em documentos de âmbito internacional, nacional e municipal da cidade de Marília-SP relacionados à educação. Procurou-se também verificar como este tema está presente no cotidiano escolar. A tese defendida é de que embora a Competência em Informação esteja contemplada em documentos oficiais de âmbito nacional e internacional, ela não está presente no cotidiano escolar. Entende-se que o desenvolvimento da Competência em Informação é um processo de formação, que se inicia de modo consciente e planejado em âmbito educacional, como parte integral do currículo escolar. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a inserção da Competência em Informação nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Marília-SP por meio de documentos oficiais e de um estudo de caso junto a um grupo de professores do ensino fundamental - ciclo I, na cidade de Marília-SP. Foi utilizada a abordagem de triangulação. Documentos oficiais de órgãos e instituições reguladoras das instâncias da Educação e Biblioteconomia/Ciência da Informação de âmbito internacional, nacional e municipal foram analisados. Para verificar a relação entre a temática e o cotidiano escolar, foi realizado um curso básico de Competência em Informação para um grupo de 20 professores do ciclo I ensino fundamental da cidade de Marília-SP. Os registros produzidos ao longo do curso foram coletados. As bibliotecas das 10 escolas às quais pertencem os participantes do curso foram caracterizadas. A análise dos dados foi feita por meio da categorização em: tematização, normatização e concretização da Competência em Informação. Os resultados indicam que a Competência em Informação está tematizada e normatizada em documentos da Ciência da Informação e da Educação, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, os professores do estudo de caso demonstraram não conhecer a temática e as práticas relacionadas à Competência em Informação, evidenciando uma formação deficitária e descontextualizada da realidade da Sociedade da Informação. As bibliotecas municipais observadas não oferecem a infraestrutura adequada para a integração da Competência em Informação ao currículo. Conclui-se que a concretização da Competência em Informação em âmbito educacional, de modo consciente e estruturado necessita de um esforço conjunto de legisladores para transformar as políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Competência em Informação. Biblioteca Escolar. Pesquisa Escolar. Ensino Fundamental. Formação Continuada de Professores.

Information literacy insertion in prescriptive and normative documents and practicing elementary school teachers - cycle I, in Marília City, São Paulo, Brazil.

ABSTRACT

Analyzes the inclusion of Information Literacy theme in international, national and local documents related to education. We also sought to ascertain how this theme is present in everyday school life. The argument is that although the Information Literacy is addressed in official documents of national and international scope, it is not present in the school routine. It is understood that the development of the Information Literacy is an educational process, which should be started in a conscious and planned in the educational field, as an integral part of the school curriculum. The overall goal of the research was to analyze the Information Literacy insertion in the early grades of elementary school in the municipal education of Marília City, São Paulo, Brazil through official documents and a case study with a group of elementary school teachers - cycle I. We used a triangulation approach. Official documents of Education and Librarianship/Information Science institutions from international, national and local levels were analyzed. There was a basic course in Information Literacy for a group of 20 teachers from the first cycle of basic education Marília City to investigate the relationship between the subject and the school routine. The records produced during the course were collected. The libraries of 10 schools to which they belong course participants were characterized. The analysis was done through the categorization: thematization, standardization and implementation of Information Literacy. The results indicate that the Information Literacy is thematized and standardized documents in Information Science and Education, including the National Curriculum. However, teachers in the case study demonstrated not know the themes and practices related to Information Literacy, showing a deficient formation and decontextualized reality of the Information Society. The observed municipal libraries do not offer adequate infrastructure for the integration of Information Literacy to curriculum. We conclude that the achievement of Information Literacy in the educational field, consciously structured and requires a joint effort by legislators to transform public education policies.

Keywords: Information Literacy. School Library. School Research. Elementary School. Continuing Formation of Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Níveis básico e exemplar para bibliotecas escolares GEBE.....	35
Quadro 02 – Instituições e documentos internacionais e brasileiros referentes à Competência em Informação e Educação.....	59
Quadro 03 – Turnos de funcionamento das bibliotecas escolares.....	62
Quadro 04 – Horários de funcionamento das bibliotecas escolares.....	63
Quadro 05 – Elementos do espaço físico das bibliotecas escolares.....	63
Quadro 06 – Mobiliário das bibliotecas escolares.....	64
Quadro 07 – Equipamentos e recursos das bibliotecas escolares.....	64
Quadro 08 – Caracterização das professoras participantes do curso.....	95
Quadro 09 – Formação e tempo de atuação no magistério.....	96
Quadro 10 – Participantes com especialização.....	97
Quadro 11 – Relação de participantes e atividades entregues.....	107
Quadro 12 – Biblioteca da Escola A.....	115
Quadro 13 – Biblioteca da Escola B.....	116
Quadro 14 – Biblioteca da Escola C.....	116
Quadro 15 – Biblioteca da Escola D.....	117
Quadro 16 – Biblioteca da Escola E.....	118
Quadro 17 – Biblioteca da Escola F.....	118
Quadro 18 – Biblioteca da Escola G.....	119
Quadro 19 – Biblioteca da Escola H.....	120
Quadro 20 – Biblioteca da Escola I.....	121
Quadro 21 – Biblioteca da Escola J.....	121
Quadro 22 – Classificação dos atendimentos disponibilizados pelas bibliotecas escolares.....	135
Quadro 23 – Controle e circulação do acervo das bibliotecas escolares.....	136
Quadro 24 – Característica do acervo das bibliotecas escolares.....	136
Quadro 25 – Condições e conservação do acervo das bibliotecas escolares....	137
Quadro 26 – Organização do acervo das bibliotecas escolares.....	137
Quadro 27 – Serviços e atividades nas bibliotecas escolares.....	138
Quadro 28 – Laboratórios de informática das EMEFs.....	139
Quadro 29 – Tematização, normatização e concretização da Competência em Informação.....	142

SUMÁRIO

1 Introdução.....	12
1.1 Objetivo geral.....	16
1.2 Objetivos específicos.....	16
2 Referencial Teórico.....	20
2.1 Competência em Informação no âmbito educacional.....	21
2.2 Biblioteca escolar.....	31
2.3 Pesquisa escolar.....	39
2.4 Leitura.....	44
3 Revisão de literatura.....	52
4 Percurso Metodológico e Descrição do Objeto Empírico.....	58
4.1 Parte A: Descrição dos documentos oficiais sobre Competência em Informação.....	58
4.2 Parte B: Descrição do Estudo de caso junto aos professores.....	60
4.3 Parte C: Descrição das bibliotecas escolares das EMEFs.....	61
5 Análise e discussão dos resultados.....	66
5.1 Parte A: Análise de documentos oficiais.....	66
5.1.1 Documentos de organismos internacionais.....	67
5.1.2 Declarações sobre Competência em Informação.....	72
5.1.3 Documentos Nacionais.....	77
5.1.4 Documentos Municipais.....	81
5.2 Parte B: Análise do Estudo de Caso junto aos professores.....	90
5.2.1 Contextualização do estudo de caso.....	91
5.2.2 Caracterização dos participantes.....	94
5.2.3 Análise da atividade do pseudônimo e leitura.....	97
5.2.4 Análise e discussão das atividades do estudo de caso.....	107
A – Expectativas em relação ao curso.....	108
B – Uso de fontes e a biblioteca escolar.....	113
C – Temas e orientações referentes à pesquisa escolar.....	124
D – Avaliação do curso oferecido.....	132
5.3 Parte C: Caracterização das bibliotecas escolares das EMEFs.....	135
5.4 Análise das proximidades e disparidades entre as tematizações, normatizações e concretizações dos temas: Competência em Informação, Biblioteca Escolar, Pesquisa Escolar e Leitura.	140
6 Conclusão.....	148
Referências.....	150
Apêndices.....	158
Apêndice A: Circular de divulgação do Programa Básico em Competência em Informação para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília-SP.....	159

Apêndice B: Questionário para os participantes do curso de competência em informação.....	161
Apêndice C: Roteiro de visita às bibliotecas escolares das EMEFs de Marília-SP.....	164



Logo internacional da *Information Literacy*
Criado por Edgar Luy Pérez (Cuba)
Fonte: <<http://www.infolitglobal.info/logo/en/author>>

1 INTRODUÇÃO



“O mundo está cheio de coisas engraçadas: quem se quiser distrair não precisa ir à Pasárgada do Bandeira¹, nem à minha ilha do Nanja²; não precisa sair de sua cidade, talvez nem da sua rua, nem da sua pessoa! (Somos engraçadíssimos, também, com tantas dúvidas, audácias, temores, ignorância, convicções...)”.

Cecília Meireles³

Como sujeito histórico-cultural, nascido no dia 15 de janeiro de 1981, na cidade de Marília, interior do Estado de São Paulo, Brasil, sou produto, sempre inacabado, em constante transformação e reformulação, da primeira infância até a adolescência à mercê de macro e micro variáveis e circunstâncias – histórica, social, cultural, econômica, familiar, educacional, religiosa, política e tantas outras.

Crescendo física e psicologicamente, desenvolvendo e amadurecendo consciência crítica por meios quase sempre traumáticos, tentando compreender a lógica-não-lógica desse mundo, num esforço para mudar algumas das micro-variáveis e circunstâncias, através de planos e metas de vida – no âmbito pessoal, acadêmico e profissional, sempre influenciado pelo ambiente, pessoas, leituras, reflexões e experiências que me cercaram e cercam.

Na ocasião da defesa da dissertação nos idos de fevereiro de 2008, deixei registrado o seguinte: “‘filho’ foi o primeiro título que recebi na vida”, o primogênito de Ademir e Mercedes; fui ganhando outros títulos muito importantes de lá para cá: esposo de Paula – natural de Oruro, Bolívia – desde 13 de setembro de 2008; pai de Lorenzo, que chegou aos nossos braços em 19 de dezembro de 2010.

Esse breve resgate histórico e nostálgico é importante, não apenas para situar o leitor de que modo esse autor (mas antes de tudo leitor), aqui na condição de pesquisador que relata o percurso acadêmico do Doutorado enveredou-se por esses caminhos e envolveu-se com a temática, mas principalmente, num exercício

¹ Referência que a autora faz ao poema “Vou-me embora pra Pasárgada” de Manuel Bandeira. BANDEIRA, M. Vou-me embora pra Pasárgada. In: BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*: poesias reunidas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966. P. 127-128.

² Referência à crônica da própria autora sob o título “Natal na Ilha do Nanja”. MEIRELES, C. Natal na Ilha do Nanja. In: MEIRELES, C. et. al. *Quadrante*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 212-214.

³ MEIRELES, C. Mundo engraçado. In: MEIRELES, C. *Escolha o seu sonho*. São Paulo: Circulo do Livro, 1974, p. 16-18.

intrapessoal, contemplando o passado, refletindo sobre o presente e sonhando com as possibilidades do futuro.

Meu percurso estudantil pode ser resumido pelas escolas que passei, espaços físicos, pessoas que fizeram esses espaços terem – ou não – significados, as quais apresento abaixo:

- EMEI⁴ Chapeuzinho Vermelho: pré-escola, antigos “Pré II” e “Pré III” (1986-1987);
- Centro Educacional Sesi⁵ – nº. 308: Ensino Fundamental de oito anos [1ª. a 8ª. Série] (1988-1995);
- EE⁶ Antônio Augusto Netto: Ensino Médio (1995-1998);
- ETE⁷ Antônio Devisate: Ensino Técnico em Contabilidade (1999-jul/2000);
- UNESP⁸ Júlio de Mesquita: Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Deficiência Auditiva (2001-jul/2005);
- UNESP Júlio de Mesquita: Mestrado Acadêmico em Ciência da Informação (2006-2008);
- UNESP Júlio de Mesquita: Doutorado em Ciência da Informação⁹ (2009-2013).

O ambiente educacional que frequentei, os estímulos que foram oferecidos, as circunstâncias mais remotas e ou mais recentes, levaram-me a escolher o curso de Formação de Professor (Licenciatura Plena em Pedagogia); outras circunstâncias mais fizeram-me chegar até a Ciência da Informação, já impregnado pela formação e condição de ser professor¹⁰.

No Mestrado em Ciência da Informação, envolvido com a temática sobre Comportamento Informacional de pós-graduandos surdos, mergulhei nas leituras,

⁴ Escola Municipal de Educação Infantil, pertencente à Rede Municipal da Educação de Marília-SP.

⁵ Serviço Social da Indústria de São Paulo, pertencente ao Centro das Indústrias do Estado de São Paulo – CIESP, contando ainda com o Serviço de Aprendizagem Industrial – SENAI. As vagas no Sesi são destinadas prioritariamente aos filhos dos industriários, como meus pais não eram funcionários de indústria, fui contemplado com vaga remanescente, depois de minha mãe passar horas na fila e conseguir uma senha. Meus irmãos foram matriculados no Centro Educacional Infantil do Sesi para garantir a matrícula automática para o Ensino Fundamental.

⁶ Escola Estadual pertencente à Diretoria de Ensino da Região de Marília-SP, por sua vez, da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo.

⁷ Escola Técnica Estadual, pertencente ao Centro Paula Souza, também do Estado de São Paulo.

⁸ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília-SP.

⁹ Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, conceito 5 da CAPES.

¹⁰ Frequentar um curso de Língua Brasileira de Sinais aos sábados por quatro meses fez-me desejar ser professor de crianças surdas. Esse mesmo público – os surdos, usuários de LIBRAS, influenciou minha incursão na Ciência da Informação, inconformado com o acesso restrito ou nenhum acesso à informação, majoritariamente dependentes de terceiros, por não dominarem a Língua Portuguesa.

pesquisas, autores e teorias da Ciência da Informação para compreender de que modo essa Ciência estava contemplando o público surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais¹¹.

Na proposta para o Doutorado, ainda na Ciência da Informação, agora envolvido com a temática da Competência em Informação (que não vejo desvinculada do Comportamento Informacional), voltada para a questão da formação de professores e alunos, e com temas correlacionados com a Competência em Informação como biblioteca escolar, pesquisa escolar, leitura, escrita.

Como Pedagogo, amante da leitura e sabedor de sua importância e da biblioteca escolar, a intenção foi aproximar (em nível pessoal-acadêmico) ambas áreas do conhecimento – Ciência da Informação e Educação, no que diz respeito à Competência em Informação.

A biblioteca escolar tem papel fundamental na minha formação estudantil, sendo aluno do Centro Educacional SESI – nº. 308, o qual sempre contou com um espaço exclusivo para a biblioteca e com uma bibliotecária¹².

Hoje Pedagogo, Professor de LIBRAS, Professor Universitário de Curso de Formação de Professores – pai, cidadão... – sei da importância da biblioteca escolar, bem como da necessidade do bibliotecário nesse espaço e ainda, do acervo, equipamentos, serviços e atividades necessários para o funcionamento desse local, é meu desejo que o processo de ensino-aprendizagem para o aproveitamento das diversas possibilidades de uso desse espaço – e outros centros de informação, seja feito de modo planejado, consciente e adequado.

O fato de ser um amante da leitura, da literatura, daquilo que chegou até minhas mãos, seja de modo indireto ou direto, não significa que me tornei uma pessoa “competente em informação”. Não sabia fazer um resumo adequadamente, não sabia preparar um seminário, muito menos escrever uma monografia, como a que foi pedida logo no primeiro ano da graduação (2001).

A minha experiência de pesquisa escolar não colaborou nem contribuiu com os primeiros anos do ensino superior, pelo contrário, trouxe vícios e um *modus*

¹¹ CONEGLIAN, A. L. O. *Análise do comportamento informacional de pós-graduandos surdos: subsídios teórico-práticos para a organização e representação do conhecimento*. 2008, 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

¹² Na época em que fui aluno do SESI, a bibliotecária Wilza Aurora Matos Teixeira, atualmente coordenadora da Biblioteca da Câmara Municipal de Marília-SP.

operandi totalmente inverso ao processo da *pesquisa séria*, como denomina Bagno (2000, p. 18), “[...] A investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso”. E isso pode e deve ser ensinado desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Assim, apresento minha pequena contribuição para a reflexão sobre esse importante processo de ensino-aprendizagem – que é a Competência em Informação, amplamente discutido na Ciência da Informação, nacional e internacionalmente.

A pesquisa que realizo enquanto aluno regular do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, da UNESP/Marília-SP, é sobre “competência em informação”, “biblioteca escolar”, “pesquisa escolar”, tendo a “leitura” como tema transversal – habilidade essencial – que perpassa cada uma dessas áreas.

Parto da premissa que o desenvolvimento da Competência em Informação é um processo de formação, que deve ser iniciado de modo consciente e planejado em âmbito educacional e acadêmico, pensando nos alunos de faixa etária entre seis e dez anos.

A Educação deve oportunizar, viabilizar e operacionalizar esse processo de formação, não como um apêndice, tema transversal ou atividade extracurricular (algo a mais a ser cumprido mecanicamente); a Competência em Informação deve incorporar-se à Educação, ou melhor, a Educação precisa se reformular de tal modo revolucionário¹³ incorporando os princípios e práticas da Competência em Informação.

Assim, o recorte escolhido para a pesquisa foi o Ensino Fundamental – Ciclo I, por dois motivos:

1º.) São os anos iniciais da formação escolar, compreendendo a alfabetização e demais competências e habilidades para a aprendizagem;

2º.) Desde 2008, faço parte da equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP, como Professor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); estar na Secretaria Municipal da Educação facilitou a proposta da pesquisa e a intervenção.

¹³ Ou não tão revolucionário assim, basta apenas refletir sobre e planejar a ação pedagógica, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, que discorrem sobre os Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais (ver subtópico 4.1.3 Documentos Nacionais) e também, ou principalmente ter consciência sobre qual base teórica (Educação e ou Psicologia) a ação será desenvolvida.

A pesquisa é de caráter qualitativo, com abordagem da triangulação, pois utilizou-se mais de uma metodologia, técnicas e instrumentos de coleta de dados, centrada em ambientes de ensino-aprendizagem formais, como escolas de ensino fundamental – 1º ao 5º ano, na cidade de Marília, São Paulo, Brasil.

1.1 Objetivo geral

- Analisar a inserção da Competência em Informação nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Marília-SP por meio de documentos oficiais e de um estudo de caso junto a professores.

1.2 Objetivos específicos:

- a. Identificar como a temática da Competência em Informação tem sido abordada nos documentos oficiais de Educação no Brasil;
- b. Aplicar um curso básico de Competência em Informação para professores do ensino fundamental da Rede Municipal da Educação de Marília-SP, com foco em princípios e habilidades para a busca e uso da informação, por meio da pesquisa escolar;
- c. Identificar a percepção, a formação e as práticas dos professores participantes em relação às bibliotecas escolares e ao uso de recursos informacionais no ensino fundamental da rede municipal da educação de Marília-SP;
- d. Mapear a infraestrutura que as Escolas Municipais do Ensino Fundamental (EMEFs) oferecem aos professores e aos alunos para realizarem buscas por informação, leituras e pesquisas;
- e. Propor reflexões e ações para a inserção da Competência em Informação em âmbito educacional, de modo consciente e estruturado.

A metodologia foi dividida em “Parte A” referente à pesquisa teórica sobre os temas centrais, “Parte B” referente à descrição do estudo de caso junto aos professores do Ensino Fundamental – Ciclo I, e “Parte C” com a descrição das

bibliotecas escolares das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Marília.

A tese que pretende-se comprovar é que a busca de informação, o uso de diversas fontes de informação, a avaliação e uso ético da informação não estão presentes no cotidiano escolar, embora estejam contemplados em documentos oficiais da educação.

Farei¹⁴ uma breve contextualização sobre a cidade de Marília, local onde a pesquisa foi realizada, apresentando algumas informações. Aprendi na 2ª. série do Ensino Fundamental com a bibliotecária Wilza, do SESI, por ocasião do aniversário da cidade no mês de abril, numa exposição de fotos e outros materiais na biblioteca da escola, que “Marília de Dirceu”, de Tomaz Antonio Gonzaga, foi o livro que inspirou o “fundador” da cidade a escolher o nome “Marília”. Nas palavras do próprio, Bento de Abreu Sampaio Vidal:

Em conversa com o Dr. Adolfo Pinto, chefe do Escritório Central da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, trataram da escolha do nome a ser dado à Estação, que deveria ser no lugar denominado ‘Alto Cafezal’. [...] as estações iam sendo inauguradas no ramal a partir de Piratininga, eram denominadas por ordem alfabética [...] e faltava escolher o nome para a seguinte que deveria começar por ‘M’. O Dr. Adolfo propôs: Marathona, Macau e Mogúncia. Achei todas elas feias, e como havia tempo, foi adiada a escolha./ Partindo para a Europa, lembro-me bem, que, uma tarde de sol, antes do Estreito de Gibraltar, procurei um livro na biblioteca do ‘Giulio Cesare’ e o primeiro que li, foi de ‘Marília de Dirceu’, o famoso poema de Thomaz Antônio Gonzaga. No mesmo momento, lembrei-me que, seria ‘Marília’, o nome da nova cidade, pois nenhum outro começado por ‘M’ seria tão sonante e tão nosso. De bordo mesmo escrevi uma carta ao Dr. Adolfo Pinto, que em minha volta aplaudiu entusiasticamente a minha idéia. (VIDAL apud SOUTO, 2003).

Marília situa-se na região centro-oeste do Estado de São Paulo; a distância da cidade em relação à capital do Estado, por rodovia é de 443 km, por ferrovia é de 529 km e em linha reta 376 km. Fundada oficialmente como cidade em 04 de abril de 1929.

Apesar de ser uma cidade relativamente nova, carrega em seu histórico algumas curiosidades interessantes:

- em 1943 foi fundada a primeira agência do Banco Brasileiro de Desconto – BRADESCO e na cidade foi instalado o primeiro caixa eletrônico do Brasil por meio desse banco, em exposição atualmente no Museu Pedagógico da cidade;

¹⁴ Utilizei a primeira pessoa do plural ao longo do texto, porém, nessa primeira parte, por tratar-se de relato pessoal, alterei para a primeira pessoa do singular.

- em 1961 foi inaugurada a empresa Táxi Aéreo de Marília – TAM, hoje uma das maiores empresas áreas do Brasil, TAM Linhas Aéreas S.A.;
- Sebastião Leme (natural de Ribeirão Preto-SP), inventor da máquina fotográfica que registra fotos em 360°, tirou a primeira foto na cidade, onde viveu grande parte de sua vida;
- algumas indústrias criadas em terras marilienses tem projeção nacional como Sasazaki Portas e Janelas e Marilan Alimentos S.A., essa última exporta seus produtos para países dos cinco continentes.

Possui o título de “Capital Nacional do Alimento” por conta das inúmeras indústrias instaladas na cidade que produzem biscoitos, amendoins, balas e outros produtos do gênero.

É considerada uma cidade universitária, por possuir várias faculdades, universidades e instituições de ensino superior, atraindo grande contingente de alunos todos os anos. As instituições públicas são: Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Faculdade de Tecnologia (FATEC). As instituições particulares são: Universidade de Marília (UNIMAR), Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha (UNIVEM), Faculdade João Paulo II (FAJOPA), Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP), Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal (FAEF), Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Grupo Educacional UNIESP (União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo). Possui aproximadamente 220 mil habitantes.

O texto da pesquisa está configurado do seguinte modo: 1 Introdução, onde consta o objetivo geral, objetivos específicos, a tese levantada para o desenvolvimento da pesquisa, bem como contextualização do pesquisador frente ao objeto de estudo e justificativa da pesquisa 2 Referencial teórico, com definição, apresentação e discussão de conceitos importantes para a pesquisa.

O capítulo 3, Revisão de literatura, contempla uma apresentação e discussão de resultados de pesquisas com temáticas que se aproximam da presente pesquisa: Competência em Informação no âmbito educacional, biblioteca escolar, pesquisa escolar e leitura (que não apenas a de literatura). O Percorso Metodológico está descrito no capítulo 4, o qual discorre sobre a pesquisa de triangulação, explica a divisão em Parte A, Parte B e Parte C; a Análise dos resultados está presente no capítulo 5; e, por fim, o Capítulo 6 Conclusão, da parte textual.

Compondo a parte pós-textual, na sequência estão as Referências e os Apêndices citados ao longo do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO



“Alguém tem de ser o guardião do significado real das palavras: semântico, histórico, figurativo, conceitual...”

Cláudia Werneck¹⁵

O grande tema da pesquisa, como já citado na introdução, é a Competência em Informação no âmbito da educação, desdobrando-se sobre as temáticas da biblioteca escolar, pesquisa escolar e leitura, a qual é entendida como fundamental em cada uma das temáticas relacionadas.

Portanto, far-se-á uma breve explanação sobre a configuração e estruturação da Educação Brasileira na atualidade para que os leitores possam situar-se em que esfera foi feita a intervenção com professores por meio de um curso de Competência em Informação, além da investigação e discussão teórico-bibliográfica sobre as áreas do conhecimento que se pretende aproximar: Ciência da Informação e Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, (BRASIL, 1996) classifica a Educação Brasileira em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. Por sua vez, a Educação Básica está subdividida do seguinte modo:

Educação Infantil: que atende crianças de zero a seis anos de idade, sendo creche para as crianças de zero a três, e a pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos. Esse nível de educação é de responsabilidade dos municípios; não é uma modalidade obrigatória (para a criança) e deve ser oferecida gratuitamente.

Ensino Fundamental: compreende os Ciclos I e II, sendo o Ciclo I do 1º. ao 5º. Ano e o Ciclo II, do 6º. ao 9º. Ano. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), essa modalidade deve, gradativamente, ser de responsabilidade integral dos municípios, porém, na prática, os municípios têm assumido os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º. ao 5º. Ano) e os Estados assumem os anos finais (6º. ao 9º. Ano). É uma modalidade educacional obrigatória e deve ser gratuita¹⁶.

¹⁵ WERNECK, C. *Sociedade inclusiva*. Quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999. p. 64.

¹⁶ A Secretaria Municipal de Marília-SP assumiu o Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. série) a partir de 1997. O tema será desenvolvido nos capítulos posteriores que relata o estudo de caso realizado na cidade.

Ensino Médio: são três anos (1º. ao 3º. Ano do Ensino Médio), de responsabilidade dos Estados, não é obrigatório, mas pré-requisito para cursar o Ensino Superior. O Ensino Médio pode ser profissionalizante ou não.

A terminologia “Competência em Informação” nas diversas instâncias da educação pública brasileira é inexpressiva; há a abundância do termo “tecnologia da informação e comunicação” muitas vezes reduzido à mera presença do computador na escola, sem indicações para o uso didático dessas ferramentas tecnológicas.

Não raras exceções, bastando o acesso à máquina, à internet, com propósitos instrumentais como ligar o computador, aprender as funções do teclado, *mouse* e de outros compartimentos; e objetivos básicos de “informática educativa” como manusear programas de editor de texto, de imagem, impressão, jogos, softwares educativos, também questionáveis, pois tornam-se tarefas mecânicas quando aprendidas.

É preciso aprofundar a análise de tais documentos que mesmo não citando nominalmente a “Competência em Informação”, parecem contemplar os princípios da mesma, utilizando termos e conceitos relacionados à Competência em Informação, à aprendizagem independente e ao longo da vida.

A Competência em Informação é entendida para o escopo da pesquisa como um processo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao fluxo informacional, à aquisição e elaboração de novos conhecimentos. E, de modo mais específico, a Competência em Informação Educacional e os temas que estão sendo relacionados: a biblioteca escolar, a pesquisa escolar e a leitura; a seguir demarcaremos como esses conceitos serão utilizados e as associações entre eles, para atingir os objetivos da pesquisa.

2.1 Competência em Informação no âmbito educacional

“Information literacy is, in essence, the umbrella for all literacies.”¹⁷

¹⁷ Retirado do site do *National Forum on Information Literacy*, criado em 1989, na época como uma resposta ao Comitê Presidencial da *American Library Association* sobre Competência em Informação. Fonte: <<http://infolit.org/about-the-nfil/welcome/>>. Acesso em 17 set. 2010.

Acreditamos que a Ciência da Informação, e mais especificamente, a Competência em Informação, reúne os aportes teórico-práticos para o desenvolvimento de pessoas competentes em informação justamente por sua característica inter-, multi- e transdisciplinar.

O termo *Information Literacy* foi usado pela primeira vez na década de 1970 por Paul Zurkowski, presidente da Associação da Indústria da Informação (IIA) dos EUA, para referir-se ao uso dos recursos informacionais, especialmente as bases de dados. Para Zurkowski, as “[...] pessoas treinadas na aplicação dos recursos informacionais para seu trabalho” e que “aprenderam técnicas e habilidades para a utilização das ferramentas de informação, bem como as fontes primárias na modelagem de informação para a solução de problemas.” poderiam ser chamadas de competentes em informação. (BEHRENS, 1994, p. 310)¹⁸.

Conforme as possibilidades lingüísticas, culturais e de uso do termo, *Information Literacy* desde o seu surgimento na década de 1970 nos Estados Unidos, é utilizado como *Alfabetización Informacional*, na Espanha e América Latina (países de língua espanhola), Literacia Informacional, em Portugal, Competência Informacional, Competência em Informação e Letramento Informacional, no Brasil. (DUDZIAK, 2001; CAMPELLO, 2009).

Apesar de possuírem etimologias diferentes cada palavra: *literacy*, *alfabetización*, competência e letramento, podem possuir a mesma essência (numa visão macro) e referir-se ao mesmo processo, palavras essas usadas em associação com o neologismo “informacional” ou a locução adjetiva “em informação” – a qual preferimos e usaremos ao longo desse texto.

Na década de 1970, o termo *Information Literacy* foi usado em contextos relacionados ao âmbito organizacional, empresarial e de instituições de pesquisa.

A *American Library Association* – ALA (1989), descreve a *Information Literacy* do seguinte modo:

Para ser competente em informação, a pessoa precisa ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e tem a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação... Ultimamente, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender por que elas sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informação e como usar a informação de tal maneira que outras pessoas possam aprender com eles.

¹⁸ Autoras como Dudziak (2001, 2003) e Campello (2003) tratam do histórico do conceito *Information Literacy*, no Brasil.

São pessoas preparadas para o aprendizado ao longo da vida, por que podem sempre encontrar a informação necessária para qualquer pergunta ou tomada de decisão. (ALA, 1989, tradução nossa)¹⁹.

São passados 23 anos da publicação da ALA e ela é mais do que pertinente e necessária no contexto da tecnologia da informação e comunicação desses últimos anos do século XX e primeiros do XXI, em todas as áreas do conhecimento e âmbitos da sociedade hodierna. Torna-se imprescindível uma reflexão e mobilização de recursos humanos, materiais e acadêmicos para o desenvolvimento da Competência em Informação em ambiente educacional para responder à demanda da Sociedade da Informação.

Com base em Fleury; Fleury (2000)²⁰, Perrenoud (1999²¹, 2000)²², Zarifian (2001)²³ e outros, Belluzzo (2007) define o conceito de “competência” para depois situá-la com a “Competência em Informação” e “Competência Midiática”. Vejamos:

[...] as competências são capacidades que se apóiam em conhecimentos, sendo fundamental que as pessoas considerem a situação que envolve o seu desenvolvimento à medida que é preciso mobilizar saberes e a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente. (BELLUZZO, 2007, p. 31/32).

Segundo Durand (2000)²⁴ citado por Belluzzo (2007, p. 32/33), competência envolve três dimensões: conhecimento, habilidade e atitude; “conhecimento” relacionado ao saber teórico (o que aprendeu ao longo da vida); “habilidade” relacionada ao saber fazer (os recursos necessários para realizar uma tarefa, um empreendimento), ainda classificadas em habilidades intelectuais e motoras e, “atitude” relacionada à ação propriamente dita (posso conhecer, ter as habilidades para realizar, mas preciso fazer, agir).

A Competência em Informação envolve essas três dimensões: conhecimento, habilidade e atitude, que podemos visualizar na Figura 01, abaixo. O conhecimento

¹⁹ No original em Inglês: “To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information...Ultimately, information literate person are those who have learned how to learn. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand”.

²⁰ FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. *Estratégias empresariais e formação de competências...* São Paulo: Atlas, 2000.

²¹ PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

²² PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

²³ ZAFIRIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

²⁴ DURAND, J. S. L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, n. 127, p. 84-102, jan./fev. 2000.

sobre o mundo informacional, quando se aprende o que é uma biblioteca, para que serve, como se organiza e como funciona; a habilidade em saber usar um catálogo de acesso remoto (*on-line*).

Tomemos como exemplo uma pessoa que deseja ler o livro “O Pequeno Príncipe”, de Saint Exupéry, na língua original. Para tanto, é preciso saber que existem catálogos de bibliotecas e que os mesmos podem estar interligados; depois, é preciso atitude, ou seja, ir até o catálogo ou acessá-lo remotamente, se for possível.

Em seguida, realizar a busca do título desejado. Supondo que a biblioteca universitária com graduação em Letras Português/Francês da cidade possui o livro “*Le Petit Prince*”, essa pessoa poderá solicitar o serviço de empréstimos entre bibliotecas, se não for sócio da biblioteca detentora da obra. Porém, tal pessoa precisou ser ensinada, adquirindo e aprimorando a competência de encontrar materiais bibliográficos de que necessita.

Possuir, aprimorar e mobilizar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes tornam uma pessoa competente em determinados meios para determinados fins, como sanar uma necessidade de informação sobre determinada doença numa base de dados da saúde. É preciso saber da existência de base de dados da saúde, saber (e poder) acessá-la e dirigir-se ao local que permitirá o acesso, usá-la com auxílio ou sem auxílio (num estágio avançado).

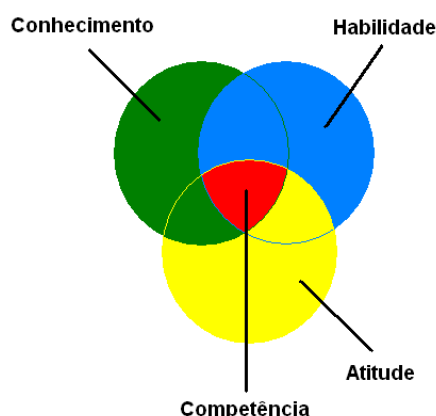


Figura 01: Competência = Conhecimento + Habilidade + Atitude

O diagrama que mostra a relação da Competência em Informação, com a aprendizagem independente e o aprendizado ao longo da vida, presente no

Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (2004, p. 5) está reproduzido na Figura 02, como segue:

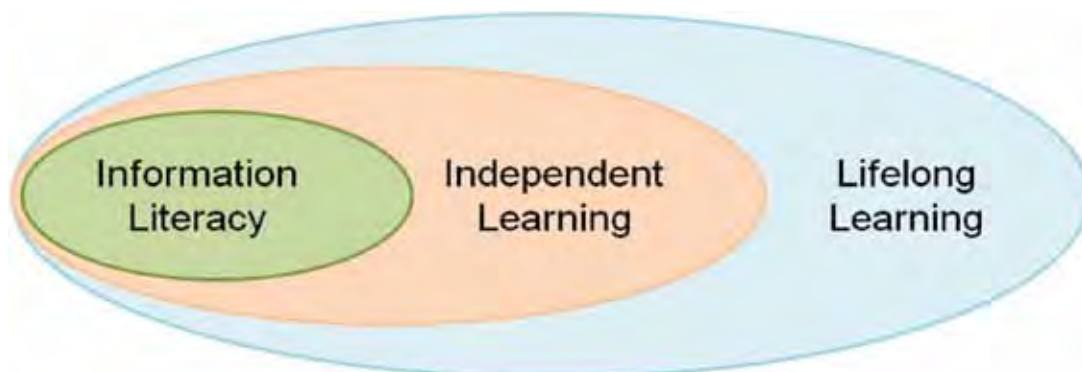


Figura 02: Relação entre Competência em Informação, aprendizagem autônoma e aprendizagem ao longo da vida. (Fonte: *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy*, 2004, p. 5, tradução nossa)

É interessante notar visualmente a Competência em Informação como um embrião ou uma semente que possibilita as pessoas a conquistarem uma aprendizagem independente e ao longo da vida. Ser uma pessoa autônoma na produção do conhecimento é o objetivo final da Competência em Informação, não apenas em ambiente educacional, mas na vida profissional, pessoal, acadêmica, enfim, em todas as áreas da vida.

Em 1987, Carol Kuhlthau, importante pesquisadora da área biblioteconômica faz um questionamento: “O que significa ser competente em informação na Sociedade da Informação?” (KUHLETHAU, 1987). Para a autora, ser competente em informação envolve reconhecer uma necessidade de informação e buscar informação para a tomada de decisão, mas principalmente, desenvolver as habilidades para a aprendizagem ao longo da vida.

Kuhlthau (2002; 2010) realiza e divulga pesquisas relacionadas ao uso da biblioteca escolar e da pesquisa escolar, no contexto no qual estão inseridas – autora e obras – ou seja, como bibliotecária escolar nos Estados Unidos envolvida com a *Information Literacy Education*. A autora recorre às fases do desenvolvimento psicológico de Jean Piaget, estruturando um programa de estratégias e atividades para o desenvolvimento da Competência em Informação na educação por meio do uso da biblioteca escolar.

É extremamente fundamental entender e discutir a importância das opções teórico-metodológicas da Educação e Psicologia para o desenvolvimento da Competência em Informação.

Na educação, a escolha teórico-metodológica geralmente é mais marcante no que tange aos processos de alfabetização nas primeiras séries do ensino fundamental, porém, em última análise, é sobre os processos de ensino-aprendizagem em geral, por meio dos quais se desenvolve a Competência em Informação, que discutiremos.

O *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy - ANZIL* (2004, p. 6), ao discorrer sobre a Competência em Informação, recorre à “pedagogia construtivista”, e cita como pode ser desenvolvida, como por exemplo, com estratégia

[...] baseada em pesquisa, baseada em problemas e aprendizagem baseada em recursos [...]. O processo de investigação e solução de problemas envolve aluno ativo e dirigido, aprendizagem, e há uma forte ênfase implícita e explícita a respeito do uso efetivo da informação. (AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY, 2004, p. 6)²⁵.

No caso brasileiro, o construtivismo foi genericamente entendido e praticado como um “método” – que não é, principalmente relacionado à alfabetização. Smolka (2003) faz uma análise sobre as perspectivas teórico-metodológicas sobre o ensino da leitura e da escrita, entre o construtivismo e interacionismo (da teoria histórico-cultural):

As concepções da relação pensamento/linguagem em cada um dos esquemas teóricos vão resultar, também, em diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e [Emília] Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da ‘internalização das formas culturais de comportamento’ (papéis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como ‘regulador’ na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de ‘zona potencial de desenvolvimento’, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação. (SMOLKA, 2003, p. 58).

Smolka (2003) considera que

²⁵ No original: “[...] inquiry based and problem based curriculum design include an emphasis on experiential learning. [...] The process of investigating and solving problems involves active, student driven, learning, and there is a strong implicit and explicit emphasis on effective use of information”.

Este ‘confronto’ pedagógico-epistemológico traz, novamente, de volta, a discussão: que papéis, que posições os indivíduos – adultos ou crianças – assumem na relação de ensino, dentro da escola? Por quê? Para quê? [...] Nesse sentido, as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar. Porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino (formais e informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem – nem pretendem resolver – o problema. (SMOLKA, 2003, p. 58/59).

Gasque (2012, p. 26) cita pesquisadores e “[...] estudos realizados por John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980), David Ausubel (1918-2008), Lev Vygotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997), dentre outros [...]”, em detrimento do método tradicional da transmissão passiva de conteúdos, chamam a atenção com suas pesquisas para o processo de ensino-aprendizagem. É preciso entender e rever as práticas pedagógicas por meio das teorias disponíveis para a formação efetiva de aprendizes que vão se tornando autônomos ao longo do processo.

Belluzzo (2007) utiliza a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação:

Dentre as diferentes abordagens existentes, procurou-se selecionar a aprendizagem significativa de Ausubel (1963, 1968), por entender que ela, sem dúvida reúne as condições que auxiliam a pensar e a manter conexões entre conceitos e sua estrutura, permite também proceder às inter-relações em diferentes campos do conhecimento, o que facilita extrapolar a informação apreendida a outra situação ou contexto diferente, tornando o aprendizado real e a longo prazo” (BELLUZZO, 2007, p. 69).

Gasque e Cunha (2010) e Gasque (2012) baseiam-se no pensamento reflexivo de John Dewey como proposta para o desenvolvimento da Competência em Informação:

Ressalta-se que o letramento informacional é um processo de aprendizagem, que deve ocorrer como ação contínua ao longo da vida. [...] Tal processo implica a discussão do papel da escola e do professor, da necessidade da ampliação da linguagem, da importância da gradação dos referidos conteúdos, do trabalho com projetos e de se considerar a experiência prévia do aprendiz. [...] O pensar reflexivo constitui-se de uma série de atividades físicas e mentais para descobrir o novo ou compreender o conhecido por outro prisma. (GASQUE, CUNHA, 2010, p. 143/144).

Ainda sobre o pensamento reflexivo de Dewey, Gasque (2012) sintetiza que essa abordagem considera a complexidade social, da escola e dos sujeitos que delas participam do seguinte modo:

A abordagem apregoada por John Dewey é a de aprender fazendo, por meio da investigação, capaz de harmonizar o cotidiano escolar e o currículo com as grandes preocupações sociais contemporâneas. A escola torna-se espaço sociocultural dinâmico e atualizado com as transformações da sociedade. No centro dessa discussão encontram-se palavras-chave como pensamento crítico, aprender a aprender, globalização, currículo integrado, transdisciplinaridade, experiência, protagonismo e complexidade. (GASQUE, 2012, p. 129).

Em artigo publicado no *XII Congreso Internacional de Información – Cuba*, Santos, Silva e Coneglian (2012) apontam a possível contribuição da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky para a Competência em Informação. Uma das autoras – Amanda Sertori dos Santos, também componente do grupo de pesquisa Competência e Comportamento Informacionais²⁶, em processo de escrita da dissertação de mestrado, parte do princípio de que a teoria histórico-cultural tem muito a contribuir para o desenvolvimento da Competência em Informação:

El examen de la literatura sobre el tema de la alfabetización informacional no indicaba la existencia de este enfoque en los programas de alfabetización informacional tanto en Brasil como en la literatura extranjera. Por lo tanto, partimos de la falta de literatura sobre la aplicación de teoría histórico-cultural de la alfabetización informacional para proponer una reflexión de la aplicación de esta teoría a la alfabetización informacional. El objetivo es, por lo tanto, proponer aportes teóricos a cerca de la teoría histórico-cultural a la práctica del bibliotecario en la enseñanza de la alfabetización informacional. (SANTOS, SILVA, CONEGLIAN, 2012).

Segundo o *Australian and New Zealand Institute for information Literacy* (2004, p. 6) a Educação para a Competência em Informação

[...] deve criar oportunidades para o auto-direcionamento e aprendizagem independente em que estudantes tornam-se envolvidos na utilização de uma variedade de fontes de informação para expandir seu conhecimento,

²⁶ Grupo vinculado ao CNPq, liderado pela Prof^a. Helen de Castro da Silva Casarin. “O grupo é fruto do trabalho de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelos docentes e alunos desde 2005. As pesquisas do grupo possuem duas vertentes principais: a) O comportamento informacional de diferentes categorias de indivíduos [...]; b) Competência informacional e prática da leitura; procura-se verificar as habilidades de busca, recuperação e uso da informação com responsabilidade social a partir de padrões internacionais, bem como desenvolver estratégias para o ensino destas habilidades junto a diferentes grupos de usuários.

Fonte: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0330607Y5FR07H>>. Acesso em 15 ago. 2012.

construir conhecimento, fazer perguntas e aguçar o pensamento crítico. (AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY, 2004, p. 6, tradução nossa)²⁷.

Particularmente, entendemos a importância do meio ambiente e a mediação do adulto (ou do indivíduo mais experiente), de modo que a Educação para a Competência em Informação deve considerar não apenas como o indivíduo se apropria dos conceitos pertinentes, mas também mediar suas atitudes frente ao mundo informacional. Essa mediação tanto pode se dar com demonstração de exemplos, modelos (como se faz), bem como utilizando estratégias que possibilitem a criação de novos caminhos pelo aprendiz, levando-o a posicionar-se perante o outro e a comunidade em que está inserido.

Tratada a questão teórica da Educação para a Competência em Informação, que visa formar indivíduos autônomos na aquisição e elaboração de conhecimentos, é preciso discutir as possibilidades de implementação da Competência em Informação no currículo escolar.

A Competência em Informação como disciplina transversal, perpassando todas as disciplinas curriculares, como disciplina estratégica para o uso adequado e significativo da biblioteca escolar e outros centros informacionais, formação de leitores autônomos e críticos, não apenas de literatura, mas de outros suportes e mídias. Criação de materiais didáticos específicos para a disciplina de Competência em Informação e desenvolvida em conjunto com as demais disciplinas, por meio de pesquisa escolar, pedagogia de projetos ou outras estratégias que reúnam os aportes teóricos e práticos da disciplina Competência em Informação.

O *Australian and New Zealand Institute for information Literacy* (2004, p. 6) apresenta quatro níveis de inserção da Competência em Informação no currículo:

- Competência em Informação como um curso regular (genérico): classes extra-curriculares e ou módulos próprios;
- Competência em Informação como um serviço de referência [em biblioteca] (paralelo): classes extra-curriculares e ou módulos próprios que complementam o currículo;
- Competência em Informação como um curso adicional (integrado): classes e módulos que são parte do currículo;

²⁷ No original: "Information literacy education should create opportunities for self directed and independent learning where students become engaged in using a wide variety of information sources to expand their knowledge, construct knowledge, ask informed questions, and sharpen their critical thinking".

- Competência em Informação como um objetivo/resultado de um curso/currículo (incorporado): grade curricular na qual os estudantes têm interação e reflexão contínua com a informação.

Como almejamos a Competência em Informação incorporada à grade curricular – não apenas como uma disciplina estanque, mas interdisciplinar ou transversal, perpassando por todas as disciplinas do currículo, a biblioteca escolar deve ser o coração ou pulmões da escola.

Viabilizar a formação de pessoas competentes em informação e que aprendam ao longo da vida, desde os primeiros anos do ensino fundamental (por que não desde a Educação Infantil²⁸), tendo o currículo estruturado para esse fim, com teorias e metodologias pertinentes, em ambientes formais adequados, com recursos necessários, tendo a leitura como condição básica e usando, entre outras possibilidades, a pesquisa escolar como estratégia.

Mas seja em ambiente escolar, seja em ambiente profissional, acadêmico e outros, a Competência em Informação torna-se um requisito imprescindível frente ao volume exponencial de informações, na chamada Sociedade da Informação.

Nos próximos subtópicos faremos uma discussão sobre os conceitos e processos referentes à biblioteca escolar, pesquisa escolar e leitura pois se configuram respectivamente como um espaço, uma estratégia e uma ação primordiais e estratégicos para o desenvolvimento e aprimoramento da Educação para a Competência em Informação.

O propósito é considerá-los elementos essenciais para o cotidiano escolar – biblioteca escolar, pesquisa escolar, leitura – com as discussões que serão apresentadas no decorrer do texto referentes aos documentos oficiais no âmbito educacional e informacional, nas esferas internacionais, nacional e local.

²⁸ A título de informação e indicação, inclusive para professores da Educação Infantil e até mesmo das séries iniciais do Ensino Fundamental, recomendo o desenho animado “Sid – O Cientista”, segundo informações disponibilizadas na Wikipedia: “Sid o Cientista (no original em inglês: Sid the Science Kid) é um desenho infantil exibido no Brasil, desde maio de 2009, pela TV a cabo Discovery Kids e a partir de abril de 2011 pela TV Cultura, no bloco Quintal da Cultura. O seriado infantil estimula as crianças a pensar, falar e trabalhar como cientistas, explorando o mundo a sua volta e questionando a razão de ser de todas as coisas. Sid é um garotinho que, estimulado pela Tia [professora] Susie, investiga novos conhecimentos com os amiguinhos Gabriela, Geraldo e Mei. Retirado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sid_o_Cientista>. Acesso em 10 out. 2012.

2.2 Biblioteca escolar

- A biblioteca tem livros sobre essas coisas?
- A menina pegou o atizador, empurrando uma acha de lenha para dentro da lareira.
- A biblioteca tem tudo.
- Eu faço uma idéia.

[trecho de diálogo entre Rynn e Mário²⁹]

“Biblioteca Escolar”, no senso comum, pode ser entendida simplesmente como um espaço localizado dentro da escola, que atende basicamente aos alunos a ela pertencentes, com livros para leitura e consulta para pesquisa, quando muito.

Nesta perspectiva, qualquer espaço destinado para esses fins, dentro da escola, até mesmo uma estante móvel, uma caixa itinerante, poderão ser classificadas como “biblioteca escolar”, “sala de leitura”, “cantinho da leitura” e tantas outras denominações possíveis.

Seria redundante afirmar que há nas escolas poucos lugares para os livros. Existem as que nem lugares possuem e as que os possuem junto com as vassouras e outras caixas de guardar coisa. A realidade brutal é a de que na escola, instituição culturalmente organizada para ensinar a ler, existe apenas um espaço reconhecido para isso – a sala de aula (ARENA, 2009, p. 160).

Marzal Quismondo, Cuevas Cervero e Colmenero Ruiz (2005) fazem uma análise da biblioteca escolar numa perspectiva histórica, apresentando três modelos de biblioteca escolar: “*centro de profundización del saber*”, “*centro de reformas educativas*” e “*centro de tecnologías de información*”. Para a atualidade, os autores sugerem “*centro de recursos para el aprendizaje*”.

La biblioteca escolar, en tanto que unidad de información adscrita a la escuela, ha sido el espejo del modelo de escuela que la sociedad de cada época reclamaba a la comunidad educativa. No cabe duda que, en este modelo histórico, la escuela reclamaba una biblioteca auxiliar y complementaria en el sistema educativo, un papel periférico y ilustrativo, nunca central ni constitutivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (MARZAL QUISMONDO, CUEVAS CERVERO, COLMENERO RUIZ, 2005, p. 4).

Os autores diferenciam a escola do período pré-clássico, clássico, medieval e outros, e como a biblioteca escolar figurava em cada modelo, nos quais,

²⁹ KOENIG, Laird. *A menina do fim da rua*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985, p. 118.

basicamente, o professor é o centro do ensino, considerado como aquele que detém todo conhecimento, bem como o livro didático, também chamado de livro-texto; nesses moldes, a biblioteca escolar sempre tem papel secundário.

A medida que la complejidad social de los grupos ha ido creciendo a lo largo de la historia también la educación, como actividad de socialización cultural, se ha ido tornando en un proceso más complejo y especializado supeditado a los intereses de las clases dominantes y sometido a las tensiones políticas, sociales y económicas propias de cada periodo histórico. [...] La escuela como institución social encargada formalmente de la enseñanza y de la infancia y adolescencia a gran escala fue un invento de los estados modernos del siglo XIX surgidos como consecuencia del desarrollo de la sociedad industrial. (AREA MOREIRA, 2005, p. 13).

Com o movimento da Escola Nova no início do século XX, alguns métodos, sistemas e novas configurações do cenário educacional vão ganhando fôlego e adeptos, nos quais

[...] el alumno debe implicarse y ser activo para asimilar adecuadamente su dimensión social y formación crítica, constructiva y permanente, La biblioteca recibe una atención como palanca y campo experimental para acciones educativas y una metodología didáctica activa. (MARZAL QUISMONDO, CUEVAS CERVERO, COLMENERO RUIZ, 2005, p. 7).

Com novas exigências de mercado, com economia e estruturas sociais diferentes, a escola vai sendo obrigada a rever seu papel e também a biblioteca escolar. Marzal Quismondo, Cuevas Cervero, Colmenero Ruiz (2005, p. 8) comentam esse novo papel:

La biblioteca escolar comienza a ser un espacio de reflexión, un servicio deseable, un instrumento educativo, si bien complementario y auxiliar. En el mejor de los casos la biblioteca escolar se convertía en el centro de ampliación de conocimientos de las aulas, puntos de información para trabajos y técnicas de estudio, herramienta para experimentar rudimentos del método de elaboración de trabajo científico, aula para el manejo eficaz de fuentes de información en el método científico. (MARZAL QUISMONDO, CUEVAS CERVERO, COLMENERO RUIZ, 2005, p. 8).

Acrescenta-se o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (décadas de 1970/1980); a presença dos computadores na escola (década de 1990). Marzal Quismondo, Cuevas Cervero, Colmenero Ruiz (2005) analisam que a simples presença desse recurso tecnológico não basta para revolucionar o processo de ensino-aprendizagem; segundo os autores “[...] sin

embargo, el ordenador se convertirá en una mera pizarra electrónica, donde los materiales didácticos derivan en unos medios didácticos electrónicos que se comportan como complemento del discurso oral". (MARZAL QUISMONDO, CUEVAS CERVERO, COLMENERO RUIZ, 2005, p. 8).

Apesar da presença maciça das tecnologias da informação e comunicação no dia-a-dia da sociedade, a escola vai incorporando muito lentamente tais recursos, o que podemos creditar à cultura escolar, entre outras variáveis, mas é importante termos em mente que a biblioteca escolar deve ajudar a escola a incorporar tais mudanças num ritmo mais adequado.

A biblioteca escolar que atende a demanda da Sociedade da Informação, segundo a descrição histórica dos modelos apresentados, Marzal Quismondo, Cuevas Cervero, Colmenero Ruiz (2005), é redefinida:

En el eje de este cambio se sitúa la Biblioteca Escolar, cuyo modelo funcional y organizativo pasa de tener un papel meramente auxiliar a un modelo plenamente integrado en el currículum, con una participación activa en el proceso pedagógico y en las tareas de apoyo a la alfabetización que la sociedad hoy demanda: la Sociedad de la Información y sus medios para acceder y representar el conocimiento ha desarrollado un nuevo modo de leer y escribir, una nueva alfabetización que viene a denominarse alfabetización en Información (*Information Literacy* en el mundo anglosajón). (MARZAL QUISMONDO, CUEVAS CERVERO, COLMENERO RUIZ, 2005, p. 9).

No caso brasileiro, a Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, é imprecisa quanto à caracterização do que vem a ser uma biblioteca escolar; estabelece o mínimo de um título por aluno da escola; o prazo de dez anos para os sistemas de ensino se adequarem à Lei e, genericamente, que devem respeitar a “profissão do Bibliotecário” (Artigo 3º).

A definição de biblioteca escolar está presente no Artigo 2º: “Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010), uma definição genérica, coerente com a estrutura de uma legislação. Porém, deve-se pensar na criação de um decreto que regulamente e pormenorize a implantação e funcionamento da biblioteca escolar, com descrição de serviços e programas a serem desenvolvidos na biblioteca escolar, tendo como eixo norteador a Competência em Informação.

Em razão da limitação e generalidade da lei, o Conselho Federal de Biblioteconomia e o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar – GEBE, da Universidade Federal de Minas Gerais, publicaram “Biblioteca escolar como espaço para o conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares” (CFB, 2010).

A definição sobre biblioteca escolar no documento citado acima, é mais ampla e cita elementos importantes para sua existência, além do espaço e acervo, por exemplo, a administração realizada por bibliotecário qualificado:

O termo “biblioteca escolar” designa um dispositivo informacional que: conta com espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar: o acervo; os ambientes para serviços e atividades para usuários; os serviços técnicos e administrativos. Possui materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários; tem acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez; fornece acesso a informações digitais (internet); funciona como espaço de aprendizagem; é administrada por bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade escolar (CFB, 2010, p. 9).

Os organizadores do documento “Biblioteca escolar como espaço para o conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares” (CFB, 2010) fazem uma única menção à Lei 12.244/2010 no que se refere à indicação da quantidade mínima de um título por aluno matriculado e relatam o histórico para a constituição do documento, iniciado em 2008:

Teve sua origem no *Projeto Mobilizador Biblioteca Escolar: construção de uma rede de informações para o ensino público*, lançado em 2008 pelo Sistema CFB/CRBs (Conselho Federal de Biblioteconomia/ Conselhos Regionais de Biblioteconomia), que argumentava a favor da criação de bibliotecas nas escolas públicas do país. Nesta ocasião, o CFB buscou parcerias para desenvolver as ações propostas no *Projeto Mobilizador*, que pudessem embasar o objetivo de dotar as escolas brasileiras com bibliotecas de qualidade, que contribuíssem efetivamente na formação de crianças e jovens./ Acolhendo a parceria proposta pelo CFB, o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Escola de Ciência da Informação da UFMG, se dispôs a elaborar parâmetros para criação e avaliação de bibliotecas escolares. (CBF, 2010, p. 7).

O documento é dividido em duas partes. Na primeira parte encontramos os elementos constitutivos da biblioteca escolar, com indicação de parâmetros de nível “básico” e nível “exemplar”: Na segunda parte, o documento disponibiliza um formulário que incentiva a unidade escolar a levantar metas para que a biblioteca escolar alcance o nível exemplar.

Percebe-se no documento “Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares” uma ênfase ao aspecto físico da biblioteca escolar: metragem do espaço, quantidade de mesas e cadeiras, quantidade de livros por aluno, presença de computadores, balcões e outros móveis, a utilização do catálogo e os serviços e atividades sugeridos podem ser classificados como serviços e atividades “tradicionais” relacionados à biblioteca como empréstimos de livros, orientação à pesquisa, incentivo à leitura, tanto em nível básico como exemplar.

Quadro 01
Níveis básico e exemplar para bibliotecas escolares GEBE

	Nível Básico	Nível Exemplar
Espaço físico	50m ² a 100m ²	Acima de 300m ²
Assento para alunos	Número de assentos suficiente para acomodar uma classe inteira e usuários avulsos	Assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos
Ambiente para serviço técnico e administrativo	Um balcão de atendimento, uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo do (s) funcionário (s)	Um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo de cada um dos funcionários
Acervo	A partir de um título por aluno	A partir de quatro títulos por aluno, não sendo necessário mais do que cinco exemplares do mesmo título
Computadores com acesso à internet	Pelo menos um computador ligado à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem	Computadores ligados à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem, em número suficiente para uma classe inteira
Organização do acervo	O catálogo da biblioteca inclui pelo menos os livros do acervo, permitindo recuperação por autor, título e assunto	O catálogo da biblioteca é informatizado e possibilita o acesso remoto a todos os itens do acervo; permite – além de recuperação por autor, título e assunto – recuperação por outros pontos de acesso
Serviços e atividades	Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa	Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa, além de serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta
Pessoal	Um bibliotecário-supervisor ³⁰ , responsável por um grupo de bibliotecas (nos casos em que a biblioteca faz parte de um sistema/rede que reúne várias bibliotecas), além de pessoal auxiliar em cada uma das bibliotecas, em cada turno	Um bibliotecário responsável pela biblioteca e pessoal auxiliar em cada turno, de acordo com o número de alunos da escola

Fonte: Conselho Federal de Biblioteconomia. Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*. Belo Horizonte, 2010.

³⁰ “Um bibliotecário-supervisor supervisiona no máximo quatro bibliotecas, desde que essas bibliotecas, em conjunto, atendam até quatro mil alunos”. (CBF, 2010, p. 17).

Os serviços e atividades devem extrapolar o aspecto tradicional e formal da biblioteca escolar; devem contemplar a formação de leitores de literatura sim, que historicamente tem sido o entendimento do espaço da biblioteca escolar, mas deve proporcionar a leitura de outros suportes e o uso de outras mídias; é preciso ensinar aos usuários os modos de organização, funcionamento e possibilidades que oferece o conjunto formado pelo espaço físico, acervo, serviços e atividades; garantindo, desse modo, um uso competente desse e de outros centros de informação,

Relembrando o percurso desde a sanção da Lei 12.244, em maio de 2010, a publicação dos parâmetros para bibliotecas escolares, em outubro de 2010, o Conselho Federal de Biblioteconomia reconhece os parâmetros para as bibliotecas escolares proposto pelo GEBE através da publicação da Resolução 119/2011, em julho de 2011 e determina:

Art.1º Estabelecer como padrão para bibliotecas da rede de ensino fundamental e médio, sejam elas públicas ou privadas, o documento “Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares”.

Parágrafo único. Os parâmetros poderão ser revistos mediante manifestação do GEBE e pelo Conselho Federal de Biblioteconomia. (CFB, 2011).

A importância de garantir que todos os estabelecimentos de ensino do país tenham uma biblioteca escolar baseada em parâmetros mínimos, respeitando o prazo dado pela Lei 12.244/2010, que são dez anos para adequação, ou seja, maio de 2020, deve-se articular mecanismos de acompanhamento e fiscalização da implantação das bibliotecas escolares, por parte dos órgãos competentes da Educação e Biblioteconomia³¹.

Scorsi et al. (2009) expressou que não é a mera existência do acervo que fará com que os alunos sejam leitores; também Manguel (2006) afirmou que é preciso ensinar o amor à biblioteca, aos livros e como é o seu funcionamento, as possibilidades, o que se pode e o que não se pode realizar nesse espaço; Arena (2009) diz que os livros estarão dormindo, quietos, até o momento em que forem despertados pelos leitores.

³¹ Uma iniciativa é o movimento “Eu quero minha biblioteca” que tem como objetivo divulgar informações sobre a captação de recursos para a criação e manutenção de bibliotecas escolares, para gestores públicos, legisladores municipais, dirigentes da educação, professores e público em geral. Maiores informações podem ser encontradas no site: <<http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/>>.

Desse modo, é importante garantir acervo e espaço adequados e profissionais preparados para a biblioteca escolar, mas é mais importante fazer uso consciente dela; iniciar os pequenos nesse ambiente mostrando e ensinando o que o compõe, quais os serviços, investir nessa relação do aluno com o espaço e serviços de informação. Arena (2009) acrescenta que

[...] não bastam espaços e livros guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca escolar; não são os objetos físicos que dão a ela a existência e a vida; nem é somente com eles que o diretor pode afirmar que há biblioteca escolar na escola. O seu estatuto, como lugar dos livros ou de biblioteca, é conquistado pela existência das relações entre alunos, livros, professores de biblioteca e professores de salas de aula (ARENA, 2009, p. 162/163).

Assim, a biblioteca escolar – como toda biblioteca, na Sociedade da Informação, mas principalmente a primeira, por estar dentro de um ambiente formal de ensino-aprendizagem, precisa rever seu papel de “guardadora” de livros, para ser de fato, Centros de Recursos para Aprendizagem – CRA (MARZAL QUISMONDO, CUEVAS CERVERO, COLMENERO RUIZ, 2005).

Arena (2009) faz uma importante distinção no trecho abaixo, entre o “reunir” (guardar) e o “dispensar” (distribuir) livros, sendo a dispersão apontada como um dos elementos cruciais para as crianças tornarem-se leitoras com “L” maiúsculo, ou seja, o leitor que entende que ler é buscar sentidos, para sanar as necessidades criadas pelos professores e outros mediadores e depois para sanar as próprias necessidades de leitura, de informação, de conhecimento:

A relação entre biblioteca e lugar de livros é complexa. Há espaços para os livros, mas sem o estatuto que permitiria o mergulho nas entranhas da cultura literária para o nascimento e crescimento do pequeno leitor. Entre reunir e dispersar (CHARTIER, 1999), as políticas públicas insistem no *reunir*, por meio de ações ousadas como o Plano Nacional de Bibliotecas Escolares, mas não avançam para o *dispersar*. (ARENA, 2009, p. 163/164).

A existência de acervo e do espaço físico para acomodá-lo não significa que as escolas estarão formando leitores, ainda tem um terceiro item a ser considerado que são os serviços e outros recursos que esse espaço deve oferecer, sob responsabilidade de profissional habilitado – o bibliotecário, desenvolvendo atividades de ensino-aprendizagem em parceria com os professores.

[...] A grande maioria das escolas de educação básica não dispõe de espaço adequado para instalação da biblioteca escolar e, quando ela existe, não dispõe dos recursos básicos necessários (profissionais habilitados, acervos atualizados e mobiliários) para que cumpra de fato o seu papel de “organizadora” e difusora da produção cultural e científica, junto às crianças e jovens que freqüentam as escolas públicas brasileiras (MAROTO, 2009, p. 61).

O modelo de biblioteca escolar ideal a ser alcançado paulatinamente, conforme proposto por Marzal Quismondo, Cuevas Cervero, Colmenero Ruiz (2005) é a que

[...] realice una definitiva transformación hacia su conversión en un Centro de Recursos para el Aprendizaje [CRA], un espacio que no sea solo el repositorio de una colección documental de apoyo y yuxtaposición a las estrategias didácticas de enseñanza y, por tanto, un servicio externo al proceso educativo y ocasional en el proceso de aprendizaje. El término ‘Biblioteca Escolar’ alude a un concepto de unidad de información propio de un modelo educativo que está en profunda revisión. [...] El CRA debe ser un espacio educativo dinámico, no sólo gestor de recursos informativos para la Educación, sino ámbito para una metodología didáctica activa, interdisciplinar y adaptada a la diversidad de aprendizajes, centro suministrador y organizador de saberes, no complemento del currículum académico, sino parte integrante de él. (MARZAL QUISMONDO, CUEVAS CERVERO, COLMENERO RUIZ, 2005, p. 10/11).

Acreditamos na importância de defender a “demarcação territorial” da biblioteca escolar – não apenas fisicamente, mas principalmente no projeto político pedagógico da escola; que sua inexistência incomode – e não seja tolerada, ignorada, disfarçada; que seja utilizada não porque existam campanhas insistentes para seu uso, mas que seja – como dito acima – o pulmão da escola, com proposta pedagógica que contemple o trabalho integrado entre professores, bibliotecários e demais profissionais da comunidade escolar.

Conceitualmente, Maroto (2009) demarca o papel primordial da biblioteca dentro do espaço escolar:

Sendo a escola um espaço privilegiado para o acesso à leitura e ao conhecimento, a biblioteca deverá ocupar um lugar de destaque nesse processo, atuando como centro mediador e difusor das práticas e produções, literárias e científicas, que deverão ser planejadas e desenvolvidas com o envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar (alunos, professores, bibliotecários e outros profissionais) e dos demais segmentos sociais (MAROTO, 2009, p. 55).

Na educação pública brasileira são poucos locais em que existe o cargo do bibliotecário escolar. Municípios como Florianópolis-SC e cidades da Grande

Florianópolis, Belo Horizonte-MG, São Bernardo-SP e Garça-SP são alguns exemplos de redes estaduais ou municipais da educação que criaram o cargo para bibliotecário escolar e contratação através de concurso público.

Segundo Maroto (2009), a Prefeitura Municipal de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo havia realizado concurso público para o bibliotecário escolar para a rede municipal de ensino: “[...] das 51 escolas de ensino fundamental que possui, 45 já contam com profissionais efetivos e habilitados (dados de 2009)” (MAROTO, 2009, p. 62).

A função de “cuidador” da biblioteca escolar, geralmente, fica nas mãos do professor ou outro funcionário afastado de suas funções para gerenciar a biblioteca escolar, é preciso favorecer sua motivação e capacitação para estar nesse espaço. Souza e Santos (2009) consideram que

[...] Desse modo, o perfil do professor que assume a responsabilidade de circulação da informação e da cultura em uma biblioteca é construído gradativamente, e o será com maior consistência se ele se constituir como um leitor real, utilizando também o acervo existente para alimentar o seu trabalho, além de orientar e criar condições para o diálogo entre leitores por meio do cruzamento de leituras. (SOUZA, SANTOS, 2009, p. 113).

A responsabilidade desse avanço é de um conjunto de pessoas: formuladores de políticas públicas, principalmente aqueles relacionados com a educação, responsabilidade também dos gestores (secretários estaduais e municipais da educação, diretores de escola) e de toda comunidade escolar (professores, funcionários), inclusive com participação ativa da família.

2.3 Pesquisa escolar

“Seria muito bom que a atividade de pesquisa não se limitasse aos trabalhos batizados com este nome e empreendidos oficialmente poucas vezes durante o ano letivo. Que tal estimularmos nossos alunos à pesquisa permanente?”

(BAGNO, 2000, p. 58).

São várias as atividades que podem ser desenvolvidas na biblioteca escolar. No entanto, são poucos os professores que usam a biblioteca escolar para ensinar os alunos a fazerem pesquisa escolar, por exemplo. Como já mencionado,

historicamente têm-se delegado à biblioteca escolar apenas a responsabilidade de proporcionar a leitura de literatura infanto-juvenil.

Quando os professores usam a estratégia da pesquisa escolar, fazem de modo inadequado, como indicou Bagno (2000, p. 13): “Trabalho de pesquisa. Tema X. Entregar até dia Y. E nada mais. É ou não é para a gente se indignar?”; a indignação causada pelo comando da professora da filha de Marcos Bagno, incentivou-o a escrever o livro: “Pesquisa escolar: o que é, como se faz” (BAGNO, 2000).

Na primeira parte do livro referido acima, Bagno (2000, p. 14) escreve que a escola é vista como “transmissora de conteúdos”, visão compartilhada por muitos pais e professores. Porém, é preciso rever ou relembrar que a responsabilidade da escola (das pessoas que a compõe) é de ensinar a aprender, que pode estar contemplada teoricamente no projeto político pedagógico, porém, não ocorrendo na prática, no dia-a-dia escolar por variáveis de diversas ordens: política, pedagógica, recursos financeiros, recursos humanos, formação inicial e continuada dos professores, entre outras.

Para Bagno (2000, p. 14) ensinar a aprender

[...] é criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade. A vida de hoje é caracterizada por um verdadeiro bombardeio de informações. Para todo lado que olhamos, nos deparamos com alguma dessas ‘bombas’ para explodir: televisão, rádio, cinema, jornais, revistas, cartazes, livros, folhetos, internet, CD-ROM... Essas ‘bombas’ podem estar também armazenadas em ‘arsenais’ específicos: livrarias, bibliotecas, museus, salas de espetáculo, centros culturais, circos, escolas, monumentos históricos, prédios públicos, fábricas, empresas, laboratórios, jardins zoológicos, supermercados, *shopping centers*, jardins botânicos, estações de metrô, galerias de arte...

Bagno (2000) usa a analogia com um labirinto e a mitologia grega do “Fio de Ariadne”³², na qual o professor deve atuar como “orientador” (o fio condutor) dos seus alunos imersos nesse imenso e caótico labirinto informacional. Assim,

Ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das ‘bombas’ [ainda segundo o autor, entendidas como

³² “Na mitologia grega, Ariadne é a bela princesa que ajuda o herói Teseu a se guiar pelo labirinto, onde ele entra para matar o Minotauro, monstro devorador de gente. Para isso, Ariadne amarra a ponta de um novelo na entrada do labirinto e vai desenrolando-o à medida que ela e o herói penetram na emaranhada construção. Morto o Minotauro, ambos conseguem sair do labirinto, enrolando o fio de volta”. (BAGNO, 2000, p. 14, nota de rodapé).

informações disfarçadas em inutilidades, modismos, pseudociências, superstições e futilidades] e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento. (BAGNO, 2000, p. 15).

Bagno (2000, p. 30) sugere outra analogia contundente sobre o cuidado que o professor deve ter com o produto final da pesquisa:

Imagine que alguém lhe encomende um bolo e que você fez um maravilhoso. Pronto o bolo, a pessoa aparece, enfia um dedo nele para ver se está macio, dá uma cheiradinha, por cima, diz que está bom e depois joga tudo no lixo. Não é horrivelmente frustrante? Um bolo (principalmente se for maravilhoso!) é para ser apreciado, saboreado, compartilhado com muitas pessoas, aproveitado por todos os que estão à nossa volta. Em torno dele podemos até organizar uma festa! (BAGNO, 2000, p. 30/31).

A pesquisa escolar, se bem orientada pelo professor, se foram disponibilizados os recursos e ferramentas necessários aos alunos, é uma estratégia muito significativa para o desenvolvimento da Competência em Informação. O professor deve reforçar a importância do processo em cada etapa da pesquisa escolar.

Kuhlthau (2010) reforça a importância sobre a vivência do processo de pesquisa, o qual

[...] consiste na concepção de ideias por meio de informações à medida que elas são localizadas, lidas e compreendidas. As ideias geradas com base em busca bibliográfica levam à necessidade de mais informações, continuamente, até que a busca seja concluída. Embora os estudantes possam se esquecer de muitos dos fatos encontrados em uma busca, os conceitos e as habilidades da coleta de informações costumam permanecer. A compreensão do processo de pesquisa permite que eles transfiram habilidades para outra situação de coleta de informações (KUHLETHAU, 2010, p. 29).

É importante considerar para o desenvolvimento da pesquisa escolar as seguintes etapas:

1. Escolha e Delimitação do assunto
2. Escolha das fontes
3. Leitura e elaboração de resumo /sínteses
4. Redação do texto sobre o assunto pesquisado
5. Exposição, comunicação, socialização da pesquisa

Junqueira (1999) apresenta um passo a passo para a pesquisa escolar. Afirma que o “tema” é o ponto de partida de toda pesquisa, seguido de um “plano” ou “esquema de pesquisa” para o qual, a autora sugere o seguinte roteiro:

1. Defina os objetivos da pesquisa;
2. Determine quem vai fazer a pesquisa;
3. Defina as técnicas de observação;
4. Defina as fontes;
5. Defina os prazos da pesquisa (JUNQUEIRA, 1999, p. 11/12).

De modo didático, Junqueira (1999) conduz o leitor “passo a passo” para realizar a pesquisa, sugere a “distribuição das partes ou subtemas”, caso seja uma pesquisa em grupo e propõe o tema “sobre o lixo e seu reaproveitamento” (p. 13) e demonstra alguns exemplos de “fontes escritas”: Pesquisando em livros; Pesquisando em jornais e revistas; Pesquisando em dicionários, em enciclopédias, internet, ainda “Usando filmes, documentários, fotografias, fazendo observação direta”, culminando com a seção “Juntando tudo” (JUNQUEIRA, 1999, p. 27).

Moço (2010) em um artigo na Revista Nova Escola, apresenta cinco etapas da boa pesquisa, sendo: “1) formular uma boa pergunta”, ou seja, delimitar o tema; “2) indicar fontes seguras aos alunos”; “3) ensinar a interpretar os dados coletados”; “4) orientar a produção escrita das descobertas” e “5) socializar o resultado das investigações”.

Bagno (2000, p. 25) sugere a execução da pesquisa a partir de um projeto de pesquisa, com os seguintes itens: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes de consulta e cronograma. Afirma que “a montagem do projeto é uma fase importante do trabalho. É preciso que ela se faça dentro de um clima de muita discussão e debate, permitindo a democratização das decisões” (BAGNO, 2000, p. 26), caso seja uma pesquisa coletiva.

Para Kuhlthau (2010, p. 17) o processo da pesquisa escolar deve ter o seguinte formato:

1. Início do trabalho;
2. Seleção do assunto;
3. Exploração de informações;
4. Definição do foco;
5. Coleta de informações;

6. Preparação do trabalho escrito;
7. Avaliação do processo.

A autora faz uma importante diferenciação entre o passo 2 – Seleção do assunto e 4 – Definição do foco:

Os termos procurar, escolher e decidir foram usados para descrever a tarefa de focalizar a pesquisa, sendo também usados para descrever a ação realizada anteriormente, no estágio de seleção do assunto. Entretanto, definir o foco implica algo mais. É um processo criativo que envolve o ato de pensar. (KUHLTHAU, 2010, p. 131).

O último estágio do processo de pesquisa para Kuhlthau (2010, p. 226) é a “Avaliação” que reforça a importância que o processo deve assumir frente ao produto final da pesquisa (o bolo maravilhoso de Marcos Bagno, para ser apreciado porque o processo é detalhado e demorado).

O objetivo da avaliação é refletir sobre a aprendizagem e identificar que etapas do processo serão necessárias, no futuro, mais orientação e prática. A avaliação tradicional é aquela do trabalho escrito ou de outra forma de apresentação, feita pelo professor. Entretanto, a nota em um trabalho escrito constitui uma indicação limitada da aprendizagem ou da necessidade de mais orientação. A avaliação do produto final raramente identifica os pontos fracos e fortes dos estudantes no processo de pesquisa (KUHLTHAU, 2010, p. 226).

Os professores, em geral, dão importância ao produto entregue (o amontoado de folhas, impressas, manuscritas, respondendo a uma ou mais perguntas – quando tais perguntas são feitas) muitas vezes trechos simplesmente copiados aleatoriamente pelos alunos para satisfazerem o pedido do professor para atribuir uma nota. Tal prática cristalizada na ação pedagógica dos professores transfere para os alunos a importância (ou ênfase) dada ao produto e perde-se o essencial, que é o **processo** da pesquisa escolar, processo esse que pode ser expandido para outros fins de investigação em outros ambientes.

2.4 Leitura

- [...] Acho que você tem olhos na nuca.
Ela deu um sorriso muito expressivo.
- Quem lê muitos livros acaba criando olhos em lugares estranhos.
[diálogo entre Berit e Bibbi Bokken³³]

A leitura está presente na vida das crianças em maior ou menor grau, no ambiente familiar, antes do processo formal de alfabetização, mas, é principalmente no ambiente formal de aprendizagem, ou seja, na escola, que o sentido real da leitura e da escrita (com estratégias adequadas) deve ser desenvolvido, e não mecanicamente, com idéias genéricas de que “ler é importante”.

A leitura é uma habilidade sem a qual não é possível desenvolver as competências para desempenhar satisfatoriamente a cidadania na Sociedade da Informação. Vejamos algumas definições e delimitações:

Quer enquanto processo mental, quer enquanto ação individual e voluntária, quer ainda enquanto prática coletiva, leitura, livros e leitores inspiraram pesquisas, de natureza histórica, de perspectiva teórica, de recorte metodológico. Simultaneamente a esse alargamento do panorama no qual se inscrevem questões de leitura, a expressão ‘informação’ também invade diferentes horizontes. A partir das últimas décadas do século XX, fala-se em era da informação, em Sociedade da Informação./ É muito sugestivo que informação e leitura convivam. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 17).

As autoras relacionam a dimensão individual/coletiva da leitura, seu aspecto mental e que é objeto de várias pesquisas, de diversos enfoques, mas principalmente, relacionam “leitura” e “informação”, contextualizada na chamada Sociedade da Informação.

Ceretta (2010) apresenta um conceito amplo de leitura, vinculada ao exercício da cidadania das pessoas:

La lectura en su expresión más amplia (formativa, recreativa, informativa) y en cualquier soporte, brinda a los individuos la posibilidad de analizar, interpretar, evaluar, crear, transformar y reflexionar sobre la realidad y asimismo es un factor determinante para potenciar su crecimiento y desarrollo personal, ejercer sus libertades, derechos y obligaciones. (CERETTA, 2010, p. 52).

³³ GAARDER, Jostein; HAGERUP, Klaus. *A biblioteca mágica de Bibbi Bokken*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 159.

Jouve (2002, p. 19-22) baseado em Thérien³⁴ (1990) entende a leitura como um processo com cinco dimensões:

- 1) Neurofisiológico: dimensão na qual está envolvida a questão orgânica da leitura (olhos, funções cerebrais, etc)³⁵
- 2) Cognitivo: é o aspecto da compreensão, da capacidade adquirida e em constante avanço, que permite, por exemplo, o leitor prosseguir a leitura.
- 3) Afetivo: a leitura tem o poder de suscitar diferentes emoções, o que o autor chama de “o grande charme” desse complexo processo.
- 4) Argumentativo: a leitura sempre convidará o leitor a tomar um posicionamento sobre o que lê, concordando, discordando, argumentando com o autor, que já fez as escolhas de gênero textual, estilo de escrita e narração, etc...
- 5) Simbólico: “[...] toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época” (JOUVE, 2002, p. 22); a dimensão simbólica da leitura criará marcos no leitor, símbolos, simbologias que dependerão das variáveis contidas no trecho anteriormente citado, peculiar a cada leitor.

A leitura não é um fenômeno isolado; Jouve (2002) chama a atenção para a relação entre texto e leitor, que a leitura “longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor” (p. 61) e ainda que

Se a leitura é uma experiência, é porque de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor. Globalmente, podem-se distinguir as leituras que exercem uma influência concreta (confirmando ou modificando as atitudes e práticas imediatas do leitor) e as que se contentam em recrear e divertir. Para isso, não se deve negligenciar a dimensão estratégica de numerosos textos que, por trás dos desafios de prazer explícitos (emocionar e distrair), escondem verdadeiros desafios performativos (informar e convencer). (JOUVE, 2002, p. 123).

³⁴ THÉRIEN, Gilles. Pour une sémiotique de La lecture. *Protée*, v. 2-3, 1990.

³⁵ Jouve (2002, p. 17) diz que “nenhuma leitura é possível sem um funcionamento adequado do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro”. É importante assinalar que pessoas cegas/deficientes visuais fazem uso do tato para ler, por meio do Braille, pontos em alto relevo cuja combinação permite a codificação da mensagem escrita, assim, usando, possivelmente as mesmas funções cerebrais para a leitura. Somente a “porta de entrada” é diferente, ou seja, ainda que o sistema visual não esteja funcionando adequadamente, o tato pode ser usado para esse fim.

Manguel (2006), em consonância com a idéia do poder da leitura, aponta o poder dos leitores, o qual “não se esgota em sua capacidade de reunir informações, ordenar e catalogar, mas em seu dom de interpretar, associar e transformar suas leituras” (p.83).

Em âmbito escolar, Soares (2002) discorre sobre o “letramento” e relaciona o ato de ensinar a ler (e escrever) com as práticas sociais de leitura e escrita:

Temos despertado para o fenômeno do letramento – estamos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p. 58).

O emaranhado de variáveis, aparentemente caótico que é a leitura (e a escrita), desde o aspecto formal – **ensinar** a ler e escrever, até o aspecto geral – sua inserção e utilidade na Sociedade da Informação, deve contemplar o que Soares (2002) chama de práticas sociais da leitura e da escrita, desde os primeiros anos do ensino fundamental, para que os alunos possam experimentar a leitura que proporciona prazer e a leitura que promove mudanças no leitor.

A leitura, para Jouve (2002, p. 125) “portanto, no que concerne aos desafios performativos do texto, nunca é uma atividade neutra”. Lembremo-nos da máxima que diz “informação é poder”. Saber ler e escrever, e de modo crítico, mais que proporcionar poder, possibilita a criação de mecanismos de defesa/combate a interesses de dominadores de diversas ordens: políticas, econômicas, religiosas, filosóficas e outras.

Para tanto, Soares (2002, p. 58) aponta que é preciso dar condições para o letramento. Cita a “real e efetiva escolarização da população” como primeira condição. A Sociedade da Informação exige das pessoas mais que saber ler, escrever e contar; “a disponibilidade de material de leitura”, que o acesso a livros, jornais, revistas seja de facilitado e não oneroso, é apontado como uma segunda condição por Soares (2002).

O Governo Federal brasileiro promove campanhas nacionais de distribuição de livros às escolas, por meio do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, desde 1985; o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, desde 1997 e o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, que ocorre formalmente desde 2006.

Amorim et al. (2006), numa análise positiva dessas e outras políticas em prol do livro e da leitura aponta que:

Nos últimos vinte anos, intensificaram-se, por exemplo, os esforços a fim de consolidar os programas nacionais de distribuição de livros gratuitos nas escolas e zerar o número de municípios brasileiros sem bibliotecas. Nos últimos dez anos, diversas iniciativas foram tomadas no campo institucional para converter o tema livro e leitura em Política de Estado. Eis alguns exemplos:

1999 – o Ministério da Cultura criou a Secretaria Nacional do Livro e Leitura;

2003 – o presidente da República sancionou a Lei do Livro, que instituiu a Política Nacional do Livro;

2004 – o Ministério da Fazenda desonerou o livro do pagamento de tributos;

2005 – o Ministério da Cultura reinstalou a Câmara Setorial do Livro e Leitura; e

2006 – o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação criaram o Plano Nacional do Livro e Leitura. (AMORIM et al., 2006, p. 15).

São ações pertinentes e necessárias, mas não são elas que garantirão a formação de leitores. O importante é pensar em ações que aproximem as crianças, adolescentes e adultos dos diversos suportes e tipologias textuais, pois a mera distribuição não basta, por exemplo, concordando com Scorsi et al. (2009):

[...] Assegurar o acesso dos estudantes a uma boa quantidade e diversidade de livros, por si só, não assegura o êxito na formação do leitor. Sem dúvida, representa uma conquista importante o ato de incrementar a presença do livro na escola, seja pela compra, doação ou recepção daquilo que vem sendo distribuído pelos diferentes governos, e garantir sua disponibilidade aos estudantes no espaço da biblioteca escolar ou de classe, ou circulante etc., sobretudo em um país de proporções e de distâncias sociais e culturais tão gigantescas. (SCORSI et al., p. 52).

As autoras ainda afirmam que “[...] também há a consciência de que essa quantidade de livros esteja acompanhada de qualidade” justamente pela participação de diversas instâncias na escolha do catálogo de livros que serão distribuídos (escola, editoras, escritores, etc), acaba-se criando um cânone de leitura em detrimento de outras, muitas vezes, já presentes no dia-a-dia dos estudantes. (SCORSI et al., 2009, p. 53).

Ensinar e aprender a ler e escrever é um ato cultural (ARENA, 2009), envolve atitudes muito amplas e complexas, exige faculdades intelectuais distintas para ambas capacidades no caso de quem aprende; e quem ensina precisa “criar necessidades de leituras e escritas” (quem, o que, por quê, para quê, quando ler e

escrever), pensando nos mais diversos gêneros textuais – ou suportes informacionais – em como se configuram, onde e como circulam, quais os objetivos e públicos que pretendem atingir.

A grande diferença está na atitude ao ensinar a ler. O sistema lingüístico do português pode ser considerado uma tecnologia elaborada cultural, social e historicamente, em profunda e continua evolução, porque não está congelada em abstrato, mas, pelo contrário, está viva na relação entre seus falantes e seus escritores na Europa, na Ásia, na África e na América. Esse sistema é apropriado pela criança no espaço escolar, porque ela é, também, um ser cultural, histórico e social que quer conhecer o mundo por esse sistema, pois motivada por essas relações (ARENA, 2009, p. 169).

Ao dimensionar o alcance da leitura Jouve (2002, p. 132) aponta que ela “[...] permite, portanto, [...] a descoberta de sua alteridade. O ‘outro’ do texto, seja do narrador, seja de uma personagem, sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos”.

Arena (2009, p. 169) diz que “[...] não é o sistema [lingüístico] em si o objeto de que [a criança] deseja se apropriar, mas o sentido de que pode ser conseguido por meio dele”. Porém, não é o que se tem praticado nas salas de aulas. É preciso resgatar a busca do sentido na leitura que deve motivar as estratégias de ensino da leitura – e também da escrita.

[...] os elementos técnicos dessa tecnologia cultural [sistema lingüístico] devem ser dominados, porque existe uma atitude de leitor que busca o sentido, este sim, o motivo que cria a necessidade de a criança querer aprender a ler. A língua escrita só pode ser lida porque há nela um sentido a ser recriado por um sujeito cultural (ARENA, 2009, p. 169).

Pessoas competentes em leitura – nesses sentidos explicitados acima – são potenciais pessoas competentes em informação; o contrário – pessoas não leitoras, dificilmente serão potenciais competentes em informação, pois a habilidade de ler e interpretar (não apenas a decodificação mecânica da escrita) e os ambientes adequados para que seja ensinada e vivenciada são pré-requisitos, condição *sine qua non*, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência em informação.

Así, la sociedad de la información presenta un escenario en el cual, leer abre el camino hacia el conocimiento. No es suficiente con estar alfabetizado saber decodificar la grafía, sino que es indispensable comprender, interpretar, criticar, evaluar lo que se lee. El volumen de

información al que continuamente está sometido el individuo requiere de competencias que le permitan seleccionar, analizar, evaluar y apropiarse de esa información para ejercer su derecho a La libertad de pensamiento y de opiniones, así como defender su autonomía individual y social. (CERETTA, 2010, p. 53).

O século XXI é caracterizado pela tecnologia em crescente e exponencial desenvolvimento. A leitura evoluiu ao longo dos séculos ganhando novas roupagens, de tal modo que a vida na Sociedade da Informação criou novas necessidades, exigindo novas habilidades e competências.

O local ideal para a promoção da leitura e da Competência em Informação é a biblioteca (não apenas a biblioteca escolar). Segundo Ceretta (2010, p. 97), “[...] *a través de ella se puede sustentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida; fomentar la inclusión social, la integración multicultural y la democratización de la información y por lo tanto del conocimiento*”.

Nesse sentido, é preciso concentrar esforços nos cursos de formação de professores, pois são os principais – não exclusivos – agentes para o ensino da leitura e da escrita em ambientes educacionais formais. Mas também, pensar em todos os demais agentes, mediadores da leitura para as crianças, seja em ambientes formais ou informais de aprendizagem.

Inicialmente, pensamos num tópico específico para tratar da formação do professor no Brasil, resgatar o histórico dos cursos responsáveis por essa formação, como o Curso Normal, de nível médio, o Curso de Pedagogia, em busca de possíveis brechas, ausências de conteúdos específicos sobre o ensino de leitura, literatura, pesquisa escolar e até mesmo da Competência em Informação, porém, entendemos que, perderia o foco e que pode ser uma proposta para próximas investigações.

No subtópico 2.1 discutimos os aspectos que envolvem a Competência em Informação no âmbito educacional. O pedagogo é responsável por ensinar a ler e escrever – competências básicas para os alunos tornarem-se aprendizes autônomos e independentes ao longo de suas vidas; o pedagogo também deve conhecer as teorias e metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem da Educação para a Competência em Informação.

Igualmente investir na formação do bibliotecário na perspectiva da Competência em Informação de modo amplo, mas principalmente dentro da

biblioteca escolar, pois é o profissional competente para o espaço da biblioteca escolar e o parceiro ideal para a parceria com o professor e comunidade escolar.

O “criar necessidades de leitura e escrita” na alfabetização e nos anos subsequentes da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como ato consciente e planejado do professor para seus alunos, está muito próximo do “reconhecer/identificar necessidades informacionais”, que aparecem na maioria dos Modelos de Comportamentos Informacionais (WILSON, 1981, 1996; DERVIN, 1983, 1996; ELLIS, 1989; ELLIS, COX, HALL, 1993; KUHLETHAU, 1991, apud WILSON, 1999)³⁶, bem como é uma das primeiras habilidades/competências de um usuário considerado “competente em informação”.

Ao criar necessidades de leitura e de escrita adequadas para os sujeitos, possivelmente, esses sujeitos poderão reconhecer/identificar suas necessidades informacionais ao longo de sua vida escolar/acadêmica, profissional, pessoal.

Giroto e Souza (2010), tratam sobre estratégias para o ensino da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental e com base em alguns autores³⁷, definem de “letramento ativo”, aquele onde

[...] ler, escrever, desenhar, falar, ouvir, e investigar são as pedras angulares do letramento ativo, uma vez que as crianças têm oportunidade de tornar os seus pensamentos visíveis, explicitados. Assim, o ensino para compreensão é mais efetivo quando acontece na estrutura do letramento ativo. Segundo esses autores, salas de aula que promovem o letramento ativo têm alunos entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. As idéias e pensamentos dos alunos são considerados. As crianças conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo. (GIROTO, SOUZA, 2010, p. 47/48).

Percebe-se uma aproximação entre os conceitos de *Information Literacy Education* (KUHLETHAU, 2002), Competência em Informação com base na aprendizagem significativa, na perspectiva deweyana (John Dewey), ou na teoria histórico-cultural com o letramento ativo, discutido por Giroto e Souza (2010) e, mais importante, a relação do letramento ativo com a formação de leitores autônomos. Vejamos:

³⁶ WILSON, T. D. Models in information behavior research. *Journal of Documentation*, v. 55, n. 3, p. 249-270, jun. 1999.

³⁷ Giroto e Souza (2010, p. 47) citam Hampton e Resnick (2009), Harvey e Goudvis (2008), Fisher, Frey e Lapp (2008).

Sob o ponto de vista vygotskiniano, de que a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos, defendemos nesse tópico a ação cooperativa de leitores que têm objetivos em comum e que partilham de um ensino colaborativo como orientação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas ao 'letramento ativo'. Para tanto, o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da 'dependência' à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia. (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 52/53).

Segundo Casarin, Coneglian e Santos (2010) "todos os indivíduos podem tornar-se competentes em informação" e a responsabilidade, a priori, não é do indivíduo, é preciso que o meio do qual esse indivíduo faz parte ofereça, se não todas, mas a maior possibilidade de recursos materiais e pedagógicos para tornar-se um leitor crítico. E ainda

A competência em informação é um pré-requisito para a aprendizagem contínua e é comum a todos os ambientes de aprendizagem e todos os níveis educacionais. As habilidades propostas pela competência em informação devem iniciar nos primeiros anos de escola e se prolongar por toda a vida, em crescentes níveis de autonomia, levando ao aprender a aprender. (CASARIN, CONEGLIAN, SANTOS, 2010, p. 259).

É importante reafirmar que ser competente em informação não é apenas uma questão de adquirir habilidades presentes num *check-list*, mas, principalmente um estilo de aprendizagem autônomo: "a busca de informação é um processo de construção que envolve experiência de vida, os sentimentos, bem como os pensamentos e as atitudes de uma pessoa". (KUHLTHAU, 1991, p. 362).

3 REVISÃO DE LITERATURA



“Sacudiu-o, virou-o dum lado para outro, gritou-lhe ao ouvido. Nada de vida. Só deixava sair de si um caldinho.
- É o caldo da ciência – observou Emília. – Vou guardá-lo num vidro. Pode servir para alguma coisa”.
[Emília conversando com Anastácia sobre o Visconde de Sabugosa]³⁸

A revisão de literatura foi levantada a partir do tema central: “Competência em Informação” em Língua Portuguesa (Competência em Informação, Competência Informacional), Espanhola (*Alfabetización Informacional*) e Inglesa (*Information Literacy*) e outros termos como “biblioteca escolar”, “*school library*”, “pesquisa escolar”, “*school research*”, “*guided inquiry*” foram utilizados para as buscas em base de dados como a *Education Resources Information Center* – ERIC, Wilson Databases e BRAPCI, abrangendo os anos de 2000 a 2012. Artigos, livros, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de cursos desenvolvidos pelos membros do grupo de pesquisa, dissertações e teses de pesquisadores que têm trabalhado com as temáticas basicamente nas línguas inglesa, espanhola e portuguesa foram considerados.

A partir da leitura, apontamentos, associações e conexões entre as leituras e pesquisas, pudemos utilizar os dados e informações para a construção do referencial teórico e da revisão de literatura.

Como o foco da presente pesquisa é a Competência em Informação Educacional optamos por focalizar as discussões sobre as pesquisas desenvolvidas em território nacional, cujas temáticas envolvem a Competência em Informação Educacional e desdobramentos com a biblioteca escolar, pesquisa escolar, formação inicial e contínua de professores do Ensino Fundamental, o trabalho cooperativo entre professores e bibliotecários.

Apesar da abundância de estudos e pesquisas sobre a Competência em Informação Educacional em âmbito internacional e de utilizarmos algumas referências internacionais na metodologia (subtópico 4.1), consideramos o objetivo e contexto da presente pesquisa que é a análise da inserção da Competência em Informação nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal da educação de Marília-SP.

³⁸ LOBATO, M. *Dom Quixote para crianças*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972. p. 9.

Entendemos que a especificidade da realidade brasileira em relação ao movimento da *Information Literacy Educational* deve ser considerada para atingirmos o objetivo acima.

Nossos principais interlocutores teóricos, nesse sentido, através das pesquisas desenvolvidas, publicadas e divulgadas, são Campello e Silva (2000), Campello et al. (2001), Campello (2003, 2006, 2009) e Belluzzo (2004, 2005, 2007).

Sobre a Competência em Informação no âmbito da educação, Campello (2006, p. 71) demarca o papel do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar – GEBE, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, o qual:

[...] desenvolve suas ações na perspectiva da escolarização da competência informacional e considerando que o desenvolvimento de habilidades informacionais faz parte do processo contínuo de letramento. Embora esse processo possa começar antes mesmo da educação formal da criança, ele se intensifica na escola, quando há mais oportunidades de aproximação com o universo letrado, no período em que a criança esteja em contato permanente com textos que circulem socialmente e com as práticas decorrentes do seu uso. A biblioteca escolar que reúne e propicia a utilização desses textos é, então, considerada um ambiente propício para as práticas de letramento. (CAMPELLO, 2006, p. 71).

Nosso interesse às produções do GEBE diz respeito, especialmente, aos trabalhos que buscaram “entender a competência informacional a partir das propostas educacionais brasileiras [...] tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais” (CAMPELLO, 2006, p. 72). As publicações do GEBE sobre o papel educativo da biblioteca escolar também são de interesse para a presente pesquisa, bem como o já citado e comentado “Biblioteca escolar como espaço para produção do conhecimento; parâmetros para bibliotecas escolares” (CFB, 2010).

Campello (2006, p. 66) resgata o histórico da *Information Literacy Educational* no contexto norte-americano que “foi sustentado pela trajetória já percorrida pelos bibliotecários norte-americanos na construção de seu papel educativo”, que após o diagnóstico dos problemas educacionais nos Estados Unidos à época (década de 1980), os bibliotecários universitários e escolares provocaram uma grande reação com a omissão do “papel educativo da biblioteca” para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Campello (2006, p. 70) no contexto norte-americano, o termo *Information Literacy* “[...] assumiu significado, na medida em que serviu para

ressaltar o papel construído coletivamente pela classe bibliotecária norte-americana”. Porém, no Brasil, a autora aponta “para a necessidade de se buscar significado específico no contexto da nossa realidade”.

Nesse sentido, concordamos com Campello (2006b), pois não há uma identidade ou uma trajetória “construída coletivamente” pelos bibliotecários universitários e escolares, no Brasil, que pudessem apontar e sustentar a importância da biblioteca escolar como um espaço de aprendizagem, porque não há bibliotecas escolares e bibliotecários atuando nesse espaço.

No Brasil, entretanto, a situação é bastante diferente. Embora se perceba que o bibliotecário escolar de ensino básico já demonstre o desejo de manter um envolvimento mais direto com as questões pedagógicas e reconheça que detém um conhecimento útil para ajudar os estudantes na sua aprendizagem, ele tem de se esforçar muito para implementar projetos que, de forma sistemática e continuada, envolvam os estudantes” (CAMPELLO, 2009, p. 26).

Ainda que no Brasil, a trajetória da Educação para a Competência em Informação não tenha sido feita através da classe de bibliotecários escolares, a importância desse profissional é incontestável no processo de ensino-aprendizagem, justamente, porque os princípios da Competência em Informação estão presentes em documentos brasileiros como os Parâmetros Curriculares Nacionais (CAMPELLO; SILVA, 2000; CAMPELLO et al. 2001; CAMPELLO, 2009).

Portanto, nosso propósito é contribuir para o avanço da temática, na construção da trajetória da Competência em Informação no seio da Educação brasileira não somente em termos teóricos, mas principalmente para a sua concretização, em concordância com Campello (2006), para “afastar-se do discurso idealista, em que a função da biblioteca é mostrada apenas na perspectiva desejável”, para tanto é preciso “se envolver em ações concretas de aprendizagem de habilidades informacionais” (CAMPELLO, 2006, p. 74).

Somado ao enfoque da Competência em Informação ser desenvolvida em ambiente educacional por meio das bibliotecas escolares, temos as pesquisas e publicações de Belluzzo (2004, 2005, 2007) sobre a formação inicial e contínua de professores do ensino fundamental na perspectiva da Educação para a Competência em Informação.

Ao vincular a Competência em Informação com a educação, Belluzzo (2004) distingue a educação tradicional da educação do século XXI:

A visão educacional predominantemente tradicional, baseada no conceito-chave de que o professor transmite um conjunto fixo de informações aos alunos, está sendo substituída por um enfoque educacional voltado aos processos de construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no “aprender a aprender” e na educação contínua. Desta forma, o acesso e uso da informação tornou-se indicador incontestável de atualidade e sintonia com as tendências atuais (BELLUZZO, 2004, p. 18).

A Competência em Informação, segundo Belluzzo (2004), nesse novo contexto educacional, precisa ser pensada em duas grandes frentes: “uma nova dimensão do currículo e um novo perfil para a formação de professores” (p. 18). Para a autora, os pressupostos referentes à Competência em Informação Educacional são:

[1º.] Um perfil de competências/disposições representativas de qualidades e requisito profissionais e reconhecidos internacionalmente, como a *information literacy*, são importantes e desejáveis ao desempenho da função de professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em nosso contexto/ [e 2º.] Tanto a formação básica/inicial como a continuada do professor precisam contribuir significativamente para o desenvolvimento da *information literacy*, competência considerada importante para o desempenho ideal dessa função (BELLUZZO, 2004, p. 19).

As pesquisas de Belluzzo (2004, 2005, 2007) essencialmente apontam a necessidade para o desenvolvimento da Competência em Informação, alocando esse processo no âmbito educacional, desde as primeiras séries do ensino fundamental, porém, demonstrando que esse desenvolvimento só será possível, primordialmente, quando a formação inicial de professores for reestruturada, no sentido de que “esse professor seja um pesquisador, em sentido amplo, que tenha desenvolvido as habilidades inerentes a uma atitude inquieta, investigativa, reflexiva e crítica” (VILLARDI, 1999 apud BELLUZZO, 2004).

Campello (2003) e Belluzzo (2005) citam Lourenço Filho, importante ícone do movimento da Escola Nova no Brasil, o qual afirmou que a educação e a biblioteca escolar não podem prescindir uma da outra, afirmação feita em 1944. Ainda, em nota de rodapé, Campello (2006b, p. 70, nota de rodapé 4) informa que no Brasil foi publicada, em 1952, a tradução para o Português do livro *Teaching the use of books and libraries: a manual for teachers and librarians*, ou seja, demonstrando que a Biblioteconomia e Educação tratam da cooperação entre as áreas para o desenvolvimento da Competência em Informação já há alguns anos.

Porém, há que se considerar variáveis, bem como micro e macro estruturas do sistema educacional brasileiro, que muitas vezes é obrigado a assimilar metodologias, métodos e conceitos exógenos à realidade nacional, ou sem as devidas e necessárias adaptações e adequações de várias ordens: formação inicial e contínua do profissional da educação e da biblioteconomia, investimento na infraestrutura das escolas e seus laboratórios (incluindo a biblioteca escolar), reflexão e reformulação dos currículos que atendam as demandas da sociedade, entre outros.

Um exemplo das imposições assistemáticas é a introdução da pesquisa escolar no ensino brasileiro, com a promulgação da Lei Federal no. 5.692/1971, que segundo Fialho e Moura (2005, p. 195), o objetivo da lei “era fornecer ao aluno meios para produzir um aprendizado mais independente do conteúdo que, até então, estava restrito à exposição oral feita pelo professor dentro da sala de aula”.

A proposta da pesquisa escolar foi instituída sem as condições adequadas para sua execução, seja na preparação dos professores, seja na infraestrutura dos recursos informacionais da escola. Segundo Fialho e Moura (2005, p. 195) é preciso “melhorar a qualidade das pesquisas e a formação do pesquisador juvenil brasileiro”, classificado pelas autoras como “um desafio e um trabalho complexo, pois sabe-se das dificuldades do sistema educacional brasileiro, sobretudo a rede pública”.

O “pesquisador juvenil” é o termo que as autoras utilizam para se referirem ao aluno, principalmente do ensino médio, que aprendeu a usar adequadamente as fontes de informação no processo da pesquisa escolar.

Um ciclo vicioso que torna a pesquisa escolar uma atividade estéril que serve apenas “para a avaliação do professor, onde os alunos desconhecem os procedimentos metodológicos a serem adotados e nem sempre recebem orientações adequadamente” (BELLUZZO, 2005, p. 40).

Para repensar a atividade da pesquisa escolar e de todo aparato da escola para a formação do aluno que pesquisa adequadamente é preciso mudar a base, que conforme Belluzzo (2004) está na formação inicial do professor do ensino básico:

Tradicionalmente, a formação inicial de professores, no contexto brasileiro, tem compreendido, via de regra, que o futuro profissional aprenda a transmitir (ordem do conteúdo) adequadamente (ordem didática) as informações que seu futuro aluno precisa ter. Assim, parece ser um contrasenso exigir do licenciado um espírito investigador e criativo, que possa

viabilizar a construção do pensamento científico em seus alunos, quando ele mesmo não vivenciou esse tipo de experiência, considerando-se os paralelos e contrastes que existem no contexto brasileiro no que diz respeito á existência de bibliotecas escolares e questões de incentivo à leitura (BELLUZZO, 2004, p. 27).

Desse modo, podemos perceber que existe um consenso dos autores citados de que os princípios da Educação para a Competência em Informação no Brasil, já contemplados em documentos oficiais da Educação, bem como a *Information Literacy* como objeto de estudo e reflexão na Ciência da Informação desde o ano 2000 em território nacional, precisam de um trabalho integrado entre as áreas

Conforme Belluzzo (2005, p. 48), “a competência em informação na sociedade contemporânea depende fundamentalmente da educação”, ainda que os enfoques das pesquisas dos autores citados sejam diferentes, concorrem para o mesmo objetivo: o desenvolvimento da Competência em Informação em ambiente educacional, com currículos, conteúdos e metodologias adequadas, com infraestrutura condizente com a formação de cidadãos competentes em informação materializada em centros de informação equipados com acervo, serviços e pessoal preparados, iniciado na formação de professores e bibliotecários na perspectiva da Competência em Informação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DO OBJETO EMPÍRICO



“[...] Sentindo necessidade imediata de ordem, e de dar nome ao que existe, apelidou-a de Pequena Flor. E, para conseguir classificá-la entre as realidades reconhecíveis, logo passou a colher dados a seu respeito”.

Clarice Lispector³⁹

A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva de triangulação. Esta opção justifica-se pela necessidade de se recorrer a mais de uma fonte e técnica de coleta de dados, incluindo a pesquisa documental e o estudo de caso as quais denominamos: “Parte A: Análise de documentos oficiais sobre Competência em Informação”, “Parte B: Estudo de caso junto aos professores” e “Parte C: Descrição das bibliotecas escolares das EMEFs de Marília-SP”.

4.1 Parte A: Descrição dos documentos oficiais sobre Competência em Informação

Refere-se à análise dos documentos oficiais de órgãos e instituições reguladoras das instâncias da Educação e Biblioteconomia/Ciência da Informação, de âmbito nacional e internacional que contemplam nominalmente ou implicitamente a Competência em Informação. Aqui será feita apenas a apresentação dos documentos e justificativa pela escolha dos mesmos e a análise no capítulo seguinte.

Os documentos e as respectivas instituições responsáveis relacionados no Quadro 02 foram escolhidos, em princípio, por representar instituições consideradas reguladoras e representativas da Ciência da Informação e da Educação Brasileira, bem como dos temas relacionados como biblioteca escolar.

Registramos que outras instituições e outros documentos poderiam ser arrolados, porém, esses foram escolhidos por entendermos que as normas, diretrizes, parâmetros e legislação produzidas e ou divulgadas por elas tem uma abrangência significativa para a Ciência da Informação e para a Educação Brasileira.

³⁹ LISPECTOR, Clarice. A menor mulher do mundo. In: LISPECTOR, C. *Laços de família: contos*. 11 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. 78.

A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO e a *Information Federation Libraries Association* – IFLA, em âmbito internacional, que também são referências para a esfera brasileira. O Ministério da Educação do Brasil e o Conselho Federal de Biblioteconomia, em termos nacionais e por último, a Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP, onde foi realizada a coleta de dados referente ao estudo de caso que será tratado no próximo item.

No quadro abaixo agrupamos as instituições nas seguintes categorias: “Internacional”, “Brasil” e “Marília”, com a indicação do título e ano de publicação de cada documento.

Quadro 02
Instituições e documentos internacionais e brasileiros, referentes à
Competência em Informação e Educação

	Instituições	Documentos
Internacional	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> – UNESCO	Educação: um tesouro a descobrir, 1996. (DELORS, 2010)
		Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar (2000)
	<i>Information Federation Libraries Association</i> – IFLA	Declarações de Praga (2003); Alexandria (2005); Havana (2012) e Moscou (2012) em prol da Competência em Informação
		<i>Towards Information Literacy Indicators</i> (2008)
Brasil	Ministério da Educação – MEC	Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCNs
		Lei Federal 12.244 – Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País (2010)
	Conselho Federal de Biblioteconomia – CFB	Biblioteca Escolar como espaço do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares (2010) – GEBE/UFGM; CFB; Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação (2011)
Marília	Secretaria Municipal da Educação – SME	Propostas Curriculares do 1º. ao 5º. Ano do Ensino Fundamental (2008, 2010, 2011, 2012)

4.2 Parte B: Descrição do estudo de caso junto aos professores

Este item contempla a descrição do estudo de caso que consiste na oferta de um curso básico de Competência em Informação para professores do ensino fundamental da cidade de Marília-SP. Foram realizados 15 encontros semanais, às quartas-feiras, no horário das 18h30 às 20h30, no auditório da Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP. O conteúdo foi distribuído da seguinte maneira: o primeiro tratou de apresentar a proposta, os termos e os conteúdos que seriam desenvolvidos; o segundo apresentou o conceito de Competência em Informação, o terceiro a definição de Pesquisa Escolar e o quarto sobre Biblioteca.

Ao longo do curso foram realizadas várias atividades. O registro de cada atividade realizada foi recolhido e formado um dossiê para cada participante. Também foi aplicado um questionário (Apêndice B) composto por cinco itens: A) Perfil dos participantes, B) Formação, C) Atuação Profissional, D) Levantamos a visão e as práticas dos professores participantes em relação às bibliotecas escolares e ao uso de recursos informacionais no ensino fundamental e E) Práticas dos professores em relação à pesquisa escolar.

A análise dos dados recolhidos (Partes A, B e C) será realizada por meio da categorização dos mesmos em: tematização, normatização e concretização (MORTATTI, 2000). Uma das formas de análise dos dados escolhida é a categorização proposta pela pesquisadora Maria do Rosário Longo Mortatti, criada por ela para a pesquisa referente à Alfabetização no Estado/Província de São Paulo (de 1876 a 1994).

Guardadas as devidas proporções e especificidades das pesquisas, entendemos que esta forma de divisão possibilita uma visão de como a Competência em Informação está sendo tematizada, normatizada e concretizada através dos documentos elegidos e do estudo de caso. Vejamos:

Em relação ao conteúdo, finalidade e forma de veiculação desses documentos, têm-se:

- a) tematizações – contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura;
- b) normatizações – contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e
- c) concretizações – contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas. (MORTATTI, 2000, p. 29).

Assim, os congressos, seminários encontros sobre Competência em Informação ou eventos científicos da Ciência da Informação que discutem sobre a Competência em Informação podem ser tidos como exemplo de **tematização** sobre Competência em Informação.

As normas, parâmetros, resoluções, declarações e demais instrumentos legais, produzidos no interior de eventos científicos ou locais específicos como Poder Legislativo podem ser considerados exemplos de **normatização** da Competência em Informação.

Por fim, práticas realizadas em ambientes laborais, educacionais e mesmo científicos (materializadas em projetos de pesquisa empírica e projetos de extensão) se configuram como exemplos de **concretização** da Competência em Informação.

4.3 Parte C: Descrição das bibliotecas escolares das EMEFs de Marília-SP

A cidade de Marília possui 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, sendo que três dessas são chamadas de Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil – EMEFEIs, pois também atendem crianças na faixa etária de três a cinco anos.

Os professores que participaram e concluíram o curso básico de Competência em Informação representam dez escolas (sete EMEFs e três EMEFEIs). Dez escolas foram visitadas e responderam ao questionário (Apêndice C) referente ao ambiente físico denominado “biblioteca” dentro da escola. O questionário foi elaborado baseado no documento “Biblioteca Escolar como espaço do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares” (CFB, 2010).

Os dados foram coletados *in loco*, por uma aluna bolsista do Núcleo de Ensino da UNESP, campus de Marília, do 2º. Ano do curso de Biblioteconomia; visitas supervisionadas pelo pesquisador como componente da Secretaria Municipal da Educação. Os respondentes, em sua maioria foram os funcionários ou professores readaptados responsáveis pelo espaço da biblioteca; na ausência desse funcionário, a coordenadora pedagógica ou auxiliar de direção também responderam.

Os quadros que seguirão são a compilação dos dados recolhidos por meio do questionário. Os demais dados coletados serão apresentados e discutidos no subtópico 5.3 Discussão dos dados sobre as bibliotecas escolares. As escolas serão denominadas pelas letras de A a J, num total de dez escolas. É importante ressaltar que a Escola J está classificada como escola rural e o horário de funcionamento é diferenciado (das 11h00 às 16h00), enquanto que as demais funcionam das 7h00 às 12h00 e das 12h30 às 17h30. Outra especificidade da biblioteca da Escola J é que ela divide o espaço físico com o laboratório de informática, nas outras escolas há espaços distintos destinados para o laboratório de informática e para as bibliotecas.

Com relação ao funcionamento e espaço físico das bibliotecas visitadas temos os Quadros 03 ao 07:

Quadro 03
Turnos de funcionamento das bibliotecas escolares

FUNCIONAMENTO	
TURNOS	ESCOLAS
Todos	A, C, D, E, F, H, I, J
Alguns	B, G
Apenas Um	-

Fonte: próprio autor.

Sobre os turnos de funcionamento – todos, alguns, apenas um - é importante lembrar os horários de funcionamento da própria escola informados acima, ou seja, a Escola J que é uma escola rural tem horário especial (11h00 às 16h00); as demais escolas funcionam em dois períodos (das 7h00 às 12h00 e das 12h30 às 17h30). Assim, quando as Escolas B e G assinalam que funcionam alguns turnos, está relacionado com o funcionamento irregular, apontado no Quadro 07, pois dependem da disponibilidade de funcionários na biblioteca.

As Escolas A, C, D, E, F, H, I, J que assinalaram que funcionam todos os turnos (inclusive a Escola J, cujo funcionamento é apenas um turno), no Quadro 07 diferenciam no horário de funcionamento, sendo as Escolas A, C, E, F, H, I como horário regular, mesmo em horário de intervalo; e as Escolas D e J classificam o horário de funcionamento como regular, porém, não abre no horário de intervalo.

Quadro 04

Horários de funcionamento das bibliotecas escolares

FUNCIONAMENTO	
HORÁRIO	ESCOLAS
Regular/ durante todo o tempo em que a escola está aberta, inclusive durante o horário de recreio	A, C, E, F, H, I
Regular/ durante todo o tempo em que a escola está aberta, menos durante o horário de recreio	D, J
Irregular/ dependendo da disponibilidade de pessoal	B, G

Fonte: próprio autor.

A biblioteca da Escola D é utilizada como sala de aula, como apontado pelos relatos das professoras e como discutiremos no item 5.3, fato que coloca a biblioteca da Escola D em situação totalmente diferenciada das demais bibliotecas.

No Quadro 05 temos alguns elementos referentes ao espaço físico da biblioteca como iluminação, ventilação, limpeza, estética, acessibilidade e segurança. Como podemos perceber, a maioria das escolas considera que esses elementos são considerados bons. A Escola A e E consideram a iluminação média; a Escola I e J colocam a estética da escola como média; no item acessibilidade a Escola D classifica como média e as Escolas B e J consideram a acessibilidade como ruim.

Quadro 05
Elementos do espaço físico das bibliotecas escolares

ESPAÇO FÍSICO			
ELEMENTOS	BOA	MÉDIA	RUIM
Iluminação	C, D, F, G, H, I, J	A, E	
Ventilação	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J		
Limpeza	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J		
Estética	A, B, C, D, E, F, G, H	I, J	
Acessibilidade	A, C, E, F, G, H, I	D	B, J
Segurança	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J		

Fonte: próprio autor.

No Quadro 06 temos a relação de mobiliários que as bibliotecas possuem e a quantidade em relação às mesas e cadeiras. Em média, as quantidades de mesas e cadeiras podem atender uma classe de alunos; apenas a Escola F diz possuir mesas adequadas para crianças.

A biblioteca da Escola J divide o pequeno espaço com os computadores do laboratório de informática, o que faz com que tenha um número reduzido de mesas e cadeiras.

Quadro 06
Mobiliário das bibliotecas escolares

MOBILIÁRIO					
	Nº Assentos	Nº Mesas	Tamanho Mesa	Balcão de Atendimento	Estantes para Acervo
Escola A	25	03	Padrão	Funcional	Suficiente
Escola B	35	07	Padrão	Pouco funcional	Suficiente
Escola C	25	05	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola D	30	06	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola E	34	05	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola F	30	06	Para criança	Pouco funcional	Suficiente
Escola G	25	03	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola H	36	06	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola I	45	08	Padrão	Pouco funcional	Suficiente
Escola J	10	02	Padrão	Não tem	Suficiente

Fonte: próprio autor.

A Escola A é a única que diz possuir um balcão de atendimento funcional; as Escolas B, F e I classificam o balcão de atendimento como pouco funcional e as Escolas C, D, E, G, H e J não possuem balcão de atendimento. Todas as escolas assinalam que possuem estantes suficientes para o acervo.

Quadro 07
Equipamentos e recursos das bibliotecas escolares

Equipamentos e recursos	Escolas que possuem
Guarda volume	C
Estantes expositoras	A, B, C, D, E, F, G, H
Arquivos	C, E, F
Televisão	A, B, C, E, F, G, H, I
Mapoteca	A, C, E, F, G, H
Quadro mural	G, H,
Impressora	B, C, G, I
Tocador de DVD	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Tocador de CD	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Scanner	B, C, F, G, H
Máquina fotográfica	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Filmadora	A, B, C, E, F, G, H, I
Telefone	G
Quadro negro	A, B, C, D, F, H

Fonte: próprio autor.

No Quadro 07 temos alguns equipamentos e recursos listados que as escolas responderam possuir ou não no espaço da biblioteca. Os únicos três itens que todas as bibliotecas possuem são tocador de DVD, tocador de CD e máquina fotográfica. Apontamos algumas exceções como possuir guarda-volumes como a biblioteca da

Escola A e possuir arquivo como as bibliotecas das Escolas C, E e F. Somente as bibliotecas das Escolas G e H possuem quadro mural; 50% das bibliotecas possuem scanner: B, C, F, G e H; apenas a biblioteca da Escola G possui um aparelho telefônico.

Os dados das bibliotecas escolares apresentados aqui dizem respeito à descrição do espaço físico, mobiliários e outros elementos da composição de ambiente; os dados referentes ao acervo, serviços e atividades, computadores com acesso a internet serão apresentados e discutidos no subtópico 5.3.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



“[...] Nosso conhecimento está sempre em constante reorganização, sendo, portanto, inacabado. E diante da aceleração das mudanças, das novas descobertas das ciências e das tecnologias modernas, é preciso que estejamos sempre de espírito aberto à pesquisa, à busca incessante de novas respostas que nos ajudem a repensar o velho e a enfrentar o novo”.

Maria Teresa Penteado Cartolano⁴⁰

O capítulo contempla a análise e discussão dos resultados das Partes A, B e C, cujo percurso metodológico referente a cada parte foi descrito no capítulo anterior. A proposta de análise é verificar de que modo os dados coletados nas Partes A, B e C podem ser comparados, confrontados e ou ratificados pelo referencial teórico e revisão de literatura.

O último subtópico desse capítulo faz a categorização dos dados coletados nas três partes em tematização, normatização e concretização da Competência em Informação para atingirmos os objetivo geral e específicos levantados para a pesquisa, assim, refutar ou confirmar a tese aqui levantada, de que a busca de informação, o uso de diversas fontes de informação, a avaliação e uso ético da informação não estão presentes no cotidiano escolar, embora estejam contemplados em documentos oficiais.

5.1 Parte A: Análise dos documentos oficiais sobre Competência em Informação

Os resultados aqui apresentados dizem respeito aos documentos elencados no Quadro 02, sobre os quais foram feitas algumas considerações sobre sua relevância para os temas relacionados à pesquisa. Os documentos são:

Internacionais:

- Educação: um tesouro a descobrir, 1996 (DELORS, 2010);
- Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar (IFLA, 2000);
- *Towards Information Literacy Indicators* (UNESCO, 2008);

⁴⁰ CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos CEDES*, ano XIX, n. 46, set. 1998, p. 29-40.

- Declarações de Praga (IFLA, 2003); Alexandria (IFLA, 2005); Havana (IFLA, 2012) e Moscou (IFLA, 2012) em prol da Competência em Informação.

Nacionais:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997);
- Lei Federal 12.244 – Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País (BRASIL, 2010);
- Biblioteca Escolar como espaço do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares (GEBE/UFMG; CFB, 2010);
- Declaração de Maceió sobre Competência em Informação (CFB, 2011) e

Municipais:

- Propostas Curriculares do 1º. ao 5º. Ano do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Marília (MARÍLIA, 2008, 2010, 2011, 2012).

5.1.1 Documentos de organismos internacionais:

Em âmbito internacional, a publicação de “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI”, em 1996 (DELORS, 2010), tem dupla importância no contexto dessa pesquisa: primeiro por ser um documento de referência para a Educação, endossado pela UNESCO e, segundo, por contemplar entre os quatro pilares da educação do futuro, o “aprender a aprender”, a aprendizagem ao longo da vida, que desde 1987 é usado como o grande objetivo da Competência em Informação Educacional.

Para a Educação do século XXI, Delors (2010) situa que algumas tensões existentes há anos precisam ser superadas: a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre o longo prazo e o curto prazo, entre a “indispensável competição e o respeito pela igualdade das oportunidades”, entre “o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem” e por último, a tensão entre o espiritual e o material. Todas essas tensões têm imbricações com a educação, mas chamamos a

atenção para a de longo prazo e curto prazo, que Delors (2010) chama de “tensão permanente”, que

[...] alimentada hoje pela supremacia do efêmero e do instantâneo, em um contexto em que o excesso de informações e de emoções passageiras leva a uma constante concentração nos problemas imediatos. As diferentes propostas procuram respostas e soluções rápidas quando, afinal, um grande número de problemas exigem uma estratégia respaldada na paciência, consenso e negociação relativamente às reformas a empreender; esse é o caso no que se refere, precisamente, às políticas na área da educação. (DELORS, 2010, p. 8/9)

Os quatro pilares da educação do futuro, apontados no relatório da UNESCO (DELORS, 2010) são: “aprender a conviver” “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e ao situar o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” como uma das chaves para educação do século XXI, Delors (2010) aponta que

A Comissão evocou, ainda, outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações e servir-se dele. (DELORS, 2010, p. 14).

O postulado para a Educação do Século XXI é justamente a aprendizagem ao longo da vida de modo autônomo; Delors (2010) escreve o relatório no contexto educacional e faz uso de conceitos relacionados à Competência em Informação, ao tratar sobre a necessidade das pessoas aprender a aprender, a lidarem com o volume excessivo de informação, na Sociedade da informação.

Assim, percebemos que o conceito da Competência em Informação não aparece nominalmente no documento “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI”, de 1996 (DELORS, 2010), mas a essência da educação do século XXI contempla a essência da Competência em Informação, no documento denominado de “aprender a conhecer”.

Outro documento elencado e de repercussão internacional é o *Manifesto da Biblioteca Escolar* (IFLA, 2000) que também contempla os princípios da Competência em Informação, como vemos nos “Objetivos da Biblioteca Escolar”:

A biblioteca escolar é parte integral do processo educativo. Para 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 é essencial o cumprimento dos seguintes objetivos: - apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola; - desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida; - oferecer oportunidades de vivências destinadas à **produção** e uso da informação voltada ao **conhecimento**, à compreensão, imaginação e ao entretenimento; - apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para **avaliar** e **usar** a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para **utilizar adequadamente as formas de comunicação** com a comunidade onde estão inseridos; - prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas idéias, experiências e opiniões; - organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade; - trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola; - proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia; - promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu redor. (IFLA, 2000, p. 2, grifos nossos).

O Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA, 2000) produzido pela IFLA e endossado pela UNESCO é um referencial para os sistemas de ensino das nações que entendem a importância da biblioteca escolar como “parte integral do processo educativo”. Podemos afirmar que o termo “Competência em Informação” está contemplado nominalmente no Manifesto da Biblioteca Escolar: “[...] A biblioteca escolar é parte integral do processo educativo. Para o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura e escrita e no uso da informação”, ou seja, “literacia ou competência no uso da informação”, propondo ações em âmbito escolar para alcançar esses objetivos.

No Manifesto da Biblioteca Escolar podemos ainda extrair que as crianças devem aprender a utilizar os recursos informacionais “ao longo da vida”; que atividades e estratégias devem propiciar a “produção e uso da informação voltada ao conhecimento” e também que os alunos possam desenvolver “habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação”.

Habilidades para avaliar e usar a informação, formas adequadas de comunicação da mesma no espaço da biblioteca escolar para que o processo de ensino-aprendizagem se estenda ao longo da vida do aluno, em consonância com a definição de pessoa competente em informação dada pela ALA, ou seja, a pessoa

que é capaz de: “[...] reconhecer quando uma informação é necessária”, tem a “[...] habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação... [...] que aprenderam a aprender [...] e como usar a informação de tal maneira que outras pessoas possam aprender com eles”.

Ainda em âmbito internacional, o documento *Towards Information Literacy Indicators*, de autoria de Jesus Lau e Ralph Catts (IFLA, 2008), ganha importância internacional justamente pela instituição que a editou, publicou e divulgou – IFLA/UNESCO, com alcance e prestígio mundial. Os autores resumem a obra do seguinte modo:

[...] Proporciona un marco conceptual para la identificación de indicadores de Alfin [Alfabetización Informacional] y propone la vía para la consecución de un desarrollo rentable y oportuno. El documento incluye una definición de Alfin; un modelo que enlaza la alfabetización informacional con otras competencias en adultos incluyendo las habilidades en Tecnología de la Información y la Comunicación [...]; y una descripción de las normas de Alfin en educación. También se identifican las cuestiones relacionadas con la igualdad en Alfin y las consecuencias de la diversidad cultural. (IFLA, 2008, p. 8).

A definição de Competência em Informação contida no documento *Towards Information Literacy Indicators* (IFLA, 2008, p. 8) não destoa da definição da ALA (1989) já citada anteriormente, com acréscimo de questões como a ética no uso da informação e a capacidade em criar e comunicar o conhecimento. Assim, no documento da IFLA (2008) Competência em Informação ou

Alfabetización Informacional es la capacidad de las personas para: reconocer sus necesidades de información; localizar y evaluar la calidad de la información; almacenar y recuperar información; hacer un uso eficaz y ético de la información y aplicar la información para crear y comunicar conocimiento. (IFLA, 2008, p. 8).

O documento *Towards Information Literacy Indicators* (IFLA, 2008) foi traduzido para a Língua Espanhola pelo *Ministerio da Educación, Cultura y Deporte* da Espanha sob o título “*Hacia unos indicadores de alfabetización informacional*” logo no ano seguinte (2009), está disponível na *homepage* do Ministério da Cultura, que foi a versão lida e utilizada na pesquisa.

O documento é abrangente e coloca a Competência em Informação em um nível de relevância para o “desenvolvimento econômico e social”, relevância essa

reconhecida por “formuladores de políticas” (IFLA, 2008). Destacam quatro grandes contextos da Competência em Informação:

- 01) *Alfin y sociedad civil* [Sociedade];
- 02) *Alfin para la actividad laboral y económica* [Trabalho];
- 03) *Alfin para la salud y el bienestar* [Bem-estar] e
- 04) *Normas de Alfin en el sector educativo* [Educação].

Como o foco da presente pesquisa é a Competência em Informação no âmbito educacional, os autores Lau e Catts (IFLA, 2008) afirmam que é no âmbito educacional que a Competência em Informacional deve ser desenvolvida desde a infância e que não depende da condição econômica do país, com o diferencial de que em países mais desenvolvidos as tecnologias da comunicação e informação estão mais presentes e são utilizadas para o ensino da Competência em Informação:

En el ámbito de la educación, el desarrollo de la Alfin comienza en la más temprana etapa y continúa hasta los estudios de licenciatura y la formación continua de adultos [...]. En las sociedades más avanzadas, estas habilidades se adquieren al mismo tiempo que las habilidades en TICs debido a que la tecnología digital y las bases de datos electrónicas constituyen una fuente importante de información. De ahí que las personas requieran una combinación de habilidades cognitivas y técnicas para acceder y utilizar la información. (IFLA, 2008, p. 18/19).

Os autores sugerem critérios para a Competência em Informação estar presente na formação e prática dos professores em “*Criterios de Alfabetización Informacional para Profesores*” (IFLA, 2008, p. 30) e destaca que é “responsabilidade de cada país assegurar a competência de seus professores” e que

[...] para garantizar que el principio del aprendizaje a lo largo de la vida se incorpore con éxito en la enseñanza primaria, es fundamental que los maestros incorporen un modelo de competencias de aprendizaje a lo largo de la vida en su práctica diaria, incluyendo la Alfin. (IFLA, 2008, p. 30).

Lau e Catts (IFLA, 2008, p. 30) discutem que os professores que incorporam o modelo da Competência em Informação e aprendizagem ao longo da vida, “adotam uma perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem” em detrimento

de outras práticas, consideradas mais tradicionais, centradas no professor e não no aluno.

Williams e Collins (2007)⁴¹ citados por Lau e Catts (IFLA, 2008, p. 30/31) estudaram de que modo as práticas da Competência em Informação estão presentes nas práticas pedagógicas de professores, cujos resultados demonstraram que os professores fazem pouco uso de fontes de informação, não têm tempo para a investigação, preferem consultar seus pares e diretores.

A Competência em Informação na formação de professores deve ser entendida de modo abrangente e profundo, pois serão os responsáveis para formar muitos outros indivíduos. Segundo Loveless e Longman (1998)⁴² citados por Lau e Catts (IFLA, 2008, p. 31), os professores ao ensinarem seus alunos a reconhecer necessidades de informação, acessar fontes de informação e apresentar adequadamente suas pesquisas, precisam ter o *“pleno conocimiento de las prácticas ideológicas, culturales, epistemológicas y pedagógicas en las que se desarrollan estas capacidades”*.

A Competência em Informação Educacional precisa estar incorporada à prática docente para que não seja entendida como mais um modismo para a educação, em tempos de tecnologia da comunicação e informação e a presença dos computadores nas escolas.

5.1.2 Declarações sobre Competência em Informação:

As declarações em prol da Competência em Informação, geralmente elaboradas no contexto de congressos, seminários e fóruns com a mesma temática, desde a primeira, Declaração de Praga – Para uma Sociedade Competente em Informação (IFLA, 2003), até as duas últimas: Declaração de Havana – 15 Ações de Competência em Informação (IFLA, 2012a) e a Declaração de Moscou sobre Competência Informacional e Midiática (IFLA, 2012b), são propositivas, em tom de recomendação às instituições governamentais e não governamentais dos países signatários das declarações.

⁴¹ WILLIAMS, D.; COLES, L. 'Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective', *Educational Research*, v. 49, n. 2, jun/2007, p. 185 – 206.

⁴² LOVELESS, A.; LONGMAN, D. Information Literacy: innuendo or insight? *Education and Information Technologies*, v. 3, n. 1, 1998, p. 27 - 40.

Porém, é preciso ter muito cuidado com o tom messiânico da Competência em Informação, como se ela apenas fosse capaz de resolver todos os problemas da contemporaneidade, relacionado ao fluxo exponencial de informação.

A Declaração de Alexandria (IFLA, 2005), por exemplo, “[...] declara que a competência informacional e o aprendizado ao longo da vida são os faróis da Sociedade em Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade”, cuja leitura permite entender que a Competência em Informação e o aprendizado ao longo da vida por si, garantirão desenvolvimento e liberdade.

Destacaremos os princípios, recomendações e ações relacionadas à educação e ou formação de quatro declarações específicas da Competência em Informação: Praga (2003), Alexandria (2005) Havana (2012) e Moscou (2012).

A Declaração de Praga (IFLA, 2003), com 23 países representados na ocasião da *Information Literacy Meeting of Experts*, de 20 a 23 de setembro de 2003, aponta que:

Competência em Informação deve ser uma parte integrante da Educação para Todos, a qual possa contribuir criticamente para a realização das Metas para o Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴³. (IFLA, 2003).

Propõe aos governantes, sociedade civil e a comunidade internacional a seguirem as recomendações, como a que segue: “A possibilidade da inclusão da competência em informação dentro da Década da Alfabetização das Nações Unidas (2003-2012)” (IFLA, 2003).

Os formuladores da Declaração de Alexandria (IFLA, 2005) “[...] instam as organizações governamentais e intergovernamentais a buscar políticas e programas que promovam a competência informacional e o aprendizado ao longo da vida”, contendo cinco pontos dos quais destaco alguns elementos relevantes e pertinentes à pesquisa:

- desenvolvimento profissional de pessoal em educação, biblioteca, informação, arquivo, saúde e serviços dentro dos princípios e práticas da competência informacional e do aprendizado ao longo da vida.

⁴³ No original: “Information Literacy should be an integral part of Education for All, which can contribute critically to the achievement of the United Nations Millennium Development Goals, and respect for the Universal Declaration of Human Rights”.

- inclusão da competência em informação na educação básica e continuada para setores econômicos chaves [...]
- reconhecimento do aprendizado ao longo da vida e da competência informacional como elementos-chave para o desenvolvimento das capacidades genéricas **que devem ser exigidas para a certificação de todos os programas educacionais e de treinamento**. (IFLA, 2005, grifos nossos).

Na Declaração de Havana (IFLA, 2012a), datada de 19 de abril de 2012, por ocasião do Seminário “Lições Aprendidas em Programas de Competência em Informação na Ibero-América”, os tópicos relacionados à educação e propostas de formação para a Competência em Informação apresentados são:

3. Voltar-se para uma formação o mais efetiva possível: Fomentar, até onde for possível, a presença curricular e/ou extracurricular (obrigatória e/ou facultativa) da Competência em Informação, da formação em Competência em Informação e que a validação dessas competências seja um requisito, um valor agregado, um diferencial de grande importância nas instituições de ensino de níveis: básico, fundamental, secundário e universitário.
10. Fomentar a importância da formação nestas competências, em diferentes instâncias locais, nacionais e regionais, com base no reconhecimento que recebeu de organizações de prestígio mundial: Prover, a partir das instâncias governamentais, educacionais e biblioteconômicas, o reconhecimento da Competência em Informação (ALFIN), da formação em Competência em Informação, como um aspecto fundamental da educação contemporânea, considerando o apoio e o reconhecimento que recebeu de organismos internacionais e multilaterais tais como: UNESCO, IFLA, OCDE, entre outros. (IFLA, 2012a).

Vejamos como esses tópicos destacados contemplam os princípios da Competência em Informação vinculados à educação e a participação conjunta das instâncias locais, nacionais, regionais e de instituições governamentais, educacionais e biblioteconômicas em prol do reconhecimento da Competência em Informação e que seja contemplada legalmente nos currículos da educação formal.

A Declaração de Havana (IFLA, 2012a) termina com o seguinte compromisso afirmado entre os chamados “*alfineros*”⁴⁴:

A fim de que esta visão sobre a Competência em Informação e os compromissos e propostas que se apresentam de forma geral nas 15 AÇÕES possam ser praticadas, nós, os ALFINEROS ibero-americanos, comprometemo-nos a procurar a sua aplicação a curto, médio e longo prazo, a partir do nosso contexto mais próximo, em interação com o local, o nacional e o internacional (contexto ibero-americano e outros contextos), desenvolvendo ações que serão divulgadas periodicamente por vários meios. (IFLA, 2012a).

⁴⁴ A versão em Português manteve o termo utilizado no original em Espanhol (*Alfabetización Informacional – Alfin – Alfineros*).

A Declaração de Moscou sobre Competência Informacional e Midiática (2012b), redigida na ocasião da *International Conference Media and Information Literacy for Knowledge Societies*, na cidade de Moscou nos dias 24 a 28 de junho de 2012. Direcionada aos governos executivos e o público em geral, mas também aos profissionais da informação, mídia e da educação, os participantes da conferência e redatores da Declaração concordam que a Competência em Informação e Midiática é um pré-requisito para a Sociedade do Conhecimento (item 1). O item seguinte traz uma definição da Competência em Informação e Midiática, sendo ela

[...] a combinação de conhecimento, atitudes, habilidades e práticas necessárias para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informação e conhecimento de modo criativo, legal e ético que respeitam os direitos humanos. (IFLA, 2012b).

Definição que vai ao encontro da compreensão de “competência” como a mobilização de conhecimentos, habilidade e atitudes, citada e comentada anteriormente. Depois de outras considerações, a Declaração de Moscou (IFLA, 2012b), pontua 12 propósitos, dentre os quais destaco três relacionados à educação:

- b. Integrar a promoção da [Competência em Informação e Midiática] em todas as políticas nacionais educacional, cultural, informação, mídia e outras;
- d. Incentivar os sistemas de ensino para iniciar reformas estruturais e pedagógicas necessárias para o aprimoramento da Competência em Informação e Midiática;
- e. Integrar a Competência em Informação e Midiática nos currículos, incluindo sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino, nomeadamente, a aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem em ambiente de trabalho e formação de professores. (IFLA, 2012b, tradução nossa⁴⁵).

Os países signatários se comprometem a integrar e promover a Competência em Informação e Midiática nas políticas educacional, cultural, informacional, midiática e outras; que os sistemas educacionais precisam realizar reformas para contemplarem a Competência em Informação e Midiática e que deve estar presente nos currículos e sistemas de avaliação em diversas instâncias: desde ambientes de trabalho bem como na formação de professores. Podemos dizer que as pessoas e

⁴⁵ No original em Inglês: “b. Integrate MIL [Midia and Information Literacy] promotion in all national educational, cultural, information, media and other policies;/ d. Encourage education systems to initiate structural and pedagogical reforms necessary for enhancement of MIL;/ e. Integrate MIL in the curricula including systems of assessment at all levels of education, *inter alia*, lifelong and workplace learning and teacher training.”

instituições envolvidas com a elaboração das declarações delinearão o caminho que deve ser trilhado.

A Declaração de Moscou (IFLA, 2012b) encerra o documento elencando os 40 países representados que colaboraram na elaboração e são signatários, dentre os quais figura o Brasil.

A Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação, foi elaborada por ocasião do Seminário sobre Competência em Informação: cenários e tendências, de 09 de agosto de 2011, em Maceió, Alagoas, Brasil. Apesar de tratar-se de documento arrolado na categoria “nacional”, aproveitaremos a discussão sobre as declarações a respeito da Competência em Informação, com um cunho mais nacional, devido ao evento científico em que foi redigida, mas que segue a tendência internacional das declarações já citadas.

A Declaração de Maceió sobre Competência em Informação tem uma redação mais sucinta, mas também apresenta proposições para a implantação e difusão de programas de Competência em Informação em âmbito nacional. Vejamos o item 2, o qual destaca o papel da biblioteca escolar na promoção da Competência em Informação e a necessidade de políticas públicas voltadas à reformulação do sistema educacional:

As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação devem estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. Destaca-se a base inicial para a capacitação no uso da informação, o papel social da biblioteca escolar como centro de recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento de Competência em Informação. (FEBAB, 2011).

Para as escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação, o item 3, da Declaração de Maceió, propõe a inclusão da temática nos currículos e para tanto, “deverão integrar conteúdos relativos à Competência em Informação nos seus projetos político-pedagógicos”. Questionamos como e quando essa proposição chegará aos cursos de Biblioteconomia e de que forma?

Por tratar-se de um seminário específico da Ciência da Informação e com aval de outras instituições também ligadas à Ciência da Informação como a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários – FEBAB, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT e o Programa de Pós-graduação em Ciência da informação da Universidade de Brasília – UnB, as proposições foram

mais voltadas para os órgãos afins. Questionamos ainda como e quando as proposições referentes à Competência em Informação chegarão aos órgãos governamentais e educacionais, já que os sistemas de ensino são mencionados na Declaração de Maceió?

As declarações e outros documentos produzidos em conferências, geralmente nacionais e internacionais sobre a Competência em Informação (e mais recentemente, incorporando a Midiática, como na Declaração de Moscou, a mais recente), podem ser classificadas como “tematizações”, com propostas para governos executivos (para normatizá-la) e instituições profissionais, acadêmicas e educacionais (para concretizá-la).

Por ora, cabe uma reflexão em forma de pergunta retórica: quantas declarações mais serão necessárias para os governos (legislativo e executivo) e as instâncias superiores da Educação e Ciência da Informação articularem-se e agirem no contexto brasileiro?

5.1.3 Documentos nacionais

O documento “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI” de Jacques Delors (2010) foi publicado em 1996, como um documento internacional endossado pela UNESCO. No ano seguinte, o Ministério da Educação no Brasil, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), o qual analisaremos, com o objetivo de encontrar princípios da Competência em Informação.

Os PCNs (BRASIL, 1997) são divididos em 1ª. a 4ª. série do Ensino Fundamental e de 5ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental. Os volumes do Ensino Fundamental da 1ª. a 4ª. série são compostos por:

Volume 01 - Introdução aos PCNs

Volume 02 - Língua Portuguesa

Volume 03 – Matemática

Volume 04 - Ciências Naturais

Volume 05.1 - História e Geografia

Volume 05.2 - História e Geografia

Volume 06 – Arte

Volume 07 - Educação Física

Volume 08.1 - Temas Transversais – Apresentação

Volume 08.2 - Temas Transversais – Ética

Volume 09.1 - Meio Ambiente

Volume 09.2 – Saúde

Volume 10.1 - Pluralidade Cultural

Volume 10.2 - Orientação Sexual

A análise foi feita no Volume 01 – Introdução aos PCNs (BRASIL, 1997), o qual traz uma importante distinção entre conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. É importante entendermos a distinção entre esses conteúdos, conforme proposto pelo documento, de modo a identificarmos os princípios da Competência em Informação. Vejamos:

Conteúdos conceituais: referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas.

Conteúdos procedimentais: expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula.

Conteúdos atitudinais: permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida — acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. (BRASIL, 1997, p. 51/52).

É possível relacionar os três conteúdos (conceitual, procedimental, e atitudinal) abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a definição de Competência dada por Durand (2002) citado por Belluzzo (2007), a qual versa que competência é articulação entre conhecimento, habilidade e atitude.

Ainda é possível inferir que se a prática pedagógica dos sistemas educacionais desenvolverem adequada e articuladamente os três conteúdos, estarão formando alunos competentes para uma aprendizagem independente e ao longo da vida, ou seja, alunos competentes em informação.

A grande questão já levantada anteriormente é como concretizar essa formação, se conforme dados coletados e analisados, a Competência em Informação – ainda que não apareça nominalmente – seus princípios figuram tematizados e normatizados no Volume Introdutório dos PCNs (BRASIL, 1997) de importância e alcance nacional para os sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

É interessante notar que o próprio PCN (BRASIL, 1997) afirma que há uma omissão dos conteúdos procedimentais e atitudinais, ou até mesmo confusão na maneira como são abordados.

O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais. Ensinam-se procedimentos acreditando estar-se ensinando conceitos; a realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito. [...] Para realizar uma pesquisa, o aluno pode copiar um trecho da enciclopédia, embora esse não seja o procedimento mais adequado. É preciso auxiliá-lo, ensinando os procedimentos apropriados, para que possa responder com êxito à tarefa que lhe foi proposta. (BRASIL, 1997, p. 51/52).

Cumprir burocraticamente uma grade curricular recheada de conteúdos conceituais, sem a necessária reflexão sobre os conteúdos procedimentais e atitudinais, pode configurar uma educação mecânica, sem significados – tanto para aquele que aprende como para aquele que ensina, uma educação bancária, como define Paulo Freire (2004)⁴⁶, como se os alunos fossem “bancos” e os professores “depositantes” de conteúdos, na qual os alunos assumem um papel estritamente passivo diante do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos expostos a esse tipo de ensino não compreenderão como o conhecimento é produzido e organizado. Deste modo, eles próprios não poderão produzir conhecimento, não serão aprendizes autônomos e independentes, porque lhes foram negadas as outras dimensões importantes da competência: saber fazer e agir, sobre aquilo que conheceram.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), não citam nominalmente “Competência em Informação”, mas podemos perceber no texto, por meio dos exemplos – da pesquisa escolar, do uso de várias fontes de informação, de uma preocupação com os ambientes educacionais e informacionais, uma clara referência aos princípios da Competência em Informação:

⁴⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

[...] É preciso que o aluno aprenda a pesquisar **em mais de uma fonte**, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas para produzir um texto de pesquisa. Dependendo do assunto a ser pesquisado, é possível orientá-lo para fazer entrevistas e organizar os dados obtidos, procurar referências em diferentes jornais, em filmes, comparar as informações obtidas para apresentá-las num seminário, produzir um texto. Ao exercer um determinado procedimento, é possível ao aluno, com ajuda ou não do professor, analisar cada etapa realizada para adequá-la ou corrigi-la, a fim de atingir a meta proposta. A consideração dos conteúdos procedimentais no processo de ensino é de fundamental importância, pois permite incluir conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos do ensino, como a revisão do texto escrito, a argumentação construída, a comparação dos dados, a verificação, a documentação e a organização, entre outros. (BRASIL, 1997, p. 52).

O que está em consonância com o último estágio do processo de pesquisa de Kuhlthau (2010), que é a avaliação do processo, para verificar quais etapas precisam ser mais orientadas e mais prática e que isso não é possível através da avaliação tradicional, seja da pesquisa escolar ou de qualquer outro tipo de atividade escolar e o PCN (BRASIL, 1997) diz exatamente o mesmo, quando chama atenção para a desconsideração dos conteúdos procedimentais e atitudinais.

De modo mais abrangente, o PCN (BRASIL, 1997) pontua aos profissionais da educação que “ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de pensar e produzir conhecimento” (p. 52). O documento faz um convite objetivo para os atores responsáveis pela escola para movimentá-la, para “adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas” (p. 52).

A complexidade evidente em ensinar os conteúdos procedimentais e atitudinais – para além dos conteúdos conceituais, exige consciência sobre o que se ensina, mas principalmente o como se ensina e para que se ensina. Essa consciência precisa estar expressa no projeto político pedagógico da escola – o que o PCN chama de “projeto educativo da escola” e ter como meta principal a centralidade do papel pedagógico da biblioteca escolar para o desenvolvimento dos conteúdos procedimentais e atitudinais, ou seja, da Competência em Informação.

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem

tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes. (BRASIL, 1997, p. 52/53).

A escola que logra sucesso ao integrar e equilibrar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no processo de ensino-aprendizagem, utilizando a sala de aula, a biblioteca escolar, outros espaços não formais de ensino e tantas outras estratégias e atividades, provavelmente estão formando alunos competentes em informação, que aprenderam a aprender e o farão ao longo da vida de modo autônomo.

5.1.4 Documentos municipais

Para a análise dos documentos municipais precisamos salientar que não existe uma hierarquia ou organograma rígido para os sistemas públicos educacionais, ou seja, o sistema de ensino municipal não precisa obedecer ao sistema de ensino estadual e esse ao federal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam como parâmetros e não receitas, para que os sistemas estaduais e municipais possam ter noção de um conjunto de saberes e disciplinas curriculares nacionais, porém, com liberdade para construírem suas próprias propostas e grades curriculares, respeitando saberes e culturas regionais e locais.

Isto posto, o município de Marília redigiu sua primeira proposta curricular em 2008 e a última em 2012, com configuração diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estão citados nas referências bibliográficas das Propostas Curriculares do município. A Secretaria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo possui outras propostas curriculares para a rede estadual de ensino.

As Propostas Curriculares Municipais foram publicadas em diferentes anos, como já apontado, devido à implantação do ensino fundamental de nove anos⁴⁷, a partir do 1º. Ano em 2008. Durante esses anos de transição, o município trabalhou com Ano e Série:

- Proposta Curricular para o 1º. Ano (2008),
- Proposta Curricular para o 2º. Ano (2010),

⁴⁷ Lei Federal nº. 11.274/2006 institui o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo-se assim as crianças de seis anos de idade.

- Proposta Curricular para o 3º. Ano (2011) e
- Proposta Curricular para o 4º. e 5º. Ano (2012).

Na apresentação da Proposta Curricular para o 1º. Ano os autores postulam que o documento “[...] não configura um modelo curricular homogêneo e pronto, que sobrepõe à autonomia pedagógica de cada escola, mas poderá funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade do ensino municipal”, que é a linha geral das demais Propostas.

Também em linhas gerais, as Propostas Curriculares abrangem os conteúdos curriculares obrigatórios que são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física com a seguinte configuração para cada um dos conteúdos: A) Expectativas de Aprendizagem, B) Conteúdos e C) Orientações Didáticas, para cada um dos conteúdos curriculares. Ainda uma seção intitulada “Organização Pedagógica”, subdividida em A) Rotina, B) Atividades Permanentes, C) Sequência Didática, D) Projetos de Trabalho e por último, Avaliação.

A análise desses materiais para a pesquisa focou a Língua Portuguesa na divisão sugerida pelo documento (Expectativas de Aprendizagem, Conteúdos e Orientações Didáticas) para os anos iniciais do ensino fundamental (1º. ao 5º. Ano).

Como um dos objetivos da pesquisa é identificar a percepção e as práticas dos professores da rede municipal da educação em relação às bibliotecas escolares e ao uso de recursos informacionais, passamos a buscar elementos nas Propostas Curriculares relacionados a esse objetivo, utilizando o recurso de localização “CTRL+F” para arquivo PDF e “CTRL+L” para arquivo DOC, primeiramente buscamos a palavra “biblioteca” que figura na Proposta Curricular para o 3º, 4º e 5º. Anos.

Na seção “Orientações Didáticas”, “Tópico 2 - Práticas de Leitura” lemos: “Organizar um acervo de classe com livros de boa qualidade literária para uso dos alunos. Viabilizando também, o uso da **biblioteca** tanto para exploração em sala de aula como para empréstimos” (MARÍLIA, 2011, p. 7, grifo nosso, única vez que aparece a palavra biblioteca). Este parágrafo figura na Proposta Curricular para o 4º. e 5º. Ano, *ipsis litteris*.

Lemos que as orientações didáticas são para formar um “acervo de classe” – o que já desconfigura o contexto real em que os livros são encontrados na sociedade. A classe pode ter um acervo para fins didáticos, mas não em detrimento

do espaço privilegiado para o acervo estar organizado e ser utilizado conforme as especificidades das bibliotecas (catálogo, prateleiras, classificação do conhecimento).

As orientações didáticas sobre práticas de leitura determinam o papel da biblioteca como guardadora de livros – mas precisa, se já existe o acervo de classe? – espaço que os alunos freqüentam para retirar os materiais para explorarem em sala de aula ou para empréstimos domiciliares.

Ainda em “Orientações Didáticas – Práticas de Leitura” do 3º. Ano lemos que

O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um ambiente que favoreça a prática constante de leitura de textos em situação **real de comunicação**, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam na sociedade. Esse trabalho deve envolver todos os alunos, inclusive aqueles que não lêem convencionalmente. (MARÍLIA, 2011, p. 7, grifos originais).

Na Proposta Curricular do 1º. e 2º. Anos não fazem referência à biblioteca e aponta a sala de aula como “um espaço de formação de leitores” e acrescenta formação de “escritores”:

O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores e escritores. Um espaço, portanto, com muitas leituras e situações de escrita. Leituras das crianças, leituras dos professores. Leituras de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. (MARÍLIA, 2008, p. 5; MARÍLIA, 2010, p. 6, respectivamente).

Que a sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores não temos dúvidas, porém, há um pequeno equívoco em relacionar a sala de aula – quase que exclusivamente – a situações reais de comunicação; “a diversidade de textos que circulam na sociedade”. Os diversos suportes de textos ou informacionais são produzidos, encontrados e utilizados em seus ambientes reais e possuem organizações e mecanismos de circulação próprios, que não para fins didáticos, como aparecem na sala de aula.

Vale retomar a constatação de Arena (2009, p. 160) de que “a realidade brutal é a de que na escola, instituição culturalmente organizada para ensinar a ler existe apenas um espaço reconhecido para isso – a sala de aula”.

A constatação da exclusividade da sala de aula como lugar de formação de leitores, espaço de leitura é fato, uma realidade brutal, nas palavras do autor (ARENA, 2009), todavia, é preocupante quando se encontra em documentos oficiais,

em orientações didáticas sobre práticas de leitura para professores afirmando que o espaço da leitura é na sala de aula e a biblioteca tem papel de figurante, ou seja, irrelevante!

É preciso “adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas” (BRASIL, 1997, p. 52), citação já realizada, pois, genericamente, o valor ensinado aos alunos é que esses gêneros textuais aparecem na sala de aula, onde são usados para fins estritamente didático-pedagógicos.

Para fugir da armadilha da sala de aula e da abstração, o professor deve levar os alunos aos espaços e promover situações reais de comunicação; programar visitas a diferentes bibliotecas e centros de informação para os alunos compreenderem o funcionamento e organização; conhecerem uma redação e edição de jornal, de editoração de livros (autor, ilustrador, tradutor, editora, local e ano de publicação), entre outros locais como museus e exposições de artes.

A palavra “biblioteca” ainda aparece na Proposta do 4º. e 5º. Ano com conotação de “lugar histórico”, no conteúdo de História: “Visita a lugares formais e não formais de memória, como museus, bibliotecas e arquivos” (MARÍLIA, 2012, p. 35). É preocupante que num documento oficial a biblioteca figure apenas com essa conotação, impossibilitando aos professores e aos alunos uma visão positiva, flexível e viva de biblioteca escolar – como pulmão da escola (MARZAL, 2005; ARENA, 2009; MAROTO, 2009).

No tópico “Práticas de Leitura” para esses mesmos anos lemos:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de apropriação do sentido do texto, a partir da situação comunicativa. Sendo assim, formar o leitor competente implica em propiciar um ambiente favorável à leitura, organizado em torno da diversidade de gêneros textuais em **enunciados concretos e reais** de comunicação. (MARÍLIA, 2012, p. 11, grifo original).

Parece-nos pertinentes os propósitos de formação de leitores se considerarmos o trecho acima fora do contexto global do documento e da situação real das bibliotecas escolares das EMEFs de Marília. Porém, deve-se questionar: o que é preciso para “formar [o] leitor competente”? Como “propiciar um ambiente favorável à leitura”? Variáveis importantes estão sendo esquecidas, tais como a valorização do espaço da biblioteca escolar, qualidade, conservação e atualização

do acervo, serviços e atividades planejadas e executadas para o desenvolvimento da capacidade leitora, de escrita, de produção de conhecimentos na biblioteca escolar.

A Proposta para o 4º. e 5º. Anos os autores propõem o uso de “estratégias de leitura” para antes, durante e depois da leitura tais como levantar hipóteses, fazer inferências, estabelecer relações com outros textos; afirma que a leitura é uma atividade de resolução de problemas, portanto deve-se

Organizar atividades de leitura com diferentes propósitos: resolver um problema prático, divertir, informar; propiciando que os alunos aprendam as modalidades de leitura adequada aos propósitos e gêneros (ler por parte, buscando informação necessária, ler várias vezes, ler para revisar o texto);

Propor atividades que permita aprofundar o tratamento de conteúdos referentes à organização específicas dos gêneros: textos jornalísticos, textos argumentativos, crônicas, etc., possibilitando trabalhar às relações lógico-discursivas, mostrando aos alunos que todo texto se constrói a partir de múltiplas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto. (MARÍLIA, 2012, p. 13).

Estratégias adequadas para ambientes formais de ensino de leitura, mas que precisam do cenário também adequado, que não apenas a sala de aula. Percebemos um enfoque na estrutura das tipologias textuais, que devem ser ensinadas, porém, não devem ser desconsiderados os aspectos recreativos, informativos, científicos e estéticos desses suportes informacionais.

A palavra “pesquisa” [escolar] também foi buscada nas quatro Propostas Curriculares (2008, 2010, 2011, 2012), que teve mais ocorrências, diferentemente da palavra buscada anteriormente, “biblioteca”. As palavras “pesquisa” e “pesquisador” figuram algumas vezes, porém, não relacionadas à pesquisa escolar.

Na Proposta para o 1º. Ano aparece apenas a palavra “pesquisador” uma vez referindo ao professor “[...] que investiga qual problema o aluno enfrenta e qual competência ainda falta adquirir, com atenção e cuidado às produções já realizadas e conquistadas” (MARÍLIA, 2008, p. 28). Assim, podemos inferir que não há a proposta de pesquisa escolar para os alunos do 1º. Ano, ao menos, não de modo oficial.

Na Proposta para o 2º. Ano a palavra “pesquisa” aparece nos Conteúdos de Língua Portuguesa, em “Situações de intercâmbio oral”: “Exposição de assuntos pesquisados apoiando-se em ilustração ou esquema” (MARÍLIA, 2010, p. 4). Também figura nos Conteúdos de Ciências Naturais:

Utilize o conhecimento prévio das crianças. Permita que exponham o que sabem a respeito de animais, plantas, flores e fenômenos naturais; conduza a turma a elaborar suas próprias conclusões e compará-las com as informações retiradas de livros e outras fontes de pesquisa. (MARÍLIA, 2010, p. 14).

Nos Conteúdos de História o termo “pesquisa” aparece três vezes, sendo a segunda, uma citação direta do Parâmetro Curricular Nacional “Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.)” (MARÍLIA, 2010, p. 18).

No Volume 5 – História e Geografia dos PCNs, citado na Proposta Curricular do 2º. Ano aparece em “Conteúdos Comuns às Temáticas Históricas” com orientações voltadas para o uso de fontes variadas, produção de diversos suportes informacionais, entre outras:

Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.);/ Análise de documentos de diferentes naturezas;/ Troca de informações sobre os objetos de estudo;/ Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico;/ Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados;/ Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc;/ Conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo. (BRASIL, 1997a, p. 43).

O termo “pesquisa” está presente também nos Conteúdos de Artes três vezes e ainda nas páginas 33, 40 e 43 uma vez direcionada ao professor (como pesquisador), porém, de modo genérico, sem explicitação de como a pesquisa deve ser desenvolvida nos diversos contextos em que é utilizada:

[Artes Visuais] Experimentação, utilização e **pesquisa** de materiais e técnicas artísticas; [Dança] Experimentação e **pesquisa** das diversas formas de movimento, locomoção, deslocamento e orientação no espaço; [Teatro] **Pesquisa**, elaboração e utilização de cenários, figurinos, adereços e objetos. (MARÍLIA, 2010, p. 27).

Nas Propostas do 3º., 4º., e 5º. Anos aparecem basicamente nos moldes apontados acima. Nenhuma Proposta apresenta um detalhamento ou referência sobre “como desenvolver pesquisa escolar” ou estágios/etapas da pesquisa escolar para usá-la como uma estratégia de ensino-aprendizagem, não apenas de conteúdos conceituais, mas dos conteúdos procedimentais e atitudinais, sobre o qual já tratamos conforme os PCNs (BRASIL, 1997).

A palavra “competência” aparece na Proposta Curricular para o 1º. Ano duas vezes, uma já citada (MARÍLIA, 2008, p. 28), quando o professor, na condição de pesquisador, investiga os problemas de aprendizagem do aluno e quais competências o aluno não adquiriu, com base nas expectativas de aprendizagem trazidas pelo documento. A segunda ocorrência é no sentido de “competência motora” nos conteúdos de Educação Física.

Na Proposta Curricular para o 2º. Ano o termo “competência” aparece em contextos parecidos como as da Proposta anterior, em outras páginas ao lado da palavra “habilidade” e também no sentido como segue:

As práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias de funcionamento que permitirão aos estudantes o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (MARÍLIA, 2010, p. 33).

Na Proposta Curricular para o 3º. Ano na seção “Organização Pedagógica” a competência aparece nos mesmos contextos e em uma ocorrência com sentido diferenciado vinculando o desenvolvimento de competências com o aprender a aprender:

O papel da escola é assegurar o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação na vida social. O domínio da língua falada e escrita, a resolução de situações-problema, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, são exigências que se impõem no mundo contemporâneo. Trata-se, portanto, de ter em vista à capacitação dos estudantes para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes, favorecendo ao aluno construir instrumentos que permitam **aprender a aprender**. (MARÍLIA, 2011, p. 36, grifo original).

O último parágrafo é extremamente oportuno, pois está em consonância com documentos internacionais (DELORS, 2010) e os PCNs (BRASIL, 1997). Oportuno, porém, de modo isolado, descontextualizado, sem conexões importantes que envolvem a prática pedagógica do “aprender a aprender”. Conceito que é entendido como a essência da educação do século XXI, tratado de modo tão superficial, que precisa ser revisto por tratar-se de um documento que é o parâmetro para o professor da rede municipal planejar suas atividades.

Tratamento teórico deficiente referente à temática da Competência em Informação, biblioteca escolar, pesquisa escolar que não contemplam os conteúdos procedimentais e atitudinais com uma condução equivocada do ensino da leitura somado à falta de recursos adequados das bibliotecas escolares do município de Marília, para que a aprendizagem ao longo da vida seja uma realidade na prática pedagógica dos professores e na educação dos alunos.

A palavra “competência” aparece na Proposta para o 4º. e 5º. Anos nos mesmos contextos das propostas anteriores e, uma ocorrência num contexto diferente conforme o parágrafo abaixo:

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos possam ser concretizadas, é necessário que planeje e organize situações didáticas, atentando que os conteúdos envolvem competências, procedimentos e atitudes. Esses componentes deverão orientar as ações pedagógicas na definição do tipo de abordagem frente a cada conteúdo. (MARÍLIA, 2012, p. 10).

Nos PCNs (BRASIL, 1997) os conteúdos estão divididos em “conceituais”, “procedimentais” e “atitudinais” o desenvolvimento da Competência em Informação nos alunos, que aprenderam a aprender, pois sabem como o conhecimento é produzido e organizado. No parágrafo destacado acima, temos a “competência” substituindo “conteúdos conceituais”, atrelada a procedimentos e atitudes que “deverão orientar as ações pedagógicas na definição do tipo de abordagem frente a cada conteúdo” (MARÍLIA, 2012, p. 10).

Tratamento teórico relevante, mas que no contexto geral do documento torna-se abstrato para captar a essência da orientação dada, para que o professor fique atento ao planejamento contemplando os conceitos, procedimentos e atitudes de cada conteúdo de modo claro e objetivo.

Há outras práticas de leitura interessantes, propostas nas atividades permanentes e de rotinas como a roda de leitura, leitura diária do professor, com enfoque estritamente didático-pedagógico, no objeto de estudo (os gêneros textuais, por exemplo), mas é preciso voltar a atenção para os modos de produção do conhecimento, como se organiza, como e onde recuperar informações para os alunos construírem o próprio conhecimento.

A análise das Propostas Curriculares da Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP, para os objetivos desse trabalho não foi no sentido de denegrir ou

apontar erros, porém, justamente proporcionar uma reflexão sobre como consideram as temáticas da pesquisa, principalmente com relação ao desenvolvimento da Competência em Informação, melhorando e potencializando o uso da biblioteca escolar e a pesquisa escolar, reiterando a importância de reavaliar o conteúdo das Propostas Curriculares frente às questões aqui levantadas. considerando os diversos documentos elencados e discutidos acima, desde os internacionais e nacionais, referente à Competência em Informação, biblioteca escolar e pesquisa escolar.

5.2 Parte B: Estudo de caso junto aos professores

Passaremos a apresentar e discutir os dados referentes ao estudo de caso, recolhidos por meio das atividades do curso básico de Competência em Informação oferecido para um grupo de professores da rede municipal da educação de Marília-SP, planejado e ministrado pelo próprio pesquisador.

No quadro abaixo temos uma visualização dos encontros com uma descrição da atividade realizada pelo pesquisador, bem como atividades realizadas e entregues pelos participantes.

Encontro/Data:	Atividade:
1º. – 16/03/2011	Introdução e contextualização do curso na pesquisa de doutoramento Participantes assinaram o termo de consentimento e responderam ao questionário
2º. – 23/03/2011	Apresentação conceitual da Competência em Informação
3º. – 30/03/2011	Apresentação conceitual e prática sobre Pesquisa Escolar
4º. – 06/04/2011	Apresentação geral sobre bibliotecas (Municipais, Escolares, Universitárias, Especializadas, Digitais, Virtuais). Participantes fizeram avaliação sobre os quatro encontros realizados.
5º. – 13/04/2011	Visita ao laboratório de informática da Secretaria Municipal da Educação Participantes foram apresentados e orientados a usarem sites de bibliotecas digitais de literatura e outros sites relacionados à leitura
6º. – 20/04/2011	Suspenso por conta do feriado de 21 de abril a pedido das professoras
7º. – 27/04/2011	Professoras fizeram atividades de delimitação de tema de pesquisas, a partir de seus interesses pessoais e profissionais
8º. – 04/05/2011	Visita à biblioteca da Secretaria Municipal da Educação
9º. – 11/05/2011	Apresentação e discussão do filme “Fahrenheit 451”
10º. – 18/05/2011	Visita à biblioteca municipal de Marília
11º. – 25/05/2011	Atividade no laboratório de informática da Secretaria Municipal da Educação; utilização de sites, portais que auxiliam a pesquisa escolar
12º. – 01/06/2011	Atividades de apresentação e manuseio de obras de referências: enciclopédias, dicionários
13º. – 08/06/2011	Atividades de apresentação e manuseio de publicações periódicas: jornais, revistas
14º. – 15/06/2011	Visita à Biblioteca Interativa do Centro de Estudos em Educação e Saúde – CEES/UNESP, guiada pela funcionária
15º. – 29/06/2011	Fechamento e confraternização

5.2.1 Contextualização do estudo de caso

O professor do Ensino Fundamental da rede municipal da educação de Marília é funcionário público, contratado mediante concurso público, profissão regida pela Lei 3.200/1986 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília (MARÍLIA, 1986)⁴⁸. No Capítulo X “DOS DIREITOS E DEVERES DOS MEMBROS DO MAGISTÉRIO”, artigo 25, lemos:

São deveres dos membros do Magistério, além de outros comuns ao funcionário e servidor municipal:

- I - incentivar a formação de atitudes e hábitos que conduzam ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, como elemento de atuação;
- II - preservar as finalidades da Educação Nacional, inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e contra todas as formas de discriminação social, religiosa, política e filosófica;
- III - colaborar nas atividades para integração da família, escola e comunidade e delas participar sempre que possível;
- IV - participar das atividades educacionais que lhes forem atribuídas por força de suas funções, realizando atividades escolares e extra-classe;
- V - comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza,
- VI - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;
- VII - comunicar ao superior hierárquico todas as irregularidades que tiver conhecimento no local de trabalho;
- VIII - manter, com os colegas, espírito de cooperação e solidariedade;
- IX - guardar sigilo profissional;
- X - respeitar a integridade moral e humana do aluno.

No artigo 26 (Dos Direitos), o inciso II, lemos que é direito do professor “ter ao seu alcance informações educacionais, fontes bibliográficas, material didático e outros recursos e instrumentos para melhoria e desempenho profissional” (MARÍLIA, 1986). Um indício que o Estatuto do Magistério que rege a educação no município, contempla, ao menos em termos de “normatização”, o direito ao acesso a informações educacionais, fontes bibliográficas, materiais didáticos e outros ao dispor do professor para melhoria e aperfeiçoamento profissional.

Garantir o acesso é diferente de ensinar e preparar o professor para usar as informações e fontes disponíveis; é preciso verificar também se o acesso está

⁴⁸ Até 1996 a Rede Municipal da Educação de Marília era responsável pela Educação Infantil, com Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's); somente em 1997, algumas escolas estaduais que ofereciam o Ensino Fundamental (1ª. à 4ª. série), foram municipalizadas e nos anos seguintes, outras novas foram criadas. Como informado no texto, a Rede Municipal da Educação de Marília até a presente data, conta com 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's).

garantido de fato, pois, a visita *in locu* às bibliotecas escolares demonstrou uma situação de escassos recursos informacionais tanto para professores como para os alunos.

No último Edital Público,⁴⁹ em 2010, para contratação de Professor de EMEF para a cidade de Marília as atribuições do cargo estão especificadas da seguinte maneira aos pretensos candidatos:

- I - executar as atividades docentes propostas em seu plano curricular apresentando ao Diretor, sempre que necessário, as dificuldades encontradas;
- II - colaborar no processo de orientação educacional, mantendo permanente contato com os pais dos alunos e seus responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento dos educandos e obtendo dados de interesse para o processo educativo;
- III - executar, manter organizada e atualizada a escrituração sob sua responsabilidade;
- IV - proceder à observação dos alunos, identificando as necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde, que interferem na aprendizagem, encaminhando-os ao Diretor para as providências cabíveis;
- V - participar das atividades cívicas, culturais e educativas da Escola e da comunidade;
- VI - participar da Associação de Pais e Mestres das Escolas, Conselho de Escola e das Horas de Estudo em Conjunto (que serão realizadas semanalmente na Unidade Escolar);
- VII - participar de reuniões pedagógicas, reciclagem, encontro de educação, cursos de atualização, comemorações e promoções internas da Escola;
- VIII - executar quaisquer outras atribuições correlatas determinadas pela Secretaria Municipal da Educação;
- IX - lecionar em salas de Educação de Jovens e Adultos, conforme previsto na Lei federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e na legislação municipal pertinente;
- X - ministrar aulas de reforço escolar, em período contrário ao seu, quando lhe for atribuída esta responsabilidade;
- XI - exercer atividades administrativo-burocráticas da Unidade escolar na qual estiver lotada, durante o período em que estiver em regime de dedicação parcial.

Percebe-se nas atribuições acima uma ênfase à questão burocrática, mas também está previsto em suas atribuições “participar das atividades cívicas, culturais e educativas da Escola e da comunidade”, “participar de reuniões pedagógicas, reciclagem, encontro de educação, cursos de atualização, comemorações e promoções internas da Escola”. (MARÍLIA, 1986).

A carga horária dos professores é de 27 horas semanais, sendo cinco horas por dia cumpridas em sala de aula (das 7h00 às 12h00 ou das 12h30 às 17h30) e

⁴⁹ Edital S.A.10 nº 011/2010 - Abertura de Inscrições, Concurso Público para provimento de cargos, da Secretaria Municipal da Administração da Prefeitura Municipal de Marília, Estado de São Paulo, Brasil.

duas horas para reunião, chamadas de Horas de Estudo em Conjunto – HEC, que ocorre em dia fixo da semana – às quintas-feiras, sob responsabilidade do professor-coordenador da escola para leitura de textos, instruções pedagógicas e outras questões gerais da escola, no período contrário, ou seja, professores que estão em sala de aula no período da manhã cumprem o HEC no período da tarde e vice-versa.

A rede municipal da educação de Marília não adota nenhum material apostilado⁵⁰, como acontece em algumas cidades; são usados os livros didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático para as disciplinas curriculares, ou seja, livros didáticos adquiridos através de recursos públicos federais.

Os professores utilizam as Propostas Curriculares como documento orientador para cada ano do Ensino Fundamental (do 1º. ao 5º.) desenvolvido pela equipe pedagógica da própria Secretaria Municipal da Educação com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os quais tiveram alguns itens analisados no subtópico 5.1.4 Documentos Municipais.

Como não há apostila o professor é responsável por elaborar o “Semanário”, como é denominado o planejamento semanal, com base na grade curricular com atividades que serão desenvolvidas ao longo da semana, das áreas do conhecimento pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia, História, Artes e Educação Física.

A parte diversificada do currículo ainda conta com aulas no laboratório de informática, Ensino Religioso e um Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, desenvolvido pela Polícia Militar do Estado de São Paulo para o 5º. Ano. O semanário é analisado e acompanhado pelo professor-coordenador de cada unidade escolar, que endossa, sugere, orienta as atividades planejadas para a semana, aos professores sob sua responsabilidade.

Como apontado na introdução, um dos motivos para a escolha do recorte da pesquisa – Competência em Informação para professores do Ensino Fundamental

⁵⁰ Segundo NUNES (20--?), do Ministério Público de São Paulo, os sistemas educacionais públicos não podem adquirir material apostilado de empresas privadas, por uma série de justificativas, mas principalmente, por caracterizar-se como uma infração financeira, tributária, pois já recebe livros didáticos do Governo Federal.

do Ciclo I, foi justamente o fato de o pesquisador, ser Pedagogo (Professor de LIBRAS), fazer parte da equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal da Educação, poder acompanhar reuniões de planejamento, os direcionamentos administrativos e pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação e poder propor a pesquisa sobre a Competência em Informação enquanto aluno regular do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação.

5.2.2 Caracterização dos participantes

Os 28 inscritos no curso “O desenvolvimento de competência em informação por meio da pesquisa escolar” são do gênero feminino, os quais serão referidos ao longo do texto por meio dos pseudônimos⁵¹ indicados pelos próprios participantes em uma das atividades.

Destacamos que dos 28 inscritos, 20 permaneceram até o final, chamados de concluintes, e oito desistiram; o que pode ser explicado devido ao horário em que o curso ocorreu (noturno) e demais atribuições, responsabilidades e compromissos dos professores de Ensino Fundamental do Município, conforme explicitado anteriormente, como preparação do semanário e ainda, na quinta-feira, terem as duas Horas de Estudo em Conjunto – HEC.

Outra curiosidade das participantes concluintes e desistentes é o estado civil e o fato de serem mães. Basicamente, as casadas e com filhos pequenos representam a maioria das participantes, enquanto que as desistentes em sua maioria são solteiras, sem filhos; das oito participantes que desistiram cinco são solteiras, três são casadas e apenas uma com filhos, já adultos!

Serão usados os dados recolhidos tanto de concluintes como dos desistentes, pois a maioria das atividades foi semanal, assim há atividades de participantes desistentes, como atividades que não foram entregues por participantes concluintes.

O quadro 08 reúne os dados de faixa etária, estado civil e idades dos filhos (quando possuem):

⁵¹ Houve participante que não indicou pseudônimo, esse será referido por meio das iniciais do nome e sobrenome. Ressaltamos que Clara Mirabolante, Vânia Pereira Barreto e Maria Fernanda Piedra são pseudônimos escolhidos pelas participantes, por isso consta o “nome completo” e não as siglas.

Quadro 08
Caracterização das professoras participantes

CONCLUINTE	Participante	Idade	Estado Civil	Idades dos filhos*	CONCLUINTE
	Jocatele	27	Solteiras	Sem filhos	
	Clara Mirabolante	32			
	Tatinha	41			
	Lia	26			
	MCG	26			
	Afrodite	32	Casadas		
	MFSC	27			
	Vânia Pereira Barreto	29			
	RBM	28	Solteira	08	
	Antevasin	30	Casadas	03	
	Maria Fernanda Piedra	27		03	
	SAF	31		10, 03	
	ACFN	36		14, 05	
	Marreca	41		11, 08	
	Clarice	43		20	
	Beija-flor	34		15, 10	
	Marília	54		23, 21	
	Nailil	33	Divorciadas	09	
	Tricolorada	50		21, 18	
Alegria Total	64	35, 34, 33, 31			
DESISTENTE	Participante	Idade	Estado Civil	Idades dos filhos*	DESISTENTE
	DGG	26	Solteiras	Sem filhos	
	RAIP	32			
	MAS	33			
	Cristal	38			
	SFB	45			
	CCNK	32	Casadas		
	MIAS	34			
MFVE	54		38, 31		

* Idades em ordem de nascimento

No quadro 09 vemos a formação em nível de Magistério (Ensino Médio) e graduação de todas as participantes e o ano em que concluíram os cursos, bem como o tempo de atuação no magistério.

É interessante notar que todas têm formação pedagógica; as que cursaram graduações em outras áreas fizeram pelo menos o magistério anteriormente, como Marília (Ciências Biológicas) e está cursando Pedagogia, Cristal (Direito), Tricolorada (Educação Física), CCNK (Jornalismo) RAIP (Biblioteconomia), Marreca (Psicologia) e Jocatele (Ciências Contábeis).

Quadro 09

Formação e tempo de atuação no magistério

Participante	Formação (Ano conclusão)		Tempo de atuação no magistério
	Magistério, Escola Normal, CEFAM	Graduação	
Alegria Total	Magistério (1967)	Pedagogia (1975)	44
MFVE	Magistério (1982)	Pedagogia (1987) Habilitação em Educação Especial (1994)	28
Marília	Escola Normal (1975)	Ciências Biológicas (1978) Pedagogia (em andamento)	22
SFB	Magistério (1988)	Pedagogia (2000) Letras (2006)	21
Cristal	Magistério (1990)	Direito (1994)	20
Clarice	Magistério (1987)	Letras (2002)	15
Tricolorada	Escola Normal (1981)	Educação Física (1984)	13
CCNK	CEFAM (1997)	Jornalismo (2003)	13
Nailil	Magistério (1995)	Pedagogia (1999)	13
Afrodite	Magistério (1996)	Pedagogia (2002)	11
ACFN	Magistério (2000)	Pedagogia (2003)	11
RAIP	CEFAM (1996)	Biblioteconomia (2003)	10
RBM	CEFAM (2001)	Pedagogia (2004)	07
Antevasin		Pedagogia (2004)	07
Marreca	CEFAM (1992)	Psicologia (1995)	07
Clara Mirabolante		Pedagogia (2000)	06
DGG	CEFAM (2000)	Pedagogia (2006)	06
Maria Fernanda Piedra	Magistério (2003)	Pedagogia (2006)	06
MIAS	Escola Normal (1998)	Pedagogia (2010)	06
Jocatele	CEFAM (2002)	Ciências Contábeis (2008)	05
MAS	-	Pedagogia (2002)	05
Tatinha	-	Pedagogia (2003)	05
Vânia Pereira Barreto	-	Pedagogia (2003) Letras (2007)	05
MFSCCL	-	Pedagogia (2005)	05
MCG	-	Pedagogia (2006)	05
Lia	-	Pedagogia (2006)	04
SAF	Magistério (2000)	Pedagogia (2003)	03
Beija-flor	-	Pedagogia (2006)	02

No quadro 10 estão relacionadas as participantes que possuem especialização (*lato sensu*) concluída ou em andamento. Interessante notar o perfil e trajetória acadêmica de Cristal, que concluiu o magistério em 1990, a graduação em Direito em 1994 e a especialização em Direito Empresarial, em 1996, e atua há 20 anos como professora dos primeiros anos do ensino fundamental. Como a carga horária é de 27 horas semanais, pode ser que atue também na área do direito, porém, como não foi perguntado é apenas uma inferência.

Quadro 10
Participantes com especialização

Participante	Especialização (Ano de Conclusão)
--------------	-----------------------------------

Cristal	Direito Empresarial (1996)
CCNK	Novas Tecnologias na Educação (em andamento)
DGG	Psicopedagogia (2010)
Tatinha	Psicopedagogia (em andamento)
Vânia Pereira Barreto	Didática e Elementos Articuladores (em andamento)
MCG	Psicopedagogia (2009)
Lia	Atendimento Educacional Especializado (em andamento)

As demais participantes concluíram ou estão concluindo especializações na área da educação: DGG, Tatinha e MCG em Psicopedagogia (três), CCNK está cursando a especialização em Novas Tecnologias na Educação (uma), Vânia Pereira Barreto está cursando a especialização em Didática e Elementos Articuladores (uma) e Lia está cursando a especialização em Atendimento Educacional Especializado (uma).

5.2.3 – Análise da atividade do pseudônimo e relação com o livro, leitura ou um personagem

A ideia inicial dessa atividade foi resgatar a história dos participantes em relação à leitura, pois “leitura” apareceu consideravelmente nas expectativas referentes ao curso. Podemos perceber que o indivíduo irá se relacionar com a leitura, influenciado pelo meio ambiente que lhe foi proporcionado, o que pode acarretar “vícios”, lacunas e um *modus operandis* inadequado, os quais deveriam ser desfeitos ou minimizados pela formação didático-pedagógica, pela atuação profissional na educação e reflexão sobre a prática do magistério.

Criamos as seguintes categorias para analisar os relatos das professoras nessa atividade: A) Leitura, família, pessoas, afetividade; B) Leitura, escola, biblioteca; C) Leitura, suportes, livros, coleções; D) Leitura, amor, paixão, prazer, fruição e E) Leitura, meio ambiente, influências, mudanças.

É importante resgataremos a discussão feita sobre leitura na primeira parte desse texto e associar as ideias e conceitos dos autores como Jouve (2002), Manguel (2006), Soares (2003), Arena (2009), Ceretta (2010), os quais explicitaram as dimensões da leitura, o poder da leitura sobre os indivíduos e a coletividade, como a leitura pode transformar pessoas e sociedades, a importância de dominar a

técnica de ler e escrever, mas não só, ser letrado, no sentido de usar a leitura e a escrita no contexto social e que a leitura é condição *sine qua non* para as pessoas exercerem sua cidadania de modo pleno na Sociedade da Informação.

Como a atividade solicitada aos professores é um resgate de memória e lembranças referentes à leitura, os relatos têm característica nostálgica, tanto afetiva quanto traumática. Citam pessoas, espaços e situações referentes à leitura, portanto, a divisão dos relatos sempre inicia com “leitura” e alguns relatos poderiam constar em mais de uma categoria.

A) Leitura, família, pessoas, afetividade:

Nesse item as pessoas citadas como influenciadoras para a leitura foram professores (três citações), madrinha (uma), pais (uma), prima (uma) e bibliotecária (uma) o que criou um elo de afetividade entre a leitura e as pessoas citadas.

A professora Jocatele relata que tornou-se leitora por influência de uma professora a partir da 5ª. série do Ensino Fundamental e depois influenciou suas irmãs mais novas para serem leitoras também:

[...] Acredito que foi graças à sensibilidade dessa professora, em selecionar livros que despertassem o gosto pela leitura que levou a tornar-me uma leitora. [...] Tenho duas irmãs mais jovens que há algum tempo atrás estavam em idade escolar, cursando a 8ª série e tinham aversão aos livros. Elas os selecionavam pela quantidade de páginas, ou seja, quanto menos melhor. Perguntei se elas já haviam lido algum livro da coleção vaga-lume, e elas me disseram que não. /Não perdi tempo, peguei os meus 2 preferidos ‘O escaravelho do diabo’ e ‘Deus me livre’. Fiz tanta propaganda que despertei a curiosidade delas. Mas quando olharam o nº. de páginas a pergunta veio quase em coro ‘mas tudo isso?!?’. Só lembro que falei ‘tenta, começa, vocês vão gostar e se não gostarem deixa pra lá não precisa continuar’. Elas pegaram meio a contra gosto. /Bom, final da história elas leram minha coleção inteira e outros que passei a comprar para elas e hoje são melhores leitoras que eu. (Jocatele).

As professoras Tricolorada e Lia também citam professoras como incentivadoras ou pessoas que as iniciaram no mundo da leitura:

Minha professora de 1º ano está hoje bem velhinha e guardo sua lembrança com muito carinho. [...] se eu consegui ler meu primeiro livro devo a ela, minha querida e adorada mestra D. Haida. Detalhe, ela lembra do meu livro até hoje, pois mesmo não sabendo ler eu o

levava para a escola todos os dias. Um dia ela pediu-me emprestado e leu pra sala toda. Todos os dias ela lia um pouquinho até terminar. Adorei conhecer meu livro e o que aquelas letrinhas queriam dizer. (Tricolorada).

Durante o início da minha adolescência este hábito se perdeu um pouco e só foi retomado com as aulas de uma professora de L. P. [Língua Portuguesa], a Márcia Matos. Em suas aulas, ela propunha seminários (apresentação de um livro lido) e para isso indicava várias obras. (Lia).

A professora Tricolorada ainda relata a influência da madrinha que a presenteou com um livro antes de ser alfabetizada e como esse livro, o início da alfabetização e influenciaram até seu futuro profissional, como podemos perceber pelas palavras abaixo:

[...] queria muito saber ler para conseguir ler meu livro que havia ganhado de presente da minha madrinha de batizado. [...] Um presente precioso que me foi dado [...] e que na época me disse assim: “Estou lhe dando este presente para que depois desse venham muitos e que um dia você venha a ser professora assim como eu, que leia muito, pois ler faz bem. Um dia você entenderá o que estou dizendo. (Tricolorada).

A professora Cristal citou os pais que a presentearam com livro por ocasião de sua Primeira Comunhão, a professora Marreca citou a prima que também a presenteou com um livro e a professora Maria Fernanda Piedra citou a bibliotecária que indicou livros da coleção Vagalume e que a influenciaram como leitora:

Outro fato bem interessante foi quando realizei a primeira comunhão, onde, no dia do encerramento, meus pais me presentearam com o livro: A casa do anjo da Guarda. Nossa quanta emoção. Nunca vou me esquecer desse carinho. (Cristal).

Quando eu era criança eu ganhei um livrinho de uma prima muito querida. Aquele livrinho era tudo para mim, eu andava pra cima e pra baixo com ele. Ele tinha o formato das personagens./ As personagens eram duas mocinhas, irmãs e muito amigas, então identifique-as como sendo essa prima e sua irmã. Não me recordo o nome do livrinho./ Foi tão marcante pra mim que toda vez que a professora pedia pra escrever uma história, era essa que eu escrevia. Se ela pedia pra escrever quatro vezes no ano era apenas essa história que eu contava. (Marreca).

[...] Mauren [bibliotecária], um anjo que me ajudou a descobrir planetas extraordinários. Ela me apresentou o ‘Mistério dos Cinco Estrelas’, ‘O Escaravelho do Diabo’, entre outros da mesma coleção. Eu lia compulsivamente. (Maria Fernanda Piedra).

B) Leitura, escola, biblioteca:

Nesta categoria temos a escola como ambiente propício ou não à formação de leitores, segundo o relato das professoras. Temos duas realidades distintas em relação à biblioteca escolar. Jocatele traz um retrato de uma escola que não ensinou aos seus alunos o que é uma biblioteca, mesmo tendo um espaço destinado para esse fim, tido como um caos, e a professora Maria Fernanda Piedra exalta a biblioteca da sua escola, conforme os relatos abaixo:

[...] Na 4ª série eu nem sequer conhecia a biblioteca da escola. [...] [A professora] costumava pedir leitura de um livro por mês com um posterior trabalho contendo o resumo do livro./ Lembro-me dela ter dito que na biblioteca (que eu nem sabia que existia na escola) havia alguns volumes e que se eu quisesse era só pedir a chave para a inspetora e pegar o que tivesse interesse./ Quando abri a porta da tal biblioteca quase caí de costas. Aquilo era um emaranhado, um amontoado de livros jogados dentro de uma sala. Realmente, não existia biblioteca naquela escola. (Jocatele).

Um universo de significados. Eis o que me lembro. É claro que desde que me entendo como leitora tenho várias experiências boas dentro desse “universo”. E por mais estranho que pareça, tive a maior e melhor parte delas na biblioteca do SESI. (Maria Fernanda Piedra).

Os relatos das professoras MFSCCL e Vânia Pereira Barreto referem-se ao cotidiano escolar com atividades como concurso de leitura e posicionamentos pedagógicos, como da professora na época de Vânia Pereira Barreto:

Minha experiência com leitura se deu mais marcadamente no ensino fundamental mais ou menos na 3ª e 4ª série. Mas foi a partir da 5ª série, quando mudei de escola, que passei a ler mais e a gostar de fazê-lo. Na ocasião, a escola desenvolveu um concurso de leitura; lembro que na época, li muito livros, foi um período delicioso! (MFSCCL).

Alfabetizei-me na 1ª série como a maioria das crianças, porém, com muitas dificuldades (segundo minha professora da época). Cometia muitos erros de ortografia, fazia aquela leitura de “soquinho” enquanto que na sala havia alunos muito mais brilhantes do que eu. A verdade era uma só: eu era uma menina sem nenhum atrativo, estudando numa escola de gente muito rica./ Para encurtar o assunto tudo o que me remetia a leitura me causava pavor, pois eu já sabia que minha leitura não era maravilhosa e que as críticas e cobranças caíam sobre minha cabeça. Eu fugia do livro como o “fulano” foge da cruz, e assim ia levando.../ [...] Na 3ª.] série era uma rotina escolher livros do acervo de sala para ler em casa quinzenalmente, eu sempre os pegava, mas alguns eu lia e outros não./ [...] Até que numa sexta-feira escolhi um livro de dimensões grandes e também de um grande número de páginas para a minha concepção na época. Na verdade as ilustrações da capa haviam me interessado, eram

desenhos lindíssimos, e o título escrito com uma caligrafia bem rebuscada [...] Preciso relatar o que aconteceu na segunda-feira. Cheguei na sala, eu estava torcendo para ser chamada pela professora para a tal “cobrança de leitura”, dito e feito, o meu foi o primeiro nome, eu fui falando com tanto entusiasmo, com tanta propriedade que até alguns que estavam por perto se interessaram por ouvir a história, aquele momento foi sublime./ A professora “com toda sua delicadeza e demonstrando todo o carinho e ternura que tinha por mim” pronunciou com uma voz quase angelical: “Não fez mais do que a sua obrigação!” (Vânia Pereira Barreto).

Vejam como a postura de uma professora marcou significativa e negativamente a vida de uma criança em relação à leitura, hoje professora, que poderia ter desistido frente à postura da professora que teve, como tantos fazem. Chamamos a atenção para os conteúdos atitudinais que permeiam a prática e o cotidiano escolar, que não estão apenas em palavras e discursos, mas se revelam nas entrelinhas, ou, infelizmente, de modo explícito, como relatado por Vânia Pereira Barreto.

C) Leitura, suportes, livros, coleções:

Nesta categoria foram separados trechos em que as professoras citam títulos de livros, coleções, revistas e jornais, sejam presenteados, lidos, que fizeram parte da infância ou adolescência. Os títulos citados foram: Garra de Campeão, O mistério do cinco estrelas, As viagens de Gulliver, A fada que tinha idéias, A bolsa amarela, Dom Casmurro, Quincas Borbas, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Meu pé de laranja lima, O pequeno príncipe, O mundo de Sofia, A biblioteca mágica de Bibbi Bokken e outros:

[...] O primeiro trabalho foi com o livro ‘Garra de Campeão’. [...] O segundo livro foi ‘O mistério de cinco estrelas’. [...] fui apresentada à coleção Vaga-lume. Adorei o livro e na época fiquei toda orgulhosa por ter lido um livro com mais de 100 páginas./ [...] depois de ter ‘assaltado’ as estantes dos meus avós, tios e tias, comecei a colecionar os tais livros e um dia levei toda orgulhosa, para a professora Márcia, minha pequena coleção. Devia ter 7 volumes. (Jocatele).

As lembranças mais marcantes que tenho de quando ainda não estava na escola foi ganhar meu 1º livro: VIAGENS DE GULLIVER. Embora não estivesse entrado ainda na escola, pois não havia parquinho fiquei muito feliz com o livro. Olhava-o e não entendia nada. Eu apenas imaginava um gigante amarrado que deveria ter feito algo de mal para estar preso. (Tricolorada).

Não sei dizer se foi o primeiro, mas o livro “A fada que tinha idéias” da autora Fernanda Lopes de Almeida foi a primeira leitura significativa, por vários motivos. (Clara Mirabolante).

Quando nos foi feita a proposta para escrever sobre um livro ou personagem marcante, muitas coisas vieram da minha memória, mas em especial o livro A bolsa Amarela de Lygia Bojunga./ O livro retrata a história de uma menina sonhadora, cheia de desejos e muita criatividade. Fiz três leituras deste livro: a primeira sozinha, a segunda para minha filha de oito anos (na época) e a terceira para uma sala de aula de 3ª série. (Beija-flor).

Revendo minhas memórias recordo um tempo em que me dedicava lendo Clarice Lispector e Machado de Assis./ Os títulos dos livros de Clarice Lispector lidos naquele momento (antes de ir para a Faculdade) não me recordo. Porém, Machado de Assis recordo de Dom Casmurro, Quincas Borbas, Memórias Póstumas de Brás Cubas. (Tatinha).

Quando tinha mais ou menos 12 anos, comecei a ler livros de romance da minha irmã mais velha. Eu gostava muito e passei a ler livros grandes em 3 a 4 dias. A partir daí não parei mais. (Antevasin).

Recordo-me da professora lendo os clássicos da literatura, Monteiro Lobato./ Quando jovem, lia a revista Seleções e o Pequeno Príncipe. (Marília).

Nesse período, uma das histórias que me marcou profundamente falava de um passarinho que tinha perdido sua liberdade, sendo obrigado a viver preso em uma gaiola e que sofria muito com isso. O livrinho se chamava Pingo de Ouro./ Recentemente, conversando com uma colega, descobri que essa história faz parte de uma coleção bastante conhecida: a coleção Gato e Rato. (Afrodite).

Na minha infância e adolescência os livros que tinha acesso eram paradidáticos, a revista Família Cristã, jornal da Paróquia./ Depois os contos das Seleções. Mas ‘Meu pé de laranja lima’ e o ‘Pequeno Príncipe’ marcaram, já na fase de juventude./ Tornei-me professora, mãe, daí pude me deliciar com os contos de fada, Monteiro Lobato e Turma da Mônica, além do Walt Disney, e, mais tarde Menino Maluquinho. (Alegria Total).

Mas na verdade um livro que me marcou, foi o livro: “Coração de vidro” a autora eu não lembro... Conta quatro histórias lindas que marcaram demais minha infância. Reencontrei na biblioteca na UNESP em 2003 [...]/ Acho que gostei tanto dela por que fala das coisas simples e lindas que a vida nos dá a cada dia. (MFSCL).

Depois tive uma fase de ler livros da Danielle Steel e de Sidney Sheldon (influência da irmã mais nova da minha mãe) e por fim, livros do Garder, começando pelo mais famoso deles “O mundo de Sofia”, passando pela maravilhosa “Biblioteca mágica de Bibi Boken” e o confuso “Dia de Coringa”. Depois, só pra não ficar “de fora da

moda”, li toda a saga de Crepúsculo e também “A Cabana”. (Maria Fernanda Piedra).

Um fato bem marcante que posso destacar, foi quando, aos cinco anos, minha mãe comprou uma enciclopédia que vinha com um adicional (com três exemplares dos clássicos infantis). Com certeza foi um dos momentos mais felizes da minha vida, pois a partir dali, passei a ter meus próprios livros, os quais carregava para todos os lugares que ia. (Cristal).

D) Leitura, amor, paixão, prazer, fruição:

“Nem hábito, nem gosto, nem prazer” é o título de um capítulo de livro de Arena (2003) no qual propõe uma discussão sobre a idealização da leitura, em campanhas de incentivo à leitura, o incômodo que o autor tem com o tratamento do verbo ler como intransitivo, mas que é preciso refletir sobre a transitividade do ler: ler o que, ler como, ler para que, por exemplo. “É preciso, todavia, discutir outros aspectos que não os ligados à leitura como objeto idealizado, delimitado, padronizado, fortemente influenciado e caracterizado pelas marcas da literatura.” (ARENA, 2003, p. 54).

Porém, as expressões como “hábito”, “gosto”, “prazer” fazem parte do discurso das pessoas e estão presentes nos relatos das professoras, outras expressões como “paixão” e “encantamento” figuram também relacionadas em grande parte à leitura de literatura.

[...] Foi aí que a paixão começou. Fiquei encantada pela coleção ‘Vaga-lume’. Quando eu ia na casa dos meus parentes perguntava se eles não tinham algum livro da coleção para doarem. descobri que na minha casa tinha alguns volumes muito antigos, da época em que meu pai era estudante. As páginas já estavam até amareladas, e o engraçado é que quanto mais velho, mais eu gostava. Até hoje gosto do cheiro de livros velhos. [...] Naquela época eu devorava os livros, aproximadamente um a cada 2 dias. (Jocatele).

O livro de Clara Luz trouxe exatamente iluminação, pois até hoje me encanto com histórias fantásticas. (Clara Mirabolante).

Em minha leitura solo, fiz com muita intensidade aquilo que os livros nos dão a liberdade de fazer: sonhei muito, viajei para vários lugares e até saí “arranhada” por causa das brigas de galo. Foi possível sentir “frio na barriga” cada vez que a menina se metia em confusão com a família. Me fez voltar ao passado, recordar minha infância, meus sonhos, as brincadeiras e os amigos imaginários (faço isso até hoje). (Beija-flor).

Continuo lendo muito, às vezes estou lendo vários livros de cada vez, gosto mesmo. Sempre que possível compro, também empresto da escola onde trabalho. Enfim ler é um prazer. (Antevasin).

Até hoje me encanto com a leitura e com os livros, ainda bem que posso dialogar com os meus alunos por meio de personagens e histórias que podem encantá-los, criando possibilidades de aprendizagem e prazer com a leitura. (MCG).

Acredito que tanto as histórias contadas pela minha mãe e às vezes até pelo meu pai, quanto as que eram lidas pela minha irmã, influenciaram meu gosto pela leitura e me estimularam a conhecer outras histórias através desse vasto universo. (Afrodite).

Mas o mais maravilhoso dos planetas que conheci foi escrito pelo Bandeira (não me lembro qual deles). 'A ladeira da saudade'. Com ele pude conhecer as ladeiras de Ouro Preto, as igrejas de Mariana, as poesias de Tomás Antonio Gonzaga, o teatro de fantoches, era uma mistura de tudo o que me encantava. A personagem principal, Lia, era Marília, uma jovem que passava tempo na casa de uma parente. Não preciso nem dizer que no meio dessa história toda havia um Dirceu, dono de toda poesia escondida naquele lugar. E eu, nos meus 13 ou 14 anos, sonhava não com um príncipe encantado, mas com o "meu Dirceu". Não sei por que alguns planetas nos atraem mais e outros menos. Sei lá, tenho uma tia-avó que mora em algum lugar de Minas, era muito ligada à religião e enquanto lia o livro, uma coisa ia se encaixando na outra, como se a história de Lia pudesse, de repente, ter sido a minha história. E desde essa época cultivo um desejo de conhecer essas ladeiras, essas igrejas, de ver com olhos de carne, coisas que um dia já havia visto com olhos de alma. (Maria Fernanda Piedra).

Desde muito pequena, minha mãe costumava ler para mim os clássicos infantis, ou mesmo contar histórias passadas na família./ Na verdade, o gosto pela leitura era dela, que sempre foi apaixonada por livros, principalmente os clássicos e os de História, em geral./ Com isso, com certeza, fui envolvida nesse contexto, o que me fez também desenvolver esse gosto. (Cristal).

Cheguei em casa e logo iniciei a leitura, li as primeiras páginas e logo me encantei, me envolvi na história, as ilustrações pareciam ganhar vida e o livro se tornou sensorial (imagem, som, cores, cheiro,...), não parava mais de ler. Como o livro trazia uma versão bem detalhada tive que terminar a leitura no outro dia devido à extensão. Lia e chorava, lia e me desesperava, eu não entendia como que uma pessoa tão bondosa como a Rapunzel poderia sofrer tanto, ser tão injustiçada! Ainda bem que o final era feliz e assim minhas lágrimas se cessaram./ Foi com este livro que eu descobri o que era leitura, e o que era ler por prazer. (Vânia Pereira Barreto).

E) Leitura, meio ambiente, influências, mudanças:

Nessa categoria foram separados os trechos em que as professoras relatam o ambiente familiar com a presença ou ausência de suportes de leitura, os pais como

contadores de histórias e “causos” mesmo sem estudos e sem os livros propriamente ditos. Relatos de irmãos mais velhos ou outras pessoas próximas que através de seus “hábitos” como leitores as influenciaram também e mudanças causadas pelas histórias lidas.

Quando criança não tive muito contato com os livros. Pelo menos não aquele cujo discurso diz ser importante ouvir histórias contadas pelos pais e ter diversos livros em casa. Esse ambiente propício à leitura não me foi proporcionado. [...] A fadinha que tinha idéias mirabolantes, que transforma bule em passarinho, que enfrenta a rainha e diz o que pensa é realmente inspiradora, principalmente porque muda as pessoas e conseqüentemente as coisas à sua volta. (Clara Mirabolante).

[Minha filha] confessou a vontade de ser grande e de ser escritora, igualzinho as vontades da personagem Raquel [do livro “A bolsa amarela” de Lygia Bojunga]. Hoje com 10 anos, a única vontade que permaneceu foi a de ser escritora, pois ela já não quer mais crescer. [...] Em minha última leitura, tive o prazer de encantar, ou enfeitiçar uma 3ª série, em especial os alunos Carlos Gabriel e Danielle que ficaram estáticos a cada capítulo lido. A leitura demorou 3 meses para finalizar e a aluna Danielle comprou um exemplar do livro./ Os alunos faziam muitos comentários, conversavam com a personagem, davam conselhos e até brigavam quando não concordavam com as decisões da menina. (Beija-flor).

Quando eu era pequena não me lembro de ter ganho nenhum livro que tenha me chamado atenção. Nem de ter lido algum livro na escola que me venha à memória que seja tão especial. Nós tínhamos biblioteca, líamos, tínhamos professores que incentivavam a leitura sim, mas eu sou ruim de memória. Não tenho facilidade para me lembrar do passado. (Antevasin).

[...] na minha infância não tive acesso à leitura, somente ao jornal “O Estadão” de SP, porém não entendia muito, pois o jornal apresentava muitos cadernos e o achava complicado. (Marília).

Sempre tive contato com livros e gibis na minha infância, pois apesar da condição financeira da minha família ser paupérrima, minha tia Fran trabalhava em uma entidade que cuidava de crianças carentes, eles sempre recebiam doações de livros e assim ela emprestava para que eu pudesse ler. (Lia).

O primeiro livro que li para a realização deste trabalho [seminário da aula de Língua Portuguesa] foi “Polyana”, não me lembro o nome do autor, mas este livro foi marcante para mim. A mensagem que a história/personagem nos trás “aprender a tirar o lado bom de tudo, até das coisas ruins” passou a ser o meu lema. E mudou naquele momento a minha forma de ver a vida (adolescência rebelde). (Lia).

Meu interesse pela leitura só se manifestou aos 17 anos quando iniciei um estágio remunerado na Biblioteca Municipal de Adamantina. No entanto, não foi o contato com as estantes e inúmeros títulos, mas um incentivo que recebi de uma funcionária,

chamada Conceição [...]. Já adulta, professora, tento fazer com que meus alunos desenvolvam os gostosos momentos de leitura mais cedo. [...] em 2008 criei o projeto de leitura, o qual desenvolvo com o sabor de realmente formar leitores bem mais cedo do que eu, vendo pequenas crianças de 9 e 10 anos sentirem a aventura de “viajar sem sair do lugar”, que foi o que senti no livro que li e sinto a cada livro. (Nailil).

Acredito que a minha primeira experiência com a leitura, ocorreu antes dela, digo, antes de ter contato com os livros que ocorreu na escola, minha mãe e também o meu pai que não liam para eu dormir, passar o tempo... me contavam histórias, “causos”, meus pais me contavam histórias que me deixava encantada, que me fazia viajar na imaginação, me fazendo de personagem daqueles lugares desconhecidos que tomaram formas no meu pensamento. (MCG).

Tenho excelentes lembranças do meu tempo de criança e dos meus primeiros contatos com a leitura e a escrita./ Lembro-me com grande saudade que minha mãe não era uma leitora de livros para os filhos, mas era uma maravilhosa contadora de “causos”. Todos os dias, após o jantar, reunia os filhos e contava histórias. Era um momento que todos nós esperávamos com grande expectativa./ Embora minha mãe nunca tivesse freqüentado a escola e meu pai tivesse cursado apenas até a 4ª série, sempre valorizavam muito a educação escolar e o aprendizado da leitura e escrita./ Nessa época, eu tinha aproximadamente 5 anos de idade e ainda não freqüentava a escola, pois como eu morava em um sítio as condições eram extremamente difíceis, uma vez que só havia escola de educação infantil na cidade mais próxima, o que significava uma distância de aproximadamente 25 km. No entanto, meus irmãos mais velhos já freqüentavam a escola e já estavam alfabetizados./ Assim, minha irmã, que na época já estava com cerca de 10 anos, era que lia as histórias para mim. (Afrodite).

Durante a infância, não tive em casa livros, revistas, jornais... lembro-me que havia uma bíblia enorme/pesada que minha mãe ganhou de casamento e que ela deixava eu brincar e escrever nela. (MFSCL).

Minha história não retrata só uma personagem, mas várias, onde hoje as crianças não vêem acontecimentos como quando eu era criança./ Essas personagens são Emília, Pedrinho, Narizinho e seus amigos, aqueles que faziam parte das suas novas aventuras./ Quando criança morava no sítio, tinha muitos lugares que podia explorar e depois que voltava da escola ia brincar em um riozinho que existia por lá, com muitos pés de mangas por perto, cachoeira e furnas. (Clarice).

Comecei a ler livros, a me interessar mais pela leitura durante a adolescência. Via minha irmã mais velha ler livros de romances e às vezes ela comentava alguma história que leu. Então fui me interessando também por esse tipo e a ler literatura também. (RBM).

5.2.4 Análise e discussão das atividades do estudo de caso

Passaremos a discutir os dados referentes às atividades realizadas e registradas, aquelas entendidas como relevantes para os objetivos da pesquisa. Subdividiremos nos seguintes tópicos: 5.2.4-A – Expectativas em relação ao curso; 5.2.4-B – Uso de fontes e a biblioteca escolar; 5.2.4-C Temas e orientações referentes à pesquisa escolar e 5.2.4-D – Avaliação.

No quadro 11 vemos a relação dos participantes e as atividades que entregaram, divididos em concluintes e desistentes.

Quadro 11
Relação de participantes e atividades entregues

	Participantes	E	T	Q	P	A	V
CONCLUINTE	ACFN	-	T	Q	-	-	-
	Jocatele	-	T	Q	P	A	-
	Tricolorada	E	T	Q	P	A	V
	Clara Mirabolante	E	T	Q	P	-	-
	Beija-flor	E	T	Q	P	A	V
	Tatinha	E	T	Q	P	A	V
	Antevasin	E	T	Q	P	A	V
	Marília	E	T	Q	P	A	V
	Lia	E	T	Q	P	-	-
	Nailil	E	T	Q	P	-	-
	MGB	E	T	Q	-	A	-
	MCG	E	T	Q	P	A	-
	Afrodite	E	T	Q	P	A	-
	Alegria Total	E	T	Q	P	A	-
	MFSCCL	E	T	Q	P	A	-
	Clarice	-	T	Q	P	A	V
	Maria Fernanda Piedra	E	T	Q	P	A	-
	Marreca	E	T	Q	P	-	-
	RBM	-	T	Q	P	A	V
	SAF	E	T	Q	-	A	-
	Vânia Pereira Barreto	E	T	Q	P	A	-
DESISTENTES	CCNK	E	T	Q	-	-	-
	DGG	E	T	Q	-	-	-
	MAS	E	T	Q	-	-	-
	MFVE	-	T	Q	-	-	-
	MIAS	-	T	Q	-	-	-
	RAIP	E	T	Q	-	-	-
	Cristal	-	T	Q	P	-	-
	SFB	E	T	Q	-	-	-

Legenda: E – Expectativas
T – Termo de esclarecimento e livre consentimento
Q – Questionário
P – Pseudônimo
A – Avaliação

5.2.4-A Expectativas em relação ao curso

O curso foi divulgado por meio de uma circular (Apêndice A), conforme já explicitado anteriormente. Assim, para conhecer melhor o grupo e levantar conhecimentos prévios sobre o assunto que seria tratado, foi pedido como primeira atividade que os professores registrassem suas expectativas com relação ao curso. Foram distribuídas folhas em branco e cada professor escreveu as expectativas individualmente durante 15 minutos. Lembramos que o título do curso foi “O desenvolvimento da competência em informação por meio da pesquisa escolar”.

Com relação às expectativas dos professores, encontramos três grandes temas: “leitura”, “pesquisa escolar” e “biblioteca escolar”; acrescentamos um quarto grupo no qual os professores expõem expectativas relacionadas à melhora da prática pedagógica, entre outros:

I) Expectativas em relação ao curso – LEITURA:

- Preparar melhor minhas aulas de leitura, hora do conto...
- Transmitir aos alunos a consciência e autonomia para com a leitura
- Desenvolver nessas crianças o interesse pela leitura e pela pesquisa escolar
- Melhor aproveitamento dos espaços de leitura despertando assim o prazer de ler e aprender
- Buscar aprender mais sobre leitura
- Que apresente algumas sugestões de práticas de leitura
- Como estimular o aluno a interessar-se pela leitura de livros grandes
- Eu me foquei mais na leitura e escrita, ou melhor, na escrita, pois desde pequena nunca gostei de escrever.

Diante dos altos índices de alunos que não se alfabetizam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o ensino da leitura e escrita se torna preocupação freqüente do professor. Como se pode notar nas afirmações acima, os professores desejam que seus alunos sejam conscientes, autônomos e tenham interesse pela leitura.

Outras professoras direcionam suas expectativas para a preparação, aproveitamento e sugestões das aulas de leitura, hora do conto, espaços de leitura,

lembrando que as Propostas Curriculares do município que devem orientar o planejamento, determinam a sala de aula como espaço de formação de leitores e escritores.

Ainda duas expectativas referem-se à necessidade das próprias professoras, uma que tem expectativa “aprender mais sobre leitura” e a outra sobre a escrita, revelando ser uma dificuldade pessoal desde a infância.

A leitura e escrita figuraram como um item a ser abordado no curso na circular de divulgação enviado às escolas, porém, atrelados à pesquisa escolar, como segue: “IV – Leitura e escrita (interpretação e produção de textos por meio da pesquisa escolar e outras estratégias, utilizando as fontes informacionais disponíveis aos professores e alunos)” (Apêndice A).

II) Expectativas em relação ao curso – PESQUISA ESCOLAR:

- Aprimorar meus conhecimentos sobre pesquisa
- Compreender se o que acho do termo “pesquisa” está correto ou não
- Esperava também aprender muito sobre alguma coisa da qual pouco se ouve falar em nossos dias: pesquisa escolar.
- Como orientar os alunos para fazerem pesquisa escolar
- Facilitar o aprendizado dos alunos quando precisam fazer pesquisa
- Forma para conduzir as pesquisas
- Melhorar nossa prática em relação à pesquisa escolar
- Pesquisa pela internet
- Obter conhecimentos sobre o uso da internet na realização de pesquisa
- Seleção de sites e dicas de metodologias ligadas à informática

Percebemos duas distinções referentes às expectativas sobre a “pesquisa escolar”: 1) As professoras desejam aprender como orientar a pesquisa escolar aos seus alunos: como orientar os alunos para fazerem pesquisa escolar; facilitar o aprendizado dos alunos quando precisam fazer pesquisa; forma para conduzir as pesquisas; melhorar nossa prática em relação à pesquisa escolar e 2) As próprias professoras desejam aprender a fazer pesquisa: aprimorar meus conhecimentos sobre pesquisa; compreender se o que acho do termo “pesquisa” está correto ou não.

Outro grupo demonstrou interesse pela pesquisa escolar por meio da internet: pesquisa pela internet; obter conhecimentos sobre o uso da internet na realização de pesquisa; seleção de sites e dicas de metodologias ligadas à informática.

O professor deve ser orientador nesse processo de pesquisa, para livrar os alunos das diversas “bombas” disfarçadas de informação (BAGNO, 2000, p. 14) e conduzi-los no labirinto das diversas fontes de informações em fluxo constante. O professor não poderá exercer bem o seu papel de orientador se ele próprio não puder distinguir as “bombas” e caminhar razoavelmente seguro pelo labirinto das fontes de informação.

A dificuldade dos professores para orientar e conduzir o processo da pesquisa escolar fica evidente no subtópico 5.2.4-C em que respondem como realizam a pesquisa escolar com seus alunos, dificuldade que não é de responsabilidade única do professor, pois além da formação do professor, é necessária a existência de uma infraestrutura, como biblioteca, acervo, serviços e atividades adequados que sobrepõe a responsabilidade pedagógica do professor, que trabalha com os instrumentos disponíveis.

A professora Maria Fernanda Piedra faz um relato muito interessante sobre pesquisa escolar (como se faz a pesquisa escolar), que segundo ela é algo que “pouco se ouve falar em nossos dias” ao relacionar esse aprendizado com o ensino superior, denominando-o de “pesquisa de verdade”:

[...] Falando sério, a gente só aprende a fazer pesquisa de verdade na faculdade, e é uma coisa tão legal, que faz um bem gostoso, uma sensação de: ‘Caramba, eu consigo descobrir qualquer coisa que eu quiser!!!’ que deveria ser ensinado nos primeiros anos escolares. Mas é difícil, como ensinar? Como a criança aprende a fazer pesquisa? Pesquisando! Mas como gerenciar esse tempo, como orientar cada aluno individualmente? E quais as estratégias? Pedir que leiam? Pedir para que façam anotações? E sobre o que pesquisar? A sala toda sobre um tema só? Cada grupo de crianças sobre aquilo que lhes interessar? E depois de feita a pesquisa, de que maneira socializar?/ Enfim, a gente faz algumas coisas, mas acaba não sistematizando direito, acaba ficando no ‘achismo’ porque esse tema nunca está no topo das discussões. (Maria Fernanda Piedra).

Quando a professora Maria Fernanda Piedra escreve que “pouco se ouve falar sobre pesquisa escolar em nossos dias”, nos questionamos: mas, e as diversas publicações sobre o tema pesquisa escolar? Livros, artigos, reportagens sobre pesquisa escolar? Disponíveis aos professores em ambientes extra-escolares: bibliotecas universitárias (ou outras), livrarias, internet, televisão.

É justamente essa a tese da pesquisa: há um grande fosso entre as tematizações e concretizações, mesmo com a existência de normatizações (leis, decretos, normas, parâmetros). As tematizações sobre pesquisa escolar podem ser abundantes em diversos formatos: livros, artigos de revistas científicas, revistas temáticas – como a Revista Nova Escola, da Editora Abril, reportagens em programas de TVs na área da educação como TV Escola, porém, a pesquisa escolar não se concretiza no dia-a-dia escolar, exatamente pelas dificuldades do professor – que não sabe como fazer e a deficiência na infraestrutura didática, pedagógica e informacional, comentadas anteriormente.

III) Expectativas em relação ao curso – BIBLIOTECA ESCOLAR:

- Organização ideal de biblioteca escolar
- Opções de trabalho na biblioteca
- Como trabalhar com a biblioteca escolar
- Aperfeiçoar o modo como trabalhar na biblioteca

Somente quatro professoras relacionaram a biblioteca escolar como expectativa, sobre o que podemos inferir um “desprestígio” desse espaço no cotidiano escolar e de modo inconsciente por parte do professor, pois não é um espaço privilegiado em nenhum aspecto: políticas de investimento arquitetônico, acervo, materiais, profissional para o gerenciamento, preparação pedagógica.

Três professoras (das quatro) escreveram praticamente a mesma expectativa: “como trabalhar na biblioteca escolar”, ou seja, o que fazer naquele espaço denominado biblioteca escolar? As bibliotecas das EMEFs têm praticamente a mesma configuração, como veremos no subtópico 5.2.4-B, mas que não permitem o professor desenvolver trabalhos adequados dentro de uma biblioteca escolar.

Apenas uma desejou aprender sobre a “organização ideal da biblioteca escolar”, o que parece indicar uma dificuldade em relação à biblioteca disponível, o que já revela uma questão essencial: a falta de infraestrutura nas escolas para se trabalhar com Competência em Informação.

IV) Expectativas em relação ao curso – OUTROS:

- Possa nos privilegiar com tecnologias atuais

- Nos tornar mais competente no tocante a busca de informações e assim poder orientar melhor nossos alunos na realização de pesquisas
- Para desenvolver competências em torno da informação e da pesquisa nos alunos
- Melhorar prática pedagógica (três professoras apontaram esse item)
- Estudar e aprender é muito importante e significativo para nossa vida profissional

Duas professoras do contingente total de 28 apontaram como expectativa aprender sobre “competência em informação”, provavelmente aproveitando o fato do termo constar no título do curso.

A participante RAIP possui a graduação em Biblioteconomia, como consta no quadro 02 – Caracterização dos professores participantes, e as expectativas levantadas por ela permearam a leitura:

Que apresente algumas sugestões de atividades práticas de leitura; a teoria, a maioria dos professores tem sobre o assunto; mas difícil é trabalhar isso na prática, no dia-a-dia com os alunos de diferentes formas e maneiras que chamem a atenção deles e desperte o gosto pela leitura. (RAIP).

Porém, o discurso de que a “teoria” foi aprendida e que “o difícil é trabalhar isso na prática” demonstra uma fragilidade na formação teórico-conceitual, que a graduação não consegue resolver, que depende majoritariamente do aluno em formação, parar de usar a máxima “a teoria na prática é outra” como desculpa e continuar na inércia. A teoria na prática é outra sim, por isso a importância de conhecer a teoria, testá-la, experimentá-la, questioná-la e construir, desconstruir e reconstruir a própria prática, numa relação dialética e não esperar por “receitas milagrosas”.

Ao trabalhar com expectativas de outros temas que considerar quando o tema é explicitado: tem-se expectativa sobre o que não se conhece e, portanto, espero aprender. Quando o tema não é explicitado podemos considerar que o outro conhece o tema e, portanto, não precisa explicitá-lo, ou ainda, não se pode explicitar sobre um tema que não conhece, assim, não se tem expectativas sobre o mesmo.

5.2.4-B Uso de fontes e a biblioteca escolar

Questionamos aos professores⁵² quais os materiais e recursos que utilizam para se atualizar. Como a pergunta era aberta, os participantes responderam mais de um material/recurso. Os resultados estão apresentados na Tabela 01.

Tabela 01
Materiais e recursos utilizados pelos professores para se atualizarem

<i>Materiais e Recursos citados</i>	<i>Nº. citações</i>
Cursos e Palestras	30
Internet	24
Livros	22
Revistas	20
Jornais	07
Outros	09
Total	112

Fonte: o próprio autor

Vemos a predominância em “Cursos e Palestras”, com indicação de cursos oferecidos pela própria Secretaria Municipal da Educação e Universidades da cidade que possuem graduação em Pedagogia e oferecem cursos de extensão e especialização em diversas modalidades. Uma possibilidade da predominância em cursos e palestras externos pode estar atrelada à “avaliação por mérito” do funcionalismo público municipal que, de três em três anos, os funcionários apresentam certificados de cursos e especializações dentro de suas áreas de atuação e têm um pequeno aumento na remuneração.

Outra leitura que podemos fazer diante desses dados é uma dependência de terceiros para a resolução de problemas e dificuldades educacionais, no processo de ensino-aprendizagem, que podem ser na ordem de aprendizagem, mas também de “*ensinagem*”, ou seja, não são os alunos que não aprendem, mas o professor que não consegue desenvolver uma metodologia para atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos. Fazer cursos, participar de palestras pode dar a esperança de encontrar “receitas” prontas para copiar e reaplicar.

Internet figura em segundo lugar com indicação de sites educativos, que podemos interpretar na mesma linha de pensamento: internet é um mundo sem fim e sites educativos geralmente disponibilizam atividades prontas e sugestões com passo a passo para a execução da atividade.

Livros de educação e revistas especializadas figuram em terceiro e quarto lugar, respectivamente. Por que estão em lugares específicos e precisam de mais

⁵² Item C do questionário (Apêndice B)

cuidado e conhecimento para tê-los em mãos? Pode ser uma possível interpretação, justamente por que necessitam de uma certa autonomia para fazer a leitura e a aplicação do que lê.

Na Tabela 02 temos os materiais e recursos que os professores usam para preparar suas aulas, que não se diferem significativamente do quadro anterior; há referências aos livros didáticos, paradidáticos e coleções específicas de livros; internet também aparece em segundo lugar.

Por tratar-se de uma questão aberta, as respondentes poderiam elencar mais de uma opção. No item “outros” foram incluídos materiais que apareceram apenas uma vez e destoavam dos demais, como livros, internet, revistas e materiais didáticos como: criatividade, pessoas que dominam melhor o assunto, mimeógrafo, vídeos, filmes, CDs, documentários.

Tabela 02
Materiais e recursos utilizados pelos professores para prepararem as aulas

<i>Materiais e Recursos citados</i>	<i>Nº. citações</i>
Livros	32
Internet	31
Revistas	11
Materiais Didáticos	09
Outros	22
Total	105

Fonte: o próprio autor

No item E do Questionário (Apêndice B) as participantes relataram a visão sobre biblioteca de suas escolas, deveriam descrever o espaço físico (se a biblioteca possui espaço próprio), característica do acervo e como está organizado; como a escola utiliza a biblioteca; se há computadores com acesso à internet; se há uma pessoa responsável por esse espaço e como o próprio respondente utiliza a biblioteca. É preciso considerar a subjetividade das respostas, pois os parâmetros são pessoais, diante da biblioteca “real”, ou seja, a biblioteca que descreve comparadas à ideia, noção e ou conhecimento que cada professora possui sobre uma biblioteca “ideal” ou como imaginam que deveria ser.

Agrupamos as respostas das professoras que são da mesma escola; há escolas representadas por uma única participante, assim temos: cinco professoras da Escola D (Tricolorada, Tatinha, Antevasin, Nailil e MCG); quatro da Escola H (Afrodite, MAS, MFVE e RAIP), três da Escola B (Jocatele, Marília e SAF), duas da

Escola A (Lia e Marreca), Escola C (Clarice e DGG), Escola E (Beija-flor e MFSCCL), Escola G (ACFN e Maria Fernanda Piedra) e Escola J (Clara Mirabolante e Alegria Total), uma professora nas Escolas F (RBM) e Escola I (Vânia Pereira Barreto).

Abaixo, segue os relatos sobre as bibliotecas escolares em ordem alfabética:

Quadro 12 **Biblioteca da Escola A pelas professoras Lia e Marreca**

“Na escola em que leciono há uma sala própria para biblioteca, ela fica entre a secretaria e a cozinha. Nela há um acervo de livros considerado bom. Estes livros estão distribuídos por série, de acordo com a maturidade de leitura para os alunos. Tem um acervo reservado para os professores com livros de formação e literatura. Também há revistas e poucos jornais velhos. Não há computadores na sala. Quem administra é uma funcionária remanejada. Temos um horário reservado para cada sala uma vez por semana.” (Lia).

“Há uma sala própria para biblioteca. Há um acervo de livros considerado bom. Estão separados por série, através de tarjas coloridas em cada livro, e de acordo com a maturidade de leitura para os alunos. Tem um acervo reservado para os professores com livros de formação e literatura (os mais novos). Que precisa ser consultado pelas coordenadoras, pois é nas salas delas que ficam guardados. Na biblioteca ainda há revistas e poucos jornais. Não há computador na biblioteca. Quem administra é uma funcionária remanejada. Temos um horário reservado para cada sala uma vez por semana.” (Marreca).

Os relatos das professoras da Escola A são quase idênticos, porém, chamamos a atenção para os livros destinados aos professores (sobre formação e literatura) considerados os mais novos, entretanto, guardados em outro local (sala das coordenadoras), mesmo com uma funcionária “remanejada” para a biblioteca e que cada sala pode utilizar o espaço uma vez por semana.

Quadro 13 **Biblioteca da Escola B pelas professoras Jocatele, Marília e SAF**

“A biblioteca d[a Escola B] é bastante completa, possui sala própria, um acervo com muitos livros paradidáticos, coleções para pesquisa escolar, revistas, etc.” (Jocatele).

“Nossa escola possui uma biblioteca com sala própria. O acervo é considerado bom e está distribuído em: acervo para consultas de professores e acervo para alunos – por grau de dificuldade de leitura. A biblioteca é utilizada uma vez por semana pelas turmas por cinquenta minutos. Há um computador na biblioteca, mas não é utilizado. Quem cuida da

biblioteca é uma funcionária – auxiliar de serviços gerais readaptada. Quase não vou à biblioteca. Solicito os itens que vou utilizar e sou atendida pela funcionária. Há uma sala de informática, mas por problemas anteriores não tem acesso à internet, dificultando a pesquisa pelos alunos – não temos autorização por problemas anteriores ocorridos na escola.” (Marília).

“A escola possui uma sala só para biblioteca com 05 mesas redondas com 6 cadeiras em cada. O acervo é amplo com muitos títulos, além de revistas, cd’s, mapas. O acervo é acomodado em prateleiras e divididos por série e alguns por gênero. Quem cuida da biblioteca é uma funcionária adaptada (Tia Regina). Gosto [de] trabalhar com leitura livre, leitura de imagens e desenvolvimento de texto e o inverso. Uso a biblioteca para leitura, trabalho em grupo, discussões, montagem do projeto e do jornal. Os computadores ficam em uma sala à parte “Informática”, onde há aulas prontas, porém o uso da internet é livre, desde que haja planejamento prévio.” (SAF).

As professoras da Escola B descrevem a biblioteca com um local próprio, bom acervo, bem distribuído e organizado por uma funcionária “readaptada/remanejada”. A professora Marília registrou que vai pouco à biblioteca, que solicita os materiais que precisa para a funcionária, a professora SAF disse que utiliza a biblioteca “para leitura, trabalho em grupo, discussões, montagem do projeto e do jornal”. A professora Jocatele foi sucinta na descrição da biblioteca e acervo, mas não apontou se usa (ou não usa) o espaço, o que foi pedido também.

Quadro 14 **Biblioteca da Escola C pelas professoras Clarice e DGG**

“Tem sala, o acervo é bom, está distribuído em ordem alfabética e em caixas, utilizo toda semana. Na biblioteca há computador, mas sem internet. Há uma funcionária que cuida e organiza as retiradas de livros. Os alunos uma vez por semana vão juntamente com a professora para lerem, mas toda segunda-feira eles fazem trocas e ficam com eles uma semana.” (Clarice).

“A biblioteca da escola em que trabalho possui diversos materiais para pesquisa (livros didáticos, livros de literatura infantil, revistas, dicionários, enciclopédias) além de jogos pedagógicos. Todo material está distribuído em prateleiras e armários. Também há um computador para uso dos professores. Quem administra a biblioteca é uma funcionária readaptada. Todas as salas de aula possuem um horário para irem até a biblioteca. Quando levo minha turma a biblioteca peço para a ‘bibliotecária’ separar alguns livros e distribuir nas mesas para as crianças lerem. (Pois as prateleiras são altas para eles).” (DGG).

As professoras Clarice e DGG descrevem a biblioteca da Escola C de modo semelhante e que utilizam o espaço semanalmente para empréstimos dos livros ou para usá-los no próprio local. Interessante notar que a professora DGG pede ajuda da funcionária para retirar os materiais apontando a inadequação das estantes para os pequenos usuários.

Quadro 15
Biblioteca da Escola D pelas professoras Tricolorada, Tatinha, Antevasin, Nailil e MCG

“Não usamos a biblioteca, pois funciona uma sala de aula. O acervo é distribuído por séries. Quando precisamos de livros, procuramos pegá-los em algum momento em que a sala não está sendo usada (quando estão na Educação física por exemplo). Há uma sala de informática onde os alunos fazem aula uma vez por semana. No início do ano uma professora volante ou mais se estiverem disponíveis organizam a biblioteca.” (Tricolorada).
“Na minha escola há uma biblioteca. Há livros de literatura infantil que são distribuídos (separados) de acordo com a série/ano; livros didáticos e paradidáticos e algumas revistas (Ciência e vida). Há computadores que ficam numa sala à parte: a sala de informática, com acesso à internet. Porém, a sala de biblioteca existe, só que lá também funciona uma sala de aula no período da manhã e uma sala a tarde também. Uma vez ao mês a professora que leciona na sala da biblioteca troca com outra professora para que os alunos dessa outra possa usar a biblioteca. Fora disso eles usam apenas um acervo que fica na sala de aula comum.” (Tatinha).
“A escola atual em que trabalho não possui sala própria para a biblioteca, pois por falta de espaço a biblioteca está sendo ocupada. Infelizmente, pois a biblioteca é espaçosa, com livros interessantes, mas não possui computadores, não tem quem cuida dela. Eu gosto de ler, e mesmo sendo usada como sala de aula, quando a professora está no intervalo eu vou lá e pego o livro dos quais tenho interesse.” (Antevasin).
“Há uma biblioteca espaçosa e com um bom acervo de leitura e pesquisa, tudo bem organizado em prateleiras de madeiras (próprias para biblioteca) e estantes de aço. A separação dos livros é feito por série, em etiquetas coloridas, para facilitar a localização, inclusive a parte de Arte e pesquisa. Apesar disso, nossa biblioteca é usada como sala de aula, devido a demanda de alunos e falta de espaço físico. Foi iniciada a construção de salas, porém, não concluída. Sendo assim, o uso se restringe, para não atrapalhar as aulas e cada professor usa caixas de livros para uma “biblioteca de sala”, trocando de acordo com a necessidade. Os cuidados ficam a cargo da direção principalmente, sem uma pessoa formada no assunto. Há uma sala separada de informática com aproximadamente 25 computadores com internet e a usamos uma vez por semana com os alunos.” (Nailil).
“Não tem sala, o acervo da escola está na biblioteca, mas a mesma é usada como sala de aula, por isso cada turma possui uma caixa na sala com vários livros e os professores podem buscar mais livros quando julgar necessário. A escola possui sala de informática com computadores com acesso à internet.” (MCG).

Todas as professoras da Escola D iniciam a descrição apontando o fato do espaço físico da biblioteca escolar estar sendo utilizado como sala de aula por conta da demanda do número de alunos da escola, como podemos ler no Quadro acima.

Cada professora expõe a seu modo como o espaço da biblioteca é utilizado pela escola e por elas enquanto leitoras, ainda que funcione como sala de aula. Por exemplo: “Eu gosto de ler, e mesmo sendo usada como sala de aula, quando a professora está no intervalo eu vou lá e pego o livro dos quais tenho interesse” (Antevasin).

Ainda, as professoras Tatinha e MCG apontam as alternativas que a escola usa para que os alunos tenham acesso aos livros com caixas próprias de cada sala de aula.

Quadro 16
Biblioteca da Escola E pelas professoras Beija-flor e MFSCCL

“Minha escola tem sala própria para a biblioteca, onde consta um acervo pequeno. Nele há livros paradidáticos e de literatura infantil e juvenil. Há diversos gêneros textuais: fábulas, contos populares, contos de fadas, adivinhas, livros de histórias narrativas. Também constam alguns livros de biografias e obras de artistas como Tarsila do Amaral. Os livros estão em prateleiras, mas não há nenhum tipo de organização (gênero, autor, etc). para utilizar a biblioteca faço uma pré seleção do gênero que quero trabalhar e peço para que os alunos escolham seus livros no local indicado. Às vezes levo meus livros e utilizo apenas o espaço para estratégias de leitura variadas como: conhecimento prévio, visualização, etc. não existe alguém para cuidar do espaço da biblioteca. Em nossa escola há uma sala de informática com acesso à internet, onde os alunos tem uma aula semanal.” (Beija-flor).

“Nossa biblioteca tem sala própria, o acervo é razoável na minha opinião, no entanto é muito desorganizado por não haver alguém para tal e também para manter. Os livros ficam em armários/prateleiras de madeira à disposição dos professores e aluno. Há computadores armazenados apenas mas não em uso ainda e por isso não dá para acessar a internet. Uso o espaço para dar jogos, brincadeiras e conteúdo da série; sinto falta de mesas para acomodar os alunos, pois há apenas cadeiras suficientes. Raramente deixo de ir.” (MFSCCL).

As professoras Beija-flor e MFSCCL apontam a utilização do espaço, porém, com a dificuldade com a falta de organização e manutenção do local. A professora Beija-flor cita algumas estratégias de leitura (“conhecimento prévio, visualização, etc.”), bem como demonstra ter conhecimento dos materiais disponíveis, apesar da falta de organização do acervo.

Quadro 17
Biblioteca da Escola F pela professora RBM

“Tem sala própria. O acervo está distribuído por títulos em ordem alfabética, ou livros somente com letra ‘caixa alta’ (maiúscula) em caixas, ou por temas. Todas as turmas tem um horário para levar a turma para leitura, empréstimo de livros. Na biblioteca não há computadores, somente na sala de informática. Há uma funcionária readaptada que cuida dela, mas agora está de licença médica. Eu levo os alunos para fazer leitura de livros revistas, gibis, de fichas..., para empréstimo de livros, para desenvolver atividades relacionadas com a leitura, como um aluno apresentar o livro que leu, contar história, para comentar fichas com vários tipos de textos lidos, e outros.” (RBM).

A descrição da biblioteca da Escola F realizada pela professora RBM está em consonância com a maioria dos relatos acima, ou seja, tem espaço próprio, conta

uma funcionária “readaptada” e o uso que faz da biblioteca é para empréstimos e leitura. O diferencial do relato da professora RBM é sobre um modo particular de organização dos livros de letra “caixa alta”, que em visita *in locu*, a funcionária disse ser para os alunos do 1º Ano, os quais estão em processo de alfabetização e os livros estão separados para esse público específico.

Quadro 18 **Biblioteca da Escola G pelas professoras ACFN e Maria Fernanda Piedra**

“A biblioteca da minha escola tem sala própria, o acervo é diversificado e bem distribuído e acomodado em estantes de aço em toda sua volta. Temos 4 mesas redondas com 6 cadeiras em volta delas, a mesa do computador e todas as fichas que a biblioteca possui. Uma professora em dedicação parcial que tem todo o cuidado com a biblioteca.” (ACFN).

“O espaço da nossa biblioteca está passando por reorganização. Na verdade, foram construídas novas salas, que necessitam de últimos acabamentos e por isso a biblioteca é também sala de reuniões (HEC e outros) e de recursos pedagógicos (televisão, retroprojetor, materiais como jogos, fantoches, etc.), não cumpre bem seu papel como ESPAÇO DE LEITURA E PESQUISA. Quem cuida da biblioteca é a [E], professora readaptada que só está lá pela manhã e eu trabalho no período da tarde, o que inviabiliza muita coisa. Neste caso a vice-diretora da escola fica responsável por mais esta função, que acredito, não compete a ela. Já tive alguns problemas com isso, e ainda tenho. Quanto ao acervo, não o conheço muito. É que existe uma regra lá de que apenas os responsáveis pela biblioteca podem ‘mexer’ nas prateleiras, por questão de organização. As vezes dá certo de a gente ter ouvido falar de algum livro interessante e a ‘bibliotecária’ encontrá-los e nos entregar. É claro, que o caminho percorrido até que o livro chegue a nossas mãos pode levar algum tempo, o que nos leva muitas vezes a usar apenas o que nós já possuímos ou emprestar de alguém. Mas não só isso. Descobri que em meu nome existem livros dos quais eu nunca ouvi falar e nem sequer sei a cor da capa. Mas está lá, em minha carteirinha, consta que estão em minha posse. E agora, escrito na circular nº 002/2011 que “Quem estiver em débitos com livros só poderá realizar novos empréstimos assim que realizar a devolução ou no caso de perdas repor o material perdido”. É triste, mas acho que não vou emprestar livros e nem vou repor algo que não usei. Desculpe, era pra ser sincera, não? Acabei de receber a circular e estou péssima por dentro. Escrever ajuda nessas horas.” (Maria Fernanda Piedra).

No caso da Escola G, a professora Maria Fernanda Piedra, além de descrever a biblioteca e o funcionamento com todas as dificuldades apontadas (funcionária remanejada para a biblioteca, trabalha no período da manhã, enquanto a professora trabalha no período da tarde), aproveita o espaço do questionário como um desabafo, justamente pelo modo de gerenciamento da biblioteca, o que estava lhe causando grande aversão, escrevendo inclusive: “É triste, mas acho que não vou emprestar livros e nem vou repor algo que não usei”.

Quadro 19

Biblioteca da Escola H pelas professoras Afrodite, MAS, MFVE e RAIP

“A biblioteca de minha escola possui um espaço de uma sala de aula, com algumas estantes com livros, outras com jogos, revistas, gibis. Há também algumas mesas e cadeiras. O espaço também é usado para ‘cinema’. Infelizmente não temos um ‘bibliotecário’ ou alguém que cuide do acervo em tempo parcial ou integral, pois antes tínhamos uma professora readaptada que organizava por título. Agora, entretanto, para facilitar pedimos a ajuda de uma estagiária que organizou por tema. Cada tema é uma cor, o que também facilita para os alunos. Na escola, há computadores, mas não há acesso a internet. Na escola, cada turma tem um horário específico uma vez por semana para usar a biblioteca. Eu procuro usar o espaço para que os alunos escolham livros para levar para casa, além de em algumas situações procurar incentivar os comentários sobre livros lidos (tanto pelos alunos, quanto por mim) ou dramatizar algumas histórias (contos) que eles gostem.” (Afrodite).

“Nossa escola possui biblioteca em uma sala própria, neste local tem um acervo de livros porém bem simples e pequeno”. (MAS).

“Possui sala própria; o acervo está sendo organizado por autores; temas e coleções. Não há computadores na biblioteca e não tem pessoas capacitadas para a organização. Eu uso a biblioteca semanalmente para leitura”. (MFVE).

“Na escola tem a sala própria da biblioteca, é espaçosa e bem arejada; mas divide o espaço com TVs, pois também funciona como sala de vídeo. O acervo deixa muito a desejar, há poucos livros infantis e muitos livros didáticos antigos e muitas enciclopédias velhas e desatualizadas, sem uso, só ocupando espaço. O acervo está distribuído por áreas, temas e subtemas; inclusive eu mesma fiz essa organização quando estava responsável pela biblioteca, ex: contos de fadas, poesia..., ciências: animais, higiene; etc. todas as salas tem um horário de uma hora uma vez por semana, já houve empréstimo com carteirinha, agora não tem mais. Não há uma pessoa para cuidar; são estagiários ou professores volantes. Eu uso a biblioteca para leitura de livros, revistas infantis, o uso jogos e filme. Os computadores ficam na sala de informática, na biblioteca não tem nem um computador, nem mesmo para o registro do acervo. Falta investimento por parte da direção da escola!” (RAIP).

As descrições das professoras da Escola H estão em concordância ao afirmarem que a biblioteca possui um local próprio, que o acervo é “simples e pequeno” (para MAS) ou que “deixa muito a desejar” (para RAIP); que cada turma tem uma hora semanal para o uso do espaço e ainda que funciona como “cinema/sala de vídeo” e ainda é usada como local para guardar outros materiais como jogos. RAIP possui a graduação em Biblioteconomia, como apontado na descrição dos participantes e disse organizou o acervo da biblioteca da escola, quando esteve responsável pelo espaço.

Quadro 20

Biblioteca da Escola I pela professora Vânia Pereira Barreto

“Tem sala própria, com cerca de 2500 livros distribuídos e organizados por assunto. Há uma pessoa (serviços gerais adaptado) responsável pela retirada de livros pelos professores e alunos. Os alunos tem uma carteirinha onde são marcados os títulos, retirada

e devolução. Não há computadores nesta sala com acesso a internet, apenas um para uso dos professores e do responsável pela biblioteca". (Vânia Pereira Barreto).

A professora Vânia Pereira Barreto relata a biblioteca da Escola I com detalhes de quantidade de acervo e com características bem próximas de uma biblioteca mais autônoma, no sentido em que aponta a existência de carteirinhas para o controle dos empréstimos.

Quadro 21

Biblioteca da Escola J pelas professoras Clara Mirabolante e Alegria Total

"A biblioteca da escola que estou lotada não tem sala própria, funciona junto com a sala de informática, portanto são estantes com livros, já que o restante da sala está preenchida por CPUs e telas sobre as mesas, os computadores têm acesso à Internet. O acervo é adequado à faixa etária e em quantidade suficiente, já que existe também um acervo em cada sala de aula. Não tem organização própria, somente estão separados os livros das revistas. Cada professora utiliza a biblioteca da maneira que melhor lhe convém; lembrando que em Amadeu Amaral estão funcionando 3 classes de Ensino Fundamental e 1 classe de Ensino Infantil. Neste ano estou sem turma, por enquanto, e emprestei somente livros que me trouxeram informações rápidas e pertinentes para ajudar no reforço. Ano passado visitávamos a biblioteca quinzenalmente, os alunos escolhiam um livro que deveriam ler em uma semana, trocando-o com outro colega ao terminar o prazo." (Clara Mirabolante).

"Na sala de informática, mas fica livre para levar os alunos pelo menos uma vez por semana. Temos revistas Ciência Hoje também, e livros do agrado de nossos alunos, e, até mesmo livros para o enriquecimento cultural dos mesmos." (Alegria Total).

A peculiaridade da Escola J é que fica num distrito bem afastado da cidade, caracterizada como uma escola rural e atende basicamente alunos oriundos de sítios e fazendas daquela circunscrição. A biblioteca da Escola J divide o espaço com o laboratório de informática, o que não ocorre com nenhuma das demais bibliotecas.

Como houve a visita às bibliotecas das escolas, cujos dados serão apresentados no próximo item, faremos uma apreciação geral das descrições das bibliotecas das EMEFs realizadas pelas professoras participantes do curso, e pensarmos numa comparação entre os dados.

Com relação ao espaço físico, as professoras responderam que suas escolas possuem espaço próprio denominado "biblioteca"; exceto as professoras da Escola J que afirmaram que a biblioteca não possui espaço próprio. A Escola D possui o espaço denominado "biblioteca", está configurado como biblioteca, com prateleiras e acervo, porém, é utilizado como sala de aula.

A descrição do acervo e o modo como estão organizados depende muito da visão de cada professor e o conhecimento sobre o vasto mundo da leitura, se possuem parâmetros com outras bibliotecas para classificar o acervo da sua escola como adequado ou inadequado, suficiente ou insuficiente. Vejamos o exemplo das duas professoras da Escola E, Beija-flor e MFSCCL descrevendo o acervo da mesma biblioteca. A professora MFSCCL escreveu: “[...] o acervo é razoável na minha opinião, no entanto é muito desorganizado por não haver alguém para tal e também para manter. Já a professora Beija-flor relata:

“[...] consta um acervo pequeno. Nele há livros paradidáticos e de literatura infantil e juvenil. Há diversos gêneros textuais: fábulas, contos populares, contos de fadas, adivinhas, livros de histórias narrativas. Também constam alguns livros de biografias e obras de artistas como Tarsila do Amaral” (Beija-flor).

De modo geral, o acervo foi classificado como “bom” pelas professoras, ou simplesmente, listaram os materiais que a compõem como livros didáticos, paradidáticos, livros infanto-juvenis e para a professora RAIP que é bibliotecária de formação diz que: “O acervo deixa muito a desejar, há poucos livros infantis e muitos livros didáticos antigos e muitas enciclopédias velhas e desatualizadas, sem uso, só ocupando espaço”.

Para aquelas que possuem o espaço próprio, a biblioteca fica a disposição das turmas, com horários atribuídos, geralmente uma vez por semana durante uma hora para cada professor. Em outras escolas, a biblioteca é usada também como sala de TV, por exemplo, na Escola H, como apontado pelas professoras Afrodite e RAIP.

Apenas a Escola C e Escola I disseram que a biblioteca tem um computador, porém, sem acesso a internet. A biblioteca da Escola J divide o espaço com o laboratório de informática e todas as Escolas (A a I) têm local próprio para o laboratório de informática.

As professoras que disseram que há uma pessoa responsável pela biblioteca usaram algumas expressões: funcionário readaptado, remanejado, professora em dedicação parcial. A professora DGG escreveu sobre a funcionária readaptada: “Quando levo minha turma a biblioteca peço para a ‘bibliotecária’ separar alguns livros e distribuir nas mesas para as crianças lerem”.

As Escolas A, B, C, F, G e I possuem um funcionário responsável; na Escola G é uma professora em dedicação parcial que fica apenas o período da manhã na escola. Pelo relato das duas professoras da Escola G percebemos como esse dado é importante: “Uma professora em dedicação parcial que tem todo o cuidado com a biblioteca” (ACFN) e “Quem cuida da biblioteca é a [E], professora readaptada que só está lá pela manhã e eu trabalho no período da tarde, o que inviabiliza muita coisa” (Maria Fernanda Piedra). A funcionária readaptada da Escola F, na época estava de licença médica, como apontou a professora RBM.

As escolas que possuem funcionário facilitam o serviço de empréstimo. Por exemplo na Escola I: “Os alunos tem uma carteirinha onde são marcados os títulos, retirada e devolução” (Vânia Pereira Barreto). Diferentemente da Escola H: “[...] já houve empréstimo com carteirinha, agora não tem mais. Não há uma pessoa para cuidar; são estagiários ou professores volantes” (RAIP). Mas, a professora Afrodite, da mesma escola, diz que: “Eu procuro usar o espaço para que os alunos escolham livros para levar para casa”.

As bibliotecas das Escolas D, E, H e J não possuem nenhum funcionário responsável pelo espaço, o que também é apontado como um fato negativo: “Infelizmente não temos um ‘bibliotecário’ ou alguém que cuide do acervo em tempo parcial ou integral, pois antes tínhamos uma professora readaptada que organizava por título” (Afrodite, professora na Escola H) e “[...] é muito desorganizado por não haver alguém para [organizar o acervo] e também para manter” (MFSCCL, professora na Escola E).

Sobre o modo como as professoras utilizam as bibliotecas, MFVE (da Escola H) e RBM (da Escola F) resumem que utilizam a biblioteca da escola com atividades de leitura, seja no horário reservado para cada turma ou para os alunos emprestarem e levarem o livro para casa. A professora Beija-flor (Escola E) diz que usa pouco: “Às vezes levo meus livros e utilizo apenas o espaço para estratégias de leitura variadas como: conhecimento prévio, visualização, etc”.

A professora Afrodite, da Escola H, também compartilha suas leituras com os alunos e promovem dramatizações de algumas dessas leituras: “[...] em algumas situações procuro incentivar os comentários sobre livros lidos (tanto pelos alunos, quanto por mim) ou dramatizar algumas histórias (contos) que eles gostem”.

As professoras RAIP (Escola H), SAF (Escola B) e MFSCCL (Escola E), além de atividades relacionadas à leitura utilizam o espaço para outros fins: “[...] o uso de

jogos e filme” (RAIP); “[...] leitura de imagens e desenvolvimento de texto e o inverso. [...] trabalho em grupo, discussões, montagem do projeto e do jornal” (SAF); “[...] dar jogos, brincadeiras e conteúdo da série; sinto falta de mesas para acomodar os alunos, pois há apenas cadeiras suficientes” (MFSCCL).

Com todas essas deficiências e falta de estrutura os professores utilizam o espaço seguindo o horário atribuído para cada turma, basicamente para consulta ao acervo existente, aulas de leitura, hora do conto, trabalhos em grupos. A grande preocupação é a imagem que os alunos estão formando, consciente e inconscientemente, sobre a biblioteca escolar. Poderão passar anos sem conhecer ou visitar qualquer outro tipo de biblioteca ou centro de informação, e quando tiverem a oportunidade, talvez, mais jovens e adultos, não saberão como se comportar ou o que esperar desses espaços, segundo Manguel (2006).

5.2.4-C Temas e orientações referentes à pesquisa escolar

No quesito “Pesquisa Escolar” foi perguntado aos professores se costumam solicitar esse tipo de trabalho aos alunos; 20 responderam que sim e oito responderam que não. Para as professoras que responderam que não solicitam esse tipo de trabalho aos alunos, foi pedido para responderem hipoteticamente as perguntas seguintes que tratavam sobre a escolha dos temas, a forma de orientação para a pesquisa.

Abaixo temos as respostas de seis respondentes que apenas justificaram porque não solicitam este tipo de atividade:

“Por ser 1º. Ano não dou pesquisa em livros, apenas através de perguntas aos pais” (Tricolorada)
“Pois trabalho com reforço” (Tatinha)
“Muito pouco porque eles não têm muito material em casa e nem mesmo computador” (Alegria Total)
“As pesquisas são realizadas em classe com auxílio, coletivamente” (Maria Fernanda Piedra)
“Apenas tarefa para pesquisa e questionar os pais sobre o significado do nome” (MAS)
“Eclipse, porém os alunos se recusaram a fazer alegando falta de material de pesquisa” (MIAS)

As professoras Alegria Total e MIAS apontaram a falta de material para pesquisa e computador; a professora Alegria Total diz que a falta de material e computador na casa dos alunos os impede de realizarem pesquisa escolar (os alunos da Escola J são, em sua maioria, provenientes da zona rural), mas a escola possui acervo e computadores com acesso a internet: “Temos revistas Ciência Hoje também, e livros do agrado de nossos alunos, e, até mesmo livros para o enriquecimento cultural dos mesmos” (Alegria Total).

As professoras Tricolorada e MAS disseram que mandam perguntas aos pais, perguntando o significado do nome da criança, por exemplo – o que é uma forma restrita de pesquisa, mas que pode ser mais explorada, com o uso da certidão de nascimento, construção de árvore genealógica, seja em cartolina, com fotos e nomes das pessoas da família ou até mesmo em sites especializados.

A professora Maria Fernanda Piedra respondeu que não, porém, trabalha com pesquisa, segundo ela: “As pesquisas são realizadas em classe com auxílio, coletivamente” Por fim, a professora Tatinha que não pede pesquisa escolar, pois estava como professora de reforço.

Alguns temas de pesquisa citados pelas professoras que solicitam pesquisas escolares aos seus alunos, provavelmente foram influenciados pela época do ano em que responderam ao questionário – meados do mês de março (2011), por exemplo: Dia Mundial da Água (22 de março) e Páscoa, bem como a proximidade do aniversário da cidade de Marília (04 de abril).

Outros temas citados foram: dengue, primeiros habitantes, esquimós, histórico familiar, vulcões, parlendas, plantas medicinais, cílios e sobrancelhas, ortografia de palavras, autores, pintores, datas comemorativas, brincadeiras preferidas dos pais, petróleo e terremoto, beija-flor, tsunamis, “o que você sabe sobre o ar”, meio ambiente, desafios matemáticos, tipologias textuais, fatos históricos, índio, sistema solar.

Fica evidente pelas respostas e exemplos dados pelos respondentes que faltam elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa escolar e não apenas relacionados à escassez de materiais, como apontou uma professora acima.

A pesquisa escolar pode ter diferentes formatos, dependendo dos objetivos, mas o aluno deve vivenciar o processo da pesquisa escolar adequadamente. Assim, é importante resgatar que existem passos, etapas, estágios no processo de

pesquisa, que não podem ser negligenciados (JUNQUEIRA, 1999; KUHLETHAU, 2010; MOÇO, 2010).

Vemos que os temas indicados pelas professoras são muito abrangentes, o que pode deixar os alunos perdidos, acreditando que devem trazer tudo sobre o tema indicado. Por exemplo, o tema “índio” deve ser desmembrado e especificado, adaptado para o ano da turma: índios brasileiros > índios da região sudeste do Brasil > índios que viveram no Estado de São Paulo > índios que viveram na região da cidade de Marília: como viviam? Como eram suas casas? O que comiam? Como se vestiam? Eram pacíficos? Ainda vivem? Como é a situação atual desses índios?

A etapa seguinte seria indicar as fontes: confiáveis e mais adequadas ao tema delimitado: livros, artigos, jornais que tratam do tema, museus, estudiosos e pesquisadores disponíveis, necessitando para cada fonte uma técnica/instrumento para coletar os dados, como fichamento dos textos, fotos e outras imagens, vídeos, entrevista, questionário.

Uma professora parece conseguir delimitar o tema e diz que indica as fontes aos seus alunos, conforme o exemplo abaixo:

Geralmente oriento onde encontrar o que quero e delimito claramente para não ocorrerem buscas desnecessárias. Ex.: Terremoto. O que são? Como e porque ocorre? Quais locais no mundo em que há maior incidência? Observar sempre o que é principal. Geralmente definição e aspectos principais. (Afrodite).

Pedimos para os professores descreverem as “orientações sobre o desenvolvimento, organização e estrutura da pesquisa escolar”, temos basicamente quatro categorias: I) Indicação de fontes; II) Preocupação ou não com o formato da pesquisa; III) Questionário e Roteiro de Pesquisa para serem respondidos e IV) Recorrer aos pais e/ou pessoas mais velhas.

I) Indicação de fontes (geralmente livros e internet, jornais e revistas)

A indicação de fontes para obter uma boa pesquisa é a segunda em ordem de execução, precedida pela definição e delimitação do tema. Porém, considerando os exemplos dados, os temas que os alunos pesquisam são genéricos e abrangentes,

o que pode dificultar o desenvolvimento da pesquisa, mesmo com a indicação das fontes.

Algumas professoras apontam que os alunos não usam a biblioteca e não tem recursos em casa para poderem desenvolver pesquisas. Podemos questionar a primeira afirmação: os alunos não usam a biblioteca por qual motivo? A escola deve oferecer aos seus alunos condições mínimas para apreenderem o conhecimento e cultura acumulada pela humanidade ao longo dos séculos.

Percebemos ainda que a indicação da fonte também é genérica como “internet”, “livros”, “jornais” e “revistas” independentemente do tema, ou seja, com o tema genérico, os alunos recebem indicação de fontes genéricas para realizarem suas pesquisas apenas com essas orientações:

[...] livros e internet (ACFN).
 [...] livros, revistas, internet (muitos utilizam) [...]” (Beija-flor).
 [...] internet, quem tiver acesso.” (Antevasin).
 [...] livros, jornais, com depoimentos dos pais (Alegria Total).
 [...] livros, revistas ou jornais e quem tiver acesso, buscar na internet as vezes dou o endereço do site [...]” (MFSCCL).
 [...] livros, revistas e principalmente na internet, o assunto, a biografia do autor por exemplo [...]” (RBM).
 [...] pesquisar em livros, jornais ou revistas [...]” (RAIP).
 [...] Também dou dicas de sites [...]” (CCNK).
 [...] internet, livros, revistas que tenham em casa [...]” (SFB).
 [...] internet, livro, pergunta aos pais [...]. Também costumo oferecer sites para os que tem acesso e revistas como Ciência Hoje, etc. que tratem do tema” (Vânia Pereira Barreto).

As orientações das professoras que indicam a fonte não contribuem para a realização da pesquisa. A professora ACFN escreve: “O que deixo bem explicado para todos é o tema, não sair do foco da pesquisa”, mas os temas listados por ACFN são: “dengue – primeiros habitantes – esquistossomose”. Qual o foco da pesquisa cujo tema é a dengue? O mosquito transmissor da dengue? Os ambientes inadequados que favorecem a reprodução do mosquito? Os sintomas e tratamentos da doença? Primeiros habitantes de onde? O que a professora quer que os alunos aprendam sobre os esquistossomose?

A professora Marreca orienta seus alunos de 4º. Ano (crianças com nove a dez anos de idade) a procurar “palavras em revistas, jornais ou panfletos, recorte e cole em seu caderno”.

II) Preocupação ou não com o formato da pesquisa

Nessa categoria percebemos uma oposição entre a pesquisa escolar estruturada (no entendimento do professor solicitante) e não-estruturada⁵³, principalmente dos que utilizam um questionário ou roteiro de perguntas. Por exemplo, o relato das professoras Jocatele, Antevasin, Lia, MCG e RBM que não pedem pesquisa escolar estruturada:

[...] não há exigência de uma estrutura específica. (Jocatele).
 Não costumo dizer nada específico, somente que procurem em casa o que tiverem sobre o assunto [...]. Peço para que eles tragam o material e nós organizamos em sala de aula. Quando os alunos trazem os resultados das pesquisas, selecionamos os materiais interessantes e trabalhamos com eles o tema abordado na sala de aula. (Antevasin).
 [...] Somente ler, copiar ou recortar o que é pedido e encontrado. (Lia).
 [...] Como os alunos demonstram ter dificuldade em organização das informações, vou direcionando com questões e temas. (MCG).
 [...] Eles copiam, lêem, xerocam, imprimem, trazem livros, reportagens. [...] Os alunos ficam a vontade para trazer a pesquisa, pois acontece trocas diferentes entre eles do mesmo assunto, não focam todos iguais, e se interessam pelo o que o colega trouxe. (RBM).

A professora MIAS inicia seu relato contando como solicita a pesquisa escolar a seus alunos, dizendo que não tem nenhuma organização para tanto, porém, se contradiz, afirmando logo em seguida que nunca faz e aponta uma questão de trabalho em sua escola, mas que considera o trabalho em grupo vantajoso:

Quando a pesquisa tem como tema algum assunto científico: colocar nome popular, nome científico, quantidade de anos de sobrevivência,

⁵³ “Os trabalhos de pesquisa podem ser estruturados de diversas formas, alternando-se de formais a informais, com variações entre os extremos. Trabalhos formais possuem requisitos explícitos e detalhados e requerem coleta de informações durante um período de tempo extenso, além de apresentação escrita com citações e referências bibliográficas. Já os informais podem ser completados em uma única visita à biblioteca e em geral são apresentados oralmente” (KUHLETHAU, 2010, p. 34).

habitat, etc. biografia, dados completos. Curiosidades: colocar os fatos e características particulares. Entre outras. Não tenho nenhuma organização, uma vez que nunca faço. 'Porque eu gostaria muito de poder contar uma liberdade e apoio administrativo, o que não ocorre em minha escola'. Fazer trabalhos de pesquisa em grupo é muito vantajoso para a cooperação e interessante para os alunos. A educação nos dias atuais só se interessa por números. (MIAS).

A professora DGG diz que a organização depende da finalidade do trabalho proposto aos alunos e que direciona a estrutura do trabalho conforme a finalidade:

Primeiramente mostro os materiais disponíveis, posteriormente os deixo livres para pesquisarem de acordo com o tema solicitado. Depende da finalidade da pesquisa a ser realizada, ou seja, qual o objetivo final desta atividade. Por exemplo, a pesquisa sobre a água tinha como finalidade montarmos um mural informativo. Desta forma, as orientações foram de acordo com esta finalidade. (DGG).

Outros professores demonstram ter noção dos elementos da referência bibliográfica e orientam seus alunos para registrarem de onde retiraram a informação, data, título, autor, como o relato da professora Marília: “[...] registrar de onde retirou a pesquisa. Que há necessidade de se registrar de onde veio a informação obtida: livro, autor, ano, edição, título do livro, página, site, revista, etc”.

Porém, devemos sempre ter em mente que os alunos trabalham com temas genéricos e abrangentes e com indicação de fontes também genéricas e até mesmo inadequadas. Outros exemplos das professoras Vânia Pereira Barreto, Beija-flor, MFSCCL e Nailil que se preocupam com alguns elementos da referência bibliográfica:

[...] Fonte da pesquisa, data [...]. (Vânia Pereira Barreto).
 [...] Identificação do aluno/série-ano, assunto pesquisado e fonte da pesquisa (nesse último apenas digo para eles citarem onde localizaram a informação: revista, jornal, etc. (Beija-flor).
 [...] Peço para registrarem as informações encontradas e de onde encontraram a tal pesquisa (referência). (MFSCCL).
 [...] e como quero que tragam: resumindo o que entenderam, impresso a cópia ou o site ou fonte que encontraram. Selecionar o que realmente precisam, avaliando de acordo com o assunto. (Nailil).

As professoras SAF, Alegria Total, CCNK e Clarice orientam seus alunos no aspecto mais “tradicional” referente à pesquisa escolar, obrigatoriamente a produção de um texto, geralmente manuscrito, com capa e “desenho”. Vejamos:

Peço uma capa com cabeçalho e um desenho representando o tema [...]. Deve conter cabeçalho, texto com letra legível, paragrafação, título, etc. (SAF).

[...] É uma narrativa, um relatório do que pesquisou e, como em todo texto deve ter clareza e sequência de idéias. (Alegria Total).

[...] reforço a importância de ler o conteúdo encontrado e escrever um texto sobre o tema [...]. (CCNK).

Dou orientações em como desenvolver a pesquisa, quais objetivos, sobre a importância e conscientizações [...]. (Clarice).

O resultado ou produto da pesquisa escolar pode ter outros formatos: maquete, vídeo, painel e, para que faça sentido o esforço da investigação, poder apresentar aos demais alunos e para a comunidade escolar os resultados da mesma (BAGNO, 2000; KUHLETHAU, 2010).

O relato da professora Maria Fernanda Piedra refere-se a um projeto desenvolvido em sala de aula, no qual as crianças aprendem sobre o formato de uma obra de referência⁵⁴ – a enciclopédia – e suas pesquisas serviram para montar verbetes para incluírem na enciclopédia que construíram. Desse modo, a professora mostra como usa a estratégia da pesquisa escolar com seus alunos nesse projeto:

Faço junto. Mostro como se faz umas cinco vezes. Depois, eles já sabem o que fazer e como fazer. Faço um trabalho de grifar informações importantes, contar ao colega sobre o leu, fazemos um pré-texto sobre quais informações nós queremos ‘passar’ e como ficará organizado cada parágrafo. Depois, cada aluno faz o seu. Esse texto passa por uma revisão e eles ‘passam a limpo’ na Enciclopédia. (Maria Fernanda Piedra).

III) Questionário e roteiro de perguntas

Aqui temos o conceito de que pesquisa escolar se resume a um questionário ou roteiro a ser respondido; a professora Jocatele justifica que usa a estratégia do questionário por conta da idade dos alunos, as professoras MCG, RAIP e SFB relatam que é justamente para guiar a pesquisa e a professora Clara Mirabolante relata que as questões servem como estrutura para o texto que será produzido:

⁵⁴ A professora não utiliza o termo “obra de referência” para se referir à enciclopédia. O projeto desenvolvido pela escola foi apresentado por outra professora na “Socialização de Saberes”, evento anual, promovida pela Secretaria Municipal da Educação de Marília, na qual trabalhavam com dicionário e enciclopédia e também não utilizou-se a expressão “obras de referência”.

Antes da pesquisa normalmente o tema é bastante discutido depois envio pequenos questionários para serem respondidos com auxílio dos pais. [...] Como eles são pequenos neste momento busco uma investigação da história do aluno e da família para um melhor reconhecimento e formação da identidade do aluno. (Jocatele).

Não. Somente perguntas a serem respondidas. O texto deve ser elaborado de forma que responda às perguntas solicitadas pelo tema. (Clara Mirabolante).

Leitura de temas que tratem do assunto; procurar pelo título; pesquisa clara, dou algumas questões ou temas para os alunos irem direcionando a pesquisa. (MCG).

[...] Explicar o tema normalmente dou questões para responder e o texto montamos coletivamente de forma mais extensa [...]. (SAF).

[...] pode seguir um roteiro ou questionário, elaborado pela professora. (RAIP).

[...] Através de itens sequenciais com fatos principais sobre o assunto. (SFB).

Não há problemas em utilizar roteiros ou questionários como uma forma de pesquisa; é uma estratégia inicial, porém, é preciso deixar os alunos fazerem seus próprios questionamentos sobre determinado tema. Dividir os grupos e em conjunto escreverem um roteiro para o desenvolvimento da pesquisa da turma, com a mediação e orientação do professor.

IV) Recorrer aos pais e/ou pessoas mais velhas

As professoras que usam o questionário ou roteiro para direcionar a pesquisa escolar, associam a ajuda dos pais ou de pessoas mais velhas; as professoras Tricolorada, MAS e MFVE apontam o fato de seus alunos serem do 1º. Ano do Ensino Fundamental, portanto, devem fazer a “pesquisa”, a “tarefa” com ajuda dos pais ou pessoas mais velhas.

Ainda, pessoas mais velhas são tidas como “fontes de pesquisa” e pedem para que as crianças as entrevistem, porém, não relatam a forma de registro da entrevista, mas podemos inferir, justamente, pela idade e nível de alfabetização das crianças, que deve restringir-se ao relato oral e memória dos próprios alunos.

[...] Normalmente são questionários e relatos com auxílio dos pais [...]. (Jocatele).

Como disse, o 1º. Ano a pesquisa é através de entrevistas. Oriento-os para que perguntem aos pais, tios, avós, etc. (Tricolorada).

[...] ou ainda solicitar aos mais experientes que conte o que se lembra sobre o assunto [...]. (Beija-flor).

No caso do primeiro ano, explico que as tarefas (pesquisas) devem ser feitas com colaboração dos pais. (MAS).

Eu faço um roteiro junto com eles, pois eles ainda não conseguem fazer sozinhos. Como os meus alunos são pequenos eu peço recorte, fotos do assunto estudado, e juntos nós montamos a pesquisa. (MFVE).

Percebemos que a preocupação é sobre o produto que será entregue (a pesquisa escolar materializada em folhas escritas manualmente ou digitadas e impressas), ou ainda que pesquisa escolar é uma estratégia para ensinar ou “reforçar” conteúdos curriculares.

Pesquisa escolar tem suas particularidades e os professores demonstram uma noção equivocada dessa estratégia; os alunos não aprendem o processo da pesquisa escolar, nesse sentido, o processo é mais importante que o conteúdo, pois, aprendendo o processo, poderá desenvolver melhor o tema pedido e transformar as informações coletadas, sintetizadas, processadas e organizadas em conhecimento para si e para o grupo ao socializar sua investigação.

5.2.4-D Avaliação do curso oferecido

Depois do quarto encontro do curso, foi pedido aos participantes uma avaliação. Na avaliação deveriam destacar aquilo que foi novidade ou que viram sob perspectiva diferente.

A seguir apresentamos os tópicos que figuraram nas respostas referentes à avaliação e as professoras que apontaram esses tópicos:

Tópico apontado na avaliação:	Professoras:
Diferença entre “sumário” e “índice”	Jocatele, Tricolorada, Beija-flor, Tatinha, Marília, Maria Fernanda Piedra, SFB
Funcionamento e organização de bibliotecas; diversidades de bibliotecas, diferença entre biblioteca digital e biblioteca virtual; o que é tomo, como e onde se registra e Classificação Decimal de Dewey	Jocatele, Beija-flor, Tatinha, Marília, Alegria Total, Vânia Pereira Barreto, Clarice, Maria Fernanda Piedra
Indicação de sites diversos (leitura por faixa etária, bibliotecas digitais infanto-juvenis, portal de sebos, Delicious, Decolar, entre outros)	Jocatele, Beija-flor, Tatinha, Antevasin, Afrodite, Alegria Total, MFSCCL, Clarice, SFB
Projeto de leitura para alunos do 5º. Ano desenvolvido pela professora Nailil	Jocatele, Beija-flor, Afrodite, SFB

Fases do Projeto de Pesquisa ou Etapas da Pesquisa Escolar	Tatinha, Afrodite
Indicação de referências sobre biblioteca e outros assuntos, leituras, etc	Beija-flor, Tatinha, Antevasin, Afrodite, Alegria Total, MFSCCL, SFB
Competência em informação	Marília, Vânia Pereira Barreto

Os itens indicados pelos professores referem-se ao mundo informacional como tipos de bibliotecas e organização das mesmas. As professoras ficaram surpresas com o conhecimento desses conteúdos, relatando já terem visto, mas entenderem depois da exposição, por exemplo, sobre a Classificação Decimal de Dewey, as professoras Beija-flor, Maria Fernanda Piedra e Vânia Pereira Barreto declaram:

[...] o significado dos números e letras nas lombadas dos livros (mesmo sabendo que era identificação não tinha ideia do real significado). (Beija-flor).

[...] a diferente maneira como são organizados os livros em cada [biblioteca] e a maneira 'oficial' de organizá-los (Sistema Decimal de Dewey). (Maria Fernanda Piedra).

[...] que as letras maiúsculas e minúsculas representam autor e nome do livro. (Vânia Pereira Barreto).

A diferença entre sumário e índice foi apontada por oito professoras, o que representa 50% (16 professoras entregaram a atividade da avaliação), porém, destaco o modo como Tricolorada registrou: “Fiquei muito surpresa que hoje com 50 anos fui saber a diferença entre sumário e índice”.

Ainda sobre o mundo informacional as professoras demonstraram surpresa também com relação à bibliografia sobre pesquisa escolar, biblioteca escolar, competência em informação. A professora Tatinha faz uma lista com sete itens que aprendeu com o curso, dos quais destacamos o item “Referências sobre pesquisa escolar”; a professora SFB também escreveu uma lista intitulada “Descobertas” com quatro itens e o último é “4 – Livros que falam sobre biblioteca (a quantidade)”.

A professora Marreca registrou na primeira atividade entregue – Expectativas, uma realidade sobre a qual podemos inferir que faz parte da prática docente de muitos professores, referente ao modo como utiliza a biblioteca da escola:

Outro assunto é de como trabalhar com a biblioteca escolar, pois não sei o que fazer a não ser pegar livros para trocas ou ler um livro

qualquer e não resgatar nada do aluno. Não resgato pois não sei e não aprendi como resgatar./ Acredito que o curso me trará grandes e boas técnicas e informações que serão úteis para meu aprendizado e poderei retransmitir com maior segurança para meus alunos. (Marreca).

Buscamos ao longo do curso deixar claro que a biblioteca escolar é apenas um recurso de tantos outros recursos informacionais disponíveis e que biblioteca escolar não deve ser entendida somente como sinônimo de “espaço para leitura de livros de literatura”. Assim, acreditamos que são conhecimentos básicos e importantes que os professores precisam saber sobre o mundo informacional para poderem ensinar aos seus alunos, os quais – tanto professores quanto alunos, poderão fazer um melhor uso da biblioteca escolar, desenvolverem pesquisas escolares com melhor qualidade, entendendo o processo.

5.3 Parte C: As bibliotecas escolares das EMEFs de Marília-SP

No capítulo 4 Percurso Metodológico, no subtópico 4.3 foi realizada a descrição das bibliotecas das EMEFs de Marília, com apresentação dos dados recolhidos por meio de formulário (Apêndice C), os quais representam aspectos de funcionamento, mobiliários e elementos que constituem o espaço físico das bibliotecas.

Neste capítulo, no presente subtópico são apresentados os demais dados recolhidos por meio do formulário citado, os quais são de ordem mais qualitativa, como uma avaliação sobre o atendimento, acervo e computadores, que no caso das EMEFs de Marília, possuem espaços distintos da biblioteca escolar.

No quadro abaixo temos a relação de alguns itens referentes aos espaços para o atendimento ao usuário, espaço para leitura e pesquisa e para funcionários, por exemplo; cada escola assinalou se esses espaços atendem “bem”, “razoavelmente” ou “não atende” às necessidades.

Apontamos o fato da Escola D não atender às necessidades de praticamente todos os itens, pois o espaço destinado à biblioteca é utilizado como sala de aula, como dito anteriormente. Nenhuma biblioteca oferece espaços para estudos individuais como cabines ou salas exclusivas para esse fim.

Quadro 22
Classificação dos atendimentos disponibilizados pelas bibliotecas escolares

ESPAÇO(S) PARA:	NECESSIDADES		
	Atende bem	Atende razoavelmente	Não atende
Usuários	B, C, E, F, G, H, I	A, J	D
Atendimento ao público	A, B, C, E, F, G, H, I	-	D, J
Leitura e pesquisa	B, C, E, F, G, H, I	A, J	D
Específico para leitura infantil	C, E, F, G, H, I, J	A, B	D
Cabines/salas individuais para estudo	-	-	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Atividades audiovisuais (que exijam equipamento)	A, B, E, F, G, H, I	-	C, D, J
Computadores	A, B, C, E, F, G, H, I, J	-	D
Acervo	A, B, C, D, E, F, H, I, J	G	-
Funcionários	A, B, C, E, F, G, H, I	-	D, J

Os quadros 22 a 25 contemplam informações referentes ao acervo das bibliotecas das escolas e a organização dos mesmos. Todas as bibliotecas responderam que fazem controle dos empréstimos e podemos inferir que o controle

é feito manualmente, exceto a biblioteca da Escola G indicou que os dados do catálogo estão inseridos em software criado pelo instrutor de informática da escola e no quadro 25 (Serviços e atividades) indica que oferece empréstimo automatizado.

Apenas cinco escolas indicaram a relação de empréstimos mensais, mas muito discrepantes, de aproximadamente 150 a 3.520 empréstimos, outras cinco escolas não responderam a esse item.

Os livros didáticos estão presentes em todas as bibliotecas, exceto na biblioteca da Escola I, que indicaram que fica com a coordenadora pedagógica para consulta.

Com relação às condições do acervo, estado de conservação, quantidade de exemplares por assunto e por faixa etária, foi pedido às escolas para classificarem entre “boa”, “razoável” e “ruim”; nenhuma escola classificou como “ruim” e a maioria indicou como “boa”, o que demonstra certa satisfação ou comodismo com o que possuem.

Quadro 23
Controle e circulação do acervo das bibliotecas escolares

Controle e circulação do acervo										
Itens	Escolas									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Controle de empréstimo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Número aproximado de empréstimos/mês	3.520	-	-	-	400	150	2.400	-	1.120	-

Fonte: próprio autor

Quadro 24
Característica do acervo das bibliotecas escolares

Característica do acervo			
Livro Didático		Escolas	
Livros didáticos no acervo		A, B, C, D, E, F, G, H, J	
Livros didáticos para consulta		A, B, C, D, E, F, G, H, I**, J	
Literatura e outros		Boa	Razoável
Quantidade exemplares por assunto		B, F, G, I	A, D, E, H, J
Quantidade exemplares por séries ou faixa etária alunos		B, C, E, G, H, I, J	A, D, F

** Acervo da coordenação-pedagógica

Fonte: próprio autor

Quadro 25

Condições e conservação do acervo das bibliotecas escolares

Condições e conservação do acervo			
Acervo:	Boa	Razoável	Ruim
Condições	B, C, D, E, G, H, I, J	A, F	-
Estado de conservação	C, D, E, F, G, H, J	A, B, I	

Fonte: próprio autor

Ainda referente ao quadro abaixo temos a indicação do acervo tombado, registrado, classificado e catalogado; o acervo das bibliotecas das Escola A e D configuram-se como o menos organizado: na Escola A o acervo está classificado apenas e na Escola D apenas tombado/registrado. O acervo da Escola E está parcialmente tombado/registrado e parcialmente classificado. Como somente a biblioteca da Escola G utiliza software criado para o acervo, como apontado, nenhuma das dez escolas podem disponibilizar seus acervos na internet.

Quadro 26
Organização do acervo das bibliotecas escolares

Organização do Acervo										
Itens de organização	Escolas									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Tombado/registrado	Não	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Classificado	Sim	S/R	Sim	Não	Parcial	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Catalogado	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Inserido em catálogo	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Dados do catálogo estão em software de biblioteca	S/R	Não	Não	S/R	Não	Não	Sim, [01]	S/R	Não	Não
O catálogo pode ser acessado via internet	S/R	Não	S/R	S/R	Não	Não	S/R	Não	Não	Não

S/R = Sem resposta

[01] software próprio, desenvolvido pelo instrutor de informática

Fonte: próprio autor

O quadro abaixo lista os serviços e atividades oferecidos pelas bibliotecas, sobre os quais destacaremos as exceções: o empréstimo automatizado da biblioteca da Escola G já apontado acima, nenhuma biblioteca possui folheto ou guia da biblioteca, mas as bibliotecas das Escolas G e I dizem possuir boletim informativo.

As bibliotecas das Escolas B, C e E possuem clube de leitura e as bibliotecas das Escolas E, G e I promovem encontros com escritores e a biblioteca da Escola F promove feira de livros. A biblioteca da Escola D diz possuir blog/site, o que, na verdade é um blog da escola como um todo (o espaço da biblioteca é usado como sala de aula).

Insistimos no quesito da subjetividade em relação às respostas no quadro 27: qual o parâmetro que o respondente possui para afirmar, por exemplo, que a biblioteca da sua escola oferece visitas orientadas, exposições, clube de leitura e feira do livro?

Muitos dos itens foram assinalados afirmativamente, baseados na escola em geral, e não apenas nas atividades da biblioteca escolar, como por exemplo, palestras, oficinas e apresentações artísticas.

Quadro 27
Serviços e atividades das bibliotecas escolares

Serviços e atividades oferecidas	Escolas que possuem
Consulta no local	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Empréstimo domiciliar	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Empréstimo manual	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Empréstimo automatizado	G
Orientação individual à pesquisa	B, C, E, F, G, H, I
Orientação à pesquisa na internet	A, B, C, D, E, F, G, I, J
Visitas orientadas	A, B, C, E, F, G, H, I, J
Folheto/guia da biblioteca	Nenhuma possui
Contação de histórias	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Divulgação de novas aquisições	B, C, D, E, F, G, H
Boletim informativo	G, I
Mural	C, E, F, G
Exposições	B, C, E, G
Clube de leitura	B, C, E
Feira de livros	F
Encontro com escritores	E, G, I
Palestras	A, B, C, E, G
Apresentações artísticas	A, B, C, E, F, G, H, J
Concursos/premiações	A, B, C, E, G
Oficinas	A, B, C, E, G
Blog/site da biblioteca	D

Fonte: próprio autor

O quadro abaixo apresenta informações referentes aos laboratórios de informática, que possuem espaços exclusivos, exceto da Escola J. A Escola E informou que possui três computadores no espaço da biblioteca, somados às 19 máquinas do laboratório. Somente a Escola H não possui acesso à internet e das escolas que possuem acesso à internet assinalam que há restrição, indicando a necessidade do professor ser o mediador, com unanimidade. Apenas a Escola D diz que não há restrição de acesso à internet.

Quadro 28

Laboratório de informática das EMEFs de Marília-SP

Laboratório de Informática				
	No. Computadores	Condições de uso	Acesso a internet	Restrição de uso da internet. Qual?
Escola A	22	Boa	Sim	Sim. Somente planejado pelo prof.
Escola B	18	Boa	Sim	Sim. Somente orientado pelo prof.
Escola C	17	Boa	Sim	Sim. Programado pelo prof.
Escola D	Sem resposta	Boa	Sim	Não
Escola E	19*	Boa	Sim	Sim. Somente o que o prof. orienta
Escola F	19	Boa	Sim	Sim. Acompanhamento do prof.
Escola G	22	Boa	Sim	Sim. Sem resposta
Escola H	18	Boa	Não	Sem resposta
Escola I	20	Boa	Sim	Sim. Somente o que está preparado
Escola J	10	Boa	Sim	Sim. Somente o que é planejado

* mais três computadores na biblioteca

Com base no documento “Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares”, do Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares – GEBE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, as dez bibliotecas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília-SP visitadas estão aquém do nível básico.

Como apresentado anteriormente, são oito itens com especificações no nível básico e nível exemplar: 1) Espaço físico, 2) Assento para alunos, 3) Ambiente para serviço técnico e administrativo, 4) Acervo, 5) Computadores com acesso à internet, 6) Organização do acervo, 7) Serviços e atividades e 8) Pessoal. As bibliotecas das EMEFs de Marília contemplam apenas dois itens no nível básico (espaço físico e assento para alunos).

É preciso que os gestores educacionais (secretária municipal da educação e diretores) conheçam o documento que estabelece os parâmetros mínimos para que as escolas adéquem as bibliotecas das escolas municipais, principalmente das EMEFs e EMEFEIs, para oferecerem ambientes informacionais minimamente equipados (espaço, acervo e serviço) para seus alunos e professores para o processo de ensino-aprendizagem.

5.4 Análise das proximidades e disparidades entre as tematizações, normatizações e concretizações dos temas: Competência em Informação, Biblioteca Escolar e Pesquisa Escolar

O objetivo da pesquisa foi analisar a inserção da Competência em Informação nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal da educação de Marília-SP.

Para compreender a realidade local da rede municipal da educação de Marília-SP e investigar a inserção da temática da Competência em Informação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi proposto o estudo de caso junto a um grupo de professores, já descrito nos subtópicos anteriores.

A tese levantada no início é de que os princípios da Competência em Informação como o acesso a várias fontes de informação, a busca eficaz e eficiente para sanar as necessidades de informação, a avaliação das informações obtidas e do processo de busca empreendido, não estão presentes no cotidiano escolar.

A Competência em Informação, em princípio, parece não estar presente no cotidiano escolar, seja na prática docente para preparação das aulas, para atualização profissional, seja na grade curricular, nas atividades propostas aos alunos, pois, além dessa inexistência no cotidiano escolar, há toda uma deficiência na infraestrutura informacional escolar e escassos recursos informacionais para professores e alunos.

Porém, a Competência em Informação e mais especificamente, a Competência em Informação Educacional está largamente presente em documentos oficiais da Ciência da Informação, da Educação e de organismos internacionais e multilaterais como UNESCO, IFLA, OCDE (IFLA, 2012a).

Assim, partimos de uma visão macro lançando mão da análise dos documentos internacionais e nacionais que contenham, explicita ou implicitamente a Competência em Informação e a Competência em Informação Educacional e relacioná-los com o estudo de caso junto ao grupo de professores da rede municipal da educação de Marília-SP, com a investigação da infraestrutura das bibliotecas escolares da cidade, bem como, a relação com o *corpus* de discussão teórica reunidos no referencial e revisão de literatura.

O *corpus* reunido foi categorizado em “tematização”, “normatização” e “concretização” retomando a citação de Mortatti

Em relação ao conteúdo, finalidade e forma de veiculação desses documentos, têm-se:

- a) tematizações – contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura;
- b) normatizações – contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e
- c) concretizações – contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas. (MORTATTI, 2000, p. 29).

As tematizações sobre Competência em Informação e os temas relacionados a ela (aprendizagem ao longo da vida, biblioteca escolar, pesquisa escolar) foram considerados os congressos, seminários, encontros ou eventos científicos sobre Competência em Informação, seja na área da Ciência da Informação ou outras áreas que têm a Competência em Informação como tema.

As normatizações sobre a Competência em Informação e os desdobramentos para sua implantação nos sistemas educacionais – especialmente, estão materializadas nas normas, parâmetros, resoluções, declarações e demais instrumentos legais, produzidos no interior dos congressos, seminários, encontros ou eventos científicos, e ainda, locais específicos como o Poder Legislativo.

As concretizações da Competência em Informação podem estar presentes nas práticas realizadas em ambientes laborais, educacionais e mesmo científicos, seja por meio de projetos de pesquisa empírica ou por meio de projetos de extensão, mas especialmente, nos interessam as concretizações que ocorrem na escola, na biblioteca escolar, na Rede Municipal da Educação de Marília-SP, que é o nosso objeto de estudo.

Realizadas as categorizações, foram feitas as relações entre as categorias tendo como elemento as proximidades e disparidades entre tematizar, normatizar e concretizar a “competência em informação educacional”, “biblioteca escolar” e “pesquisa escolar”, e discutidos os possíveis mecanismos que provocam tais proximidades, mas principalmente buscamos entender aqueles que provocam as disparidades.

As categorizações entre “tematizações”, “normatizações” e “concretizações”, no caso da Competência em Informação, ainda foram subdivididas em “objetivas” e “subjetivas”, sendo considerados “objetivos” os documentos específicos sobre Competência em Informação ou que a citam e tratam nominalmente, e “subjetivos”

aqueles que contemplam princípios da Competência em Informação, porém, não a citam nominalmente.

Quadro 29

Tematização, normatização e concretização da Competência em Informação

Competência em Informação; Educação para a Competência em Informação; Competência = conhecimento + habilidade + atitude; Aprendizagem independente; Aprendizagem ao longo da vida Aprender a conhecer; Estratégias para o desenvolvimento da Competência em Informação; Bibliotecas; Biblioteca Escolar; Centros de Recursos de Aprendizagem e Investigação; Pesquisa; Investigação; Pesquisa escolar
Tematizações Objetivas
Information skills for an information society: a review of research (KUHLTHAU, 1987) <i>Information Literacy Meeting of Experts</i> , de 20 a 23 de setembro de 2003 (Praga-República Checa) Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e Aprendizado ao longo da vida, Biblioteca de Alexandria, de 6 a 9 de novembro de 2005 (Alexandria-Egito) Seminário sobre Competência em Informação: cenários e tendências, de 09 de agosto de 2011 (Maceió, Alagoas, Brasil) Seminário “Lições Aprendidas em Programas de Competência em Informação na Ibero-América”, de 19 de abril de 2012 (Havana-Cuba) <i>International Conference Media and Information Literacy for Knowledge Societies</i> , de 24 a 28 de junho de 2012 (Moscou-Rússia)
Tematização Subjetiva
“Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI”, em 1996 (DELORS, 2010)
Normatização Objetiva
Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar (IFLA, 2000) Declaração de Praga – Para uma Sociedade Competente em Informação (IFLA, 2003) Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida (IFLA, 2005) <i>Towards Information Literacy Indicators</i> (IFLA, 2008) Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação (2011) Declaração de Havana – 15 Ações de Competência em Informação (IFLA, 2012a) Declaração de Moscou sobre Competência Informacional e Midiática (IFLA, 2012b)
Normatização Subjetiva
Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) Propostas Curriculares para o 1º ao 5º Anos (MARÍLIA, 2008, 2010, 2011, 2012)
Concretização Objetiva
Curso: “O desenvolvimento de competências em informação por meio da pesquisa escolar” (2011)
Concretização Subjetiva
Relatos e atividades das professoras participantes do curso (2011)

É possível estabelecer um nível maior de proximidade entre as tematizações e normatizações objetivas da Competência em Informação justamente por que os autores e instituições responsáveis são da área da Biblioteconomia/Ciência da Informação, como podemos ver no quadro 29, os eventos em Praga (2003), Alexandria (2005), Maceió (2011), Havana (abr/2012) e Moscou (jun/2012) tinham a *Information Literacy* como tema central e, a partir desses eventos, foram elaboradas e publicadas as Declarações sobre Competência em Informação.

Em todas essas declarações encontramos proposições para a Educação – sistemas educacionais, políticas de ensino, instituições governamentais e não-governamentais. Vejamos:

Declarações sobre Competência em Informação	Proposições para a Educação
Praga (2003)	Competência em Informação como parte integrante da Educação para Todos Inclusão da Competência em Informação na Década da Alfabetização das Nações Unidas (2003-2012)
Alexandria (2005)	“Desenvolvimento profissional de pessoal em educação, biblioteca, informação, arquivo, saúde e serviços dentro dos princípios e práticas da competência informacional e do aprendizado ao longo da vida.” “Inclusão da competência em informação na educação básica e continuada para setores econômicos chaves [...]” “Reconhecimento do aprendizado ao longo da vida e da competência informacional como elementos-chave para o desenvolvimento das capacidades genéricas que devem ser exigidas para a certificação de todos os programas educacionais e de treinamento”
Maceió (2011)	Parcerias das bibliotecas/instituições de informação com sistema de educação obrigatório para ações estratégicas e políticas públicas. Destaca-se a base inicial para capacitação no uso da informação, papel social da Biblioteca Escolar.
Havana (abr/2012)	“Fomentar, até onde for possível, a presença curricular e/ou extracurricular (obrigatória e/ou facultativa) da Competência em Informação, da formação em Competência em Informação e que a validação dessas competências seja um requisito, um valor agregado, um diferencial de grande importância nas instituições de ensino de níveis: básico, fundamental, secundário e universitário.” “Prover, a partir das instâncias governamentais, educacionais e biblioteconômicas, o reconhecimento da Competência em Informação (ALFIN), da formação em Competência em Informação, como um aspecto fundamental da educação contemporânea, considerando o apoio e o reconhecimento que recebeu de organismos internacionais e multilaterais tais como: UNESCO, IFLA, OCDE, entre outros.”
Moscou (jun/2012)	Integrar e promover a Competência em Informação e Midiática nas políticas: educacional, cultural, informacional, midiática e outras Reformas nos sistemas educacionais, inclusão da Competência em Informação nos currículos/sistemas de avaliação

Todavia, não é apenas na Ciência da Informação que a Competência em Informação está tematizada e normatizada. No âmbito educacional temos como um marco a publicação, em 1996, do documento “Educação: um tesouro a descobrir. – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI”, postulando os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2010).

A Sociedade da Informação, do Conhecimento, da Aprendizagem precisa reformular as políticas na área da educação, segundo Delors (2010) “com paciência, consenso e negociação”. A essência do documento é a “Sociedade Educativa”, ou seja, adquirir, atualizar e utilizar conhecimento; é “a educação que deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar” o volume exponencial de informação para transformá-la em conhecimento. (DELORS, 2010, p. 14).

A essência da Competência em Informação também está contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1997 e, como vimos, não cita nominalmente a Competência em Informação, porém, as orientações para a prática didático-pedagógica devem centrar-se no equilíbrio entre os conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. (BRASIL, 1997).

Importante destacar que tanto o Relatório para a UNESCO como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados anos antes da publicação da primeira Declaração sobre Competência em Informação, que por sua vez, como vimos acima, as declarações analisadas trazem proposições para a educação do século XXI, ou seja, continuam a tematizar e normatizar em âmbito internacional e nacional, porém, sem expressividade nas instâncias regionais e locais.

Os professores do estudo de caso demonstraram não conhecer a temática e práticas relacionadas à Competência em Informação conforme a avaliação e atividades recolhidas ao longo do curso; também estão desfavorecidos em termos de parâmetros para o uso de recursos informacionais.

As Propostas Curriculares do município de Marília-SP estão focadas nos conteúdos conceituais, isto é, das disciplinas curriculares. As orientações didáticas enfatizam a sala de aula como espaço privilegiado para o processo de ensino-aprendizagem e, conforme a análise realizada, não há citação, detalhamento ou exemplos sobre os conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, para os professores planejarem suas práticas.

A biblioteca escolar também não está introduzida nas Propostas Curriculares, como parte do processo de ensino-aprendizagem, como já vimos. Portanto, as Propostas Curriculares do Município ignoram documentos relevantes como o Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar, de 2000, que estabelece a biblioteca escolar como “parte integral do processo educativo” e espaço privilegiado “para o desenvolvimento da literacia e ou competência na leitura e escrita e no uso da informação” (IFLA, 2000).

Percebe-se, assim, em termos de concretização, uma grande disparidade entre as tematizações e normatizações, referente à Competência em Informação com base nos dados e ambiente investigados na pesquisa.

Como garantir a interação e reflexão contínua dos alunos com a informação, tendo a Competência em Informação integrando o currículo escolar, conforme proposto no *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (2004, p.6)? Como criar oportunidades e estratégias para que os alunos interajam com “uma variedade de fontes de informação para expandir seu conhecimento, construir conhecimento, fazer perguntas e aguçar o pensamento crítico? (AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY, 2004, p. 6).

Em termos de propostas para legisladores e políticas educacionais, vimos que há uma abundância de tematizações e normatizações. Mas, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas para a prática pedagógica, que, em princípio, parecem não acontecer no interior das escolas, haja vista as deficiências na infraestrutura já mencionadas e comentadas, como no estudo de caso com o grupo de professores da rede municipal da educação de Marília-SP:

1º.) As Propostas Curriculares do Município não tratam sobre a Competência em Informação; não há proposta para que os alunos interajam e reflitam de modo contínuo com a informação, muito menos, não há uma variedade de fontes de informação para que os alunos possam interagir e expandir seus conhecimentos e aprimorar o pensamento crítico, se as únicas fontes de informação são o professor e o livro didático;

2º.) A biblioteca escolar e a pesquisa escolar também aparecem na Proposta Curricular do Município, porém, de modo insuficiente, como já dissemos, ignorando documentos, como o Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar, que estabelecem os princípios desse espaço importante, e mais recentemente, a Lei 12.244 de maio de 2010, que estabelece a obrigatoriedade da biblioteca escolar em

todas as instituições de ensino do país e o documento “Biblioteca Escolar como espaço para produção do conhecimento: parâmetros de indicadores para bibliotecas escolares” (CFB, 2010).

3º.) O espaço destinado à biblioteca escolar das EMEFs de Marília-SP podem ser caracterizados como “depósito de livros” (principalmente livros didáticos, pois existe o “acervo de classe” conforme está na Proposta Curricular), “espaço para leitura”, “lugar de reuniões, trabalhos coletivos e sala de vídeo”, pois os professores utilizam a biblioteca da escola exatamente desse modo como vimos nos relatos. Importante ressaltar que o universo pesquisado é de dez bibliotecas num total de 19, ou seja, existem outras práticas que dão outro sentido ao espaço “biblioteca escolar”.

4º.) A pesquisa escolar é utilizada como estratégia de ensino inadequada pelos participantes do curso, baseada nos conteúdos conceituais e inexistente, em relação aos conteúdos procedimentais. E tantas outras estratégias que poderiam ser utilizadas para desenvolver os conteúdos atitudinais, por meio do pensamento crítico, construtivismo, teoria histórico-cultural, ou outra teoria de aprendizagem que considera o papel ativo do aprendiz no processo, que não dependem, exclusivamente do professor, como já dito, pois a escola carece de infraestrutura em recursos informacionais.

A concretização da Competência em Informação na escola deve estar tão dispare da tematização e normatização, provavelmente, pelas questões apontadas acima: largamente discutida em âmbito internacional e nacional, presente em documentos da área da Educação e Ciência da Informação, com proposições para a própria educação, porém, sem infraestrutura nenhuma para a integração da Competência em Informação no currículo, com bibliotecas escolares inadequadas, formação de professores insuficiente e descontextualizada da realidade da Sociedade da Informação e que, toda essa desestrutura, não permite uma capacitação em serviço dos professores, se não houver uma mudança radical sobre o papel coadjuvante ou figurante que é dado à biblioteca escolar e ao desenvolvimento da Competência em Informação para o uso adequado dos recursos informacionais presentes na Sociedade.

Desse modo, acreditamos que cumprimos os objetivos propostos para a pesquisa e que a tese inicial levantada, de que a essência da Competência em Informação, apesar de tematizada e normatizada, inclusive em âmbito educacional,

não está presente no cotidiano escolar, tese comprovada pelos dados, análises e discussões aqui apresentadas.

A concretização da Competência em Informação em âmbito educacional, de modo consciente e estruturado necessita de um esforço conjunto de legisladores para transformar as políticas públicas educacionais com “paciência, consenso e negociação” como propõe Delors (2010) e que não pode ser mais adiada.

6 CONCLUSÃO



“[...] não quero faca nem queijo. Quero a fome.”
Adélia Prado⁵⁵

Urge a inclusão da temática sobre a Competência em Informação Educacional nas agendas e pautas de reformulação da educação brasileira – mas que sejam buscadas estratégias para sua concretização nos sistemas educacionais brasileiros – reformulação que deve ser planejada com ações e metas a curto, médio e longo prazos; lembramos novamente as tensões a serem superadas sobre as quais trata Delors (2010), especificamente a tensão entre curto e longo prazo no âmbito da educação.

É preciso entender que somente uma política educacional coesa e coerente com os tempos atuais, que esteja em consonância com a Sociedade da Informação (do Conhecimento ou da Aprendizagem) proporcionará uma formação escolar relevante para os alunos, não apenas para fins burocráticos, mas uma formação sólida em vista da autonomia intelectual para a vida, aprendizagem independente e ao longo da vida.

Ainda é preciso rever e reformular os cursos de formação de professores em todos os níveis (Licenciatura Plena em Pedagogia principalmente) para que as novas gerações de professores conheçam os conceitos relacionados à Competência em Informação e experimentem vivências do processo da Competência em Informação Educacional.

Os princípios da Educação para a Competência em Informação devem estar contemplados na formação acadêmica do professor, nos cursos de Pedagogia, nos cursos de Biblioteconomia e buscar espaços, instâncias de articulação científico-acadêmicas, profissionais e educacionais entre ambas as áreas: Ciência da Informação e Educação.

É perceptível que já existam algumas práticas como projetos de incentivo à leitura, o uso da pesquisa escolar, mas que podem ser aperfeiçoados e com objetivos claros, voltados para o desenvolvimento da Competência em Informação.

Uma força-tarefa gigantesca e estrutural nos sistemas públicos da educação com reformulação também em suas grades curriculares e formação em serviço dos professores que neles atuam.

⁵⁵ PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. Siciliano: São Paulo, 1999. Trecho do poema “Tempo”.

Buscar ardentemente mudanças radicais em vícios e mazelas centenárias, como a inexistência, precariedade e ou sucateamento das bibliotecas escolares, alterando inclusive suas nomenclaturas para Centros de Recursos para Aprendizagem, caso necessário, (MARZAL et al, 2005), com atuação de profissionais bibliotecários, investimento em tecnologias da informação e comunicação, e políticas claras de aquisição e manutenção de acervos e programas para o desenvolvimento de atividades, utilizando seus recursos e potencialidades.

A necessidade premente da inclusão desses Centros de Recursos para Aprendizagem no Projeto Político Pedagógico da escola, a participação efetiva do bibliotecário no planejamento escolar com toda equipe pedagógica (gestor, coordenador, professores), o bibliotecário escolar deve ser parte integrante dessa equipe pedagógica; profissionais da educação e da informação desenvolvendo projetos em conjunto nas atividades curriculares de todas as áreas do conhecimento, bem como em atividades extracurriculares.

Não vislumbramos qualquer avanço na educação que seja adequada para o século XXI (DELORS, 2010) sem a revolução com os adjetivos usados anteriormente: gigantesca, estrutural, radical.

Os pesquisadores da Ciência da Informação envolvidos com a temática da Competência em Informação, no Brasil, continuarão como vozes que gritam no deserto; no deserto árido da educação tradicional, passiva, mísera e emburrecente⁵⁶.

Temos os indicativos de qual caminho seguir na Sociedade da Informação; precisamos dar passos certos e cadenciados nesse caminho, pois a sensação que temos, diante da realidade vivida e observada é que estamos parados ou engatinhando muito lentamente, e nossos alunos vão avançando cronologicamente no calendário de formação anual, mas não avançando igualmente na formação intelectual, adquirindo e mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes, isto é, competências para determinados fins para as situações do dia a dia.

⁵⁶ Um artigo publicado na Revista Veja chama atenção para o modo como a educação é oferecida aos brasileiros, criando consumidores e não pensadores, críticos e questionadores. CASTRO, Cláudio de Moura. Cortina da burrice. *Revista Veja*, 17 nov. 2010. p. 24.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. (Org.) et al. **Políticas públicas do livro e leitura**. Brasília: OEI; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential committee on information literacy**. Final Report. Chicago: ALA, 1989.
- AREA MOREIRA, M. La escuela y la sociedad de la información. In: AREA MOREIRA, M. et al. **Nuevas tecnologías, globalización y migraciones**. Barcelona: Editorial OCTAEDRO, 2005. p. 13-54.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2003.
- ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY: principles, standarts and practices**. BUNDY, A. (Ed). 2. ed. Austrália, 2004.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BEHEN, L. D. **Using pop culture to teach information literacy: methods to engage a new generation**. Westport: Unlimited Libraries, 2006.
- BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. **College and Research Libraries**, v. 55, n. 4, p. 309-322, 1994.
- BELLUZZO, R. C. B. Formação continuada de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, n. 16, v. 1, p. 17-32, jan/abr, 2004.
- BELLUZZO, R. C. B. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 30-50, jun. 2005.
- BELLUZZO, R. C. B. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2. ed. Revista e ampliada. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.
- BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama & texto: leitura crítica escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1996.
- BICHERI, A. L. A. O. **A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face a crescente virtualização da informação**. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em

Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

BIRKS, J. **Hands-on information literacy activities**. New York: Neal-Schuman Publishers, 2003.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Lei 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização de bibliotecas em instituições de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 maio, 2010.

BRUCE, C. S. Las siete caras de la alfabetización informacional en la enseñanza superior, **Anales de Documentación**, n. 6, p. 289-294, 2003.

BURKHARDT, J. M.; MacDONALD, M. C.; RATHERMACHER, A. J. **Teaching information literacy**: 35 practical, standards-based exercises for college students. Chicago: ALA Editions, 2003.

CALIXTO, J. A. **A biblioteca escolar e a sociedade da informação**. Lisboa: Caminho, 1996.

CALLISON, D. **The blue book on information age inquiry, instruction, and literacy**. Westport: Unlimited Libraries, 2006.

CAMPELLO, B. S.; SILVA, M. A. A biblioteca nos parâmetros curriculares nacionais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 59-67, 2000.

CAMPELLO, B. S. et al. A coleção da biblioteca escolar na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 71-88, jul/dez, 2001.

CAMPELLO, B. S. O movimento da competência em informação: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003

CAMPELLO, B. S. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova série, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 63-77, dez. 2006.

CAMPELLO, B. S. (Org.). **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARDOSO, L. **Pesquisa escolar**. Salvador: Boavora, 1998.

CASARIN, H. C. S.; CONEGLIAN, A. L. O.; SANTOS, C. A. Competência em informação e sua avaliação. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CERETTA SORIA, M. G. **La promoción de la lectura y la alfabetización en información**: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del Plan Nacional de Lectura de Uruguay. 2010. Tese (Doutorado em Documentação) - Universidad Carlos 3. Madri. 2010.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte, 2010. disponível em <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. Resolução 119, de 15 de julho de 2011. Dispõe sobre os parâmetros para as bibliotecas escolares. **Diário Oficial da União**, 18 jul. 2011, p. 193-194.

CUEVAS CERVERÓ, A. **Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar**. Gijón, Asturias: Ediciones Trea, 2007.

DALLA ZEN, M. I. H. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem lingüística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper**, Lisboa, n. 60, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/1319>>.

DUDZIAK, E. A. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n.1, p. 23-35, 2003.

EISENBERG, M. B.; LOWE, C. A.; SPITZER, K. L. **Information literacy**: essential skills for the information age. Westport: Unlimited Libraries, 2004.

FARMER, L. S. J.; HENRI, J. **Information literacy assessment in K-12 settings**. Lanham: Scarecrow Press, 2008.

FIALHO, J. F.; MOURA, M. A. A formação do pesquisador juvenil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 194-207, jul/dez, 2005.

FISHER, K. E.; ERDELEZ, S.; McKECHNIE, L. E. F. (Editores). **Theories of information behavior**. Medford: American Society for Information Science and Technology, 2006.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília, 2012.

GASQUE, K. C. G. D.; CUNHA, M. V. A epistemologia de John Dewey e o letramento informacional. **Transinformação**, Campinas, n. 22, v. 2, p. 139-146, maio/ago., 2010.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, R. J. (Org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GROSS, M. **Studying children's questions: imposed and self-generated information seeking at school**. Lanham: Scarecrow Press, 2006.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. Edição em língua portuguesa, 2000. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguesebrasil.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Towards information literacy indicators**, 2008.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Praga**, para uma sociedade competente em informação, 2003.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Alexandria**, 2005.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Havana: 15 ações de competência em informação 2012a**.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Moscou sobre Competência Informacional e Midiática**, 2012b.

JACOBSON, T. E.; XU, L. **Motivating students in information literacy classes**. New York: Neal-Schuman Publishers, 2004.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JUNQUEIRA, S. **Pesquisa escolar passo a passo**. Belo Horizonte: Formato Editorial Ltda, 1999.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Ática, 2001.

KUHLTHAU, C. C. Information skills for an information society: a review of research. Syracuse, NY: **ERIC Clearinghouse on Information Resources**, dez. 1987.

KUHLTHAU, C. C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, 1991.

KUHLTHAU, C. C. **Como usar a biblioteca na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-226.

KUHLTHAU, C. C. **Guided inquiry**: learning in the 21st century. Westport: Unlimited Libraries, 2007.

KUHLTHAU, C. C. **Como orientar a pesquisa escolar**: estratégias para o processo de aprendizagem. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Das tábuas da lei à tela do computador**: a leitura em seus discursos. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÓPEZ LÓPEZ, P.; VELLOSILO GONZÁLEZ, I. **Educación para la ciudadanía y biblioteca escolar**. Gijón: Trea, 2008.

MACHADO, A. M. N. **Pesquisa escolar**: uma questão para resolver. 1989.

MANGUEL, A. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARÍLIA. Prefeitura Municipal de Marília. **Lei Municipal 3.200**, de 30 de dezembro de 1986. Dispõe sobre o estatuto do magistério público de Marília. Secretaria Municipal da Administração, 1986.

MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para o 1º Ano**. Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2008.

MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para o 2º Ano**. Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2010.

MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para o 3º Ano**. Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2011.

MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para o 4º e 5º Ano**. Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2012.

MARTÍ LAHERA, Y. **Alfabetización informacional**: análisis y gestión. Buenos Aires: Alfagrama, 2007.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARZAL QUISMONDO, M. A. G.; CUEVAS CERVERO, A.; COLMENERO RUIZ, M. J. La biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje (CRA). **Congreso Internacional Virtual de Educación**, 2005. p. 1-15. Disponível em: <<http://doteine.uc3m.es/docs/cuevascerverocive.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2012.

MATA, M. L. **Competência informacional no âmbito escolar**: um projeto para o desenvolvimento de habilidades informacionais no ensino fundamental. 2006. 127 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEELY, T. Y. **Information literacy assessment**: standards-based tools and assignments. Chicago: ALA Editions, 2006.

NUNES, A. C. O. **O ministério público e algumas contribuições possíveis à qualidade da educação**, [20--?]. Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/qualidade_da_educacao/textos_qualidade_da_educacao>. Acesso em 10 ago. 2012.

PAIVA, S. C. **Pesquisa escolar** [recurso eletrônico]: contribuições à sua prática por professores, bibliotecários, alunos e gestores escolares. 2008.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PEREIRA, R. **Aplicação da competência em informação no contexto escolar**: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande-MS. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

RAMALHO, A. S. **Competência informacional no ensino fundamental**: um levantamento junto aos alunos da rede pública da cidade de Marília-SP. 2008. 111 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

RIEDLING, A. M. **Information literacy**: what does it look like in the school library media center? Westport: Unlimited Libraries, 2004.

ROMANELLI, V. A. **Competência informacional para alunos do ensino fundamental**: aplicação da proposta de Carol C. Kuhlthau. 2005. xxx fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

ROMÃO, L. M. S. (Org.). **Sentidos de biblioteca escolar**. São Carlos: Alfabeta, 2008.

SANTOS, A. S.; SILVA, H. C.; CONEGLIAN, A. L. O. La teoría histórico-cultural de Vygotsky como alternativa para embasamiento de la alfabetización informacional. In: Congreso Internacional de Información Info 2012, 12., 2012, La Habana. **Anales...** La Habana: IDICT, 2012. 1 CD-ROM.

SCORSI, R. A.; FERREIRA, N. S. A.; SILVA, L. L. M. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SHINEW, D. M. **Information literacy instruction for educators**: professional knowledge for an information age. Binghamton: Haworth Information Press, 2003.

SILVA, R. J. **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina**: formação e atuação. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SMITH, J. B. **Teaching and testing information literacy skills**. Worthington: Linworth Books, 2005.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUTO, A. N. **Marília, do passado ao novo milênio**. Marília: Gráfica da Prefeitura Municipal de Marília, 2003. (Tomo II, 1959-2003).

SOUZA, R. J.; SANTOS, C. C. S. Programas de leitura na biblioteca escolar: a literatura a serviço da formação de leitores. In: SOUZA, R. J. (Org). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 97-135.

SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

THOMAS, N. P. **Information literacy and information skills instruction**: applying research to practice in the school library media center. Westport: Unlimited Libraries, 2004.

WILSON, T. D. Models in information behaviour research. **Journal of Documentation**, v. 55, p. 249-270, 1999.

WOOLLS, B. **The school library media manager**. 3. ed. Westport: Unlimited Libraries, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A

Circular de divulgação do Programa Básico em Competência em Informação para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília-SP

“Marília, 02 de março de 2011.

Circular: 004/11

Assunto: Inscrições para curso direcionado aos professores do Ensino Fundamental

Prezada Diretora,

Vimos por meio deste informar a abertura das inscrições para o curso abaixo, conforme requisitos que seguem:

01 – Título do curso: **“O desenvolvimento de competência em informação por meio da pesquisa escolar”**;

02 – Temas que serão abordados:

I – Biblioteca escolar (estrutura, funcionamento e uso);

II – Técnicas de pesquisa escolar;

III – Fontes de informação para pesquisa (internet, revistas, jornais, obras de referência, TV, etc.);

IV – Leitura e escrita (interpretação e produção de textos por meio da pesquisa escolar e outras estratégias, utilizando as fontes informacionais disponíveis aos professores e alunos);

03 – Público-alvo: o curso é direcionado para professores do ensino fundamental que estejam lecionando e ou volantes. Cada escola poderá inscrever até 02 professores; no momento não serão oferecidas vagas para os professores-coordenadores, auxiliares de direção e direção.

04 – A carga horária total é de 30 horas, sendo encontros semanais de 02 horas cada, às quartas-feiras, das 18h30 às 20h30;

05 – O cronograma dos encontros:

Quartas-feiras – 18h30 às 20h30	
Março	16, 23, 30
Abril	06, 13, 20, 27
Mai	04, 11, 18, 25
Junho	01, 08, 15, 22*, 29

** Dia 22/06 é véspera de feriado, não haverá atividade nesse dia.*

06 – Período de inscrição: **03 a 12/03/2011**;

07 – Forma e instruções para a inscrição: as inscrições serão feitas **EXCLUSIVAMENTE** por e-mail;

I – Enviar do e-mail da própria escola do seguinte modo:

PARA: cursocompinfo@gmail.com

ASSUNTO: Inscrições de professores

TEXTO: Nome completo do professor – Série para a qual está lecionando em 2011 ou se volante – e-mail pessoal do professor (não precisa enviar em forma de anexo);

08 – Justificativa: O século XXI é caracterizado pelo crescente volume de informações disponíveis mediante o avanço tecnológico – computadores, Internet e outros. Assim, a chamada Sociedade da Informação requer dos sujeitos competências para que os mesmos possam acessar e usar informações, avaliando aquelas que são pertinentes para cada situação ou necessidade. A leitura e escrita são competências básicas para que os alunos em formação possam exercer plena e satisfatoriamente a cidadania, podendo ser desenvolvidas e exploradas na biblioteca escolar ou em outros centros informacionais; leitura e escrita com novas características – fluidez, agilidade, renovação – e novos suportes informacionais – virtual, digital, outras mídias. O curso é de responsabilidade do Prof. André Coneglian, enquanto doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, da UNESP de Marília, sob orientação da Profa. Dra. Helen de Castro Silva, tem como objetivo sensibilizar os professores para essa realidade, buscar estratégias para o uso da biblioteca por meio da pesquisa escolar, desenvolvendo nos alunos competências em informação, o “aprender a aprender”, importante não apenas para atividades escolares, mas para a vida toda.

Pedimos a gentileza para que todos os professores da unidade possam ler esse documento na íntegra, dando ciência na via que será devolvida. Caso haja mais de 02 professores interessados em participar, deixamos a critério da escola decidir a forma de distribuição das vagas, podendo informar no e-mail os dados daqueles que não foram contemplados para figurar em lista de espera. São 19 EMEFs, 38 vagas, portanto. Porém, não é obrigatório que cada EMEF matricule 02 professores, podendo ser feito o remanejamento das vagas que porventura ficarem em aberto.

Para maiores informações, entrar em contato com André Coneglian, 3402-6300, ramal 6367.

Sem mais.

Atenciosamente,

André L. O. Coneglian
Professor de LIBRAS

Ciente (Assinatura e carimbo da diretora):

Nome completo: _____ Data: ____ / ____ / ____

Todos os professores da U.E. devem dar ciência e devolver a via com as assinatura no próximo malote.

Apêndice B

QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES DO CURSO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação – PPGCI, UNESP/Marília

Discente: André Luís Onório Coneglian

Orientadora: Dra. Helen de Castro Silva

A) Perfil

1) Dados Pessoais

1.1) Nome completo: _____

1.2) Sexo: () masculino () feminino

1.3) Idade: _____.

1.4) Estado Civil: _____.

1.5) Filhos? () sim () não

Se sim, quantos? _____

Idades*: a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____

* Sendo "a" para o filho mais velho e assim sucessivamente.

B) Formação

2) Qual a sua formação profissional? Assinale a alternativa correspondente a sua formação, indique o nome do curso ou área, o ano de conclusão ou um (X) caso esteja em andamento e a instituição de ensino:

2.1. () Magistério

Ano de conclusão: _____.

Instituição: _____

2.2 () Graduação. Curso: _____

Ano de conclusão: _____. () Em andamento

Instituição: _____

2.3 () Pós-Graduação: (Especialização) Curso: _____

Ano de conclusão: _____. () Em andamento

Instituição: _____

2.4 () Pós-Graduação: (Mestrado), na área de: _____

Ano de conclusão: _____. () Em andamento

Instituição: _____

2.5 () Pós-Graduação: (Doutorado), na área de: _____

Ano de conclusão: _____. () Em andamento

Instituição: _____

2.6 () Outros. Curso: _____

Ano de conclusão: _____. () Em andamento

Instituição: _____

C) Atuação Profissional

3) Há quantos anos você leciona? _____

3.1) Escola que leciona atualmente:

3.2) Para que série/ano? _____

3.3) Há quanto tempo leciona nessa escola? _____

3.4) Quais materiais e ou recursos você utiliza para se atualizar?

3.5) Quais materiais e ou recursos você utiliza para preparar suas aulas?

3.6) Participa de Redes Sociais na Internet? Assinale quais:

() Orkut () Facebook () Sonico () Twitter
() Outros. Especifique: _____

3.7) Participa de listas de discussão? Se sim, especifique – se desejar, o assunto/tema da lista:

() Sim, por favor especifique: () Não

D) Biblioteca Escolar

4) Sua escola tem biblioteca?

() sim
() não (*pule para o item 4.2*)

4.1) Descreva-a (faça um texto descritivo, considerando as questões abaixo, acrescentando o que julgar importante): tem sala própria? como é o acervo? de que modo o acervo está distribuído/acomodado? de que forma é utilizada pela escola? há computadores, acesso a internet? quem administra/cuida da biblioteca? como você usa a biblioteca da escola?

4.2) Se não há biblioteca, onde os livros ficam guardados; como os alunos têm acesso a eles; há outros materiais disponíveis para leitura, consulta? Faça um pequeno texto descritivo sobre a situação desses materiais na escola onde atua:

E) Pesquisa Escolar

5) Você costuma solicitar pesquisas escolares aos seus alunos?

() sim

() não (responda as questões a seguir hipoteticamente)

5.1) Por favor, dê um exemplo de tema de pesquisa que você já solicitou aos seus alunos:

5.2) De que maneira você seleciona um tema a ser pesquisado pelos alunos?

() Sigo os temas que estão no currículo ou documentos oficiais

() Aproveito assuntos que estão em destaque na mídia

() Deixo que os alunos escolham

() Outro. Por favor, especifique: _____

5.3) Antes de solicitar aos alunos uma pesquisa escolar você consulta a biblioteca da escola para verificar se tem material sobre o tema da pesquisa?

() sim

() não

5.4) Quando você solicita aos alunos uma pesquisa escolar, o que você diz a eles sobre como a pesquisa deve ser feita?

5.5) Quais orientações você costuma passar para os alunos com relação à organização e a estrutura da pesquisa?

Apêndice C

Roteiro de Visita às Bibliotecas Escolares das EMEF's de Marília-SP

Escola:

Data da visita: __/__/__

Funcionamento:

Todos os turnos [] Alguns turnos [] Apenas um turno []

Horário de funcionamento:

[] Regular/ durante todo o tempo em que a escola está aberta, inclusive durante o horário de recreio

[] Regular/ durante todo o tempo em que a escola está aberta, menos durante o horário de recreio

[] Irregular/ dependendo da disponibilidade de pessoal

Espaço físico:

Localização da biblioteca dentro do espaço da escola: Adequada [] Inadequada []

	<i>Boa</i>	<i>Média</i>	<i>Ruim</i>
Iluminação			
Ventilação			
Limpeza			
Estética			
Acessibilidade para todas as pessoas			
Segurança			

Título quadro: ...

	<i>Atende bem às necessidades</i>	<i>Atende razoavelmente às necessidades</i>	<i>Não atende às necessidade s</i>
Espaços existentes para usuários			
Espaço para atendimento ao público			
Espaço para leitura e pesquisa			
Espaço específico para leitura infantil			
Cabines/salas individuais para estudo			
Espaço para atividades audiovisuais (que exijam equipamento)			
Espaço para computadores			
Espaço para acervo			
Espaços existentes para funcionários			

Título quadro: ...

Mobiliário e equipamentos:

Número de assentos para acomodar usuários: _____

Número de mesas para acomodar usuários _____

Mesas : () tamanho padrão () tamanho para crianças

Balcão de atendimento: Funcional [] pouco funcional [] nada funcional [] não tem []

Estantes para acomodação do acervo: suficiente [] insuficiente []

Layout (Distribuição de espaços, mobiliário e equipamentos elaborar croqui em anexo):

	<i>Tem</i>	<i>Não tem</i>
Guarda volume		
Estantes expositoras		
Arquivos		
Televisão		
Mapoteca		
Quadro mural		
Impressora		
Tocador de DVD		
Tocador de CD		
Scanner		
Máquina fotográfica		
Filmadora		
Telefone		
Quadro negro		

Título quadro: ...

Computadores:

Relação computador x alunos: _____ computadores.

Condições de uso dos computadores: [...] boa [...] razoável [...] ruim

Laboratório de informática :

Tem acesso a internet ? () sim () não

Se sim, tem alguma restrição de acesso ?

() sim, qual? _____ () não

Acervo:

Há controle de empréstimo? () sim () não

Número de empréstimos por mês _____ empréstimos

Presença de livros didáticos no acervo da biblioteca S[...] N[...]

A biblioteca mantém exemplares dos livros didáticos para consulta?

S[...], quantos em média ? N[...]

	<i>Boa</i>	<i>Razoável</i>	<i>Ruim</i>
Condições gerais do acervo			
Quantidade exemplares por assunto			
Quantidade de exemplares por séries ou faixa etária dos alunos			
Estado de conservação			

Título quadro: ...

Organização do acervo:

O acervo está tombado/registrado? S[...] N[...] Parcialmente []

O acervo está classificado ? S[...] N[...] Parcialmente []

O acervo está catalogado ? S[...] N[...] Parcialmente []

O acervo está inserido em catálogo ? S[...] N[...] Parcialmente []

Os dados do catálogo estão em software de biblioteca ?

S[...], qual? _____ N[...]

O catálogo pode ser acessado via internet ? S[...] N[...]

Serviços e atividades oferecidas:

	Tem	Não tem
Consulta no local		
Empréstimo domiciliar		
Empréstimo manual		
Empréstimo automatizado		
Orientação individual à pesquisa		
Orientação à pesquisa na internet		
Visitas orientadas		
Folheto/guia da biblioteca		
Contação de histórias		
Divulgação de novas aquisições		
Boletim informativo		
Mural		
Exposições		
Clube de leitura		
Feira de livros		
Encontro com escritores		
Palestras		
Apresentações artísticas		
Concursos/premiações		
Oficinas		
Blog/site da biblioteca		

Título quadro: ...

Frequência de utilização da biblioteca:

Pelos alunos:

razoavelmente usada [] muito usada [] pouco usada []

Pelos professores:

razoavelmente usada [] muito usada [] pouco usada []

Pessoal:

Há responsável pela biblioteca ? () sim () não

Funcionários/auxiliares:

Número de funcionários/auxiliares por turno:

1º turno _____ funcionários/auxiliares

2º turno _____ funcionários/auxiliares

3º turno _____ funcionários/auxiliares

Número total _____ funcionários/auxiliares

Nível de formação do(s) responsável(is)

(especifique): _____

Especificação do entrevistado: _____

Observações: