



Banco de fotos do Grupo de Pesquisa LEIA

#SOMOSTODOS BIBLIOTECAESCOLAR

Org. Eliane Lourdes da Silva Moro, Iole Costa Terso
e Maria Marta Sienna



Sistema CFB / CRB
Conselho Federal de Biblioteconomia
Conselhos Regionais de Biblioteconomia

#somostodosbibliotecaescolar
(Somos Todos Biblioteca Escolar)



Sistema CFB / CRB

Conselho Federal de Biblioteconomia
Conselhos Regionais de Biblioteconomia

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA 18ª GESTÃO - CFB (2019-2021)

Conselheiros

Alessandra Atti – CRB-8/6568
Antônio Afonso Pereira Júnior – CRB-6/2637
Cristian Brayner – CRB-1/1812
Dalgiza Andrade Oliveira – CRB-6/1577
Eliane Lourdes da Silva Moro – CRB-10/881
Iole Costa Terso – CRB-5/1329
Leonardo de Oliveira Cavalcante – CRB-15/662
Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda – CRB-7/4166
Maria da Glória Serra Pinto de Alencar
– CRB-13/267
Maria das Mercês Apóstolo – CRB-8/5660
Maria Elizabeth Baltar Carneiro de Albuquerque – CRB-15/001
Maria Marta Sienna – CRB-9/759
Patrícia Verônica Nascimento Dias Fernandes – CRB-5/1353
Regina Lucia Freitas Holanda – CRB-3/808
Telma Socorro Silva Sobrinho – CRB-2/668

Diretoria

Presidente: Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda – CRB-7/4166
Vice-Presidente: Dalgiza Andrade Oliveria – CRB-6/1577
Diretor Administrativo: Leonardo de Oliveira Cavalcante – CRB-15/662
Diretora Técnica: Eliane Lourdes da Silva Moro – CRB-10/881
Diretora Financeira: Maria Elizabeth Baltar Carneiro de Albuquerque – CRB-15/001

Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas (CBEP)

Eliane Lourdes da Silva Moro - CRB-10/881 (Coordenadora)
Iole Terso - CRB-5/1329
Maria Marta Sienna - CRB-9/759

Funcionários

Ailton Moreira da Rocha – Auxiliar Administrativo
Leonardo Pimentel Bueno – Assessor Jurídico
Neracy Fernandes – Auxiliar Serviços Gerais
Roberto Barros Cardoso – Gerente Executivo
Tatiana Paula Martins – Assistente Administrativa

somostodosbibliotecaescolar (Somos Todos Biblioteca Escolar)

Organizadoras
Eliane Lourdes da Silva Moro
Iole Costa Terso
Maria Marta Sienna



Sistema CFB / CRB
Conselho Federal de Biblioteconomia
Conselhos Regionais de Biblioteconomia

Brasília, DF
2021

Copyright ©2021 – Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB)

Permitida a reprodução sem fins lucrativos, parcial ou total,
por qualquer meio, desde que citada a fonte.

Disponível também no endereço eletrônico:
www.cfb.org.br

Tiragem: 2000 exemplares

Impresso no Brasil

Produção Gráfica e Impressão: Evangraf

Revisão: Eliane Lourdes da Silva Moro

Dados internacionais de catalogação na publicação

S697 #somostodosbibliotecaescolar, ou, (Somos todos biblioteca escolar) / organização de Eliane Lourdes da Silva Moro, Iole Costa Terso e Maria Marta Sienna. - Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2021.

182 p. : il.; 16 cm
ISBN 978-85-62568-09-1

1. Bibliotecas escolares. I. Moro, Eliane Lourdes da Silva. II. Terso, Iole Costa. III. Sienna, Maria Marta. IV. Conselho Federal de Biblioteconomia. V. Título.

CDD (23ªed.)
027.8

Bibliotecária Resp.: Maria Marta Sienna CRB-9/759

Apresentação

A Potência da Biblioteca Escolar na Sociedade

O Conselho Federal de Biblioteconomia em sua 18ª Gestão (2019-2021) tem a satisfação de apresentar à sociedade brasileira uma coletânea acerca da biblioteca escolar e sua potência para a transformação da sociedade.

#somostodosbibliotecaescolar foi organizada pela Comissão Permanente de Bibliotecas Escolares e Públicas do Conselho Federal de Biblioteconomia, constituída pelas Conselheiras Eliane Lourdes da Silva Moro - CRB-10/881 (Coordenadora), Iole Terso - CRB-5/1329 e Maria Marta Sienna - CRB-9/759.

Trata-se de 12 capítulos escritos por 20 Autores experientes, com distintas formações e visões de mundo que apresentam a potencialidade da biblioteca escolar em seu saber e fazer em suas mais diversas nuances envolvendo conceituação, legislação, infraestrutura, teorias, parâmetros, práticas, políticas, filosofias, epistemologias, conexões, formação, competência em informação, treinamento de usuários, formação e desenvolvimento de leitores, mediação da leitura, *locus* de aprendizagem e desenvolvimento humano, o papel do bibliotecário, críticas, silêncio, silenciamento, censura, desafios e perspectivas.

#somostodosbibliotecaescolar intitula esta coletânea que tem como objetivo o compartilhamento de parte do conhecimento acumulado pelos Autores em favor de uma discussão ampliada de e sobre as bibliotecas escolares no Brasil, de maneira a contribuir para as reflexões no âmbito da Biblioteconomia Escolar.

Que “Somos todos biblioteca escolar”, em suas dimensões teórica, epistemológica, filosófica, legal, profissional, política, social, pedagógica, educacional e mediadora das bibliotecas escolares promova uma leitura crítica, reflexiva, transformadora e que contribua para o nosso desenvolvimento na perspectiva de nos (re)conectarmos com a importância das bibliotecas escolares para o desenvolvimento de nossa nação e que possa também reverberar em múltiplos espaços evidenciando a potencialidade das bibliotecas escolares na transformação da sociedade brasileira.

Boa leitura!!!

Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda, CRB-7/4166

Professor Associado

Departamento de Biblioteconomia – UNIRIO

Presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia

Prefácio

O livro **#Somostodosbibliotecaescolar** configura-se como uma coletânea em doze capítulos, que vislumbram bibliotecas nas instituições de ensino do Brasil e o papel do bibliotecário neste espaço de aprendizagem e conhecimento.

A obrigatoriedade de ter bibliotecas nas instituições públicas e privadas em todo o sistema de ensino do país, se apresenta na Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nestas Instituições.

A *hashtags* (#) utilizada no título da obra, embora seja mais utilizada em mídias sociais, me direcionou a entender o seu uso nesta coletânea. Assim, este símbolo representa “categorizar conteúdos”, permitindo uma interação entre os assuntos abordados sobre uma mesma temática “Biblioteca Escolar” e os autores, de forma ímpar e harmônica.

A “Biblioteca Escolar diante da Lei Nº 12.244/2010”, Iole Costa Terso e Maria Marta Sienna Marta apresentam a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares, considerada um grande avanço para a educação, para a sociedade brasileira e para a Biblioteconomia.

No capítulo “Conexões e leitura na biblioteca escolar: novas aprendizagens produzindo competências em tempos de pandemia”, Eliane Lourdes da Silva Moro e Lizandra Brasil Estabel, apresentam a experiência de um curso de extensão e a distância, em tempos de isolamento social, ofertado pelo Grupo de Pesquisa LEIA - Leitura, Informação e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), em colaboração

com a Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas (CBEP) do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), cujos resultados expressam a necessidade e importância de ações extensionistas que possibilitem a qualificação de profissionais que atuam em bibliotecas escolares e estudantes em formação.

Raimundo Martins de Lima, Francielenn da Silva Barreto e Rebeca Josiane Alves de Holanda, no capítulo intitulado “Adequação das infraestruturas das bibliotecas da rede pública de ensino de Manaus/AM aos parâmetros do Conselho Federal de Biblioteconomia”, apresentam os resultados de pesquisa realizada nas escolas da rede pública de ensino de Manaus/AM, com o objetivo *de avaliar* a adequação das infraestruturas das bibliotecas aos dispositivos da Resolução CFB nº 199, de 13 de julho de 2018 e da Lei nº 12.244/2010. Concluem que para além do espaço físico, mobiliários, profissionais capacitados e às atividades orientadas à leitura e à pesquisa escolar, faltam aos gestores e dirigentes vontade pedagógica e política para que as bibliotecas escolares exerçam realmente suas funções.

No capítulo “Biblioteca escolar: um espaço por excelência para práticas de ensino e de aprendizagem”, Eliane Lourdes da Silva Moro e Fernanda Rodrigues Heinrich apresentam outras demandas das bibliotecas, além de disponibilizar a informação, necessita capacitar os usuários a utilizar a informação de forma correta. O bibliotecário é o profissional com habilidades para exercer a “Competência informacional”, e a biblioteca escolar é o espaço para as práticas de ensino e de aprendizagem.

Sueli Bortolin, João Arlindo dos Santos Neto e Eliane Lourdes da Silva Moro, em “O silêncio e o silenciamento na biblioteca escolar”, chamam a atenção para o fato de que as bibliotecas não são mais espaços de “silêncio” e de “silenciamentos”. São lugares de diálogos constantes, ou deveriam ser, se considerarmos a biblioteca como espaço de troca, compartilhamento de informação, saberes e fazeres.

No capítulo “As bibliotecas escolares e a Base Nacional Comum Curricular”, as autoras Marília de Abreu Martins de Paiva, Fernanda Lima Silva Bouchardet e Vivianete Milla de Freitas apresentam resulta-

dos de pesquisa sobre as competências da Base Nacional Comum Curricular e as competências informacionais da biblioteca escolar. Configuram como urgente a participação mais efetiva dos bibliotecários e do Sistema Conselhos Federal e Regionais de Biblioteconomia nas discussões e construções da política educacional brasileira.

Luciana Sauer Fontana, Eliane Lourdes da Silva Moro, Lizandra Brasil Estabel e Gabriela Fernanda Cé Luft, no capítulo “Alfabetização midiática informacional leitura, internet e infância no cenário da biblioteca escolar”, nos convidam a (re)pensar o papel da mediação e da Alfabetização Midiática Informacional no contexto das bibliotecas escolares contemporâneas.

No capítulo “A internet, as *fake news* e a biblioteca escolar”, Filipe Xerxeneski da Silveira e Bruno Fortes Luce abordam, de forma mais genérica, como se apresentam as *fake news*, e de forma mais específica, o papel do bibliotecário contra a desinformação e a biblioteca escolar como espaço de referência para obter informações fidedignas.

Silvana Silva da Silva e Eliane Lourdes da Silva Moro, no capítulo “Sobre os ombros de gigantes, as nossas crianças crescem: ativando a biblioteca escolar e formando leitores”, apresentam a versatilidade da atuação do bibliotecário e a necessidade da relação efetiva com alunos, professores, pais, familiares, equipe diretiva, equipe da biblioteca e editoras, envolvendo toda a comunidade escolar como participantes do processo de formação do leitor. As autoras abordam também sobre a importância de criar programas e projetos de incentivo à leitura, apresentando algumas experiências de sucesso em bibliotecas da cidade de Porto Alegre – RS.

No capítulo “Práticas de mediação de leitura no contexto da biblioteca escolar: desafios e pressupostos”, Gabriela Fernanda Cé Luft e Lizandra Brasil Estabel ressaltam a importância de mediadores entre o texto e o leitor, na biblioteca, na família e no exercício do bibliotecário, para a formação de leitores críticos.

Oswaldo Francisco de Almeida Júnior e Rovilson José da Silva, no capítulo “Biblioteca Escolar: estereótipo e realidade”, abordam os es-

tereótipos da biblioteca escolar, de acervos de livros, da participação de pais e professores no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Por fim, os capítulos desta coletânea evocam o importante papel da biblioteca escolar, tornando um instigante veículo de aprendizado.

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Baltar Carneiro de Albuquerque

Departamento de Ciência da Informação – UFPB

Sumário

- 1 INTRODUÇÃO**
Eliane Lourdes da Silva Moro, Iole Costa Terso e
Maria Marta Sienna 13
- 2 A Biblioteca Escolar diante da Lei Nº. 12.244/2010**
Iole Costa Terso e Maria Marta Sienna 17
- 3 Conexões de Leitura na Biblioteca Escolar: novas aprendizagens
produzindo competências em tempos de pandemia**
Eliane Lourdes da Silva Moro e Lizandra Brasil Estabel 25
- 4 Adequação das Infraestruturas das Bibliotecas da Rede Pública
de Ensino de Manaus/Am aos Parâmetros do CFB**
Raimundo de Lima Martins; Francielenn da Silva Barreto e
Rebeca Josiane Alves de Holanda..... 37
- 5 Biblioteca Escolar: um espaço por excelência para práticas de
ensino e de aprendizagem**
Eliane Lourdes da Silva Moro e Fernanda Rodrigues Heinrich... 53
- 6 O Silêncio e o Silenciamento na Biblioteca Escolar**
Sueli Bortolin; João Arlindo dos Santos Neto e
Eliane Lourdes da Silva Moro 67

7	As Bibliotecas Escolares e a Base Nacional Comum Curricular Marília de Abreu Martins de Paiva; Fernanda Lima Silva Bouchardet e Vivianete Milla de Freitas	83
8	Alfabetização Midiática Informacional (AMI), Leitura, Internet e Infância no Cenário da Biblioteca Escolar Luciana Sauer Fontana; Eliane Lourdes da Silva Moro; Lizandra Brasil Estabel e Gabriela Fernanda Cé Luft	95
9	A Internet, as Fake News e a Biblioteca Escolar Filipe Xerxeneski da Silveira e Bruno Fortes Luce.....	113
10	Sobre os Ombros de Gigantes, as nossas Crianças Crescem: ativando a biblioteca escolar e formando leitores Silvana Silva da Silva e Eliane Lourdes da Silva Moro.....	125
11	Práticas de Mediação de Leitura no Contexto da Biblioteca Escolar: desafios e pressupostos Gabriela Fernanda Cé Luft; Lizandra Brasil Estabel	139
12	Biblioteca Escolar: estereótipo e realidade Oswaldo Francisco de Almeida Júnior e Rovilson José da Silva	155



1

Introdução

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO

CRB-10/881

IOLE COSTA TERSO

CRB – 5/1329

MARIA MARTA SIENNA

CRB-9/759

A 18ª Gestão do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), Sistema CFB/CRB, iniciou em janeiro de 2019 e, na primeira Reunião Plenária realizada, destacou a importância, dentre outras temáticas, das políticas das bibliotecas escolares instituindo o Ano dedicado às bibliotecas escolares por meio do *slogan*: **#somostodosbibliotecaescolar**. Além de outras metas e ações planejadas para o triênio da Gestão, no período de 2019 a 2021, o enfoque dessa temática estaria evidenciado na divulgação do CFB, na participação dos conselheiros federais em eventos públicos com representação do Conselho, nas matérias de publicações do Boletim Informativo (BI), dentre outros.

A Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas (CBEP) priorizou a dedicação dos seus membros integrantes, a execução de metas ao encontro da temática por meio de ações como a criação de um repertório com publicações para preservar a memória em relação às bibliotecas escolares na esfera do CFB. A CBEP, inicialmente constituída pelas Conselheiras Federais Eliane Lourdes da Silva Moro (Coordena-

dora), Maria Marta Sienna e Elizabeth Helena Braga Moreira, a última, por motivos particulares renunciou ao CFB e foi substituída, em 22 de julho de 2020, pela Conselheira Suplente Iole Terso, contribuiu, em parceria com a Comissão de Divulgação e Valorização Profissional, não somente elaborando textos para a pauta das publicações do BI e no site do CFB, mas também convidando bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares para relatar sobre o trabalho que realizam no universo da instituição escolar pública e privada no país. Essa meta foi plenamente cumprida no decurso de 2019.

Assim, a CBEP iniciou a consecução da meta maior que consistia na publicação de um livro com a participação de profissionais que desenvolvem estudos, publicações, trabalhos e vivências no âmbito das bibliotecas escolares. Primeiramente a Comissão elaborou alguns critérios norteadores para a publicação, destacando-se, dentre eles: respeito às políticas editoriais para publicações elaboradas e aprovadas pelo CFB; representatividade de profissionais das cinco regiões brasileiras: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul; como autoria coletiva, no mínimo um dos autores ser bibliotecário com registro profissional no Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB) de sua jurisdição.

No ano de 2020 a CBEP realizou a busca de autores, mapeando as regiões do país para o pleno atendimento, identificando pesquisas, estudos, trabalhos e publicações para organização da coletânea de autores especialistas e bibliotecários que atuam na temática sobre bibliotecas escolares, no Brasil. Muitos foram os convidados e contatados, contemplando os critérios propostos. Surgiu a Pandemia COVID-19 e, com ela, as dificuldades de interação e de contato, mas principalmente de respostas aos convites formulados. As dificuldades de disponibilidade dos convidados para a escrita inédita de textos para compor os capítulos deste livro, o trabalho remoto exigindo muito mais tempo de dedicação, alguns foram acometidos pelo vírus, outros sofreram a dor da perda de familiares e de pessoas próximas, além de muitos que nem sequer responderam ao convite enviado, entre outras adversidades, não arrefeceu o desejo da publicação prevista pela CBEP, atendendo minimamente aos critérios de regionalização das autorias.

A CBEP intensificou os contatos, ampliou prazos, aguardou respostas, sugeriu temas no âmbito da trajetória profissional dos autores, persistiu e, aos poucos, foi nascendo a publicação que estará circulando pelas Escolas de Biblioteconomia, pelas bibliotecas brasileiras, pelos CRB, pelas Associações e Sindicatos, pelas mãos dos leitores dessa extensão brasileira, registrando na memória da 18ª Gestão do CFB/CRB que **#somostodosbibliotecaescolar**.



2

A Biblioteca Escolar diante da Lei nº. 12.244/2010

IOLE COSTA TERSO

CRB-5/1329

MARIA MARTA SIENNA

CRB-9/759

Ao longo das últimas décadas, a biblioteca escolar vem, cada vez mais, sendo reconhecida e defendida como lugar essencial para a teoria e a práxis da educação. No Brasil, políticas públicas de formação de leitores vêm consubstanciando importantes marcos legais que visam a melhoria da qualidade da educação pela valorização da estrutura da biblioteca escolar. Alguns programas e ações dos governos relacionadas ao livro e à leitura que se apoiam no incentivo da autonomia do sujeito aprendente estão sendo implementados. É possível citar como exemplo, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que representa avanços em prol da melhoria da qualidade dos materiais de apoio à prática educativa. No entanto, é possível avaliar que no âmbito das políticas públicas de educação brasileira, a biblioteca escolar tem tido pouca ou nenhuma atenção.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento normativo mais importante para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas conduz a biblioteca escolar ao ostracismo, pois silencia sobre as potencialidades das bibliotecas escolares, além

de não contemplar estratégias de leitura e nem formação de professores para a formação de leitores literários. (RAMOS; REAL; OLIVEIRA, 2018). Porém, temos conhecimento de que as dez competências gerais para a Educação Básica elencadas na BNCC estão em plena consonância com a diretrizes da do processo de alfabetização informacional: 1 Conhecimento; 2 Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 3 Repertório Cultural; 4 Comunicação; 5 Cultura Digital; 6 Trabalho e Projeto de Vida; 7 Argumentação; 8 Autoconhecimento e Autocuidado; 9 Empatia e Cooperação; 10 Responsabilidade e Cidadania. (BRASIL, 2018). Por meio de ações conjuntas e autônomas, as entidades que lutam pelo respeito às bibliotecas no Brasil vêm cumprindo com firmeza o compromisso de colaborar para a garantia das condições estruturais apropriadas para a formação do pequeno/grande leitor.

O Sistema Conselho Federal de Biblioteconomia/Conselhos Regionais de Biblioteconomia (CFB/CRB), junto com entidades parceiras, vem dando ênfase aos trabalhos que dão a visibilidade da biblioteca nas escolas públicas e privadas do país. Uma das ações foi o 'Projeto Mobilizador Biblioteca Escolar: construção de uma rede de informações para o ensino público (2008), em que foi possível traçar importantes referenciais de integração da biblioteca no contexto de ensino e aprendizagem. Em um país onde primeiro existe a escola para depois existirem os livros, a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares, representou um grande avanço para a educação, para a sociedade brasileira e para a Biblioteconomia.

A biblioteca escolar, como lugar essencial para a teoria e a prática na educação, finalmente foi respaldada como tal por meio da promulgação da Lei. Desde 2020 e de acordo com a Lei n.º 12.244/2010, todas as escolas públicas e privadas do Brasil devem contar com bibliotecas escolares. A referida Lei veio assegurar pelo Estado a manutenção de uma biblioteca em boas condições em cada escola. Assim, reclame seu direito de acesso ao espaço biblioteca escolar, que se define democrático por natureza.

Onze anos se passaram desde a promulgação da Lei nº 12.244/2010! Onze anos de um caminho entre Governos/Escolas e Bibliotecários, trilhado incessantemente pelos Conselhos de Biblioteconomia. Como exemplos citamos as publicações da Resolução CFB nº 199, de 3 de julho de 2018 e da Resolução CFB nº 220, de 13 de maio de 2020, que revoga a nº 199 e dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação das bibliotecas escolares. O CFB, como “[...] órgão regulamentador, consultivo, orientador, disciplinador e supervisor do exercício da profissão de Bibliotecário no Brasil [...]” continua a contribuir para o desenvolvimento das bibliotecas escolares brasileiras. (CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 2017, p. 3).

E agora? Agora, o caminho deverá ser transcorrido inversamente? Os bibliotecários que fiscalizam as escolas que cobram dos governos e que querem as bibliotecas. Agora, não basta só cumprir a Lei e criar um espaço para a biblioteca. Há que se pensar numa biblioteca instigante, com bons acervos - não só mais bibliográficos. As Resoluções do CFB que parametrizam sua estrutura facilitam a implementação da Lei nº 12.244/2010, à medida que esclarecem o que é uma biblioteca escolar e seu ideal de funcionamento para a comunidade escolar.

Considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura, sendo considerado um dispositivo informacional obrigatório em todas as instituições escolares públicas e privadas de todos os sistemas de ensino. (RESOLUÇÃO 220, 2020).

Assim, a sociedade pode conhecê-la, reconhecê-la e pode cobrar da escola dos filhos e dos governantes a tão sonhada biblioteca escolar, pois uma biblioteca dentro da escola é o impulso central do desenvolvimento educacional/ cultural e informacional da comunidade escolar (alunos, pais, professores e colaboradores da escola).

Na contemporaneidade, à medida que as tecnologias avançam e a comunidade escolar tem pressa no uso e acesso à informação, a fun-

ção da biblioteca escolar e a oferta de serviços, vão muito além do processo de ensino/aprendizagem – função nata da escola.

As crianças e jovens já nascem com as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) permeando suas vidas, ditando suas tarefas e conectando-os com as mídias digitais, fazendo-os empregar as ferramentas da *web*.

A biblioteca escolar hoje não pode negar estes fatos e tampouco ter um olhar adversário para com as TIC. O livro continua sendo a marca da biblioteca, porém, é preciso encontrar suportes que sejam aliados dos livros, é preciso agregar as tecnologias e ofertar serviços “extras muros” da escola, como, por exemplo, a apresentação das bibliotecas digitais.

A utilização de recursos tecnológicos, com a inclusão das tecnologias digitais deve ser um benefício a ser ofertado pela biblioteca escolar, com a aplicação das mesmas nas atividades desenvolvidas. A exemplo disso se tem a criação das redes sociais para a biblioteca, o *site* para divulgação das novas aquisições, o apoio ao corpo docente por meio de oficinas e cursos para a melhor utilização das tecnologias digitais e a inclusão digital. Deve ser a pioneira na divulgação da literatura *online* para incentivo à leitura das crianças/jovens e também para a comunidade onde estão vivendo.

O ato de conhecer está cada vez mais mediado pelas mídias. E num cenário mundial atual de crescente desinformação, a alfabetização informacional estimula o desenvolvimento de habilidades de interpretação crítica das informações, produção ativa de conteúdos e a participação responsável na sociedade.

Perspectivas de soluções criativas são necessárias em ações que busquem a integração da alfabetização informacional ao currículo das disciplinas. Ao capacitar a comunidade escolar para o desenvolvimento dos seus potenciais de comunicação, o bibliotecário pode:

Demonstrar técnicas de busca, curadoria e produção de conhecimento, com habilidades para:- utilizar termos e operadores de busca; - avaliar criticamente o propósito e a qua-

lidade da informação encontrada; -utilizar mecanismos de checagem da informação; -utilizar a informação respeitando as regras de propriedade intelectual. (FERRARI; MACHADO, 2020).

O percurso do aprendizado na escola fica muito mais interessante e provocador de engajamento quando desenvolvidas as habilidades da alfabetização informacional. Na biblioteca escolar, a comunidade pode repensar suas práticas, as temáticas com as quais se envolve, sua participação digital cidadã. Esse espaço tradicional sempre lidou com fontes, organização e representação da informação nas suas mais diversas mídias. Entender o que são fontes de informação confiáveis e aprender a fazer curadoria da informação são algumas das formas de promover o acesso, a análise, a criação e a participação crítica na escola.

A biblioteca escolar participa ativamente do processo de formação do cidadão, que desenvolve desde cedo com segurança as habilidades no ambiente informacional digital. Com o uso consciente das TIC, o cidadão em formação se instrumentaliza para a superação de problemas coletivos como a proliferação de *fake news*, que coloca em risco o fortalecimento da democracia e a qualidade da informação.

A biblioteca escolar deve desenvolver a imaginação e preparar os alunos para a vida, tornando-os cidadãos responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres. A leitura de textos literários facilita a aprendizagem, interage com outras disciplinas e desperta nas crianças e jovens o pensar questionador, o poder de tomar melhores decisões por meio da reflexão. Os textos literários são subjetivos e artísticos - carregados de energia poética e, a leitura deles, provoca uma inundação emocional, faz com que as viagens imaginárias causem diferentes sensações e ainda, podem ser interpretados de várias formas por quem os lê.

O espaço da biblioteca deve ser agradável e instigante, possuir uma diversidade de materiais, entre livros, jogos, gibis, revistas e re-

cursos informativos eletrônicos. Ela deve trabalhar com eventos em datas especiais, exposições, encontros com autores, mediação de leitura – como hora do conto, hora da história e rodas de leitura.

Não temos, ainda, a dimensão do quanto a Lei foi cumprida até aqui, mas uma ação urgente é a divulgação da Lei. Ao divulgar a Lei n. 12.244/2010 que universaliza as bibliotecas nas instituições de ensino do País e toda sua relativa regulamentação, o bibliotecário assume seu papel de produtor ativo de informação, recusando a postura de consumidor passivo, com pouca ou nenhuma responsabilidade cidadã no ambiente informacional. Além do que, a Lei sendo conhecida, a sociedade poderá cobrar seu direito e o direito dos filhos a uma biblioteca na escola.

É de fundamental importância para as presentes e futuras gerações que o cidadão brasileiro exerça plenamente seu direito de acesso à biblioteca escolar que realmente apoie o processo de ensino e de aprendizagem, pois nesse espaço é garantido por meio de marcos legais, a democratização do acesso às fontes de informação e cultura.

O CFB, de mãos dadas com a Lei n.12.244/2010, com a sociedade e com os bibliotecários, publicou a Resolução CFB nº 220/2020, estabelecendo parâmetros para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares das redes pública e privada da educação básica no país. Só assim seremos uma sociedade leitora!

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de maio de 2010, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Biblioteconomia. Resolução nº 220, de 2020. **Repositório CFB**, Brasília, DF. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1349/1/Resolu%c3%a7%c3%a3o%20220%20Par%c3%a2metros%20biblioteca%20escolar%20%281%29.pdf> . Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Biblioteconomia. Resolução nº 179, de 2017. **Repositório CFB**, Brasília, DF. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1291/1/Resolu%c3%a7ao%20179%20Regimen-to%20Interno%20Sistema%20CFB-CRB.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

ENTENDA as 10 competências gerais da BNCC. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/10/05/bncc-competenciasgerais/> Acesso em: 14 set. de 2021.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 06 set. 2021.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES. **Diretrizes da IFLA / UNESCO para Biblioteca Escolar**. Disponível em: https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt_BR.pdf . Acesso em: 25 ago. 2021.

MINISTERIO DA EDUCACIÓN-ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Las bibliotecas escolares em la Argentina**. Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/estadistica/oei/docs/Bibliotecas_Argentina.pdf. Acesso em: 25 ago.2021.

NEVES, B.C; SAMMPAIO, D. B. **Bibliotecas Escolares e Tecnologias Digitais**. Disponível em: <http://revista.ibict.br/p2p/article/view/5278/5043>. Acesso em: 25 ago.2021.

RAMOS, Flávia Brocchetto; REAL, Daniela Corte; OLIVEIRA, Flávia Reis de. Bibliotecas Escolares: leitura, (in)formação e cultura para uma educação cidadã. **EDUCA: Revista Multidisciplinar em Educação**, v.5, n. 10, p. 84-97, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3141>. Acesso em: 09 set. 2021.

SISTEMA CFB/CRB. **Projeto Mobilizador**: biblioteca escolar: construção de uma rede de informação para o ensino público. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.crb10.org.br/legis/PROMOBIL.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

TEXTO literário e não literário. Disponível em: <https://www.diferenca.com/texto-literario-e-texto-nao-literario/> Acesso em: 26 ago. de 2021.



3

Conexões e Leitura na Biblioteca Escolar: novas aprendizagens produzindo competências em tempos de pandemia

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO

CRB10/881

LIZANDRA BRASIL ESTABEL

CRB10/1405

1 Introdução

A Lei Federal Nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, completou dez anos de existência, e é necessário que os profissionais que atuam em bibliotecas escolares, bem como a comunidade escolar, não somente conheçam as suas disposições, mas também sejam apoiadores em relação ao seu cumprimento, destacando-se, a obrigatoriedade das instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarem com bibliotecas. Além disso é competência dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia (CRB) a fiscalização para o cumprimento da referida Lei.

A escola congrega pessoas e pessoas pulsam vida. Se a escola se transforma no pulsar da vida, a biblioteca é o coração que

bombeia o estímulo e o prazer para aprender. A biblioteca escolar é o centro de mediação entre a vida e a leitura que propicia um espaço de aprendizagem onde o ser humano deve buscar espontaneamente e aprender com prazer. (MORO; ESTABEL, 2011, p.17).

Para que a biblioteca se efetive no espaço de aprendizagem e de construção do conhecimento é necessário que o bibliotecário possua competência para atuar como mediador da informação, da leitura e das mídias e como educador. Para este perfil de profissional é primordial a oferta de capacitações que propiciem formação e atualização do bibliotecário e se efetivem em ações como a oferta de serviços e produtos que atendam às necessidades da sociedade e contribuam para os processos de ensino e de aprendizagem e para a construção de conhecimentos.

Nos dias atuais vive-se o contexto da pandemia do COVID-19 em que as pessoas estão em situação de isolamento social e de trabalho remoto, além disso verifica-se a escassez de produção/publicação bibliográfica e eletrônica e de fontes de informação específicas e especializadas que abordem o tema sobre as bibliotecas escolares e a leitura. Estes elementos justificam e tornaram relevante a necessidade de oferta de Curso de Extensão Conexões de Leitura na Biblioteca Escolar, na modalidade de Educação Aberta e a Distância (EAD), oportunizando que pessoas de lugares geograficamente distantes tivessem a possibilidade de atualizar-se acadêmica e profissionalmente. A relevância se encontra na oportunidade de capacitação para as competências na atuação profissional com a oferta de serviços de qualidade na gestão da biblioteca e na mediação de leitura, inclusive em tempos de pandemia.

O Curso foi uma realização do Grupo de Pesquisa LEIA - Leitura, Informação e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), em colaboração com a Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas (CBEP) do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), na oferta em

período de isolamento social, oportunizando aos alunos de Biblioteconomia, profissionais que atuam em bibliotecas escolares e comunidade interessada a atualização no tema e a interação entre todos os participantes, compartilhando experiências e conhecimentos, em tempos de isolamento social e trabalho remoto.

2 Curso de Extensão Conexões de Leitura na Biblioteca Escolar

A Educação Aberta e a Distância (EAD) se caracteriza como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorram com a utilização de meios e Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros. Também desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação, em lugares e tempos diversos, conforme determina o Decreto N° 9.057 de 25/05/2017 que regulamenta o Art. N° 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e define, no Art. 1º, a Educação a Distância.

A oferta do Curso de Extensão Conexões de Leitura na Biblioteca Escolar, com a carga horária de 80 horas, na modalidade EAD, caracteriza-se como educação continuada com o objetivo oportunizar experiências de aprendizagem, interagindo de forma compartilhada propiciando discussão e novas aprendizagens sobre a biblioteca escolar e a mediação de leitura com a utilização de mídias.

O Curso foi realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle que possibilitou a interação entre as pessoas, o compartilhamento dos conteúdos ministrados e se caracterizou como espaço de construção coletiva entre os participantes e os ministrantes.

Dos objetivos específicos do Curso podem-se destacar: oportunizar estudos teórico-práticos no âmbito da biblioteca escolar; estimular o interesse para o futuro profissional atuar em biblioteca escolar; oportunizar experiências no uso de recursos e serviços de

EAD, via Internet, nas bibliotecas escolares; capacitar os participantes no uso de recursos das mídias na biblioteca escolar; propiciar novos conhecimentos na organização e gestão dos serviços de biblioteca escolar; promover a dinâmica do desenvolvimento de atividades de inter-relacionamento de biblioteca x escola; orientar para seleção, acesso, uso e produção de mídias para disseminação da informação digital como processo educativo; oportunizar a todos, experiências de aprendizagem por meio da EAD, trabalhando de forma compartilhada e cooperativamente com ministrantes e os participantes.

Em relação à metodologia de ensino, foram previstas estratégias e atividades de aprendizagem e a publicação no AVA Moodle das atividades previstas para cada módulo. A produção dos conteúdos e dos materiais de leitura obrigatória e leituras complementares, tutoriais, quiz, videoaulas, atividades e wiki são de autoria dos pesquisadores do LEIA, preservando os direitos autorais.

O Curso foi dividido em 8 módulos, com carga horária de 10 horas semanais totalizando 80 horas, com realização de atividades síncronas (em tempo real) e assíncronas. Além disso, foram desenvolvidas atividades individuais e de grupos promovendo a interação entre todos os participantes.

O Conteúdo Programático do Curso foi distribuído nos seguintes módulos: módulo 1: introdução à EAD e seus protagonistas; módulo 2: conceitos, objetivos e funções da biblioteca escolar; módulo 3: legislação da biblioteca escolar. Sistema CFB/CRB e a biblioteca escolar; módulo 4: gestão e organização da biblioteca escolar; módulo 5: mediação de leitura na biblioteca escolar; módulo 6: pedagogias da mídia, infância, leitura e internet no cenário da biblioteca. Alfabetização Midiática e Informacional (AMI); módulo 7: a internet, as *fakes news* e a biblioteca escolar: o acesso, o uso e a produção da informação e módulo 8: avaliação final e autoavaliação.

Primeiramente foi criada a identidade visual do Curso (Figura 1) enfatizando a importância de conectar e (re)conectar as pessoas.

Figura 1: Identidade visual do Curso Conexões



Fonte: Welter, 2020

Conexões é uma palavra que tem significados como ligação, união, vínculo, termos tão necessários para a ruptura do isolamento. Na imagem, os protagonistas: as pessoas, profissionais que atuam na biblioteca e o público beneficiado a partir da atuação do bibliotecário; a biblioteca representada pelo acervo; a informação, significando a chave para a inclusão social e para a tomada de decisões e as tecnologias (mediadoras). As linhas que conectam os protagonistas formam uma rede conectada, unindo pontos que formam nós e criam vínculos entre as pessoas de diferentes regiões brasileiras.

O Curso foi realizado em duas edições: uma no 1º e outra no 2º semestre de 2020. A previsão de vagas para a 1ª edição era de 80 participantes, mas no primeiro dia de inscrições, pela grande procura, esgotaram-se as vagas. Foram ampliadas para 120 vagas e as inscrições esgotaram em três minutos.

Os participantes da 1ª edição residem nos diversos estados brasileiros: Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Maranhão, Santa Catarina e em Brasília-DF. (Figura 2).

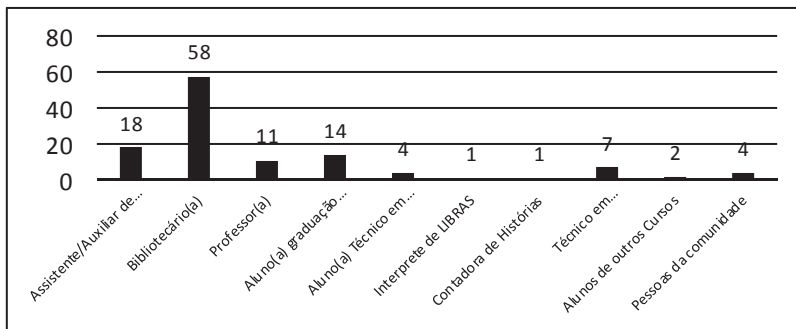
Figura 2: Participantes do Curso por Estado



Fonte: Estabel; Moro, 2021

Em relação à ocupação dos participantes, pode-se perceber a diversidade deste público atendido (Gráfico 1): 18 Assistentes ou Auxiliares de Biblioteca; 58 Bibliotecários; 11 Professores; 11 Alunos de Graduação de Biblioteconomia da FABICO/UFRGS; 4 Alunos do Técnico em Biblioteconomia do IFRS; 1 Intérprete de LIBRAS; 1 Contador de Histórias; 7 Técnicos em Biblioteconomia; 2 Alunos de outros Cursos; 2 Alunos de Graduação de Biblioteconomia de outras Universidades e 4 Pessoas da Comunidade.

Gráfico 1: Ocupação dos Participantes do Curso



Fonte: Estabel; Moro, 2021

A primeira edição do Curso aconteceu no período de 11 de maio a 03 de julho de 2020 com a efetiva participação dos professores e alunos, mediados pelas tecnologias.

As atividades foram realizadas no AVA Moodle (Figura 3), utilizando ferramentas de comunicação e de interação nas modalidades síncrona (chats) e assíncronas (fórum, quiz, videoaulas, wiki, entre outras).

Figura 3: AVA Moodle do Curso

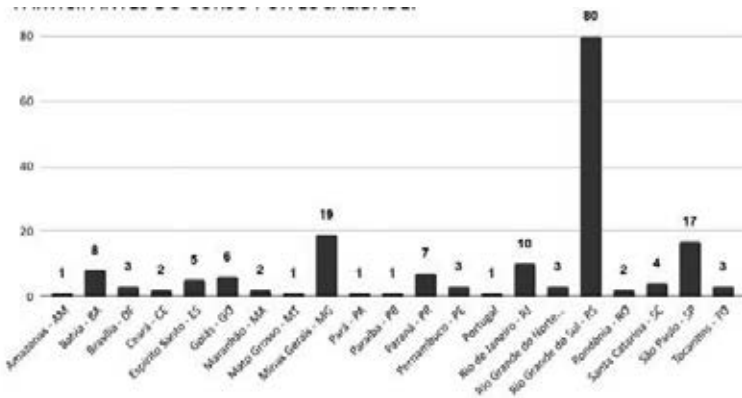


Fonte: Estabel; Moro, 2021

Devido à intensa procura e muitos interessados não conseguiram se inscrever, foi oferecida uma segunda edição, no período de 20 de julho a 11 de setembro de 2020, cujas inscrições esgotaram no primeiro momento de abertura, tendo 120 inscritos sendo oferecidas mais 59 vagas, preenchidas em dez minutos.

Essa edição abrangeu participantes residentes em dezenove estados do país e duas bibliotecárias residentes em Portugal. (Gráfico 2).

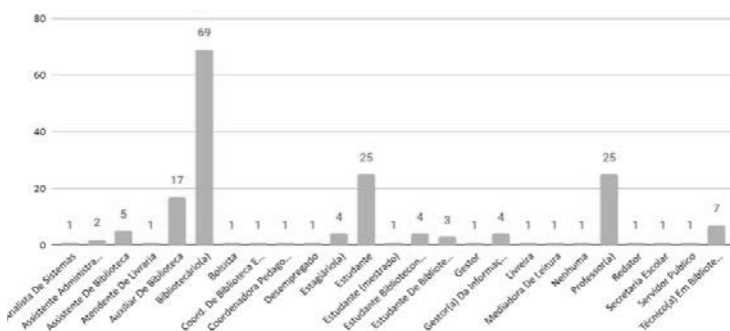
Gráfico 2: Participantes do Curso Conexões de Leitura na Biblioteca Escolar (2ª edição) distribuídos por localidade



Fonte: Estabel; Moro, 2021

Quanto à ocupação, verifica-se a diversidade em relação ao público participante (Gráfico 3): 1 Analista de Sistemas; 2 Assistentes Administrativos; 1 Atendente de Livraria; 22 Assistentes ou Auxiliares de Biblioteca; 69 Bibliotecários; 1 Bolsista; 1 Coordenador de Biblioteca; 1 Coordenador Pedagógico; 4 Estagiários; 25 Alunos de outros Cursos do IFRS e da UFRGS; 1 Aluno de Mestrado; 7 Alunos de Graduação da Biblioteconomia; 5 Gestores; 1 Livreiro; 1 Mediador de Leitura; 25 Professores; 1 Redator; 1 Secretário Escolar; 1 Servidor Público; 7 Técnicos em Biblioteconomia; 1 Desempregado e 1 pessoa que não identificou a ocupação.

Gráfico 3: Ocupação dos Participantes do Curso 2ª edição



Fonte: Estabel; Moro, 2021

Destaca-se que o bibliotecário e demais profissionais qualificados pelo Curso demonstraram comprometimento e dedicação na realização das atividades propostas e nos momentos de interação com os ministrantes e entre os participantes. O perfil do profissional que atua na biblioteca escolar deve ser de educador, comprometido com o desenvolvimento cultural, educacional e informacional dos alunos, professores, funcionários e da comunidade interna e externa da escola, considerados o público da biblioteca escolar. As habilidades e a implementação de ações, serão mediadores mesmo durante o período da pandemia, com ações realizadas na modalidade EAD ou de forma remota, utilizando as tecnologias para possibilitar o acesso, o uso e a produção da informação resultando na aprendizagem e na construção de conhecimento para a comunidade escolar.

3 A voz dos participantes do Curso

A significativa contribuição dos participantes, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano da biblioteca escolar, foram compartilhadas no Curso e, juntamente com as novas aprendizagens e construções de conhecimentos intensificadas, no desenvolvimento do Curso resultaram em registros que expressam a voz dos sujeitos participantes do Conexões de Leitura na Biblioteca Escolar. Essas vozes expressaram a necessidade e a importância de ações de extensão que qualifiquem os profissionais que atuam na biblioteca escolar e os estudantes em formação. Também reforçam a necessidade de ações em tempos de pandemia de forma que as pessoas se sintam acolhidas e estimuladas a (re)significarem seus fazeres buscando alternativas para que as bibliotecas continuem “com as portas abertas” mesmo em período em que presencialmente não seja possível o atendimento ao público.

‘Em meio à pandemia mundial e secular que vivemos, o Curso foi um momento de retorno às raízes, pausa para respirar e ressignificar a minha prática como Bibliotecária Escolar, tão logo volte a atuar em uma. A experiência de estudar de forma online foi bastante adequada

e significativa para o atual momento que vivemos, por ser um modo de compreender também como se sentem os nossos alunos que tiveram seus estudos virtualizados com o auxílio das diversas mídias digitais e a competência da mediação dos educadores. Vida longa ao Conexões de Leitura na Biblioteca Escolar!’ (CSW, participante da 1ª edição do Curso).

‘Destaco a apropriação da nova legislação, fundamental para nos dar respaldo frente à gestão destes espaços. O ponto inovador aponto a mediação de leitura x mídia e a alfabetização midiática e informacional (AMI). Possuía pouco conhecimento sobre o assunto e partir do conhecimento obtido no curso busquei novas referências e meios de aplicar na minha realidade. Minhas expectativas foram contempladas plenamente, pois o curso abordou conteúdos atualizados e aplicáveis na minha atuação profissional. Este curso veio no momento certo, pois consegui me concentrar nas leituras e participar tranquilamente do bate-papo. Esta modalidade nos permite acessar a qualquer momento, inclusive nos instiga a buscar outras fontes para complementar os debates e as atividades propostas.’ (CPA, participante da 1ª edição do Curso).

‘Estamos passando por momentos tão difíceis e desafiadores, que quando iniciei o curso não sabia ao certo como seria tudo, a questão de ser online, se eu conseguiria conciliar com o homeoffice, a casa, o maternar... E no decorrer do curso percebi que foi tudo tão bom e fácil de acompanhar e entender. O chat trouxe muita coisa boa, os conteúdos oferecidos tbm. No fim, percebi que foi além das minhas expectativas. Foi ótimo!’ (CA, participante da 1ª edição do Curso).

É possível afirmar que a realização do Curso foi muito significativa pois atendeu a todos os objetivos propostos. Para justificar esta afirmação, da mesma forma como foram apresentadas as falas dos participantes da 1ª edição, é possível identificar estes resultados nos registros apresentados a seguir, realizados pelos participantes do Curso na sua 2ª edição:

‘Como sou do grupo de risco, praticamente estou cinco meses só em minha casa. Portanto, esta interação que o Curso proporcionou foi

uma experiência que, além do conteúdo discutido, também se apresentou como uma oportunidade de relações afetivas. Os participantes que estavam semanalmente nos chats e se fizeram presentes nas trocas via fóruns se tornaram colegas de estudo. Foi muito bom. Um até logo! E sigamos na luta pelas bibliotecas escolares com qualidade social!!!'. (ANA, participante da 2ª edição do Curso).

'O momento que estamos vivendo é muito inconstante, inseguro e amedrontador e participar desse curso foi transformar todos esses sentimentos em momentos fraternos, com uma interação suave e enriquecedora de conhecimentos. Para mim foi muito proveitoso, uma oportunidade maravilhosa de ampliar conhecimentos acerca de um assunto que me encanta'. (MA, participante da 2ª edição do Curso).

'Meu sentimento é de gratidão, reconhecimento, orgulho dos profissionais que se apresentaram neste curso para nos ajudar a realizar as atividades com competência e em sintonia com a nossa realidade'. (JRS, participante da 2ª edição do Curso).

4 Considerações finais

É importante registrar que foi um grande desafio planejar e realizar duas edições do Curso de Extensão Conexões de Leitura na Biblioteca Escolar, em tempos de pandemia, pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa LEIA, em colaboração com os membros da CBEP/CFB. No entanto, ao destacarmos este registro, dentre tantos outros, é possível verificar que o Curso propiciou a construção de conhecimentos evidenciada na voz desta participante com aplicabilidade e resultados efetivos para a biblioteca escolar e seu público.

'A partir do material do curso, nossa biblioteca está produzindo um material sobre as notícias falsas. Logo menos estará no canal. Também estamos fazendo tutoriais para auxiliar as(os) estudantes com as ferramentas e aplicativos de acesso a plataforma de atividades Córtex. Em um pequeno tempo, o curso possibilitou movimentos importantes na nossa escola. Agradeço muitíssimo

por esse aprendizado.’ (MGPS).

É necessário reforçar o compromisso da Universidade, do IFRS e do CFB oportunizando a qualificação das pessoas, por meio das ações de Extensão, para o acesso, o uso e a produção da informação. Torna-se fundamental que a comunidade interna e externa das Instituições sejam atendidas e evidenciem competências para selecionar e disseminar informação e construir conhecimento em tempos de aumento exponencial no uso das redes sociais e das TIC para a oferta de serviços de qualidade na biblioteca para a comunidade escolar.

O nosso desejo é que sejamos protagonistas de ações que promovam o acesso à informação e à leitura, promovendo conexões e novas aprendizagens, seja em tempos de pandemia ou não, seja mediado pelas tecnologias ou nas ações presenciais, mas que sempre a biblioteca seja o ambiente propulsor de novas aprendizagens e de exercício da cidadania, para encontros e (re)encontros das pessoas produzindo novas construções de conhecimento.

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24 Acesso em: 6 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicaca-original-127238-pl.html>. Acesso em: 6 jan. 2021.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva. [**Figuras**]. 2021. Figuras 2 e 3.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva. [**Gráficos**]. 2021. Gráficos 1, 2 e 3.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. In: _____. (Org.). **Biblioteca Escolar: presente!** Porto Alegre: Evangraf, 2011.

WELTER, Lahis. [**Figura**]. 2021. Figura 1.



4

Adequação das Infraestruturas das Bibliotecas da Rede Pública de Ensino de Manaus/AM aos parâmetros do Conselho Federal de Biblioteconomia

RAIMUNDO MARTINS DE LIMA

CRB 11/039

FRANCIELENN DA SILVA BARRETO

REBECA JOSIANE ALVES DE HOLANDA

1 Introdução

A biblioteca escolar é o serviço pedagógico de informação das instituições de ensino da educação básica. Sua atuação se processa por meio da prestação de serviços de informação à comunidade escolar e o seu objetivo é contribuir para o êxito do processo de ensino-aprendizagem e, em particular, para a formação e o desenvolvimento das competências de leitura, estudo e pesquisa dos alunos.

Segundo Lima (2014), uma concepção que conduz ao entendimento de que as bibliotecas devem ser dotadas de certas condições materiais e simbólicas, sem as quais elas não conseguem atuar com dignidade, nem alcançar seus objetivos. Compreensão que também tem respaldo na legislação vigente, em especial na Resolução CFB nº

199, de 13 de julho de 2018, que dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares brasileiras, elaborada em decorrência da Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.

No plano teórico, não há razão para se duvidar da pertinência da concepção e da expectativa apresentadas. No plano concreto, entretanto, o que se sabe sobre o funcionamento das bibliotecas das instituições públicas brasileiras de ensino da educação básica permite conjecturar-se que a maioria delas não está minimamente condicionada para atuar da forma que a literatura da área propõe e a legislação vigente prescreve. Condição que a pesquisa realizada pelo Professor Dr. Raimundo Martins de Lima e sua equipe sobre esse tema confirmou, cujos resultados serão apresentados neste texto.

Essa pesquisa, que teve como campo de observação as escolas da rede pública de ensino de Manaus/AM, mantida pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) e a finalidade de avaliar a adequação das infraestruturas das suas bibliotecas aos dispositivos da Resolução CFB nº 199, de 13 de julho de 2018, foi executada no período de 2017 a 2019.

A definição das escolas da rede que participaram da pesquisa se deu por meio de amostragem aleatória, a partir de uma lista elaborada pela própria SEDUC, considerando só aquelas que possuíam bibliotecas. Processo que resultou em uma amostra inicial de 110 (cento e dez) escolas, de um total de 233 (duzentos e trinta e três) mapeadas, todas subordinadas à gestão e ao assessoramento técnico-administrativo de sete Coordenadorias Distritais de Educação (CDE). Porém, como alguns gestores escolares negaram autorização para a realização das coletas de dados nas unidades que eles dirigiam, a amostra acabou reduzida para 80 (oitenta) escolas de seis CDE.

Suas etapas procedimentais de levantamento bibliográfico e de pesquisa de campo foram pautadas pelos métodos tipológico e com-

parativo¹, tanto no que dizia respeito à revisão de literatura sobre o tema e seus marcos regulatórios, quanto na identificação das estruturas operacionais (espaço físico, mobiliário e equipamentos, serviços e pessoal) e da dinâmica de funcionamento das bibliotecas dessa rede de ensino, para compará-las com os marcos regulatórios legais vigentes.

2 Referencial teórico

Para a elaboração e execução desse estudo, tomou-se como referência a concepção de Lima (2014), para quem a biblioteca escolar é um serviço pedagógico de informação da educação básica e uma prática social em movimento que, por ser dependente filosófica, administrativa e financeiramente da instituição de ensino que a criou e na qual atua, tem a ela associada os seus fins e suas funções técnicas, sociais e políticas.

Vínculos que responsabilizam a matriz criadora da biblioteca pela dotação dos recursos infra estruturais, tais como espaço físico, mobiliário e equipamentos, acervo e pessoal, adequados em número e qualidade, necessários ao cumprimento das suas funções. Isto porque são esses recursos que condicionam a eficácia dos seus serviços e atividades e que lhe permite contribuir, tanto para a emancipação progressiva dos seus usuários, quanto para a reprodução dos mecanismos de barbárie.² Se dotada com recursos ajustados ao seu tempo e aos parâmetros técnicos definidos pela legislação que disciplinam a sua

¹ O método tipológico, criado por Weber (1999), consiste na comparação de fenômenos sociais complexos com tipos ideais, construídos a partir da análise de aspectos essenciais do próprio fenômeno estudado, não obrigatoriamente realizadas por ele. Tipos ideais que não existem na realidade, mas servem de modelo para a análise e a compreensão de realidades. Já o método comparativo estuda as semelhanças e diferenças dos diferentes tipos de grupos, instituições, sociedades e povos do passado e do presente, independentemente dos seus estágios de desenvolvimento, para identificar as convergências e explicar as divergências.

² Barbárie é a decadência e a regressão do homem a um estado de violência sem fins racionais, dirigido por um individualismo contrário aos estágios de desenvolvimento e de progresso dos seres humanos, bem como aos princípios mais elementares de civilidade. (ADORNO, 2002).

estruturação, a tendência é que as contribuições da biblioteca escolar favoreçam essa emancipação. Ao contrário, se tal dotação inexistir ou for inapropriada, as contribuições se limitarão à reprodução dos mecanismos de barbárie.

Todos os demais aportes recorridos foram pautados por essa compreensão. Neste texto, porém, só serão referidos aqueles que deram sustentação ao percurso metodológico e às análises e interpretação dos dados e resultados, com destaque para Brasil (2010), Campello (2012), Conselho Federal de Biblioteconomia (2018), IFLA (2016), Marx (1983), Paiva; Berenblum (2009) e Weber (1999).

Os aportes de Karl Marx e Max Weber deram sustentação às abordagens do seu objeto e problema, adotando como categoria de análise os parâmetros técnicos definidos pelo CFB para orientar a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares em todo o país. No caso das bibliotecas das escolas estudadas, os seus espaços físicos, acervos, serviços e atividades e pessoal.

Orientados pelas premissas da teoria social de Max (2003), a investigação partiu da realidade social concreta mais elementar para a complexa, ou seja, das condições existenciais da biblioteca escolar para somente depois refletir sobre as responsabilidades do Estado e da sociedade sobre as suas estruturações. Opção plenamente ajustada à visão do autor, para quem o concreto, além de ser a unidade da diversidade, representa um processo de síntese para o pensamento e por isso é sempre o ponto de partida da observação e da representação consequente.

Em suas reflexões, o autor defende que o real e o concreto não podem ser reduzidos à abstração do sujeito que os observa, já que essas ações não podem criar realidades sociais que já existiam antes da sua observação. Logo, a imagem do fenômeno social observado não se reproduz por vontade própria, assim como a configuração e a dinâmica dos seus movimentos não podem ser percebidas sem serem abstraídas pelo sujeito pensante. Ao contrário, orientado unicamente pelo seu capital cultural e partindo dos aspectos que conseguiu abstrair do fenômeno observado, é ele que identifica e revela as conexões, as

contradições e a essência dos elementos que dão forma e sentido à realidade observada.

No caso das bibliotecas das escolas estudadas, as conexões e contradições dos elementos que definiam a dinâmica dos seus movimentos foram identificadas a partir da análise comparativa entre os dados objetivos alusivos às infraestruturas operacionais que condicionavam a realização das suas atividades cotidianas e os parâmetros técnicos aprovados na Resolução CFB nº 199/2018.

Além disso, a pesquisa também se apoiou no método tipológico de Weber (1999), por ele abrigar estudos comparativos entre tipos ideais de realidades sociais que, embora não existam concretamente, servem de modelo para dar sustentação a análise e a compreensão das realidades sociais definidas como ideais. Mas, não se limita as descrições dessas realidades, pois só retém, por meio de processos de comparação e seleção de semelhanças, os seus aspectos mais substantivos, e por isso não objetiva expressar a totalidade da realidade estudada, mas só apresentar as suas características mais essenciais.

Nas bibliotecas deste estudo o método tipológico foi usado na escolha das variáveis que aferiram a adequação das suas infraestruturas operacionais à legislação vigentes no país, tendo sido adotada como tipo ideal a biblioteca escolar definida na Lei nº 12.244/2010 e nas Resoluções do CFB dela decorrente. A Lei porque dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país e as Resoluções porque fixam os parâmetros técnicos que disciplinam a sua estruturação e funcionamento no país.

Com relação às contribuições da IFLA (2016), mesmo levando em conta a natureza facultativa do aproveitamento do Manifesto IFLA/ UNESCO para biblioteca escolar (2000) à realidade brasileira, as ações e procedimentos inseridos em suas Diretrizes foram considerados para evidenciar seis aspectos alusivos à expectativa da sua atuação nas escolas: o seu papel; as condições para a eficácia dos seus serviços; as definições da sua visão como organização social e da sua missão, o estabelecimento dos seus serviços e a avaliação dos seus serviços e programa.

No primeiro aspecto as Diretrizes da IFLA registram a sua conceituação de biblioteca escolar, apresentando-a como um “[...] centro de ensino e aprendizagem que fornece um programa educativo integrado nos conteúdos curriculares, [...]”. (IFLA, 2016, p. 21). Nela se observa a suposição de que os serviços e atividades da biblioteca escolar estão em harmonia com os conteúdos curriculares do projeto pedagógico institucional.

Concepção que só ganha sentido quando analisada em conjunto com o segundo aspecto, para não ficar parecendo que a IFLA desconhece as influências exercidas pelos recursos infra estruturais sobre a eficácia dessas bibliotecas, em particular em nosso país. Isto porque é esse segundo aspecto que apresenta os elementos essenciais para o alcance desse resultado, no caso a existência de um bibliotecário qualificado e um programa pedagógico do qual conste a “[...] oferta abrangente e planeada de atividades de ensino e de aprendizagem [...]”. (IFLA, 2016, p. 21-22). Aspectos amparados pela legislação vigente, mas que, de acordo com Paiva e Berenblum (2009), não são encontrados na realidade das bibliotecas escolares do nosso país.

Com respeito ao terceiro aspecto, que trata da necessidade da definição de uma visão para a biblioteca escolar, observando a sua natureza como organização social, as Diretrizes da IFLA lhe reservam “[...] um papel central na educação que transcenda os actuais constrangimentos, visando torná-la, no futuro, um espaço de aprendizagem multifuncional”. (IFLA, 2016, p. 22). Expectativa que se harmoniza com a missão e os objetivos da instituição escolar na qual a biblioteca está inserida, mas que também não se tem observado na sociedade brasileira, possivelmente em virtude da inconsistência entre a grade de serviços e atividade, o perfil sociocultural da comunidade escolar e a configuração do projeto pedagógico institucional.

O quarto aspecto se refere à missão da biblioteca escolar e sua natureza e propósitos, considerando os fins e os compromissos da instituição na qual atua. Neste caso, baseando-se nas recomendações do Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar (2000), as Diretrizes afirmam que a sua atuação, além de precisar se harmonizar ao contex-

to educativo da sua matriz, deve executar as atividades de consulta local, empréstimo domiciliar, incentivo à leitura e orientação à pesquisa escolar. Conteúdos que também impuseram análises em conjunto com os itens do quinto aspecto, haja vista a recomendação de que esses serviços sejam realizados, preferencialmente, de forma presencial e remotamente.

O sexto aspecto alude à avaliação dos serviços e programa da biblioteca escolar, processo que as Diretrizes consideram essencial para o desenvolvimento da escola. Afinal, quando realizada com regularidade, além de aferirem se os seus serviços e atividades estão atendendo a contento as demandas e necessidades da comunidade escolar, a avaliação contribui “[...] para a transformação contínua de serviços e do programa da biblioteca escolar, influenciando o pensamento sobre ela por parte dos interessados e levando-os a aprofundar o seu apoio à biblioteca”. (IFLA, 2016, p. 23). Aspecto contemplado pela pesquisa, tanto que ela própria já se configurou com um processo de avaliação.

As contribuições de Campello (2012) se concentraram no fornecimento de informações sobre a atuação das bibliotecas escolares do Estado de New Jersey (USA), extraídas do estudo das pesquisadoras Ross Todd e Carol Kuhthau, sobre a representatividade positiva dessas bibliotecas. Mas, apesar da retrospectividade das informações extraídas do estudo e das diferenças existente entre os contextos de atuação das escolas norte-americanas e das escolas da cidade de Manaus/AM, os seus resultados fortalecem a concepção da biblioteca escolar como instrumento pedagógico de Lima (2014).

Dentre as informações dessa autora, uma chamou atenção: as 39 (trinta e nove) escolas campo de observação tinham bibliotecas consideradas ótimas. A esse respeito, o seu texto esclarece que as bibliotecas

[...] pertenciam a escolas consideradas excelentes, tinham ótimas coleções, eram dirigidas por bibliotecário formado e desenvolviam atividades permanentes de educação de usuários integradas ao currículo. (CAMPELLO, 2012, p. 20-31).

Por onde se concluiu que a existência de bibliotecas ótimas é uma condição da excelência das escolas e vice-versa. Situação bem diferente da observada nas escolas públicas de ensino da educação básica do nosso país, onde essa existência ainda é uma exceção, como atestam Paiva e Berenblum (2009) e MEC/OEI/AECID. (BRASIL, 2011).

Outro resultado relevante, alcançado de forma indireta, dizia respeito à base da confiança dos gestores das escolas na atuação das bibliotecas, sentimento que resultava do conhecimento obtido ao longo de suas formações sobre a contribuição dada pelas bibliotecas ao aprendizado dos alunos e ao êxito do processo de ensino-aprendizagem das escolas. Sobre esse aspecto, por contraste, ficou subentendido que o não apoio à biblioteca e a descrença no potencial dos seus serviços, decorria da “[...] compreensão limitada de como as atividades da biblioteca funcionam e de como elas contribuem para a qualidade dos projetos da escola”. Ainda em acordo com a mesma autora, entendimento formatado a partir dos estereótipos construídos no decorrer dos anos sobre o bibliotecário e seu trabalho, ocorrência que tem levado os dirigentes a conceberem a biblioteca como depósito de livros, a identificar os leigos responsáveis pelas bibliotecas como bibliotecários e a conceituar os bibliotecários como “[...] pessoas exigentes, meticulosas, difíceis de lidar, mais interessadas em coisas do que em pessoas e isoladas da equipe da escola”. (CAMPELLO, 2012, p. 58). Essa autora destaca, ainda, outros dois aspectos como fatores modeladores da percepção do gestor escolar sobre a biblioteca e o bibliotecário: o desprestígio dos serviços realizados e o processo de construção dos conhecimentos do gestor sobre essa organização social, desde os tempos de estudante até o exercício do magistério ou da função de gestor escolar. No primeiro caso, o bibliotecário não é visto como um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem ambientado na escola e, às vezes, tampouco um membro da equipe responsável pelo mesmo, ao contrário do que ocorre com os pedagogos e professores. E, no segundo, como geralmente as escolas não dispõem de bibliotecas, o conhecimento do gestor sobre os seus serviços, desde a época de aluno, tende a ser superficial ou inexistente.

As últimas referências a serem destacadas dizem respeito aos dispositivos da Lei nº 12.244, de 14 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, e da Resolução CFB nº 199, de 3 de julho de 2018, que dispõe sobre os parâmetros a serem usados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares no país. Ambas de enorme significado simbólico para a comunidade escolar da educação básica e para os bibliotecários que atuam ou têm interesse em atuar nesse campo profissional.

No caso da Lei nº 12.244/2010, esse significado se expressa pelo conjunto dos seus artigos, que torna obrigatória a organização da biblioteca nas instituições de ensino públicas e privadas do país, apoiada nos textos das Leis nº 4.084, de 30/06/19622 e 9.674, de 25/06/1998, que disciplinam o exercício da profissão de bibliotecário no Brasil e são seus principais marcos regulatórios.

Por fim, quanto ao Conselho Federal de Biblioteconomia, recorreu-se a sua Resolução CFB nº 199/2018, cujos dispositivos apresentam os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares no país, que, além de fornecer os elementos objetivos que permitiram a adoção dos métodos tipológico e comparativo, balizou as análises dos dados, a interpretação dos resultados e a elaboração das conclusões e recomendações.³

3 Resultados alcançados

Após comparar as condições de estruturação das bibliotecas escolares da rede pública estadual de Manaus/AM com os dispositivos da Resolução CFB nº 199/2018, qualificada anteriormente, em termos de resultados, pode-se afirmar que:

³ A parte atinente às prescrições destinadas à divulgação de orientações sobre guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares não serão reportadas, pois essa ação cabia ao Departamento de Gestão Escolar – DEGESC da SEDUC/AM e não às bibliotecas.

a) com relação à existência de espaço físico estruturado com área mínima de 50m² e mobiliário e equipamentos adequados para o atendimento satisfatório da comunidade escolar, 25 (vinte e cinco) bibliotecas possuíam espaços físicos que estavam ajustados a essas dimensões; nenhuma contava com equipamentos e somente em sete havia mesas e cadeiras em bom número para atender os usuários.

Esses dados revelaram que quase 70% das bibliotecas da rede de ensino estudada não possuíam “[...] espaço físico exclusivo e suficiente para acomodar o acervo, os ambientes para serviços e atividades dos usuários e os serviços técnico administrativos” (Res.CFB nº 199/2018). Constatação indicativa de que na maioria das bibliotecas das escolas estudadas havia problemas estruturais sérios, que dificultavam o desempenho das suas funções com a qualidade presumida.

b) com referência à exigência de, no mínimo, um título por aluno matriculado, de gêneros e estilos literários diversos e de autores nacionais e estrangeiros, 28 (vinte e oito) bibliotecas possuíam acervos com essa proporcionalidade, embora só em 26 (vinte e seis) as composições contemplassem as exigências da legislação vigente alusivas a gêneros literários e autoria.

Cabe observar, contudo, que algumas bibliotecas estudadas não possuíam catálogos ou estavam fechadas no período das coletas, e isso impediu a obtenção de dados objetivos sobre a estruturação dos seus acervos. Todavia, as informações obtidas junto aos responsáveis pelas bibliotecas estudadas (diretores, professores readaptados e bibliotecários), com os quais se conseguiu manter contatos, deram-nos conta de que os acervos das bibliotecas dessas escolas eram bem formados e atendiam as exigências.

c) com respeito à exigência para realização das atividades de consulta local, empréstimo domiciliar, incentivo à leitura e orientação à pesquisa escolar, bem como de abertura nos horários de funcionamento das escolas, até nos intervalos entre os turnos, quatro bibliotecas ficavam abertas sem intervalos e realizavam todos os serviços exigidos.

Outras 13 (treze) ficavam abertas sem intervalos, mas alternavam a realização dos serviços prescritos, sendo a consulta e o empréstimo os mais convergentes; havia duas bibliotecas que realizavam os serviços elencados, mas só abriam em um dos turnos de funcionamento das escolas.

Implica considerar que só seis bibliotecas realizavam os serviços destinados à comunidade escolar, sobretudo aos alunos. Essa situação é preocupante porque, mesmo contabilizando as atividades de consulta local e empréstimo domiciliar que eram realizadas de forma alternada pelas demais bibliotecas, ainda se constata que em uma rede de ensino da educação básica cerca de 93% delas não realizavam as atividades de incentivo à leitura e de orientação à pesquisa escolar.

d) acerca da prescrição para que as bibliotecas sejam administradas por um bibliotecário, com o apoio de equipes de servidores adequadas em quantidade e qualificação para atender a comunidade escolar, três bibliotecas funcionavam só com um bibliotecário e seis com equipes formadas por bibliotecários e professores readaptados ou servidores administrativos. Porém, havia bibliotecas que contavam somente com professores readaptados e/ou servidores administrativos, em turnos isolados ou não.

Esses dados indicaram que quase 89% das bibliotecas que participaram do estudo não possuíam pessoal qualificado para administrá-las e fazê-las cumprir as suas funções de forma satisfatória, em acordo com a Resolução CFB nº 199/2018. Ocorrência indicativa da existência de mais esse problema estrutural.

4 Considerações finais

Diante dos resultados e análises atinentes à estruturação das bibliotecas das escolas da rede pública estadual de ensino de Manaus/AM pesquisadas, chegou-se às conclusões abaixo destacadas:

1. Eram poucas as bibliotecas que contavam com mobiliário (mesas e cadeiras) em quantidade suficiente para uso da comunidade es-

colar e nenhuma possuía computadores para realização dos serviços administrativos e dar acesso à informações digitais (Internet) aos seus usuários⁴. Segundo os responsáveis pelas bibliotecas (bibliotecários, professores readaptados e servidores administrativos), os computadores que as mesmas possuíam estavam com defeito ou tinham sido realocados noutros setores da escola.

2. Cerca de 70% das bibliotecas do recorte amostral não possuíam espaços físicos com a dimensão fixada na Resolução CFB nº 199/2018 (mínimo 50m²), por isso inexistiam espaços suficientes para acomodar o acervo, os ambientes para serviços e atividades dos usuários e os serviços técnico administrativos. Aspecto indicativo de que esses problemas estruturais dificultavam ao cumprimento das funções pedagógicas das bibliotecas.

3. Muito embora a porcentagem alusiva à qualidade dos acervos dessas bibliotecas não tenha atingido o índice de 33% de satisfação, levando em conta a proporção de, no mínimo, um título por aluno matriculado e a existência de gêneros e estilos literários diversos e autores nacionais e estrangeiros, o acervo foi o item de melhor performance. Afinal, esse índice ainda seria maior se na época da coleta todas as bibliotecas da rede estivessem abertas e possuíssem catálogos.

4. Cerca de 7% das bibliotecas dessa rede realizavam todas as atividades destinadas à comunidade escolar, sobretudo aos alunos, prescritas pela legislação, tais como consulta local, empréstimo domiciliar, incentivo à leitura e orientação à pesquisa escolar. Atividades relevantes para a biblioteca escolar e para os alunos, mas não realizadas pela expressiva maioria das bibliotecas estudadas.

5. Cerca de 89% dessas bibliotecas não contavam com bibliotecários para administrá-las, nem equipes de auxiliares (servidores administrativos), adequadas em quantidade e qualificação, para ajudá-

⁴ Embora não haja na Resolução CFB nº 199/2018 uma referência direta aos computadores, o texto da alínea “d” do § 2º do seu Art. 1º dispõe que as bibliotecas escolares devem “disponibilizar acesso a informações digitais (Internet)” e isso confirma a necessidade de suas existências nas bibliotecas.

los a desempenhar a função pedagógica indicada pela literatura da área e fixada pela Resolução CFB nº 199/2018. Aliás, profissionais sem os quais, segundo a legislação vigente (Lei nº 4.084/1962; Lei nº 9.674/1998 e a Lei nº 12.244/2010), nenhuma biblioteca pode existir e funcionar em nosso país.

As conclusões apresentadas indicam que a baixa aderência das bibliotecas estudadas não decorre somente da inexistência de espaços físicos e de mesas e cadeiras para atendimento à comunidade escolar, nem pela ausência de pessoal e de atividades de orientação à leitura orientação e à pesquisa escolar. Antes disso, faltam domínio conceitual aos gestores das escolas e vontade pedagógica e política aos dirigentes da SEDUC para condicionar as bibliotecas ao exercício de suas funções. Mesmo nas poucas bibliotecas onde as exigências dos marcos regulatório legais foram atendidas, a existência de ações coordenadas e sistêmicas parece ser aleatória.

Ante os problemas estruturais revelados, recomenda-se ao DE-GESC que, em conjunto com os gestores das CDE e das escolas da rede pública de ensino da SEDUC/AM, avaliem os resultados apresentados, realizem estudos e executem um programa de necessidades para dar solução às inadequações abaixo:

- a) Espaços físicos com dimensão inferior à mínima regulamentada (50m²);
- b) inexistência de mobiliário e equipamentos básicos (em particular mesas, cadeiras e computadores);
- c) ausência de bibliotecário e pessoal auxiliar, em quantidade e qualificação;
- d) inexistência ou desorganização de catálogos administrativos;
- e) inexistência ou descontinuidade das atividades de consulta no local, empréstimo domiciliar, incentivo à leitura e orientação à pesquisa escolar.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BRASIL. MEC. Organização dos Estados Ibero-Americanos. **Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil**. São Paulo: Edições SM, 2011.

BRASIL. PRESIDÊNCIA. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre universalização da biblioteca nas instituições de ensino do país**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos (Comp.) **Biblioteca Escolar: conhecimentos que sustentam a prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução nº 119, de 15 de julho de 2011, que dispõe sobre os parâmetros para as bibliotecas escolares**. Brasília: CFB, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução nº 199, de 3 de julho de 2018, que dispõe sobre os parâmetros para as bibliotecas escolares**. Brasília: CFB, 2018.

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

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes. 2007

IFLA/UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar**. Tradução de Neusa Dias de Macedo. São Paulo: 2000. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>>. Acesso: em 17 fev. 2020.

IFLA. **Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar**. Tradução para o português (Portugal) pela Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal. 2ª. ed. [Lisboa]: 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

LIMA, Raimundo Martins de. **A Biblioteca nas Escolas Públicas Municipais de Manaus (2001/2010): prática social a serviço da emancipação ou da barbárie?** 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

MARX, Karl. O Método da Economia Política. In: MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983. P. 218-226.

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

ROCA, Gloria Durban. **Biblioteca Escolar Hoje**: recurso estratégico para a escola. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

WEBER, Max. A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber – Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999. P. 79-127.



5

Biblioteca Escolar: um espaço por excelência para práticas de ensino e de aprendizagem

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO

CRB10/881

FERNANDA RODRIGUES HEINRICH

CRB10/2513

1 Introdução

As tecnologias e novos formatos de relacionamentos interpessoais estampam o mecanismo da sociedade atual. Cursos de graduação à distância, comunidades virtuais, reuniões *on-line*, aplicativos de relacionamento, chamadas de voz e de vídeo são formas tão comuns atualmente de se relacionar, se comunicar – de viver –, que é impensável não mais utilizá-las e retornar à forma analógica que anteriormente supria nossas necessidades. Essa nova configuração da sociedade ocorreu graças ao enaltecimento de um elemento que, ainda no século passado, deu início a todas as mudanças na sociedade: a informação.

A então denominada Sociedade da Informação compreende que a informação deve ser produzida e distribuída, todos têm o direito ao acesso e o fazem com maior agilidade e alcance utilizando as tecnologias. Da mesma forma, bibliotecas seguiram essa tendência e buscaram atender a seus usuários, ofertando muita informação e, ainda,

disponibilizando tecnologias para o acesso à informação e ao conhecimento.

Acreditava-se que quanto maior o volume de informação o indivíduo alcançasse, mais instruído estaria e melhores decisões tomaria no seu trabalho, nos seus estudos e na sua vida. No entanto, a disponibilização de informação foi ineficaz como garantia de aprendizado e de conhecimento. Isso ocorreu porque as pessoas não foram orientadas em como e onde buscar a informação necessária, e igualmente, não foram instruídas a utilizar de forma correta os meios para se apropriar das informações.

A partir dessa verificação, iniciaram-se estudos com uma nova perspectiva, visualizando um sujeito que constrói seu conhecimento a partir da informação. Com isso, a Sociedade da Informação evoluiu para a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem. Como anteriormente, as bibliotecas necessitaram aprimorar seus serviços. Dessa forma, demanda-se das bibliotecas o cuidado de não só disponibilizar a informação, mas também de capacitar os seus usuários a utilizá-la da forma correta.

Na área da Ciência da Informação, o termo cunhado para essa ação, entre outras variantes, é Competência Informacional. Tal nomenclatura é originada do inglês *Information Literacy*, que significa desenvolver habilidades para compreender que se tem uma questão que carece de informação, saber onde buscá-la, avaliá-la e utilizá-la de forma ética e com responsabilidade social, tudo isso de forma autônoma e independente. Nesse contexto, o profissional mais capacitado para desenvolver essas habilidades nos indivíduos é o bibliotecário, dado que, justamente esse, também exerce a função de mediador e de educador.

Em conformidade, intentam-se mudanças na área da Educação com enfoque na Competência Informacional. Torna-se importante abandonar formatos tradicionais e de se adotar modelos que buscam a melhor qualidade dos alunos, buscando a formação de cidadãos competentes em informação e conhecimento e que aprendem a aprender ao longo da vida, isso significa uma educação voltada para a Competência Informacional.

Nessa esteira, a biblioteca escolar se torna um ambiente fundamental para o bom funcionamento dessa engrenagem. É um espaço, por excelência, para práticas de ensino e de aprendizagem, visto que está presente (ou deveria estar) na base educacional de todo o cidadão. Desse modo, como elucidado, o bibliotecário que atua na biblioteca escolar é o responsável em estimular essas competências aos usuários, os alunos, e a transformar a biblioteca escolar em espaço de aprendizagem voltada para a Competência Informacional. Para que esse processo se efetive, é necessário que o bibliotecário abandone a comodidade de cumprir somente com as tarefas técnicas e passe a exercer o papel de mediador do conhecimento e animador do aprendizado, buscando parcerias com os professores e revelando-se, também, um agente educacional.

2 Competência Informacional na Sociedade da Informação e na Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem

No final do século XX, a informação passou a ser reconhecida como um elemento essencial para o desenvolvimento de uma sociedade. Oportunizar aos cidadãos o acesso a esse recurso possibilitaria que eles tomassem atitudes e decisões mais inteligentes e eficazes com relação à sua vida e ao seu trabalho.

Podemos, portanto, entender por ‘sociedade da informação’ a sociedade que está em constituição, na qual a utilização das tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação são produzidas com baixo custo, para que possa atender às necessidades das pessoas, além de se preocupar com a questão da exclusão, agora não mais social, mas também digital. (SANTOS; CARVALHO, 2009, p.46).

Nesse período, também ocorreu um entendimento que a sociedade, em virtude do interesse pela informação, somado ao início do pensamento científico e ao surgimento e popularização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) – além, é claro, de grandes

transformações sociais e econômicas – poderia ser defendida como uma Sociedade da Informação.

Nesse sentido, massas de informações eram produzidas, reorganizadas e compartilhadas para que assim pudessem contribuir ao máximo para o desenvolvimento da população. Contudo, verificou-se que somente disponibilizar essas informações, de maneira excessiva, como eram produzidas, não assegurava ao indivíduo o seu uso correto e, conseqüentemente, não o auxiliava, de fato, em suas questões.

Em vista disso, observou-se que o potencial consumidor dessa informação deveria ter compreensão de que a necessita, de como ela é organizada, de como a avalia e, também, se a utiliza da forma correta. Observada essa deficiência, surgiram, então, estudos sobre como capacitar/educar as pessoas para o uso da informação, ou seja, tornar o sujeito **competente em informação** e que essa atividade estava diretamente ligada à função da biblioteca.

A *Information Literacy* foi a primeira expressão trazida à luz pelo bibliotecário Paul Zurkowski, em 1974, por meio do documento que propunha a capacitação universal dos cidadãos para o uso de informações. Nesse relatório, o autor afirma que:

As pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação para o seu trabalho podem ser chamadas de competentes em informação. Elas aprenderam técnicas e habilidades para utilizar uma grande gama de ferramentas de informação, tal como, fontes primárias para a modelagem de soluções informacionais para seus problemas. (Tradução nossa). (ZURKOWSKI,1974, p.6).

Observa-se que o conceito proposto por Zurkowski (1974) traz a preocupação de habilitar os sujeitos para o uso de ferramentas/*softwares* para acessar as informações para seu uso em demandas de trabalho. Ainda no mesmo documento, acrescenta que a relação entre a biblioteca e a indústria passam por um momento de transição, indicando que ambas trabalham para atender esse novo usuário com suas novas demandas (informacionais e tecnológicas). Da mesma forma,

sugere que as bibliotecas deveriam disponibilizar bancos de dados e ferramentas para o acesso às informações corroborando com o pressuposto de que o usuário teria condições de encontrar as informações e de usá-las para a resolução de suas demandas.

Propondo um conceito mais amplo, Breivik (1985¹ *apud* DUDZIAK, 2003; 2010) compreendeu a *Information Literacy* como um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes – com relação à pesquisa, avaliação e uso da informação. A autora afirmou que a *Information Literacy* seria, então, uma ação educacional fundamental desenvolvida pelos bibliotecários e que daria início à aproximação desse profissional aos docentes e educadores em geral.

A partir dessa associação feita por Breivik (1985 *apud* DUDZIAK, 2003), entre biblioteca e educação, houve uma nova tendência em *Information Literacy*. Não mais se considerava a informação como protagonista, agora se desenvolvia uma preocupação com capacidade do indivíduo de usar a informação para a construção de seu conhecimento e de forma autônoma. Isso não significa que a atuação da biblioteca como suporte tenha deixado de existir, mas acrescenta uma ideia de construção de conhecimento e de aprendizagem.

Kuhlthau (1987) aproxima a *Information Literacy* da educação básica, propondo sua integração ao currículo. Assim, seria possível a crianças em idade escolar iniciarem o desenvolvimento de suas competências para o uso da informação por meio do trabalho em conjunto de gestores, professores e bibliotecários. A inclusão da *Information Literacy* ao currículo escolar, tornar-se-ia realidade de uma nova geração de pessoas competentes em informação, e a mesma não se esgota em capacitar para o uso de tecnologias e localização da informação para sua compreensão. Com esse olhar, Dudziak (2010) indica que, a partir dos estudos de Breivik (1985) e Kuhlthau (1987), uma mudança significativa ocorre com relação à biblioteca e à informação, e reafirma a importância de se promover ações educacionais a esses novos usuários quando afirma que:

¹ BREIVIK, P. S. Putting libraries back in the information society. **American Libraries**, Chicago, v. 16, n. 1, 1985.

As necessidades de aprendizado dos alunos não podiam mais ser satisfeitas com os livros textos e os materiais existentes nas bibliotecas. Era preciso dar a eles condições para que aprendessem mais e melhor, de maneira independente e autônoma. (DUDZIAK, 2010, p. 6).

Nesse sentido, a *American Library Association* (ALA, 1989 apud SILVA, 2009, p.28) publicou um documento referência em que define que um indivíduo competente em informação se caracteriza por ter a capacidade de ser independente em sua busca, uso e compartilhamento da informação:

[...] uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. [...]...as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois, sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela. ²

A partir dessa citação, compreende-se que desenvolver a competência informacional do indivíduo para que este consiga ampliar a capacidade de aprendizado ao longo da vida, de uma forma responsável, visto que o aprendizado será repassado aos outros, significa dizer que desenvolver a competência informacional é um fator importante para a cidadania, como bem mostra a Declaração de Alexandria:

A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ele capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações. (IFLA, 2005).

² AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presential Committe on Information Literacy**: Final Report. Chicago: ALA, 1989.

A referida Declaração defende que formar cidadãos competentes em informação, além de desenvolver habilidades de reconhecimento da necessidade, localização, avaliação e uso da informação, inclui levar em conta o contexto sociocultural desse indivíduo.

Confirmando a importância social da competência informacional, Shapiro e Hughes³ (1996) *apud* Vitorino; Piantola (2009, p.135) acreditam que o indivíduo competente em informação é o indivíduo reflexivo, que compreende a realidade à sua volta e não só a informação como objeto isolado da sociedade:

Mas a competência informacional deve ser, na verdade, mais amplamente entendida como uma arte neoliberal, que vai desde saber como usar os computadores e acessar a informação até a reflexão crítica sobre a natureza da informação em si, sua infraestrutura técnica, e o seu contexto e impacto social, cultural e mesmo filosófico.

Isso significa dizer que, neste momento, o sujeito competente em informação não se enquadra mais nos limites estreitos do acesso, consumo e produção de informação, com uma visão puramente instrumental. Agora se reconhece que esse mesmo sujeito tem sua bagagem cultural, experiências e vivências anteriores que interferem na compreensão e interpretação que este faz da informação, agregando valor a ela. A partir dessa lógica mais desenvolvida, é possível perceber que a sociedade não pode se resumir a, simplesmente, uma Sociedade da Informação, mas se estende para um novo modelo, a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem.

Nesse sentido, podemos observar na evolução dos estudos em competência informacional, a importância social desta ferramenta e que iniciar seu desenvolvimento, ainda na fase escolar, seria uma estratégia para garantir melhor efetividade de sua concretização. Para tal, o bibliotecário deve sair de sua posição de gerente e catalogador e tomar consciência de ser um agente transformador social e assumir uma postura mais humana e mediadora de educador.

³ SHAPIRO, J.; HUGHES, S. K. Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. **Educon Review**, v. 2, n. 31, Mar./Apr. 1996.

3 Competência informacional no contexto da biblioteca escolar e o bibliotecário educador

A competência informacional tem presente em seu cerne um componente social e, obviamente, a escola é o ambiente primordial para o desenvolvimento de uma sociedade consciente das necessidades do mundo em que se vive – com relação às outras pessoas, à cultura, ao meio ambiente, entre outros.

Por sua vez, visualizando a biblioteca escolar como um espaço responsável por disponibilizar e promover a informação, a pesquisa e o conhecimento, pode-se afirmar que o bibliotecário tem o importante compromisso de desenvolver a competência informacional de uma sociedade através de sua atuação por meio da biblioteca escolar.

Assim como a Pedagogia modificou o seu foco e projetou o educando como centro do processo de aprendizagem, a biblioteca escolar modificou a sua ação, antes voltada para o acervo, agora inclui o usuário, amplia o seu espaço restrito, abrange a sala de aula e outros setores da escola e chega à comunidade. Neste aspecto a biblioteca saiu das quatro paredes, deixando de ser um castelo fechado em si mesmo e abrindo para a democratização do saber, a construção do conhecimento, transformando-se em um amplo espaço de aprendizagem e de compartilhamento e um prazeroso ambiente de mediação e de interação entre os sujeitos no cenário educacional. Não cabia mais o silêncio, o individualismo, o ser único, o mistério. (MORO; ESTABEL, 2011, p. 13).

Salienta-se que não há mais espaço para bibliotecas que se ocupam, somente, em servir como repositórios de livros. É necessário que se entenda que as informações não se limitam aos livros e materiais físicos e, portanto, o bibliotecário deve assumir seu papel de agente educacional.

Tal atuação deve ocorrer através da aproximação ao seu usuário juntamente com o estabelecimento de sua relação de colaboração com professores, coordenadores e gestores. Essa parceria deve existir, o bibliotecário deve se mostrar atuante na escola e, também na

sala de aula. Reitera-se que para isso, se faz necessário que o bibliotecário se desvele de seu personagem distante e se aproxime, dialogue e fortaleça relações, que esteja presente.

Essa evolução na performance do bibliotecário, de técnico à mediador e agente educador, caminha em conformidade com as diferentes concepções de sociedade. Para ilustrar, lança-se mão às relações propostas por Dudziak (2001; 2002; 2003), que apresenta as nuances da competência informacional nas Sociedades da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem, assim como, a atuação da biblioteca e do bibliotecário.

A competência informacional nas sociedades da Informação do Conhecimento é apresentada, para melhor ilustrar as suas características, no Quadro 1:

Quadro 1 – Competência Informacional nas Sociedades da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM
Ênfase na informação	Ênfase no conhecimento	Ênfase no aprendizado
Tecnologias de informação	Processos cognitivos	Aprendizado ao longo da vida
Acumulação do saber	Construção do saber	Fenômeno do saber
Habilidades	Habilidades e conhecimentos	Habilidades, conhecimentos e valores
CI relacionada com a pesquisa, estudo e aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processamento e distribuição de informações	CI relacionada aos processos de busca da informação para construção de conhecimento	CI relacionada com o aprendizado. Além de habilidades e conhecimentos, a noção de valores ligados à dimensão social e situacional
Biblioteca como suporte	Biblioteca como espaço de aprendizado	Biblioteca aprendente e espaço de expressão
Bibliotecário intermediário	Bibliotecário mediador de processos	Bibliotecário sujeito e agente educacional

Fonte: Adaptado de Dudziak, 2001; 2002; 2003

Nessa esteira, é cabível relacionar algumas das características mencionadas por Kirk e Todd (1995⁴ *apud* DUDZIAK, 2001) para uma educação voltada para a *Information Literacy* (Quadro 2), salientando o uso da informação e a relação da biblioteca escolar:

Quadro 2 – A educação tradicional e a educação para a *Information Literacy*

EDUCAÇÃO TRADICIONAL	EDUCAÇÃO PARA <i>INFORMATION LITERACY</i>
Ênfase nos conteúdos de aprendizado, aquisição de um conjunto de “informações certas” uma vez e para sempre.	Ênfase no aprender a aprender, como formular questões, estar aberto a novos conceitos, como acessar a informação; saber como o “conhecer” pode se alterar.
A informação é vista como um objeto em si, blocos de informações com significados constantes.	A informação cria significado e compreensão, habilita os aprendizes a encontrar o sentido das situações; os significados variam de pessoa para pessoa.
As bibliotecas são vistas como repositórios de livros; conveniências de armazenamento se sobrepõem às conveniências dos usuários.	As bibliotecas são vistas como sistemas aprendentes, centros de aprendizado, ambientes multiculturais.
Abordagem passiva no desenvolvimento de serviços de informação voltados para os usuários; baixo <i>feedback</i>	Abordagem cooperativa entre todos os setores da infraestrutura informacional e da infraestrutura educacional para o desenvolvimento de serviços e produtos que levem ao aprendizado; o diálogo é essencial.

Fonte: Adaptado de Kirk e Todd (1995 *apud* Dudziak, 2001, p. 93)

A formação do cidadão, voltada para a competência informacional, constitui uma referência ideal de educação, que exige uma remodelação da estrutura vigente em muitas comunidades e os desa-

⁴ KIRK, J.; TODD, R. **Information Literacy**: challenging roles for information professionals. 1995.

fos de novos processos de ensinar e de aprender. Nesse novo formato, a educação destaca a construção da competência, ao aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida, que significa desenvolver habilidades nos alunos para que tenham capacidade de buscar informação de qualidade, com criticidade e de forma independente e autônoma, para a construção de seus conhecimentos, não deixando de considerar os valores e as realidades a sua volta. (HEINRICH, 2018).

4 Considerações finais

Não há mais espaço para bibliotecas que insistem em se manter a configuração tradicional, somente acumulando informação em livros nas estantes. Da mesma forma, não é mais possível somente adicionar tecnologias para acesso à informação sem a orientação para seu uso. O bibliotecário que ainda acredita nesse formato está decidido em afastar seu usuário ou deixá-lo imerso a enormes quantidades de informação e inapto a utilizá-las de forma crítica e responsável.

É fundamental que as bibliotecas e os bibliotecários assumam um perfil mais social e educacional, e que tornem a informação acessível, de fato. Tornar os indivíduos habilitados para usufruir informações de valor, de forma correta e crítica, possibilitando a construção de novos conhecimentos, não esquecendo que a biblioteca também é um espaço de troca e que essas convivências fazem parte do aprendizado.

Portanto, nesse contexto de Competência Informacional, a biblioteca escolar deve significar um lugar aconchegante, de acolhimento, de sentimento de pertença, de conforto e de confiança para os usuários. Além disso, um espaço democrático, acessível, plural, inclusivo e conectado com a comunidade escolar. Enfim, a biblioteca escolar como um espaço por excelência para práticas de ensino e de aprendizagem para todos.

Referências

DUDZIAK, Elisabeth A. Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2010v15n2p1>. Acesso em: 2 jul. 2020.

DUDZIAK, Elisabeth A. Information literacy e o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário na construção da competência em informação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: INTERCOM, 2002. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_ENDOCOM_DUDZIAK.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.

DUDZIAK, Elisabeth A. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-196520030001000003>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DUDZIAK, Elisabeth A. **Information Literacy e o Papel Educacional das Bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>. Acesso em: 15 jul. 2020.

HEINRICH, Fernanda Rodrigues. **Competência Informacional dos Estudantes do Curso Técnico em Biotecnologia**: a contribuição da Biblioteca Clóvis Vergara Marques – IFRS POA. Orientadora: Eliane Lourdes da Silva Moro. 2018. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/175281>. Acesso em: 10 jul. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Faróis da Sociedade da Informação**: declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. Alexandria: National Forum on Information Literacy, 2005. Disponível em: https://www.ifla.org/files/os_sets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Information skills for an Information Society**: a review of research. New York: ERIC, 1987. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. *In*: MORO, Eliane Lourdes da Silva *et al.* (org.). **Biblioteca Escolar: presente!**. Porto Alegre: Evangraf, 2011. P. 13-70.



6

O Silêncio e o Silenciamento na Biblioteca Escolar

SUELI BORTOLIN

CRB- 9/706

JOÃO ARLINDO DOS SANTOS NETO

CRB- 9/1788

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO

CRB-10/881

*“Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto: [...]”*
Manoel de Barros

1 Introdução

Este capítulo foi escrito por bibliotecários de distintas gerações e, provavelmente, com diferentes influências teóricas construídas na academia. No entanto, tem-se em comum uma escuta sensível para as questões ligadas à biblioteca escolar, especialmente quanto as suas mediações.

Muitas vezes, no curso de Biblioteconomia, ensina-se, de forma velada ou desvelada, que há necessidade de normatizar o silêncio na biblioteca e, o acadêmico ao sair da Faculdade, torna essa prática indiscutível, universal e quase sagrada. Lamentável que, em pleno século

XXI, a normatização ainda está presente em documentos, folhetos, sinalização, projetos e nos diálogos (talvez monólogos) realizados com os estudantes no momento das mediações explícitas e implícitas.¹

No mesmo sentido, as iniciativas realizadas na biblioteca escolar, em geral, são autoritárias, pois os maiores interessados, os estudantes, não são consultados. Por exemplo, o público que frequenta a biblioteca escolar poderia contribuir com a gestão do espaço, de projetos, do desenvolvimento do acervo, entre outros aspectos.

Nessa comunicação pretende-se relativizar a maneira rígida de pensar e agir do bibliotecário que atua na biblioteca escolar, pois este trabalha com seres inquietos, criativos que almejam novidades e constantes mudanças; além do uso diário de mídias sociais.

De antemão compreende-se que essa discussão é polêmica, pois “acende” a dúvida do limite entre liberdade-libertinagem e intransigência-condescendência por parte dos estudantes e administradores da escola e da biblioteca.

Acredita-se que a ampliação da relação criança-jovem-biblioteca ainda necessita de muitas reflexões, em especial, quanto a postura do bibliotecário que não desconstrói a imagem da biblioteca escolar como um espaço de genuflexão, idolatria e sacralidade, resultando em um ambiente de silêncio sepulcral que faz com que a biblioteca escolar afaste e não acolha o seu leitor. Em consequência disso, muitas vezes na biblioteca a onomatopeia “Psiu” é usada abundantemente.

Dessa forma, a construção desse discurso é resultado de observações e trocas com bibliotecários que atuam em escolas e acadêmicos de Biblioteconomia que almejam um espaço sem opressão e com um ambiente que permita a convivência e atenda diferentes funções e manifestações.

¹ A mediação implícita, ocorre nos espaços dos equipamentos informacionais em que as ações são desenvolvidas sem a presença física e imediata dos usuários. [...] A mediação explícita, por seu lado, ocorre nos espaços em que a presença do usuário é inevitável, é condição *sine qua non* para sua existência, mesmo que tal presença não seja física, como, por exemplo, nos acessos à distância em que não é solicitada a interferência concreta e presencial do profissional da informação. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 93).

Quanto ao aspecto formal dos procedimentos metodológicos para este capítulo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática “silêncio” na biblioteca escolar. Espera-se do leitor deste texto que entre “despido” de conceitos e (pre)conceitos para que possa melhormente participar do encadeamento de ideais organizadas em um movimento pendular, isto é, ora legitima o silêncio e ora o contesta.

2 Silêncio e silenciamento: palavras ambíguas?

O indivíduo, em sua maioria, usa predominantemente a palavra (oral e escrita) para se comunicar. A impossibilidade do uso da palavra é destruidor e pode levar o indivíduo a adoecer e, em alguns casos, ficar em total mutismo, quando não reage ou não se expressa verbalmente.

Inicialmente, os autores deste texto sentiram a necessidade de apresentar a diferença entre as palavras: silêncio e silenciamento. Em uma rápida visada estas palavras podem parecer sinônimas, mas ao consultar fontes de referência, constatou-se que não são. O *Mini Aurélio: dicionário da Língua Portuguesa* (2010, p. 699) (que possivelmente está presente na maioria das bibliotecas escolares brasileiras), apresenta os dois verbetes – **silêncio** - nele encontra-se o significado “1. Estado de quem se cala.” e **silenciar** - “2. Impor o silêncio a”.

Quando se fala em impor subentende-se que é o ato de obrigar alguém a fazer algo contra sua vontade de uma forma constrangedora. Há também a autoimposição, quando a pessoa decide silenciar para fugir de alguma situação embaraçosa ou comprometedora, nesse caso pode não haver um sujeito, mas um coletivo que ela representa.

Silva (2002, p.418) em sua obra *A Vida Íntima das Palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa* no verbete silêncio relata que “[...] Sêneca foi [...] preciso ao recomendar que o mais importante é discernir a hora de falar e a de calar: ‘*magna res est vocis et silentii tempora nosse*’ (é uma grande coisa saber falar e silenciar na hora certa).”

Dessa forma, o silêncio pode ser entendido como um ato em que há escolha, (opto ou não permanecer neste estado); o silenciamento

não, ele é forjado por meio da opressão psicológica (manipulação), física (bélica) econômica (subordinação), entre outros.

O silêncio tem seu lado positivo como na meditação, no repouso e nos atos que exigem respeitabilidade (velórios, templos, hospitais, julgamentos...); no silenciamento não há nada positivo, pois em geral é corrosivo.

Tirar do indivíduo o direito de usar a palavra livremente é uma espécie de amputação. A palavra é essencial para o humano: “Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana.” (FREIRE, 2005, p.17). O autor complementa dizendo: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2014, p.108).

Nos últimos anos o silêncio tem permeado a vida dos brasileiros, uma situação contraditória, pois com o uso abundante das mídias sociais, por um lado o cidadão fica liberado a falar o que pensa, por outro, este mesmo cidadão fica exposto a um controle social (familiares, amigos, entre outros), empresarial (gestores de aplicativos, entre outros) e político (ditadores). Diga-se que na maioria dos casos sem respeito, empatia e ética.

Infere-se até o momento que o silêncio é salutar e o silenciamento é danoso. Nessa toada, acredita-se que atitudes de controle autoritário na biblioteca escolar é certa a possibilidade de estreitamento intelectual. Esse tema é discutido na próxima seção numa perspectiva ampliada, sem ater-se às suas clássicas definições e características do que é este gênero de biblioteca, visto que outros textos o fazem.

3 Biblioteca escolar e o silêncio

Em outros tempos conceituar uma biblioteca escolar era uma tarefa fácil. Incontáveis profissionais e pesquisadores da Ciências da Informação o fizeram de forma, às vezes ingênua, com discursos excessivamente tecnicistas e desprendidos de teorias educacionais; outras vezes, restringindo a sua coleção a apenas um suporte, delimitando

suas ações ao empréstimo domiciliar ou à orientação à pesquisa. No entanto, estar em pleno século XXI com tantos aparatos tecnológicos e aventuras a serem alcançadas na internet só é possível enquadrar a biblioteca escolar em uma dimensão maleável, plural e com várias interligações. Alguns esforços estão sendo feitos no sentido de atribuir à biblioteca escolar novas concepções, como as que são apresentadas a seguir.

Para Lanzi, Vidotti e Ferneda (2013, p. 32) “[...] a biblioteca escolar deve assumir o seu verdadeiro lugar na escola, como centro dinamizador e difusor do conhecimento produzido pela coletividade.” Vale destacar que este não é um discurso vazio, pois vem de uma bibliotecária com experiência em uma escola particular na cidade de Marília – SP que, por meios de atividades, uma delas a *Confraria da Biblioteca* (uma menção ao livro *Harry Potter*) realizava reuniões semanais com alunos e professores para discutir, entre outros assuntos, informações sobre tecnologias. (LANZI, 2012).

Indubitavelmente é imprescindível que se tenha uma visão ampliada dessa tipologia de biblioteca, por exemplo, substituir as habituais expressões ao se referir a ela como “apoio”, “extensão”, “complemento”. Destaca-se também a concepção de Perrotti² que ao refletir a respeito da biblioteca interativa³ explicita no Prefácio do livro *Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem* de Éli Bajard que o pensar fragmentado dos tempos atuais nos leva a atribuir significados restritivos. “Em outras palavras, estamos saturados: sobram-nos informações, mas faltam conectores, elos e bússolas consistentes e insubstituíveis para a produção das tramas simbólicas que nos constituem e sustentam.” (PERROTTI, 2014, p. 22).

² Vinculado à Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

³ No decorrer desta obra Élie Bajard utiliza a sigla BEI (biblioteca escolar interativa), na busca de compreender a diferença da BEI com a biblioteca interativa, consultamos Edmir Perrotti que esclareceu: “A expressão Biblioteca Interativa foi proposta por mim e acordada com Max Butlen, na época representante da França, no projeto bi-lateral, Pró-Leitura, entre MEC e o governo francês, de que eu fazia parte, pelo lado brasileiro. [...] (sem o escolar, no título geral), pois pretendíamos investigar Biblioteca e Educação [...] não só as escolares, embora o projeto fosse realizado inicialmente em uma escola.” (PERROTTI, 2020).

Apesar de parecer uma forma de pensar pessimista, vislumbra-se que, em geral, ainda não foi alterado substancialmente o significado de uma biblioteca na vida dos estudantes. Estes não a valorizam, os professores não a frequentam e, muitas famílias reclamam de ter de cuidar dos livros que as crianças levam emprestados para casa.

Ainda no Prefácio da referida obra, Perrotti (2014) considera que é saudável o exercício de escuta daqueles a quem a biblioteca escolar se destina, em outras palavras, deve ser dar voz às crianças e aos jovens, para opinarem desde sua estruturação até as dinâmicas a serem nela executadas. Para este autor:

É do jogo entre as propostas, [...] as necessidades e condições informacionais, educacionais e culturais, as práticas, os interesses e saberes dos participantes que os ambientes se constituem e se definem. Dinâmicos, eles podem se reconstruir permanentemente em consonância com os desejos de conhecimento dos grupos que são ali acolhidos. (PERROTTI, 2014, p. 29).

Os interesses e saberes dos frequentadores de uma biblioteca dinâmica pode ser exemplificado com o relato da bibliotecária Ana Lúcia Antunes de Oliveira Bicheri que atuou na década de 1990 no Colégio Marista em Londrina.

Quando um bibliotecário inicia seu trabalho em uma biblioteca escolar conclui rapidamente que ali não há espaço para muito rigor. A regra era deixar acessível. Era difícil ficar tudo organizado, eles são inquietos e o mais importante é estar de acordo com o interesse do leitor. Muitas vezes fugi às regras! Creio que em alguns momentos minha organização era nada bibliotecária. Quando necessário mudava o arranjo das estantes para atender um projeto específico, por exemplo, contos de fadas. Muitos desses projetos, posteriormente, foram apresentados em um palco adaptado na biblioteca. (BICHERI, 2020).

Percebe-se nesse discurso o envolvimento das crianças com a bibliotecária, a conduta dos bibliotecários levou os estudantes a se sen-

tirem integrados ao espaço. Isso interfere sensivelmente na formação dos sujeitos (criança e jovem), para tanto, é fundamental que a eles seja dada a palavra, pois o exercício de dar opinião, comunicar ideias, sugestões permite, conseqüentemente, a construção do sentimento de pertencimento. Quando eu pertenço eu valorizo, eu somo, eu contribuo, algo que o público infantojuvenil gosta muito.

Em outras palavras, a biblioteca escolar terá mais êxito e importância na vida dos estudantes, quando for gerida com diálogo e colaboração (dois atos que estão atrelados). A comunidade tem direito ao uso da biblioteca escolar e ao ser ouvida tende a se sentir comprometida e parceira.

Além disso, Zaninelli e Santos Neto (2017) apontam o dinamismo e oferta de serviços como fator que interfere no distanciamento dos estudantes da biblioteca escolar, para eles: “[...] a falta de inovação em seus produtos e serviços e ausência de “movimento” no ambiente. [...] pode, por exemplo, afastar ou não atrair a sua comunidade [...]”.

A biblioteca escolar tem entre suas funções subsidiar as pesquisas solicitadas em sala de aula e esta é desenvolvida individualmente ou em grupo. Quando individual alguns estudantes necessitam de isolamento total, outros nem tanto, pois conseguem se concentrar independentemente do que se passa ao seu redor. No entanto, se a biblioteca escolar não tem (e pelo tamanho da escola, dificilmente terá) espaço que atenda essas diferenças, é necessário estabelecer horários ou dias em que o silêncio é total e dias em que se pode falar livremente.

Ao se pensar numa comunicação pedagógica e afetiva junto aos estudantes que frequentam a biblioteca escolar, acredita-se na existência de três gêneros de silêncio. Aqui foram denominados em uma *licença quase poética* de silêncio estrutural, silêncio cultural e silêncio antipedagógico.

O **silêncio estrutural** está ligado às bibliotecas com espaço único, isto é, um ambiente em que ocorrem todas as atividades, portanto exige um controle rígido do barulho. Isso é necessário, pois a capacidade de concentração do humano não é igual, pois nem todos têm facilidade em abstrair o excesso de ruído em seu redor e, em geral,

não compreendem o que estão lendo. No entanto, é possível observar mudanças nas novas gerações que têm características “multifuncionais”, que falam, ouvem, digitam, compartilham vídeos, entre outros, tudo ao mesmo tempo. Os bibliotecários precisam estar atentos a essas transformações.

No **silêncio cultural** a influência está na educação, em geral, familiar onde é ensinado que biblioteca não é lugar para falar e sim ouvir o escrito. Quando o leitor chega na escola essa ideia é reforçada por gestores da biblioteca (professores ou bibliotecários), muitas vezes com base em princípios inflexíveis. Dessa forma, o estudante que pertence a uma família numerosa e sem infraestrutura física e tecnológica para estudar em casa, vai para biblioteca realizar atividades escolares em busca de um espaço que possibilite a concentração. Há também aqueles que tendo ou não estrutura em casa utilizam a biblioteca para trocar ideias, estudar em grupo, encontrar amigos, namorar; pouco se importando se o ruído nela é grande. Em outras palavras o **silêncio cultural** é construído e reforça o significado de uma biblioteca na vida de uma comunidade, que em muitos casos é nenhum.

O **silêncio antipedagógico** é quando a biblioteca tem em cima do balcão uma caixa de “nãos”: “Não pode repor livros nas estantes”, “não pode levar este livro”, “não pode tomar lanche”, “não pode conversar”, “não pode namorar”, “não pode rir” entre outros “não”. Enfim, não abrir espaço para que o ator principal e o principal motivo para a existência da biblioteca escolar, o estudante, possa comunicar suas maneiras de pensar é decretar a falência da biblioteca. É colocá-la fora da vida daqueles que necessitam dela.

Por isso defende-se na Educação Básica o espaço para a palavra, ou seja, dar a palavra é uma condição *sine qua non*, pois a liberdade de pronunciamento do pensamento possibilita ao estudante potencializar sua aprendizagem e conquistar maior independência nas fases posteriores da sua existência. No entanto, é possível identificar na literatura da Ciências da Informação que, até mesmo na concepção do espaço físico e planejamento da biblioteca escolar, sempre houve uma prevalência pelos ambientes “calmos”, sem barulho e ruídos. Côrte e

Bandeira (2011, p.19-20), ao discutirem a organização do espaço físico enfatizam: “[...] deve ser um local afastado de *ruídos* [...]” ou numa proposta conciliadora que: “O acervo geral deverá estar localizado em salão à parte, ou separado por divisórias, para que o *ruído* proveniente da consulta não incomode os alunos que estão estudando na biblioteca.”

Semelhante ao exposto, Campello (2012), ao relatar a investigação de dois pesquisadores que visitaram sete escolas na Suécia (em 2001 e 2002) com o intuito de identificar a função da biblioteca escolar no processo de busca de informação para o trabalho escolar, destaca, dentre outros aspectos, a questão da ordem rígida e do silêncio. Segundo ela “[...] os pesquisadores observaram, frequentemente, bibliotecários arrumando livros na estante, solicitando silêncio e insistindo na aplicação das regras para empréstimo e fotocópia.” (CAMPOLLO, 2012, p. 44).

Ao falar de fotocópia não se pode deixar de comentar que em qualquer biblioteca uma máquina fotocopadora causa polêmica, pois além do barulho durante o seu funcionamento, há as conversas, em geral, “animadas” das filas. A solução utilizada é a oferta do serviço de escaneamento, decisão que também colabora com a preservação de documentos. Jiménez-Fernández e Cremades-García (2013, p. 35), (grifo nosso) são incisivos sobre a exigência extrema de silêncio na biblioteca escolar:

¡Quién no ha visto la biblioteca escolar convertida en mazmorra para aquellos alumnos-reclusos que no han cumplido con su deber en el aula y a los que solo les falta el traje a rayas característico de las cárceles de antaño ! Tampoco falta en esa prisión el responsable-carcelero, encargado de vigilar a los reos y transformado en olla exprés al intentar mantener el silencio sepulcral gracias al shsss, shsss, shsss...

A biblioteca é um espaço de troca e compartilhamento de informação, saberes e fazeres, portanto “[...] los usuarios no pueden funcionar [...] como islas comunicadas. *El silencio no debe ser la norma*

suprema en el espacio bibliotecario.” (JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ; CREMADES-GARCÍA, 2013, p. 42). (Grifo nosso).

Numa linha de pensamento similar à exposta, Lankes (2016) compreende as bibliotecas como “lugares”, que servem para que seus frequentadores utilizem e se apropriem deles de “n” maneiras e com “n” finalidades. Para o autor “[...] bibliotecários escolares eficientes podem lhe contar como a biblioteca se torna um refúgio para alunos que não se ambientam ou que buscam um lugar para criar vínculos com outros alunos fora do esporte.” (LANKES, 2016, p. 130).

A criação de vínculo ocorre independentemente da interferência do bibliotecário, mas a forma de agir e de estruturar a ambiência da biblioteca, reflete na ampliação de laços com os estudantes e entre os estudantes. Contribui também com a construção ou (re)construção positiva do significado da biblioteca como local de busca de informação, leitura e cultura.

Nesse movimento pendular do nosso discurso, apontar-se-á ainda a contradição que mormente acontece em campanhas visando o “Silêncio na biblioteca”. Isso é perceptível no debate a respeito desse assunto na Lista de Discussão *Bibamigos* (06 a 09 de maio de 2009) quando alguns bibliotecários propõem solucionar o “problema” dos ruídos indesejados, usando palavras como: “campanha”, “procedimentos”, “conscientização” e “regra”. Vale destacar que isto demonstra uma postura de controle. Para Ferrarezi e Romão (2010, p. 183)

[...] a biblioteca é discursivizada como um espaço que deve ser organizado e regido pelo silêncio, no qual não caberia a conversa, o diálogo, os sons ou movimentos dos alunos, nem mesmo quando se trata de estudo em grupo, atividade que indica a priori a presença de várias vozes; não há, assim, brechas por onde o silêncio possa escapar. Podemos observar como a memória discursiva sustenta esses sentidos de ordem e silêncio na biblioteca escolar, naturalizando-os como os únicos possíveis de serem enunciados, devendo ser exigidos e mantidos seja por meio de procedimentos, normas, regras, campanhas ou avisos.

Há tentativas de mascarar a exigência de silêncio com campanhas de conscientização usando outras formas textuais, além do termo “silêncio” explícito em um cartaz, utiliza-se os *memes* e infográficos, entre outros. Não se pode iludir, pois muitas vezes palavras mais amenas ou utilizadas em ambientes digitais não tenham subliminarmente a mesma intenção cerceadoras.

Verifica-se também críticas às falas em tom alto e demais ruídos no momento da realização de processos rotineiros de uma biblioteca escolar. Côrte e Bandeira (2011, p. 22) afirmam: “Em toda biblioteca, usuários e funcionários tendem a produzir diferentes tipos de ruídos, os quais devem ser evitados.” As referidas autoras ainda ressaltam que

[...] a preocupação com o ruído no recinto da biblioteca deve ser mantida nos limites do razoável, evitando-se que assuma a aparência de hostilidade aos usuários que eventualmente venham a desatender à expectativa de silêncio. A biblioteca escolar é um local cuja frequência é predominantemente de jovens, que, por natureza, são dados a comportamento menos contido. (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 23).

Assim, cabe ao bibliotecário compreender e saber lidar com estudantes nessa faixa etária, para isto é necessário um aprofundamento teórico em temas ligados à Psicologia e à Pedagogia.

4 Silêncio, silenciamento e censura na biblioteca escolar

Assustadoramente nos últimos anos está havendo uma interferência negativa de políticos e religiosos em nossas bibliotecas escolares; políticos que, sequer, incluía a biblioteca em suas propostas de campanha e agora tomaram para si o direito do controle ideológico do ambiente escolar. Pais que, no máximo, deixavam seus filhos no portão da escola, agora entram nela com livros nas mãos pedindo para serem retirados do acervo. “A escola virou, repentinamente, um *caldeirão*

de bruxa, onde todos querem meter a colher.” (BORTOLIN; SANTOS NETO, 2020).

Situação lamentável, pois poucas escolas resistem e tem força coletiva de discutir com os pais essa situação, em geral, em uma atitude imediatista cedem e acatam os argumentos frágeis e sem propósito dos pais e autoridades de diversos escalões.

Sem ter a intenção de se conformar com este escalabro, mas querendo demonstrar que a história se repete, destaca-se a obra *Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva*⁴ publicada no Brasil em 2009 que alerta:

[...] em nenhum lugar se está a salvo de sua determinação em controlar o jogo das palavras: por exemplo, na França, um partido de extrema direita, xenófobo, ganhou as eleições recentemente em vários municípios. Quando assumiu o poder, uma das primeiras medidas foi colocar as mãos nas bibliotecas, limitar o acesso a elas e controlar seus acervos. (PETIT, 2009, p.115).

Como dito, os livros estão sendo censurados e retirados de muitas bibliotecas e, na contramão, para combater a censura a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB) lança em 2020 a campanha *Bibliotecas que não se calam: aqui a censura não tem vez*. Entre as ações criou-se um formulário *online* para denúncias anônimas de censura ocorridas em bibliotecas brasileiras. No mês de março de 2020, foram postados no site da FEBAB relatos de atos arbitrários: 15 oriundos de bibliotecas escolares, 10 de biblioteca públicas, 10 de bibliotecas universitárias e 02 de bibliotecas especializadas. (FEBAB, 2020).

No que diz respeito à literatura infanto-juvenil autores são achincalhados e suas reputações colocadas em dúvida, seus prêmios internacionais jogados ao léu. Um exemplo é, depois de 35 anos de publicação o livro *O Menino que Espiava pra Dentro* de Ana Maria Machado foi censurado por julgarem que incentiva o suicídio. (PENZANI, 2018).

⁴ Título original: *Les jeunes et la lecture: une autre approche* publicado em 1998.

Como se não bastasse a situação entristecedora, em 2020 o mundo é assolado com uma pandemia que não se sabe quantos anos irá durar. Então, quando os estudantes voltarem do isolamento, sabe-se que será fundamental enfrentar tanto o silêncio de alguns, quanto o barulho de outros. Após a COVID-19 a biblioteca escolar terá que se reinventar, há de abrir espaço para discussão e reflexão sobre novos costumes e comportamentos decorrentes das ações que priorizaram o isolamento e o distanciamento social.

Nesse sentido, o discurso de Vianna e Blattmann (2016, p.273) torna-se atual: “A inovação em escolas com bibliotecas torna-se necessária e pertinente com a presença de diálogos entre professores, alunos, bibliotecários e todos aqueles que convivem no ambiente escolar.”

Dessa forma, os profissionais da educação deverão enfrentar o silêncio das crianças que “perderam” a nona ou o nono na pandemia da COVID e acolhê-las (abrindo espaços para desabafos de perdas), construir uma relação de ajuda, escutar o silêncio dos que, em 2021, voltarão para a escola com diferentes marcas (impaciência dos pais, brigas com irmãos, obrigações complexas nos cuidados com familiares de diferentes idades e problemas, agressões, separações ...).

Por outro lado, se reconhece os aspectos positivos que foram desencadeados neste cenário de pandemia, como as novas formas de ensino e de aprendizagem, as relações interpessoais, a descoberta ao novo (uma nova informação, um novo lazer, um novo prazer, uma nova habilidade...). Em adição a isso, acredita-se que quando as escolas puderem retomar suas atividades presenciais, os estudantes que ficaram em casa mais de cem dias sem se encontrar e conversar com seus colegas, professores, bibliotecário e demais membros da equipe escolar estarão eufóricos para compartilhar infinitas histórias. A biblioteca escolar será, portanto, esse lugar que possibilita não somente a transição como também a permanência, conforme a concepção de Lankes (2016) de bibliotecas como lugares.

Para Côrte e Bandeira (2011) e Jiménez-Fernández e Cremades-García (2013) ao dinamizar a biblioteca escolar fica evidente a im-

possibilidade ou a difícil tarefa em se priorizar o silêncio nela. Assim, mostra-se necessário deflagrar ações nesse espaço, demonstrando que nele é possível e, às vezes, necessário, não fazer silêncio, isto é, dar vida e voz aos leitores.

5 Considerações finais

Verifica-se a importância da temática abordada neste capítulo, iniciando em uma retomada de avaliação do ensino de Biblioteconomia, existente em mais de trinta cursos pelo país, nas universidades públicas e privadas, com a oferta ou a inexistência de disciplinas obrigatórias ou eletivas que tratam sobre a biblioteca escolar. Infelizmente o bibliotecário tem deficiência em sua formação acadêmica, quanto à habilitação e à competência para as atividades profissionais com exercício na biblioteca escolar. Além disso, a biblioteca escolar deve atender à comunidade interna (alunos, professores, técnicos e pais) que são os usuários reais e a comunidade externa, população situada próxima à região geográfica da escola, constituída pelos usuários potenciais, enfim a biblioteca da escola deve estender os seus serviços no atendimento à comunidade escolar, propiciando a sua participação e envolvimento na gestão do espaço, no planejamento estratégico, nos projetos, na política de acervo, dentre outros aspectos.

O advento das Tecnologias, a Sociedade da Informação e a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem influenciam a biblioteca escolar em repensar seus espaços de ensino e de aprendizagem abrangendo a informação, o conhecimento, a educação e a cultura, serviços prestados, sua gestão, dentre outras ações, ouvindo a comunidade e despertando nela o compromisso de participação e o sentimento de pertença. Além desses aspectos, a existência do silêncio estrutural, do silêncio cultural e do silêncio antipedagógico como facilitadores de trocas, de interação e de compartilhamento de informação, de saberes e de competências construindo a dialogicidade entre alunos, bibliotecários, professores e pessoas da comunidade no burburinho de vida e de criatividade na biblioteca escolar.

A biblioteca escolar como significado de silêncio, de silenciamento e de censura deve se transformar no cenário que pulsa vida, criatividade, circulação de pessoas, realização de pesquisa escolar, de leitura e de lazer com personagens ativos e críticos que exercitam a cidadania. Finalmente acredita-se a biblioteca escolar como espaço no bom mediar para não odiar!

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da Informação e Múltiplas Linguagens. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília/DF, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/170>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BARROS, Manoel de. **Ensaios Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BICHERI, Ana Lúcia A. de O. **Destinatário**: Sueli Bortolin. WhatsApp. Recebido em: 24 maio 2020.

BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos. Querem Fechar as Bibliotecas e as Bocas de quem as Desejam. **Revista D-arte Londrina**, Londrina, n.1, ed.5, abr. 2020 - Caderno especial. Disponível em: <https://dartelondrina.files.wordpress.com/2020/04/revista-d-arte-londrina-5-abril-2020-caderno-de-literatura-1.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

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

CÔRTE, Adelaide Ramos; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca Escolar**. Brasília/DF: Briquet de Lemos/Livros, 2011.

FEBAB. **Bibliotecas que não se Calam: aqui a censura não tem vez**. Disponível em: <http://febab.org.br/censurado/2020/03/03/relatos/>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Nos Labirintos da Rede Eletrônica: o silêncio na biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.15, n.2, p. 176-193, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/710>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia del Oprimido**. 2ª. ed. México: Siglo Veintiuno, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, María; CREMADES-GARCÍA, Raúl. **Bibliotecas Escolares: la necesaria transformación de un agente imprescindible**. Barcelona: UOC, 2013. (Coleção El profesional de la información, 22).

LANKES, R. David. **Expect More: melhores bibliotecas para um mundo complexo**. Tradução de Jorge Prado. São Paulo: FEBAB, 2016.

LANZI, Lucirene Andrea Catini. **Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação em Bibliotecas Escolares: em busca de um espaço dinâmico**. 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/Lanzi%20L.A.C._mestrado_C.I._2012.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

LANZI, Lucirene Andrea Catini; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregório; FERNEDA, Edberto. **A Biblioteca Escolar e a Geração Nativos Digitais: construindo novas relações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109286/ISBN9788579834677.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PENZANI, Renata. Livro de Ana Maria Machado é acusado de incitar o suicídio. **Lunetas**. Disponível em: <https://lunetas.com.br/ana-maria-machado/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

PERROTTI, Edmir. **Destinatário: Sueli Bortolin**. WhatsApp. Recebido em: 25 maio 2020.

PERROTTI, Edmir. Prefácio. In: BAJARD, Éli. **Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

SILVA, Deonísio da. **A Vida Íntima das Palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa**. São Paulo: Arx, 2002.

VIANNA, William Barbosa; BLATTMANN, Ursula. Inovação em Escolas com Bibliotecas. In: BLATTMANN, Ursula; VIANNA, William Barbosa (org.). **Inovação em Escolas com Bibliotecas**. Florianópolis: Dois Por Quatro, 2016. P.261-276.

ZANINELLI, Thais Batista; SANTOS NETO, João Arlindo dos. Bibliotecas com *Makerspaces*: tendência ou necessidade de inovação? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – CBBBD, 27., 2017, Fortaleza. **Anais [...] São Paulo: FEBAB, 2017**. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1965>. Acesso em: 27 jul. 2020.



7

As Bibliotecas Escolares e a Base Nacional Comum Curricular

MARÍLIA DE ABREU MARTINS DE PAIVA

CRB6/2262

FERNANDA LIMA SILVA BOUCHARDET

VIVIANETE MILLA DE FREITAS

1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O objetivo da BNCC é estabelecer uma base que assegure os direitos à aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Foi elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Por outro lado, a Lei Federal N° 12.244/2010, conhecida como Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares, determinou o prazo final para seu cumprimento em março de 2020. Ocorre que, durante essa década, diversas legislações federais e estaduais, relacionadas à

educação, passaram a dirigir os sistemas de ensino, sem, muitas vezes, citar as bibliotecas escolares.

A biblioteca escolar é estrutura fundamental para a aquisição da competência leitora e das competências informacionais e, mesmo sem ter as suas funções explicitadas nos documentos governamentais, é agente imprescindível para o cumprimento das metas educacionais. A aquisição da competência leitora e preocupação com o analfabetismo funcional são prioridades da política pública de educação, tanto que a diretriz nº 1 do PNE (BRASIL, 2012) é a erradicação do analfabetismo. A biblioteca escolar, para Paiva (2016, p.64)

pode ser claramente identificada com o aprendizado de dois tipos de competências valiosíssimas aos alunos, tanto no meio escolar quanto ao longo da vida, ambas relacionadas com essa prioridade nacional: o letramento. A partir dele, a função da biblioteca escolar identifica-se com o aprendizado da leitura, de modo especial a leitura e apreciação literárias; e o aprendizado de competências relacionadas à localização, uso e interpretação de fontes, as chamadas competências informacionais. A biblioteca escolar pode contribuir para a aquisição e para o desenvolvimento da competência de leitura, com atividades direcionadas tanto a crianças ainda não alfabetizadas quanto a jovens e adultos já leitores, procurando sempre criar oportunidades de expandir os horizontes de leitura.

Nas Diretrizes IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares, de 2002, são elencadas as metas de aprendizagem relacionadas à competência informacional que os alunos devem atingir: “construir significado a partir da informação; criar produtos de qualidade; estudar de forma autônoma; participar de forma efetiva como membro de um grupo de trabalho; usar a informação e as tecnologias da informação de modo responsável e ético”. (INTERNATIONAL..., 2002, p.22). As competências informacionais que deverão ser desenvolvidas são:

Competências de aprendizagem autônoma, centradas em cada um; competências de cooperação; competências de planejamento; competências de localização e recolha; com-

petências de seleção e valorização; competências de organização e registro; competências de comunicação e realização; e competências de avaliação.

A abordagem da competência informacional é coerente com ideias disseminadas por:

Organizações internacionais [que] enfatiza[m] a necessidade de mudanças radicais, por exemplo, de ‘ensino para aprendizagem’ no cerne do empreendimento educacional, uma mudança de conteúdo para competências (mais particularmente o programa PISA) e a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. (DALE, 2010, p.1117).

Assim, fica claro o quanto as bibliotecas escolares devem estar alinhadas com os objetivos da educação em geral, e com a BNCC, especificamente, no que se refere a competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionados ao mundo da informação, da formação e da aprendizagem constante ao longo da vida.

Neste trabalho se buscará demonstrar como as competências propostas na BNCC estão em consonância com as competências informacionais que podem ser desenvolvidas na biblioteca escolar, e ao mesmo tempo verificar se essa consonância, de fato, encontra-se explicitada nos documentos da Base.

2 Histórico e estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas, com a participação de profissionais de ensino e da sociedade civil, tendo a primeira versão publicada em 2015. Depois de etapas de consulta e estudo, avanços, recuos e bastante críticas quanto ao processo final, em 2018 completou-se o processo com a publicação da BNCC para toda a Educação Básica.

Desde 1988, a Constituição Federal reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, admitindo a necessidade de que seja estabelecido um conjunto de conteúdos mínimos adotado em toda a federação, respeitados os conteúdos regionais. (BRASIL, 1988).

A LDB concebeu a ideia do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local da escola, sendo o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, com revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ampliando e organizando o conceito de contextualização.

Em 2014, o PNE reiterou a necessidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

A BNCC do Ensino Fundamental (EF) foi concluída em abril de 2017, após uma fase de participação da sociedade civil, que incluiu as cinco regiões do País, mas em 2018 sua versão final ensejou reclamações da sociedade civil organizada, devido à precipitada finalização do documento, que foi aprovado às pressas, sem o aval de especialistas na área da educação.

A Estrutura da BNCC foi desenvolvida de forma a esclarecer sobre as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa de escolaridade e áreas respectivas, segundo a apresentação que se segue: 1) etapa da Educação Infantil: os campos de experiências; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil; a transição da Educação Infantil para o EF; 2) etapa do Ensino Fundamental: Linguagens (língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa); Matemática (matemática); Ciências da Natureza (ciências); Ciências Humanas (geografia, história);

Ensino Religioso (ensino religioso); e 3) etapa do Ensino Médio: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e Sociais aplicadas.

O primeiro fundamento pedagógico da BNCC é o foco no desenvolvimento de competências,

por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2018, p. 13).

Outro fundamento é o BNCC o compromisso com a educação integral, que “implica compreender a complexidade e a não linearidade” do processo educacional, “rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. (BRASIL, 2018, p14).

A competência é definida no documento como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” e para o “pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p.8).

A BNCC se organiza a partir de dez competências gerais, a saber: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; 10) responsabilidade e cidadania.

3 As bibliotecas escolares e as competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A concepção de competências informacionais a serem desenvolvidas nas bibliotecas escolares encontra grande convergência com as competências da BNCC. A biblioteca escolar deve oferecer, por meio

de acervo, serviços e atividades, situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento e às chamadas competências informacionais.

Para exemplificar como as bibliotecas escolares podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento de tais competências, será tomada por base a obra de Kuhlthau, que apresentou um completo programa de atividades para a educação infantil (a partir de 4 anos) e todo o Ensino Fundamental, com o propósito de

desenvolver nos alunos habilidades cada vez mais complexas para lidar com a informação registrada. É um manual bastante sistemático e detalhado, com proposição de atividades para diferentes fases escolares, em sequência original, baseada nos estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget. De um modo geral, as habilidades a serem desenvolvidas dividem-se em duas: habilidades de localização e habilidades de interpretação, envolvendo tanto obras literárias quanto obras e fontes de não-ficção. A tecnologia é tratada como instrumento e não como um fim das atividades (muitas delas são propostas tanto para uso de meios impressos quanto eletrônicos). (PAIVA, 2016, p.72).

O objetivo geral do programa é “ajudar os alunos a escolher recursos adequados para informação e entretenimento” (KUHALTHAU, 2002, p.23) e se organiza nas seguintes fases e etapas:

Fase 1 - Preparando a criança para usar a biblioteca (conhecendo a biblioteca, e envolvendo as crianças com livros e narração de histórias);

Fase 2 – Aprendendo a usar os recursos informacionais (praticando habilidades de leitura, expandindo os interesses pela leitura, preparando para usar os recursos informacionais de maneira independente, e buscando informações para trabalhos escolares);

Fase 3 – Vivendo na sociedade da informação (usando os recursos informacionais de maneira independente, e entendendo o ambiente informacional). Além disso, para cada etapa são estabelecidas as habilidades a serem desenvolvidas e um conjunto de atividades correlatas.

Tomando-se por base apenas os nomes das competências da

BNCC, verifica-se que das dez, sete estão diretamente relacionadas ao que se pode desenvolver também em bibliotecas escolares: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; cultura digital; comunicação, argumentação, empatia e cooperação.

4 Metodologia

Para esse trabalho foi realizada uma pesquisa documental a partir do documento base da BNCC publicado no final de 2018. A técnica para a localização dos termos relevantes para esse fim foi feita por meio da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977).

A partir da análise inicial do tema “biblioteca escolar”, passou-se à segunda fase, de codificação, classificação e categorização.

Segundo Bardin (1977) nessa etapa são estabelecidos os temas e a escolha de elementos do texto que devem ser levados em conta para a análise, tais como a unidade de registro (palavra, expressão) e a unidade de contexto (parte do documento, frase e/ou parágrafo em que aquela unidade de registro aparece).

Dessa forma foi feita a codificação, a classificação e a categorização dos temas que representassem a biblioteca e suas atividades e foram estabelecidas as categorias e as respectivas unidades de registro a serem pesquisadas no documento, bem como as suas codificações, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização e codificação de temas e unidades de registro

Categorias (temas)	Subcategorias
BE – Bibliotecas escolares	BE1 – biblioteca BE2 – leitura BE3 – livro BE4 - literatura
CI – Letramento para a competência informacional	CI1 – letramento CI2 – competência CI3 – informacional CI4 - informação

Fonte: Paiva, Bouchardet e Freitas, 2020

Escolhidas as unidades de registro relevantes para a análise, tais como a unidade de registro foram identificadas as unidades de contexto (parte do documento em que aquela unidade de registro aparece). O resultado será descrito na próxima seção.

5 Resultados e conclusões

No levantamento preliminar quantitativo das unidades de registro da categoria biblioteca escolar (BE), foi encontrada uma insignificante aparição do registro biblioteca (apenas 2 vezes em 600 páginas), embora outras unidades tenham aparecido com maior frequência, conforme se verifica na Tabela 1.

Tabela 1 – Incidência das unidades de registro na categoria Biblioteca Escolar (BE)

BNCC Ensino Infantil, Fundamental e Ensino Médio

Categoria	Unidade de Registro	Incidência Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
BE	BE1 Biblioteca	02	00	02	00
BE	BE2 Leitura	279	11	235	33
BE	BE3 Livro	32	07	21	04
BE	BE4 Literatura	48	02	24	22
	TOTAL	361	20	282	59

Fonte: Paiva; Bouchardet; Freitas, 2020

Já na categoria competência informacional (CI), a unidade competência (mas não relacionada diretamente à unidade informacional) teve uma incidência representativa, mas aparentemente sem vinculação com as bibliotecas. A representação quantitativa das unidades correspondentes se fica demonstrada na Tabela 2.

Tabela 2 – Incidência das unidades de registro na categoria Competência Informacional (CI)

BNCC Ensino Infantil, Fundamental e Ensino Médio

Categoria	Unidade de Registro	Incidência Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
CI	CI1 Letramento	46	00	26	20
CI	CI2 Competência	180*	01	42	100
CI	CI3 Informacional	03	00	03	00
CI	CI4 Informação	89	02	40	45
	TOTAL	318	03	111	165

* sendo 37 vezes na introdução e estrutura

Fonte: Paiva, Bouchardet e Freitas, 2020

Por causa do quantitativo geral de incidências (361 de BE e 318 de CI), não é possível apresentar o quadro descritivo, portanto, serão apresentadas as conclusões baseadas na análise geral.

Quanto aos registros relacionados à categoria biblioteca escolar, destacam-se, além da notória ausência do registro “biblioteca”, que o registro com maior incidência, “leitura” apareça de forma muito desigual no EF e no EM. Isso pode sugerir um decréscimo no fortalecimento das atividades de desenvolvimento das habilidades leitoras, talvez considerando que tais habilidades são adquiridas e consolidadas definitivamente no EF, o que pode ser um equívoco: os altos índices de analfabetismo funcional no país desmentem essa premissa. Com relação ao registro “livro” destaca-se seu aparecimento na educação infantil, mesmo em fase de pré-alfabetização, pois, de fato, o manuseio precoce do objeto livro e sua utilização em atividades que envolvam leitura/escuta de histórias são fundamentais para a iniciação à cultura

letrada. Quanto ao registro “literatura”, aparece de forma equilibrada no EF e EM, mas em geral relacionado à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, quando poderia ter sua experiência ampliada.

Quanto aos registros relacionados à categoria Competência Informativa, há uma maior incidência do registro “competência”, o que não é tão relevante quanto parece, pois a BNCC se organiza a partir de competências, e o registro aparece muitas vezes na própria estrutura e na introdução do documento. Já o registro “letramento”, que pode ser usado como sinônimo de competência em alguns contextos, e faz parte da linguagem educacional, tem uma incidência menor do que o esperado, pois tanto o EF e EM tem etapas de diferentes linguagens, para os quais é preciso haver um letramento próprio. “Informação” é um registro que aparece principalmente nos EF e EM, em contextos que poderiam se aproximar de competências informativas, mas não são tomadas como tal. Já o registro “informativa”, o único que é um adjetivo, aparece três vezes, apenas em Ciências Humanas e Geografia, acompanhando os substantivos “meio técnico-científico-informativa” e “revolução técnico-científico-informativa”, portanto desvinculado do contexto das competências.

Concluindo, na BNCC não existe o termo “competência informativa” nem tampouco há destaque para a biblioteca escolar. Não obstante, verifica-se que o contexto do desenvolvimento de competências e o próprio conteúdo delas está associado de forma muito estreita com as possibilidades de atuação da biblioteca escolar. Fica demonstrada a distância entre os estudos da biblioteconomia, a atuação dos bibliotecários em bibliotecas escolares e o conteúdo discursivo do mais importante documento da política pública educacional brasileira da última década.

6 Considerações finais

Analisando esse levantamento, conclui-se que a biblioteca escolar e toda a sua potencialidade são pauperrimamente tratados na atual BNCC, ignorando inclusive o investimento de décadas no envio de

acervos pelo Governo Federal e a Lei Federal 12.244/2010. Isso demonstra a falta de organicidade e de estrutura sistêmica da política educacional, já que diferentes atos legais apontam para objetivos muitas vezes únicos ou complementares, que não se articulam. Entende-se que a resistência e o enfrentamento necessários para a melhoria do ensino no Brasil só serão possíveis se for considerada a potência das práticas curriculares cotidianas que acontecem na diversidade de escolas brasileiras, incluindo, claro, as bibliotecas escolares.

Uma questão que se configura urgente nesse contexto é a participação mais protagonista da classe bibliotecária nas discussões e construções da política educacional brasileira. Isso deve acontecer tanto por meio do Sistema Conselho Federal de Biblioteconomia e Conselhos Regionais de Biblioteconomias (CFB/CRB), especialmente em relação às políticas federais e estaduais de educação, mas também, por meio da ação dos próprios profissionais bibliotecários, nas políticas estaduais e municipais de educação, junto ao Legislativo e Executivo. Por outro lado, essa mesma classe deve buscar conhecer as políticas públicas de educação vigentes e inserir seu conhecimento e seu trabalho nas escolas, pois é a única forma de ter seu trabalho conhecido e, portanto, reconhecido.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição** (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 30 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Universalização das Bibliotecas nas Instituições de Ensino no País. Brasília, 2010. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html> Acesso em 20 dez.2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em http://basenacional.comum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 30 ago. 2020.

DALE, Roger. A Sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, p.1099-1120, 2010.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Diretrizes da IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar. 2002. 27p. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf> . Acesso em: 30 ago. 2020.

KUHLTHAU, Carol. **Como Usar a Biblioteca na Escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIVA, Marília de Abreu Martins de. **Contribuição da Biblioteca Escolar no “Efeito Escola” Relacionado à Prova Brasil Leitura**: estudo em Belo Horizonte, Contagem e Betim. Orientadora: Adriana Bogliolo Sirihal Duarte. 2016. 264 f. Tese (doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2016.

PAIVA, Marília de Abreu Martins de; BOUCHARDET, Fernanda Lima Silva; FREITAS, Vivianete Milla de. [**Quadro**]. 2020. Quadro 1.

PAIVA, Marília de Abreu Martins de; BOUCHARDET, Fernanda Lima Silva; FREITAS, Vivianete Milla de. [**Tabelas**]. 2020. Tabelas 1 e 2.



8

Alfabetização Midiática Informacional, Leitura, Internet e Infância no Cenário da Biblioteca Escolar

LUCIANA SAUER FONTANA

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO

CRB10/881

LIZANDRA BRASIL ESTABEL

CRB10/1405

GABRIELA FERNANDA CÉ LUFT

1 Introdução

A produção deste capítulo se deu a partir do enlace de diferentes áreas de conhecimento, úteis para (re)pensar o papel da mediação e da Alfabetização Midiática Informacional (AMI) no contexto das bibliotecas escolares contemporâneas. É a partir da conjunção de estudos sobre infância, estudos culturais, mídia, internet e Biblioteconomia que se argumenta sobre a necessidade de bibliotecários estarem atentos às transformações que têm perpassado as infâncias do tempo presente, tão conectadas à internet e a outras mídias, bem como seus atravessamentos no âmbito da biblioteca.

Temos como objetivos destacar, dentre outros aspectos, algumas das facetas das infâncias contemporâneas e apontar a necessidade da AMI diante das inúmeras possibilidades de conexão disponibilizadas às crianças desde seus primeiros anos – e até meses – de vida, como jogos, *sites* infantis vinculados a grandes corporações e uma série de outros diferentes entretenimentos virtuais, constituídos por inesgotáveis conjuntos de informações, palavras, ícones e sons que, espantosamente, podem ser acionados até por um bebê em qualquer dispositivo móvel digital com acesso à internet – basta, para isso, apenas alguns toques.

Santaella (2013; 2014) salienta, no lugar de um volume delimitado, sequencial, paginado e encadernado, com páginas em que as frases e (ou) imagens apresentam invariavelmente a mesma ordenação sintático-textual previamente escrita, na *web* precisamos estar mais cognitiva e permanentemente em estado de prontidão, à espera de possíveis sobressaltos, pois, a partir de um leve toque na tela de um *smartphone*, por exemplo, o usuário de um *site* pode acionar o recebimento de um *hiperlink* (in)desejado. Mais recentemente, popularizaram-se às possibilidades já existentes os *QR codes*, que, por exemplo, podem facilmente transpor o usuário para *sites* de compras, repositórios de documentos e ambientes de entretenimento, com diferentes propósitos.

No entanto, não se trata de indicar se essas crianças que vivem tão próximas a essas tecnologias digitais serão mais inteligentes ou mais perspicazes do que as do passado. Cabe, porém, registrar neste contexto a inserção do acesso à internet, bem como o desenvolvimento de “novas” expertises e manejos de variados dispositivos digitais pelas crianças. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem, historicamente concentrado no interior do ambiente escolar, tem se deslocado para outros locais, que sinalizam o quanto as aprendizagens ocorrem em diversificados espaços e artefatos que circundam, transcendem e até mesmo atravessam a escola e a biblioteca.

Ressalta-se, ainda, que muitos espaços virtuais infantis se apresentam como “educativos”, mas estão associados a uma vasta rede midiático-mercadológica de produtos e de eventos, que envolvem as crianças de modo ininterrupto a uma pluralidade de pedagogias culturais, as quais mesclam ludicidade a anúncios de uma gama de marcas de produtos. Daí

a necessidade de educadores e bibliotecários estarem atentos às transformações que têm perpassado a infância do tempo presente e de (re) pensarem práticas de mediação e de discussão no âmbito educacional, desde os primeiros anos de ingresso das crianças na escola e na biblioteca.

Pretende-se, por isso, contribuir com debates acerca de práticas de mediação no âmbito das bibliotecas escolares, tema que se configura como promissor, tanto para o âmbito da educação, quanto o da Biblioteconomia. Os procedimentos metodológicos se alicerçam a partir da articulação de estudos sobre infâncias contemporâneas, mídia¹, internet, educação e alfabetização midiática informacional. Referenda-se o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país” (2016) como uma importante referência para a fundamentação acerca da alfabetização midiática na infância.

2 A(s) infância(s) contemporâneas a partir de uma perspectiva cultural

As autoras viveram suas infâncias nas décadas de 1970, 80 e 90, no Rio Grande do Sul, quando as brincadeiras preferidas de muitas crianças envolviam bolinhas de gude e ioiô, pular corda, amarelinha e elástico, soprar bolhas de sabão com talo de mamoneiro, brincar de bola e com velhas máquinas de escrever. Essas brincadeiras alternavam-se com momentos em que eram espectadoras do programa de televisão *Sítio do Pica-pau Amarelo* e das apresentações do grupo musical Menudo, ambos exibidos pela Rede Globo de Televisão, cujo canal televisivo, à época, era um dos poucos que podiam ser assistidos sem os incômodos “chuviscos” que distorciam as imagens.

Diferentemente da infância vivida pelas autoras nas décadas passadas, as crianças de hoje se entretêm e se socializam em novos es-

¹ Jenkins (2009) emprega o termo “mídia” como sinônimo dos diversificados meios de comunicação presentes na contemporaneidade. Como Kellner (2001) destaca, vimos sendo submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens e sons, e novos modos de entretenimento, de informação e de espetáculo são constantemente veiculados pela mídia e passam a urdir o tecido da vida cotidiana.

paços físicos e virtuais, seja por estarem confinadas em condomínios ou casas completamente muradas, em que um dos passatempos principais é o acesso à *web* ou aos canais pagos de televisão, ou por permanecerem em “espaços infantis” restritos, como os oferecidos em *shoppings centers* ou em casas de festas infantis.

São muitas as facetas que caracterizam as infâncias contemporâneas, a partir de estudos que consideram ser o desejo de pertencer a uma cultura globalmente reconhecida – por meio do consumo de produtos e estilos de vida propagados na internet e outras mídias – uma das formas de os sujeitos infantis vivenciarem e constituírem suas identidades. Momo (2007), Momo e Costa (2010) e Narodowski (1998) apontam como as condições culturais contemporâneas produzem infâncias com características distintas da infância configurada a partir dos legados da Modernidade.

Considera-se importante salientar, sobretudo, que o cuidado e a dependência das crianças relativamente aos adultos (família) não estão postos desde sempre na cultura, pois alguns dos significados ainda hoje atribuídos à infância resultam de processos de construção social operados em determinados momentos históricos.

Segundo Momo (2007) e Momo e Costa (2010), as experiências tecnológicas têm sido iniciadas cada vez mais precocemente, por meio do contato das crianças com ícones, logotipos da *web*, programas televisivos e outros estímulos visuais. Schor (2009) aponta ser a infância contemporânea um alvo buscado pelas grandes corporações, sendo muitas vezes vista como um dos caminhos para se chegar até o consumidor adulto. Ela destaca que as crianças norte-americanas, com apenas um ano de idade, já assistiam ao *Teletubbies* e consumiam McDonald's. Também registra que, antes dos dois anos de idade, muitas crianças já são capazes de solicitar diferentes produtos, identificando-os pela marca e, aos três anos e meio, associam qualidades pessoais às marcas que consomem, como, por exemplo, ser esperta, bonita e inteligente. A autora indica, inclusive, estar a infância no epicentro da cultura do consumo estadunidense na época atual. Além de utilizarem aparatos tecnológicos e consumirem artigos “especializados”, as crianças de hoje costumam influenciar as decisões de seus pais e mães em relação à aqui-

sição de produtos e marcas. Bauman (2008) aponta que essa é uma das formas de os sujeitos vivenciarem suas identidades e se constituírem na contemporaneidade, sendo bastante usual para os sujeitos infantis.

É preciso refletir sobre a infância como uma produção histórica, social e cultural, portanto, sujeita a mudanças processadas, particularmente na contemporaneidade, a partir de peculiares condições propiciadas na chamada cultura da pós-modernidade, pelo acesso a diferentes tecnologias digitais imbricadas a práticas de consumo.

Momo e Costa (2010) consideram que o atual estado da cultura mediada pelas diferentes mídias – entre as quais, as que possibilitam a conexão à internet – são atravessadas também pelas práticas de consumo e trazem implicações contundentes quanto aos modos de constituição dos sujeitos contemporâneos. Essas peculiaridades atuam significativamente na constituição das infâncias atuais e nos modos de as crianças se relacionarem com os amigos, com a escola, com a família e com o entretenimento e de se socializarem de um modo geral. As autoras (2010) utilizam a expressão “infância pós-moderna” para indicar as “novas” nuances assumidas a partir da centralidade que a mídia e o consumo possuem na cultura contemporânea.

“Nativas digitais” é a expressão que Prensky (2001) emprega para caracterizar as crianças nascidas em meio a essa cultura que valoriza a fluidez, a conexão e a mobilidade instantâneas, operadas por meio da internet, *smartphones*, *iPods*, *tablets*, *notebooks*, GPS e *wireless*, bem como das TVs por assinatura. Muitas dessas “nativas” não conseguem imaginar o mundo sem videogames e as “facilidades” de acesso à internet, parecendo pouco se surpreender com as repetidas substituições ou obsolescência dos artefatos desse gênero. Assim, dada a rapidez com que as transformações tecnológicas têm se processado, professores ficam muitas vezes surpresos quando, por exemplo, seus alunos não reconhecem um disquete de computador, até considerado um dispositivo relativamente recente. Conforme Buckingham (2010), muitos dos artefatos tecnológicos são planejados pelas indústrias com uma obsolescência planejada. Em uma direção semelhante, Bauman (2008) caracteriza algumas das práticas relacionadas ao consumo como a busca por uma linha de chegada, que se move à medida que

se desloca em direção a ela, permanecendo sempre um passo ou dois à frente de nosso alcance. Bauman (2010) aponta que as crianças de hoje vivem, em geral, em um mundo drasticamente diferente daquele que suas mães, pais e professores aprenderam a considerar como adequado. Para o autor, esses jovens são uma “geração eletrônica”, que está frequentemente em “rede”, estabelecendo o maior número possível de conexões para, por exemplo, manter-se informada sobre a última moda, seja de sucessos musicais, seja de vídeos “bombados” do YouTube, mas também de festas e eventos, aos quais se pode acrescentar uma infinidade de jogos eletrônicos. A agilidade da vida *online* – para aqueles que dela partilham – possibilita incluir ou seguir rapidamente os mais novos acontecimentos e tendências adotadas por diferentes pessoas (famosas ou não) ou pelas grandes corporações e, ao mesmo tempo, excluir, apagar, deletar e desvincular-se rapidamente dessas mesmas novidades. Acontecimentos, laços sociais, fotos, amizades, comunidades, encontros e reuniões, “curtidos” e celebrados, tornam-se ultrapassados e obsoletos de uma hora para outra.

Narodowski (1998) já afirmava que a infância ou as infâncias interpe-ladas pela cultura da mídia aspiravam à imediatez, à interação e a todas as possibilidades e tecnologias que elas pudessem operar em benefício de sua satisfação, muitas vezes, momentânea. Na cultura da mídia, na qual a satisfação do desejo pode ser imediata, não existe espera para aqueles que podem satisfazê-la. Essa é uma cultura na qual o filme pode ser adiantado ou atrasado sem sair de casa, à vontade do espectador – uma cultura do *zapping*. Uma cultura na qual não são necessários rascunhos, porque o processador pode fornecer sempre a última versão do que foi produzido. Na cultura do *upgrade*, a última versão sempre é a melhor.

3 O acesso e o uso das tecnologias, das mídias e da internet na infância: o case 41 sites que divertem e ensinam

Conteúdos infantis têm crescido em diferentes plataformas virtuais; ao mesmo tempo, em muitos destes espaços o “potencial educativo” vem sendo ressaltado por familiares e professores, como se pode ver em re-

portagens que integram o promissor mercado de revistas e manuais (virtuais) sobre infância ou para a infância. Como exemplo, é possível apontar a revista *Educar para Crescer*, -Grupo Abril - que destaca, em seu *site*, a matéria intitulada *41 sites que divertem e ensinam*, de autoria de Marina Azevedo, sintetizando visões de educadores “bastante favoráveis” às “possibilidades de aprendizagem” ofertadas aos usuários dos *sites* infantis autodenominados educativos, como o recorte da reportagem:

O tempo passado na internet pode ser voltado para o aprendizado e a aquisição de conhecimentos. Há diversos *sites* que incentivam o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, ampliando o seu universo cultural. Combinando informação com diversão, eles são, também, um excelente passatempo, que podem entreter e divertir os jovens. Há conteúdos muito ricos na internet, para todas as idades. Acessando *sites* adequados para a faixa etária, crianças e adolescentes poderão aproveitar o que há de melhor na rede.²

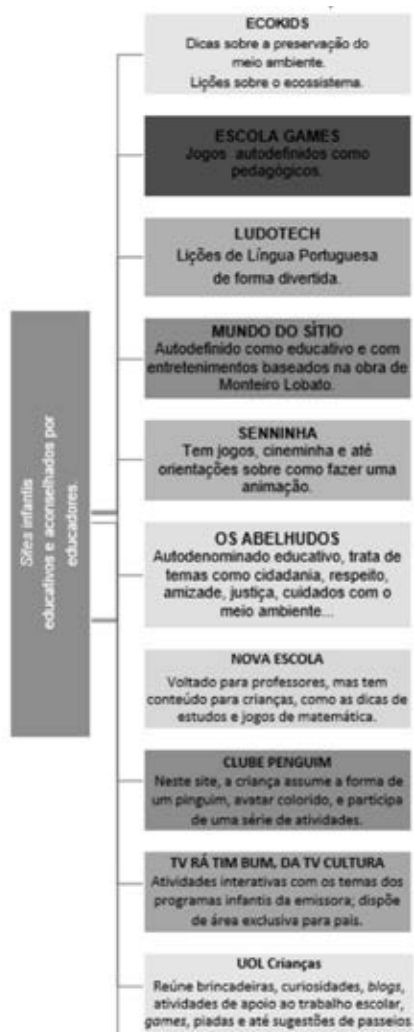
A reportagem segue discutindo os usos adequados e as possibilidades da internet, enunciadas por vários educadores, que comentam os 41 *sites* aconselháveis para a formação das crianças, indicando, em cada um deles, um mapeamento das vantagens e diferenciais dos “espaços de aprendizagem” enfatizados na reportagem. Alguns dos *sites* corporativos recomendados na referida reportagem considerados como “bons para as crianças” são: o da *Recreio* (Editora Abril); o do *Clube do Chamequinho* (marca de papel); e o da *Brinque Book* (editora de livros). Para melhor evidenciar algumas das pedagogias em circulação nestes sites, apresenta-se a Figura 1 com alguns *sites* sugeridos na reportagem e qualificados como “bons, educativos e confiáveis” para crianças, famílias e educadores.

Muitos dos *sites* sugeridos são gerenciados por grandes corporações nacionais e até internacionais, estando entre as indicações o *site* do *Discovery Kids*, destacado não só pelo seu caráter dito “formativo”, mas por

² Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/sites-educativos-504552.shtml>.

não ter sido considerado pelos educadores entrevistados (cujo nome não foi divulgado) como apelativo ao consumo. No *site* do *Discovery Kids*, a propaganda observada aparecia por meio de *banners*, que divulgavam canais da rede internacional *Discovery*, como *Home & Health*, voltados para o público feminino, e por outros *banners* e pequenos vídeos que divulgavam produtos como Nescau e Nescau Cereal, por exemplo.

Figura 1 – Sites “bons, educativos e confiáveis”



Fonte: Fontana, 2015

Outro ponto a salientar é que o formato de divulgação adotado pelos administradores do site fez com que a propaganda parecesse estar integrada ao leiaute. A seguir, apresentam-se quatro imagens coletadas do site, nas quais é possível evidenciar convites ao consumo de produtos e de serviços de marcas nacionais e internacionais: o *link* que direciona a uma escola canadense que possui franquia no Brasil; a propaganda e o *link* que encaminha ao site do Nescau; o *link* de encaminhamento para o *Discovery Escola*; e o convite para o lançamento nos cinemas da animação infantil *Shaun, o Carneiro*. (Figuras 2, 3, 4 e 5).

Figura 2 – Reproduzindo anúncio de escola canadense



Fonte: <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br>

Figura 3 – Anúncio do Nescau Cereal (ao acionar um jogo)



Fonte: <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br>

Figura 4 – Reprodução do anúncio do site do Discovery Escola – Jogos/ Transformers



Fonte: <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br>

Figura 5 – Reprodução do convite para lançamento da animação Shaun, o Carneiro



Fonte: <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br>

Muitas imbricações existentes entre os espaços midiáticos disponibilizados, em especial, as imbricações entre internet e outros meios de comunicação tutelados por megacorporações – engendram-se, potencializam-se e reatualizam-se de modo a cativar um número cada vez maior de crianças, familiares, usuários desses serviços e produtos, que são atraídos pela promessa de “entretenimento educativo”.

Momo e Costa (2010) afirmam que as crianças parecem sempre estar em estado de alerta e “prontidão para o consumo”, em função do acesso cada vez mais efetivo aos últimos lançamentos de brinquedos e às últimas invenções tecnológicas. Assim, para além da “apropriação técnica” e da utilização pelas crianças dos diferentes artefatos midiáticos, chamam atenção para a necessidade de se observar que todas as produções midiáticas voltadas ao público infantil são também atravessadas e/ou impregnadas de incitações ao consumo não só de produtos, mas de diferentes pedagogias.

Diante do exposto, é necessário que a família, educadores, bibliotecários e técnicos em Biblioteconomia estejam atentos às transformações processadas nos modos de comunicação e nos modos de viver a infância contemporaneamente e à produção de significados e verdades processadas na teia midiática em que todos estão inseridos.

4 Alfabetização midiática informacional e a biblioteca escolar

A alfabetização para o acesso, o uso e a produção da informação e de mídias muitas vezes não se efetiva pela ausência de orientação, de mediação e de cuidado, tornando-se uma armadilha e um perigo, especialmente na infância e na adolescência. O uso de ferramentas, sem a devida orientação ou mediação, leva à desinformação, ao consumo, ao acesso e à disseminação de *fake news*, entre outras situações que podem ser nocivas e prejudiciais nas mais diferentes idades.

No contexto da sociedade atual, o acesso ao livro e à leitura deveria ser estimulado na família, na escola e na biblioteca em todos os ciclos do desenvolvimento humano, propiciando o acesso universalizado para todos e propondo ações de inclusão digital, social e informacional, por meio da leitura e do acesso à informação. (MORO; ESTABEL, 2012, p. 42).

A utilização das tecnologias, das mídias e, mais especificamente, da internet, por parte de crianças e adolescentes nos mais diversos ambientes que frequentam, necessita da atuação da família, dos educadores e do bibliotecário como mediadores, para que desenvolvam habilidades e adquiram competências midiáticas e informacionais a fim de que, quando chegarem à idade adulta, tenham autonomia para a utilização de diferentes materiais com senso crítico, ética e segurança. Cabe lembrar que “a mediação é processo e ‘não está entre dois termos que estabelecem uma relação’, mas é a ‘própria relação’ do sujeito com outro sujeito através do terceiro elemento: o semiótico”. (MORO; ESTABEL, 2012, p. 44).

O papel do mediador da informação e das mídias deve ser desempenhado no âmbito da família, quando ocorrem as primeiras interações no acesso à informação e no uso das mídias, e no contexto da escola – na sala de aula, no laboratório de informática e na biblioteca – pelos educadores e pelo bibliotecário. A UNESCO (2016, p.29) conceitua a AMI como

um conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais.

A UNESCO (2016, p.30) reforça a relevância de se abordar esta temática no âmbito da Biblioteconomia e da Educação, desde a infância e atendendo a todos os estágios do ciclo do desenvolvimento humano, com ênfase no papel do mediador da informação e das mídias. Ambos os processos de alfabetização, informacional e midiática, que integrados formam a AMI, deveriam iniciar na família e ter continuidade na escola e na biblioteca.

À abordagem interdisciplinar: a alfabetização informacional e a alfabetização midiática ajudam a fornecer as competências

necessárias para a vida no século XXI e a necessidade de lidar com enormes volumes de dados, informações e mensagens de mídia viabilizados por diferentes plataformas e provedores de informação e comunicação. É uma atitude lógica combinar esses modelos (alfabetização midiática e alfabetização informacional) com outros modelos complementares, como a alfabetização em TIC e a alfabetização digital, que podem ser usados para desenvolver um conjunto de competências necessárias no novo ambiente tecnológico, além de poderem ser viabilizadas conjuntamente. Essa integração pode ajudar a promover a participação das pessoas nas sociedades do conhecimento.

Verifica-se que a AMI, como abordagem interdisciplinar, está em consonância com a missão das bibliotecas escolares, que habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. Além disso, é capaz de

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. (INTERNATIONAL..., 1999, p. 1-3).

Para que se efetive o processo de AMI em relação aos alunos e aos usuários das bibliotecas escolares, é de grande importância a qualificação dos educadores, bibliotecários e técnicos em Biblioteconomia na mediação com o uso das tecnologias. (Quadro 1).

Quadro 1: Habilidades para o acesso e o uso da AMI

Entender como diferentes alunos interpretam e aplicam produtos e eventos das mídias às suas próprias vidas;	entender e utilizar uma série de atividades instrutivas para promover as habilidades dos estudantes na alfabetização midiática e informacional;
demonstrar a capacidade de auxiliar os estudantes na seleção das abordagens mais apropriadas (por exemplo, os sistemas de busca de dados) para que possam acessar as informações necessárias;	demonstrar a capacidade de auxiliar os estudantes na avaliação crítica das informações e de suas fontes, enquanto assimilam as informações relevantes à sua base de conhecimentos;
utilizar o conhecimento de técnicas efetivas de comunicação verbal, não verbal e midiática para promover a investigação e a colaboração ativa, além da comunicação aberta e livre entre os estudantes;	entender e utilizar as estratégias formais e informais de busca de informações para melhor desenvolver a assimilação do conhecimento e as habilidades necessárias para a leitura, a observação e a escuta crítica entre os estudantes;
utilizar ferramentas de alfabetização midiática e informacional para promover um ambiente de aprendizagem mais participativo para os estudantes;	utilizar tecnologias de mídias tradicionais e novas para relacioná-las com a aprendizagem na escola e fora dela, especialmente entre os estudantes que estão se afastando do ambiente escolar;
utilizar as TIC nas salas de aula para auxiliar os estudantes a descobrirem as TIC e as fontes de mídia disponíveis, para que possam usá-las em sua própria aprendizagem;	utilizar a alfabetização midiática e informacional para ampliar a participação no processo de aprendizagem;
utilizar os conhecimentos e as habilidades assimiladas durante sua própria formação para desenvolver as habilidades dos estudantes no uso das fontes de mídia e bibliotecas como ferramentas de pesquisa e aprendizagem;	utilizar os conhecimentos e as habilidades assimilados na sua própria formação para desenvolver as habilidades dos estudantes na avaliação das mídias e da informação e na compreensão das questões éticas relacionadas à alfabetização midiática e informacional.

Fonte: WILSON *et al*, 2013

No que diz respeito aos alunos, uma das atividades que frequentemente é realizada na escola, sendo a biblioteca escolar o ambiente de aprendizagem em que esta ação se realiza, é a pesquisa escolar. A pesquisa escolar, durante muitos anos esteve alicerçada no uso de fontes bibliográficas.

Com o advento das tecnologias, das mídias e da internet, estas ferramentas passaram a ser utilizadas com frequência pelos alunos, professores e pela família. Segundo Moro e Estabel (2004, p. 8-9), em relação à elaboração de atividade de pesquisa, torna-se de suma importância de os alunos construam conhecimento e adquirirem competência de realizar consultas em fontes diversificadas como pessoais, bibliográficas, tecnológicas. Além disso, que tenham a competência de localizar assuntos procurados independentemente, de identificar as ideias principais do texto e saibam compreendê-las e interpretá-las, de relacionar assuntos correlatos, de elaborar sínteses e conclusões a partir dos textos lidos e referenciar as fontes consultadas. Destaca-se também a competência do “uso de citações no corpo do trabalho, identificando o(s) autor(es) das mesmas, em respeito aos direitos autorais, para não caracterizar o plágio”.

A orientação para a pesquisa escolar deve ser realizada desde a infância, de modo a desenvolver habilidades em relação ao acesso, ao uso e à produção da informação. Esse é um dos processos iniciais em relação à AMI no ambiente escolar. A AMI preconiza os atos de acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, a partir de várias ferramentas, e estas ações podem fazer parte de um planejamento metodológico de realização da pesquisa escolar, utilizando as mais variadas fontes e experienciando em diferentes ambientes, sejam estes físicos ou virtuais, preparando o aluno a lidar com as tecnologias, as mídias e a internet, não apenas como usuários, mas como produtores de informação desde a mais tenra idade, com ética, competência e qualidade.

5 Considerações finais

Foi a partir do enlace entre diferentes estudos que se procurou constituir um itinerário para demonstrar algumas facetas das infâncias contemporâneas, tão próximas de diferentes aparatos digitais e dos saberes neles veiculados. Procurou-se, também, argumentar sobre a necessidade de bibliotecários e professores estarem permanentemente atentos às transformações sociais, culturais, bem como às teias midiáticas que cada vez mais expande junto ao público infantil.

A ausência de uma cultura de leitura reforça a importância da constituição de mediadores entre o texto e o leitor, seja no contexto da biblioteca, da família ou, mesmo, do exercício profissional. É hora de rever metodologias, abordagens e conceitos. É necessário repensar a forma de envolver todas as camadas da população – sejam crianças, jovens, adultos ou idosos – no mundo das leituras, propondo ideias para aproximá-los dos inúmeros textos que compõem a vida e que formam o mundo. É preciso ouvir, observar, refletir, a fim de que seja possível reelaborar as condições propícias à formação de leitores críticos, com competências para interagir com múltiplas linguagens, nos diversos suportes, sejam eles fundados na tradição, sejam introduzidos pelas novidades da tecnologia.

A biblioteca é o local por excelência para se apresentar a leitura como uma atividade natural e prazerosa, posto que, para muitas crianças e jovens, configura-se como a única oportunidade de acesso a materiais que não são didáticos. Nesse sentido, é tempo de (re)pensar a importância das práticas de mediação nas bibliotecas contemporâneas, tanto no que diz respeito às crianças que vivem imersas às tecnologias digitais, quanto na inclusão e ampla disponibilização de acesso àquelas que, por diferentes conjunturas, ainda vivem no universo *offline*.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35 n. 3, set./dez. 2010.

FONTANA, Luciana Sauer. **As Pedagogias Online do Complexo Kids**: crianças, mães e pais em conexão. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FONTANA, Luciana Sauer. [Figura]. 2015. Figura 1.

INTERNATIONAL Federation of Library Associations and Institutions. **Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar**. Disponível em: <<https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2.^aed. São Paulo: Aleph. 2009.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. São Paulo: Edusc, 2001.

MOMO, Mariângela. **Mídia e Consumo na Produção de uma Infância Pós-moderna que Vai à Escola**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças Escolares do Século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, 2010.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. A Pesquisa Escolar Propiciando a Integração dos Atores – Alunos, Educadores e Bibliotecários Irradiando o Benefício Coletivo e a Cidadania em um Ambiente de Aprendizagem Mediado por Computador. **Renote**: Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v.2, n.1, p.1-10, 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13662>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Mediadores de Leitura na Família, na Escola, na Biblioteca, na Biodiversidade. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil (Org.). **Mediadores de Leitura na Biodiversidade**. Porto Alegre: Evangraf/SEAD/UFRGS, 2012. P. 41-64.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância: e à escola que a educava. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 172-177.

PRENSKY, Mark. **Digital Natives, Digital Immigrants**, part I. On the Horizon. Lincoln: NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação Ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. O Leitor Ubíquo e suas Consequências para a Educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR- PR, 2014.

SCHOR, Juliet B. **Nascidos para Comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Editora Gente, 2009.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**: disposição e competências do país. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização Midiática e Informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.



9

A Internet, as Fake News e a Biblioteca Escolar

FILIFE XERXENESKI DA SILVEIRA

CRB10/1597

BRUNO FORTES LUCE

1 Considerações iniciais

A Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), deixam claro que a biblioteca escolar habilita os alunos para a aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos críticos e responsáveis. (IFLA/UNESCO, 2002). Segundo as diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares, é imprescindível que se estabeleçam parcerias entre bibliotecários e professores, no intuito de expandir os laços entre a comunidade escolar e a biblioteca escolar. Conforme descrito a seguir, tais diretrizes suscitam desde a avaliação do aprendizado do aluno, tangenciando o desenvolvimento de habilidades no uso e conhecimento da informação, até chegar no esclarecimento da família sobre a importância da *biblioteca escolar*:

Desenvolver, instruir e avaliar o aprendizado dos alunos conforme previsto no programa escolar; 2) Desenvolver e avaliar habilidades no uso e conhecimento da informação pelos

alunos; 3) Desenvolver planos de aula; 4) Preparar e realizar projetos especiais de trabalho, num ambiente mais amplo de aprendizagem, incluindo a biblioteca; 5) Preparar e realizar programas de leitura e eventos culturais; 6) Integrar tecnologia de informação ao programa da escola; 7) Oferecer esclarecimentos aos pais sobre a importância da biblioteca escolar. (IFLA/UNESCO, 2002, p. 12).

Segundo Moro e Estabel (2011, p.13) a biblioteca escolar é mais democrática que outras bibliotecas na área da educação, segundo as autoras: “[...] na universidade chegam poucos, mas na escola circulam milhares, por isso a biblioteca escolar congrega um universo de usuários e de pessoas da comunidade entorno da escola.” No ambiente escolar, a biblioteca deve promover ações culturais para a dinamização do seu espaço. Para Castrillón (2011, p.26) as bibliotecas devem comprometer-se com “[...] objetivo político, social e cultural muito claro a partir do qual formulem seus planos de trabalho e sua programação de atividades [...]”, com a participação de todos os envolvidos para efetivar as ações de acesso e disseminação de informações. Neste sentido, Gasque e Casarin (2016, p.9) apresentam as tendências globais das bibliotecas escolares:

espaços que deveriam ter a flexibilidade necessária para ser utilizado por diferentes professores e classes; 2) espaços para tarefas de aprendizagem em grupos baseadas em projetos e atividades multimídia; 3) áreas para contação de histórias, apresentações ou performances; áreas para leituras ou estudo individuais 4) outros espaços adaptados para estudantes com necessidades especiais.

Frente ao *tsunami* do movimento de desinformação, a biblioteca escolar, precisa (re) pensar o seu papel, pois a informação que circunda os espaços escolares, não é apenas um signo, mas um emaranhado de significados e práticas discursivas. Latour (2006, p. 22) diz: a informação é

[...] **uma relação estabelecida entre dois lugares**, [...] sob a condição de que entre os dois circule um veículo que denominamos muitas vezes forma, mas que, para insistir em seu aspecto material, eu chamo de inscrição. (Grifo nosso).

Tomaél, Alcará e Silva (2008) propõem alguns critérios de qualidade intrínsecos a serem levados em conta no momento de avaliar uma fonte de informação, como a precisão, facilidade de compreensão, objetividade, consistência e relevância, atualidade, integridade e alcance.

A evolução das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) proporciona uma troca de conhecimento entre pessoas, o que Castells (1999) define como sociedade da informação. Vivemos momentos em que há o uso em larga escala de robôs (bots) conectados em redes sociais e compartilhando conteúdo numa velocidade humanamente impossível de ser reproduzida, onde os nossos gostos, desejos, preferências são observados e, potencialmente, manipulados. É nesse sentido, que os bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares precisam atentar para os critérios da qualidade para fontes de informação na internet, afim de preparar seus usuários para habitarem essa nova sociedade.

2 Redes sociais e fake news

O desenvolvimento da sociedade contemporânea se dá por arranjos sociais mediados pelas TIC. Segundo Recuero (2011, p.24) a internet trouxe mudanças significativas para sociedade, a principal é a: “[...]possibilidade de expressão e socialização através das ferramentas de comunicação mediada pelo computador.” A utilização de ferramentas digitais facilitou a aproximação das pessoas de maneira virtual.

A consolidação dessa estrutura de nichos construídos e agrupados por interesses semelhantes se concretizou através das redes sociais que conhecemos atualmente. Recuero (2011) pontua que a existência de uma rede social se dá pelos nós que são estabelecidos por seus

atores. Nós que são formados por interesses em comuns ou opiniões semelhantes em relação a um determinado tema. As barreiras geográficas já não são limitadores para a socialização, e as conexões (palavra popularizada pelos avanços tecnológicos) ganham relevância através da busca por afinidades, ideias e opiniões semelhantes, que podem ser travestidas através de *fake news*.

O termo *fake news* ganhou destaque, em 2016, em meio a eventos políticos. As *fake news*, ganharam notoriedade internacional devido aos acontecimentos políticos em 2016 e no Brasil ficou mais em evidência após as eleições de 2018.

Em sua tradução do inglês para o português *fake news* significa notícias falsas. Ao trazer a palavra notícia para a discussão ligamos este termo ao jornalismo tradicional, como produtor de notícia. Assim como na história da comunicação, a existência de notícias falsas ligadas a veículos de comunicação não é algo recente, ou seja, a origem das *fake news* é mais antiga que o advento da Internet. Conforme Dalmazó e Valente (2018), jornais sensacionalistas que se utilizam de mentiras para vender mais edições são comuns. Segundo Ireton e Posetti (2018, p.15) o termo *fake news* tem um conceito mais amplo do que simplesmente sua relação com a sua tradução literal:

Fake news é hoje muito mais do que um rótulo para informações falsas e enganosas, disfarçadas e divulgadas como notícias. Tornou-se um termo emocional, armado para debilitar e depreciar o jornalismo.

Araújo (2016), Allcott e Gentzkow (2017), Zuckerman (2017) e Gelfert (2018) reconhecem que as *fake news* não são algo novo, mas que ganharam visibilidade e um alcance maior devido a evolução das TIC. Segundo Gerlfert (2018, p. 113):

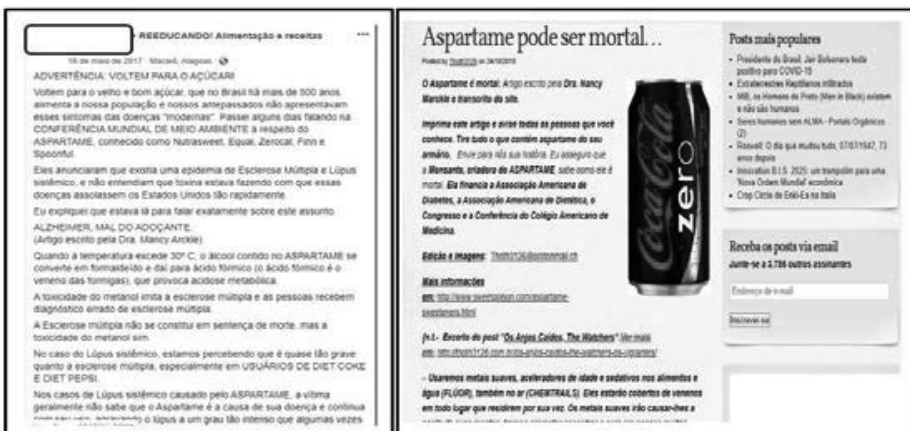
No entanto, quando combinado com as mídias sociais on-line que permitem o direcionamento, manipulação específica de público de vieses cognitivos e heurísticas, forma uma mistura potente.

Outro fator que diferencia a produção informacional de hoje e as de antigamente é a aceitação de mais de um formato pelos suportes digitais. Os dispositivos eletrônicos (celulares, computadores, entre outros) conseguem fazer a leitura de diferentes tipos de mídias seja em formato de texto, imagens, áudios ou vídeos, assim ampliando as possibilidades de divulgação de conteúdo duvidoso. Embora os formatos sejam diferentes algumas características se repetem.

Os formatos podem ser divididos em quatro: texto, imagem (fotografia, gravuras), áudio e vídeo. Antes da consolidação da internet, o texto e as imagens eram de exclusividade de jornais impressos, o áudio ficava a encargo do rádio e o vídeo era veiculado através de transmissões pela televisão. Os formatos de mídias ainda continuam iguais, a evolução, no entanto se deu em seu suporte que atualmente possibilita englobar essas quatro categorias em um aparelho só.

1º formato: Texto: é um dos formatos mais simples e fácil de ser compartilhado dentro de redes sociais. Muitas vezes é utilizada uma imagem ou um áudio para fundamentar seu conteúdo. Pode se passar por texto jornalístico ou por uma nota divulgada por aplicativos de mensagens. (Figura 1).

Figura 1- Fake News veiculada no Facebook e Blog (Thoth3126)



Fonte: Silveira e Luce, 2020

A primeira imagem se trata de um texto postado (termo popular que significa publicado em uma rede social) dentro de um grupo formado sobre alimentação no *Facebook*, intitulado *Reeducando: alimentação e receitas*. O recorte ao lado foi retirado de um *blog*, que se utiliza de imagens (foto da lata de refrigerante) e de um título chamativo para cativar a atenção do leitor. Os dois exemplos apresentam o mesmo formato e tipo de conteúdo, mas foram compartilhados em espaços diferentes e com isso atingem públicos distintos.

2º formato: Imagem: sua utilização é um recurso utilizado para despertar o interesse do usuário da informação de maneira mais rápida. Por ser de fácil interpretação, em geral não demanda concentração ou leitura mais aprofundada, assim é mais fácil que as falhas e mentiras dessa notícia passem despercebidas. As imagens também podem utilizar recursos de textos para completar sua mensagem e direcionar o seu conteúdo, podendo adotar duas categorias diferentes: imagens reais que retiradas do contexto podem apresentar outro significado e as imagens que são alteradas digitalmente. (Figura 2):

Figura 2: Fotografia adulterada



Fonte: Metro, 2019.

A figura 2 traz à esquerda a fotografia original da ativista ambiental Greta Thunberg comendo dentro de um trem. A imagem da direita trata de uma montagem utilizada para prejudicar a ativista ao mostrá-

la dentro do trem, com uma mesa farta de comida, enquanto crianças do lado de fora aparentam estar em situação de vulnerabilidade e com fome. Mesmo sem auxílio de um texto explicativo é possível compreender a mensagem que essa imagem falsa quer passar.

3º formato: Áudio: pode ser um dos formatos em que a verificação de veracidade se torna mais difícil, pois permite apenas a análise do conteúdo e a existência de uma fonte responsável pela sua autoria.

4º formato: Vídeo: assim como as imagens, os vídeos conseguem despertar mais facilmente a atenção de seus usuários. As TIC permitiram que qualquer pessoa consiga produzir e editar um vídeo apenas com o seu celular. O compartilhamento dentro de redes sociais e espaços como Youtube potencializam o alcance de todo o tipo de material, entre eles as *fakes news*. A figura 3 mostra um exemplo que foi veiculado nas redes sociais de um homem que alegava que as melancias que tinham muitos buracos continham veneno e poderiam causar câncer. Ele utiliza como medida a palma da sua mão para mostrar o tamanho dos buracos e com isso divulgar tal associação causal entre os buracos na melancia, o veneno e o câncer.

Figura 3- Vídeo associa câncer e consumo de melancia



Fonte: Silveira e Luce, 2020

O vídeo, além de possuir um papel opinativo e não informativo, apresenta erros grosseiros como a falta de fontes confiáveis e discurso alarmista, sendo de fácil identificação e tratam de mentira ou não em seu conteúdo. Com o avanço das TIC foi possível desenvolver, pela computação gráfica, a *Deep Fake News* - uma evolução das *fake news* em formato de vídeo. A *Deep Fake News* são:

[...] algoritmos de aprendizado de máquina (geralmente do tipo redes neurais) combinados com software de mapeamento facial que permitem a fabricação barata e fácil de conteúdo que sequestra a identidade - voz, rosto, corpo. (CHESNEY; CITRON, 2018).

Para alertar sobre os perigos deste tipo de *fake news*, o cineasta americano Jordan Peele produziu um vídeo utilizando esses mecanismos. O vídeo do site BuzzFeed traz o ex-presidente americano Barack Obama fazendo um discurso, mas a gravação deste material nunca contou com a presença de Obama, ou seja, foi toda construída por inteligência artificial e programação gráfica. (Figura 4).

Figura 4 - Obama Deep Fake News



Fonte: Buzzfedd, 2018.

Esse vídeo serviu de importante alerta, pois evidenciou que é possível atribuir falas e utilizar a imagem de uma pessoa sem seu consentimento, de maneira que seja difícil a verificação de veracidade.

As *fake news* não são algo novo, mas tem se tornado cada vez mais adaptáveis, volúveis e perigosas, modificando-se conforme a evolução das tecnologias, ganhando novos formatos e um alcance ainda maior. No entanto, ressalta-se que ainda precisam ser confeccionadas por pessoas e também são consumidas e compartilhadas por pessoas. Por isso é importante recorrermos a fontes fidedignas de informação, contemplando e analisando o todo e não somente o que vem ao encontro de nossas crenças; e também é relevante incentivar projetos que visam a acabar com esse problema.

Ações para mitigar as *fake news* estão sendo tomadas em várias esferas: jurídicas, financeiras e educacionais. Por isso, iniciativas que incentivem a Alfabetização Midiática Informacional (AMI) são cada vez mais necessárias para conter o avanço das *fake news* na sociedade.

3 As fontes de informação e a pesquisa na escola

As fontes de informação, verídicas e confiáveis, são os principais instrumentos de combate à desinformação no ambiente da biblioteca escolar. De acordo com Rodrigues e Blattmann (2014) as fontes de informações são recursos informacionais que servem para responder as necessidades informacionais de um indivíduo.

Qualquer levantamento bibliográfico precisa seguir alguns preceitos, como: a) o que pesquisar? b) onde pesquisar? c) como pesquisar? d) como organizar a pesquisa.

Só conseguimos promover o acesso e o uso às fontes fidedignas de informação no momento em que temos a clareza do que é uma fonte, o que são palavras-chave, como utilizar um operador de pesquisa da informação (“*and*”, “*or*”, “*not*”, entre outros), como fazer uso de tesouros e vocabulários controlados, como montar uma simples estratégia de busca, mas prioritariamente, onde podemos buscar auxílio quando desconhecemos o básico em termos de recuperação da informação.

Enquanto profissionais da informação, os bibliotecários precisam estabelecer estratégias para lidar com a desinformação no ambiente escolar. Alfabetização midiática e informacional, educomunicação e pesquisa escolar, precisam ser pensadas e articuladas entre todos os ambientes da escola. A pesquisa escolar precisa acompanhar os reflexos da avalanche de informações falsas que circulam na *web*, misturadas com a riqueza de informações existentes em fontes de informações confiáveis.

Já a educomunicação é todo processo que visa a educação para as mídias. Em tempos de desordem informacional, a biblioteca escolar é o local adequado para promover palestras, cursos, seminários e tutoriais para exemplificar a função da mídia na escola, como aliada do processo de ensino e aprendizagem. A educomunicação,

[...] possibilita o conhecimento sobre a sociedade midiática, mediante o exercício do uso de seus recursos, sempre numa perspectiva participativa e integradora dos interesses da vida na comunidade [...]. (BRASIL, 2010, p.16).

O bibliotecário que atua na biblioteca escolar, deve trabalhar essas temáticas nos diferentes níveis de ensino, com intuito de educar usuários quanto ao acesso, à busca e ao uso da informação. Os alunos precisam ser competentes para pesquisar e comparar resultados de busca, verificar credenciais de sites e autores e analisar a originalidade e atualidade dos conteúdos disponíveis.

5 Considerações finais

O descompasso social ocasionado pela disseminação das *fake news*, não atinge apenas a biblioteca escolar, mas à comunidade científica mundial. Esta temática não se esgota e precisa ser discutida em congressos, seminários, capítulos de livros, revistas nacionais e internacionais, *blogs*, redes sociais acadêmicas, entre outros. Na atual conjuntura, a atuação do bibliotecário ganha uma nova dimensão. Agora temos um novo nicho de mercado no combate à desinformação, tor-

nando-se necessário agir com maior imparcialidade, rigor na busca e uso de fontes adequadas e relevantes de informação e na mediação do conteúdo recuperado

É importante que se consolide novamente o papel da biblioteca escolar como um local acolhedor e que sirva de referência na obtenção de informações fidedignas, ou seja, um espaço livre de *fake news*. Para que isso ocorra é necessário um esforço conjunto e o trabalho interdisciplinar entre os profissionais da educação e o bibliotecário, o qual desempenha um papel central nesse processo, na medida em que é o profissional capacitado para poder difundir o conhecimento acerca do *fact-checking* e como evitar as *fake news*. Ou seja, a biblioteca foi e sempre será um local de fontes seguras e o bibliotecário é peça fundamental nesse resgate.

Referências

ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social Media and Fake News in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, Nashville, v. 31, n.2, 2017. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.31.2.31.2.211>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Comunicação e Uso de Mídias**. Caderno Pedagógico n.º 9. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CASTELLS, M. A. **A Sociedade em Rede**. 2ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRILLÓN, S. **O Direito de Ler e de Escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHESNEY, Bobby; CITRON, Danielle. Deep Fakes: A Looming Crisis for National Security, Democracy and Privacy? **LAWFARE**. Washington, 21 fev. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/zdmN65> . Acesso em 15 ago. 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; CASARIN, Helen de Castro Silva. Bibliotecas escolares: tendências globais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n.3, p. 36-55, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/60697>. Acesso em: 16. ago. 2020.

GELFERT, Axel. Fake News: A Definition. **Informal Logic**, Inglaterra, v. 38, p.84-117. DOI: <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/1057034ar>. Acesso em: 15 dez. 2019.

IFLA. International Federation of Library Associations and Institutions. **Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar**. 2ª. ed. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 12. ago. 2020.

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. **Jornalismo, Fake News & Desinformação**. UNESCO, 2018.

LATOURE, Bruno. Redes que a Razão Desconhece. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O Poder das Bibliotecas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2006. P. 21-44.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas Escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. in: **Biblioteca Escolar: Presente!** Porto Alegre: Evangraf, 2011.

OXFORD DICTIONARIES. **Oxford dictionaries word of the year 2016**. Londres, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/HKvQJT>. Acesso em: 18 ago. 2020.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, Charles; BLATTMANN, Ursula. Gestão da informação e a importância do uso de fontes de informação para geração de conhecimento. **Perspect. Ciênc. Inf.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 4-29, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362014000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVEIRA, Filipe Xerxeneski da; LUCE, Bruno Fortes. **[Figuras]**. 2020. Figuras 1 e 3.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; SILVA, Terezinha Elisabeth. Fontes de Informação na Internet: critério de qualidade. In: TOMAÉL, Maria Inês (Org.). **Fontes de Informação na Internet**. Londrina: EDUEL, 2008. P. 3-28.

ZUCKERMAN, Ethan. Fake news is a red herring. **Deutsche Welle**, Berlin, 25 jan. 2017. Disponível em: <https://www.dw.com/en/fake-news-is-a-red-herring/a-37269377>. Acesso em: 03 fev. 2020.



10

Sobre os Ombros de Gigantes, as nossas Crianças Crescem: ativando a biblioteca escolar e formando leitores

SILVANA SILVA DA SILVA

CRB 10/2440

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO

CRB 10/881

1 Introdução

A biblioteca escolar, segundo Moro e Estabel (2011) como espaço de democratização do saber e de construção do conhecimento, transformou-se ao longo dos anos em rico cenário de aprendizagem, compartilhamento e interação entre os sujeitos. Por isso, a biblioteca escolar é considerada aquela que acolhe o ser social, que busca o conhecimento que não está registrado apenas em livros, mas sim, em diversos suportes de informação que acabam por integrar uma rede de pessoas e novas aprendizagens.

Desta forma, acredita-se que a biblioteca escolar é um organismo vivo, que deve estar em constante movimento e desenvolvimento, a fim de fazer a diferença na comunidade na qual está inserida.

O estímulo e incentivo à leitura crítica no âmbito das bibliotecas escolares é primordial para desenvolvimento educacional e social dos alunos, pois caracterizar esta leitura em termos de:

[...] constatação, cotejo, transformação por parte do leitor, nada mais é do que excluir qualquer aspecto opressor de uma mensagem escrita (ou do uso que se faz dela); é ao contrário, colocá-la em termos de uma possibilidade para a reflexão e recriação. (SILVA, 2000, p.81).

Para Silva (2000), garante-se assim a condição libertadora do ato de ler, conscientizando o leitor que a leitura não visa simplesmente memorizar ou reter informações, mas sim compreender e criticar.

Em tempos em que a todo instante recebe-se massiva quantidade de informações, o bibliotecário, enquanto mediador de leitura, além de estar preparado para aproximar o texto do leitor, deve também ser capaz de estabelecer propostas que visem a formação do leitor, a promoção do livro e da leitura e o acesso à cultura. Entretanto, para que os projetos, os programas de leitura, as ações culturais, entre outras atividades pertinente à biblioteca tenham êxito junto à comunidade escolar, faz-se importante que o bibliotecário conheça os seus usuários, ou seja, saiba quais são seus gostos, preferências, interesses e expectativas, pois assim há maior chance de criar produtos e serviços que irão ao encontro das necessidades e anseios destes.

O bibliotecário deve ser versátil, pois além de auxiliar os usuários da biblioteca a discernir sobre a informação de qualidade, de estimular o gosto pela leitura, pois estar habituado a ler é diferente de encontrar o prazer nas leituras vivenciadas.

Dentre outras atribuições do bibliotecário, destacam-se a preocupação em estabelecer parceria, divulgar as ações da biblioteca e despertar o significado da leitura junto aos alunos, professores, pais e familiares, equipe diretiva e equipe da biblioteca, envolvendo a comunidade escolar como participantes ativos do processo de formação do leitor.

O bibliotecário tem o poder de intervir positivamente nas práticas de leitura da comunidade escolar, podendo auxiliar os usuários a expandir a restrita visão de mundo que muitas vezes possuem, bem como, a criticidade tão importante para estabelecer o posicionamento do indivíduo, seja ele político, social ou cultural, perante a sociedade.

2 As ações culturais: um movimento silencioso na biblioteca escolar

As ações culturais realizadas no âmbito das bibliotecas escolares na maioria das vezes ocorrem de maneira silenciosa! Essa afirmação é uma constante em muitos destes ambientes, pois os bibliotecários não possuem a prática de divulgar as ações e atividades que realizam nas bibliotecas em que atuam, tornando o movimento das ações culturais, silencioso.

Entretanto, esse movimento não deve ser silenciado, ao contrário, os bibliotecários devem romper paradigmas enrijecidos de que biblioteca é lugar de silêncio, de castigo, de cantinho escuro, onde atuam profissionais mal-humorados, tecnicistas e apáticos.

A escola congrega pessoas, e pessoas pulsam vida. Se a escola se transforma no pulsar da vida, a biblioteca é o coração que bombeia o estímulo e o prazer para aprender. A biblioteca escolar é o centro de mediação entre a vida e a leitura que propicia um espaço de aprendizagem onde o ser humano deve buscar espontaneamente e aprender com prazer. (MORO; ESTABEL, 2011, p.17).

Ascendendo a ótica de que uma BIBLIOTECA deve ser VIVA e fazer a diferença na comunidade na qual está inserida, ou seja, a biblioteca deve ser vista como centro de acesso à informação, de pesquisa, de mediação e incentivo à leitura, de educação de usuários, enfim, deve ser vista como A BIBLIOTECA que transborda vida e alegria, e que pode auxiliar na formação de cidadãos críticos e autônomos.

3 Juntos somos mais fortes: firmando parcerias

Além de divulgar as ações culturais realizadas na biblioteca, é de extrema importância que os bibliotecários estabeleçam parcerias com a direção, coordenação pedagógica, professores, familiares dos alunos, editoras e com a própria equipe que atua na biblioteca, pois desta

forma cria-se vínculos e esclarece aos envolvidos que todos trabalham e direcionam esforços para um objetivo principal, que é a formação educacional dos alunos.

Para isso, os bibliotecários devem participar das reuniões pedagógicas e, quando possível, estarem presentes nas reuniões gerenciais, a fim de que a direção da escola e a coordenação pedagógica possam estar cientes das atividades culturais e pedagógicas, bem como, dos serviços e produtos oferecidos pela biblioteca, mostrando o quão é essencial e necessária para a comunidade da qual faz parte.

A importância de o bibliotecário firmar parcerias com os professores, por exemplo, demonstra que não são concorrentes, mas sim que desejam desenvolver o trabalho em conjunto com o corpo docente. A biblioteca é muito mais que um espaço de assessoramento pedagógico, o bibliotecário enquanto educador, também planeja e desenvolve ações, projetos, ou programas de leitura de acordo com o currículo escolar. Logo, a sintonia entre estes atores é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho consonante.

É importante que a biblioteca se aproxime das famílias, incluindo-as no processo de formação leitora dos alunos, seja através do empréstimo de livros, de convite para participar de uma ação cultural ou para uma simples visita à biblioteca. O significativo é fazer com que a família desperte o sentimento de pertença a esse movimento da leitura e que abrace essa causa junto à biblioteca, pois assim a leitura ultrapassará os muros da escola e chegará à casa dos alunos, no ambiente de suas vivências familiares.

Torna-se comum os bibliotecários reclamarem que as famílias dos alunos não são participativas, que não são leitoras, que em casa os alunos não são incentivados a ler, mas em contrapartida, desconhecem a realidade dos pais e familiares. De repente, eles também não foram incentivados a ler, sendo assim, de que maneira incentivarão os filhos criar o gosto pela leitura se eles não têm e nem se tornam referências de leitores. Por isso, é atribuição do bibliotecário criar possibilidades para que as famílias participem desse processo de estímulo à leitura e também sejam incentivadas a ler.

Nesse contexto, as editoras possuem vultoso papel, pois elas apresentam aos bibliotecários o que há de novo no mercado editorial, mantendo-os atualizados nos lançamentos literários, nos mais diferentes níveis e interesses de leitura, envolvendo a comunidade escolar. Além disso, tanto são potenciais apoiadoras dos projetos de mediação de leitura realizados pelas bibliotecas, quanto possibilitam o contato de autores com os alunos, por meio dos livros e do encontro com os criadores dos textos lidos. Daí a importância dessa rede de contatos, buscando parcerias com as editoras para as atividades culturais e pedagógicas de leitura.

Considera-se de fundamental que o bibliotecário mantenha a equipe, que atua na biblioteca, estimulada, acreditando-se que o sucesso da mesma depende da motivação, do desejo que os integrantes possuem em trabalhar unidos e do encantamento e amor que têm pelo trabalho que realizam. Dessa maneira, destaca-se a importância dos objetivos, claros e comum à equipe, que consistem, desde um bom atendimento ao usuário até a função educativa que a biblioteca propicia.

E por fim, para que a biblioteca não trabalhe de maneira isolada, é vital que o bibliotecário estabeleça a sintonia entre a direção, a coordenação pedagógica, os professores, os familiares dos alunos, as editoras e a equipe da biblioteca para que todos percebam o quanto o trabalho que realizam em conjunto é precioso para o desenvolvimento dos alunos e da comunidade escolar.

4 Objetivos e metas: uma prioridade no planejamento da biblioteca escolar

O planejamento estratégico é uma das atribuições essenciais no fazer do bibliotecário, expressando visão clara em relação aos objetivos e à construção das metas que pretende alcançar para o desenvolvimento da biblioteca escolar. Destaca-se, para isso, a importância da mediação da leitura, da divulgação da biblioteca como um todo, do desenvolvimento do trabalho em conjunto e do estabelecimento de parcerias.

Os bibliotecários comprometidos, possuem uma lista imensa de quereres e desejam o desenvolvimento de ações com objetivos propostos, tais como: envolver os alunos e a comunidade escolar com a leitura; incentivar a leitura; possibilitar acesso à informação; aproximar a biblioteca e a comunidade escolar; criar possibilidades para que a leitura e o acesso à informação rompam barreiras e os muros da escola e chegue às casas dos alunos; auxiliar na formação de um usuário autônomo; contribuir para a formação de um aluno de cidadania participativa, dentre outros. Certamente essa listagem não é finita, pois no âmbito das bibliotecas escolares existe espaço para muitos sonhos.

A partir dessas constatações, é possível perceber que os bibliotecários possuem um longo e árduo caminho a ser trilhado. Não é impossível realizar o sonho de uma biblioteca ideal, mas é preciso ter clareza nos objetivos a serem alcançados, traçar metas, criar estratégias, ou seja, é necessário planejar estrategicamente tendo como enfoque a comunidade escolar.

5 A criação de projetos e programas de leitura na biblioteca escolar

A mediação de leitura carrega o significado de estabelecer o elo entre o livro, o texto/autor e o leitor. Todavia, mediar leitura na biblioteca consiste em um processo que vai muito além do que simplesmente emprestar ou ler um livro ou contar uma história para os alunos. É algo mais complexo, pois para o processo de mediação de leitura conciso e significativo, torna-se necessário, como já foi mencionado anteriormente, o planejamento das ações com objetivos claros e com metas definidas para sua execução.

Ao elaborar projetos ou programas de leituras é preciso pensar nos segmentos que se pretende atingir, preparar as atividades que serão realizadas, sensibilizar os atores que deverão estar envolvidos neste processo, coletar dados para acompanhar a evolução do projeto e o comportamento dos participantes, anotar as boas práticas, monitorar os riscos, pensar em patrocinadores e parcerias, entre uma infinidade

de outras ações, que consistem, de maneira geral, no gerenciamento de projetos formalizados junto à equipe diretiva, a fim de que as diretrizes estabelecidas sejam consolidadas no âmbito da escola e da comunidade interna e externa.

Além disso, ao desenvolver as ações culturais é interessante levar em consideração as práticas sociais de linguagens estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p.61).

A BNCC determina as competências e as habilidades que os alunos deverão desenvolver durante o processo de aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Logo, considerar com atenção ao que a BNCC estabelece, possibilita o desenvolvimento de projetos consistentes e com forte embasamento teórico, que trata a leitura e o uso das diferentes linguagens como uma ação que desenvolve a cidadania e humaniza os sujeitos envolvidos.

A importância da criação de projetos e programas de leitura nas bibliotecas escolares, possibilita ao bibliotecário incentivar os múltiplos olhares sobre o ato de ler e de criar espaços e momentos para que a mediação de leitura, como prática social e cultural, fundamental para a convivência em sociedade, sejam garantidas às crianças e aos adolescentes. As ações de leitura na biblioteca escolar, garantem o direito de poder explorar mundos através dos livros e da leitura, interagir e compartilhar experiências, expressar sentimentos e emoções e criar laços de afeto em espaço de construção e de apropriação de conhecimento por meio da interação, da ludicidade e da brincadeira, oportuni-

zando conhecer a si mesmo, ao outro e integrando-se ao meio em que vive, seja na escola, seja na família, seja no grupo social.

6 “Sobre os ombros de gigantes, as nossas crianças crescem”: um programa de leitura

Nas bibliotecas escolares brasileiras existem muitos projetos e programas de leitura que visam a mediação, o fomento e o incentivo à leitura. Como exemplo de boas práticas, destaca-se o Programa “Sobre os Ombros de Gigantes, as Nossas Crianças Crescem”, desenvolvido no Colégio Murialdo, em Porto Alegre/RS, pela bibliotecária Silvana Silva.

O Programa de Leitura “Sobre os Ombros de Gigantes, as Nossas Crianças Crescem”, possui como público-alvo alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, tendo iniciado no ano de 2016 e replicado nos anos subsequentes. Seu nome foi inspirado no fato de a bibliotecária acreditar que a formação do leitor não se constitui em uma ação isolada.

Assim, se as crianças pudessem escalar passo-a-passo sobre os ombros dos gigantes pais, familiares, bibliotecários, professores, escritores, ilustradores e os colegas de aula, poderiam trilhar o caminho rumo à constituição de sujeitos leitores emancipados.

O Programa envolve toda a comunidade escolar na leitura e na formação do leitor, em que são desenvolvidas ações que contemplam desde a mediação de leitura até a educação de usuários.

Além disso, o Programa propicia a criação de um cenário em que todas as pessoas se sentem acolhidas e encantadas pela magia da leitura, onde momentos especiais dedicados a ler, a interpretar, a compartilhar textos, são vivenciados como fonte de conhecimento, de novas aprendizagens, de criatividade, de estímulo à imaginação e de prazer.

Figura 1 - Identidade Visual do Programa de Leitura



Fonte: Fagundes, 2016

No início de cada ano letivo, o Programa de Leitura é apresentado pela bibliotecária, à equipe diretiva e pedagógica e aos professores, com o intuito de que todos sejam inteirados das ações que serão realizadas na biblioteca, bem como, incentivar que estes atores tão importantes para o processo de formação do leitor, continuem participando ativamente do Programa e acreditando no poder transformador que a leitura possui na vida das pessoas.

Após a apresentação e a organização das grades de horários de visitaçãõ semanal das turmas, todos os envolvidos recebem um cronograma anual e individual de cada turma, em que prevê todas as atividades e ações que serão realizadas durante o ano.

O Programa é constituído de diversos projetos realizados ao longo do ano letivo, destacando-se:

6.1 “Educando Para o Mundo” – Educação de usuários

No início do ano letivo são promovidas diversas ações que visam apresentar a biblioteca aos alunos, como local de convivência coletiva, os serviços e produtos oferecidos, os tipos de materiais existentes na unidade, as normas e rotina de uso.

São realizadas ações de conservação de materiais, na qual os alunos são orientados em como cuidar dos materiais, não só na biblioteca, mas também em casa.

Dentro deste Projeto, também há uma atividade intitulada “Livros e Editoras”, na qual ocorre a explicação de como os livros são produzidos, desde a concepção inicial de que todo livro “nasce” a partir de uma ideia, ou seja, apresenta-se a perspectiva de que qualquer pessoa poderá ser um escritor, um ilustrador e publicar um livro. Explicita-se também, o percurso que o livro percorre dentro de uma editora, até o momento da publicação. São realizadas oficinas que visam orientar o desenvolvimento de pesquisas, direitos autorais e elaboração de referências. Também são apresentadas aos alunos atividades sobre as diferentes formas de leitura e comunicação, tais como braille, libras, imagens, sons, entre outras.

6.2 “Profe! Conta uma História”

As professoras são convidadas e incentivadas a realizarem atividades de contações de histórias para os alunos.

A bibliotecária orienta as professoras para que as contações não possuam cunho avaliativo e nem doutrinário, mas que sejam realizadas para deleite das crianças e da própria regente da turma. As histórias são escolhidas livremente pelas professoras.

6.3 “Histórias na Biblioteca”

A equipe da Biblioteca realiza contações de histórias ao longo do ano, proporcionando momentos diferenciados de leitura, em que são elaborados cenários e surpresas aos alunos. E em alguns dos encontros os familiares são convidados a participar das ações, a fim de que também lhes sejam proporcionado o contato com a leitura como forma de lazer e diversão.

Além disso, atuam como mediadores de leitura ao lerem com os alunos e os auxiliarem na escolha dos livros para empréstimo. Nesses momentos, as famílias são sensibilizadas sobre a importância da leitura no âmbito familiar, bem como são apresentadas à Biblioteca e recebem explicações sobre como ocorre a rotina das visitas das turmas neste ambiente. (Figura 2).

Figura 2– Histórias na Biblioteca



Fonte: Colégio, 2019a

6.4 “Banquinho do Leitor Famoso”

Neste Projeto impera a ludicidade, no qual o mundo do faz-de-conta é permitido, pois a ação é realizada em formato de programa de auditório. Os alunos se candidatam para ser entrevistados sobre os livros que leram. Os colegas de turma são a plateia, a professora é assistente de palco e a bibliotecária é a entrevistadora.

Como sempre mais de um aluno candidata-se para ser o leitor famoso do dia, é realizado um sorteio, com a ajuda da professora, de uma roleta e de uma plateia animada. Assim que o leitor famoso é sorteado, ele segue para o banquinho do leitor famoso, onde é entrevistado, respondendo a diversas perguntas a respeito do livro lido, que ver-

sam sobre autoria e a crítica avaliativa do aluno em relação à história.

Ao final da entrevista é feita uma última pergunta ao aluno: Se ele indica como leitura para os colegas o livro apresentado, e o porquê da resposta. Logo após, é realizado o sorteio do livro, entre os alunos interessados, em fazer o empréstimo do livro. Esta atividade envolve os participantes estimulando a interação, a participação, a colaboração, o sentimento de pertencimento às histórias, aos personagens, à biblioteca e ao grupo de colegas da sua turma de sala de aula, (Figura 3).

Figura 3- Banquinho do Leitor Famoso



Fonte: Colégio, 2019b

Ainda neste Projeto, são realizados encontros com autores, configurando-se assim no “Banquinho do Autor Famoso”, o intuito de oportunizar a aproximação entre alunos, escritores e ilustradores.

6.5 “Festa da Leitura”

É o momento de celebração na Escola, com a realização da festa de encerramento anual do Programa de Leitura, em que todas as turmas unidas participam da festividade. Durante essa ação é realizada uma atividade surpresa aos alunos, como por exemplo, a participação das professoras no “Banquinho do Leitor Famoso”, a apresentação de um “Livro” feito por um dos alunos participantes do Projeto, entre outras.

Há também a apresentação de um vídeo organizado pela equipe da Biblioteca, a partir dos registros fotográficos de momentos de interação das turmas durante as ações realizadas no Programa de Leitura. A bibliotecária acredita que essa é uma maneira dos alunos se perceberem enquanto leitores e o que está acontecendo em outras turmas para além da sua, socializando assim as experiências vivenciadas.

Ao final, é realizado o sorteio de diversos livros, doados por editoras, que após o contado da bibliotecária, apoiam e patrocinam a festa da leitura como parceiras do evento.

Quanto ao empréstimo de livros, são organizadas estantes com dicas de leituras, sendo estes selecionados de acordo com a faixa etária, currículo escolar e interesses dos alunos, por meio de observação diária e interação com as turmas no espaço da biblioteca. O empréstimo de livros ocorre no dia de biblioteca da turma e ao participarem de uma das ações do Programa de Leitura. Salienta-se que a escolha dos livros é orientada, porém a decisão final é do aluno, sendo esta livre e pessoal. Aos alunos é concedido realizar empréstimos tanto das estantes que possuem as dicas de leitura, quando das demais estantes da biblioteca.

Mesmo que o Programa de Leitura esteja na quinta edição, ele não possui natureza estática, pois a cada ano novas e diferentes ações são planejadas para os projetos, bem como, cada ação é adaptada para o ano escolar das turmas.

7 Considerações finais

O bibliotecário, enquanto gestor das bibliotecas escolares, logo responsável pela elaboração e desenvolvimento de ações culturais que visam a universalização do livro e da leitura, como direito social do cidadão, possui enorme responsabilidade no processo de desenvolvimento educacional e formação de leitores.

Compete ao bibliotecário, estabelecer a biblioteca como espaço de construção e de socialização, criando possibilidades para que os alunos e demais integrantes da comunidade escolar possam manusear

os livros e outros documentos, trocar informações e conhecimentos, pois a leitura significa sentido produzido e marcado pelo diálogo e interação entre os sujeitos.

Pais e familiares, professores e bibliotecários devem proporcionar momentos significativos, mágicos e prazerosos às crianças e aos adolescentes por meio de atividades de mediação de leitura, seja na biblioteca, na sala de aula, em casa ou qualquer outro local. Dessa maneira, estarão auxiliando e contribuindo para a formação de um leitor com visão crítica, autônomo, ativo na construção de sentido e do saber, e que certamente em um futuro próximo, estará apto a utilizar outros centros de informação, bem como, a tornar-se um cidadão atuante e participativo contribuindo para a transformação positiva do cenário social, político e econômico em que vive. Não custa lembrar que “a união faz a força”, e “juntos somos mais fortes”: #somostodosbibliotecaescolar!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Mec, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

COLÉGIO MURIALDO. [**Figuras**]. 2019. Figuras 1 e 2.

FAGUNDES, Felipi Bernardes. **Identidade Visual do Programa de Leitura “Sobre os Ombros de Gigantes, as Nossas Crianças Crescem”**. 2016. 1 imagem, color.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas Escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania In: MORO, Eliane Lourdes da Silva et al. **Biblioteca Escolar: Presente!** Porto Alegre: Evangraf, 2011. P.13-70.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 8ª.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Silvana Silva da. **Programa de Leitura Sobre os Ombros de Gigantes, as Nossas Crianças Crescem**. Porto Alegre: Colégio Murialdo, 2016.



11

Práticas de Mediação de Leitura no Contexto da Biblioteca Escolar: desafios e pressupostos

GABRIELA FERNANDA CÉ LUFT

LIZANDRA BRASIL ESTABEL

CRB10/1405

1 Considerações iniciais

Do mesmo modo que uma biblioteca não é um depósito silencioso de livros, ler não é uma atividade passiva e estática, mas dinâmica.

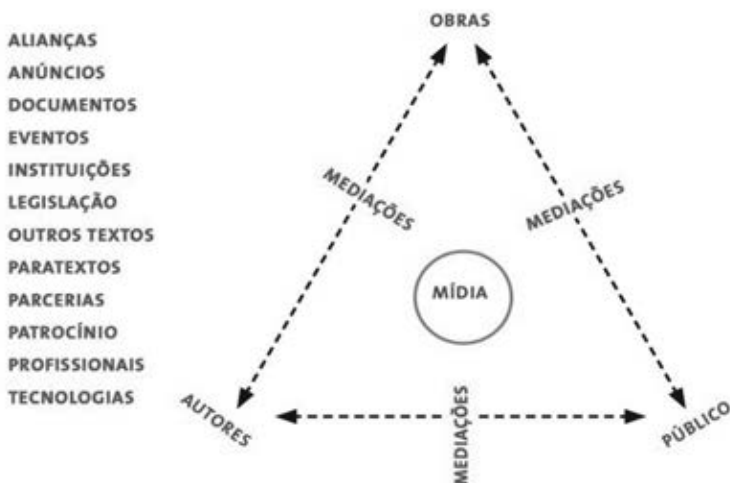
A leitura possibilita o cruzamento de dois mundos – o autor dialogando com seu leitor –, o que nos permite entrarmos em contato com outros pontos de vista. Estamos, portanto, diante de um processo, sobretudo, civilizador.

Para a configuração plena de um sistema articulado, portanto, a literatura depende da existência do “triângulo ‘autor-obra-público’, em interação dinâmica”. (CANDIDO, 2007, p. 17-18). Mas, entre cada um dos vértices desse triângulo, figuram incontáveis intermediários. No eixo autores-obras, por exemplo, temos a ação de editores, que selecionam os originais para edição, os revisores textuais e, no caso de *e-books*, diagramadores; já no eixo obras-públicos, há a ação de amigos, professores e anúncios midiáticos, entre outros; por sua vez, o

eixo autores-públicos conta com entrevistas na mídia e eventos literários. (LAJOLO, 2016).

A Figura 1 traduz parte das infinitas possibilidades advindas dessas relações:

Figura 1 – Possibilidades de mediações no sistema literário



Fonte: LAJOLO, 2016

Quando falamos sobre leitura, no entanto, ganha destaque um dos lados do triângulo: o que simboliza a inter-relação entre públicos e obras. Conforme Lajolo (2016, p. 124), “é neste eixo de interação que se incluem como intermediários os hoje tão mencionados mediadores de leitura”.

A figura do mediador é a responsável pelo estabelecimento de uma “ponte” entre livro e leitor, ou seja, por criar as condições para que haja esse encontro – o qual, obviamente, não segue uma única rota nem uma metodologia específica. Nos anos iniciais de nossas vidas, a tarefa de mediação é cumprida, via de regra, por mães, pais, avós, avôs e educadores da primeira infância. À medida que nos aproximamos da língua escrita, somam-se professores, bibliotecários, livreiros e outros profissionais.

Para Reyes (2010), não há um “manual de funções” capaz de dar conta do trabalho desempenhado por um mediador de leitura. Leitor sensível e perspicaz, seu principal ofício é ler de muitas formas possíveis, em primeiro lugar para si mesmo; posteriormente, cria rituais, momentos e atmosferas propícios para facilitar os encontros entre livros e leitores. Por vezes, pode realizar, por exemplo, a conhecida “hora do conto” e ler em voz alta uma ou várias histórias a determinado grupo; em outras oportunidades, pode propiciar leituras íntimas e solitárias ou, ainda, encontros em pequenos grupos. Em certas ocasiões, conversa ou recomenda algum livro; em outras, permanece em silêncio ou se oculta para deixar que livro e leitor conversem. Reyes (2010) bem traduz essa nobre função, ao afirmar que, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são os livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e suas necessidades de construir sentidos.

2 Mediadores, bibliotecas e escola: de quando os números revelam desafios

No entanto, a despeito da louvável atuação de mediadores e por mais que tenhamos garantido avanços nos últimos trinta anos, como a redução do número de analfabetos, ainda carecemos de leitores. Além disso, resultados divulgados por diferentes instrumentos de avaliação, nacionais e estrangeiros, têm atestado o despreparo de nossos alunos quanto às capacidades leitoras. A 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada por iniciativa do Instituto Pró-Livro e publicada em 2016, revela que o brasileiro lê, por ano, 2,43 livros inteiros e 2,53 livros em partes, em média.

Mas o que nos interessa, neste texto, é nos debruçarmos sobre os números da pesquisa referentes à atuação do que convencionalmente chamamos de mediadores – os quais podem ser representados, como já vimos, por diferentes pessoas e/ou profissionais. Em relação à mediação de leitura, alguns resultados, à primeira vista, geram estranha-

mento, pois parecem contradizer a importância da atuação de mediadores para a formação de leitores: foi elevada a proporção de leitores que não reconheceram quem influenciou seu gosto ou interesse pela leitura. Conforme Failla (2016, p. 24-25), os números causaram estranheza, pois não refletem “[...] o que dizem vários estudos sobre a importância da mediação na formação de novos leitores”. Atentem para o percentual de leitores, na Figura 2, que indicou “não / ninguém em especial” quando questionados acerca das pessoas que os influenciaram a desenvolver o gosto pela leitura:

Figura 2 – Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura: por faixa etária

2015 (%)	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Amostra	5012	458	242	426	605	433	836	694	1073	246
Mãe ou responsável do sexo feminino	11	23	22	20	15	9	8	6	4	2
Algum professor ou professora	7	11	12	9	9	9	7	6	5	3
Pai ou responsável do sexo masculino	4	5	7	6	5	3	5	5	3	3
Algum outro parente	4	7	6	5	4	4	4	5	3	3
Outra pessoa	4	3	5	5	6	4	3	4	3	2
Marido, esposa ou companheiro(a)	1	0	0	0	0	1	2	2	1	0
Padre, pastor ou algum líder religioso	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2
Não / Ninguém em especial	67	50	47	55	61	67	70	72	80	84

Fonte: FAILLA, 2016

No entanto, não há dúvidas de que a mediação, quando promovida pela família, pelo professor, pelo bibliotecário ou outro agente leitor, é poderosa no despertar do interesse pela leitura. Segundo a autora,

Os dados da pesquisa não questionam essa verdade, mas sim apontam para o número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém – na sua escola, na sua família e até na biblioteca que algum dia frequentou – que lhe oferecesse um livro; que convidasse para uma roda de leitura; que lesse para ele; que o presenteasse com livros; ou, ainda, que perguntasse o que achou de um livro que indicou para ler. (FAILLA, 2016, p. 25).

Além disso, a interpretação dos números da pesquisa é mais importante, às vezes, por aquilo que não expõe de maneira explícita. No caso em questão, percebemos que a mediação é mais reconhecida na faixa etária entre 11 e 13 anos, a que menos assinalou a opção “não / ninguém em especial”. Trata-se de adolescentes que, em sua grande maioria, estão em ambiente escolar e, portanto, mantêm contato com bibliotecas escolares. Outra informação que chama a atenção é que a influência da família, em especial da mãe, é mais percebida do que a influência do professor – o que pode nos revelar outro foco para esse “retrato”, conforme Failla (2016, p. 25-26):

[...] as **pessoas reconhecem melhor o que fica na memória afetiva**. É possível que um professor ou bibliotecário tenham tido papel muito importante na formação de algum desses leitores, mas, por algum motivo que merece ser mais bem investigado – pois pode estar no dizendo como deve ser essa mediação –, a pessoa influenciada não identificou isso. Talvez esses inquietantes números queiram dizer que, para que a mediação e a promoção da leitura aconteçam de forma efetiva, elas devem se “percebidas”. Podem também estar propondo o seguinte questionamento: **como despertar prazer sem emoção, sem afetividade e sem troca?** (Grifo nosso).

Como já ressaltamos, o desenvolvimento do gosto pela leitura é uma construção que parte da infância, muito influenciada por mães e pais, especialmente pelo exemplo, quando leem na frente dos filhos. Ainda de acordo com Failla, “a importância da mediação é confirmada quando se comparam respostas de leitores e não leitores: 83% dos **não** leitores não receberam a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas – especialmente mãe e professor”. (FAILLA, 2016, p. 35). (Grifo nosso).

Voltemos nosso foco, agora, para as bibliotecas. A despeito de 55% dos entrevistados informarem que sabem da existência de uma biblioteca em sua cidade ou bairro, 66% não frequentam bibliotecas e

14% frequentam raramente. Apenas 5% da população frequenta sempre; 15%, às vezes. A biblioteca mais frequentada por quem assinalou “sempre” ou “às vezes” é a escolar, com 55% dos entrevistados, seguida pela pública, que responde por 51%, conforme podemos perceber na Figura 3:

Figura 3 – Que tipo de biblioteca você frequenta?



Fonte: FAILLA, 2016

Chama atenção e nos causa apreensão o fato de que, se em 2011 a biblioteca escolar e ou universitária eram os tipos mais frequentados por 64% dos entrevistados, esse número caiu nove pontos percentuais na edição seguinte da pesquisa, realizada quatro anos depois. Como pesquisadores, é inevitável que nos perguntemos: o que aconteceu de lá para cá? Quais fatores podem ter contribuído para esse declínio?

Sigamos com os números: para 71% dos brasileiros, a biblioteca é um espaço para estudo. Ela está, portanto, fortemente associada a um local para estudantes, apesar de 29% também considerarem que ela é um local para empréstimo de livros. Segundo Failla (2016, p. 40) “essa representação pode explicar por que o usuário da biblioteca é principalmente o estudante (90% dos *não estudantes* não frequentam

ou frequentam raramente)”. A percepção aponta para a “necessidade urgente de se rever modelos de bibliotecas ou de atendimento aos usuários nas bibliotecas, que, muitas vezes, são a única fonte de cultura existente em municípios brasileiros”. (FAILLA, 2016, p. 40). Nesse sentido, nossas ações precisam se voltar especialmente para os não usuários, a fim de que a biblioteca seja reconhecida como um espaço para toda a comunidade e não apenas para os estudantes.

Apontamos para aspectos envolvendo mediadores e bibliotecas, mas não podemos ignorar outra problemática, relacionada ao fato de que a escola ainda não age eficientemente em relação à formação de leitores:

[...] é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo da leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social. [...] É na escola que se lê mais, os jovens leem mais e é na infância que se forma o leitor. Entretanto, depois da escola, o brasileiro lê menos. A **escola não está formando o leitor**, mas dando acesso à leitura. (LÁZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 74). (Grifo nosso).

Mesmo que reconheçamos, por um lado, a centralidade da escola na formação educacional dos sujeitos, as disponibilidades curriculares e as metodologias impostas em sala de aula parecem influir diretamente no afastamento gradativo dos sujeitos em relação aos livros. Embora os mais jovens leiam mais “livros em geral” do que o restante da população, a presença da obrigatoriedade parece ser prática constante. Se avaliarmos a motivação para a leitura, percebemos que ainda não foram seduzidos para essa prática: a maioria dos jovens informa que lê por obrigação, enquanto uma minoria informa que o faz por prazer. O resultado está, ao que parece, situado em um espaço no qual a leitura, como encaminhada na escola, perde atração, tornando-se uma atividade que o sujeito encerra quando muda sua vida, quando sai da sala de aula:

Tanto a criança quanto o jovem gostam de ler. É comum vermos crianças absortas na leitura de revistas, por exemplo.

Portanto, gostam de ler. O problema está em que são obrigadas a ler, especialmente nas escolas. É lá que elas não gostam de ler. Leem, como informam na pesquisa, por obrigação. Mas leem enquanto são estudantes. O problema é **cativá-las para serem leitoras por prazer** e após deixarem de ser estudantes. (FAILLA, 2008, p. 104-105). (Grifo nosso).

Isso significa que grande parte dos alunos têm concluído o ensino médio sem terem sido cativados para o ato de ler, seja de textos literários, seja de textos não literários. Assim, podemos afirmar, de uma forma geral, que a escola não tem alcançado plenamente os objetivos essenciais a que se propõem – a formação de leitores competentes de textos literários ou não literários, e a consolidação de ações leitoras –, o que aponta para a necessidade de revisão das práticas de fomento à leitura.

O leitor deve estar se perguntando acerca do porquê do levantamento dessas questões, que problematizam a atuação de mediadores, o alcance das bibliotecas e a ineficiência da escola em relação à formação de leitores. Talvez Candido (2004), mais uma vez, possa sintetizar o nosso desejo: sendo a literatura um dos direitos humanos, nos cabe oferecê-la a muita gente. Daí a importância dos mediadores e das bibliotecas.

3 A leitura literária na perspectiva do novo leitor e a configuração de centros culturais multimídiais

A biblioteca escolar é o local por excelência para se apresentar a leitura como uma atividade natural e prazerosa, posto que, para muitas crianças e jovens, configura-se como a única oportunidade de acesso aos livros que não são didáticos. Segundo Estabel e Moro (2014, p. 65)

A biblioteca escolar deve ser o centro de energia, força, alma, calor, vida, movimento, alegria, entusiasmo, animação, construção, cooperação, integração, estímulo, recreação, ludismo e prazer, mexendo com a fantasia, a emoção, a linguagem,

o pensamento, os desafios, a criatividade para todos que a frequentam. O ambiente da biblioteca escolar deve ser propício para as atividades de leitura envolvendo os bibliotecários, técnicos em biblioteconomia, professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade escolar em um espaço interativo de compartilhamento e de trocas.

Entretanto, de encontro a um quadro literário tão rico, portador de significativas produções, para muitos brasileiros o acesso ao livro é dificultado por uma conjunção de fatores sociais, econômicos e políticos. Raras são as bibliotecas escolares que dispõem de um acervo adequado, diversificado e/ou de profissionais aptos a orientar o público. Ainda mais raras são as bibliotecas domésticas. Agrava essa situação o fato de muitos bibliotecários ou profissionais que atuam em bibliotecas, além de professores, não serem leitores.

O ideal seria que o bibliotecário, que, entre outras, acumula também a função de disseminador da leitura, na ocasião de montar ou atualizar seu acervo de obras literárias, realizasse uma seleção capaz de propiciar a crianças e jovens textos de qualidade e questionadores, conquanto lúdicos. Visitas às livrarias (preferencialmente as de bairros, para aqueles que moram em grandes centros), participação nas reuniões pedagógicas reforçando a ideia da necessidade de melhorar o acervo e contatos com a comunidade apontando a biblioteca como centro cultural e não como armazenadora de livros, são algumas atitudes que poderão garantir um aumento quanti e qualitativo da literatura infantil e juvenil. Nesse sentido, vale lembrar que, de acordo com Soares (1999, p. 21), não há como evitar que a literatura infantojuvenil, “ao se tornar saber escolar, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola”.

Por parte da crítica, o ideal seria uma publicação regular com resenhas da produção considerada digna de ocupar a atenção do público – um espaço semanal em jornais de grande circulação, um folheto

mensal de uma instituição especializada, hoje necessariamente disponível na internet –, que, entre seus fins, tivesse a prestação de serviços informativos a pais e professores.

Da mesma forma, é de extrema importância que educadores discutam o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor e o trabalho com a literatura infantojuvenil como processo imprescindível para o desenvolvimento de um cidadão crítico. Além disso, o educador deve saber o quanto são importantes sua prática e ação em sala de aula e que sua mediação motivará ou não o aluno à prática da leitura. Segundo Zilberman (2003, p. 28), “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua percepção singular do universo representado”.

Contudo, o novo leitor, revelado pela perspectiva do século XXI, além de ter acesso às obras clássicas, contemporâneas e expressivas do segmento, demanda também a configuração e a consolidação de centros culturais multimídiais. Atualmente, ao lado do livro e da revista, devem ser incluídos outros suportes de leitura, tais como o *smartphone*, o *tablet*, o computador, o *e-book*, entre outros, de forma que o leitor possa adotar uma abordagem hipertextual no ato de ler, por meio de uma perspectiva crítica e cidadã. Mais do que isso: espera-se que o novo leitor desenvolva uma cultura da leitura.

Para que se efetive a cultura da leitura, a biblioteca escolar deve ser o ambiente de encontros e (re)encontros das pessoas, do livro, do leitor e das mídias (inter)relacionados, para que se efetive a promoção da leitura atendendo a toda a comunidade. A realização de atividades de contação de histórias, hora da leitura, encontros com escritores e ilustradores, palestras, exposições, feiras do livro, feiras de histórias, entre outras, transformam o ambiente da biblioteca escolar em um espaço lúdico, agradável e de formação de leitores. Em muitas situações, as ações da biblioteca escolar estão voltadas apenas ao público infantojuvenil (tema deste capítulo), mas a escola atende também a educação de jovens e adultos, e a biblioteca escolar a toda a comunidade – interna e externa à escola. Portanto, é de grande significado

que o acervo, o ambiente da biblioteca escolar, as ações de promoção da leitura e de atendimento ao público contemplem a diversidade do público, desde a criança ao idoso.

É preciso (re)pensar a biblioteca escolar para que seja efetivamente um centro de cultura multimídia, que inclua todas as pessoas, sem exceção, atendendo a toda a diversidade e que, além de promover a leitura, esteja atenta para as múltiplas linguagens que nos cercam.

Além disso, não basta ser bibliotecário, professor ou lidar com crianças e jovens para saber o que é bom em literatura infantil e juvenil. É preciso ser leitor, conhecer o que é disponibilizado em bibliotecas bem aparelhadas como centros culturais multimídiais de promoção da leitura, acompanhar a produção recente disponibilizada no mercado editorial por intermédio das livrarias, conhecer, de fato, o traço do infantil e ter alguma informação básica sobre a própria literatura, com as especificações relativas àqueles leitores. Ler ou não ler – eis a questão. Se os professores, educadores, animadores culturais e bibliotecários pretendem assumir a posição de agentes disseminadores da leitura, precisam gostar de ler e têm de ler, para, daí sim, terem condições de incentivar a leitura. Como forma de fomentar tal prática, propomos distintas metodologias para a abordagem do texto literário, em que a figura do mediador como impulsionador do diálogo entre o autor e o leitor através do texto é fundamental. Para tanto, sugerimos a aplicação do que denominaremos, a partir deste momento, de práticas leitoras multimídiais, as quais priorizam a interdisciplinaridade e a intertextualidade, aliadas às novas tecnologias de suporte textual, para reconstituir a leitura como um ato criativo, participativo e, essencialmente, dialógico.

4 Da necessidade da pré-leitura

Para formar um leitor crítico e sensível, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê, de construir significados e transformá-los em palavras, exige-se do mediador de leitura uma intervenção adequada,

contínua e explícita, que precisa ocorrer de forma consciente e sistemática antes, durante e depois das atividades de leitura. O diálogo entre o mediador e o aluno-leitor não deve ser baseado na transmissão de respostas prontas, pelo contrário: deve possibilitar a mobilização do sujeito mediado de forma que ele tenha condições de buscar suas próprias respostas e construir os seus próprios significados para o que está lendo.

O trabalho com a pré-leitura permite que se resgatem as informações do mundo exterior ao texto, recurso pelo qual o conhecimento prévio do aluno-leitor é trazido à tona. Ao colocarmos em prática essa estratégia, descobrimos o quanto ele sabe ou o quanto não sabe a respeito dos assuntos que serão desenvolvidos durante a realização da prática leitora. Entretanto, o que temos observado a respeito da leitura é que muitas vezes o bibliotecário ou o professor centram a atenção na escolha do objeto – o texto, o livro – e esquecem o sujeito – o aluno leitor. Primeiramente, eles selecionam o material, e só depois decidem o que fazer. Entretanto, no processo de mediação o bibliotecário e o professor precisam ter clareza dos motivos que o levaram a escolher determinada obra, não outra, e ter consciência de que todas as atividades dependerão de seu propósito inicial.

5 Dos princípios para a elaboração de práticas leitoras multimídiais

A elaboração, ou seja, o roteiro das práticas leitoras deve prever os seguintes aspectos: delimitação dos objetivos da atividade, justificativa da escolha do tema e sua posterior abordagem, indicação do tempo necessário para sua execução, especificação e detalhamento das etapas de desenvolvimento e material a ser utilizado. Devem ser seguidas, também, algumas premissas:

a) O bibliotecário e o professor devem ser leitores: nada mais falso do que obrigar o aluno a ler e serem, o bibliotecário e o professor, sujeitos pouco afeitos à leitura. Todos têm, por certo, alguma expe-

riência nesse campo: ao recomendar ou ao estudar um livro já lido, sobre o qual tenham uma noção adequada e informada, bibliotecário e professor têm sucesso; caso contrário, o resultado é ou muito difícil, ou nulo. Mais que por palavras, tais profissionais devem dar o exemplo vivo da validade de ler por meio de sua atuação cotidiana. Devem ser frequentadores assíduos de bibliotecas, devem ser estimuladores da leitura, devem ser mediadores entre o aluno e a literatura.

b) A escolha do *corpus* – no caso, uma obra literária: tudo depende do público-alvo. Deseja-se trabalhar com alunos de educação infantil? Com as séries iniciais do ensino fundamental ou com as séries finais? Com o ensino médio? Com um público de universitários? Ou seria o caso de promover a leitura em meio a associações de moradores? A definição da obra se dará, pois, a partir da delimitação do público-alvo. Afinal, plateias distintas exigem obras distintas. Assim, a mediação do ato de ler inicia pela seleção do texto, que deve ser do interesse do leitor ou mesmo necessário às suas ações no âmbito de seu grupo social, além de estar de acordo com seus níveis de leitura, observadas suas características pessoais. Tais cuidados no processo seletivo pressupõem a existência de um mediador com experiência de leitura, cujo conhecimento prévio esteja repleto de informações, adquiridas especialmente por intermédio do acervo do conhecimento acumulado ao longo da história e através do contato e do envolvimento com linguagens veiculadas em diferentes suportes, reveladores de valores, usos, costumes, crenças e que configuram o seu nível cultural baseado nos princípios da universalidade.

c) Selecionado o texto literário, é necessário que se escolham outros suportes, além do livro e relacionados a ele, que possibilitem ao público-alvo a realização de outras leituras. Deve-se atentar para o fato de que as concepções tradicionais de leitura pouco representam em uma atualidade de constante evolução tecnológica. Em um período em que a comunicação e a informação digital são fatores fundamentais nas novas formas de relacionamento humano, em um momento em que a tecnologia da tela fortemente se introduz nos procedimentos sociais, a leitura deve ser observada em conceitos e contextos mais

amplos, assim como o livro deve ser compreendido em sua evolução histórica em meio às novidades da realidade virtual.

Além de contribuir com o processo de identificação de pistas responsáveis pela coerência e pela coesão textuais, construindo uma metodologia de abordagem do texto, o mediador precisa estimular o leitor a estabelecer relações entre as obras e os diferentes contextos nos quais interage, bem como com outros textos já existentes, em uma verdadeira estrutura arquitetônica.

A leitura é um processo de interatividade, implicando a explicitação do modo como o leitor visualiza o mundo, dos valores que subjazem às suas manifestações e do inter-relacionamento entre sujeitos – o sujeito autor, o sujeito mediador, o sujeito leitor – e o próprio texto –, que se torna sujeito também, já que, criado, independe de seu criador. Esse processo de cooperação imprevisível é o momento em que são compartilhados contextos mentais, sentimentos e emoções.

6 Considerações finais

A ausência de uma cultura de leitura reforça a importância da constituição de mediadores entre o texto e o leitor, seja no contexto da biblioteca, seja no contexto da família ou, mesmo, do exercício profissional. É hora de revermos metodologias, abordagens e conceitos. É necessário repensarmos a forma de envolver todas as camadas da população – sejam crianças, jovens, adultos ou idosos – no mundo das leituras, propondo ideias para aproximá-los dos inúmeros textos que compõem a vida e que formam o mundo. É preciso ouvirmos, observarmos, refletirmos, a fim de que possamos reelaborar as condições propícias à formação de leitores críticos, com competências para interagirem com múltiplas linguagens, nos diversos suportes, sejam eles fundados na tradição, sejam introduzidos pelas novidades da tecnologia. Sendo a literatura um dos direitos humanos, é necessário, sobretudo, lermos.

Em uma sociedade cuja educação é constante e lamentavelmente

preterida, quem se propõe a trabalhar com a mediação de leitura deve saber, de antemão, que são imensos os desafios. Conforme Ceccantini (2016, p. 96), “se as políticas públicas dos últimos anos têm acertado no esforço de garantir amplamente o acesso material ao livro literário, falta ainda a contrapartida de investimentos sólidos na formação e atualização dos mediadores (professores, bibliotecários, animadores culturais, etc.)”. Cabe ao Estado, portanto, investir em educação, empenhar-se na formação de mediadores, esforçar-se para uma implementação efetiva do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e fortalecer o sistema de bibliotecas.

Nesse sentido, a fim da adoção de novas práticas de leitura capazes de ir ao encontro dos leitores, é imprescindível que bibliotecários, professores, educadores e animadores culturais conheçam os caminhos trilhados pela arte literária, a fim de que possam, conscientes dos desafios e das lacunas existentes, tomar atitudes transgressoras nas práticas leitoras peculiares à sociedade do conhecimento e das imposições tecnológicas.

Referências

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos, 1750 – 1880. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que Parece Verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva. Biblioteca: espaço de aprendizagem, ação cultural e mediação de leitura. In: AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do (Org.). **Fundamentos de Apoio Educacional**. Porto Alegre: Penso, 2014.

FAILLA, Zoara. Os Jovens, Leitura e Inclusão. In: AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

FAILLA, Zoara. Retratos: leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

LAJOLO, Marisa. Números e Letras no Mundo dos Livros. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A Escola e a Formação de Leitores. In: AMORIM, Galeno (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil 4**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró- Livro, 2008.

REYES, Yolanda. **A Casa Imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. Tradução de Elizabeth Guzzo de Almeida. São Paulo: Global, 2010.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Org.); BRANDÃO, Heliana Maria Brina (Org.); MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 17-48.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11a. ed. São Paulo: Global: 2003.



12

Biblioteca Escolar: estereótipo e realidade

OSWALDO FRANCISCO DE ALMEIDA JÚNIOR

CRB9/1147

ROVILSON JOSÉ DA SILVA

1 Considerações iniciais sobre a biblioteca escolar

Ao serem indagadas sobre qual é o espaço da escola que abriga livros e permite aos alunos a retirada por empréstimo ou a consulta dentro de seus espaços, as pessoas, em sua imensa maioria, responderão, quase que sem titubear, que é a biblioteca. A resposta é dada mesmo por aqueles que não frequentaram a biblioteca escolar, seja por não sentir necessidade, por não ter sido incentivado ou pela não existência desse espaço de corresponsabilidade no ensino e aprendizagem das crianças e jovens.

Esse é o pensamento que caracteriza o senso comum a respeito da biblioteca escolar no Brasil.

Alguns itens, explícitos no estereótipo ou não, devem ser melhor analisados para que se possa compreender ou nos aproximarmos da compreensão dos motivos que embasam e sustentam essa ideia, senso comum, de biblioteca.

O primeiro deles é a concepção de que, em sendo uma biblioteca, ela tem seu acervo constituído apenas de livros. Ortega y Gasset

afirma que a ideia que temos do profissional bibliotecário – ao menos até a década dos anos 1930, quando sua palestra, posteriormente transformada em livro, é ministrada – nasce a partir do final do século XV, com a descoberta (ou introdução na Europa, uma vez que sua descoberta deu-se na China, muitos anos antes) da prensa móvel, por Gutenberg.

Seguindo essa afirmação, a biblioteca, qualquer que seja ela, carrega um estereótipo que a vincula, aos olhos da sociedade, aos livros. Biblioteca e livro constitui, assim, uma relação amalgamada de tal forma que a primeira remete à segunda, ou seja, no imaginário das pessoas, a palavra biblioteca sempre está conectada à palavra livro.

Todas as tentativas contemporâneas de apresentar a biblioteca como interessada em outros materiais, esbarram no estereótipo descrito acima. Mas, também, esbarram em outro estereótipo presente nas ideias da escola e do ensino (e podemos incluir, também, a educação).

O modelo de ensino que se concretiza unicamente na figura do professor, em aulas concentradas apenas nas salas e sustentadas pela fala do professor é a forma com o qual a população mais concebe e entende o ensino - e, mais, a educação. Não são poucos os saudosistas que defendem punições físicas nas crianças, pois - talvez seja esse o entendimento deles - a violência, quando aplicada por um motivo justo, desta feita para o aprendizado, deve ser aceita e incentivada.

Salas de aula com alunos insubordinados ou com baixo aprendizado (determinado apenas pelas notas que não alcançam o mínimo aplicado como parâmetro para todos os alunos, excluídas as características individuais) são compreendidas, por boa parte da população, como consequência de um ensino inadequado oferecido pela escola. Confundem educação e ensino e não se sentem responsáveis, nem minimamente, tanto por uma como pelo outro. O sucesso ou o insucesso das crianças têm sua base na boa ou péssima “educação” dada pela escola.

Os exemplos dos pais, muitas vezes, são contraditórios em relação ao que é desenvolvido na escola. Estamos apenas lidando aqui com

assuntos que abordam a convivência das pessoas em sociedade, o respeito para com os outros etc.

Vemos pais, por exemplo, que param seus carros, ao buscar o filho na escola, de maneira a contrariar regras mínimas indicadas pela escola e pelo município: a escola cria uma faixa na rua para que os pais aguardem os filhos em seus carros ou que permita a entrada em um espaço dedicado a isso dentro da escola. No entanto, alegando vários motivos entre os quais o atraso para um compromisso, há pais que param seus carros em fila dupla ou, até mesmo, tripla. Atitudes como essa são contraditórias ao que é ensinado pelos professores em sala de aula.

Em meados do século XIX surge a biblioteca pública, dentro dos moldes com que a conhecemos hoje. Os pedidos para que esse tipo de biblioteca fosse aberto a todos e mantido pelo Estado, estava atrelado às reivindicações por um ensino público e gratuito. Assim, não só as bibliotecas públicas, mas todas, de maneira geral, possuíam como responsabilidade básica a educacional. Biblioteca e ensino (formal e não formal), dessa forma, passam a se imbricar. No ensino formal, no entanto, como vimos acima quando discutimos rapidamente o modelo educacional assumido pelo Estado brasileiro, focou a sala de aula como base do aprendizado e relegou a biblioteca escolar a um mero espaço de apoio, embora também sujeita e condicionada às exigências desse modelo.

Seguindo a concepção que defendemos, a biblioteca escolar passou a oferecer materiais de apoio aos temas desenvolvidos em sala de aula; participar com seu espaço em ações propostas pelos professores e criar atividades voltadas para a leitura que, como veremos, está no cerne do entendimento do modelo educacional de acesso e apropriação de conhecimentos.

Outros tipos de bibliotecas, como as comunitárias, por exemplo, assumiram, igualmente, a relação biblioteca-ensino, mesmo afirmando que buscam atuar de maneira diferenciada das bibliotecas públicas e escolares. Uma análise rápida evidencia, com base na organização do acervo e dos serviços oferecidos, a defesa tácita dessa relação.

O modelo de ensino também é compreendido a partir da ideia da utilização dos livros como materiais de transferência de conhecimento. Os alunos, nesse entendimento, se valem dos livros para “aprender”. A experiência, produto da vivência das pessoas, não é considerada como forma de aprendizado formal nem como instância que leva ao conhecimento. Muitas vezes os alunos são vistos como seres “vazios” e esse vácuo cognitivo deve ser preenchido pelos professores e pelos apoios de aprendizagem.

De modo semelhante, o conhecimento valorizado e entendido como tal, diz respeito apenas ao científico e nunca ao popular.

O que é produzido pelo povo, uma vez que é entendido apenas como um “saber” e não “conhecimento”, é desvalorizado e não há incentivo para que se transforme em materiais duradouros. Os livros publicados representam as concepções de um determinado grupo social, aquele a quem a sociedade atribui condições de nos dizer o que é verdade, o que representa verdade. A estes é delegado o direito, mesmo que tácito, de registrar suas ideias e concepções e transmiti-las para estas e outras gerações.

A população passa a entender que é mera consumidora de cultura, ameadora de cultura, e, mais, assimiladora e reprodutora de uma cultura que não é sua; a população, nessa visão, não faz cultura, não é produtora de cultura.

Os livros, como dissemos, representam o conhecimento produzido por um grupo social e as escolas o reproduzem e inviabilizam que o saber popular tenha espaço para ser divulgado. A escola e a biblioteca, assim, mantêm e divulgam o conhecimento oficializado, tanto no âmbito da ciência, como na história, na geografia, entre outros.

Na medida em que reproduz o conhecimento determinado como tal por uma classe social específica, a escola se transforma em um aparelho ideológico de Estado, como proposto por Althusser (1985). Os aparelhos ideológicos de Estado permitem que se mantenha a situação vigente e, mais do que isso, que tal situação seja aceita e não contestada (ou contestada, mas de forma a nada transformar). Com esse entendimento, além da escola, incluímos entre tais aparelhos, a biblio-

teca. Ampliando mais nossa visão, e cientes de que seremos questionados, o livro, em certa medida, também pode ser incluído entre os aparelhos ideológicos de Estado.

O livro, dentro do estereótipo que estamos analisando, é entendido como transmissor, um transferidor da verdade. Se está escrito em um livro, é verdadeiro. A leitura, por conseguinte, é um mecanismo para que as pessoas possam se apropriar da verdade. Outras formas de veiculação da verdade são aceitas, mas nenhuma delas se equivaleria ao livro.

As ideias se aproximam: transferir conhecimento faz parte do modelo de educação que estamos discutindo - e contradizendo. Já dissemos que não acreditamos na transferência, quer da informação, quer de conteúdos do ensino escolar. Qualquer transferência pressupõe uma neutralidade, tanto por parte de quem repassa um conteúdo (boa parte das vezes já prontas e publicadas em livros e apostilas), como por quem o recebe. Essa neutralidade não existe. O material confeccionado e disponível para os professores tem uma interferência do seu produtor. Ele carrega significados já em sua origem.

Os professores também interferem na mediação do processo de aprendizagem a partir desse material. Eles não são meros repassadores de conteúdo, mesmo que sua margem de ação venha diminuindo. E os alunos, por sua vez, também interferem na relação com o conteúdo, não sendo apenas receptores, consumidores de conteúdos, ao contrário, trazem para o ensino todas as suas experiências de vida, seus acervos de conhecimento, seus referenciais.

O modelo educacional tenta defender a ideia de que o processo de ensino/aprendizagem deve ser visto e entendido como um fazer técnico, que independe dos professores e dos alunos. O conteúdo pré-fixado é válido em qualquer lugar, em qualquer escola de qualquer cidade – isso é claramente percebido quando são usados os mesmos materiais didáticos em todas as escolas brasileiras ou, ao menos, em sua maioria. Pouca margem existe para que os interesses locais (os localismos) sejam contemplados nesses materiais.

Do mesmo modo, qualquer professor pode se responsabilizar em “passar” os conteúdos presentes e determinados. Os alunos são consi-

derados a partir de um perfil ideal, com o mesmo tempo para “adquirir” os conhecimentos básicos e necessários para progredir na escala de anos burocraticamente impostas. Sem permitir que as necessidades individuais, que o modo de vida de cada um, sejam ao menos considerados.

A leitura também faz parte, mesmo que implicitamente, desse estereótipo. A leitura leva à inteligência e todos nós devemos ler independente, até mesmo, do conteúdo dos materiais lidos. Essa ideia defende a leitura sem relação com o conteúdo, como se ela, leitura, pudesse existir sem o conteúdo.

No estereótipo, neste caso não só da escola como em todos os equipamentos culturais e informacionais, a leitura é compreendida como vinculada apenas ao texto escrito e, em maior medida, aos livros. A leitura deve ser compreendida em seu sentido lato, abrangendo o texto escrito, a imagem fixa, a imagem em movimento e o som. Nestes últimos dois casos: a imagem em movimento abrange a leitura do corpo, da comunicação não verbal e o som inclui a oralidade, menosprezada muitas vezes e considerada de menor importância do que a leitura do texto escrito. O compartilhamento do conhecimento humano dá-se não só pelos registros permanentes, como os livros, por exemplo, como também pelos registros momentâneos, efêmeros. A oralidade registra informações na memória dos que com ela tiveram contato e interfere na construção do conhecimento de todas as pessoas.

Vivemos em uma sociedade letrada, em que a leitura do texto escrito é exigida a cada momento do nosso cotidiano. Lemos desde letreiro de ônibus até bula de remédio. A leitura a partir da virtualidade é muito maior do que as críticas feitas ao uso dos equipamentos tecnológicos, em especial os celulares. Talvez nossas discussões e questionamentos sobre esse uso não estejam nos deixando vislumbrar as possíveis leituras e possíveis recursos para a educação e para o ensino provenientes desses equipamentos. Parece que nossas objeções a eles, quando de suas análises, são pressupostos, o que impede qualquer tentativa de reconhecer benefícios no seu uso. Não estamos

defendendo o uso indiscriminado dos celulares e recursos eletrônicos, claro, mas é preciso identificar formas de nos apropriarmos deles nos ambientes educacionais e informacionais.

A leitura também é entendida como forma de “fuga”, de “refúgio” do cotidiano massacrante. Assim, como a possibilidade, a partir dos outros (autores, escritores, editores etc.), de construir seu olhar, sua forma de entender e explicar o mundo e interferir no mundo, se perde pela ideia e necessidade imposta ao ser humano de se voltar a si mesmo, de se “selficar”. A leitura é o contrário do refúgio, do isolamento, do individualismo. É ela o veículo para a relação com o mundo, para conhecer o mundo, para perceber o mundo, para entender o mundo.

Ao contrário do que dizem, acreditamos que, hoje, o mundo lê mais. Não livros, embora as projeções mais pessimistas e negativistas em relação a eles não tenha se concretizado, mas a escrita – em diferentes suportes –, a imagem e o som. Hoje, as pessoas leem nos celulares.

Há uma preocupação em não sermos escravos das redes, dos equipamentos eletrônicos. Devemos usar o celular para combater a escravidão, embora isso pareça uma contradição, na medida em que quanto mais uso, mais escravo fico. O foco do ensino, em relação a esses equipamentos, talvez seja o de fornecer competências para o uso deles, questionar todos os benefícios que eles, nas publicidades, dizem proporcionar. É desmontar a ideia de felicidade a partir do uso deles constantemente veiculada. O ensino talvez deva trabalhar com a ideia de oferecer bases para que os alunos sejam críticos.

A exemplo da leitura, temos, em igual medida, a escrita. O uso do WhatsApp, embora ele permita mensagens de áudio, tem uma quantidade muito grande de textos escritos. A discussão sobre as características dessa escrita, se segue ou não a norma padrão, a norma culta, mesmo que importante, neste momento é secundária. As pessoas estão escrevendo e se comunicando via aplicativos, e se entendendo. O não uso da escrita dentro dos rigores da norma culta, dos cânones gramaticais, embora nós os defendamos, não implica na falta de comunicação, uma vez que há regras não explícitas nessa escrita. Essa é

uma discussão, parece-nos, que deve ser pesquisada e estudada pelas áreas que por ela se interessam.

A concepção, dentro do estereótipo da biblioteca escolar, de que ela atua apenas com livros, é contrariada pela inclusão da contação de histórias como uma de suas principais ações.

Um espaço para a discussão do uso da contação de histórias no ambiente da biblioteca escolar é importante para que todos estejam alertas em relação à posição deste tipo de biblioteca que contraria o próprio objeto da área da Biblioteconomia. A principal preocupação da área, o que se configura como seu objeto, é a informação registrada. Em assim pensando, a contação de histórias, na medida em que é impossível ser guardada e recuperada posteriormente, não pode ser entendida como pertencente ao fazer e ao interesse das bibliotecas escolares. Quando gravada, uma contação de histórias perde a sua principal característica, ou seja, o presencial. Assim como o teatro, a contação de histórias envolve não só a performance dos que trabalham com ela, mas também a participação do público. Mesmo sem ter uma participação concreta e previamente acertada, a exteriorização de emoções, de concordância, de passividade, de tédio, implicam em alterações na apresentação, quer no ritmo, quer na ênfase de algumas passagens etc. Gravada, a contação de histórias perde suas características essenciais.

A manutenção desse fazer por parte das bibliotecas escolares – e das públicas também –, parece-nos uma atitude de confronto, uma postura de subversão – entendida como um posicionamento contrário a uma inadequada ordem constituída –, uma salutar insubordinação ao objeto da área que oprime o fazer do profissional da biblioteca.

Não nos esqueçamos, no entanto, que a leitura é um dos fazeres da biblioteca escolar e divide sua importância com outras ações.

Em sua dissertação de mestrado, Bicheri (2007) trabalhou com a interferência do bibliotecário, e da biblioteca escolar, nos trabalhos escolares dos alunos. A proposta era a de alterar o estereótipo de que a biblioteca escolar possui um espaço e todas as suas ações devem estar restritos a ele. Trabalhamos com a concepção de que há fazeres que devem ser realizados no ambiente físico da biblioteca e outros

que exigem uma atuação além desse espaço. Esse ambiente, que envolve também o virtual, chamamos de ambiência, ou seja, a esfera de influência e interferência da biblioteca. Bicheri aponta que a biblioteca escolar pode e deve prestar serviços virtuais na elaboração, por parte dos alunos, de trabalhos escolares. A biblioteca pode, por exemplo, ter um site que oferece links adequados para o desenvolvimento das pesquisas. Isso resulta não só na diminuição do tempo da pesquisa como também na qualidade final dos trabalhos.

2 Biblioteca escolar: menos pobre que o passado, mas a carência continua...

Muitas vezes a realidade se faz por meio dos estereótipos, outras vezes os estereótipos constroem a realidade. Ou seja, o que se constata em parte da rotina das bibliotecas escolares ocorre devido às práticas que são repetidas há anos e, dessa forma, de tanto repetidas, tornam-se realidade.

Como transpor esse círculo vicioso? Ir além da repetição de modelo imobilista de biblioteca escolar para alçar a um espaço de relação, de interação entre alunos, professores, bibliotecários, a leitura, a informação e o conhecimento?

Nas primeiras décadas do século XXI predominou a inconstância das políticas públicas em relação à formação do leitor, tornando-se como uma névoa diáfana que aparece e quase desaparece quando se refere às políticas que envolvem a leitura, o livro e a biblioteca escolar por meio governamental.

Em nosso país parece haver tradição dos programas federais em enviar acervo às escolas. Essa estratégia, adotada principalmente a partir da segunda metade do século XX, permaneceu até início do XXI. Como se o único compromisso do poder público fosse enviar livros às instituições de ensino. Assim, o Estado não precisaria se preocupar em estruturar bibliotecas, definir programas de formação de mediadores (professores e bibliotecários), por exemplo, pois fez a sua parte com o envio de acervo.

Em 1997 foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cujo objetivo era “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”. (BRASIL, 2021b).

Esse Programa enviou às escolas um manual que visava orientar quanto ao uso do material e também à organização da biblioteca. Entretanto, o próprio documento alertava que, caso a escola não tivesse biblioteca, poderia improvisar um espaço e até prateleiras com tijolos e tábuas. (SILVA, 2010, p.44). Inconcebível que o manual advindo do governo trouxesse a proposta de gambiarra para a mobília que poderia colocar a integridade física da criança em risco. Isso denota como a biblioteca era concebida pelas próprias autoridades que deveriam ser responsáveis em promovê-la.

A situação é emblemática e, ao mesmo tempo, evidencia como a população nacional se relaciona com a instituição biblioteca ora presente e ora ausente na escola. Paradoxal essa relação, pois parte das escolas que possuem a biblioteca ou sala de leitura não recebeu orientação, nem espaço que fosse construído, destinado especificamente para a biblioteca da escola. Reina o improviso.

O afastamento da biblioteca escolar é um dos reflexos da pouca intimidade que nossa população tem com esse equipamento cultural. Primeiro, revela a falta de estrutura de parte das cidades que não possui sequer uma biblioteca pública. Junta-se a esse contexto, a passagem da era impressa para a digital, das mensagens em vídeo e digitais em detrimento da leitura de livros e, por último, a quase inércia do uso pedagógico da biblioteca na escola.

Tudo isso evidencia que o distanciamento da biblioteca da escola por parte de sua própria comunidade realça a falta de convivência social com esse instrumento cultural e informacional que é a biblioteca, independente das funções e serviços que oferece ou comunidade que atende. Se a biblioteca estiver ausente na rotina da população, também estará invisível na escola.

A partir de 2002, o PNBE criou o Programa *Literatura em Minha Casa* que enviou títulos aos alunos de 4º e 5º anos para que os levassem para casa. Ainda assim foram necessárias campanhas para que as escolas entregassem os livros aos alunos, pois não foram poucos os casos de livros fechados em armários. Mais uma vez não se encarava a questão da biblioteca como instituição e permanecia a política de envio de acervo.

Adiante, em 2006, houve a criação do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), instituído pela Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, assinada pelos ministros de Educação e Cultura da época, respectivamente Fernando Haddad e Gilberto Gil. O Plano estruturado em quatro eixos buscou consolidar toda a cadeia envolvida com o livro, formação de leitor e, portanto, a biblioteca. (BRASIL, 2021c).

Talvez tenha sido a primeira vez que, diretamente, dois ministérios trabalharam em prol de uma política nacional que afetava a ambas as áreas. Esse reconhecimento que houve, inicialmente, parece ter recrudescido nos últimos anos; entretanto, o Plano ainda está vigendo, embora os entes federados pareçam alheios a ele.

O PNBE, de 2000 a 2014, enviou quase que anualmente obras para compor o acervo da biblioteca da escola. Em 2017, por meio do Decreto nº 9099, o PNBE foi incorporado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que se tornava responsável por avaliar e disponibilizar “obras literárias, além de acervos para bibliotecas, incluindo ações de qualificação de materiais para aquisição descentralizada pelos entes federativos”. (BRASIL, 2017).

A Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, dispunha acerca da universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do país, estabelecendo o prazo de uma década para que fosse implantada, isso queria dizer: construção de bibliotecas, formação de profissionais bibliotecários, acervo, equipamentos. Tudo isso, envolveria uma grande cifra em todos os aspectos, entretanto, era preciso começar. Os anos foram se passando, nem governo federal, nem governos locais se mexeram para cumprir a referida Lei. (BRASIL, 2010)

Dois anos antes de encerrar o prazo da Lei n. 12.244/2010, nada foi feito em direção à universalização. A Lei permanece no papel. Desde 2018, tramita na Câmara a PL 9484/2018, proposta de Laura Carneiro - PMDB/RJ e Carmen Zanotto - PPS/SC, que altera a Lei 12.244/10, “que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País, para dispor sobre uma nova definição de biblioteca escolar e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE).” O projeto está em apreciação no Senado Federal. (BRASIL, 2021a)

Em 2021, vive-se o quase imobilismo das ações governamentais nas estâncias federal, estadual e municipal frente ao financiamento e gestão das bibliotecas escolares.

Nesse contexto, a omissão das secretarias de educação não é casual, é pensada. Implantar a Lei gera aporte financeiro, tanto em relação à contratação de bibliotecários quanto à estruturação de espaços com mobília, acervo e equipamentos. O que deveria ser compreendido como investimento à formação de crianças e adolescentes, é encarado apenas como despesa, como gasto.

Com isso, a precarização parece que se tornou oficial, em especial por gestores estaduais e municipais, responsáveis pela escola básica, uma vez que, para evitar punição por não implantar o que a 12.244/10 exige, mudam a designação “biblioteca” no espaço escolar para “salas de leitura”. Essa tem sido uma das práticas do poder público para se evadir de suas responsabilidades.

A implantação da Lei n. 12.244/2010, num país continental como o Brasil, transita por uma complexidade que vai do aporte financeiro nos três níveis da federação (federal, estadual e municipal) a construções de milhares de bibliotecas, contratação de mais de 100 mil bibliotecários, aquisição de acervo e equipamentos. Tudo isso não é algo simples para se implantar ao mesmo tempo, entretanto, se desde 2010 cada recanto do país tivesse feito sua parte, regulamentando a implantação da Lei de acordo com sua realidade local, é provável que tivéssemos em outro patamar frente a essa questão.

3 Da inconstância do Estado à formação para se atuar na biblioteca escolar

Se de um lado o Estado ainda trata a biblioteca escolar de forma estereotipada em relação às políticas, o que as áreas diretamente ligadas à biblioteca escolar têm feito no cotidiano para transpor o aprisionamento dessa instituição, rumo à ressignificação e atuação mais efetiva?

As áreas que estão diretamente interligadas à biblioteca escolar como têm se relacionado?

Como as áreas têm trabalhado para aprimorar o acesso ao serviço que a biblioteca escolar pode oferecer?

Será que a Biblioteconomia e a Educação não se veem de forma estereotipada, o que impede que compreendam suas potencialidades em atuação conjunta na biblioteca escolar?

Como se dá a formação do professor e do bibliotecário em relação à biblioteca na escola?

Refletir criticamente acerca da biblioteca escolar direciona o olhar à competência inerente ao outro, ao Estado, mas também perscruta a si próprio, ou seja, às áreas afetas diretamente a essa instituição: Biblioteconomia e Educação. Talvez a admissão de que a biblioteca escolar faça parte das duas áreas, embora cada qual tenha suas especificidades, pode ser outra possibilidade na busca de se ampliar a sua presença na instituição de ensino.

Socializar o saber, entre outros aspectos refere-se às condições de acesso ao conhecimento, à leitura pelos alunos, quer seja de forma mediada pelo professor, pelo bibliotecário e ou pelos espaços que são destinados a isso, em especial, ao uso pedagógico da biblioteca da escola, de modo orientado e também espontâneo. Dessa forma, a frequência à biblioteca não será apenas para pesquisas orientadas em sala de aula, mas também deve proporcionar o livre acesso à busca espontânea que os alunos tenham curiosidade, tudo por meio de uma relação de interação, dialógica [...]. (SILVA; ALMEIDA JÚNIOR, 2018, p.81).

A complexidade dessa relação está em lenta construção em ambas as áreas. Tem sido mais fácil apontar uma para a outra com dedo em riste, mas é necessário reconhecer que as áreas são interdependentes, que não são autossuficientes e cada uma pode contribuir com a outra. Isso poderia ser uma das perspectivas para se construir novo caminho.

Tanto a Biblioteconomia quanto a Educação têm na composição de seus objetivos a formação do leitor. Portanto, coexistem aspectos confluentes como, por exemplo, o acesso ao material escrito, fonográfico, plástico, cultural; e o uso da biblioteca como instrumento pedagógico que potencializa essa formação. Assim, encontram-se aspectos metodológicos, pedagógicos que não estão apenas no âmbito de uma área, mas das duas áreas. Isso incide diretamente na formação profissional, tanto na área da Educação quanto na área da Biblioteconomia escolar.

Quanto da biblioteca escolar se estuda ou se agrega à formação do graduando em Educação e de Biblioteconomia para o trabalho em conjunto na biblioteca?

Referir-se à educação pode adquirir o sentido lato, ou seja, pode-se pensar nas licenciaturas que formam as inúmeras áreas do conhecimento, mas aqui se pontua, por exemplo, a formação do pedagogo e do bibliotecário, que atenderão aos alunos desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em geral, pode-se afirmar que, dificilmente, haverá tópicos na formação do pedagogo que se refiram à biblioteca escolar, à natureza do trabalho que é lá desenvolvido, das possibilidades de trabalho em conjunto com o bibliotecário. Tudo isso tem um pouco da ausência histórica da biblioteca na vida do brasileiro. O professor é reflexo dessa sociedade e se não teve contato com a biblioteca em sua formação e crescimento, é bem provável que não transmitirá essa ideia para seus alunos.

Ainda nessa perspectiva refletimos acerca de aspectos inerentes à formação do bibliotecário, pois embora haja a formação específica da área de Biblioteconomia, quando se referir à biblioteca escolar, há conteúdos que envolvem a escola, que se referem à natureza pedagó-

gica escolar em relação ao conhecimento, à formação do leitor na fase infantil e ou adolescente.

A população atendida na escola básica compõe-se de crianças e adolescentes em diversas fases, com diferentes características desde o desenvolvimento psíquico até a linguagem. Esses aspectos interferem na abordagem entre o bibliotecário e os alunos, entre a biblioteca e a estrutura de ensino. Reiteramos as indagações:

- Há na formação do bibliotecário, estudos acerca do desenvolvimento psíquico-intelectual infantojuvenil?
- Estuda-se, por exemplo, como ocorre o processo de amadurecimento da criança ou adolescente em relação à leitura?
- O graduando estuda os aspectos que evidenciam a interação do bibliotecário com o aluno em ambiente escolar?
- Como realizar a mediação pedagógica da leitura e informação por meio da biblioteca escolar?
- O que pode garantir que a biblioteca esteja inserida, cada vez mais, na rotina escolar?

A atuação humana torna-se imprescindível para a composição da biblioteca que a escola merece ter, ou seja, um espaço de relações entre as pessoas, que promove mediações culturais cruzadas, intencionais de modo que o aluno dialogue com a leitura realizada em vários suportes, de diferentes gêneros, que deem suporte ao ensino, além de oferecer a ampliação de seu acervo cultural. (ARENA, 2011).

No contexto escolar, o bibliotecário ainda não assumiu integralmente seu papel de parceiro na educação infantojuvenil, por isso quanto mais sua formação profissional privilegiar os processos pedagógicos que estruturam a mediação na biblioteca, mais próximo estará da rotina escolar, de suas nuances e, principalmente, poderá agir assertivamente em prol da formação dos alunos, da interação com os demais profissionais da escola e, assim, a biblioteca resgata seu papel fundamental para o desenvolvimento do ensino.

4 Considerações finais

Estamos saindo de um modelo educacional meramente cuspido, passando por um outro modelo que meramente utilizava o livro como único veículo transmissor de conhecimento, transmissor de cultura. Hoje, as exigências das mudanças nas antigas mídias e a criação de novas, implicam em alterações nas ferramentas de ensino e educação. Isso afeta os professores – pedindo novas posturas, novos entendimentos, novas técnicas e táticas de ensino, tanto em sala de aula como fora dela. De modo semelhante, todas essas mudanças pedem alterações nas bibliotecas e no fazer dos bibliotecários. Lidamos hoje com uma quantidade imensa de informações, e boa parte delas são efêmeras, vivem por pouco tempo e logo são trocadas por outras, se tornando obsoletas. O professor, na EAD, deixa de atender um grupo pequeno de aluno e prepara aulas para centenas deles, desconhecendo os nomes deles como também as necessidades individuais de cada um. A biblioteca, nesse caso, passa a ser um repositório de materiais e a interferência, tanto do professor como do bibliotecário é pequena. Como atuar nesse novo momento?

Ninguém está isolado. As pessoas não recebem informações apenas pela escola, mas por muitos outros veículos disseminadores, como a mídia impressa, televisiva, auditiva ou virtual. Além delas, as pessoas têm contato com outras pessoas, parentes, amigos, colegas, conversas com motoristas, garçons, atendentes de lojas, de supermercados, filas de bancos, pontos de ônibus, entre outros, recebem influência da igreja, do clube, do grupo de amigos. Ouvimos conversas alheias em vários lugares, das quais só participamos indiretamente. Hoje, mais ainda, das redes sociais, *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, entre outros. Não podemos isolar os alunos no espaço da escola. É preciso lidar com todos esses veículos, com todos os materiais acessados e utilizá-los no fazer do ensino, na aprendizagem, nas ações das bibliotecas.

Professores e bibliotecários devem se questionar a respeito de seus fazeres. Mais ainda: devem se perguntar o que podem fazer em prol da formação e atuação do bibliotecário numa escola e da relação entre

esses dois profissionais. Devem também pensar sobre as formas de contribuição de cada um na formação dos seus colegas de profissão.

A biblioteca, seu prédio, equipamentos e acervo não são suficientes para que a interação entre biblioteca e escola aconteça. Apenas isso não garante que a comunidade escolar usufrua dessa instituição em sua total potencialidade.

Nem bibliotecários e nem professores estão imunes aos estereótipos em relação à biblioteca escolar e a superação disso perpassará pela análise cuidadosa acerca da formação que tem sido oferecida aos futuros bibliotecários escolares; ao suporte para uma atuação que, sem deixar os aspectos específicos da Biblioteconomia, considere a ação pedagógica da biblioteca ao oportunizar à criança e ao adolescente o acesso à leitura, à informação e à cultura.

A escola e a biblioteca não produzem mercadoria. Em um mundo capitalista, a não produção de mercadoria acarreta a uma condição de status secundário entre as profissões e as áreas do conhecimento humano, mas, independentemente disso, temos que afirmar nossa condição de formar seres questionadores, cidadãos.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARENA, Dagoberto Buim. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 29, n. 57, p. 10-17, 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/37/33>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BICHERI, Ana Lucia Antunes de Oliveira. **A Mediação do Bibliotecário na Pesquisa Escolar Face a Crescente Virtualização da Informação**. 197p. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UNESP, Marília, 2007. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/bicheri_alao_me_mar.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 9484/2018**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2167716>. Acesso em: 12 jul. 2021a.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **FNDElegis**, 10nov.2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> Acesso em: 18 jul. 2021b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 7.559, de 1º. set. 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Plano%20Nacionalvista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 12.244 de 24 de maio de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial da Cultura. **Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.** Rio de Janeiro. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnll/>. Acesso: 12 jul. 2021c.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca Escolar e a Formação de Leitores:** o papel do mediador de leitura. Londrina: Editora da UEL, 2010.

SILVA, Rovilson José da.; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação: perspectivas conceituais em Educação e Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.23, n.2, p.71-84, abr./jun. 2018.

Minicurrículo dos autores e autoras

COMISSÃO DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS E ESCOLARES (CBEP) 18ª GESTÃO CFB/CRB



Eliane Lourdes da Silva Moro – CRB - 10/881

Doutora e Mestre em Educação - PPGEDU/UFRGS, possui Especialização em Informática na Educação - PGIE/UFRGS, graduação em Biblioteconomia pela FABICO/UFRGS e licenciatura em Letras. Atualmente é professora Associada do Curso de Biblioteconomia no Departamento de Ciência da Informação (DCI) da FABICO/UFRGS e professora Permanente do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências (UFRGS). Coordena os Projetos de Pesquisa Cor@gem: interação, compartilhamento e acessibilidade como processo de inclusão de adolescentes com fibrose cística hospitalizados no HCPA-RS; CAPAGIIC: Literacia em Saúde: a voz da comunidade na rede BiblioSUS, além do Projeto CRIART. Ganhadora do Prêmio de Pesquisa Emerald/CAPES, edição 2015, no âmbito da Ciências da Informação. Conselheira Federal e Diretora Técnica do CFB/CRB (18ª Gestão), coordenadora da Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas (CBEP) e membro da Comissão de Ensino e Formação Profissional (CENF). Coordena o Grupo de Pesquisa LEIA (Leitura, Informação e Acessibilidade) e a Comissão de Extensão (COMEX) da FABICO/UFRGS. Coordenadora do Curso de Extensão CAPAGIIC SAÚDE: Curso de Aperfeiçoamento em Gestão, Informação, Inovação e Conhecimento em Saúde, convênio entre a UFRGS e o Ministério da Saúde (2020-2022). Avó de quatro lindos netos: Laura, Mateus, Rafaela e Mathias.



Iole Costa Terso - CRB-5/1329

Bacharela em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Ciência da Informação pela mesma Universidade. Atualmente, bibliotecária do Sistema de Bibliotecas da UFBA. Conselheira na 18ª Gestão do Conselho Federal de Biblioteconomia (membra da Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas e Comissão de Legislação e Normas). Atuou como conselheira na 15ª Gestão do Conselho Regional de Biblioteconomia -5ª Região. E-mail: iterso@gmail.com



Maria Marta Sienna - CRB-9/759

Bibliotecária, paranaense de Alvorada do Sul – PR, nascida em 1960 e residente em Curitiba – PR. Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina, com pós-graduação em Gestão da Informação pela FACINTER em Curitiba e pós-graduação em Formulação e Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Paraná. Foi Presidente da Associação Bibliotecária do Paraná, professora da PUC-PR em Curitiba (Curso de Biblioteconomia). Participou de várias comissões, entre elas a Comissão do Mecenato Subsidiado da Fundação Cultural de Curitiba (área de literatura) e, da Comissão Especial do Ministério da Cultura para selecionar livros para o programa Uma Biblioteca em Cada Município. Possui vários trabalhos apresentados em Congressos e Simpósios, além de desenvolver material técnico/didático para a instituição na qual trabalha. Foi Presidente do Conselho Regional de Biblioteconomia do Paraná (9ª Região) por duas gestões. Atua como bibliotecária na Divisão de Extensão da Biblioteca Pública do Paraná – responsável pelas atividades do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas do Paraná, desde 1985. É presidente da Associação dos Amigos da Biblioteca Pública do Paraná. É membro da Comissão PROFICE (Programa Estadual de Fomento e Incentivo à Cultura do Paraná) e Membro do Conselho Federal de Biblioteconomia – já em sua 2ª gestão. Mora em Curitiba – PR.

DEMAIS AUTORES



Bruno Fortes Luce

Bibliotecário formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com formação em Jornalismo pelo Centro Universitário Metodista IPA. Possui mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Sua pesquisa desenvolve os temas de Fake News, Desinformação, Hiper-informação, Letramento Informacional, Pós-verdade, Alfabetização Midiática Informacional.



Fernanda Lima Silva Bouchardet

Bacharel em Medicina Veterinária (UFMG) e em Direito (UNIBH). Graduanda em Biblioteconomia na UFMG, voluntária em projetos de Iniciação científica e extensão universitária relacionados à biblioteca escolar.



Fernanda Rodrigues Heinrich - CRB 10/2513

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua em bibliotecária escolar da rede privada de Porto Alegre. Atualmente é aluna do Mestrado no Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências (PPGECQVS) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (UFRGS). E-mail: fernandarheinrich@gmail.com



Filipe Xerxeneski da Silveira – CRB 10/1597

Doutorando em Educação em Ciências e Mestre em Educação em Ciências (PPGECQVS) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduação em Biblioteconomia pela UFRGS e especialização em Novas Tecnologias na Educação pela Universida-

de Aberta do Brasil. Foi professor substituto na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO-UFRGS), conteudista do Curso Técnico em Biblioteconomia EAD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Atualmente é Bibliotecário do IFRS- Campus Porto Alegre.



Franciellenn da Silva Barreto

Graduanda do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Voluntária do Programa Atividade Curricular de Extensão – PACE, tendo participado da atividade: Ciência na Escola: a pesquisa científica no ensino médio (2018). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual desenvolve Projeto: Os graduandos de licenciatura da UFAM e suas práticas na biblioteca escolar.



Gabriela Fernanda Cé Luft

Gabriela Fernanda Cé Luft é doutora e mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Estudos Literários, e licenciada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Seus principais temas de pesquisa estão relacionados à literatura infantojuvenil, ensino de literatura, formação do leitor e mediação de leitura.



João Arlindo dos Santos Neto – CRB9/1788

Doutor e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É Professor Adjunto do Departamento de Ciência da Informação da

UEL e Docente Permanente Externo no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UEL. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Interfaces: Informação e Conhecimento da UEL credenciado ao CNPq. Responsável pela Coluna “Sala de Aula: dia a dia na universidade” publicada no INFOhome. Colaborador da Rede Mediar (<https://redemiardiar.wordpress.com/>). Email: santosneto@uel.br



Lizandra Brasil Estabel – CRB-10/1405

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Biblioteconomia pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO/UFRGS). Coordenadora e Professora do Curso Técnico em Biblioteconomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Professora no Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE/IFRS) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências (PPGEC/UFRGS). Vice-líder do Grupo de Pesquisa LEIA (Leitura, Informação e Acessibilidade) da FABICO/UFRGS. Coordenadora do Programa CERLIJ: Leitura, Informação, Acessibilidade e Literatura.



Luciana Sauer Fontana

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-Campus Porto Alegre. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação. Especialista em Administração e Estratégia Empresarial. Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue. Foi ministrante do Curso de Extensão Mediadores de Leitura na Biodiversidade (UAB/ UFRGS), Conexões de Leitura na Biblioteca Escolar (UFRGS/IFRS) e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/IFRS). É pesquisadora vinculada ao campo da Educação e dos estudos culturais em educação (pedagogias da mídia), mídia (infância), convergência, internet e identidade.



Maria Elizabeth Baltar Carneiro de Albuquerque – CRB-15/001

Professora do Departamento de Ciência da Informação e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com Graduação em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco, Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Biblioteconomia pela UFPB, Doutorado em Letras pela UFPB e Pós-doutorado em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (2016). Recebeu o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade edição 2012, promovido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em nível estadual, na categoria Pesquisa e Inventário de Acervos, com sua tese e recomendado ao prêmio em nível nacional. Obteve o reconhecimento internacional de sua tese, sendo convidada pelo Consórcio CDU para participar da atualização da Classificação Decimal Universal. Recebeu o Diploma de Honra ao Mérito Cultural da Academia de Cordel do Vale do Paraíba (2016). Conselheira do Conselho Federal de Biblioteconomia nas Gestões: 11^a (1997-2000); 12^a (2000-2003); 14^a 92006-2009); 15^a (2009-2012); 17^a (2016-2018); 18^a (2019-2021).



Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda – CRB7/4166

Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela UFF, Mestre e Doutor em Ciência da Informação e Professor Associado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atua nos Cursos de Bacharelado em Biblioteconomia (presencial e a distância), Licenciatura em Biblioteconomia e Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia - PPGB/ Mestrado Profissional em Biblioteconomia -MPB da UNIRIO. Atua na Biblioteconomia, Ciência da Informação e Organização e Gestão do Conhecimento e trabalha com organização do conhecimento, ambientes Web, gestão do conhecimento, acessibilidade, patrimô-

nio imaterial, ensino e formação de profissionais da informação. Realiza Estágio Pós-Doutoral em Ciência da Informação pelo PP-GCI/UFF- PNP/CAPEL. Líder do Grupo de Pesquisa Organização do Conhecimento para Recuperação da Informação (UNIRIO) e Membro dos Grupos de Pesquisa Organização do Conhecimento (IBICT); Excelência, Sustentabilidade e Inovação Social: Engenharia das Organizações Criativas e Soluções Tecnológicas Educacionais (UNIRIO); Estudos Ônticos e Ontológicos em Contextos Informacionais: representação, recuperação e métricas (UFF). Membro do Conselho Editorial das revistas Informação e Informação, BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação e SENAC. DOC: Revista de Informação e Conhecimento. Integrante do Banco Nacional de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Membro da International Society of Knowledge Organization (ISKO)/Brasil, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação e Biblioteconomia (AN-CIB) e da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia. Presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB)-18ª Gestão (2019-2021).



Marília de Abreu Martins de Paiva – CRB 6/2262

Doutora e Mestre em Ciência da Informação pela Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde cursou a graduação em Biblioteconomia. Presidenta na 18ª gestão do CRB6 MG/ES (2018-2020). Professora adjunta da Escola de Ciência da Informação da Universidade

Federal de Minas Gerais, atuando no Departamento de Organização e Tratamento da Informação, ministrando disciplinas do curso de graduação em Biblioteconomia. Suas áreas de interesse são: políticas públicas de informação para bibliotecas; bibliotecas públicas e escolares.



Oswaldo Francisco de Almeida Júnior – CRB 9/1147

Doutor e Mestre em Ciências da Comunicação, pela ECA/USP. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP/Marília. Professor Associado do Departamento de Ciência da Informação do CECA/Universidade Estadual de Londrina. Professor colaborador no

Mestrado Profissional em Biblioteconomia da UFCA. É mantenedor do site “Infohome” (www.ofaj.com.br). e-mail: ofaj@ofaj.com.br.



Raimundo Martins de Lima – CRB 11/039

Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestrado pela Universidade Federal da Paraíba e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da UFAM. Atualmente, é professor Associado Nível 3, do Curso de Biblioteconomia, da

Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da UFAM e possui experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, e domínio particular sobre os seguintes temas: regulamentação, formação e ética profissional; biblioteca escolar; formação e desenvolvimento de coleções; e cidadania, emancipação e barbárie.



Rebeca Josiane Alves de Holanda

Graduanda do Curso de Biblioteconomia Universidade Federal do Amazonas. Publicou o artigo “Perspectivas Empreendedoras dos discentes de Biblioteconomia da Universidade Federal do Amazonas” (2019) e foi voluntária do Programa Atividade Curricular de Extensão – PACE. Participou da Atividade: Ciência

na Escola: a pesquisa científica no ensino médio (2018). Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual desenvolve o Projeto: Mapeamento de Jornadas de Bibliotecas Universitárias.



Rovilson José da Silva

Doutorado Sanduíche em Educação pela UNESP – Marília/ SP e UAB - Universidade Autônoma de Barcelona/ Espanha. Pós-doutorado em Ciência da Informação (UNESP/Marília). Graduado e Mestrado em Letras, área de Literatura e Ensino e Vernáculos pela UEL. Vencedor do Prêmio VivaLeitura de 2008. Docente do Departamento de Educação/UEL e do Programa de Pós- Graduação em CI/UEL. É líder do grupo de pesquisa Leitura, biblioteca escolar e mediação pedagógica. Experiência nos seguintes temas: leitura, literatura infantojuvenil, formação de leitores, formação do mediador de leitura; biblioteca escolar; formação de professores e didática da língua portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Escreve coluna na web intitulada Leituras e Leitores.



Silvana Silva da Silva – CRB 10/2440

Bibliotecária formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares pela Faculdade Unyleya e Técnico em Biblioteconomia e Secretariado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus POA. Foi tutora no primeiro curso nacional de Técnico em Biblioteconomia, em EAD, ofertado pela Rede ETEC/Brasil do MEC. Recebeu do Sinepe/RS o certificado de “Honra ao Mérito”, Edição 2017, e ganhadora do Prêmio “Responsabilidade Social”, Edição 2019, pelo desenvolvimento do projeto de mediação de leitura “Banquinho do Leitor Famoso”. Tem experiência na área da Biblioteconomia e Educação. Atua há 16 anos em bibliotecas escolares e é bibliotecária no Colégio Murialdo – Porto Alegre.



Sueli Bortolin – CRB 9/706

Doutora e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ - UNESP. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UEL. Líder do Grupo de Pesquisa Interfaces: Informação e Conhecimento da UEL credenciado ao CNPq e coordenadora do projeto de pesquisa “Mediação Oral da Informação e da Literatura em Ambiente Digital”. Responsável pela Coluna *Literatura Infantojuvenil* no site INFOhome. Colaboradora da Rede Mediar (<https://redemediar.wordpress.com/>). Investiga os seguintes temas mediação da informação, mediação da leitura, mediação da literatura, Mediação oral, mídias orais, bibliotecas públicas e bibliotecas escolares.



Vivianete Milla de Freitas

Pedagoga (UEMG) e Mestre em Educação (UFMG). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos na Modalidade EAD (UFF). Especialização em “A moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno (PUC-RS), em conclusão. Aprimoramento em Design Instrucional pelo Instituto Brasileiro de Design Instrucional (IBDIN). Experiência de vinte anos em educação nas modalidades: Educação Infantil, Educação Básica, Biblioteca Escolar, Educação Corporativa e Consultora Educacional Independente.



Banco de fotos do Grupo de Pesquisa LEIA



Sistema CFB / CRB
 Conselho Federal de Biblioteconomia
 Conselhos Regionais de Biblioteconomia

ISBN 978-85-62568-09-1



9 788562 568091