

A FUNÇÃO EDUCATIVA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL

perspectivas para o seu aperfeiçoamento

Bernadete Campello

Mestre em Biblioteconomia, Professora da Escola de Ciência da Informação da UFMG

campello@eci.ufmg.br

1 Introdução

O papel da biblioteca no ensino básico no Brasil tem sido discutido com frequência na literatura de biblioteconomia e as deficiências, que constituem a realidade da maior parte das bibliotecas das escolas do país, estão quase sempre presentes no discurso dos praticantes da área. Este estudo tem como objetivo identificar de que maneira o papel da biblioteca escolar se revela nesse discurso, visando, assim, contribuir para o debate acerca da ação pedagógica dessa instituição no âmbito do ensino básico. O estudo utilizou textos publicados em periódicos e anais de encontros da área de biblioteconomia, a partir da década de 1960 até o presente.

2 A função pedagógica da biblioteca escolar

A função educativa da biblioteca escolar no Brasil pode ser visualizada nas palavras de Lourenço Filho, proferidas em uma conferência sobre ensino e biblioteca, em 1944. O educador, integrante do movimento da Escola Nova¹, crítico e reformador do sistema educacional brasileiro, analisava detidamente a questão da leitura e mencionava a biblioteca, estabelecendo a idéia de que esta teria um papel a desempenhar na educação, que iria além daquele de “depósito de livros”:

"Ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto. Começa a compreensão destas idéias, felizmente, a vigorar entre nós. Certas bibliotecas escolares se modernizam, e passam a

funcionar de forma menos ineficiente. Outras ensaiam orientar os leitores, sugerir-lhes trabalhos, proporcionar-lhes melhores recursos de organização" (Lourenço Filho, 1946, p. 4, grifo nosso).

As palavras grifadas indicam que havia então a percepção vaga do papel educativo da biblioteca, representado por dois aspectos centrais: a leitura e a pesquisa, que dividiam a atenção dos praticantes da área, constituindo, juntamente com a ação cultural, o tripé que iria sustentar o discurso da ação pedagógica da biblioteca e que será discutido a seguir.

2.1 Leitura

A leitura tem ocupado lugar de destaque entre as questões abordadas pelos autores que escrevem sobre biblioteca escolar. Há consciência de que esta tem uma responsabilidade com relação à leitura. Esse assunto está presente nos primeiros textos sobre bibliotecas escolares, quando a preocupação era a com formação do hábito de ler. Durante muito tempo os praticantes da área consideraram que a “formação do hábito de leitura” constituía função inquestionável da biblioteca escolar. A leitura era vista por alguns autores como aspecto crucial da ação pedagógica da biblioteca, a qual teria “como objetivo primeiro criar nos educandos os hábitos indispensáveis de leitura e trabalho intelectual, que lhe serão úteis não somente durante a vida de estudante, mas que lhe proporcionarão, no futuro, meios para um desempenho melhor na vida social e profissional” (Carvalho, 1981, p. 22), opinião compartilhada por Costa (1975, p. 281), para quem a leitura estaria no centro das atividades da biblioteca.

A questão era tratada de forma diferente pelos diversos autores que sobre ela se debruçavam. Havia, por um lado, autores que apresentavam a questão de forma difusa: à biblioteca caberia “buscar, por todos os meios, que a criança associe sempre a idéia de prazer à de leitura e, assim, crie o hábito de ler” (Vieira, 1971, p. 20), ou “difundir a boa leitura, orientando a criança na mesma; ... fazer da literatura um bom passatempo; incrementar o hábito de leitura a fim de estimular a

apreciação da mesma; motivar a criança através de encadernações coloridas e estampas, etc.” (Oliveira, 1971, sem paginação), ou ainda, “desempenhar papel ativo no processo educacional, persuadindo o corpo docente e discente a ler e usar livros, dando orientação na leitura e encorajando leitura de qualidade mais elevada e a formação do hábito de leitura por prazer e auto-educação” (Queiroz, 1982, p. 87), eles diziam. A leitura, portanto, precisa ser constantemente estimulada; é necessário criar o hábito de ler, o prazer de ler, o gosto pela leitura.

Outros autores eram bem pragmáticos, sugerindo atividades de leitura a serem desenvolvidas na biblioteca e a mais citada era a “hora do conto” que, ao lado de outras, transformariam a biblioteca num espaço de grande dinamismo. Assim ela era vista como local para “dramatizações, projeções, concursos de perguntas e respostas, jogos educativos, etc.”, ou ainda, para “organização e manutenção do jornal mural; campanhas educativas; palestras relativas à Educação, Literatura e Artes; entrevistas com intelectuais; visitas a bibliotecas, museus e exposições culturais; exposições bibliográficas; feira de livro nas escolas” (Sobral, 1961, sem paginação). Inúmeras possibilidades eram apresentadas pelos autores, como por exemplo: “Em escolas que contam com maiores recursos tecnológicos poderá ocorrer a combinação “hora do conto” - projeção de filmes, cujas estórias estejam registradas em livros, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Pele de Asno*, *Branca de Neve*, e muitas outras, na tentativa de levar-se a criança a sentir que ela poderá entrar em contato com as personagens, sempre que assim desejar, através dos livros”. Enfim, parecia haver a certeza de que “Muitas atividades e programas poderão ser planejados conjuntamente com os professores visando à fixação do hábito de leitura” (Polke, 1973, p. 70). Observa-se a pouca profundidade com que era tratado o embasamento teórico da questão, restringindo-se os textos a apresentar listas de atividades soltas, descontextualizadas e a vagueza da imagem da biblioteca como “um serviço ... de boa leitura” (Santos, 1973, p. 147).

Uma visão crítica do problema começou a tomar corpo na década de 80, quando os bibliotecários perceberam que a forma como a escola lidava com a questão da leitura teria influência na atuação da biblioteca. A leitura compulsória exigida pelos professores era veementemente criticada e a biblioteca deveria constituir alternativa que garantisse ao aluno “o privilégio de escolher sobre o que quer ler, quando e como quer ler e inclusive o de abandonar a leitura, se assim o desejar” (Taylor, 1982, p. 37), mas, para tanto, seria necessário formar recursos humanos “conscientes de sua responsabilidade política, enquanto responsáveis pelo desenvolvimento do gosto pela leitura, o que equivale dizer, formadores de leitores” (Taylor, 1982, p. 37). Essa enorme responsabilidade era, entretanto, questionada na medida em que o bibliotecário também era alvo de críticas por sua postura alienada com relação “às diferentes origens sociais do educando e, conseqüentemente, às diferentes histórias de contato com o livro” (Carvalho, 1986, p. 114). Essa foi uma tímida crítica à prática de leitura desvinculada da experiência cultural do aluno. Um trabalho vigoroso e contundente surgiu poucos anos depois, quando Perrotti (1989) analisou o discurso da promoção da leitura, através dos artigos publicados no Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no período de 1968-1985 e verificou que a leitura é levada a se transformar “em atividade marginal, sem vinculações com a vida, com a experiência cultural dos grupos infanto-juvenis” (Perrotti, 1989, p. 29).

“... tratada como ‘hábito’, como mero comportamento reflexo capaz de ser promovido mediante expedientes artificiais, desvinculada dos conflitos permanentes da dinâmica social, a leitura vê-se ironicamente encerrada nos interesses que pretendem promovê-la, levada a dilemas cuja saída acaba sendo apenas o inconseqüente ativismo tecnicista ou a resignada e silenciosa espera por tempos melhores” (Perrotti, 1990, p. 82).

Essa crítica aplica-se também ao discurso bibliotecário sobre a leitura: apresenta caráter nitidamente pragmático, preocupando-se em prescrever a intervenção cultural e marcado “por uma

visão administrativa das questões culturais, atendo-se, praticamente, a aspectos organizacionais das questões levantadas” (Perrotti, 1989, p. 98).

Outro autor que teve influência marcante na forma como os bibliotecários viam a leitura na biblioteca foi Ezequiel Theodoro da Silva. Em constante interlocução com esses profissionais, esse educador e especialista em leitura, reiterava sua crença de que a dimensão pedagógica do trabalho do bibliotecário centrava-se na superação do tecnicismo da profissão e na busca por valores sociais e humanos, constituindo-se, portanto, em uma prática de cunho político. A opção política iria, segundo o autor, “... colocar a prática do bibliotecário na categoria mais abrangente das práticas educativas que, devido à sua natureza específica, devem ser conscientizadoras, transformadoras e criadoras” (Silva, 1986a, p. 72). Advogando o abandono de uma atividade estritamente técnica – passiva e estéril, nas suas palavras – Silva propunha o uso de novas estratégias de ação que tornariam a prática biblioteconômica mais dinâmica e ativa. Insistindo na necessidade de reflexão profunda sobre a razão de ser do trabalho do bibliotecário, o autor chegou a propor concretamente algumas ações. Assim, o bibliotecário deveria preocupar-se com a qualidade do acervo e dos serviços, com a orientação e as necessidades dos usuários e com a democratização do espaço da biblioteca (Silva, 1986a, p. 72). Outras propostas do autor diziam respeito à substituição de eventos esporádicos e “bombásticos”, por “projetos e programas, norteados por objetivos claros e seqüenciados ...” (Silva, 1986a, p. 75). Sugeriam também o combate ao didatismo, onde os métodos são tomados como fins em si mesmos. Aqui, o autor discute a prática da hora do conto como procedimento que supostamente vai despertar o gosto pela leitura, embora esteja, quase sempre, desvinculada de objetivos mais amplos, previamente delineados. Por fim, Silva resgata a idéia de Rubens Borba de Moraes que, em 1943, preocupado com a dimensão pedagógica da biblioteca, considerava essencial que os bibliotecários conhecessem o conteúdo dos livros da biblioteca e fossem um guia intelectual para os leitores (Moraes, citado por

Silva, 1986b, p. 94). Para Ezequiel Silva, isso significava que o bibliotecário tinha que “possuir um amplo repertório de leituras”, que servisse para orientar intelectualmente os usuários e para dimensionar a qualidade do acervo (Silva, 1986b, p. 94).

Assim, a complexidade da questão e as implicações do desenvolvimento do “hábito de leitura” começavam a se desvelar. O trabalho de Rabello (1987) tornou a mostrar o equívoco de se pretender realizar essa tarefa complexa, utilizando-se de “hora do conto, concurso de redação, recriação de estória, dramatização, clubes de leitura”. Analisando os fundamentos teóricos da formação de hábito, a autora indagava: “Serão [essas atividades] suficientes para a realização de uma tarefa tão abrangente quanto complexa?” E reafirmava sua crítica à prática de se tratar superficialmente o hábito de leitura, como ocorria na maioria dos relatos sobre o assunto. Mostrando que a literatura de biblioteconomia não revelava preocupação com um dos aspectos que à época já chamava a atenção dos estudiosos da área de leitura – a leitura significativa -, propunha que os bibliotecários trabalhassem por uma “leitura qualitativa”, buscando parcerias que lhes permitissem alcançar esse objetivo e procurassem conhecer a atitude das crianças em relação à leitura (Rabello, 1987, p. 138). A autora mostrava assim a pouca consistência teórica da literatura sobre o assunto, que revelava certa ingenuidade, uma característica de “receita de bolo” e distanciamento da política de leitura da escola como um todo.

Conhecer melhor a realidade da leitura e, principalmente, as condições em que ela ocorria na escola e na biblioteca constituiu então o objetivo de diversos estudos posteriores, alguns dos quais produzidos no âmbito de cursos de pós-graduação em educação (Magalhães, 1992; Magalhães 1980; Silva, 1997). De maneira geral, essas investigações mostraram as inadequações das práticas de leitura na escola (os professores desconheciam grande parte das estratégias de leitura, não tinham condições de orientar a pesquisa e os bibliotecários demonstravam atitude de passividade em relação a essa atividade) (Magalhães, 1992, p. 177, 181, 184). Mostraram também que a leitura competia com

outras atividades de lazer na preferência dos alunos em seguida aos esportes, às viagens, à música, ao cinema e à televisão (Magalhães, 1980, p. 52), e que é o professor quem exerce maior influência no incentivo à leitura, reforçando o fato de que as atividades a ela relacionadas eram marcadas por “imposições e obrigatoriedade”. O desempenho da biblioteca revelava-se precário, decorrente de falhas relativas a acervo, pessoal e atividades, ao mesmo tempo em que refletia seu isolamento, tanto em relação aos segmentos da escola, quanto às instituições ligadas à leitura e à literatura (Magalhães, 1980, p. 107). Essas evidências possibilitaram obter visão mais ampliada e realista da leitura, ao mesmo tempo que ficava implícita, então, a importância de um trabalho coletivo no que concerne à leitura.

Nessa mesma linha, Silva (1997) mostrou que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos para terem acesso ao livro (dificuldade para ausentar-se da sala de aula, falta de horário disponível para freqüentar a biblioteca, impossibilidade de freqüentá-la no horário do recreio), eles conseguiam burlar as regras impostas pela escola e iam com freqüência à biblioteca para escolher livros para leitura descompromissada das obrigações escolares (Silva, 1997, p. 69), o que evidenciou a posição da biblioteca como espaço mais flexível de leitura do que a sala de aula. A pesquisa constatou outra falha no desempenho da escola, além da já conhecida “imposição de leituras”: foi o fato de que as práticas de leitura ocorriam de forma intuitiva no ambiente escolar, sem planejamento, revelando espontaneísmo, ou seja, a leitura não se achava incluída no projeto pedagógico da escola. (Silva, 1997, p. 69), Assim, percebe-se que o bibliotecário começou a preocupar-se com o contexto maior da leitura e, ao mesmo tempo, com a complexidade da questão que a biblioteca teria de enfrentar.

Pesquisa sobre leitura de adolescentes realizada no âmbito de escolas particulares (Borba, 2000, sem paginação) revelou panorama semelhante ao dos estudos anteriores (realizados em escolas de rede pública); a pesquisadora relatava não ter conseguido identificar atividades sistemáticas de

leitura: os professores indicavam obras para os alunos lerem, a título de leitura de lazer, e essas leituras não eram discutidas. O responsável pela biblioteca, quando solicitado pelos alunos, indicava leituras, e o único dado de que dispunha para avaliação era o registro de empréstimos, que permitia apenas a avaliação quantitativa da leitura, não havendo possibilidade de acompanhamento mais aprofundado da atividade (Borba, 2000, sem paginação). Esses trabalhos, além de revelarem (ou confirmarem) a realidade da leitura na escola, representaram uma evolução na apreensão, pelos praticantes da área, de aspectos teóricos da leitura, constituindo etapa importante para o avanço da definição do papel da biblioteca escolar no que a ela diz respeito.

O trabalho de Martucci e Cassiavilani (2000, sem paginação) que investigou a leitura de alunos de ensino fundamental em tempo livre também representou avanço, na medida em que as autoras avaliaram de forma objetiva determinada atividade de leitura, abrindo caminho para novas experiências. A pesquisadora implantou e avaliou um programa de leitura de gibis no horário de recreio, concluindo que a leitura havia sido harmoniosamente incorporada às atividades lúdicas realizadas no tempo livre. A pesquisa comprovou também que a facilidade de acesso a materiais de interesse da criança (os gibis eram levados e expostos no pátio da escola) é fator de estímulo à leitura e reforça a idéia de que a biblioteca pode constituir-se em espaço para atividades desvinculadas dos compromissos e obrigações escolares (Martucci e Cassiavilani, 2000, sem paginação).

Observou-se, enfim, embasamento teórico mais consistente em outros estudos (Silveira, 1996; Garcez, 1999) e pode-se dizer que relatos de experiências recentes confirmam o avanço do desempenho da biblioteca escolar com relação à leitura e mostram a superação da fase de ações esporádicas e improvisadas. O bibliotecário participa de projetos que envolvem professores de todas as matérias curriculares e consegue envolver a biblioteca em programas sistemáticos de formação de leitores com “habilidade de entendimento do que lêem“ (Souza, 1999, p. 129). As atividades de leitura são compreendidas, portanto, como oportunidades para que os alunos encontrem satisfação

crescente, aprendam a avaliar a informação e a cultivar o juízo crítico, e são desenvolvidas no bojo do planejamento escolar (Cichoski, 1999, p. 151). Escolas que privilegiam a leitura têm na biblioteca seu ponto forte, como é o caso do Balão Vermelho, escola da rede privada de Belo Horizonte (MG) que desenvolve intenso programa de leitura. A escola é mobilizada como um todo para a questão da leitura e o bibliotecário participa não só do gerenciamento dos projetos, mas principalmente da seleção dos livros e do atendimento aos alunos, como ilustrado por estas palavras: “O atendimento ao usuário é exclusivo. O bibliotecário abandona o que estiver fazendo para atendê-lo. Conversamos sobre os livros expostos em estantes baixas, de livre acesso, trocamos idéias sobre o gênero literário de que ele mais gosta, sobre autores e ilustradores” (Patente, 1999, p. 173).

2.2 Pesquisa escolar

A pesquisa é o segundo aspecto que, na perspectiva do presente trabalho, integra a ação educativa da biblioteca escolar. Embora esteja intrinsecamente ligada à leitura, há uma tendência em tratar essas duas questões, se não de forma totalmente separada, pelo menos com enfoques diferentes: de um lado a leitura poética, recreativa, de lazer, de outro a leitura informativa, para obtenção de informações destinadas a trabalhos escolares, característica do processo de pesquisa.

Há muito, a literatura biblioteconômica registra a percepção do bibliotecário de que o movimento de renovação do ensino, que utiliza métodos ativos de aprendizagem e considera o aluno como responsável pela construção de seu conhecimento, gera oportunidade para a biblioteca ocupar posição de destaque no processo pedagógico (Tito, 1961, sem paginação), passando a funcionar não mais como “depósito de livros” mas como “laboratório de aprendizagem”. Havia autores que propunham a orientação da pesquisa como a função que a biblioteca escolar deveria enfatizar, priorizando recursos que atendessem a essa função, em detrimento da coleção literária ou recreativa (Tavares, 1967, sem paginação). Os novos métodos de aprendizagem exigiam que o aluno avançasse além do livro didático e dos apontamentos feitos em sala de aula,

“para acompanhar a pluralidade de teorias, opiniões e estudos diversos sobre os vários assuntos; para exercitar sua inteligência, aprender a deduzir, tirar conclusões próprias, investigar e comparar. Enfim, para um aprendizado dinâmico e eficiente torna-se necessário que o aluno leia vários livros e pesquise, colha opiniões de diversos autores, adquirindo, assim, um conhecimento amplo e completo do que estuda. A curiosidade é estimulada nessa pesquisa, a inteligência e o raciocínio se desenvolverão” (Tavares, 1967, sem paginação).

Visualizava-se amplo leque de habilidades cognitivas a serem desenvolvidas pelos alunos e os bibliotecários pareciam conscientes de seu papel nesse processo de aprendizagem inovador:

"Sabemos todos nós, bibliotecários, o papel que deve desempenhar a biblioteca junto ao educando em qualquer nível, dilatando horizontes, despertando interesses, satisfazendo a sua natural curiosidade intelectual, quebrando a rotina do livro de texto, comparando o pensamento de vários autores sobre um mesmo assunto, criando o hábito de leitura, de pesquisa bibliográfica, desde o simples fato histórico da fundação da cidade em que vive, às mais recentes conquistas nos campos das ciências, tecnologia, artes plásticas, literária e musical" (Carvalho, 1967, sem paginação).

Na década de 70, especialmente após a promulgação da Lei 5692 (Brasil, 1971), os bibliotecários apressavam-se a demonstrar a contribuição da biblioteca para “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, pontos que constituíam o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, de acordo com a referida lei. Escolas que utilizavam métodos inovadores de ensino/aprendizagem tinham na biblioteca o seu “laboratório”, onde o bibliotecário teria a função de orientar professores e alunos no uso da biblioteca e das fontes de informação. O desenvolvimento de habilidades de estudo, pesquisa e consulta era visto como algo que poderia ocorrer na biblioteca e que possibilitaria ao aluno exercitar sua auto-

aprendizagem, levado por sua curiosidade e motivação a buscar por si mesmo o “mundo maravilhoso da cultura” (Carvalho, 1972, p. 198).

Entusiasmados com as novas possibilidades de ação, os praticantes da área apressavam-se a reforçar o fato de que a nova concepção de aprendizagem não poderia ignorar a contribuição da biblioteca, e indagavam:

“... o que aconteceu quando chegaram à escola as preocupações da educação em relação ao desenvolvimento pessoal do educando, ao atendimento de sua individualidade e liberdade? Quando se tornaram do domínio comum expressões como ritmo próprio, ensino individualizado ou diversificação do ensino, para atender às diferenças individuais? Quando foram atribuídas aos alunos atividades como leitura e interpretação de textos, resolução de problemas diversos através da consulta bibliográfica, tomada de notas com transcrição de passagens significativas, interpretação de gráficos e tabelas, manuseio de atlas com leitura inteligente de suas legendas e representações cartográficas?” (Polke, 1973, p. 62-63),

sugerindo que a solução estaria na criação de bibliotecas escolares capazes de desempenhar seu papel de instrumento de aprendizagem.

O entusiasmo dos bibliotecários era expresso constantemente e eles visualizavam as bibliotecas escolares como

“órgãos vivos e dinamizadores do estudo, tendo lado a lado o professor e o bibliotecário empolgados numa luta comum por uma orientação eficiente do educando, não só pelos mais recentes métodos pedagógicos nas matérias curriculares, como também, e acima de tudo, no uso de todos os recursos da biblioteca, a fim de habilitar o aluno gradativamente a fazer suas próprias pesquisas bibliográficas com segurança e desenvoltura.” (Bejes e Dias, 1973, p. 292).

O papel da biblioteca como complementação de conhecimentos adquiridos em sala de aula era lembrado por alguns autores que reforçavam assim, constantemente, a necessidade de integração com o trabalho do professor.

“A biblioteca deve ser o lugar onde os alunos se sirvam diariamente para complementar os conhecimentos adquiridos em classe. Aí eles devem realizar os trabalhos não impostos e uniformes, mas propostos pelos professores e selecionados por eles mesmos, realizando assim um trabalho pessoal” (Santos,1973, p. 148).

“A biblioteca escolar é antes de tudo o elemento de ligação entre o professor e o aluno na elaboração e apresentação de pesquisas. Ela complementa as informações adquiridas em classe e prepara o aluno para trabalhos futuros” (Costa, 1975, p. 278).

Durante a década de 1970, ficava cada vez mais evidente a base sobre a qual a biblioteca deveria construir sua ação educativa e o perfil do bibliotecário apto para realizar tal tarefa. (Carvalho, 1972; Polke, 1973; Santos, 1973; Cerdeira, 1977; Ferreira, 1977). As palavras de Santos (1973, p. 175) resumem bem essas questões:

"A biblioteca ... estará em conjunção com a nova pedagogia da leitura, transformando-se num centro de documentação, incluindo, além dos livros, o material audiovisual utilizado por professores e alunos. Esta é a biblioteca que se integraria no ensino pregado pela nova pedagogia, que viria a personalizar a vida da escola. Para tal deveria transformar o bibliotecário comum num verdadeiro especialista da pedagogia da pesquisa e da leitura. Um bibliotecário que se relacionasse, como tal, com os diretores, os professores e os demais responsáveis pelos serviços educativos, para que pudesse delinear com segurança os métodos que permitissem à biblioteca atender aos objetivos da pedagogia moderna."

Os autores enfatizavam, assim, a “nova” característica da biblioteca: a de “centro de informação e cultura, onde se incluem o processamento e a utilização dos mais diversos tipos de documentos e recursos audiovisuais” (Santos, 1973, p. 145).² Apareciam na época relatos

descrevendo ações que mostravam o papel da biblioteca na educação inovadora, ativa, centrada no aluno que constrói seu conhecimento com base em experiências anteriores. O Colégio de Aplicação da UFMG, por exemplo, usava metodologias de aprendizagem nas quais a ênfase na pesquisa exigia um bibliotecário capaz de

"não simplesmente ajudar professor e alunos na busca, mas orientá-los a fim de que eles se desembaracem e se familiarizem com as fontes de consulta e que adquiram conhecimentos, tão seguros quanto possível, dos sistemas de classificação, na variedade de títulos básicos em que a matéria se subdivide, e na diversificação das fontes, tanto livros como revistas, jornais, documentos." (Oliveira, 1972, p. 190).

O Centro Pedagógico da UFMG foi outra escola cuja biblioteca logrou implantar um programa de educação de usuários que contemplava a orientação de pesquisa, treinamento no uso da biblioteca e de fontes de informação e uso de catálogos. Assim, a orientação para a pesquisa é incluída, ao lado da leitura, como objetivo do programa da biblioteca (Costa, 1975, p. 278).

Surgiu em 1973, o primeiro texto que sistematizava atividades de educação de usuários para serem desenvolvidas nas oito séries do ensino de 1º e 2º graus (atual ensino fundamental). Embora limitado (não havia embasamento teórico e as atividades eram apenas listadas de forma bem resumida), o trabalho de Bejes e Dias mostrava com clareza os resultados desta “orientação metodizada”. Segundo as autoras, os alunos:

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

Posteriormente surgiram outros trabalhos nessa linha (Carvalho, 1981; Cuartas e Gatti, 1982; Laan e Ferreira, 1991), propondo atividades sistemáticas de educação de usuários, enfatizando o conhecimento da biblioteca e das fontes de informação. Eram trabalhos igualmente limitados, mas havia a expectativa de que as atividades propostas levariam ao “desenvolvimento das potencialidades do educando”, ao “desenvolvimento intelectual do aluno” (Bejes e Dias, 1973, p. 294), à “formação de um usuário consciente e participativo”, e dessem ao aluno “condições para avaliar, selecionar e utilizar os meios apropriados para a solução de seus problemas pessoais e escolares” (Carvalho, 1981, p. 23). As atividades apresentadas consistiam de aulas, palestras, visitas orientadas, instrução individual, apresentação de audiovisuais sobre a biblioteca, programa “bibliotecário por um dia”, hora da leitura, hora do conto, hora da consulta, podendo desenvolver-se em pequenos ou grandes grupos, ou individualmente.

Sintetizando as questões sobre a pesquisa escolar até aqui analisadas, podemos dizer que, embora houvesse conscientização do papel que a biblioteca precisava desempenhar no âmbito das novas abordagens de aprendizagem (Negrão, 1987, p. 88), as ações propostas para que a instituição assumisse esse papel eram extremamente tímidas. A percepção que havia, por parte dos praticantes da área, da responsabilidade - da escola em geral e da biblioteca em particular - com a formação de alunos pesquisadores, cidadãos críticos e responsáveis, não foi suficiente para levá-los a propor algo além de atividades que fizessem o aluno conhecer a biblioteca e seus recursos informacionais. A visão dos praticantes era restrita ao ambiente da biblioteca, carecendo de contextualização mais ampla.

Uma perspectiva realista da questão tomou corpo com os estudos acadêmicos que começavam a surgir na década de 1990 e que buscavam investigar a situação da pesquisa escolar na biblioteca a partir da observação do processo. Esses estudos constataram, cada qual a seu modo, a inadequação do processo de orientação da pesquisa escolar. Martucci (1997), enfocando o processo de referência

numa biblioteca pública, pesquisou a busca de informação por alunos do ensino fundamental e do médio, ligada à elaboração de trabalhos escolares solicitados por seus professores. Tentando verificar os contornos peculiares desse processo educativo típico de um ambiente de biblioteca e buscando desvelar se seria uma educação para a reprodução ou para a transformação, a pesquisadora observou, participou e conversou com alunos e atendentes, obtendo como resultado o seguinte quadro: os alunos, individualmente ou em grupo, chegam à biblioteca com um assunto definido pelo professor, sem qualquer orientação metodológica ou indicação de que fontes consultar; chegam inseguros, tímidos e pouco à vontade; o atendente procura saber para qual disciplina a pesquisa foi solicitada e a série cursada pelo aluno. Com base nessas informações escolhe os materiais e os entrega, já marcada a página que contém o assunto, ao aluno; esse por sua vez se satisfaz com um livro apenas (em geral aquele que utiliza a mesma terminologia que o professor usou para definir o assunto da pesquisa) e que seja curto e ilustrado. A autora descreve esse processo como “pesquisa-cópia”,

“... porque para o usuário-estudante [pesquisar] significa copiar o trecho indicado do livro que lhe foi entregue. O próprio pessoal do atendimento expressa o significado do trabalho de pesquisa realizado pelos usuários da biblioteca: ‘pesquisa é a cópia do trecho indicado; pesquisa é uma cópia rápida, mecânica, de um trecho curto, com o título que o professor deu. O aluno é um mero copiador de texto que, muitas vezes sequer compreende e o atendimento fica reduzido à mera entrega de um documento; [os alunos] não aceitam orientações sobre a realização de uma pesquisa bibliográfica, sobre a elaboração de resumos, sobre uma contribuição pessoal ao texto’.

Vale ressaltar que, se o trecho a copiar é longo, o usuário-estudante usa a técnica da tesoura, cortando o que acha que não vai fazer falta, sem critérios. Às vezes vai copiando até cansar ou enjoar, parando em algum ponto, suprimindo a parte final.

Realmente, a atividade parece ser cansativa, pois sempre que é possível é dividida com o acompanhante, seja pai, mãe, irmão ou colega ou feita com a maior rapidez para aproveitar o

restante do tempo com outra atividade mais divertida, como a leitura de gibis, revistas e jornais.” (Martucci, 1997, p. 178).

A autora chama a atenção para o discurso expresso que “em nenhum momento evidencia a responsabilidade da biblioteca em algum tipo de ação educativa”. Pelo contrário, a responsabilidade é “cobrada da escola, do ensino e dos professores.” (Martucci, 1997, p. 186).

Outro trabalho acadêmico que investigou a questão da pesquisa escolar foi o de Neves (2000) que traçou de forma abrangente o perfil dessa estratégia de ensino/aprendizagem, conforme praticada por alunos de 4ª série do ensino fundamental, identificando o desempenho dos diversos elementos do processo: alunos, professores, bibliotecários e pessoal da biblioteca. Partindo do pressuposto de que “professor e bibliotecário desconhecem, respectivamente, estratégias biblioteconômicas e pedagógicas, relacionadas com o processo de ensino e de aprendizagem para o acesso e uso de fontes de informação” (Neves, 2000, p. 44), a referida autora considera que esse desconhecimento dificulta a interação entre os dois atores e, conseqüentemente, dificulta também o desempenho dos alunos na atividade de pesquisa escolar. A inexistência de um programa destinado ao desenvolvimento de habilidades de acesso a e uso da informação é outro fator que prejudica o desempenho dos alunos no processo de pesquisa. Esse foi outro pressuposto que orientou o trabalho de Neves (2000, p. 44). A autora obteve resultados que confirmaram suas hipóteses. O processo de pesquisa origina-se na sala de aula, por iniciativa dos professores e tem por objetivo, segundo esses: a) ampliar os conteúdos curriculares já vistos em sala de aula através do livro-texto; b) resolver dúvidas de alunos que apresentam dificuldade para compreender determinado assunto; c) favorecer a integração de conhecimentos adquiridos; d) possibilitar o acesso a fontes de informação diversificadas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de leitura reflexiva; e) constituir atividade motivadora, no início de uma unidade didática; f) fixar conhecimentos já trabalhados em sala de aula. Neves (2000, p. 100) constata a pouca participação do aluno nessa fase “onde nascem as interações e

as ações de pesquisa bibliográfica” e observa que “suas opiniões, críticas ou decisões acerca do quê e como pesquisar parecem estar sendo pouco valorizadas pelos professores”. A limitada participação do aluno no momento do planejamento reflete-se na compreensão inadequada que ele demonstra com relação ao significado da tarefa para sua aprendizagem. Outro problema observado nessa fase foi a pouca atenção, por parte dos professores, a aspectos afetivos que, segundo a autora, “devem ser tão considerados e avaliados quanto aqueles que dizem respeito aos cognitivos e às habilidades motoras”. A ausência, na fala dos professores, de preocupação de domínio, pelos alunos, de habilidades de leitura e escrita, que deve preceder a atividade de pesquisa bibliográfica, também é observada pela pesquisadora que ressalta a responsabilidade do professor, que é o iniciador do processo, no “preparo do aluno para realizar esta atividade que envolve o ensino e a aprendizagem de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades específicas, de atitudes e de sentimentos” (Neves, 2000, p. 102).

Durante o decorrer da pesquisa bibliográfica propriamente dita, a autora observou uma série de pontos que demonstraram a inadequação do processo com relação aos objetivos a serem atingidos. Desses pontos podem ser ressaltados:

1. A dependência dos alunos no momento de selecionar as fontes de informação; essas lhe são entregues sempre pelo bibliotecário ou atendentes, havendo um comportamento passivo dos alunos, diferentemente de quando buscam leituras recreativas, ocasião em que eles próprios dirigem-se às estantes para escolher o livro que desejam ler.
2. A utilização de uma única fonte; assim que encontram um texto que contém de forma direta e objetiva, o tópico da pesquisa os alunos se dão por satisfeitos.
3. Cópia dos textos que são considerados significativos para os propósitos do trabalho; “não foi observado um momento de discussão, no sentido de levantar as idéias principais e promover a síntese e a crítica do texto lido. A discussão que ocorre, na

maioria das vezes, é para decidir até onde o texto deverá ser copiado”. (Neves, 2000, p. 116).

4. A pesquisa é quase sempre feita em grupos e o pessoal da biblioteca auxilia na medida em que seja possível atender a determinado número de grupos que chegam concomitantemente à biblioteca. Além de entregar os materiais aos alunos, os atendentes os orientam para que leiam, resumam e citem as fontes consultadas, sem, entretanto, acompanhar o processo até o final.
5. O trabalho resultante (quase sempre um texto escrito), ao qual o professor atribui um conceito, não é avaliado sob a ótica do processo e nem há retorno dos resultados para o pessoal da biblioteca.

A autora concluiu que “se a prática da pesquisa bibliográfica nesses últimos vinte e sete anos não vem contribuindo para que o aluno da escola fundamental desenvolva competências para a busca independente de informações, como estratégia para a aprendizagem formal e informal, então esta prática precisa ser repensada” (Neves, 2000, p. 161). A proposta feita por Neves consiste na melhoria da interação sala de aula e biblioteca.

Outros estudos (Oliveira et al, 1999; Machado, 1989) contribuíram para esclarecer a situação de precariedade da pesquisa na escola e, em seu conjunto, retrataram com bastante clareza a posição da biblioteca no processo. Independentemente da opinião de seus autores, com relação a quem caberia a responsabilidade pela situação, percebe-se nos textos certo mal-estar, uma sensação de que a biblioteca tem algo a fazer. O problema é que esse algo não é definido com precisão: há apenas sugestão de “interação sala de aula-biblioteca” ou “mútua colaboração entre professores e bibliotecários” que, ao lado das tímidas propostas de educação de usuários feitas anteriormente, pouco contribuíram para o avanço da atuação da biblioteca na questão da pesquisa escolar.

Assim, excluindo-se o fato de se ter um diagnóstico da situação, e apesar da percepção clara da função da biblioteca a esse respeito (expressa no discurso dos praticantes da área desde a década de 60) observa-se que a biblioteca ainda está afastada do processo de aprendizagem por meio da pesquisa escolar. Possibilidade para aproximação é dada com a publicação do livro *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental* (2002), resultado da adaptação da obra de Carol Kuhlthau³, apresentando um programa completo de educação de usuários de informação, abarcando desde a educação infantil até as últimas séries do ensino fundamental. O livro abrange duas dimensões: teórica (ao propor um trabalho baseado nas perspectivas construtivistas da aprendizagem, com ênfase na abordagem de Piaget), e prática (ao apresentar uma série de atividades, minuciosamente descritas e estruturadas num programa seqüencial a ser aplicado no ritmo do desenvolvimento do aluno). Focalizando as competências a serem desenvolvidas e integrando habilidades de leitura e pesquisa, o programa proposto permitirá que o aluno adquira, de forma gradual, as habilidades informacionais necessárias para localizar, selecionar, interpretar e usar informação. A assimilação dessa proposta pelas escolas é uma questão de tempo: ela integra praticamente todas as questões que vêm sendo discutidas há longo tempo pelos bibliotecários e que até o momento não foram amplamente implementadas.

2.3 Cultura e ação cultural

O último aspecto a ser aqui analisado é a relação da biblioteca escolar com a cultura. Conforme apreendida nos textos da área, essa relação aparece, num primeiro momento, como algo difuso, vago, superficial. Assim, a biblioteca deve contribuir para "reduzir a distância cultural entre o educando e seu meio social" (Tarapanoff, 1982, p. 38), ou "cooperar com o desenvolvimento cultural da comunidade escolar" (Válio, 1990, p. 20), ou ainda "desenvolver o gosto pelo contínuo aperfeiçoamento educacional e cultural" (Duarte, 1998, p. 85).

Outros autores visualizam a biblioteca escolar como um centro integrado de cultura, em oposição à visão de depositária de livros. É um espaço que oferece - além dos materiais bibliográficos e outros - atividades e espetáculos culturais (Tarapanoff, 1982, p. 38; Furtado, 1999, p. 64). Em certos casos as atividades culturais não se distinguem das recreativas e constituem “meios de atrair mais leitores e conservar o hábito dos que já o possuem [sic]” (Moriconi, 1982, p. 63), apresentando uma característica dinâmica, capaz de “cativar mais e mais os leitores” (Cançado, 1999, p. 97).

Outra perspectiva da ação cultural da biblioteca é oferecida por autores que abordam a questão vinculando a cultura aos produtos do conhecimento, no caso, ao acervo da biblioteca. Esses autores (Moriconi, 1982, p. 64; Stumpf, 1987, p. 75; Laan e Ferreira, 1991, p. 356) não rejeitam a característica depositária da biblioteca ao se referir ao seu papel na transmissão desses conhecimentos. “A biblioteca escolar, em particular, é, ou deve ser, se bem aparelhada, depositária dos conteúdos da cultura que precisam ser transmitidos às novas gerações. Utilizando os documentos, o aluno constrói seu próprio conhecimento e assume a posição crítica que visa torná-lo um cidadão consciente, participativo e transformador” (Stumpf, 1987, p. 75).

Essa vertente não foi aprofundada, tendo sido suplantada pelo conceito de ação cultural que encontrou boa aceitação entre os bibliotecários. Disseminado no Brasil a partir da década de 80, especialmente por meio das idéias de Victor Flusser (1982, 1983), o conceito de ação cultural embasou diversos trabalhos publicados naquela ocasião. Alguns eram voltados para a animação cultural, entendida como a possibilidade de “dinamizar” a biblioteca escolar, ajudando-a a “sair da rotina”. A “utilização de uma proposta diferente dos modelos tradicionais da biblioteca escolar”, vai permitir “atrair o usuário” e mostrar a “importância do trabalho da biblioteca através de uma propaganda que divulgue seu acervo, suas atividades e objetivos” (Andrade, 1988, p. 75). A ênfase era, portanto, nas atividades que iriam “proporcionar ao usuário horas agradáveis de lazer e diversão”. A “novidade” do conceito parece confundir os praticantes da área. É o que ocorre com a

autora acima citada, que discorre sobre a *animação cultural*, elenca uma série de atividades destinadas a dinamizar a biblioteca e, ao final, volta-se para a *ação cultural*, exortando o bibliotecário (até então um “animador cultural”) a se tornar um “agente cultural” que “busca no seu trabalho desenvolver uma ação educativa, de transformação do homem, através da expressão e criatividade dos indivíduos na comunidade ... Como agente, ele deve estimular a idéia de transformação e emancipação a partir da expressão” (Andrade, 1988, p. 81). Assim, o discurso da transformação e da emancipação se mistura com o da animação e a biblioteca “se transforma em um local alegre, simpático e chamativo” (Andrade, 1988, p. 81).

3 Considerações finais

O discurso da biblioteca escolar, observado a partir dos três aspectos que compõem o que temos chamado de sua função educativa (a leitura, a pesquisa escolar e a cultura), revela algumas características que devem ser analisadas a fim de fazer avançar as ações necessárias para o aperfeiçoamento dessas instituições, especificamente de seu papel pedagógico.

No que diz respeito à leitura, pode-se dizer que há atualmente maior entendimento e visão mais realista da questão, possibilitada por estudos aprofundados sobre o assunto, abrindo-se, portanto, para os bibliotecários, possibilidades de ação mais efetiva, a partir do momento em que a leitura seja compreendida em suas inúmeras dimensões: como instrumento de aprendizagem contínua e auto-educação, de aperfeiçoamento da linguagem, de experiência estética, de antecipação e ordenamento de vivências emocionais, além de fator de desenvolvimento do espírito crítico, da personalidade, da capacidade de partilhar experiências, de domínio de questões éticas, morais, sociais e políticas, dentre outros (Garcez, 1999, p. 49).

Com relação à pesquisa escolar percebe-se que a mesma tem sido objeto de estudos que já permitem um diagnóstico preciso da situação. A partir daí, é necessário partir para a construção de metodologias que levem ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa nos alunos. Essas

habilidades podem encontrar na biblioteca da escola (que conte com um acervo rico e variado e um programa de atividades bem planejado) espaço ideal para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento.

No que diz respeito à ação cultural da biblioteca escolar, pode-se dizer que o tratamento acadêmico da questão possibilita o avanço do entendimento da questão. Nesse sentido, as pesquisas de Cabral (1989, 1999) esclarecem ambigüidades terminológicas presentes nas traduções dos artigos de Flusser (1982, 1983), ao mesmo tempo em que consolidam uma linha de trabalho, abrindo perspectivas teoricamente embasadas, para que a biblioteca escolar se engaje de forma consciente e esclarecida no desafio de se transformar em espaço de criação cultural (Cabral, 1999, p. 41).

Consideramos que, se pretendermos que a biblioteca deva exercer efetivamente seu papel pedagógico, esses três aspectos não podem mais ser tratados de forma fragmentada. O foco deve se deslocar para uma perspectiva integradora, que tenha como base a aprendizagem.

Se a biblioteca escolar ressurgir no bojo do movimento de valorização da educação, conforme argumento de Martucci (1999, p. 34), ela vai ter que participar do esforço da educação, contribuindo para a “formação de habilidades cognitivas (ou pessoas capazes de conviverem em ambientes saturados de informações) e [para o desenvolvimento de] competências sociais da população (ou pessoas capazes de participar do esforço de tornar as sociedades mais igualitárias e solidárias)” (Martucci, 1999, p. 32).

É este o momento, portanto, de se definir com clareza quais são essas habilidades e de se construir metodologias para seu desenvolvimento. Dessa forma, explicitando a capacidade da biblioteca para contribuir no desenvolvimento de habilidades de localizar, selecionar, interpretar, utilizar e comunicar informação de maneira crítica e responsável, estaremos inseridos na questão letramento, um “letramento informacional”, que pode contribuir para a ampliação da capacidade de crianças e jovens terem acesso aos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania.

Referências

ANDRADE, M. C. Animação cultural na biblioteca escolar. *Rev. Com. Social*, Fortaleza, v. 18, n. 1, p. 73-82, 1988.

BEJES, N, C.; DIAS, M. S. Orientação de pesquisa bibliográfica sistematizada em bibliotecas escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 7., 1973, Belém. *Anais ...* Belém: IBICT, 1973. p. 292-297.

BORBA, M. S. A. Adolescência e leitura: a contribuição da escola e da biblioteca escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. *Anais ...* Porto Alegre: Associação Riograndense de Bibliotecários, 2000. CD-ROM.

BRASIL. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Completar**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries, Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v.2.

CABRAL, A. M. R. *Ação cultural bibliotecária: aspectos revelados pela prática*. 1989. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) – Escola de Biblioteconomia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CABRAL, A. M. R. Ação cultural: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. S.; MOURA, V. H. V. (Ed.) *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1999. p. 94-97. (Anais do seminário promovido pela EB/UFMG e ABMG em outubro de 1998, em Belo Horizonte). p. 39-45.

CANÇADO, D. C. Revolucionando bibliotecas. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. S.; MOURA, V. H. V. (Ed.) *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1999. p. 94-97. (Anais do seminário promovido pela EB/UFMG e ABMG em outubro de 1998, em Belo Horizonte).

CARVALHO, C. P. A biblioteca e os estudantes. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 196-211, 1972.

CARVALHO, F. L. M. Panorama das bibliotecas escolares brasileiras nos vários níveis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 5, 1967, São Paulo. [Trabalhos apresentados]. São Paulo: INL, 1967.

CARVALHO, M. C. Educação de usuários em bibliotecas escolares: considerações gerais. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 9, n. 1, p. 22-29, 1981.

CARVALHO, M. C. Procura-se um espaço para a leitura nas bibliotecas escolares. *Bol. ABDF Nova Série*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 111-115, 1986.

CERDEIRA, T. A biblioteca escolar no planejamento educacional. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 5, n. 1, p. 35-43, 1977.

CICHOSKI, R. M. G. Dinamização da biblioteca: uma ação pedagógica. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. S.; MOURA, V. H. V. (Ed.) *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1999. p. 151-165. (Anais do seminário promovido pela EB/UFMG e ABMG em outubro de 1998, em Belo Horizonte).

COSTA, T. M. Biblioteca escolar no Centro Pedagógico da UFMG. . *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 278-282, 1975.

CUARTAS, E. G. D.; GATTI, G. M. Audiovisual para treinamento de usuários em bibliotecas escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 11, João Pessoa. *Anais ...* João Pessoa: Associação Profissional de Bibliotecários da Paraíba, 1982. p. 469-481.

DUARTE, E. M. et al. Bibliotecas escolares no Município de João Pessoa-PB: diagnóstico. *Inf. & Soc.*, João Pessoa, v. 8, n. 1, p.80-105, 1998.

FERREIRA, C. N. C. Reforma de ensino e biblioteca. *Rev. Bras. Bibliotecon. Doc.*, São Paulo, v. 12, n. 3/4, p. 231-238, 1977.

FLUSSER, V. O bibliotecário animador: considerações sobre sua formação. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 230-236, 1982.

FLUSSER, V. A biblioteca como instrumento de ação cultural. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 145-169, 1983.

FURTADO, C. C. Farol da Educação: uma alternativa para bibliotecas escolares do Maranhão. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. S.; MOURA, V. H. V. (Ed.) *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1999. p. 151-165. (Anais do seminário promovido pela EB/UFMG e ABMG em outubro de 1998, em Belo Horizonte). p. 60-67.

GARCEZ, L. H. C. A leitura compartilhada na hora do conto. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. S.; MOURA, V. H. V. (Ed.) *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1999 (Anais do seminário promovido pela EB/UFMG e ABMG em outubro de 1998, em Belo Horizonte). p. 49-59.

KUHLTHAU, C. C. et al. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAAN, R. H. Van Der, FERREIRA, G. I. S. Proposta de um programa de treinamento para usuário de biblioteca escolar. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1991, Salvador. *Anais...* Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários da Bahia, 1991. p. 354-361.

LOURENÇO FILHO, M. B. *O ensino e a biblioteca*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. 1ª Conferência da Série “A educação e a biblioteca”, pronunciada na Biblioteca do DASP, em 05/07/1944.

MACHADO, A. M. N. *Pesquisa escolar: uma questão para resolver*. 1989. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

MAGALHÃES, M. H. A. *Leitura recreativa na escola de 1º grau da rede oficial municipal de ensino de Belo Horizonte*. 1980. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Escola de Biblioteconomia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MAGALHÃES, M. H. A. *Uma leitura ... da leitura na escola de primeiro grau*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTUCCI, E. M. Processo educativo na mediação da informação em biblioteca pública: um estudo fenomenológico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 21, n. 2, p. 167-187, 1997.

MARTUCCI, E. M. Rompendo o silêncio: a biblioteca escolar e a trajetória de um pesquisador. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. S.; MOURA, V. H. V. (Ed.) *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1999 (Anais do seminário promovido pela EB/UFMG e ABMG em outubro de 1998, em Belo Horizonte).

MARTUCCI, E. M.; CASSIAVILANI, C. Leitura de gibis no recreio: investigando a leitura de alunos do ensino fundamental em tempo livre. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. *Anais ...* Porto Alegre: Associação Riograndense de Bibliotecários, 2000. CD-ROM

MORICONI, Maria Lúcia. Institucionalização da biblioteca escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, I, 1982, Brasília. *Anais ...* Brasília: INL, 1982. p. 49-70.

NEGRÃO, M. B. Da enciclopédia ao banco de dados: a biblioteca escolar e a educação para a informação. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 4, n. 10, p. 87-112, 1987.

NEVES, Iara C. Bitencourt. *Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar*. 2000. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, A. L. Escola e biblioteca. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 184-195, 1972.

OLIVEIRA, S. M. M.; MORENO, N. A.; CRUZ, V. A. G. Diagnóstico da pesquisa escolar, no ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau, nas escolas de Londrina-Paraná. *Informação & Informação*, Londrina, v. 4, n. 1, p. 37-50, 1999.

OLIVEIRA, Y. R. Importância da biblioteca escolar no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 6, 1971, Belo Horizonte. [*Trabalhos apresentados*]. Belo Horizonte: s.n., 1971.

PATENTE, S. Ação pedagógica da biblioteca da Escola Balão Vermelho. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. S.; MOURA, V. H. V. (Ed.) *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Escola de

Biblioteconomia da UFMG, 1999. p. 172-174. (Anais do seminário promovido pela EB/UFMG e ABMG em outubro de 1998, em Belo Horizonte).

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PERROTTI, E. *O leitor na cultura: a promoção da leitura infantil e juvenil*. 1989. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

POLKE, A. M. A. A biblioteca escolar e seu papel na formação de hábitos de leitura. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 60-72, 1973.

QUEIROZ, R. A. A biblioteca escolar e seu papel no sistema educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 11, 1982, João Pessoa. *Anais ...* João Pessoa: Associação Profissional de Bibliotecários da Paraíba, 1982. p. 81-94.

RABELLO, O. C. P. Atividades de leitura em biblioteca: equívocos de uma prática. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 130-142, 1987.

SANTOS, I. R. A biblioteca escolar e a atual pedagogia brasileira. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 1, n. 2, p.145-149, 1973.

SILVA, E. T. A dimensão pedagógica do trabalho do bibliotecário. In: _____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986. p. 67-83.

SILVA, E. T. Pedagogia da leitura: a dimensão educativa do trabalho biblioteconômico. In: _____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986. p. 85-101.

SILVA, S. A. *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVEIRA, I. M. F. Ensinar a pensar: uma atividade da biblioteca escolar. *R. Bibliotecon. & Comun.*, Porto Alegre, v. 7, p. 9-30, 1996.

SOBRAL, E. B. Informações sobre bibliotecas escolares da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, 3., 1961, Curitiba. [*Trabalhos apresentados*]. Curitiba: [s. n.], 1961.

SOUZA, N. O. Programa de leitura: 1996-1998. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. S.; MOURA, V. H. V. (Ed.) *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1999. p. 129-150. (Anais do seminário promovido pela EB/UFMG e ABMG em outubro de 1998, em Belo Horizonte).

STUMPF, I. R. C. Funções da biblioteca escolar. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 4, n. 10, p. 67-80, 1987.

TARAPANOFF, K. Biblioteca escolar: os problemas de forma, função e significado. *Bol. ABDF Nova Série*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 36-41, 1982.

TAVARES, D. F. A biblioteca escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 5., 1967, São Paulo. [*Trabalhos apresentados*]. São Paulo: INL, 1967.

TAYLOR, M. W. A biblioteca escolar no contexto educacional brasileiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, I, 1982, Brasília. *Anais ...* Brasília: INL, 1982. p. 33-38.

TITO, M. L. Plano de assistência às bibliotecas escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, 3., 1961, Curitiba. [*Trabalhos apresentados*]. Curitiba: [s. n.], 1961.

VIEIRA, A. S. Biblioteca escolar. *Amae Educando*, v. 4, n. 36, p. 19-21, 1971.

Notas

¹ “A ‘pedagogia renovada’ é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. Em oposição à escola tradicional, a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos. O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca do conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem,

adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais” (Brasil, 1997, p. 40).

² Um dos autores chegou a usar a denominação que nos Estados Unidos representou essa perspectiva da biblioteca escolar (school library media center) designando-a como “biblioteca escolar-centro de recursos didáticos” (Cerqueira, 1977, p. 36) e o bibliotecário que ali atuaria seria o “especialista em documentação pedagógica” (Santos, 1973). Entretanto, a designação de “biblioteca escolar” se mantém até o momento, sendo utilizada por praticamente todos os autores da área que abordam esse tema.

³ KUHLETHAU, CAROL C. *School librarian's grade-by-grade activities program: a complete sequential skills plan for grades K-8*. West Nyack, NY.: Center for Applied Research in Education, 1981.