

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO**

ELISABETE COSTA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL:
INTERAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES**

FLORIANÓPOLIS

2020

ELISABETE COSTA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL:
INTERAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão de Unidades de Informação.

Linha de pesquisa: Informação, memória e sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tânia Regina da Rocha Unglaub.

FLORIANÓPOLIS

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Silva, Elisabete Costa da
Formação continuada para o letramento informacional :
interação entre bibliotecários e professores / Elisabete Costa da
Silva. -- 2020.
193 p.

Orientadora: Tânia Regina da Rocha Unglaub
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Gestão de Unidades de Informação,
Florianópolis, 2020.

1. Letramento Informacional. 2. Biblioteca Escolar. 3. Interação
de Educadores. 4. Prática Educativa. 5. Formação Continuada. I.
Unglaub, Tânia Regina da Rocha. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão de Unidades de
Informação. III. Título.

ELISABETE COSTA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL:
INTERAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão de Unidades de Informação.

Linha de pesquisa: Informação, memória e sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tânia Regina da Rocha Unglaub.

BANCA EXAMINADORA

Membro: _____

Prof. Me. João Paulo Borges da Silveira

UCS

Membro: _____

Prof.^a Dra. Elizete Vieira Vitorino

PGCIN – UFSC

Membro: _____

Prof.^a Dra. Elisa Cristina Delfini Corrêa

PPGInfo – Udesc

Orientadora: _____

Prof.^a Dra. Tânia Regina da Rocha Unglaub

PPGInfo – Udesc

Florianópolis, 20 de outubro de 2020.

Dedico este trabalho ao meu avô Basílio.
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Ao “homem da minha vida” (como sempre falei), meu avô Basílio, pelo conselho mais assertivo que mudou minha história de vida, e pelas palavras mais bonitas para conter minhas lágrimas e acalantar meu coração.

À minha mãe Eva, que está literalmente sempre presente em todos os momentos da minha vida, em especial quando estava rezando atrás da porta da sala em que eu fazia a entrevista para o mestrado.

Ao meu pai Adão e à minha irmã Elisandra, maiores incentivadores: financeiros, com carinho, palavras e, muitas vezes, com o silêncio necessário para que eu pudesse seguir.

Ao Gerônimo, meu “ex”-marido, mas sempre companheiro de caminhada, pelas conversas produtivas encorajando-me a seguir com meus ideais; por ouvir meus lamentos, ter consolado meu choro e compartilhado das minhas alegrias.

Aos tios, tias, primos e primas que sempre demonstraram admiração e respeito por minhas escolhas.

À amiga Kelli por embarcar nos meus sonhos “loucos” e, sonhando junto, fazer com que eu acredite que é possível. Obrigada por aceitar ter uma amiga tão mal-humorada como eu.

Ao meu Pitu (o gato) que me mostra todos os dias a importância da lealdade e do respeito à individualidade de cada ser. E, principalmente, que companhia é muitas vezes estar perto em silêncio.

Àquela que guiou minha trajetória dentro do mestrado sendo orientadora, professora, amiga e mãe nos momentos que precisei: “profe” Tânia. Grata pelos ensinamentos de vida e, sobretudo, por ter me escolhido.

Aos colegas de turma pelo aprendizado colaborativo, em especial, à Flávia, companheira de estudos desde o primeiro dia de aula; e à Jane, com quem compartilhei minhas angústias nesse processo, e que sempre teve paciência em ouvir-me durante nossos cafés presenciais e virtuais. Obrigada pela amizade de vocês.

Ao PPGInfo, na pessoa da “profe” Lani pelo olhar amoroso com que acolhe os discentes do programa; sou imensamente grata pelas aprendizagens oportunizadas enquanto estudante e bolsista.

Às professoras das bancas de qualificação e defesa: Eliane Fioravante, Elisa Corrêa, Elizete Vitorino e Karina Marcon, pelas importantes considerações que guiaram esta pesquisa e pelo olhar delicado durante a leitura. E ao professor João Paulo Borges da Silveira que, além

de participar deste momento, tem acompanhado minha trajetória desde a faculdade de Biblioteconomia, ensinando-me o verdadeiro significado da palavra educador.

Por fim, e não menos importante, agradeço sinceramente àqueles que tentando frear-me, ou ainda, trazendo-me para trás ou para baixo, colaboraram significativamente para maiores impulsos, permitindo a subida de mais um degrau na minha caminhada evolutiva. “E eu vou seguindo bem firme [...] e agradecendo aos espinhos no caminho, em terra seca aonde a chuva vai nutrindo”¹. (ROSA, 2020).

¹ Trecho da música Chapéu de Sol; com letra, composição e interpretação de Luiza Rosa, 2020.

“Mas na profissão, além de amar, tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer”.
(ALVES, 1995, p. 31).

RESUMO

No atual contexto social, surgido pelas transformações advindas dos avanços tecnológicos e das mobilizações e movimentos sociais, tornou-se necessário além de rever como os indivíduos acessam a informação, principalmente, oportunizar reflexões sobre as atitudes frente a ela. Na esfera educativa considera-se relevante que o docente esteja preparado para, em conjunto com o bibliotecário, desenvolver nos estudantes a Competência em Informação, consolidando o Letramento Informacional na escola enquanto prática educativa. A partir dessa premissa, abordou-se o tema da **Formação Continuada para o Letramento Informacional: interação entre bibliotecários e professores**. O presente estudo focou as bibliotecas de 11 escolas da Rede Municipal de Ensino de Vacaria, interior do Rio Grande do Sul, e seus educadores, envolvendo: docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bibliotecários e os profissionais que desempenham função nas bibliotecas escolares. Partindo da questão de como propiciar interação entre bibliotecários e professores, em Vacaria (RS), definiu-se como objetivo geral estudar a viabilidade de inserir o Letramento Informacional numa perspectiva integradora, contemplando bibliotecários e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de formação continuada. Esta pesquisa de caráter exploratório aplicou estudo de caso, orientando-se pelos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa. Nos resultados, adotou-se a análise de conteúdo após a aplicação de formulário de visita às bibliotecas, questionários às participantes e exame documental da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho. Os resultados evidenciaram a necessidade de adequação das bibliotecas investigadas aos parâmetros normativos para as bibliotecas escolares. Observou-se que é necessário potencializar a utilização do espaço das bibliotecas escolares pelas professoras, bem como desenvolver maior interação e diálogo para a elaboração de atividades em parceria entre docentes e responsáveis pelas bibliotecas. A maioria das docentes não teve formação em serviço sobre pesquisa escolar, o que pode justificar a pouca utilização da biblioteca. Contudo, houve interesse das participantes em adquirir conhecimentos por meio de capacitação para melhor utilizar o espaço. Diante disso, desenvolveu-se um protótipo de curso de formação continuada; crê-se que a aplicabilidade futura deste produto permita a realização de significativas mudanças na realidade existente.

Palavras-chave: Letramento Informacional. Biblioteca Escolar. Interação de Educadores. Prática Educativa. Formação Continuada.

ABSTRACT

In the current social context, which has arisen from the transformations resulting from technological advances and social mobilizations and movements, it has become necessary not only to review how individuals access information, but also to reflect on the attitudes towards it. In the educational sphere it is considered relevant that the teacher is prepared to, together with the librarian, develop in the students the Information Competence, consolidating the Informational Literacy in the school, as an educational practice. Based on this premise, the theme of the **Continuing Formation for the Informational Literacy was approached: interaction between librarians and teachers**. This study focused on the libraries of 11 schools of the Municipal Education Network of Vacaria, in the state of Rio Grande do Sul, and their educators, involving: teachers from the Early Years of Elementary School, librarians and the professionals who work in school libraries. Starting from the question of how to provide interaction between librarians and teachers, in Vacaria (RS), a general objective was defined to study the feasibility of inserting Informational Literacy in an integrating perspective, contemplating librarians and teachers of the Elementary Education, through continuing education. This exploratory research applied a case study, guided by the methodological assumptions of the qualitative approach. In the results, the analysis of content was adopted after the application of a visit form to libraries, questionnaires to participants and documentary analysis of the Common National Curricular Base and the Gaucho Curricular Reference. The results showed the need to adapt the libraries investigated to the normative parameters for school libraries. It was observed that it is necessary to enhance the use of school libraries space by teachers, as well as develop greater interaction and dialogue for the development of activities in partnership between teachers and those responsible for the libraries. Most of the teachers did not have in-service training on school research, which may justify the little use of the library. However, participants were interested in acquiring knowledge through training to better use the space. In view of this, a prototype continued education course was developed; it is believed that the future applicability of this product will allow for significant changes in the existing reality.

Keywords: Information Literacy. School Library. Educator Interaction. Educational Practice. Continuing Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de Letramento Informacional.....	45
Figura 2 – Dimensões da CoInfo e as habilidades informacionais do <i>Information Power</i>	46
Figura 3 – Caracterização das participantes quanto à formação.....	93
Figura 4 – Aspectos referentes à área física.....	102
Figura 5 – Aspectos do espaço físico referente aos usuários.....	103
Figura 6 – Competências gerais da BNCC.....	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Materiais disponibilizados nas bibliotecas escolares.....	108
Gráfico 2 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas escolares.....	110
Gráfico 3 – Serviços mais utilizados por escola.....	112
Gráfico 4 – Atividades selecionadas pelas 47 participantes da pesquisa.....	120
Gráfico 5 – Atividades selecionadas pelas funcionárias BE.....	121
Gráfico 6 – Atividades selecionadas pelas docentes.....	122
Gráfico 7 – A pesquisa escolar é uma forma de trabalhar os conteúdos de aprendizagem	124
Gráfico 8 – A pesquisa escolar é realizada pontualmente.....	125
Gráfico 9 – A pesquisa escolar é realizada em sala de aula.....	126
Gráfico 10 – Formação docente para o trabalho com pesquisa escolar.....	127
Gráfico 11 – Os estudantes da escola desenvolvem autonomia para realizar pesquisas....	127
Gráfico 12 – Uso da biblioteca escolar para o ensino da pesquisa.....	128
Gráfico 13 – Projeto de leitura na escola.....	131
Gráfico 14 – Organização de feiras de livros e encontros com escritores.....	131
Gráfico 15 – Importância da biblioteca escolar no projeto de leitura.....	132
Gráfico 16 – Frequência dos alunos na biblioteca escolar.....	132
Gráfico 17 – Oferta de atividade de leitura na biblioteca escolar.....	133
Gráfico 18– Acervo para o projeto de leitura.....	134
Gráfico 19 – Uso da biblioteca e/ou recursos por parte das docentes (percepção das profissionais da BE).....	137
Gráfico 20 – Uso (pessoal) da biblioteca escolar por parte das docentes.....	138
Gráfico 21 – Avaliação quanto aos serviços oferecidos pela BE.....	139
Gráfico 22 – Frequência com que as professoras utilizam a biblioteca escolar.....	140
Gráfico 23 – Utilização do espaço da BE na complementação das atividades educativas	141
Gráfico 24 – Frequência com que as professoras solicitam auxílio das profissionais da BE para elaboração das atividades.....	141
Gráfico 25 – Conteúdos das disciplinas x uso da biblioteca escolar.....	142
Gráfico 26 – Interessadas em participar de formação continuada para o LI.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Padrões da IFLA para o desenvolvimento de habilidades em informação.....	44
Quadro 2 – Parâmetros para biblioteca escolares: espaço físico.....	55
Quadro 3 – Parâmetros para biblioteca escolares: acervo.....	55
Quadro 4 – Parâmetros para biblioteca escolares: serviços e atividades.....	56
Quadro 5 – Parâmetros para biblioteca escolares: pessoal e divulgação.....	56
Quadro 6 – Aspectos para a interação dos educadores com a biblioteca escolar.....	59
Quadro 7 – Matriz curricular de AMI para formação de professores.....	71
Quadro 8 – Módulos centrais e complementares do currículo de AMI.....	72
Quadro 9 – Cursos realizados nos anos de 2014 e 2015 sobre CoInfo.....	72
Quadro 10 – Cursos e eventos sobre Competência em Informação (2016-2020).....	73
Quadro 11 – Etapas da pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	79
Quadro 12 – Formulário utilizado em visita às bibliotecas escolares.....	80
Quadro 13 – Questionário aos bibliotecários e profissionais das bibliotecas escolares.....	81
Quadro 14 – Questionário aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.....	83
Quadro 15 – Relação de objetivos e categorias de análise.....	88
Quadro 16 – Códigos utilizados para representar as escolas e os sujeitos da pesquisa.....	89
Quadro 17 – Demonstrativo de docentes participantes por escola.....	90
Quadro 18 – Bloco de questões analisadas na categoria 1.....	92
Quadro 19 – Área de formação das profissionais atuantes nas BE.....	93
Quadro 20 – Área de formação das docentes dos AIEF.....	94
Quadro 21 – Bloco de questões analisadas na categoria 2.....	95
Quadro 22 – Percepções sobre o espaço: biblioteca ou sala de leitura?.....	97
Quadro 23 – Profissional atuante na biblioteca escolar.....	99
Quadro 24 – Participação do responsável pela BE nas demais atividades escolares.....	101
Quadro 25 – Horário de funcionamento.....	102
Quadro 26 – Mobiliário destinado aos frequentadores da biblioteca.....	104
Quadro 27 – Mobiliário destinado aos funcionários da biblioteca.....	105
Quadro 28 – Acervo: quantidade de títulos e exemplares.....	106
Quadro 29 – Acervo: formas de aquisição, descarte e assinaturas de periódicos.....	107
Quadro 30 – Catalogação e classificação dos acervos.....	109
Quadro 31 – Bloco de questões analisadas na categoria 3.....	114

Quadro 32 – Atividades promovidas pela biblioteca.....	116
Quadro 33 – Uso da biblioteca e/ou dos seus recursos pelas docentes.....	117
Quadro 34 – Bloco de questões analisadas na categoria 4.....	136
Quadro 35 – Bloco de questões analisadas na categoria 5.....	143
Quadro 36 – Resumo das características das dimensões da CoInfo.....	151
Quadro 37 – Relações entre as 10 competências gerais da BNCC e as 4 dimensões da CoInfo.....	152
Quadro 38 – Estrutura da BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	152
Quadro 39 – A biblioteca sendo mencionada na BNCC.....	154
Quadro 40 – Estrutura curricular do curso.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Impressões quanto ao número de participantes na pesquisa.....	90
Tabela 2 – Número de matrículas nas escolas pesquisadas.....	91
Tabela 3 – Tempo de trabalho na escola: profissionais atuantes nas BE e docentes.....	92
Tabela 4 – Aspectos importantes nos processos de ensino e aprendizagem.....	145
Tabela 5 – Conhecimento dos termos referentes à Competência em Informação.....	146
Tabela 6 – Momento em que houve contato com a temática da CoInfo.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AMI	Matriz Curricular e de Competências em Alfabetização Midiática e Informacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Associação de pais e professores
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BE	biblioteca escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CoInfo	Competência em Informação
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CRB-14	Conselho Regional de Biblioteconomia de Santa Catarina
DHI	Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i>
LI	Letramento Informacional
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGInfo	Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SEBE	Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SINEPE/RS	Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SPOC	<i>Small Private Online Course</i>
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1	INÍCIO DA JORNADA	18
2	OLHARES TEÓRICOS	26
2.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	27
2.1.1	A alfabetização	27
2.1.2	O letramento	29
2.1.3	Multiletramentos e os novos letramentos	32
2.1.4	Alfabetizar letrando	34
2.2	ESTRUTURA CONCEITUAL DO LETRAMENTO INFORMACIONAL.....	36
2.2.1	Letramento Informacional	38
2.2.2	Alfabetização Informacional	39
2.2.3	Competência em Informação.....	40
2.2.4	Habilidades Informacionais.....	42
2.3	A ESCOLA E O LETRAMENTO INFORMACIONAL.....	47
2.4	A BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO EDUCATIVO DE INTERAÇÃO E LETRAMENTO INFORMACIONAL	53
2.4.1	O bibliotecário escolar: papel educativo	61
2.5	FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES À AÇÃO EDUCATIVA	62
2.5.1	Formação continuada de bibliotecários.....	65
2.5.2	Formação continuada e o Letramento Informacional	68
3	CAMINHAR METODOLÓGICO	75
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	75
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES.....	75
3.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS ...	77
3.3.1	Instrumentos de coleta de dados aplicados na pesquisa de campo	79
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	84
3.5	ÉTICA NA PESQUISA.....	85
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PROFISSIONAIS.....	89
4.1.1	Caracterização do contexto da pesquisa.....	91
4.1.2	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	92
4.2	DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES	95
4.2.1	Biblioteca ou sala de leitura?	97

4.2.2 Quem realiza o atendimento na biblioteca?	98
4.2.3 Funcionamento e estruturação física	101
4.2.4 Aspectos sobre o acervo	106
4.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS E DE LETRAMENTO INFORMACIONAL.....	114
4.4 INTERAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES, E INTEGRAÇÃO DA SALA DE AULA COM A BIBLIOTECA	135
4.5 LETRAMENTO INFORMACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	143
4.5.1 BNCC e do RCG: relações com o Letramento Informacional	148
5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM LETRAMENTO INFORMACIONAL: UMA PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO PARA BIBLIOTECÁRIOS E DOCENTES.	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE VISITA ÀS BIBLIOTECAS.....	182
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS BIBLIOTECÁRIOS E/OU PROFISSIONAIS ATUANTES NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES.....	184
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ÀS DOCENTES.....	186
ANEXO A – APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA.....	189

1 INÍCIO DA JORNADA

O que conduz uma jornada? Que fatores acompanham o início de um percurso? No que concerne à minha caminhada acadêmica e de pesquisa, creio que a vivência com o tema a ser investigado configurou-se em um importante esteio para a realização deste trabalho. Além disso, um ensinamento lá na minha primeira graduação foi basilar.

O ano era 2004, estava na metade do curso de pedagogia, a disciplina: Observação e Investigação da Realidade. E a professora alertou: “– Agora é o momento de vocês pensarem nas temáticas de pesquisa que estão interessados em desenvolver”. Imediatamente, cada um dos meus colegas já foi logo falando das suas ideias e assuntos. Eu mantive-me calada a aula toda, não tinha nada em mente, não sabia o que queria pesquisar. Frustrada, após o encontro, pedi para conversar com a professora, expliquei o que me angustiava: “– Não sei o que pesquisar, estou perdida. Que caminho eu sigo? Por onde começo?”

Ao passo que ela, muito amigavelmente, respondeu-me: “– Pesquisa aquilo que te dá coceira”. Como assim? Coceira? Sim... Coceira, e não no sentido de causar incômodo, de trazer desconforto, mas de quanto mais você coçar mais aumentar essa coceira, ou seja, de quanto mais você ler e pesquisar sobre o assunto, mais vontade de investigar e descobrir novas possibilidades sobre ele você irá desenvolver. De querer saber sempre mais, de aprofundar, de buscar soluções e aplicabilidades para essa “coceira”. E assim foi; dias depois apresentei o meu pré-projeto de pesquisa com o tema que me dava coceira. Esse ensinamento metafórico, essa maneira de conceber o ato de pesquisar guiou-me no decorrer dos meus estudos acadêmicos.

E foi pensando nas coceiras mais atuais, que ingressei no Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação, no período de 2018 a 2020, do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação (PPGInfo) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mas... E qual é a coceira de agora? Pois bem, o que conduz esta jornada é o **TEMA** da “**Formação Continuada para o Letramento Informacional: interação entre bibliotecários e professores**”. Para tanto, foram foco de estudo: bibliotecas de 11 escolas da Rede Municipal de Ensino de Vacaria – cidade localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul (RS) – e seus educadores, compreendidos em três sujeitos centrais: docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) (1.º ao 5.º ano), bibliotecários e, na ausência destes, os profissionais que desempenham função nas bibliotecas escolares.

Como mencionei ao início, a vivência com o tema a ser pesquisado concebeu-se como alicerce para a consecução desta dissertação. Dessa forma, o que motivou a investigação da

temática se deve, principalmente, às minhas trajetórias pessoal e profissional (tanto na área da Educação quanto da Biblioteconomia). No ano de 2005, concluí o curso de Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Crianças, Jovens e Adultos; já em 2011, graduei-me em Letras, habilitação em Português e Espanhol e as Respectivas Literaturas; por fim, tornei-me bacharela em Biblioteconomia no ano de 2016. Ao longo desse período realizei duas especializações na área da Educação e, com o intento de continuar os estudos acadêmicos e voltar à prática profissional com um olhar diferenciado, decidi pleitear uma vaga no mestrado profissional em Gestão de Unidades de Informação.

Em minha experiência profissional, atuei por 10 anos no magistério público municipal de Muitos Capões (cidade interiorana do RS), desempenhando minhas funções como pedagoga – professora de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também desenvolvendo projetos de leitura e literatura. Fui coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação desse mesmo município, trabalhando – entre outros aspectos – com formação continuada de professores, além de acompanhar a estruturação da biblioteca escolar (BE).

Nos anos 2017 e 2018, atuei na única escola do município como professora de língua portuguesa e bibliotecária, tendo, neste último, a oportunidade de iniciar a aplicação de um projeto de Letramento Informacional (LI) com os alunos dos AIEF (o projeto estava sendo executado por dois meses, sendo interrompido devido ao afastamento definitivo para dedicação exclusiva ao mestrado). Por esta caminhada acadêmica e profissional, senti-me instigada a unir essas duas áreas de atuação – a Educação e a Biblioteconomia – na proposição de pesquisar a temática do Letramento Informacional no âmbito escolar.

Igualmente, referindo-se ao campo de pesquisa, optei em explorar a Rede Municipal de Ensino de Vacaria (RS), cidade vizinha de Muitos Capões. O que me interessou a realizar a investigação nesse contexto foi, primeiramente, por ser esse espaço representativo e com significado à memória afetiva, tendo em vista que toda a minha caminhada escolar se realizou nessa cidade, assim como as minhas primeiras relações profissionais (estágios realizados durante as três graduações). Nesse último caso, em especial, foram notadas carências no que se refere à interação de educadores com a biblioteca escolar por meio de percepções pessoais e empíricas no momento em que estava inserida nesse ambiente como profissional. Em segundo lugar, pela viabilidade de aplicação futura da proposta de produto desse estudo: uma concepção de curso de formação continuada para educadores (docentes e bibliotecários) na perspectiva do Letramento Informacional, contemplando a interação desses profissionais. Por fim, pela possibilidade de levantar dados relevantes sobre as bibliotecas escolares da Rede

Municipal de Ensino de Vacaria que possam contribuir, caso o órgão competente – Secretaria de Educação – tenha interesse, na melhoria das práticas e atividades desenvolvidas nesses espaços educativos pelos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Mas... *Por que embarcar nesta jornada?* Além do que foi evidenciado até então, tendo o caráter pessoal da pesquisadora, e por isso feito o “relato” acima na primeira pessoa do singular; crê-se na relevância do estudo da temática abordada, tendo em vista a compreensão de que a Biblioteconomia – da mesma forma que a Educação – é percebida como uma ciência humana, ao passo que contribui para a formação intelectual e social do indivíduo. Esse aspecto tem sido trabalhado pela Biblioteconomia Social, enfatizando o contexto informacional brasileiro.

Segundo Silva (2018, p. 35), a Biblioteconomia é concebida pela sua natureza social a partir de inúmeros fatores:

- 1) estímulo ao livre acesso, democratização e partilha da informação [...];
- 2) foco nos sujeitos da informação;
- 3) mediação da informação agregada à mediação da leitura e mediação cultural;
- 4) políticas de informação [...];
- 5) proposição/criação/elaboração/execução de serviços e produtos de informação;
- 6) criação, dinamização e uso das tecnologias nas práticas informacionais de cunho educacional, cultural, ambiental.

Amparando-se nessa perspectiva, é entendido que os processos envolvendo a informação, em especial o de mediação, devem se fazer presentes na atuação do bibliotecário tanto quanto as atividades de cunho técnico, sob a ótica do seu compromisso social (LINDEMANN; SPUDEIT; CORRÊA, 2016). Do mesmo modo, se observa que o papel do bibliotecário escolar tem se refeito durante a construção de sua identidade – repercutindo também no espaço da biblioteca como instituição educativa, incorporando-os, cada vez mais, nas questões pedagógicas e nos processos de ensino e de aprendizagem dentro da escola. Partindo desses pressupostos é que se justifica a temática selecionada do presente estudo.

É notório ainda que, com a instituição escolar se reformulando, também a biblioteca teve que se refazer a partir do novo contexto social que surgiu por meio das transformações ocorridas nas últimas décadas, no que tange não unicamente ao advento das tecnologias da informação e comunicação, mas às mobilizações e movimentos sociais, importantes no cenário sociopolítico brasileiro. Tal constatação faz com que o modelo educacional vigente clame por novos processos de ensino que impulsionem os indivíduos a aprender a aprender, ou seja, um processo de aprendizagem permanente.

Com o avanço tecnológico e sua presença cada vez maior em todos os setores da sociedade foi preciso, além de rever como os indivíduos acessam a informação, principalmente, oportunizar reflexões sobre as atitudes frente a ela. Partindo dessa premissa e, por decorrência, da condição de destaque do espaço socioeducativo que se constitui a escola, na contribuição para uma sociedade menos desigual e mais democrática, é que se torna substancial abordar a temática do Letramento Informacional. Logo, o trabalho com informação e, por consequência, desenvolvimento e produção de conhecimento, apresenta-se como um objetivo tanto da área da Educação quanto da Biblioteconomia.

Dessa forma, dentro do atual cenário social e ecoando na esfera educacional, em que a geração de informação é constante e imediata, considera-se relevante que o educador esteja preparado para interagir com as diferentes tecnologias, formatos e recursos informacionais, colaborando no desenvolvimento da Competência em Informação (CoInfo) dos estudantes. Por isso, acredita-se na importância da referida temática à pesquisa em questão. Se “[...] o ato de ensinar pressupõe o conhecimento por parte daquele que ensina [...]” (BELLUZZO, 2004, p. 18), crê-se, então, que antes de preparar os educandos para serem competentes informacionalmente é importante que os docentes desenvolvam as capacidades relacionadas ao acesso e uso da informação para a produção de conhecimento, bem como as habilidades atitudinais e comportamentais necessárias para a apropriação da informação, a qual se dá pelo seu uso social, ético e político nos diferentes contextos e grupos da sociedade: fato que reforça a importância do produto final proposto nesta pesquisa.

Dentro desse entendimento, não basta apenas que haja recursos materiais apropriados na escola; é elementar que os sujeitos responsáveis pelas práticas educativas possuam habilidades e desenvolvam competências quanto aos recursos informacionais para utilização de forma efetiva em prol do ensino, e isso implica constante capacitação para lidar com a informação em geral. Nesse contexto, a formação continuada dos agentes educacionais para a prática informacional torna-se uma atividade relevante na área da Educação, uma vez que os docentes – em conjunto com o bibliotecário e demais profissionais atuantes na biblioteca escolar, são os profissionais decisivos para que o Letramento Informacional seja consolidado na escola enquanto prática educativa.

Em consonância com tal perspectiva, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou, em 2013, o documento *Media and information literacy: curriculum for teachers*, que no Brasil foi traduzido para “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores”, ressaltando a importância da capacitação docente a respeito da temática em questão. Além disso, contextualizando

historicamente a biblioteca escolar, percebe-se que sua importância se fez presente nos discursos de democratização da Educação, os quais reivindicavam melhorias no sistema de ensino brasileiro. Ainda hoje, ela é pauta de debates e questionamentos na área educacional, a citar a Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010, que versa sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país² (BRASIL, 2010).

Destacam-se ainda outras ações em nível nacional em defesa da biblioteca escolar: o documento intitulado Biblioteca escolar como espaço de produção de conhecimento – parâmetros para bibliotecas escolares (CFB; GEBE, 2010), apresentando os parâmetros para criação e avaliação de BE, desenvolvido em parceria pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) e Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) coordenado pela professora Bernadete Campello. E a Resolução n. 220, de 13 de maio de 2020, dispendo sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e funcionamento das bibliotecas escolares (CFB, 2020).

Por fim, entidades internacionais, como a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA/UNESCO), estão contribuindo com a promoção da BE por meio de documentos como: o Manifesto da biblioteca escolar – a biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos (2000) e as Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar (2016). Essas iniciativas elencadas sustentam a importância da presença da biblioteca e do bibliotecário na escola, além da sua caracterização enquanto “[...] parte integrante do processo educativo”. (IFLA/UNESCO, 2016, p. 70).

Acompanhando esses ideais, alguns pesquisadores têm se dedicado a estudos sobre o papel da biblioteca escolar, dentre os quais estão os trabalhos de: Campello (2003, 2009a, 2009b, 2012), Macedo (2005), Souza (2009), Maroto (2012), Roca (2012), Moraes, Valadares e Amorim (2013), Gracioso, Ferreira e Silva (2016), Pimenta *et al.* (2018), Silva e Bortolin (2018), entre outros. O mesmo ocorre com os temas do Letramento Informacional e da Competência em Informação, destacando-se: Dudziak (2001, 2002, 2005, 2008), Farias e Vitorino (2009), Gasque e Cunha (2010), Vitorino e Piantola (2011, 2019), Gasque (2012, 2013a, 2013b), Belluzzo e Feres (2013), Pereira (2015), Alves, Corrêa e Lucas (2016), Vitorino (2016), Belluzzo (2018), Pimenta, Veiga e Batista (2019), entre outros.

Além destes dois temas (biblioteca escolar e Letramento Informacional), reportando-se ao educador enquanto agente primordial na contextualização das temáticas mencionadas, há

² Em fevereiro de 2018 houve a aprovação do Projeto de Lei n. 9.484/18 pela Comissão de Educação da Câmara de Deputados, atualmente em tramitação no Senado Federal sob o n. 5.656/19. O projeto apresenta como sugestões: novo conceito de biblioteca escolar, a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) e ampliação do prazo para criação de acervo, passando do ano de 2020 para 2024 (BRASIL, 2018).

alguns apontamentos mostrando que um problema enfrentado é a falta de interação dos professores com os bibliotecários, e por consequência, da integração da sala de aula com a biblioteca escolar. Nesse sentido, Lemos (2015) considera como fator de interferência a falta de diálogo entre o docente e o profissional responsável pela biblioteca. Ao mesmo tempo, elucidando sobre os problemas enfrentados, a autora evidencia que a dificuldade dos professores em desenvolver ações educativas que possam ser realizadas em sala de aula e expandidas ao espaço da biblioteca está relacionada com a formação desse profissional, a qual não o prepara para o uso da biblioteca como espaço de trabalho (LEMOS, 2015).

Há de se considerar ainda que, muitas vezes, os docentes não utilizam a biblioteca como espaço educativo devido à insuficiência de recursos disponibilizados no espaço, ou também pela falta de profissional bibliotecário nesse ambiente. Portanto, é perante o exposto – com vistas à promoção, no âmbito escolar, de uma educação voltada para a Competência em Informação e que favoreça o trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários – que se legitima a temática de estudo em questão.

Diante da conjuntura relatada, buscou-se responder à seguinte **PROBLEMÁTICA DE PESQUISA: Como propiciar interação entre bibliotecários e professores, em Vacaria (RS), por meio de formação continuada?**

Em outras palavras, de que modo um curso de capacitação poderia colaborar na interação desses profissionais? Decorrente do problema foi levantada a hipótese de que um curso de formação continuada contemplando os pressupostos do Letramento Informacional, oferecido aos professores e bibliotecários conjuntamente, poderia atender as duas profissões numa perspectiva integradora. Tendo em vista que a temática do LI é capaz de ser abordada tanto na Educação quanto na Biblioteconomia.

Quais os propósitos dessa jornada? Partindo dessa problematização, tem-se como **OBJETIVO GERAL: Estudar a viabilidade de inserir o Letramento Informacional numa perspectiva integradora, contemplando bibliotecários e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de formação continuada.**

Foram elencados também os seguintes **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- a) levantar dados para obtenção de diagnóstico situacional das bibliotecas investigadas em relação à estruturação física, recursos humanos, acervos e serviços;
- b) identificar práticas pedagógicas focadas no Letramento Informacional desenvolvidas por docentes e bibliotecários da Rede Municipal de Ensino de Vacaria/RS;

- c) analisar se há ocorrência de interação entre bibliotecários e professores em relação à integração dos espaços da sala de aula com a biblioteca escolar, durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas;
- d) elaborar uma proposta de curso de formação continuada na perspectiva do Letramento Informacional, atendendo bibliotecários e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa perspectiva integradora.

Como foi conduzida a jornada? O que segue é uma investigação de caráter exploratório, aplicando estudo de caso, tendo por orientação os pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa. Para a apresentação dos resultados, adotou-se a análise de conteúdo, utilizando-se de cinco categorias de análise, após a aplicação de três instrumentos de coleta de dados (um formulário de visita às bibliotecas, um questionário para os professores dos AIEF, e questionário para os bibliotecários). Além de exame documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

A estrutura de apresentação da pesquisa está organizada em seis seções. Dessa forma, logo após a **Introdução**, tem-se a seção 2 intitulada **Olhares Teóricos**, abarcando os referenciais que fundamentaram o estudo. É trazida, inicialmente, a contribuição da área da Educação sobre alfabetização e letramento; seguida do arcabouço conceitual referente às expressões: Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Competência em Informação e Habilidades Informacionais. Também são abordados os tópicos principais sobre o papel da escola em prol do LI, além da função educativa do bibliotecário e da biblioteca escolar. Finalizando, são analisadas as contribuições da formação continuada aos professores e bibliotecários, em especial, pelo viés do LI.

Na seção 3 apresenta-se o **Caminhar Metodológico**, esclarecendo as abordagens adotadas durante a execução da pesquisa, contextualizando o corpus investigativo e os sujeitos participantes, além de listar os três instrumentos elaborados e aplicados, seguidos dos procedimentos de análise dos dados coletados. Ao final, dedica-se uma seção à ética na pesquisa, etapa importante e indispensável para o desenvolvimento do estudo. Já a seção 4 traz a **Análise e Discussão dos Resultados**, destinando-se a compreender o contexto e sujeitos investigados: as bibliotecas das 11 escolas municipais de Ensino Fundamental de Vacaria, e seus profissionais – professores e bibliotecários, correlacionando com os objetivos estipulados na pesquisa. Também nesta seção, são identificados pressupostos pedagógicos possíveis de serem trabalhados pela ótica do Letramento Informacional, mediante análise dos documentos normativos para a educação: a BNCC e o RCG.

A seção 5 apresenta um protótipo do **Produto Final**, o qual se configura como resultado desta dissertação: uma proposta de curso de formação continuada na perspectiva do Letramento Informacional para professores e bibliotecários escolares. Esta produção (apresentada no momento como um esboço) tem a intenção de aplicabilidade futura. Espera-se, ainda, que possa de alguma forma potencializar as perspectivas das unidades de informação pesquisadas por meio do aporte de ideias de melhorias e inovação das bibliotecas, pensando na integração desse espaço com a sala de aula, e de interação do bibliotecário com o professor em benefício do aprendizado dos educandos. Encerrando, encontram-se as **Considerações Finais** sobre o trabalho, seguidas das Referências, Apêndices e Anexos.

2 OLHARES TEÓRICOS

Para a elaboração deste referencial teórico foi realizada uma análise sobre as produções acadêmicas observando os assuntos estudados, além de documentos nas áreas da Educação e da Biblioteconomia. Tal proposta utilizou-se de artigos científicos e obras científicas/acadêmicas sobre as temáticas exploradas na pesquisa, além das bases de dados que tratam da Ciência da Informação e da área da Educação:

- a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT);
- b) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- c) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Considera-se relevante a realização da revisão de literatura, pois analisar o que tem sido produzido no meio acadêmico referente às temáticas de futuros estudos torna-se um exercício de investigação essencial aos novos pesquisadores, tendo em vista que por meio de uma análise sobre o que já foi realizado, é possível rever a temática da investigação e contribuição dela para com os pares. Além de colaborar para a reflexão da própria pesquisadora frente ao seu objeto de estudo, buscando entender o intuito da sua investigação, para quem ela é importante, ou ainda, verificar se a pesquisa contribuirá, acrescentará algo às demais anteriormente realizadas.

Como supracitado na introdução deste trabalho, esta seção está dividida em cinco seções secundárias. Sendo assim, a seção 2.1 apresenta os conceitos de Alfabetização e Letramento pelo viés educacional. A seção 2.2 propõe um estudo sobre o Letramento Informacional, explorando também aspectos referentes à Alfabetização Informacional, Competência em Informação e as Habilidades Informacionais. Na seção 2.3, faz-se uma reflexão sobre o papel da escola no desenvolvimento de atividades e programas em prol do Letramento Informacional. Na sequência, a seção 2.4 traz aspectos da biblioteca escolar como espaço educativo e a figura do bibliotecário enquanto educador. Finalizando, na seção 2.5 aborda-se a importância da formação docente e do bibliotecário no contexto atual, além de elencar estudos e iniciativas desenvolvidas em relação à formação continuada sob a ótica do Letramento Informacional.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As concepções de alfabetização e letramento são abordadas com maior frequência e destaque na área educacional, em especial, na pedagogia; uma vez que essas duas práticas fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem escolar. É na educação básica, mais precisamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1.º ao 5.º ano (os quais atendem alunos entre seis e 10 anos de idade) – que a alfabetização e o letramento se fazem presentes de forma mais expressiva.

Portanto, o ponto de partida para a compreensão de ambas as definições neste trabalho se dará pelo viés da Educação, trazendo as contribuições de autores e pesquisadores que exploram a temática, bem como de documentos legais da área no Brasil. A inclinação por tal perspectiva se deve ao fato do campo investigativo deste estudo ser a escola (biblioteca escolar), e os sujeitos integrantes da pesquisa se constituírem por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de profissionais e bibliotecários atuantes nas bibliotecas escolares.

2.1.1 A alfabetização

Há uma abordagem na literatura educacional sinalizando que a alfabetização representa a etapa escolar na qual os educandos serão conduzidos à aprendizagem da tecnologia de leitura e escrita. Nesse entendimento, a alfabetização é uma prática pedagógica que visa ao ensino das habilidades técnicas para ler e escrever, em que o aluno faz o uso individual da leitura e da escrita (SOARES, 2019). Ou seja, busca-se a “[...] aprendizagem sistemática do código convencional de escrita (sistema alfabético/ortográfico e suas relações com o sistema fonológico)”. (COSTA, 2004, p. 18). A alfabetização escolar, em seu sentido tradicional, objetiva que o aluno domine “[...] um sistema de sinais gráficos de uma língua e seja capaz de codificá-lo ou decodificá-lo, escrevendo ou lendo. Isto é, desenvolver e usar uma capacidade metalinguística em relação à linguagem”. (COSTA, 2004, p. 24).

Logo, sob esse olhar teórico, é compreendido que alfabetizado seria aquele que “[...] apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. (SOARES, 2019, p. 19). Pode-se inferir ainda que, atualmente, essa noção é a adotada pelos órgãos oficiais da educação no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento norteador da educação básica brasileira – possui caráter normativo referente ao

conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos deverão adquirir ao longo de toda a educação escolar (BRASIL, 2017a). Nela é preconizado que, durante o processo de alfabetização,

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017a, p. 89-90).

Alicerçadas nesse pensamento, as classes de alfabetização nas escolas do país têm procurado instrumentalizar os alunos para a habilidade técnica de ler e escrever mediante o ato de decifrar os códigos linguísticos. Além disso, o ano de escolaridade limite para essa atividade alfabetizadora passou dos três anos – referendado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2015), que era a diretriz anterior – para os dois primeiros anos (1.º e 2.º) do Ensino Fundamental (EF). A BNCC circunscreve que “[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética” (BRASIL, 2017a, p. 59).

Outro documento balizador da educação brasileira é o Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, o qual institui a Política Nacional de Alfabetização; considerando, no seu artigo 2.º: “I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, p. 1). É oportuno lembrar que, já em meados dos anos 1980, Ferreiro (2011) trazia ao debate reflexões sobre essa definição de alfabetização. A pesquisadora, partindo da ideia de que “[...] a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2011, p. 14), declara a existência de uma dicotomia no entendimento do que é alfabetização. De tal forma que:

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2011, p. 19).

Adepta da segunda vertente, Ferreiro (2011, p.16) defende que “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”, por isso, faz-se necessário repensar a definição de alfabetização enquanto prática visando unicamente o domínio do código alfabético; torna-se substancial um conceito que abarque as questões da representação, por meio do uso pleno das habilidades técnicas da leitura e da escrita envolvendo os vários espaços e as diferentes situações em que essas duas práticas ocorrem. Pois a alfabetização – em especial, a construção da escrita – é

[...] mais que aprender a produzir marcas, [...] é mais que decifrar marcas feitas pelos outros, porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e de diferentes graus de complexidade; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo – a língua escrita –, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais. (FERREIRO, 2017, posição 17).

Foi dentro desse contexto que, no Brasil, surgiu o termo letramento e seu uso para designar um processo mais complexo, maior do que apenas aquisição da linguagem, mas também o seu desenvolvimento e aplicabilidade.

2.1.2 O letramento

A palavra letramento teve sua utilização iniciada no Brasil em meados de 1980, proveniente do termo inglês *literacy*, visando descrever as práticas de leitura e escrita de forma mais complexa, ou seja, perceber a diferenciação entre o processo de aquisição da língua (alfabetização) e o processo de desenvolvimento dela (SOARES, 2018, 2019).

Assim, para a autora, “[...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2019, p. 18). Logo, ser letrado é “[...] condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2019, p. 20). Partilhando dessa mesma noção, Costa (2004, p. 25) expõe que o “[...] conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever”, implicando “[...] saber fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita, individual ou socialmente”.

Em vista disso, pode-se depreender que o letramento amplia o uso da leitura e da escrita; não se trata apenas de habilidades técnicas, mas de relações mais profundas destas com o contexto no qual o aluno está inserido, atribuindo significado às práticas de leitura e de

escrita. Tal ideia posiciona o letramento como um processo com caráter emancipatório, uma vez que está associado às práticas sociais de leitura, observando, assim, as diferentes experiências de vida de cada indivíduo. “Não se trata, portanto, de mensurar o quanto o sujeito conhece, nem o quanto o sujeito lê e escreve, mas fundamentalmente, de saber que relações estabelece e que usos faz do conhecimento e do aprendizado do ler e do escrever”. (LEAL, 2004, p. 52).

Desse modo, os atos de ler e de escrever no letramento se diferem daqueles realizados na alfabetização tradicional. Sustentando essa percepção, Leal (2004, p. 54) define que: “É preciso aprender o código, mas também aprender a validar esse código no âmbito da existência real. Daí a importância do ato de ler. Ato não é algo mecânico, é algo dinâmico, [...] é processo de humanização”.

Ao tratar o letramento como uma ação emancipatória e humanizadora, torna-se oportuno reportar ao pensamento do educador Paulo Freire sobre a ação de aprender a ler e escrever concebida como um ato de ler o mundo, de entender o seu contexto, relacionando a linguagem com a realidade do aluno (FREIRE, 1989, 2000). Dessa maneira, é defendida pelo autor uma educação que tenha respeito às compreensões de mundo do educando, percebidas como “[...] saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996, p. 7).

Consequentemente, percebe-se que o discurso de Paulo Freire ainda é atual (tendo em vista que suas publicações originais datam do final do século XX); evidencia-se, hoje, a necessidade de trabalhar na sala de aula tais aspectos, integrando aos componentes curriculares, aos conteúdos e às atividades os conhecimentos prévios já incorporados nas práticas sociais dos educandos.

Analisando as bases educacionais legais vigentes no Brasil, não há um consenso quanto ao uso do termo letramento. A Política Nacional de Alfabetização – instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 – em seu texto não aborda o termo letramento, entretanto, menciona a palavra *literacia*³, identificando-a como:

Art. 2.º Para fins do disposto neste Decreto considera-se:
 [...] VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
 VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

³ Até a 5ª edição (lançada em 2009) do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), o termo **literacia** não se encontrava registrado pela Academia Brasileira de Letras (ABL). A partir da 6ª edição (2017) a palavra foi incorporada oficialmente no VOLP, passando a ser utilizada também no português brasileiro, juntamente com o vocábulo **letramento**. (ABL, 2020; BECHARA, 2017).

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (BRASIL, 2019, p. 1).

Já a BNCC (BRASIL, 2017a) não faz menção à palavra literacia, adotando letramento como termo de corrente uso. Ao referir-se à área da linguagem, o documento esclarece que cabe ao componente de língua portuguesa:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017a, p. 67-68).

Em nível estadual, os princípios orientadores presentes no Referencial Curricular Gaúcho⁴ (RIO GRANDE DO SUL, 2018) apontam para a mesma perspectiva exposta na BNCC, endossando como competências específicas da língua portuguesa para o ensino fundamental, imbricadas às questões do letramento:

- a) compreender a língua como fenômeno cultural;
- b) apropriar-se da linguagem escrita;
- c) ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos;
- d) compreender o fenômeno da variação linguística;
- e) empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa;
- f) analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação;
- g) reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos;
- h) selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais; e
- i) envolver-se em práticas de leitura literária, mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos.

⁴ O Referencial Curricular Gaúcho é um documento elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Ele é o norteador dos currículos das escolas gaúchas desde 2019. O Referencial segue as diretrizes da BNCC, valendo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Julgou-se pertinente trazê-lo para compor esta seção, tendo em vista que a pesquisa de campo deste trabalho foi realizada nas escolas municipais de Vacaria, cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Em suma, tais normativas, embora não trabalhem com o mesmo vocábulo (ora literacia, ora letramento), possuem um consenso de pontos de vista sobre o assunto, os quais, de maneira geral, condizem com o que foi trazido pelos autores que abordam as concepções sobre letramento. Além disso, esses documentos procuram abranger, em suas diretrizes, aspectos existentes no contexto da sociedade contemporânea, visando integrar à educação escolar fatores que se apresentam no cotidiano social não só no Brasil como em escala mundial, por exemplo, a inserção das tecnologias. Com isso, tais bases legais passam a não ter como enfoque apenas o letramento em si, mas fazem referências a outras interpretações de novos letramentos e multiletramentos.

2.1.3 Multiletramentos e os novos letramentos

A escola, enquanto espaço significativo na formação social, também está em constante reformulação de suas práticas educativas em prol da sua comunidade. Desse modo, as transformações que vem ocorrendo na sociedade – nas diversas esferas: cultural, econômica, política, social, entre outras – acabam refletindo no ambiente escolar. Assim, tem-se caminhado em direção a um propósito educacional que contemple tais mudanças decorrentes, em especial, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Um resultado dessas mudanças foi a incorporação dos novos letramentos e dos multiletramentos nas ações educativas das escolas brasileiras, pelo menos em teoria. Práticas diversificadas de letramento têm sido propostas na legislação educacional do país, almejando que todas as escolas de educação básica atendam às orientações contidas nas normativas legais.

O Referencial Curricular Gaúcho, na área das linguagens, destaca que:

As práticas de linguagens contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Nesse sentido, ratificamos a necessidade de promover um ensino que esteja centrado nos Multiletramentos, o que envolve a presença unívoca das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), transcendendo as modalidades cristalizadas da língua (oral e escrita). (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 198).

Consoante a isso, a BNCC expõe que:

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os

multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (BRASIL, 2017a, p. 487).

A BNCC explicita, ainda, que as práticas de linguagens supracitadas configuram-se como multiletramentos por fazerem referência às diferentes linguagens utilizadas atualmente para a comunicação: visual, corporal, sonora, verbal, etc. Por outro lado, no que tange aos novos letramentos, explica que “[...] remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital [...]” (BRASIL, 2017a, p. 487).

Ainda sobre os multiletramentos, Rojo (2012, p. 8) esclarece que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Dessa forma, ao longo no texto da BNCC são apresentados alguns dos letramentos que deverão ser trabalhados na educação básica: letramento matemático (na área de matemática), letramento corporal e letramento artístico (na área das linguagens – componentes curriculares de educação física e artes) e letramento científico (na área de ciências). Subjacentes a essas definições, os novos letramentos e multiletramentos são concebidos como práticas sociais, incentivando a autonomia e criticidade do aluno. Eles não são findos, não são processos acabados; são contínuos e permanentes, perpassam o período escolar. Logo, se fazem presentes enquanto práticas educativas ao longo da vida, possuindo uma estreita relação com a educação para a cidadania.

Por fim, percebeu-se, após o estudo e aprofundamento na documentação que ampara a educação básica brasileira em relação à alfabetização e ao letramento – ou melhor, aos letramentos e multiletramentos –, que não há de forma explícita a menção ao Letramento Informacional. Entretanto, observaram-se, em inúmeras passagens dos textos pesquisados, ideias conceituais relacionadas à expressão, consequentemente, subentendido o seu desenvolvimento no processo educacional vigente. No momento, tal temática não será aprofundada, pois o estudo em questão trará, mais adiante, outra seção específica sobre o assunto.

2.1.4 Alfabetizar letrando

Diante do exposto até então, evidenciou-se a importância da alfabetização e do letramento na dinâmica educacional; além disso, percebeu-se a distinção de conceitos existente entre as palavras em questão. Enquanto a primeira trata da aquisição das habilidades técnicas da leitura e da escrita, do **aprender** a ler e escrever; a segunda aborda o uso dessas habilidades nas práticas sociais, a **apropriação** da leitura e da escrita. Embora se configurem em dois processos diferentes, não há uma ordenação no sentido de qual deles deve se desenvolver primeiro. É por isso que há indivíduos alfabetizados, mas não letrados; e o contrário, indivíduos letrados, porém ainda não alfabetizados. Ou seja, um processo não é pré-requisito para o outro. Soares (2019, p. 45-46) enfatiza que

[...] as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita [...]: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, [...] não conseguem encontrar informações numa conta de luz, numa bula de remédio.

Tal afirmação exemplifica o indivíduo alfabetizado não letrado: condição daquele que aprendeu a habilidade técnica de leitura e escrita, entretanto não faz uso dela de forma competente. Por outro lado, fazendo alusão à consagrada frase do educador Paulo Freire – “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, 1996, 2000, 2001) – é importante assinalar que ao mencionar que o aluno já traz consigo uma visão de mundo, o autor reforça a concepção de que os educandos podem ser letrados antes mesmo de alfabetizados. Pois, se o letramento é a prática social da leitura, e esta envolve as múltiplas linguagens – oral, escrita, visual, digital, entre outras (BRASIL, 2017a), então uma criança que ainda não desenvolveu as habilidades técnicas da decodificação da linguagem escrita pode contar uma história baseada nas imagens que lê em um livro, ou ainda, identifica um determinado produto por meio da associação do rótulo ou embalagem. Ou seja, ela já traz uma vivência, uma prática social referente àquele objeto, produto ou situação.

Então, por que desconsiderar esse conhecimento no processo de alfabetização? Uma possível resposta a esse questionamento pode estar contemplada em uma proposta pedagógica difundida e defendida na área da educação básica: o alfabetizar letrando. Esse conceito reconhece a diferenciação entre as duas práticas educativas, todavia, identifica uma

interdependência; procurando aplicar ambas as ações de forma indissociável: alfabetizar e letrar conjuntamente.

Soares (2018, 2019) e outros autores (LEAL, 2004; MACIEL; LÚCIO, 2008; FRANCHI, 2012) defendem essa abordagem como sendo a mais completa e assertiva para a aprendizagem dos educandos. O alfabetizar letrando visa incorporar nas práticas sociais dos alunos as habilidades técnicas de leitura e escrita, adquiridas por meio da decodificação dos códigos linguísticos, dos signos alfabéticos aprendidos na alfabetização. A simultaneidade dos processos permite uma maior compreensão leitora por parte do indivíduo, que terá uma aprendizagem muito mais significativa. Nessa concepção, vincula-se “[...] o cuidado pelo ensino do sistema gráfico da escrita, aliado à ênfase que se deve dar às relações entre as práticas sociais de leitura e escrita.” (FRANCHI, 2012, p. 7).

Na mesma direção, Soares (2018, p. 64) sintetiza que: “A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento [...]”. A partir dessas reflexões é possível compreender que a escola – instituição responsável por essa importante etapa na formação dos educandos – deva contemplar em suas propostas pedagógicas os diferentes textos e suportes nos quais a informação circula na sociedade.

Além disso, faz-se necessário considerar novas concepções metodológicas que levem em conta os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, as leituras de mundo que eles já trazem consigo (as práticas de letramento) antes mesmo de iniciar sua trajetória estudantil. Buscar esse equilíbrio entre o novo a ser aprendido e as práticas sociais já internalizadas deve ser um dos pilares de uma educação mais humana e libertadora; nas palavras de Freire (2019, p. 12): “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Sendo assim, no que concerne às questões da alfabetização, do letramento escolar (subentendidos aqui os novos letramentos e os multiletramentos) e do alfabetizar letrando no atual contexto educacional, é notório que o próprio espaço educativo tem se refeito, se reformulado. O que antes era apenas entendido como atribuições do professor com seus alunos, em sala de aula, passa a incorporar outros cenários nos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, novos atores responsáveis por essas novas experiências de aprendizado.

Em menção a isso, destaca-se a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem e promotora de práticas de letramento; e o bibliotecário como agente mobilizador das atividades e ações voltadas ao uso social do ler e escrever. A título de exemplificação, tem-se a obra “Alfabetizar letrando na biblioteca escolar” (MORAES; VALADARES; AMORIM, 2013),

nela os autores tratam das temáticas aqui abordadas integrando o espaço da biblioteca como elemento diferencial na aprendizagem; o livro traz exemplos de atividades utilizando os diversos recursos e suportes informacionais, além dos variados gêneros textuais presentes no cotidiano social.

Reconhecer a biblioteca escolar como instância educativa, que colabora com as práticas de leitura e escrita, possibilita que o trabalho nela realizado possa ser explorado, em especial, na sua dimensão social, fazendo com que sua função seja ampliada e utilizada na escola para as práticas dos novos letramentos e dos multiletramentos, em especial, do Letramento Informacional. As ponderações aqui apresentadas serviram como aporte teórico para a compreensão inicial da temática desenvolvida pela pesquisadora. À vista disso, parte-se para a reflexão sobre o papel da escola para com o Letramento Informacional.

2.2 ESTRUTURA CONCEITUAL DO LETRAMENTO INFORMACIONAL

O primeiro registro do termo Letramento Informacional (*Information Literacy* – LI) ocorreu em 1974, em meio ao avanço das novas tecnologias de informação e comunicação – com o bibliotecário Paul Zurkowski, “[...] para caracterizar competências necessárias ao uso das fontes eletrônicas de informação, que começavam a ser produzidas na época” (CAMPELLO, 2009b, p. 12). Zurkowski, no decorrer de sua carreira, percebeu que os indivíduos não sabiam o que fazer com a informação obtida, como utilizá-la e que destino dar. Partindo dessas constatações, inferiu a problemática documentando, em relatório, a relevância de iniciar a reflexão e o debate sobre a concepção de educar os indivíduos para desenvolverem habilidades de uso da informação (CAMPELLO, 2003, 2009b, 2016; GASQUE, 2012).

Pode-se supor ainda que os antecessores do Letramento Informacional nas bibliotecas foram os Serviços de Referência e, posteriormente, com o intuito de ampliar a função educativa da biblioteca surge a Educação de Usuários. Como exposto por Correa, Lucas e Muller (2018, p. 503):

Para a Biblioteconomia, especificamente, a Competência em Informação foi inicialmente considerada como uma expansão do conceito de educação de usuários e evidencia o papel de educador do bibliotecário. No entanto a riqueza de seus conceitos e de sua aplicabilidade prática nos dias atuais demonstra que há uma gama muito maior de possibilidades para além dessa aplicação inicial, potencializando tanto a atuação do bibliotecário quanto das bibliotecas enquanto espaços de aprendizagem e geração de novos conhecimentos.

Já em 1989, o conceito foi retomado nos Estados Unidos com conferências e seminários com o intuito de debater a temática (CAMPELLO, 2003, 2009b; GASQUE, 2012; CAVALCANTE; BONALUMI, 2014). No Brasil, essa ideia chega, especificamente, dentro das áreas de Ciência da Informação e Biblioteconomia e ganha maior discussão e aprofundamento no início dos anos 2000. Conforme Belluzzo (2018), a Competência em Informação no país apresenta os primeiros estudos com os trabalhos de Caregnato (2000), Belluzzo (2001), Dudziak (2001), Campello (2002) e Hatsbach (2002).

Juntamente com o termo Letramento Informacional, vieram outras expressões que, após pesquisa específica para observar o uso de tais definições, deparou-se com produções textuais que utilizam estes conceitos como vocábulos com sentidos aproximados a Letramento Informacional: Competência Informacional, Competência em Informação (CoInfo), Literacia em Informação, Alfabetização Informacional, Habilidade Informacional, Aprendizagem Informacional, Fluência Informacional. Contudo, acredita-se ser necessário estabelecer uma definição capaz de dar uma compreensão do que é o Letramento Informacional ou, pelo menos, explicitar as dimensões que abrangem a questão da Competência em Informação.

Permanecendo nessa linha de pensamento, julga-se ser importante elaborar, ou ainda, definir um conceito pelo qual se baseará a sequência deste trabalho. Acredita-se também que conceituar um termo vai muito além da sua concepção semântica e etimológica, da origem da palavra em si; demanda pesquisa, necessita situá-lo no espaço e no contexto em que ele está sendo usado. A sua definição é estabelecida para além das questões de terminologia; é preciso analisar um conjunto de fatores (históricos, sociais, culturais) para compreender, dar significado e adotar um determinado conceito.

Em se tratando de conceituar um determinado termo compete trazer a contribuição de Capurro e Hjørland (2007, p. 153). Os autores afirmam que

[...] a dependência do significado de conceitos na estrutura da teoria em que ocorrem – e a dependência do primeiro em relação à precisão e o grau de coerência do último – torna-se, então, plausível pela percepção das limitações de algumas das formas alternativas nas quais um conceito poderia ser pensado para adquirir significado.

Logo, a definição de um conceito está diretamente relacionada com a função que esse termo assume em determinada teoria, ou seja, conceituar um termo específico dependerá do contexto no qual esse termo está sendo utilizado, além da função assumida e, por consequência, do sentido atribuído a ele, dando-lhe um significado. Portanto, compete uma análise de qual linha de pensamento conceitual é mais coerente e válida em determinados

casos, pois o contexto e as situações envolvidas são norteadores das escolhas de um conceito específico.

Ainda, de acordo com Queiroz (2018, p. 48, grifo nosso):

A concepção inicial de IL destaca o domínio de técnicas para a localização e utilização das fontes de informação. Outro enfoque acentua as competências relacionadas à “flexibilidade mental” necessária frente às novas situações, por meio de uma atitude crítica diante da informação, no ambiente educacional ou fora dele. Assim, **ela pode ser concebida segundo diferentes níveis de complexidade.**

Para tanto, partindo de conceitos assentidos pela comunidade científica e identificando o contexto em que esse termo será tratado: o espaço educativo, a escola, a biblioteca escolar; optou-se em desenvolver a temática pelo viés da Educação, abordagem esta adotada, entre alguns pesquisadores, por Gasque (2008, 2010, 2012, 2013a) e Campello (2006, 2009a, 2009b, 2012, 2016). Sobre isso, Aguiar (2017), em estudo realizado sobre a contribuição teórica de Gasque para o Letramento Informacional, observou – por meio da análise dos conceitos utilizados pela autora – a compreensão de que a concepção usada está vinculada aos ambientes de aprendizagem e ao contexto educacional/escolar.

2.2.1 Letramento Informacional

No que concerne ao **Letramento Informacional**, Gasque (2012, p. 28) estabelece que “[...] corresponde ao processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas”. Campello (2016, p. 10) complementa mencionando outras habilidades – além de localizar: “[...] analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informações, esteja elas em fontes impressas ou eletrônicas.”.

Ambas as autoras conceituam o LI pelo princípio da escolarização, pois consideram ser “[...] possível levar os alunos a se familiarizar desde cedo com o aparato informacional do mundo letrado, desde que respeitando seu estágio de desenvolvimento” (CAMPELLO, 2006, p. 64). Uma vez fazendo parte do contexto escolar, o Letramento Informacional integra-se às práticas pedagógicas da escola. Ainda é relatado que

[...] o letramento informacional é um processo investigativo, que propicia o aprendizado ativo, independente e contextualizado; o pensamento reflexivo e o aprender a aprender ao longo da vida. Pessoas letradas têm capacidade de tomar melhores decisões por saberem selecionar e avaliar as informações e transformá-las em conhecimento aplicável. (GASQUE, 2013a, p. 5).

Nesse processo o aprendiz apropria-se das ferramentas e instrumentos necessários à aquisição de informação e conhecimento de forma autônoma, conforme vai se dando a aprendizagem. O aluno é sujeito ativo e reflexivo na busca pelo saber à medida que transpõe a teoria aprendida em conhecimento aplicável, prático. Além dessa apropriação contemplada nas habilidades técnicas (procedimentais), é no processo de Letramento Informacional que se desenvolvem outras habilidades de cunho atitudinal, comportamental e conceitual.

2.2.2 Alfabetização Informacional

Em seus estudos, Gasque (2013a) traz ainda concepções pertinentes às demais expressões elencadas; logo, a **Alfabetização Informacional** é considerada o ponto inicial do Letramento Informacional, abrangendo:

[...] os contatos iniciais com as ferramentas, produtos e serviços informacionais. Nessa etapa, o indivíduo desenvolve noções, por exemplo, sobre a organização de dicionários e enciclopédias, de como as obras são produzidas, da organização da biblioteca e dos significados do número de chamada, classificação, índice, sumário, autoria, bem como o domínio das funções básicas do computador – uso do teclado, habilidade motora para usar o mouse, dentre outros. (GASQUE, 2013a, p. 5).

O ato de alfabetizar-se informacionalmente vem acompanhado do **conhecer inicial** dos instrumentos informacionais, dos conceitos básicos das ferramentas utilizadas para adquirir conhecimento, sejam livros, elementos midiáticos, computadores. Conhecê-los é o ponto de partida para apropriar-se deles e usá-los assertivamente, com clareza e precisão.

Ambas as terminologias – Letramento Informacional e Alfabetização Informacional – vêm ao encontro das concepções de letramento e alfabetização exploradas no início desta seção. Lembrando que a alfabetização trata da aquisição das habilidades técnicas da leitura e da escrita, do aprender a ler e escrever; e o letramento aborda o uso dessas habilidades nas práticas sociais, a apropriação da leitura e da escrita. Da mesma forma, a Alfabetização Informacional contempla o conhecimento das estratégias e técnicas para acesso e busca da informação; enquanto o Letramento Informacional compreende o exercício dessas habilidades técnicas aliadas às atitudes, aos comportamentos e valores para a aplicabilidade das habilidades nos diferentes contextos sociais.

Dito isso, entende-se que “a transposição dos conceitos de alfabetização e letramento para o universo informacional pode auxiliar na construção do arcabouço conceitual do letramento informacional, visto que tratam do processo de aprendizagem” (GASQUE, 2010,

p. 85). Retomando, por meio da Alfabetização Informacional – primeira fase do Letramento Informacional – o indivíduo desponta as suas habilidades iniciais para o desenvolvimento da Competência em Informação, vista por Campello (2009a) como uma característica essencial diante do modelo social vigente baseado no conhecimento. Essa capacidade para gerir o próprio saber reafirma o propósito do LI: de autonomia no que se aplica às necessidades informacionais.

2.2.3 Competência em Informação

Sobre a **Competência em Informação**, Gasque refere-se a ela como sendo a

[...] capacidade do aprendiz de mobilizar o próprio conhecimento que o ajuda a agir em determinada situação. Ao longo do processo de letramento informacional, os aprendizes desenvolvem competências para identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos. (GASQUE, 2013a, p.5).

Esses conceitos sobre a Competência em Informação apresentados por Campello (2009a) e Gasque (2013a) permitem considerar que se a sociedade encontra-se em constante transformação, torna-se necessário conceber uma definição para a Competência em Informação que contemple essas mudanças vigentes. Dentro desse panorama, observa-se que atualmente a CoInfo tende a estar relacionada com a busca e o desenvolvimento de saberes, com a informação voltada à aprendizagem, ressaltando, portanto, seus aspectos educacionais e sociais. Subentende-se então, que os objetivos da CoInfo, no atual contexto, procuram trabalhar com uma visão mais dialógica em relação aos aspectos informacionais, ultrapassando o operacionalismo informacional do período em que a Competência em Informação surgiu.

Tal concepção não se distancia do conjunto de habilidades técnicas e procedimentais: “[...] identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la [...]” (GASQUE, 2013a). Porém, agora, contextualizando tais habilidades por meio da interação dos sujeitos com o espaço e a informação, possibilitando o desenvolvimento também de atitudes e comportamentos informacionais decorrentes no uso da informação de forma eficaz e eficiente, “[...] considerando os aspectos éticos, legais e econômicos” (GASQUE, 2013a). Por conseguinte, indo “[...] além do mero conjunto de técnicas” (FAZZIONI; VIANNA; VITORINO, 2018, p. 203), ou ainda, da operacionalização da informação. “A competência

em informação está em sintonia com a integração de inovações tecnológicas e processos de informação social” (VITORINO, 2016, p. 436).

Em suma, compreende-se todo esse processo (de LI, Alfabetização Informacional e CoInfo) “[...] como o conjunto das mudanças relativamente permanentes resultantes das relações entre a nova informação, a reflexão e a experiência prévia, sem desconsiderar as interações do indivíduo com o meio social” (GASQUE, 2010, p. 89). Afinando-se ao mesmo entendimento, Belluzzo (2005a, p. 39-40) sintetiza o conceito de CoInfo como sendo:

Um processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência, em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida.

Além desses postulados, alguns autores (FARIAS; VITORINO, 2009; VITORINO; PIANTOLA, 2009; 2011; 2019; VITORINO, 2016; CORRÊA; CASTRO JUNIOR, 2018) analisam a Competência em Informação sob o enfoque multidimensional, considerando quatro dimensões a serem exploradas: técnica, estética, ética e política. Em especial, destacam-se os estudos de Farias e Vitorino (2009) e Vitorino e Piantola (2011, 2019), os quais discorrem acerca das dimensões, transpondo para a Ciência da Informação as reflexões desenvolvidas por Rios (2004, 2006a) na área da Educação.

Dessa forma, as autoras caracterizam a **dimensão técnica** como sendo aquela em que são reforçadas as habilidades necessárias para a utilização dos recursos informacionais, ou seja, o desenvolvimento dos conhecimentos operacionais – contemplando o domínio dos conteúdos conceituais; assim dizendo: “[...] a aquisição das habilidades e dos instrumentos para encontrar, avaliar e utilizar de modo apropriado a informação de que se necessita” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 102). **É o saber conceitual e o fazer técnico.**

Já a **dimensão estética** está vinculada àquilo que os indivíduos trazem consigo, no seu interior, isto é, sentimentos e emoções que desencadeiam a criatividade e a sensibilidade. Esta dimensão está relacionada “[...] à experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e a sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 103-104). As informações vindas do exterior são internalizadas pelo indivíduo por meio do que ele carrega em si; dessa forma, as percepções particulares influenciam na maneira com que cada pessoa trata a informação e, por consequência, no modo de apropriação do conhecimento. **É o fazer criativo e sensível.**

No que tange à **dimensão ética**, Vitorino e Piantola (2011, p.105) esclarecem que ela

“[...] pressupõe um juízo crítico e relaciona-se, portanto, diretamente à noção de autonomia, na medida em que o indivíduo ético decide por si mesmo suas ações após ponderar sobre suas possíveis consequências não apenas no âmbito pessoal, mas principalmente coletivo”. Ou seja, configura-se na utilização dos recursos informacionais e da informação de forma crítica e consciente, pensando na coletividade. **É o porquê fazer.**

Por fim, a **dimensão política** representa a condição de criticidade no uso social da informação pelo cidadão, capaz de atuar politicamente na sociedade democrática. É dito que a CoInfo “[...] apresenta um papel social preponderante na construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de determinar o curso de suas vidas”. (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 108). Portanto, investir de poder os sujeitos envolvidos no contexto das relações humanas deve ser um dos objetivos da dimensão política da CoInfo, na busca pela superação das desigualdades. **É o por quem fazer.**

Ainda, de acordo com as autoras, todas as dimensões estão atreladas à dimensão ética (FARIAS; VITORINO, 2009; VITORINO; PIANTOLA, 2011). Desse modo, no desenvolvimento de habilidades e competências referentes à busca, aquisição e ao uso da informação, ou seja, o entendimento instrumental da informação (**dimensão técnica**), torna-se fundamental produzir atitudes crítico-reflexivas (**dimensão ética**). Além disso, a forma particular do indivíduo lidar com a informação e a sua maneira de manifestá-la no contexto da coletividade (**dimensão estética**) fundamenta-se em princípios éticos. Por último, a participação social em prol da legitimidade dos direitos e do cumprimento dos deveres na coletividade (**dimensão política**) exige reflexão, criticidade e responsabilidade – atitudes e comportamentos estes alicerçados na dimensão ética da Competência em Informação.

2.2.4 Habilidades Informacionais

Em relação à **Habilidade Informacional**, é exposto que se configura na

[...] realização de cada ação específica e necessária para alcançar determinada competência. Para o aprendiz ser competente em identificar as próprias necessidades de informação, por exemplo, é necessário desenvolver habilidades de formular questões sobre o que deseja pesquisar, explorar fontes gerais de informação para ampliar o conhecimento sobre o assunto, delimitar o foco, identificar palavras-chave que descrevem a necessidade de informação, dentre outras. (GASQUE, 2013a, p. 6).

Acompanhando esse raciocínio, Gasque (2012, p. 32) reporta-se ao seguinte conjunto de habilidades/capacidades informacionais importante de ser desenvolvido ao longo do processo de Letramento Informacional:

- a) determinar a natureza e extensão da necessidade de informação;
- b) acessar as informações de forma efetiva e eficiente;
- c) avaliar criticamente a informação e suas fontes e incorporar a informação selecionada em sua base de conhecimento e sistema de valores;
- d) usar, individualmente ou em grupo, a informação efetivamente para acompanhar objetivos específicos;
- e) compreender os aspectos econômico, legal e social das questões relacionadas ao acesso e uso da informação e usá-la de forma ética e legal.

É importante explicitar que a aprendizagem informacional envolve uma série de habilidades entendidas como basilares para o desenvolvimento da Competência em Informação. Tais habilidades informacionais – desde aquelas de cunho mais conceitual (saber teórico), técnico (saber prático) e procedimental (saber como fazer), até as atitudinais e comportamentais (saber para que/quem e por que fazer) – respaldam-se nas quatro dimensões exploradas anteriormente.

Mais uma vez, salienta-se que, por se tratar de um estudo tendo por corpus investigativo a escola e a biblioteca escolar, trabalha-se com conceitos voltados a estes ambientes. Logo, dentre inúmeras abordagens que discorrem sobre a CoInfo (programas, padrões, indicadores), além de documentos norteadores (em nível mundial e nacional), optou-se em explorar o *Information Power: Building Partnerships for Learning* (AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY, 1998) e as Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente (LAU, 2007).

O *Information Power: Building Partnerships for Learning* trata dos aspectos da CoInfo no contexto da educação básica/escolar. Esse documento traz a estruturação das habilidades informacionais divididas em três categorias: Competência em Informação, Aprendizagem Independente e Responsabilidade Social. Para cada categoria são indicados três padrões (somando nove no total), aos quais são atribuídos indicadores – habilidades específicas (CAMPELLO, 2009b). Mais ao final desta seção será apresentado um esquema com a compilação das informações expostas no documento. As Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação (DHI) para a aprendizagem permanente (LAU, 2007) convertem-se em um documento elaborado pela IFLA, com proposta de padrões

internacionais em DHI. Esses padrões incluem três componentes basilares: acesso, avaliação e uso da informação, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Padrões da IFLA para o desenvolvimento de habilidades em informação (DHI)

ACESSO
<i>O usuário acessa a informação de forma eficaz e eficiente.</i>
1 Definição e articulação da necessidade de informação. O usuário:
• Define ou reconhece a necessidade de informação
• Decide fazer algo para encontrar a informação
• Expressa e define a necessidade de informação. Inicia o processo de busca
2 Localização da informação. O usuário:
• Identifica e avalia as fontes potenciais de informação
• Desenvolve estratégias de busca
• Acessa fontes de informação selecionadas
• Seleciona e recupera a informação
AVALIAÇÃO
<i>O usuário avalia a informação de maneira crítica e competente.</i>
1 Avaliação da informação. O usuário:
• Analisa, examina e extrai a informação.
• Generaliza e interpreta a informação.
• Seleciona e sintetiza a informação
• Avalia a exatidão e relevância da informação recuperada.
2 Organização da informação. O usuário:
• Ordena e categoriza a informação.
• Reúne e organiza a informação recuperada.
• Determina qual a melhor e de maior utilidade.
USO
<i>O usuário aplica/usa a informação de maneira precisa e criativa.</i>
1 Uso da informação. O usuário:
• Busca novas formas de comunicar, apresentar e usar a informação.
• Aplica a informação recuperada.
• Apreende ou internaliza a informação como conhecimento pessoal.
• Apresenta o produto da informação.
2 Comunicação e uso ético da informação. O usuário:
• Compreende o uso ético da informação.
• Respeita o uso legal da informação.
• Comunica o produto da informação com reconhecimento da propriedade intelectual.
• Usa os padrões para o reconhecimento da informação.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Lau (2007, p. 16-17).

Ao analisar o quadro, infere-se que o primeiro componente (o **acesso**) está relacionado com as habilidades informacionais referentes às técnicas e procedimentos de busca e acesso da informação. O momento da **avaliação** pode ser compreendido como aquele em que o indivíduo expressa um julgamento, ou ainda, atribui valor à informação recuperada, para tanto necessita fazer uso da reflexão, e esse ato exige criticidade no sentido de estabelecer critérios avaliativos mediante a experiência interior do indivíduo, ou seja, são contempladas as habilidades informacionais atitudinais e comportamentais. Acredita-se, por fim, que a apropriação da informação ocorre no último componente (o **uso**) em que se busca a aplicabilidade da informação, além da sua comunicação, ou seja, o seu uso social.

Para finalizar esta seção, partindo dos pressupostos conceituais abordados, percebe-se que existem diferenças entre as expressões trazidas: Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Competência em Informação e Habilidades Informacionais. Entretanto elas estão interligadas fazendo parte do mesmo processo, como é representado na figura 1.

Figura 1 – Processo de Letramento Informacional

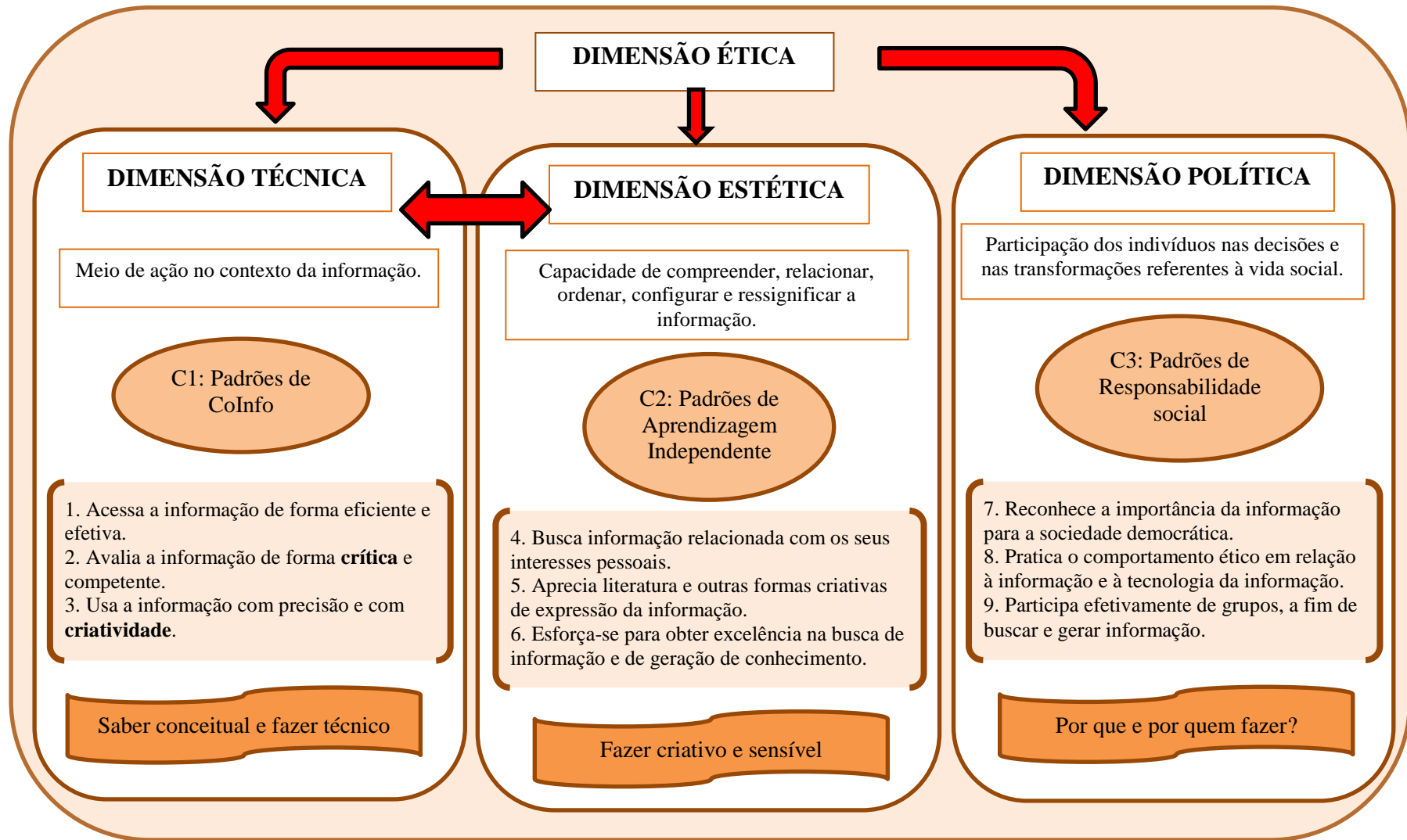


Fonte: Dados obtidos na pesquisa (2020).

Na figura 1 resume-se o entendimento de que o **Letramento Informacional** é o processo de aprendizagem, e que a etapa inicial desse processo é a **Alfabetização Informacional**. Já no decorrer do LI, o indivíduo desenvolverá as **Habilidades Informacionais** (conceitos, técnicas e procedimentos, além de atitudes e comportamentos) necessárias para tornar o conhecimento funcional, ou seja, transformar a informação em conhecimento e de forma aplicável: a **Competência em Informação**.

Acreditando na possibilidade de estabelecer um diálogo, um entrelaçamento entre as diferentes abordagens trazidas com perspectivas de aplicabilidade para a biblioteca escolar, apresenta-se uma síntese, na figura 2, das quatro dimensões da CoInfo, do *Information Power* e das habilidades informacionais necessárias para tornar-se competente informacionalmente.

Figura 2 – Dimensões da CoInfo e as habilidades informacionais do *Information Power*



Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Campello (2006, p. 67), Vitorino e Piantola (2011, p. 109).

Por meio do diagrama da figura 2, é possível estabelecer relações entre as quatro dimensões da Competência em Informação e as três categorias abordadas no *Information Power* (representados na figura por: C1, C2, C3). Além disso, destaca-se novamente o cruzamento entre as dimensões, em especial o papel da dimensão ética integrando-se às demais. Da mesma forma, os nove padrões (habilidades) elencados nas três categorias firmam esta relação entre as dimensões, como é percebido, por exemplo, nos padrões de CoInfo 2 e 3, os quais são definidos como habilidades técnicas, porém sendo necessário – para o desenvolvimento das capacidades de avaliar e usar a informação – empregar a criticidade e a criatividade (ambas características atribuídas às dimensões ética e estética).

Além de Gasque, pesquisadores como Campello (2003, 2009a, 2009b), Pereira (2015), Farias e Vitorino (2009) e Dudziak (2001, 2005), entre outros também trabalham com o conceito de Letramento Informacional e Competência em Informação dentro do espaço educativo, destacando a figura do bibliotecário enquanto mediador e educador para a informação. Ao mesmo tempo, outros estudos voltados à temática, abordam a importância do trabalho colaborativo entre os agentes do processo educacional: coordenação pedagógica, professores, profissionais que atuam nas bibliotecas escolares. Nesse contexto, Belluzzo, Santos e Almeida Júnior (2014, p. 61) consideram que a CoInfo “[...] pode ser implementada e desenvolvida em bibliotecas por meio de programas com o apoio de mediadores – bibliotecários e professores”.

Diante do exposto, elucida-se que o Letramento Informacional possibilita o aprendizado contínuo e permanente. Acredita-se também que seja imprescindível pensar reflexivamente no cotidiano, daí a ligação da Competência em Informação com a educação para a cidadania, colaborando com o acesso democrático à informação. Sobre esses aspectos, a seção secundária seguinte trará reflexões pertinentes ao papel da escola para com o Letramento Informacional.

2.3 A ESCOLA E O LETRAMENTO INFORMACIONAL

A informação e o conhecimento, no decorrer da história da humanidade, tornaram-se objetos tanto das instituições educacionais como dos espaços culturais e sociais com presença e significados mais próximos da vida de cada cidadão. É diante desse panorama socioeducacional que se propõe pensar no papel exercido pela biblioteca na disseminação da informação e do conhecimento no âmbito escolar, ou seja, a sua contribuição à educação e para o Letramento Informacional.

Atualmente, os indivíduos entram em contato com um fluxo constante e imediato de informação em quantidade desmedida, e trabalhar com essa nova realidade informacional tem sido relativamente complicado. Logo, a problemática em questão hoje não é mais a escassez de informação, é o seu excesso: tem-se muita informação e, ao mesmo tempo, dificuldade em apreendê-la; ou seja, onde buscá-la? Como filtrá-la? O que fazer com ela?

Sob essa perspectiva, acredita-se que a instituição educacional – a escola – tenha o papel de auxiliar, de forma sistematizada, o aluno não só a dominar as técnicas e os procedimentos para acessar a informação (habilidades procedimentais), como também proporcionar por meio de ações educativas a vivência e as práticas sociais (habilidades atitudinais) necessárias para transformar a informação em conhecimento (habilidades conceituais⁵). A escola é responsável por ensinar tais habilidades e, conseqüentemente, oportunizar aos alunos o seu desenvolvimento para lidar com a informação, buscar o conteúdo e apreendê-lo. Porém, como executar esse papel? Como fazê-lo? Que instrumentos utilizar? Ou ainda, quem é o agente mediador desse processo?

Não raro, na escola, os educadores, mesmo fundamentados em pensadores reconhecidos dentro do contexto educacional, sentem dificuldades na resolução de problemáticas cotidianas em sua prática docente. Torna-se importante, então, desenvolver um novo olhar, um novo entendimento sobre esse respaldo teórico dando-lhe mais sentido, transpondo tal fundamentação à realidade com o intuito de tornar o processo mais dinâmico.

Um exemplo de como é possível a aplicabilidade desses pressupostos é a forma que países como China, Singapura, Canadá e Finlândia⁶ desenvolvem a educação básica dentro das suas redes de ensino: aprendizagem por projetos, ou ainda, através do aprender fazendo e questionando. Esse método ativo de ensino e de aprendizagem é uma oportunidade de aprender diferente: o aluno precisa aprender a buscar e usar a informação, e isso se dá por meio de questionamentos, pesquisas e projetos. Porém, o que se observa no contexto educacional brasileiro é uma postura preocupante no que tange aos alunos em relação à informação: apresentam grandes dificuldades em verificar pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema, em selecionar fontes de pesquisa e informação, em delimitar o assunto a ser

⁵ É importante referenciar que a categorização das habilidades supracitadas foi traçada por Coll, em 1986, com o escopo de que os conteúdos de aprendizagem trabalhados em sala de aula contemplassem tais habilidades. Desde então, tem guiado a educação escolar, juntamente com o desenvolvimento das competências, em especial, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. (COLL *et al.*, 2000).

⁶ Esses quatro países obtiveram as maiores pontuações no Ranking Mundial de Educação em ciências, leitura e matemática na última avaliação, em 2018, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Dos 79 países avaliados, o Brasil ocupa a 67ª posição em ciências, 58ª em leitura e 71ª colocação em matemática. Resultados completos disponíveis em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em 12 jan. 2020.

estudado, além de não conseguirem fazer as pesquisas e sistematizar o conteúdo na sua produção textual⁷.

Assim, retomando os questionamentos sobreditos, levanta-se a hipótese de que uma das formas de a escola trabalhar com as aprendizagens ativas possa ocorrer a partir do Letramento Informacional. Ou seja, transformar informação em conhecimento, saber pesquisar, selecionar a informação e transmiti-la, usá-la corretamente para determinado fim; aprender a aprender.

Essa nova didática de ensino e de aprendizagem (aprender a aprender) fundamenta-se na “[...] construção autossuficiente do sujeito social competente, com base em conhecimento atualizado” (DEMO, 2010, p. 211). Ou seja, por meio de competências e habilidades o educando prepara-se para a construção do conhecimento, para a autonomia na sua aprendizagem. “A pessoa torna-se capaz de saber pensar, de avaliar processos, de criticar e criar” (DEMO, 2010, p. 212).

Nessa perspectiva, Dudziak (2001) revela ser cada vez mais essencial dominar o universo informacional, tendo o indivíduo capacidade de reconhecer suas necessidades informacionais, defini-las; buscar e acessar a informação, avaliá-la, organizá-la e transformá-la em conhecimento, aprender a aprender e, por fim, aprender ao longo da vida.

É inegável que a sociedade está passando por transformações na forma de obtenção de conhecimento, e a escola como instituição socioeducativa necessita, urgentemente, corresponder a essa nova realidade oferecendo novos serviços informacionais. Sobre isso, Pozo (2005, p. 11) esclarece que: “O direito ao conhecimento, que ninguém mais discute como um bem social, deveria incluir também o direito de adquirir esses kits ou ferramentas cognitivas para aprender novos conhecimentos em domínios específicos”. Entende-se aqui que é papel da escola trabalhar em prol desse direito. Da mesma forma, para Garcez (2006, p. 205), “capacitar o aluno para que este passe a reconhecer e manusear as fontes de pesquisa, e conscientizá-lo sobre a importância da leitura para a compreensão e síntese das informações ali contidas, é papel da escola e da biblioteca escolar”.

Nesse entendimento, a leitura crítica e o estímulo à pesquisa devem ser desenvolvidos por meio de práticas promovidas por professores em conjunto com bibliotecários. Além disso, analisando os resultados do desempenho dos estudantes brasileiros, em 2018, no último exame do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), constatou-se que os

⁷ Informações compiladas com base no Relatório Brasil no PISA 2018 (INEP, 2019), disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

resultados referentes aos indicadores de competência em leitura foram muito abaixo da média geral dos demais países. Entre os 79 países avaliados, o Brasil ocupa a 58ª posição no *ranking*, com 413 pontos, estando classificado no nível 2 da escala avaliativa utilizada (a escala vai até o nível 6⁸). O que mais chama a atenção é que as habilidades e competências nas quais os estudantes apresentam maior carência de domínio referem-se às **práticas de leitura informativa**. No nível 2, no qual o Brasil se enquadra,

os leitores conseguem identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado. Eles conseguem entender as relações ou interpretar o significado em uma parte específica do texto quando a informação não é destacada, produzindo inferências básicas [...]. Eles conseguem selecionar e acessar uma página em um conjunto com base em solicitações explícitas, embora às vezes complexas, e localizar uma ou mais informações com base em vários critérios parcialmente implícitos. Os leitores do Nível 2 conseguem, quando explicitamente informados, refletir sobre o objetivo geral, ou sobre o objetivo de detalhes específicos, em textos de tamanho moderado. Eles conseguem refletir sobre características visuais ou tipográficas simples. Eles conseguem comparar argumentação e avaliar os motivos que a sustentam com base em declarações breves e explícitas. (INEP, 2019, p. 68).

O que os alunos conseguem, dentro desse nível é reconhecer e interpretar estruturas textuais básicas. Por isso, a necessidade urgente de a escola trabalhar com ações e projetos que viabilizem as condições para que os alunos desenvolvam suas competências leitoras, não apenas no campo das leituras literárias, mas também, informativas. Nessa perspectiva, a pesquisa escolar é considerada como uma importante ferramenta no trabalho com as práticas de leitura dentro do Letramento Informacional.

É importante que se tenha em mente que aquilo que a escola desenvolver dentro do processo de LI será levado para a vida social do estudante. Dewey (1979 apud GASQUE; CUNHA, 2010) exemplifica esse posicionamento quando afirma que o pensamento reflexivo não deve ser elitizado, mas usado no cotidiano das pessoas; para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem os indivíduos no trato com a informação na vida cotidiana.

Uma vez desenvolvida a Competência em Informação, presume-se que as pessoas poderão reagir melhor em situações cotidianas que envolvam variedades de alternativas ou exijam critérios, discernimento e apuração (verificação) de diferentes informações, como na resolução de problemas correntes, por exemplo, na decisão por melhores investimentos financeiros, elaboração e produção de bons textos, realização de pesquisa referente a produtos

⁸ Os dados compilados e analisados estão disponíveis em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

e serviços levando em consideração o custo-benefício, interpretação assertiva no contato com diferentes tipologias textuais (bula de medicamentos, receitas culinárias, contas e registros de água e luz, entre outros).

Além disso, outro aspecto relevante e contemporâneo que importa destacar, e ao qual a CoInfo torna-se primordial, é o reconhecimento de informações inverídicas: as *fake news* propagadas nos espaços digitais, em especial nas redes sociais e aplicativos de relacionamento – plataformas essas de fácil acesso e bastante utilizadas pela população jovem. Neste contexto, no qual a informação é usada como recurso para persuadir os indivíduos e até grupos maiores da população para uma determinada opinião e escolha, ter as habilidades e competências informacionais é essencial.

Portanto, a escola percebida enquanto instância primordial à educação da população tem o compromisso de expandir suas propostas pedagógicas para um ensino que contemple, como já afirmado, os novos letramentos e os multiletramentos existentes na conjuntura da sociedade atual, em especial, o LI. Em conformidade a isso, Macedo e Gasque (2018, p. 6-7) analisam que

entender o processo dinâmico da informação e aprender a lidar com ela são tarefas necessárias nos primeiros anos escolares. Associado a isso, é importante reconhecer que os novos estudos sobre aprendizagem apontam para outra perspectiva de ensino, não mais relacionada com a mera transmissão de saberes, mas com o foco na investigação e resolução de problemas. Isso reflete a necessidade de aplicação de novos processos de aprendizagem, em especial nas escolas de ensino básico.

Porém, para que programas de Letramento Informacional, ou ainda, novos processos de aprendizagem sejam incorporados na educação básica, é fundamental que a escola – formada pelo agrupamento de agentes educacionais: professores, equipe diretiva, coordenadores pedagógicos, bibliotecários e demais funcionários – esteja preparada para trabalhar sob esse viés de ensino. Ou seja, para que tal proposta se concretize na escola é necessário que os educadores tenham as habilidades inerentes à Competência em Informação para que possam desempenhar o papel de mediadores no desenvolvimento dessa mesma competência em seus educandos.

A respeito disso, Gasque e Tescarolo (2010, p. 46) elencam alguns dos obstáculos que impedem, muitas vezes, que programas de Letramento Informacional sejam consolidados no ambiente escolar: “(1) dificuldade de mudar a cultura pedagógica; (2) formação inadequada dos professores; (3) concepção de ensino-aprendizagem; (4) organização do currículo e (5) ausência de infraestrutura adequada de informação”. Por esses posicionamentos fica evidente

a necessidade não só de mudança de postura dos agentes da educação na escola, mas de toda uma estrutura, de um paradigma existente, o qual precisa ser reformulado, reestruturado, para então se pensar no trabalho com programas educacionais voltados ao LI na escola, diretamente com os alunos.

Da mesma forma, mais do que nunca, é pertinente que dentro dessa nova estrutura, desse novo modelo de ensino e de aprendizagem, a figura do bibliotecário escolar ganhe maior destaque, pois é ele o profissional capaz de não só desenvolver as práticas de LI com os alunos, como também fornecer subsídios para a capacitação dos professores para este trabalho colaborativo. Além disso, percebe-se uma crescente produção teórico-científica referente à temática do Letramento Informacional no espaço escolar, com intuito de divulgar pesquisas em andamento, bem como, contribuir para a aplicabilidade dos pressupostos teóricos nos diferentes contextos informacionais. Tais produções (livros e artigos) oferecem embasamento para a experiência do “como fazer”, quais as possibilidades de interação do educador com a biblioteca escolar no auxílio ao desenvolvimento das habilidades informacionais dos alunos.

Nessa perspectiva, Kuhlthau (2013) desenvolveu um programa de atividades objetivando a instrução de estudantes para o uso correto desse espaço educacional: acessar, avaliar e utilizar os diversos recursos informacionais nele existentes, em especial no que se refere à pesquisa escolar. Também a obra de Gasque (2012) traz a temática de modo mais aplicável. A autora apresenta, além dos objetivos do Letramento Informacional para a educação básica, uma proposta de conteúdos dividida entre Educação Infantil (4 e 5 anos de idade), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), Anos Finais do Ensino Fundamental (11 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos), fornecendo assuntos para serem desenvolvidos ao longo da jornada escolar dos alunos.

Moraes, Valadares e Amorim (2013) abordam a temática focando em atividades específicas para as turmas de alunos dos AIEF (1.º ao 5.º ano), utilizando o espaço e os recursos da biblioteca escolar no desenvolvimento das ações e projetos. A obra objetiva a integração entre professores, bibliotecários e alunos na realização das atividades com foco na alfabetização informacional (1ª etapa do processo).

Por fim, Santos *et al.* (2018) relatam as ações do projeto de extensão “Literacia: competência informacional nas escolas”, desenvolvido pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará em escolas da Rede Pública de Ensino de Fortaleza. Nesse trabalho, os autores explicitam atividades como: cursos de pesquisa escolar (para professores), mural da pesquisa (para alunos), criação de *blog* e *fanpage*, além da organização de guia de normalização de trabalhos escolares.

Todas as iniciativas citadas são alternativas às escolas que desejam comprometer-se com o aprendizado ativo dos seus educandos. Mais uma vez, enfatiza-se a importância do trabalho colaborativo entre todos os profissionais envolvidos no processo educacional. Ao encontro desse pensamento, Gasque e Cunha (2010, p. 145) afirmam que

[...] é necessário pensar no letramento informacional como um programa transversal aos conteúdos de sala de aula. O letramento informacional deve, então, ser responsabilidade compartilhada pelos educadores da escola – professores, coordenadores, assessores, orientadores e bibliotecários – em um esforço de mediação formativa a ser sistematizado no Projeto Político Pedagógico e operacionalizado na matriz curricular das escolas de Educação Básica e das universidades, integrando os conteúdos de busca e de uso da informação aos conteúdos disciplinares.

Contudo, para que tais programas educacionais possam ser estruturados é importante que a biblioteca escolar seja vista como espaço educativo e promotor de aprendizagem. Ao mesmo tempo, faz-se necessário que os mediadores possuam as habilidades informacionais para propor atividades e conduzir os educandos dentro deste modelo de ensino e de aprendizagem focado no Letramento Informacional. Esses dois aspectos serão abordados nas subseções seguintes referentes à biblioteca escolar e à formação continuada dos educadores (professores e bibliotecários).

2.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO EDUCATIVO DE INTERAÇÃO E LETRAMENTO INFORMACIONAL

Estabelecidas as definições das expressões que norteiam o estudo, retoma-se o debate acerca do espaço no qual os agentes mediadores do processo de Letramento Informacional trabalharão com os educandos: a biblioteca escolar.

A Lei n. 12.244, no artigo 2.º (BRASIL, 2010, p. 3) e a Resolução n. 220/2020 (CFB, 2020, p. 1) consideram que biblioteca escolar é “[...] a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”. A lei obriga que a biblioteca tenha o mínimo de um título por aluno matriculado. Percebendo a definição um tanto simplória e pouco representativa do real papel desta instituição educativa que é a biblioteca escolar, foi aprovado, pela Comissão de Educação da Câmara Federal de Deputados, o Projeto de n. Lei 9.484/18 – e, atualmente, em tramitação no Senado Federal sob o n.º 5.656/19 – apresentando um novo conceito de biblioteca escolar:

Art. 2º Para os fins desta Lei considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são:

I – disponibilizar e democratizar a informação, ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, competências e atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do(a)s aluno(a)s, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos, indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, encontro e lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios (BRASIL, 2018, p. 2).

Mais dois documentos vêm ao encontro dessas considerações: o Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 2000, p. 2) afirmando que “[...] a biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo”. E as Diretrizes para a Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 2016, p. 19) considerando que:

[...] a biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola, onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural.

Outros aspectos pertinentes a serem explorados referem-se aos parâmetros, ou ainda, os critérios que definem que uma determinada estrutura configura-se como biblioteca escolar. Diz-se isso, tendo em vista que no cenário educacional brasileiro têm-se, além das BE, as salas de leitura enquanto espaços educativos existentes nas instituições de Educação Básica. No Brasil, alguns estudos (CALDIN; FLECK, 2004; SILVA, 2009; VIEGAS, 2013; BEDIN; SENA; CHAGAS, 2016) apresentam iniciativas em relação a esta possibilidade: trazem sugestões de implantação e organização de bibliotecas escolares em espaços educacionais com pouca infraestrutura e/ou recursos escassos. Além de ações que podem ser desenvolvidas como atividades de pesquisa, mediação de leitura e inserção das tecnologias.

Todavia, retomando a menção aos parâmetros e critérios recomendados para avaliação das bibliotecas escolares no contexto brasileiro, numa perspectiva de quais são as expectativas para essa unidade de informação, têm-se: os Parâmetros para Bibliotecas Escolares (CFB; GEBE, 2010) e a Resolução n.º 220/2020 (CFB, 2020). Os quadros a seguir apresentam a síntese dos critérios e parâmetros que compõem os dois documentos⁹ referindo-se ao espaço físico (Quadro 2), acervo (Quadro 3), serviços e atividades (Quadro 4), pessoal e divulgação (Quadro 5).

⁹ O formulário, enquanto instrumento de coleta de dados, aplicado em visita às instituições escolares (APÊNDICE A, p. 182) baseou-se nesta síntese dos quadros.

Quadro 2 – Parâmetros para biblioteca escolares: espaço físico

PARÂMETROS E CRITÉRIOS NORTEADORES PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES			
		Parâmetros CFB/GEBE	Resolução CFB
ESPAÇO FÍSICO	Acessível a todos os usuários:	Nível básico: de 50m ² até 100m ²	Área mínima de 50m ² , com mobiliário e equipamentos adequados para o atendimento satisfatório da comunidade escolar. Contar com espaço físico exclusivo, suficiente e adequado para o acervo, o atendimento e a oferta de serviços, bem como para a realização dos serviços técnicos e administrativos.
		Nível exemplar: acima de 300m ²	
	Assentos para acomodar usuários:	Nível básico: assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, além de usuários avulsos.	
		Nível exemplar: assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos.	
	Ambiente para serviços técnicos e administrativos:	Nível básico: um balcão de atendimento, uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo do (s) funcionário (s).	
		Nível exemplar: um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo de cada um dos funcionários.	

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em CFB, GEBE (2010) e CFB (2020).

Quadro 3 – Parâmetros para biblioteca escolares: acervo

PARÂMETROS E CRITÉRIOS NORTEADORES PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES			
		Parâmetros CFB/GEBE	Resolução CFB
ACERVO	Biblioteca conta com acervo de livros compatível com o número de alunos	Nível básico: a partir de um título por aluno;	Exigência de, no mínimo, um título por aluno matriculado, contemplando a diversidade de gêneros e estilos literários, com autores nacionais e estrangeiros.
		Nível exemplar: a partir de quatro títulos por aluno, não sendo necessário mais do que cinco exemplares de cada título.	
	Computadores ligados à internet são usados na biblioteca como fonte de informação, complementando o acervo.	Nível básico: pelo menos um computador ligado à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem;	Possuir acervo atualizado e diversificado que atenda às necessidades da comunidade escolar.
		Nível exemplar: computadores ligados à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem, em número suficiente para uma	Todos os itens do acervo da biblioteca devem ser devidamente catalogados e estar ao alcance irrestrito a toda a comunidade escolar. Adotar normas e padrões biblioteconômicos na

		classe inteira.	organização de seu acervo, visando facilidade e eficiência na busca e atendimento. Promover o acesso a informações digitais.
	O acervo é organizado para permitir que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez:	Nível básico: o catálogo da biblioteca inclui pelo menos os livros do acervo, permitindo recuperação por autor, título e assunto; Nível exemplar: o catálogo da biblioteca é informatizado e possibilita o acesso remoto a todos os itens do acervo; permite – além de recuperação por autor, título e assunto – recuperação por outros pontos de acesso.	

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em CFB, GEBE (2010) e CFB (2020).

Quadro 4 – Parâmetros para biblioteca escolares: serviços e atividades

PARÂMETROS E CRITÉRIOS NORTEADORES PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES			
		Parâmetros CFB/GEBE	Resolução CFB
SERVIÇOS E ATIVIDADES	A biblioteca oferece serviços regularmente:	Nível básico: consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa;	Possibilitar consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa escolar.
		Nível exemplar: consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa, além de serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta.	

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em CFB, GEBE (2010) e CFB (2020).

Quadro 5 – Parâmetros para biblioteca escolares: pessoal e divulgação

PARÂMETROS E CRITÉRIOS NORTEADORES PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES			
		Parâmetros CFB/GEBE	Resolução CFB
PESSOAL	A biblioteca conta com bibliotecário responsável e funcionários para atendimento aos usuários em todos os turnos em que	Nível básico: um bibliotecário supervisor, responsável por um grupo de bibliotecas (nos casos em que a biblioteca faz parte de um sistema/rede que reúne várias	Ser administrada por bacharéis em Biblioteconomia registrados em seu órgão de classe, auxiliados por equipes em quantidade e qualidade adequadas;

	a escola está aberta:	bibliotecas), além de pessoal auxiliar em cada uma das bibliotecas, em cada turno; Nível exemplar: um bibliotecário responsável pela biblioteca e pessoal auxiliar em cada turno, de acordo com o número de alunos da escola.	Adotar horário de atendimento que atenda às necessidades de toda a comunidade escolar;
DIVULGAÇÃO	-	-	Divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das BE.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em CFB, GEBE (2010) e CFB (2020).

Tais parâmetros, além de servirem como suportes orientadores à organização e estrutura da biblioteca, colaboram para a difusão da importância e reconhecimento deste espaço na escola enquanto lugar educativo. Ainda tendo como referência a Federação Internacional de Associações de Bibliotecas (IFLA/UNESCO, 2016, p. 9), definem-se como principais objetivos da BE: “[...] desenvolver alunos letrados em informação que participem responsável e eticamente na sociedade” e “[...] o reforço do ensino e aprendizagem para todos” (IFLA/UNESCO, 2016, p. 15). Logo, para que esses objetivos sejam alcançados, demanda-se uma estrutura mínima que contemple um número considerável de obras num acervo diversificado, com a presença de profissional bibliotecário, além dos demais requisitos mencionados.

Juntamente com esses dois documentos norteadores, no estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria de Educação (SEDUC) possui um setor destinado ao Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares (SEBE), que atua nas 30 Coordenadorias Regionais de Ensino, englobando todas as escolas estaduais e municipais do RS. Essa estrutura administrativa visa “[...] integrar, coordenar e fomentar o desenvolvimento dos serviços bibliotecários nas escolas do Estado, bem como os projetos e realizações de incentivo à leitura” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, *on-line*). Em consonância com suas atribuições, o SEBE elaborou um Manual de Procedimentos voltado à dinamização das bibliotecas escolares do RS – com última atualização de edição no ano de 2014. As diretrizes apontadas no material, disponibilizado na página *on-line* da SEDUC, consideram como propósito da biblioteca escolar:

[...] aliar as políticas e os programas educacionais, estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), às propostas do Projeto Político-Pedagógico da Escola e às finalidades e políticas biblioteconômicas, sintetizadas no Manifesto IFLA/UNESCO (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 10).

Portanto, por meio desses aspectos legais e normativos, os quais reconhecem a BE como um espaço ativo de aprendizagem, percebe-se, segundo Campello (2003, p. 29), “[...] a necessidade de ser este o momento de se ampliar a função pedagógica da biblioteca (ou, em outras palavras, construir um novo paradigma educacional para a biblioteca)”. Dessa forma, a biblioteca escolar deve transpor o que anteriormente se acreditava: que ela era um lugar de armazenamento, preservação e organização do acervo, além de sua limitação de serviços reduzida ao empréstimo de livros. Atualmente, mais importante do que essas atribuições, a BE deve configurar-se em um ambiente de aprendizagem das pessoas. Ela é um espaço social que potencializa o trabalho individual ou em grupo, a troca de informação, ideias e conhecimento. Nela também se realiza o processo de educação continuada.

Isso ocorre porque o papel da biblioteca escolar dentro do ambiente de ensino também se reformulou no decorrer dos anos. Das (2008) explica que na era pré-digital, a biblioteca centrava seu papel no desenvolvimento da competência em leitura, atualmente, ela preocupa-se também com a Competência em Informação. Tal premissa parte da constatação de que os novos princípios e os modelos de aprendizagem trabalham com conceitos de aprendizagem autônoma e individual, construtivista; pois é reconhecido que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, cada um aprende de um jeito e no seu ritmo.

Em síntese, as mudanças educacionais atingiram também o sujeito aluno na forma de aprender e no lugar onde se aprende. Essas mudanças na aprendizagem, em especial, a individualização do ato de aprender, permitem que o processo educacional aconteça em outros formatos e não só o da sala de aula (DAS, 2008). E é dentro desse contexto que a biblioteca escolar se insere como facilitadora dessa nova forma de aprendizagem. Nesta concepção, a BE atua como suporte informacional estando integrada ao projeto pedagógico e curricular da escola, configurando-se em um espaço educativo promotor de cultura. Sendo hoje a biblioteca um centro de recursos de aprendizagem (GASQUE, 2013b), ela desempenha um papel primordial dentro do contexto educacional. Sobre a importância da biblioteca no ambiente escolar, Bedin, Chagas e Sena (2015, p. 365) afirmam que é nela que se disponibiliza

[...] a informação capaz de promover o processo de aprendizagem nas crianças, não só para as pesquisas escolares, mas para a vida toda. É essencial destacar que a infância é o período apropriado para inserir as crianças na formação de cidadãos competentes no uso da informação e a biblioteca é o cenário ideal para iniciar estas atividades buscando a competência informacional.

Nesse sentido, para que a biblioteca possa ser este espaço educativo é necessário que os educadores interajam nesse ambiente. Para tanto, na concepção de Kuhlthau (2013) crê-se

que alguns pontos são relevantes para que essa interação ocorra; os quais são apresentados no quadro 6:

Quadro 6 – Aspectos para a interação dos educadores na biblioteca escolar

ASPECTOS	INTERAÇÃO
Planejamento e ensino cooperativos, envolvendo professores, bibliotecários, coordenação pedagógica e direção da escola:	Envolvimento mútuo para trabalhar juntos no sentido de criar ensino baseado em aprendizagens significativas.
Aprendizagem baseada na pesquisa, no questionamento:	O uso da biblioteca e de seus recursos não é uma atividade adicional, esporádica, e sim o próprio cerne do projeto pedagógico. O questionamento é uma forma de aprender e os recursos na biblioteca e o processo de pesquisa são componentes essenciais neste processo. Projeto de pesquisa é forma de aprendizagem, e não somente atividade extra.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base em Kuhlthau (2013).

Além destes dois aspectos, a biblioteca pode ser um caminho para desenvolver várias atividades e promover a aprendizagem dos alunos. Aqui são citadas apenas algumas das tantas ações que poderão ser realizadas em conjunto com professores, equipe diretiva e bibliotecária para que a biblioteca escolar se efetive como um espaço de aprendizagem e conhecimento:

- a) eventos culturais: saraus literários (música, poesia, leitura dramatizada), concursos literários, palestras e seminários educativos, teatro;
- b) mediação de leitura: hora do conto, encontro com o escritor, café literário, pipocas literárias, roda de leitura (clube), mural interativo;
- c) oficinas: origami, bonecos e máscaras, datas comemorativas.

Embora a BE seja esse espaço importante dentro da escola, ela somente será efetivamente um lugar de aprendizagem se os docentes e educandos conhecerem e utilizarem as ferramentas necessárias na busca e uso da informação nela contida, e usufruírem desse espaço na sua totalidade de possibilidades. Só assim, a função educativa da biblioteca será legitimada.

Somado a isso, Roca (2012) ressalta que a biblioteca é sim um recurso educacional, mas que para ser reconhecida como tal, sua implantação dentro da escola deve realizar-se a partir das necessidades reais da instituição. A autora analisa a situação sob a ótica das dimensões física e educacional, buscando relacionar as ações de gestão e organização com as ações de apoio vinculadas à prática educacional. Portanto, conclui que para a biblioteca

efetivar-se enquanto espaço de aprendizagem faz-se necessário que seu desenvolvimento no contexto escolar não esteja vinculado

[...] exclusivamente às contribuições da Biblioteconomia, que aborda a organização e a dinamização de um serviço bibliotecário. Esse desenvolvimento deve circunscrever-se à Pedagogia [...]. Somente a partir desse âmbito nos conectamos com a substância pedagógica da biblioteca escolar e encontramos o sentido de sua existência vinculada à sua articulação como recurso educacional (ROCA, 2012, p. 38)

Em consonância com esse pensamento, Maroto (2012, p. 75) acredita que para a biblioteca deixar de ser vista como um “apêndice” da escola e assumir sua condição de dinamizadora e difusora do conhecimento, ela necessita aliar seus aspectos técnicos e sociais advindos da Biblioteconomia e educacionais cunhados na Pedagogia. Sendo assim,

[...] precisa contar com uma boa infraestrutura bibliográfica e audiovisual, espaços adequados e profissionais qualificados, e oferecer propostas inovadoras para o desenvolvimento da leitura e da pesquisa, capazes de atuar como instrumentos transformadores do cotidiano da sala de aula [...] (MAROTO, 2012, p. 75).

Em referência a esses ideais, Andrade (2016) realizou uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e americano no que tange à influência da biblioteca escolar no rendimento dos alunos. Na pesquisa realizada pela Universidade de Denver (EUA), os resultados obtidos apontaram que nas escolas onde a biblioteca estava em pleno funcionamento – com a presença de bibliotecário, desenvolvimento de coleções, acervo atualizado, computadores ligados em rede e interação entre as atividades em sala de aula com o espaço da biblioteca – o rendimento escolar dos educandos foi melhor.

Em relação ao Brasil, “[...] a influência da biblioteca nos resultados escolares é pouco evidente” (ANDRADE, 2016, p. 14). A autora menciona que em avaliações realizadas pelo Ministério da Educação envolvendo as escolas de Educação Básica, “[...] a biblioteca não é focalizada em profundidade, mas ainda assim aparece como um dos fatores que contribui para o bom desempenho dos alunos” (ANDRADE, 2016, p. 14). Estudos como esse apontam a relevância que programas focados no uso da biblioteca tendem a trazer benefícios ao aprendizado dos alunos. Para que isso seja possível é importante que a BE esteja contemplada nos documentos oficiais da escola: seu Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como no Plano de Ensino de cada fase escolar.

2.4.1 O bibliotecário escolar: papel educativo

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel do bibliotecário escolar, que em conjunto com os docentes, age como mediador da informação e do conhecimento; logo, configura-se em um educador contribuindo na aprendizagem dos educandos. Valorizar esse profissional é, pois, um desafio e deveria ser uma prioridade. É um desafio, porque apesar do bibliotecário ser mencionado e estar amparado pela legislação vigente, sua presença ainda é pouco perceptível dentro da escola – tal situação é mais visível nas redes públicas de ensino do país. Deveria ser uma prioridade valorizar o bibliotecário escolar, pois ele é o responsável pelas ações da BE em prol do ensino; é ele o profissional habilitado e capacitado para atuar na biblioteca.

Portanto, acredita-se ser latente o cumprimento da legislação e investimentos não só em espaço e livros, mas também em recursos humanos. Ninguém concebe, por exemplo, no ensino superior uma instituição sem biblioteca e sem bibliotecário atuando nela, então, por que a falta de bibliotecas e, principalmente bibliotecários em instituições de educação básica no Brasil não causa um maior incômodo na sociedade? Por que é permitido, ou melhor, aceitável essa situação mesmo com todo aporte legal que existe amparando a profissão e a biblioteca escolar?

Como afirma Garcez (2007, p. 37):

É necessário que haja vontade política dos dirigentes nas esferas dos poderes Executivo e Legislativo Estadual, e órgãos de classe (professores e bibliotecários), no sentido de viabilizar ações que garantam a permanência da biblioteca e do bibliotecário nas escolas públicas.

Ao mesmo tempo, mais do que programas federais de promoção e incentivo à leitura – os quais tem sua importante parcela no reconhecimento da biblioteca enquanto espaço educativo – faz-se necessário pensar em propostas que contemplem a biblioteca enquanto espaço interdisciplinar, com seus objetivos e funções alinhadas com a concepção pedagógica da escola e, principalmente, que conte com bibliotecário e equipe qualificada para que uma mobilização em prol de atividades que trabalhem não só o Letramento Informacional, mas os demais letramentos e projetos educativos possam se concretizar em ações na escola.

Tais propostas poderão contribuir para a efetividade da legislação corrente e, em especial, para que o bibliotecário esteja ocupando esse espaço. A partir de então, novas

perspectivas poderão ser traçadas dentro da área educacional. Como aborda Garcez (2007, p. 30):

Quando existe bibliotecário atuando na escola, a concepção crítica deste espaço e, conseqüentemente, do profissional bibliotecário pela comunidade, passa ser mais aguçada, com possibilidade desta mesma comunidade reivindicar um melhor aparelhamento da escola e da própria biblioteca.

Por tudo isso, considera-se que espaços educativos e culturais como as bibliotecas são importantes na escola, pois elas possibilitam o desenvolvimento de pessoas autônomas capazes de mudar as estruturas desiguais que as afastam das oportunidades. Este é o papel da biblioteca escolar e do bibliotecário comprometido com a formação integral dos sujeitos; do bibliotecário que reconhece sua responsabilidade social: colaborar com o acesso democrático aos recursos informacionais, incentivando o pensar autônomo e reflexivo, ação esta essencial para o exercício da cidadania na sociedade atual.

Para atender tais objetivos e funções educativas, compreende-se a importância da formação continuada para os profissionais atuantes na educação básica. Acredita-se que por meio de cursos e capacitações, será possível uma integração mais significativa do bibliotecário ao corpo docente para o melhor desenvolvimento de práticas educativas junto aos alunos no espaço da BE. Dessa forma, a próxima seção tratará da formação continuada e seus aspectos relevantes para bibliotecários e professores.

2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES À AÇÃO EDUCATIVA

A formação continuada é um processo necessário a todos os profissionais, pois é o momento no qual se estabelecem as relações entre fazeres e saberes teóricos e práticos. Na área educacional, a formação continuada configura-se em uma ocasião na qual os profissionais concentram-se em teorias educacionais e discutem suas práticas com esses embasamentos teóricos. É um período de reflexão mais profunda sobre sua prática profissional. Nas palavras de Crespo, Rodrigues e Miranda (2006, p. 3): a formação continuada firma-se como “[...] as atividades educacionais que têm por objetivo atualizar e desenvolver o conhecimento e as habilidades profissionais, de forma a permitir ao profissional um melhor desempenho da sua função”.

No Brasil, a formação continuada é um direito do profissional da educação previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996, com última

atualização em 2017). Como traz o Título VI – Dos Profissionais da Educação, no artigo 62, ao tratar especificamente sobre a formação de docentes para atuar na educação básica, apontando que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2017b, p. 42).

Tendo em vista esse direito, em 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com vistas a oferecer formação inicial e continuada de professores em nível superior, seguindo as orientações da formação em serviço. Ao mesmo tempo, o Decreto n. 8.752, de maio de 2016 – revogando os decretos de 2009 e 2010 –, esclarece que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem por finalidade “[...] organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE” (BRASIL, 2016). Outro documento norteador brasileiro é a Política Nacional de Formação de Professores, lançada em outubro de 2017 procura abranger “[...] desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2017c).

É inquestionável que todas essas iniciativas em nível nacional e a existência de políticas públicas que objetivam a formação continuada têm sido apresentadas como formas de contribuição para a melhoria do ensino. Entretanto, Micotti (2009, p. 263) ressalta que “[...] essas políticas se concretizam, sobretudo, com o oferecimento aos professores de palestras ou cursos, ministrados por pesquisadores, sobre as inovações pedagógicas que acentuam o papel do aluno na construção de seus saberes”. Porém, “[...] perspectivas teóricas são apresentadas sem que haja oportunidades ou apoio aos responsáveis pelo ensino para a elaboração dos conhecimentos teóricos e das práticas pertinentes”.

Tal constatação vem ao encontro do que Nóvoa (2017), em entrevista ao Portal Net Educação descreve: que a formação continuada deve ter a escola como locus de aprendizagem do professor. Acrescenta ainda, que a formação acontece no trabalho, embora participar de um seminário ou palestra seja interessante, ouvir o que especialistas falam sobre os assuntos educacionais seja importante, são atividades que pouco contribuem para a formação de professores. “A formação continuada é no trabalho pedagógico, dentro da escola, é na construção de novas práticas, no trabalho com os colegas” (NÓVOA, 2017, 6 min. 11 s.).

Esse é um aprendizado em situação que devolve sentido às teorias que são discutidas para análise de problemas, para interrogar a realidade da sala de aula, possibilitando ao professor a vivência do que é ensinado aos alunos e a atribuição de significados para sua prática pedagógica. Portanto, a importância da formação continuada está, entre outros aspectos, na valorização do contexto escolar; desse espaço que se movimenta o tempo todo, que tem saberes que precisam ser valorizados e uma cultura escolar que precisa ser tematizada.

Uma vez a formação continuada acontecendo dentro da escola, ela possibilitará que o contexto no qual está inserida seja um elemento para a formação. A escola passa a ser de fato um espaço de construção de saberes e de troca de conhecimento e aprendizagem. Como delimita o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 36):

A formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, levando-os a uma prática crítico-reflexiva, engendrando a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Significa dizer que o professor precisa refletir sobre sua prática em suas múltiplas dimensões.

Atualmente, observa-se que há uma oferta muito grande de cursos para os docentes, os quais são buscados pelo próprio educador ou fornecidos pelos dirigentes das redes de ensino, envolvendo atividades como palestras, cursos de curta duração, seminários, mentorias. Porém, há poucos projetos que envolvam a prática educativa na escola. É preciso aliar a formação com projetos práticos que mobilizem o aluno, a escola, enfim, todos os envolvidos.

Para melhorar a aprendizagem, a capacitação dos educadores é uma iniciativa assertiva, acessível e eficiente. Contudo, há ainda desafios nesse processo que devem ser analisados: a formação continuada tem sido realizada no Brasil, muitas vezes, como recurso para conter as lacunas da formação inicial dos professores (BERNADO, 2004); também é perceptível a dificuldade de transpor as teorias pedagógicas para as práticas profissionais cotidianas (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012); e a formação continuada é vista, por muitos educadores, como mero recurso para a progressão na carreira.

Essas objeções evidenciam uma dicotomia, ou seja, uma dissociação entre a teoria e a prática do educador e, ao mesmo tempo, a falta de engajamento e abertura à mudança e quebra de paradigmas educacionais já pré-estabelecidos. Sob essa visão, pode-se pensar na perspectiva freireana de formação continuada, a qual envolve saberes, desafios e mudanças. Freire (2011) expõe que quando se tem mudança haverá conhecimento, em especial, a

transformação do educador, no intuito de ver e rever seus conceitos educacionais e sua prática pedagógica.

É por meio dessa mudança que a ação político-pedagógica acontecerá dentro da escola. Por isso “[...] é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 39). Em consonância ao exposto, Gadotti (2011, p. 43, grifo do autor) enfatiza que:

[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola, sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um **paradigma colaborativo** e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola e do próprio professor.

Ou seja, a nova proposta de formação continuada de educadores deve gerar novas discussões e possibilidades de ações coletivas e conjuntas, por meio do trabalho colaborativo de todos os envolvidos na educação escolar: professores, direção e coordenação, alunos e pais, profissionais atuantes nos demais setores (bibliotecas e salas de leitura, laboratório de informática, entre outros) e órgãos públicos responsáveis. Enfim, a formação continuada é um processo importante na caminhada profissional do educador, pois formar-se compreende também o ato de aprender. Logo, aprender continuamente, construindo, desconstruindo e reconstruindo conceitos teóricos para melhorar a prática pedagógica é parte do processo permanente de aprendizagem do docente; porque o educador também é aprendiz.

2.5.1 Formação continuada de bibliotecários

Na área da educação é visível a importância das ações destinadas à formação continuada dos educadores. Além disso, ao se tratar do contexto escolar, existe a presença, como supracitado, de outros educadores com significativas contribuições nos diversos processos educacionais desenvolvidos nas instituições de ensino básico. Ademais, compreendendo a biblioteca como um espaço integrador de aprendizagem e, por isso, lugar indispensável no ambiente escolar, cumpre-se destacar o profissional bibliotecário e sua qualificação para a atuação nas bibliotecas escolares.

Mateus e Oliveira (2016, p. 132) evidenciam, em pesquisa realizada, a importância da formação continuada para o bibliotecário. Para os autores:

[...] O bibliotecário também tem função importante na mediação entre o aluno e a informação [...] evidenciando como estes profissionais podem, por meio da formação continuada, buscar novos conhecimentos que os levem a avaliar sua prática, assim como a buscar melhorias no desempenho de suas funções, contribuindo assim para a construção de uma educação melhor para todos.

No que tange a essa demanda, para além da formação inicial (realizada no curso de graduação em Biblioteconomia, além de registro no respectivo órgão de classe), o profissional – sempre que possível – deve dar continuidade a sua formação mediante participação em eventos, cursos e oficinas, entre outras formas de qualificação com vistas à melhoria dos serviços prestados, bem como atualização dos conhecimentos empregados nas práticas profissionais.

Atualmente, no Brasil, instituições públicas e privadas de ensino, empresas de consultoria, entidades e órgãos de classe (Conselho Federal de Biblioteconomia e seus Conselhos Regionais, Associações de Bibliotecários) têm se empenhado na tarefa de oferecer a formação continuada desses profissionais. Além de cursos de pós-graduação, estas instituições promovem eventos, desde seminários, ciclos de palestras, congressos (CRESPO; RODRIGUES; MIRANDA, 2006) e, mais recentemente, *lives* e *webinars*¹⁰ com o objetivo de capacitar os bibliotecários atuantes nas diferentes unidades de informação.

Tais capacitações trazem possibilidades de mudanças na intervenção prática dos bibliotecários dentro dos seus espaços de trabalho. Nas concepções de Santos e Crivellari (2019, p. 15):

A educação continuada pode ser importante para a atuação do bibliotecário, no sentido de auxiliá-lo na resolução dos problemas do dia a dia, encontro de novas soluções e ferramentas para realização das tarefas, assim como para ir além e atuar enquanto pesquisador/cientista. Assim, faz-se necessário que a formação continuada seja direcionada a determinados públicos e que realmente atenda ou supra carências destes profissionais.

Dessa forma, torna-se imperativa a formação complementar quando relacionada aos bibliotecários, “[...] uma vez que a matéria-prima de seu trabalho, a informação, apresenta inúmeras formas de abordagens em constante evolução. Trata-se de uma profissão em que é patente a necessidade de formação continuada, dada a dinamicidade de suas transformações”. (RIBEIRO; FERREIRA, 2018, p. 37). O trabalho informacional inerente aos profissionais da

¹⁰ A adesão mais expressiva por esses dois tipos de eventos ocorreu, em especial, no ano de 2020 pela situação de isolamento e distanciamento social vivenciada mundialmente, ocasionada em decorrência da Pandemia de Coronavírus (Covid-19).

Biblioteconomia estabelece a exigência de uma renovação constante de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento das atividades deste profissional.

Consoante a isso, Ferreira e Araújo (2016 p. 62), afirmam que “as bibliotecas atravessaram os séculos incorporando novas atribuições, novos serviços, lidando cada vez com mais suportes diversificados e, principalmente, acolhendo e dialogando com usuários”. Portanto, capacitar-se para esse ambiente com essas características impermanentes, ou ainda, mutáveis constantemente deve ser um compromisso do profissional bibliotecário proativo e com postura ética diante do seu espaço de trabalho, bem como, para com a sua clientela. Nas palavras de Ribeiro e Ferreira (2018, p. 38): “[...] torna-se imprescindível a realização de formação complementar, a fim de poder interagir de maneira eficiente e eficaz com a própria informação e seus usuários”.

Logo, capacitar-se frequentemente deve ser um intento do grupo de profissionais da escola (com formações distintas entre si) que tem como elemento de trabalho a informação. Assim, a instituição educativa – representada pela direção escolar – não deve medir esforços para a consecução de formação continuada a esses “infoeducadores” (GASQUE, 2012, p. 151) – professores, bibliotecários, coordenadores, entre outros. Em especial, ao que concerne ao bibliotecário escolar, tal pensamento une-se à visão de que o diferencial desse profissional,

[...] em relação aos professores e/ou outros profissionais que também trabalham com educação [...] é justamente a possibilidade de interação com os alunos de forma individual. Com uma formação continuada voltada para essa interação, acredita-se que será menos complexo perceber as demandas dos usuários, o que facilitará e até promoverá a administração da imprevisibilidade de um atendimento, além de possibilitar melhor compreensão do público alvo e, por vezes, incitar-lhe o interesse. (SANTOS; CRIVELLARI, 2019, p. 14).

Dito isso, confirma-se a importância da formação continuada aos educadores/infoeducadores presentes na escola e atuantes nos espaços educativos, sejam eles, as salas de aula, laboratórios ou salas de leitura e bibliotecas. É inquestionável que continuar a aprender, buscar conhecimentos incessantemente deve fazer parte da rotina daqueles que possuem papel importante dentro da educação. Isso implica abertura para “aprender a aprender antes de ensinar” (GASQUE, 2012, p. 151). Portanto reconhecer-se enquanto ser aprendiz é o primeiro passo para tornar-se um profissional proativo e colaborador com o aprendizado dos demais.

2.5.2 Formação continuada e o Letramento Informacional

Uma das contribuições da formação continuada é poder auxiliar “para uma reflexão acerca das mudanças educacionais que estejam ocorrendo” (BETTEGA, 2004, p. 38). Partindo disso, é possível afirmar que, em meio às transformações e avanços pela inserção das tecnologias na sociedade e, por consequência, de novas formas de obtenção da informação, torna-se essencial que os educadores – principais mediadores dos processos de aprendizagem dentro da escola – busquem aprimorar suas competências e habilidades no uso das ferramentas e recursos informacionais em prol do ensino. Em consonância com tal afirmação, Roca (2012, p. 38) menciona que:

“[...] os professores devem especializar-se continuamente e formar-se nos diversos conteúdos educacionais que integram a substância educacional da biblioteca: a leitura em suas diversas modalidades, os projetos de pesquisa relacionados com a competência informacional [...]”.

Por isso, antes da criação de programas voltados ao Letramento Informacional e ao desenvolvimento da Competência em Informação dos educandos dentro das instituições de educação básica, tem-se que pensar na capacitação dos profissionais que atuarão com esses alunos. Ou seja, o corpo docente e demais profissionais envolvidos nas questões pedagógicas do processo educacional precisam atualizar-se sobre essas novas temáticas educacionais. Sob essa perspectiva, algumas iniciativas, estudos e pesquisas têm trazido ao debate reflexões sobre a temática da formação continuada para o Letramento Informacional.

Assinalam-se, inicialmente, os estudos realizados por Belluzzo (2004), Belluzzo, Kobayashi e Feres (2004), Ribeiro e Gasque (2015), Murrieta e Lima (2016), Carvalho e Gasque (2018) e Corrêa e Gonçalves (2018). Tais investigações (BELLUZZO, 2004; RIBEIRO; GASQUE, 2015) apontam, por meio de pesquisa bibliográfica, além de uma base teórica inicial para o diálogo do Letramento Informacional com a formação de professores, a possível aplicabilidade dos pressupostos teorizados à prática docente.

Belluzzo, Kobayashi e Feres (2004) abordam o tema em pesquisa realizada com os cursos de pedagogia e especialização em formação de professores, da Universidade do Sagrado Coração, em Bauru/SP. O estudo caracterizou-se pela “[...] inclusão de princípios de Competência em Informação em conjunto com a abordagem de Ausubel¹¹ e a utilização dos

¹¹ David Ausubel (1918-2008) foi pesquisador e psicólogo educacional; desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa (1963) defendendo que o conhecimento prévio do aluno é aspecto primordial no processo

conceitos de construção de mapas conceituais, em forma de diagrama como organizador cognitivo” (BELLUZZO; KOBAYASHI; FERES, 2004, p. 95). Os resultados apontaram que o uso dos mapas conceituais pode influenciar consideravelmente a aprendizagem dos professores não só na sua formação inicial, como também na continuada.

Carvalho e Gasque (2018) contribuem com o debate ao trazerem a Educação a Distância como alternativa na formação de educadores para o Letramento Informacional. As autoras, por meio de pesquisa bibliográfica, apresentaram quadros ilustrativos com o resumo das pesquisas publicadas entre os anos de 2010 e 2015 sobre o assunto. Também Corrêa e Gonçalves (2018) abordam, através de revisão de literatura, aspectos do Letramento Informacional e Midiático voltados para a formação de professores. As pesquisadoras trazem o que foi encontrado na literatura publicada em relação aos termos utilizados para se referir à CoInfo, análise dos conceitos, principais autores que trabalham com a temática no Brasil, além de documentos norteadores sobre a temática.

Em pesquisa realizada em duas escolas de Anápolis, Murrieta e Lima (2016, p. 282) buscaram “verificar o nível de Letramento Informacional dos docentes da rede municipal e privada e analisar a importância da formação, bem como da atualização dos professores”. Utilizou-se como critério de análise o uso das ferramentas tecnológicas tanto com os alunos como no preparo dos planos de aula. Foram apresentadas sugestões para promover o uso de tais recursos, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)¹² desenvolvido pelo MEC.

Além desses estudos, ressaltando a importância da capacitação docente a respeito da temática em questão, a UNESCO apresenta o “Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores” (WILSON *et al.*, 2013, p. 11). Dividido em duas partes, o documento traz a Matriz Curricular e de Competências em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e os Módulos Centrais e Complementares do Currículo.

A proposta, como o próprio documento retrata, “[...] combina duas áreas distintas – a alfabetização midiática e a alfabetização informacional – em um único conceito: alfabetização midiática e informacional [...]” (WILSON *et al.*, 2013, p. 18). Contudo, apesar de inteirar que o intuito com tal ideia era de alcançar “[...] uma noção unificada que incorpora elementos tanto da alfabetização midiática quanto da alfabetização informacional [...]” (WILSON *et al.*, 2013, p. 18), observa-se que o eixo mobilizador, ou ainda, o foco do documento tende a

educativo, cabendo ao educador a mediação, estimulando para que o estudante associe o conhecimento existente em sua estrutura cognitiva com um novo conhecimento. (MOREIRA; MASINI, 1982).

¹² O programa tem por objetivo a promoção do uso pedagógico da informática nas escolas públicas de Educação Básica. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 15 mai. 2019.

voltar-se mais à dimensão técnica, ou seja, ao uso das ferramentas digitais, das mídias e das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Crê-se que tal fato ocorra devido à junção de duas áreas diferentes entre si – mídia e informação; que poderiam sim ser trabalhadas em determinados momentos conjuntamente. Entretanto, para a proposta de formação continuada talvez seja possível ocorrer uma concentração maior de conceitos e atividades em uma única área, neste caso, a alfabetização midiática, desfavorecendo a abordagem de temáticas sobre a Alfabetização Informacional.

Contudo, acredita-se ser importante apresentar a ideia central da Alfabetização Midiática e Informacional para a Formação de Professores. Pois como relata Wilson *et al.* (2013): a proposta curricular possui um público específico (professores de nível médio e superior), é voltada às instituições (universidades e faculdades) de formação desses profissionais. Entretanto, “[...] como o currículo foi desenvolvido tendo em vista a sua capacidade de adaptação [...]” (WILSON *et al.*, 2013, p. 51) há a possibilidade de ser utilizado por outras organizações com foco na capacitação de educadores para os temas em questão, os mesmos podendo ser trabalhados separadamente.

A seguir, no quadro 7, apresenta-se a Matriz Curricular de AMI para a Formação de Professores, com as três áreas temáticas centrais, seguidas das seis outras áreas de educação geral e desenvolvimento de professores.

Quadro 7 – Matriz Curricular de AMI para Formação de Professores

Dimensões curriculares			
Áreas curriculares centrais	Conhecimento das mídias e da informação para discursos democráticos	Avaliação das mídias e da informação	Produção e uso das mídias e da informação
Política e visão	Preparação de professores alfabetizados em mídia e informação	Preparação de estudantes alfabetizados em mídia e informação	Promoção de sociedades alfabetizadas em mídia e informação
Currículo e avaliação	Conhecimentos sobre mídia, bibliotecas, arquivos e outros provedores de informação, suas funções e as condições necessárias para seu desempenho	Compreensão dos critérios para a avaliação de textos de mídia e das fontes de informação	Habilidades para explorar como a informação e os textos de mídia são produzidos, o contexto social e cultural da informação e a produção da mídia; usos pelos cidadãos; e com quais propósitos
Pedagogia	Integração das mídias e da informação no discurso da sala de aula	Avaliação de conteúdos das mídias e de outros provedores de informação para a resolução de problemas	Conteúdos gerados pelos usuários e uso no ensino e aprendizagem
Mídia e informação^a	Mídias impressas – jornais e revistas; provedores de informação – bibliotecas, arquivos, museus, livros, periódicos etc.	Mídias transmitidas – rádio e televisão	Novas mídias – internet, redes sociais, plataformas de exposição (computadores, celulares etc.)
Organização e administração	Conhecimento de organização na sala de aula	Colaboração por meio da alfabetização midiática e informacional	Aplicação da alfabetização midiática e informacional à educação continuada
Desenvolvimento profissional dos professores	Conhecimento de AMI para a educação cívica, participação na comunidade profissional e governança de suas sociedades	Avaliação e administração dos recursos midiáticos e informacionais para a aprendizagem profissional	Liderança e cidadania modelo; o ponto ideal da promoção e do uso da AMI para o desenvolvimento de professores e estudantes

Fonte: Wilson *et al.* (2013, p. 23)

Além das três áreas temáticas centrais: Conhecimento das mídias e da informação para discursos democráticos, Avaliação das mídias e da informação, e Produção e uso das mídias e da informação; interligadas a outras seis áreas de educação, o Currículo de AMI traz nove módulos centrais e dois módulos complementares, todos divididos em unidades de conteúdos a serem explorados na formação de professores. No quadro 8 apresenta-se o resumo dos módulos com as respectivas temáticas.

Quadro 8 – Módulos centrais e complementares do currículo de AMI

MÓDULOS CENTRAIS
MÓDULO 1: Cidadania, liberdade de expressão e informação, acesso à informação, discurso democrático e aprendizagem continuada
MÓDULO 2: Notícias e ética midiática e informacional
MÓDULO 3: A representação nas mídias e na informação
MÓDULO 4: Linguagens nas mídias e na informação
MÓDULO 5: Publicidade
MÓDULO 6: Novas mídias e mídias tradicionais
MÓDULO 7: Oportunidades e desafios da internet
MÓDULO 8: Alfabetização informacional e habilidades no uso de bibliotecas
MÓDULO 9: Comunicação, AMI e aprendizagem – módulo de recapitulação
MÓDULOS COMPLEMENTARES
MÓDULO 10: O público
MÓDULO 11: Mídia, tecnologia e aldeia global

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com informações compiladas de Wilson *et al.* (2013)

Para finalizar esta seção são apontadas iniciativas que foram ou estão sendo executadas no contexto da educação continuada abordando o Letramento Informacional e/ou a Competência em Informação. Carvalho e Gasque (2018), em pesquisa realizada, discorrem sobre quatro cursos que foram promovidos nos anos de 2014 e 2015, os quais são apresentados no quadro 9.

Quadro 9 – Cursos realizados nos anos de 2014 e 2015 sobre CoInfo

CURSOS	ENTIDADE	ANO	MODALIDADE	MINISTRANTE
Competência em Informação	FEBAB	2014	EaD	Dudziak
Desenvolvimento da Competência em Informação no contexto universitário	UFG	2015	Sem informação	Sem informação
Competência em Informação para gestores do conhecimento nas organizações	MMH Informação	2015	EaD	Belluzzo
Especialização Letramento Informacional: educação para a informação	UFG	2014	EaD	Sem informação

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base em Carvalho e Gasque (2018).

Refazendo a pesquisa das autoras, atualizando para 2016 até o presente ano (2020) e acrescentando no rol de capacitações os eventos e demais iniciativas referentes à CoInfo, foram encontradas as capacitações organizadas no quadro 10:

Quadro 10 – Cursos e eventos sobre Competência em Informação (2016-2020)

CURSOS	ENTIDADE	ANO	MODALIDADE	MINISTRANTE
III Seminário de Competência em Informação: integrando as redes de pesquisadores	IBICT/ANCIB/UnB/UNESP	2016	Presencial Salvador (BA)	Vários
Especialização em Letramento Informacional: educação para a informação	UFG	2017	EaD	Suely Henrique de Aquino Gomes (coord.)
Competência em Informação para gestores do conhecimento nas organizações	MMH Informação	2017	EaD	Regina Belluzzo
IV Seminário de Competência em Informação: integrando as redes de pesquisadores	UNESP/ANCIB/IBICT/UnB	2017	Presencial Marília (SP)	Vários
Projeto de extensão Competência em Informação da população LGBT+, por meio das dimensões técnica, estética ética e política	UFSC	2017	Presencial Florianópolis (SC)	Elizete Vitorino (GPCIn)
III Fórum sobre Competência em Informação: pesquisas e práticas no Rio de Janeiro	UFRJ/UNIRIO	2017	Presencial Rio de Janeiro (RJ)	Vários
II Seminário Tecnologia e Cultura: Humanidades Digitais e Competência em Informação	Fundação Casa de Rui Barbosa	2017	Presencial Rio de Janeiro (RJ)	Vários
Seminário de Competência Informacional em Ciências da Saúde	UFPR	2018	Presencial Curitiba (PR)	Vários
Minicurso Competência em Informação no contexto social: corporeidades, subjetividades e cidadania (SEPEX)	UFSC	2018	Presencial Florianópolis (SC)	Elizete Vitorino
II Seminário de Pesquisas e Práticas sobre Competência em Informação	Udesc/UFSC	2018	Presencial Florianópolis (SC)	Vários
Especialização em Letramento Informacional e Ensino de Português na Educação Básica	Universidade Unyleya	2019	EaD	Vários
Competência Informacional: como pensar um programa de educação em informação	Class Cursos	2019	EaD	Leandro dos Santos Nascimento
I Seminário Internacional de Competência em Informação e III Seminário de Pesquisas e Práticas sobre Competência em Informação de Santa Catarina	(Enancib) UFSC	2019	Presencial Florianópolis (SC)	Vários
Oficina Educar na Era da Pós-Verdade: Workshop de Alfabetização Midiática e Informacional	Instituto Vera Cruz	2019	Presencial São Paulo (SP)	Januária Cristina Alves
XXI Congresso de Tecnologia: Fake News e Competência	FATEC	2019	Presencial São Paulo (SP)	Michel Carvalho

Informacional – Como Lidar Com a Desinformação				
V Fórum sobre Competência em Informação: pesquisas e práticas no RJ	Rede CoInfo RJ	2019	Presencial Rio de Janeiro (RJ)	Vários
VI Edição do Fórum sobre Competência em Informação Pesquisas e Práticas no Rio de Janeiro	Rede CoInfo RJ	2020	On-line	Vários
Webconferência: Competência em informação para grupos socialmente vulneráveis	Webconcib	2020	On-line	Daniela Spudeit
Webconferência: Competência em Informação para área da Saúde – reflexões em tempos de pandemia	Webconcib	2020	On-line	Ana Paula Meneses Alves
Webconferência: A Competência em Informação como vacina para a infodemia	Webconcib	2020	On-line	Marianna Zattar
Webconferência: Reflexões de 20 anos da Competência Informacional no Brasil: 2000-2019	Webconcib	2020	On-line	Marta Leandro da Mata
Live: Competência em Informação e os desafios do contexto atual	Webconcib	2020	On-line	Djuli Machado De Lucca
Live: Como os (as) LGBTQIA+ Negros (as) Bibliotecários (as) podem pôr em prática suas competências informacionais no contexto da covid-19?	Webconcib	2020	On-line	Erinaldo Dias Valério
Palestra: Competência em Informação – uma proposta para minimizar a exclusão informacional no Brasil	PPGCI/UNESP	2020	On-line	Elizete Vitorino

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A revisão dos estudos e iniciativas já realizadas buscou contextualizar as duas temáticas que subsidiam esta pesquisa: o Letramento Informacional e a Formação Continuada de Educadores. Essas análises resultaram em contribuições para o desenvolvimento da investigação, bem como à elaboração do produto final da pesquisa. Na seção seguinte serão abordados os aspectos metodológicos deste estudo, caracterizando a pesquisa de campo.

3 CAMINHAR METODOLÓGICO

O percurso metodológico aplicado em pesquisas acadêmico-científicas reúne as etapas, processos e técnicas selecionadas para a construção do estudo e, por consequência, a sua articulação com o arcabouço teórico e os objetivos da pesquisa. Compreendem-se, nesta seção, aspectos pertinentes à caracterização da pesquisa em questão, ao corpus investigativo (em relação ao contexto e aos participantes da pesquisa), aos procedimentos de coleta de dados e análise de conteúdo e, por fim, à ética na pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A escolha de metodologia para a aplicação de uma pesquisa de natureza científica busca caminhos para encontrar respostas por meio das técnicas e métodos apropriados aos objetivos estipulados no estudo. Portanto, para esta dissertação, foi utilizada uma pesquisa de cunho exploratório, aplicando a metodologia do Estudo de Caso – uma vez que a pesquisa se deu em unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Vacaria. Ao mesmo tempo, sustentou-se no que expõe Creswell (2014, p. 88) sobre os procedimentos à condução dessa metodologia: “Um estudo de caso é uma boa abordagem quando o investigador possui casos claramente identificáveis e delimitados e busca fornecer uma compreensão em profundidade dos casos ou uma comparação de vários casos”.

A partir dos objetivos listados neste trabalho e da possibilidade de leitura da realidade, a pesquisa orientou-se pelos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, a qual envolve uma compreensão complexa e detalhada da questão investigada, em que o conhecimento dos detalhes ocorre por meio do contato direto com os investigados no campo pesquisado. Além disso, na pesquisa qualitativa a coleta de dados abrange o uso de múltiplas fontes de informação (CRESWELL, 2014) para interpretar os fenômenos estudados.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES

O corpus investigativo foi definido por meio dos espaços, ou seja, das escolas nas quais seria realizada a pesquisa, além dos sujeitos incluídos nesse processo, clareando os critérios utilizados para tal seleção. Para este estudo foram investigadas escolas de Ensino Fundamental pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Vacaria. A cidade localiza-se na

região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, conta com uma população estimada em 66.575 habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, c2017).

Em relação ao ensino, o órgão municipal que atua na sua organização, manutenção e desenvolvimento é a Secretaria Municipal de Educação (SMED), estruturada em seis departamentos, entre eles o de apoio pedagógico. Esse setor possui as atribuições de acompanhar o desempenho dos alunos, promover o programa de formação continuada para todos os profissionais da educação, desenvolver os programas federais implementados no município e apoiar os setores educacionais – como as bibliotecas e salas de leitura¹³. O departamento assessora pedagogicamente as 28 escolas municipais: 17 escolas de Ensino Fundamental (11 na zona urbana e 6 na área rural), além das escolas de Educação Infantil.

Para esta pesquisa foram selecionadas as 11 escolas de Ensino Fundamental situadas no perímetro urbano de Vacaria, uma vez que a localização é de fácil acesso, além de que o último censo escolar de 2018¹⁴ informa a existência de biblioteca em apenas duas das escolas rurais, impossibilitando, assim, o desenvolvimento da pesquisa. Ao mesmo tempo, porque o estudo tem como foco: professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a utilização da biblioteca como espaço educativo no desenvolvimento de atividades de Letramento Informacional. Menciona-se ainda, conforme o censo escolar de 2018, que das 11 escolas de Ensino Fundamental, nove informaram possuir biblioteca (82%) e quatro delas tinham sala de leitura (36%)¹⁵. Outros dados prévios importantes referem-se à existência de laboratório de informática e acesso à internet em dez das 11 escolas.

Já a escolha dos sujeitos foi estabelecida mediante critérios que vêm ao encontro dos objetivos elencados nesta investigação, os quais se reportam à identificação de práticas pedagógicas focadas no Letramento Informacional desenvolvidas por educadores (docentes, bibliotecários e outros profissionais atuantes nas bibliotecas escolares) e a verificação da dinâmica de integração da biblioteca no fazer pedagógico dos professores em relação ao LI.

¹³ Informações compiladas do site da Prefeitura Municipal de Vacaria. Disponível em:

<http://www.vacaria.rs.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-da-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2018.

¹⁴ Até o momento da finalização deste trabalho, os dados referentes à infraestrutura das escolas coletados no último censo escolar de 2019 não estavam disponibilizados para consulta. Portanto, os dados analisados são os do censo de 2018. Os dados informados foram retirados do site QEdu. O QEdu é uma plataforma que organiza as informações educacionais das escolas brasileiras. É um projeto idealizado pela Meritt e pela Fundação Lemann, instituição com a qual o INEP mantém acordo de cooperação técnica desde 2015. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

¹⁵ Sobre a “incompatibilidade” na porcentagem final, acredita-se que algumas escolas tenham informado que além de biblioteca também possuam sala de leitura.

A seleção dos participantes está em consonância com as concepções de Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 48) que apontam a importância de verificar “[...] quais indivíduos sociais tem uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”. Foram definidas, assim, três categorias de educadores como sujeitos centrais na pesquisa: bibliotecários, professores do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental e profissionais (não bibliotecários) atuantes em biblioteca escolar. Sobre este último, em sondagem prévia ao campo de pesquisa, observou-se que muitas escolas eram atendidas por pessoas que não possuíam formação em Biblioteconomia, dessa forma, considerou-se apropriada a inclusão desses profissionais no perfil de integrantes do estudo.

A pesquisa com participação dos sujeitos consistiu em visita às 11 instituições para preenchimento de formulário referente à biblioteca e entrega de questionário aos participantes. Nessa etapa, tinha-se como estimativa a participação de 66 pessoas, das quais 55 seriam professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e 11 profissionais atuantes nas bibliotecas escolares (bibliotecários e/ou demais profissionais). Contudo, após contato com as escolas, verificou-se, pela dinâmica estrutural das mesmas, que participariam da pesquisa um total de 62 sujeitos, sendo 10 deles atuantes nas bibliotecas e 52 professores. Tal prognóstico será explorado na seção 4 sobre a análise dos dados.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

O trabalho investigativo se desenvolveu por meio das seguintes técnicas com a utilização dos instrumentos:

- a) *levantamento bibliográfico* das temáticas envolvidas no estudo, acessando livros, artigos, documentos e produções técnico-científicas.
- b) *levantamento de dados* referentes às escolas, bibliotecas e aos profissionais (participantes da pesquisa) – mediante contato com SMED e equipe diretiva das instituições, dados contidos no censo escolar, entre outros.
- c) *coleta de dados* por meio de roteiro/formulário de visitas às bibliotecas, além de questionário aos professores dos AIEF e bibliotecários/profissionais que estejam atuando nas bibliotecas contendo as perguntas de interesse da pesquisa.
- d) *análise conjunta dos dados* levantados e coletados estabelecendo relações com o referencial teórico/bibliográfico pré-realizado.
- e) *exame documental* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) com intuito de identificar pressupostos pedagógicos

possíveis de serem trabalhados pela ótica do Letramento Informacional para elaboração de proposta de formação continuada baseada no Letramento Informacional.

- f) *produto final* com a criação de protótipo do curso de formação continuada para o Letramento Informacional.

Esse conjunto de técnicas foi utilizado nas quatro etapas definidas a seguir:

- a) *Primeira etapa*: A pesquisa foi iniciada com uma fase exploratória, consistindo na caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico com o intuito de aproximar a pesquisadora do campo pesquisado e do problema formulado; para tanto, usou-se como recurso metodológico inicial o levantamento bibliográfico. No que se aplica a essa etapa, foram utilizadas obras técnico-científicas diversificadas de autores, além das bases de dados que tratam da Ciência da Informação e da área da Educação que abordam temas como: alfabetização e letramento, Letramento Informacional e Competência em Informação, biblioteca escolar e formação continuada de professores – em âmbito geral; todavia, com maior foco ao contexto brasileiro. A produção teórica realizada nesta primeira etapa consta na seção 2 Olhares teóricos.

O levantamento bibliográfico configura-se em um importante exercício de investigação do que já foi produzido sobre a temática que se pretende estudar. Nas palavras de Soares (1987 apud FERREIRA, 2002, p. 259): “Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”. E, com base no que já foi pesquisado, projetar novos estudos visando a contribuir e trabalhar em possíveis lacunas sobre o tema abordado.

- b) *Segunda etapa*: A pesquisa de campo partiu do contato inicial com o departamento de apoio pedagógico da SMED para a permissão de realização da pesquisa nas 11 escolas municipais de Ensino Fundamental. Após, foram visitadas as escolas para apresentar o estudo à equipe diretiva das instituições; verificado o interesse da escola em participar da pesquisa coletou-se os dados referentes às instituições e bibliotecas (APÊNDICE A: preenchimento do roteiro de visita, p. 182). Em seguida, foram aplicados questionários aos professores e bibliotecários (APÊNDICE B: questionário aos bibliotecários, p. 184; APÊNDICE C: questionário aos professores, p. 186).
- c) *Terceira etapa*: após a realização das etapas supramencionadas, foram examinados os documentos basilares para a educação no Brasil e, mais precisamente, para o estado do

Rio Grande do Sul: a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho. O intuito foi de relacionar pressupostos pedagógicos nesses dois documentos, articulando-os às propostas de ações e práticas educativas de Letramento Informacional (baseados no levantamento bibliográfico da 1ª etapa da pesquisa).

- d) *Quarta etapa*: concluiu-se o estudo em questão com a criação de um protótipo de produto para possível aplicabilidade futura – a elaboração de uma proposta de formação continuada para o Letramento Informacional, contemplando a qualificação de professores e bibliotecários, bem como a integração da biblioteca com a sala de aula.

O quadro 11 traz uma síntese das quatro etapas da pesquisa, juntamente com as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados.

Quadro 11 – Etapas da pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados

ETAPAS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
FASE EXPLORATÓRIA	Levantamento bibliográfico	Literatura técnico-científica
PESQUISA DE CAMPO	Levantamento de dados	Contato: SMED e escolas
	Coleta de dados	Formulário de visita: biblioteca
		Questionário: professores
		Questionário: bibliotecários
Análise dos dados	Formulário e questionários	
PESQUISA DOCUMENTAL	Exame documental	BNCC
		RCG
PRODUTO FINAL	Prototipação do produto final	Curso de formação continuada

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.3.1 Instrumentos de coleta de dados aplicados na pesquisa de campo

Os três instrumentos de coleta de dados utilizados na etapa do estudo referente à pesquisa de campo – formulário de visita, questionário aos professores e questionário aos bibliotecários – foram criados em documento *Word* e entregues em meio impresso aos participantes. A escolha pelo suporte físico e não por ferramentas tecnológicas (como as plataformas de criação e envio de questionários eletrônicos) se deu após a aplicação de pré-teste desses instrumentos com grupo semelhante ao dos participantes da pesquisa. Aos voluntários submetidos ao pré-teste foi indagado qual formato de questionário teria maior probabilidade de ser respondido por eles: o impresso ou o eletrônico/digital; ao passo que se

obteve como resposta que o impresso seria mais bem aceito, alegando que a aproximação física da pesquisadora com os participantes favoreceria uma maior adesão à pesquisa, além da devolução das respostas ser mais satisfatória, provavelmente pela percepção de comprometimento e responsabilidade dos participantes para com a pesquisa.

Dessa forma, o primeiro instrumento utilizado na coleta de dados foi o formulário de visita. Sua elaboração teve por base: o roteiro desenvolvido pelo Conselho Regional de Biblioteconomia de Santa Catarina (CRB-14), previamente autorizado para uso nesta pesquisa; os Parâmetros de avaliação de Bibliotecas Escolares (GEBE/UFMG, 2010); e a Resolução n. 199/2018¹⁶ do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB, 2018).

O formulário foi estruturado com sete questões objetivas, subdivididas em tópicos referentes à estruturação e funcionamento, acervo e serviços, além da verificação do envolvimento do profissional responsável pela biblioteca em outras atividades da escola. Sua aplicação teve o intuito de levantar dados para obter um diagnóstico da atual situação das bibliotecas investigadas. O Apêndice A (p. 182) traz o formulário na íntegra, enquanto o Quadro 12 delimita as questões com seus respectivos objetivos.

Quadro 12 – Formulário utilizado em visita às bibliotecas escolares

	QUESTÃO	OBJETIVO DA PERGUNTA
1	N. de alunos matriculados e de alunos por turma (1.º ao 5.º ano)	Verificar posteriormente se a biblioteca consegue atender à demanda por meio de seu espaço físico, produtos e serviços.
2	Horário de funcionamento	Avaliar se o horário de funcionamento é adequado às necessidades da comunidade escolar.
3	Responsável pelo funcionamento da BE? Carga horária.	Verificar se há profissional bibliotecário e se a carga horária de trabalho atende às demandas dos frequentadores.
4	Espaço Físico	Avaliar se o espaço em relação à área, mobiliários e condições ambientais fornece condições favoráveis ao uso pela comunidade escolar.
5	Acervo	Perceber se a biblioteca possui uma política de formação de coleção estruturada por meio da verificação de pontos quanto à quantidade, aquisição e descarte, acesso a periódicos, outros materiais, sistemas de classificação e catalogação.
6	Serviços	Observar quais serviços são prestados e se estão relacionados com práticas educativas voltadas ao LI.
7	Participação do responsável pela biblioteca	Verificar o nível de integração da biblioteca com aos demais setores da escola e sua participação e envolvimento com a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

¹⁶ Em 13 de maio de 2020 entrou em vigor a Resolução n. 220, revogando a Resolução n. 199/2018. Para a elaboração do instrumento citado manteve-se a anterior (2018) uma vez que a aplicação do formulário se deu em agosto de 2019.

O segundo instrumento da pesquisa de campo foi um questionário submetido aos bibliotecários e/ou outros profissionais que exerciam atividades nas bibliotecas escolares. O questionário foi composto por 14 perguntas fechadas. Sua aplicação se deu durante a visita às bibliotecas escolares para o preenchimento do formulário, o que possibilitou uma interação e maior aproximação com os participantes. Foi um momento muito significativo para a pesquisa, pois, além das perguntas do questionário, os participantes demonstraram grande interesse em relatar através da escrita aspectos referentes à sua rotina profissional. Sendo acrescido, ao final do questionário, um item de observações em que foram inseridas as considerações dos respondentes.

Este instrumento objetivou verificar a dinâmica de interação desses profissionais com os professores. Além de identificar quais práticas pedagógicas referentes ao Letramento Informacional poderiam estar sendo realizadas, conforme as atividades e os serviços ofertados pela biblioteca escolar. O Apêndice B (p. 184) traz o questionário na íntegra, enquanto o Quadro 13 delimita as questões com seus respectivos objetivos.

Quadro 13 – Questionário aos bibliotecários e profissionais das bibliotecas escolares

	QUESTÃO	OBJETIVO DA PERGUNTA
1	Escola em que atua.	Fornecer uma caracterização básica do participante e situá-lo no contexto de atuação profissional.
2	Há quanto tempo trabalha na escola?	
3	Quem realiza atendimento na biblioteca?	
4	Grau de escolaridade	
5	Você realizou curso ou capacitação voltados para biblioteca escolar?	Verificar se o profissional possui formação e/ou capacitação para o trabalho que desempenha na biblioteca escolar.
6	Que serviços são prestados na biblioteca?	Conhecer os serviços ofertados e se alguns estão alinhados com a proposta de Letramento Informacional.
7	A biblioteca promove atividades de incentivo à leitura?	
8	A biblioteca promove atividades culturais?	
9	Os professores realizam trabalhos na biblioteca, fazendo uso dos materiais disponíveis?	Apurar se os docentes utilizam o espaço da biblioteca, e de que forma isso é feito, e se os trabalhos são voltados ao Letramento Informacional.
10	Ordene de 1.º a 4.º por qual motivo a biblioteca é mais utilizada pelos alunos.	Verificar se os motivos pelos quais a biblioteca é utilizada contemplam práticas de Letramento Informacional.
11	Quais atividades você sugeriria para integrar a biblioteca (desconsidere aquelas já oferecidas na biblioteca)?	Verificar quais seriam as possíveis atividades que o profissional teria interesse em realizar na biblioteca e se estão relacionados ao Letramento Informacional.

12	Ao longo da sua formação docente e experiência, teve contato com conceitos como: Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Habilidades Informacionais e Competência em Informação?	Verificar se os profissionais possuem conhecimento e/ou tiveram contato com a temática do projeto, e se apresentam interesse no assunto.
13	Em caso positivo, onde, em que circunstâncias?	
14	<u>Hipoteticamente</u> , caso fosse ofertado um curso de formação continuada a profissionais que atuam em bibliotecas escolares para a capacitação em Letramento Informacional, você teria interesse em participar?	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O terceiro e último instrumento utilizado na pesquisa de campo foi um questionário elaborado aos professores dos AIEF. Incluía 14 perguntas (as questões 10 e 11 foram baseadas em Costa (2013, p. 93-93)). Importa mencionar que, embora tenha sido feito um novo roteiro de questões, algumas foram similares aos questionamentos realizados para os bibliotecários; outras de caráter mais pedagógicos analisando os processos de ensino e aprendizagem.

Ao contrário do que ocorreu durante a entrega dos questionários aos bibliotecários e profissionais da biblioteca, com os docentes não houve um contato mais próximo; em algumas escolas, por exemplo, a entrega foi realizada pela equipe diretiva. Contudo, este fato não impossibilitou que os professores acrescentassem suas considerações (por escrito) no questionário. Essas observações também foram analisadas durante o tratamento dos dados, estabelecendo-as como importantes subsídios para a consecução dos objetivos da pesquisa.

Em relação à estrutura do questionário é importante esclarecer que na questão 11 foi adotado o princípio da escala *Likert*. Esse formato “[...] consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância” (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014, p. 5). Para a presente pesquisa, o uso da escala objetivou verificar o nível de frequência com que os docentes realizam determinadas atividades, ou ainda, utilizam o espaço da biblioteca. O Apêndice C (p. 186) traz o questionário na íntegra, enquanto o Quadro 14 delimita as questões com seus respectivos escopos.

Quadro 14 – Questionário aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental

	QUESTÃO	OBJETIVO DA PERGUNTA
1	Escola em que atua.	Fornecer uma caracterização básica do docente e situá-lo no contexto de atuação profissional.
2	Há quanto tempo trabalha na escola?	
3	Série na qual está lecionando	
4	Grau de escolaridade	
5	A escola em que você trabalha tem: () biblioteca () sala de leitura () não tem nenhum dos dois espaços	Verificar se há compatibilidade da resposta do docente com o que será coletado no formulário de visita.
6	Você tem o hábito de frequentar (caráter pessoal) a biblioteca da escola?	Observar se há integração do docente com a biblioteca, no uso do espaço, serviços e/ou recursos.
7	Você realiza alguma atividade com seus alunos utilizando a biblioteca e/ou os recursos disponibilizados por ela? Em caso positivo, cite qual atividade.	
8	Qual a sua avaliação sobre os serviços prestados pela biblioteca?	Analisar qual é a percepção do docente em relação à biblioteca.
9	Quais das atividades abaixo você sugeriria para integrar a biblioteca? Assinalar até cinco opções.	Verificar quais seriam os possíveis interesses (atividades e projetos) dos docentes para o uso da biblioteca.
10	Quanto aos processos de ensino aprendizagem, assinale os 4 aspectos que considera mais importante.	Verificar se serão contemplados nas respostas dos docentes, aspectos voltados ao Letramento Informacional.
11	Nas questões de 11.1 a 11.3 avalie os itens de acordo com o que se aplica na escola em que trabalha.	Apurar com que frequência são realizadas atividades de Letramento Informacional pelos docentes em conjunto com a biblioteca.
12	Ao longo da sua formação docente e experiência, teve contato com conceitos como: Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Habilidades Informacionais e Competência em Informação?	Verificar se os docentes possuem conhecimento e/ou tiveram contato com a temática do projeto, e se apresentam interesse no assunto.
13	Em caso positivo, onde, em que circunstâncias?	
14	<u>Hipoteticamente</u> , caso fosse ofertado um curso de formação continuada a docentes para capacitação em Letramento Informacional, você teria interesse em participar?	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para a sequência da pesquisa foi adotada a análise de conteúdo enquanto procedimento metodológico para avaliar os dados coletados. Bardin (2011, p. 37) refere-se à análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações [...]”, identificando o que os sujeitos participantes trazem sobre determinada temática em suas falas. A mesma autora propõe tratar a informação, dentro da análise de conteúdo, por meio de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Assim, na primeira etapa tem-se a elaboração do material que será usado na pesquisa, desde a sistematização inicial das leituras sobre o tema, a formulação dos objetivos, bem como a constituição do corpus da pesquisa e das técnicas a aplicar-se. Já na exploração do material, codifica-se ou enumeram-se as categorias da informação, ou seja, é o momento de trabalhar com os dados coletados de forma agrupada. Por último, no tratamento do material, serão realizadas análise e interpretação dos dados categorizados anteriormente, sintetizando e apresentando os resultados (BARDIN, 2011).

Complementando tais apontamentos, Minayo (2003) reforça que a análise de conteúdo pretende verificar hipóteses, podendo, também, mostrar o que está nas ‘entrelinhas’ do conteúdo. “O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)” (MINAYO, 2003, p. 74). Nesse sentido, a análise de conteúdo constitui-se em instrumento interpretativo do discurso do sujeito, legitimando suas percepções da realidade vivenciada e utilizada enquanto corpus da investigação.

Com o intuito de alcançar os objetivos pelos quais a pesquisa se volta, retoma-se ao exposto por Bardin (2011) a respeito das categorias de análise dos dados. Portanto, foram elencadas para a discussão dos resultados as seguintes categorias que serão detalhadas na próxima seção:

- a) Caracterização do contexto e dos profissionais;
- b) Diagnóstico situacional das bibliotecas escolares;
- c) Práticas educativas e de Letramento Informacional;
- d) Interação entre bibliotecários e professores, e integração entre sala de aula e biblioteca;
- e) Letramento informacional e formação continuada.

3.5 ÉTICA NA PESQUISA

Assim como em outros contextos da sociedade, também na pesquisa têm-se sujeitos interagindo e comunicando-se: o pesquisador, o objeto, os sujeitos pesquisados e envolvidos nesse processo investigativo. Em especial, nas pesquisas relacionadas às ciências sociais essa interação é muito mais intensa e perceptível; é dentro desse espaço que a ética na pesquisa precisa ser refletida enquanto característica importante a ser assumida pelo pesquisador/cientista social.

Se, como afirma Eco e Martini (1999, p. 45): “[...] a dimensão ética começa quando entram em cena outros [...]”; logo, a ética nasce das/e nas relações interpessoais, portanto, a ética na pesquisa é voltada para esse encontro de sujeitos. Tal asserção afina-se com o exposto por Rios (2006b, p. 83) ao mencionar que “[...] a ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, que apontam para a necessidade de reconhecimento do outro [...]” lutando para a superação das desigualdades. É dentro dessa perspectiva ética que o pesquisador deve questionar qual o intuito da sua investigação, para quem ela será importante, ou ainda, a pesquisa contribuirá para a superação das desigualdades dentro da sociedade, como citado anteriormente?

Assim como existem normas que regem as ações humanas na sociedade, também no âmbito da pesquisa tornou-se necessário organizar um conjunto de regras, ou ainda, diretrizes com o intuito de orientar e regulamentar a prática da pesquisa envolvendo pessoas – os sujeitos da investigação. Diante disso, mencionam-se aqui dois importantes documentos concebidos como aportes para as pesquisas atuais: a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.

Unindo-se ao pensamento de Rios, a Resolução n. 510, que versa sobre as Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, discorre considerações valiosas em relação à ética na pesquisa, a citar:

[...] que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; [...] que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; [...] que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas. (CNS, 2016, *on-line*).

Outro tópico considerável dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos é abordado na Resolução n. 466, do Conselho Nacional de Saúde, esclarecendo – no seu inciso III, item 1, alínea a – que:

III.1 - A eticidade da pesquisa implica em:

a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida (CNS, 2012, *on-line*).

Com esses apontamentos trazidos quanto à ética na pesquisa, torna-se incontestável a importância do projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética da instituição à qual se vincula, assegurando os trâmites legais necessários para a realização da pesquisa de forma ética e segura para todos os envolvidos: pesquisador e sujeitos pesquisados.

No país, tem-se a Plataforma Brasil, na qual os projetos de pesquisa são inscritos para análise e avaliação ética pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, vinculado diretamente ao Conselho Nacional de Saúde – CNS. Deixa-se claro que o Conselho realiza tal aferição, em especial, para o que se refere aos procedimentos metodológicos, observando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa.

Partindo dessas ponderações, a pesquisadora compreende que o estudo apresentou riscos mínimos aos participantes por envolver:

- a) a tomada de tempo dos sujeitos ao responderem o questionário, ou ainda,
- b) por causar alguma reação de constrangimento aos participantes quando responderam o questionário.

Foram adotadas como medidas para minimizar os riscos: atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantia de local reservado e liberdade para não responder questões que julgassem constrangedoras. Além disso, foi assegurado aos participantes a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas.

Em se tratando dos benefícios e vantagens em participar deste estudo, os mesmos caracterizam-se como indiretos e posteriores em relação ao produto final da pesquisa (elaboração de uma proposta de formação continuada na perspectiva do Letramento Informacional). Com vistas de aplicabilidade futura para os participantes após a conclusão do estudo, ou seja, as pessoas, desde que interessadas, poderão participar da capacitação que será oferecida gratuitamente por meio do produto elaborado.

Sendo assim, consolidado nos pilares éticos endossados até então, encaminhou-se o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Udesc, obedecendo e seguindo os parâmetros

estabelecidos para a realização da pesquisa envolvendo seres humanos. Somente após a aprovação do Comitê, em 19 de agosto de 2019 (ANEXO A, p. 189), é que foi dado início ao processo investigativo a campo.

Ao mesmo tempo, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, para omitir os nomes das escolas participantes foi adotado um código em forma de números arábicos. Também, no intuito de garantir o anonimato dos sujeitos participantes, cada indivíduo foi identificado pelas seguintes letras: D (para docente), B (para bibliotecário) e P (para demais profissionais atuantes na BE), precedidas do número referente à escola que atua. Para os docentes, será acrescida ainda letra minúscula de “a” a “e”, as quais correspondem à turma na qual trabalham (1.º ao 5.º ano). Por exemplo: 3Da – corresponde a um docente que leciona para o 1.º ano, na escola representada pelo algarismo 3.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como esclarecido na seção anterior, adotou-se a análise de conteúdo para a exposição dos resultados da pesquisa mediante o tratamento dos dados obtidos durante a execução de duas fases da investigação: a pesquisa de campo e a pesquisa documental. Ou seja, os dados coletados nos três instrumentos aplicados (formulário de visita, questionário para professores e questionário aos bibliotecários, além das considerações relatadas pelos participantes durante a realização da investigação) e o exame documental da BNCC e do RCG.

Para o tratamento dos dados foi realizada tabulação utilizando o editor de planilhas Excel, gerando quadros, tabelas e gráficos para melhor visualização das informações. Lembra-se, ainda, que a escolha da análise de conteúdo para a discussão dos resultados procurou cruzar os dados coletados com a consecução dos objetivos estipulados para a pesquisa. Dessa forma, apresenta-se a seguir, no quadro 15, a síntese dos objetivos e categorias de análise da presente pesquisa.

Quadro 15 – Relação de objetivos e categorias de análise

OBJETIVOS
OBJETIVO GERAL: Estudar a viabilidade de inserir o Letramento Informacional numa perspectiva integradora, contemplando bibliotecários e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de formação continuada.
OBJ1: Levantar dados para obtenção de diagnóstico situacional das bibliotecas em relação à estruturação física, recursos humanos, acervos e serviços;
OBJ2: Identificar práticas pedagógicas focadas no Letramento Informacional desenvolvidas por docentes e bibliotecários da Rede Municipal de Ensino de Vacaria/RS;
OBJ3: Analisar se há a ocorrência de interação entre bibliotecários e professores em relação à integração dos espaços da sala de aula com a biblioteca escolar, durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas;
OBJ4: Elaborar uma proposta de curso de formação continuada na perspectiva do Letramento Informacional, atendendo bibliotecários e professores numa perspectiva integradora.
CATEGORIAS DE ANÁLISE
CAT1: Caracterização do contexto e dos profissionais
CAT2: Diagnóstico situacional das bibliotecas escolares
CAT3: Práticas educativas e de letramento informacional
CAT4: Interação entre bibliotecários e professores, e Integração entre sala de aula e biblioteca
CAT5: Letramento informacional e formação continuada

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O uso de diferentes cores no quadro representa a relação entre os objetivos e categorias de análise dos dados. O objetivo geral (na linha **branca**) integra todas as categorias. Assim, tem-se:

- a) **Rosa** para a vinculação estabelecida entre o objetivo específico 1 (OBJ1) com as categorias de análise 1 e 2 (CAT1 e CAT2);
- b) **Azul** para objetivo específico 2 (OBJ2) e categoria de análise 3 (CAT3);
- c) **Verde** para objetivo específico 3 (OBJ3) e categoria de análise 4 (CAT4); e
- d) **Laranja** para objetivo específico 4 (OBJ4) com a categoria de análise 5 (CAT5).

Nas próximas subseções são apresentados os resultados da pesquisa dentro das categorias supracitadas. Para preservação das identidades tanto das escolas participantes como dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram adotados os seguintes códigos do Quadro 16:

Quadro 16 – Códigos utilizados para representar as escolas e os sujeitos da pesquisa

Participantes	Códigos adotados	Exemplos
ESCOLAS	Código de números arábicos.	E1 até E11
DOCENTES	Letra D precedida do número referente à escola que atua, acrescida letra minúscula de ‘a’ a ‘e’ correspondendo à turma na qual trabalham (1.º ao 5.º ano).	Ex.: 5Db (corresponde a um docente (D) que leciona para o 2.º ano (b), na escola representada pelo algarismo 5).
BIBLIOTECÁRIOS	Letra B precedida do número referente à escola que atua.	1B até 11B
DEMAIS PROFISSIONAIS	Letra P precedida do número referente à escola que atua.	1P até 11P

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PROFISSIONAIS

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da coordenadora pedagógica, para a realização da pesquisa nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vacaria (RS), foram efetuadas duas visitas às 11 instituições selecionadas. A primeira para apresentação da pesquisadora e do estudo, bem como para o preenchimento do formulário referente à biblioteca escolar e entrega dos questionários aos professores dos AIEF e bibliotecários; a segunda, para recolhimento dos questionários respondidos.

Todas as 11 escolas aceitaram fazer parte da pesquisa. Portanto, o prognóstico inicial indicava que a pesquisa contemplaria 66 sujeitos: 55 docentes dos AIEF (cinco por escola) e 11 funcionários (um por escola) atuantes nas bibliotecas (bibliotecários e/ou demais

profissionais). Contudo, a realidade do campo de investigação firmou como números: 62 sujeitos participantes – 10 funcionários atuantes nas bibliotecas e 52 professores.

Chegou-se a esses números porque a escola E7 funciona com ensino multisseriado, ou seja, há uma professora que leciona para duas turmas (1.º e 2.º anos) na mesma sala de aula, e outra docente trabalhando com as turmas de 3.º e 4.º anos concomitantes. Além disso, não há turmas de 5.º ano e nem funcionário designado ao atendimento da biblioteca. Ainda em relação aos participantes, dos 62 sujeitos totalizou-se 47 respondentes (75,80%): 37 docentes (71,15%) e 10 funcionários das bibliotecas (100%). Das 11 escolas, cinco tiveram participação de todos os professores (45,4%). Na tabela 1 são apresentados os números gerais quanto às escolas e aos profissionais participantes da investigação. Enquanto o quadro 17 traz a relação de docentes por escola que responderam os questionários.

Tabela 1 – Impressões quanto ao número de participantes na pesquisa

	Prognóstico	Realidade	Adesão de participantes	
Escolas	11	11	11	100%
Funcionários BE	11	10	10	100%
Professores	55	52	37	71,15%
TOTAL	66	62	47	75,80%

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Quadro 17 – Demonstrativo de docentes participantes por escola

	ANO	ESCOLA										
		E1	E2	E3*	E4	E5	E6	E7**	E8	E9	E10	E11
DOCENTES	1.º ano	1Da	2Da	-	-	5Da	6Da	7Dab	8Da	-	10Da	-
	2.º ano	-	2Db	-	-	5Db	6Db		8Db	9Db	10Db	11Db
	3.º ano	-	2Dc	-	4Dc	5Dc	6Dc	7Dcd	8Dc	9Dc	10Dc	-
	4.º ano	1Db	2Dd	-	4Dd	5Dd	6Dd		8Dd	-	10Dd	-
	5.º ano	1De	2De	-	4De	5De	6De	-	8De	9De	10De	-
	TOTAL	3	5	0	3	5	5	2	5	3	5	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

*Não houve retorno dos questionários dos docentes da E3 porque a equipe diretiva da escola responsabilizou-se pela entrega e recolhimento do questionário aos professores. Entretanto, houve um equívoco por parte do encarregado por esta atividade, pois a entrega se deu aos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano), o que inviabilizou a contagem destes questionários para a referida análise.

** Os códigos adotados para os docentes da escola E7 foram acrescidos de mais uma letra, tendo em vista ser esta a escola com ensino multisseriado, por isso o código 7Dab refere-se à professora que trabalha com as turmas de 1.º e 2.º anos, e o 7Dcd representa a professora que leciona para os alunos do 3.º e 4.º anos concomitantes.

4.1.1 Caracterização do contexto da pesquisa

As 11 escolas estão situadas no perímetro urbano da cidade de Vacaria, em diferentes localidades, atendendo às comunidades de bairros próximos entre si. A questão n. 1 do formulário de visita apurou que as escolas acolhem 4.028 estudantes, dos quais 2.189 estão matriculados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. A tabela 2 apresenta a relação de alunos matriculados em cada escola por ano/série, o total nos Anos Iniciais e o total geral.

Tabela 2 – Número de matrículas nas escolas pesquisadas

ESCOLA	MATRÍCULAS						
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	AI	TOTAL
E1	40	31	35	39	52	197	327
E2	50	57	76	63	67	313	553
E3	39	30	46	41	46	202	387
E4	43	49	57	53	60	262	471
E5	23	14	21	24	18	100	173
E6	41	37	50	42	54	224	424
E7	10		13		0	23	23
E8	76	68	63	58	77	342	700
E9	49	49	50	42	49	239	460
E10	24	27	18	25	20	114	211
E11	33	30	38	35	37	173	300

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Segundo os dados da tabela 2, a escola E8 (em azul) é a que possui maior número de alunos matriculados (700 educandos), seguida da E2 e E4 (respectivamente com 553 e 471 discentes). No que tange às matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a E8 tem um total de 342 alunos, a E2 com 313 estudantes, e a E4 conta com 262 alunos matriculados.

4.1.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Com base em duas questões similares dos questionários aplicados aos docentes e profissionais atuantes nas BE, traçou-se a caracterização dos sujeitos. A seguir, no quadro 18, as perguntas.

Quadro 18 – Bloco de questões analisadas na categoria 1

Questões 2 e 4 para bibliotecárias e docentes
2- Há quanto tempo trabalha nesta escola: () Menos de 1 ano; () De 1 a 4 anos; () De 5 a 9 anos; () Mais de 10 anos.
4- Nível de Formação: () magistério () curso superior: () especialização: () outro:

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Todas as 47 pessoas respondentes são mulheres. Deste total, 19 trabalham entre um e quatro anos na mesma escola (40%) e apenas quatro estão a menos de um ano na atual instituição (9%). A tabela 3 traz os dados divididos por profissionais: primeiramente apresenta o tempo de trabalho das 10 funcionárias atuantes nas bibliotecas, seguido das 37 professoras e do quadro geral das participantes.

Tabela 3 – Tempo de trabalho na escola: profissionais atuantes nas BE e docentes

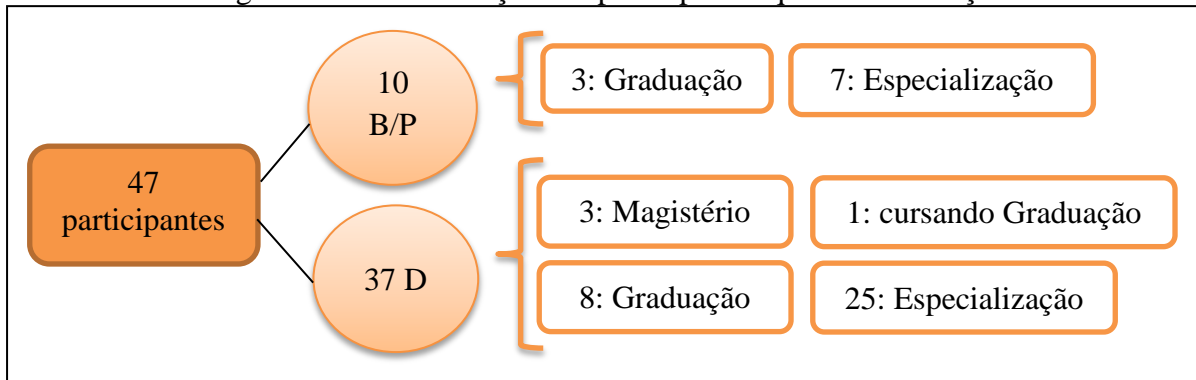
Tempo de trabalho na escola	N.º (%)		N.º (%)		N.º (%)	
	Profissionais em BE		Docentes		Total de sujeitos	
Menos de 1 ano	0	0%	4	11%	4	9%
De 1 a 4 anos	1	10%	18	49%	19	40%
De 5 a 9 anos	1	10%	6	16%	7	15%
Mais de 10 anos	8	80%	9	24%	17	36%
TOTAL PARTICIPANTES	10	100%	37	100%	47	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Segundo a Tabela 2, no que se refere às funcionárias das bibliotecas, 80% delas (oito profissionais) possuem mais de 10 anos de atuação na mesma instituição. Foi relatado ainda pela funcionária da escola E1 que destes 10 anos está há cinco na biblioteca, e a profissional da escola E11 há seis anos. Quanto à formação, 43 respondentes possuem ensino superior –

das quais 32 têm especialização. A figura 3 ilustra esta conjuntura, categorizando conforme o grupo de profissionais.

Figura 3 – Caracterização das participantes quanto à formação



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Além disso, especificando as áreas de formação tem-se, baseado nas respostas, que das 10 profissionais que desempenham funções nas BE, sete são formadas em pedagogia, sendo uma delas – a da escola E1 – também bacharela em Biblioteconomia, ou seja, **a única profissional atuando na biblioteca com formação na área**. Ao que se refere ao grupo de docentes, das 37, seis são pedagogas. Acredita-se que o número de graduadas nesta área deva ser mais expressivo, contudo não foi possível contabilizá-lo tendo em vista que 22 participantes não especificaram em qual curso são formadas. A seguir, nos quadros 19 e 20 são compiladas as informações sobre a formação inicial e, quando houver, especialização, das respondentes dos questionários. A ordem dos dados apresenta-se segundo a formação inicial.

Quadro 19 – Área de formação das profissionais atuantes nas BE

PROFISSIONAIS ATUANTES NAS BE		
Profissional	Formação inicial	Pós-graduação
P6	Graduação	Especialização
P3	Letras	Não
P11	Letras e Estudos Sociais	Não
P10	Pedagogia	Adm. Escolar
P2	Pedagogia	Psicopedagogia
P4	Pedagogia	Alfabetização
P5	Pedagogia	Alfabetização
P8	Pedagogia	Adm. Escolar
P9	Pedagogia	Meio ambiente
B1	Pedagogia e Biblioteconomia	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 20 – Área de formação das docentes dos AIEF

DOCENTES		
Profissional	Formação inicial	Pós-graduação
2Dd	Ciências	Meio Ambiente
8Dc	Cursando Pedagogia	Não
6Dc	Direito e Letras	Adm. Pública
7Dab	Ed. Física	Ciência do Treino
10Da	Graduação	Não
10Db	Graduação	Especialização
10Dd	Graduação	Especialização
10De	Graduação	Especialização
1Da	Graduação	Neuropsicologia
1De	Graduação	Língua portuguesa
2Da	Graduação	Língua port. e lit.
2Db	Graduação	Especialização
2Dc	Graduação	Neuropsicologia
4Dc	Graduação	Não
5Da	Graduação	Neuropsicologia
5Dd	Graduação	Tecn. educacional
5De	Graduação	Não
6Da	Graduação	Não
6Db	Graduação	Educação Infantil
6Dd	Graduação	Séries Iniciais
6De	Graduação	Hist. e Geografia
7Dcd	Graduação	Em andamento
8Db	Graduação	Neuropsicologia
8De	Graduação	Psicopedagogia
9Dc	Graduação	Não
9De	Graduação	Especialização
11Db	História	Supervisão Escolar
9Db	Letras	Não
5Db	Magistério	Não
5Dc	Magistério	Não
8Dd	Magistério	Não
10Dc	Pedagogia	Neuropsicologia
1Db	Pedagogia	Não
2De	Pedagogia	Não
4Dd	Pedagogia	Psicopedagogia
4De	Pedagogia	Gestão Escolar
8Da	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir da análise dos dados pertinentes a esta primeira categoria – **CAT1 Caracterização do contexto e dos profissionais** – foi possível traçar um perfil geral das participantes: todas as 47 são professoras. A participante B1 (formada em Pedagogia e Biblioteconomia), assim como as demais, faz parte do corpo docente do magistério público municipal, ou seja, é concursada como professora dos AIEF. Momentaneamente foi concedida a oportunidade de atuar na BE por ser a única das profissionais com a respectiva habilitação para desempenhar as funções de bibliotecária.

O restante da caracterização das professoras que trabalham nas bibliotecas escolares será abordado na categoria de análise CAT2 Diagnóstico situacional das bibliotecas escolares, no tocante ao perfil dos recursos humanos presentes nestes espaços.

4.2 DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Nesta categoria foram analisadas as respostas das questões 2 a 7 do formulário de visita, pergunta 5 do questionário dos professores, e as questões 3, 5 e 10 do questionário aplicado aos bibliotecários/profissionais das BE. Procurou-se trazer dados pertinentes ao funcionamento e estruturação das bibliotecas escolares, bem como informações sobre acervo, produtos e serviços disponibilizados. O quadro 21 apresenta as questões analisadas.

Quadro 21 – Bloco de questões analisadas na categoria 2

Questões 2 a 7 do formulário de visita
<p>2- Horário de funcionamento:</p> <p><input type="checkbox"/> Nível Exemplar (durante abertura da escola, inclusive durante o recreio)</p> <p><input type="checkbox"/> Nível Básico (durante abertura da escola, menos durante o recreio)</p> <p><input type="checkbox"/> Irregular (depende da disponibilidade de pessoal / fechada / desativada)</p>
<p>3- Quem é responsável pelo funcionamento da biblioteca? Carga horária:</p>
<p>4- Espaço Físico:</p> <p>a) Área física:</p> <p><input type="checkbox"/> Irregular <50m² <input type="checkbox"/> Básico 50-100m² <input type="checkbox"/> Intermediário 100–300m² <input type="checkbox"/> Exemplar >300m²</p> <p>b) Espaço para usuários:</p> <p><input type="checkbox"/> Irregular (NÃO acomoda uma classe inteira sentada)</p> <p><input type="checkbox"/> Nível Básico (acomoda uma classe inteira sentada)</p> <p><input type="checkbox"/> Nível Exemplar (acomoda mais de uma classe inteira sentada)</p> <p>c) Mobiliário e equipamento:</p> <p>Para usuários: <input type="checkbox"/> mesas individuais <input type="checkbox"/> mesas coletivas <input type="checkbox"/> cabines / salas de estudo</p> <p><input type="checkbox"/> espaço infantil <input type="checkbox"/> guarda-volume</p> <p>Computadores/Tablets/Notebooks com acesso a Internet, exclusivo para usuários _____</p> <p><input type="checkbox"/> Nível Básico (pelo menos 1 para atividades de ensino/aprendizagem)</p> <p><input type="checkbox"/> Nível Exemplar (equipamentos para uma classe inteira)</p> <p><input type="checkbox"/> Irregular (não oferece computadores para usuários)</p> <p>Para funcionários:</p>

<p>1() Balcão de atendimento 2() Uma mesa com cadeira e um computador com acesso Internet p/ todos os funcionários 3() Ambiente exclusivo para atividade técnica 4() Mesa / cadeira / computador com acesso Internet p/ cada funcionário () Básico (1 e/ou 2) () Exemplar (1, 2, 3 e 4) () Irregular (Não oferece mesa e/ou computador) d) Condições do ambiente: 1. Iluminação, 2. Ventilação, 3. Limpeza</p>
<p>5- Acervo: a) Quantidade: ___ títulos e ___ exemplares. b) Aquisição: () compra () doação c) Descarte: () realizado sistematicamente () realizado de vez em quando () não é realizado d) Periódicos (assinatura corrente): () Jornais () Revistas () Outros _____ e) Variedade / Materiais Especiais: () Literatura () Livros Didáticos () Mapas () Atlas () Globos () E-books () Jogos () Fantoches () HQ () Multimídia (CD, DVD) () Fantasias () Esqueleto () Materiais de referência (enciclopédias, dicionários, almanaques, etc.) () Outros _____ f) Catalogação: () todo o acervo é catalogado () parte do acervo é catalogado () acervo não é catalogado 1. () Catálogo Manual 2. () Catálogo Informatizado: () todo informatizado () parte informatizado Software/versão utilizada _____ 3. () Outro _____ () Nível Básico (Permite recuperação por autor, título e assunto) () Nível Exemplar (Permite acesso remoto a todos os itens do acervo, por autor, título, assunto e outros pontos de acesso) g) Classificação: 1. () todo o acervo é classificado () parte do acervo é classificado () acervo não é classificado 2. () CDU () CDD () CUTTER () CORES () Outra _____</p>
<p>6- Serviços: () Empréstimo () Consulta local () Feiras / Eventos / Exposições / Oficinas () Contação de história () Acesso a Internet / WiFi () Orientação à pesquisa () Divulgação de novas aquisições () Projetos em parceria com professores () Outros</p>
<p>7- Participação do responsável pela biblioteca: a) Atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) () Sim () Não b) Reuniões Pedagógicas () Sim () Não c) Reuniões com pais () Sim () Não d) Associação de Pais e Professores (APP) () Sim () Não</p>
Questões 3, 5 e 10 bibliotecárias
<p>3- Quem realiza o atendimento na biblioteca? () bibliotecário () professor () outro:</p>
<p>5- Você já realizou algum curso ou capacitação voltados para biblioteca escolar? () Sim () Não</p>
<p>10- Ordene de 1.º a 4.º por qual motivo a biblioteca é mais utilizada pelos alunos: () Empréstimo de livros () Lazer, entretenimento e descanso () Outros: () Espaço para estudo, pesquisa e leitura () Acesso à internet e computadores</p>
Questão 5 docentes
<p>5- A escola em que você trabalha tem: () biblioteca () sala de leitura () não tem nenhum dos dois espaços () não sei responder</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.2.1 Biblioteca ou sala de leitura?

De início, buscou-se verificar qual espaço as escolas disponibilizavam para a comunidade escolar: biblioteca ou sala de leitura. Nesta verificação foram confrontadas três informações: dados do censo escolar¹⁷ (os quais são de responsabilidade de preenchimento por parte do diretor da escola), dados coletados no formulário de visita, e a percepção das docentes participantes sobre o espaço. Além disso, os pressupostos teóricos que orientaram esta análise são aqueles expostos, principalmente, em documentos da área para as BE, ou seja: o Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 2000), os Parâmetros para Bibliotecas Escolares (CFB; GEBE, 2010), a Lei n. 12.244 (BRASIL, 2010), as Diretrizes para a Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 2016) e a Resolução n. 220/2020¹⁸ (CFB, 2020). O quadro 22 mostra esta comparação entre os dados coletados.

Quadro 22 – Percepções sobre o espaço: biblioteca ou sala de leitura?

Comparação entre os dados coletados			
ESCOLA	CENSO/18	FORMULÁRIO	QUESTIONÁRIO PROF
E1	Sala leitura	Biblioteca	Biblioteca (3)
E2	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca (4), As 2 estruturas (1)
E3	Biblioteca	Biblioteca	-
E4	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca (2), Sala de Leitura (1)
E5	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca (4), As 2 estruturas (1)
E6	As duas estruturas	Biblioteca	Biblioteca (5)
E7	Sala leitura	Indefinido	Biblioteca (2)
E8	As duas estruturas	As duas estruturas	Biblioteca (4), As 2 estruturas (1)
E9	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca (3)
E10	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca (5)
E11	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca (1)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O número entre os parênteses refere-se às professoras respondentes por escola. A comparação entre os dados permite inferir que não há uma total consistência entre eles. O censo escolar de 2018 informa que das 11 escolas, duas mencionam ter sala de leitura, sete afirmam possuir biblioteca e outras duas relatam dispor de ambas as estruturas. Já os dados

¹⁷ Até o momento da finalização deste trabalho, os dados referentes à infraestrutura das escolas coletados no último censo escolar de 2019 não estavam disponibilizados para consulta. Portanto, os dados analisados são os do censo de 2018.

¹⁸ Tanto a elaboração quanto a aplicação dos instrumentos de coleta de dados foram desenvolvidas no ano de 2019, baseando-se na Resolução n. 199/2018. Entretanto, em maio de 2020, uma nova Resolução sob o n. 220/2020 entrou em vigor. Dessa forma, a análise dos dados procurou agregar os dois documentos.

coletados durante a visita apontaram que nove escolas têm biblioteca e uma possui os dois espaços. Em relação à escola E7 há uma particularidade preocupante: após a visita constatou-se que pelas condições do espaço não há a caracterização de estar incluída na categoria de biblioteca ou de sala de leitura. Por fim, quando perguntado às professoras, quatro docentes de escolas diferentes acreditam que a instituição onde atuam possuem as duas estruturas, uma professora informou que na escola em que trabalha há apenas sala de leitura. Todas as demais (32 professoras) responderam que na escola onde atuam tem biblioteca.

Retomando a situação da escola E7, com ensino multisseriado, foi informado não possuir nenhum profissional responsável pela biblioteca. É importante relatar que o censo escolar de 2018 apontou presença de sala de leitura na instituição; já durante a pesquisa de campo, as duas professoras da escola mencionaram que há biblioteca. Contudo, após o preenchimento do formulário de visita, faz-se necessário uma análise mais criteriosa em relação ao espaço observado, pois ao que tudo indica não se caracteriza nem como sala de leitura nem como biblioteca: mesmo havendo recursos que se referem à biblioteca (questão 5: acervo), muitos aspectos são considerados inadequados, principalmente pelo espaço físico ser dividido com outras funcionalidades, por exemplo, refeitório, almoxarifado e guarda de material de Educação Física.

É importante destacar que a legislação vigente referente às bibliotecas escolares – a Lei n. 12.244, de 2010 – em seu art. 1.º estabelece que: “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas [...]”. (BRASIL, 2010, p. 1). Logo, fazem-se necessários esforços conjuntos, ou seja, uma mobilização coletiva entre órgãos públicos, administração municipal, escolas (em especial, as equipes diretivas que estão à frente dessas instituições) e comunidade, para que **TODAS** as escolas da Rede Municipal de Ensino de Vacaria (e não apenas as 11 investigadas) contem com este espaço tão importante para a aprendizagem e crescimento socioeducativo dos estudantes: a biblioteca.

4.2.2 Quem realiza o atendimento na biblioteca?

Como supracitado na Caracterização dos sujeitos da pesquisa, todas as 10 profissionais que atuam nas BE são professoras (admitidas via concurso público para o magistério público municipal), e destas apenas uma possui graduação em Biblioteconomia (B1). Em relação à capacitação para atuar em biblioteca escolar, todas responderam que nunca participaram ou fizeram algum curso específico para BE. A seguir, o quadro 23 reúne os dados coletados

detalhando os recursos humanos presentes nas bibliotecas escolares, conforme os Parâmetros para bibliotecas escolares (CFB; GEBE, 2010) – classificando nos níveis exemplar, básico e irregular.

Quadro 23 – Profissional atuante na biblioteca escolar

ESCOLA	NIVEL		
	EXEMPLAR	BÁSICO	IRREGULAR
E1	Bibliotecária ¹⁹		
E2		Professora	
E3		Professora	
E4		Professora	
E5		Prof. ^a aposentada	
E6		Professora	
E7			Sem responsável
E8		Professora	
E9		Professora	
E10		Prof. ^a aposentada	
E11		Prof. ^a aposentada	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os apontamentos que seguem foram analisados com certas ressalvas, uma vez que quando elaborados os instrumentos e, conseqüentemente, a sua aplicação, a Resolução do CFB que estava em vigor era a de n. 199/2018, que em consonância com o documento Parâmetros para Bibliotecas Escolares (CFB; GEBE, 2010) estipulava que no quesito pessoal, para que a biblioteca estivesse no nível básico, era necessária a “presença obrigatória de um bibliotecário supervisor, responsável por um grupo de no máximo quatro bibliotecas”. (CFB, 2018, p. 2). “Desde que essas bibliotecas, em conjunto, atendam até 4 mil alunos”. (CFB; GEBE, 2010, p. 17). Além de funcionários presentes nos turnos de funcionamento da escola. Entretanto, atualmente, tem-se a Resolução n. 220/2020, que retirou da sua redação tal orientação, estabelecendo que as BE devam “[...] ser administradas por bacharéis em Biblioteconomia registrados em seu órgão de classe, auxiliados por equipes em quantidade e qualidade adequadas” (CFB, 2020, p. 1).

Sobre este contexto, seis profissionais atuantes nas bibliotecas escolares relataram verbalmente, durante a visita, que estavam aguardando o contato do bibliotecário responsável

¹⁹ Esclarece-se o uso do termo “bibliotecária” apenas como forma de categorização entre as profissionais atuantes nas bibliotecas. Contudo, salienta-se que, para ser bibliotecária, a profissional precisa do registro no Conselho Regional de Biblioteconomia, além do seu vínculo enquanto profissional de biblioteconomia com a instituição na qual trabalha.

pela Biblioteca Pública Municipal e do suporte técnico/de informática da Prefeitura para esta “suposta” supervisão e assessoramento em relação à instalação e uso do software BibLivre. As profissionais das bibliotecas das escolas E2, E3 e E9 mencionaram já ter recebido a visita e algum suporte do bibliotecário.

Em resumo, das 11 instituições, a E7 não tem ninguém responsável pela biblioteca (condição caracterizada como irregular), nove escolas apresentam professoras desempenhando atividades na biblioteca (nível básico), e apenas uma possui bibliotecária atuando, sendo considerada como nível exemplar (E1). Outro aspecto observado é que nas nove escolas em que professoras atuam nas bibliotecas, estas profissionais dividem-se em dois grupos: professoras aposentadas e que continuam trabalhando (P5, P10 e P11); e professoras afastadas das suas funções docentes por problemas de saúde (seis profissionais: P2, P3, P4, P6, P8, P9).

Ainda é necessário apontar, sobre o quesito dos recursos humanos nas bibliotecas escolares, o amparo legal quanto ao imperativo da presença do bibliotecário enquanto profissional qualificado e responsável pela biblioteca. Tanto o Manifesto para Biblioteca Escolar (IFLA; UNESCO, 2000) quanto a Resolução n. 220 (CFB, 2020) e a Lei n. 12.244 (BRASIL, 2010) ressaltam o respeito à profissão. Salienta-se, ancorada nestes mesmos documentos, a importância da integração de outros profissionais à equipe que auxiliará o bibliotecário nas rotinas e ações dentro da BE:

O bibliotecário escolar é o membro profissionalmente qualificado, responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar. Deve ser apoiado tanto quanto possível por equipe adequada, trabalha em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e deve estar em sintonia com bibliotecas públicas e outros. (IFLA; UNESCO, 2000, p.3).

Dessa forma, defende-se que as bibliotecas escolares devam “[...] ser administradas por bacharéis em Biblioteconomia registrados em seu órgão de classe, auxiliados por equipes em quantidade e qualidade adequadas.” (CFB, 2020, p. 1). Ou seja, o intuito aqui não foi criticar a existência das professoras atuantes nas bibliotecas escolares; estas profissionais são essenciais, uma vez que elas dominam as questões metodológicas e pedagógicas que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem escolar. Contudo, o que é trazido ao debate é a sua permanência como únicas profissionais nas BE. Como supracitado, as docentes fazendo parte da equipe da biblioteca escolar são as profissionais que dariam todo suporte pedagógico ao bibliotecário na execução de atividades de incentivo à leitura, projetos

educativos com um respaldo didático, entre outras ações importantes ao acolhimento dos estudantes na biblioteca.

Finalizando a análise referente aos recursos humanos das bibliotecas, as dez profissionais destacaram haver contribuição em outras atividades escolares. Todas mencionaram participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das reuniões pedagógicas. Já no que compete às reuniões com pais, apenas P6, P8 e P9 disseram não participar; como também na Associação de pais e professores (APP) as profissionais P3, P5 e P9 não fazem parte. A síntese das informações é apresentada no quadro 24:

Quadro 24 – Participação do responsável pela BE nas demais atividades escolares

PROFISSIONAL	PPP	Reunião Pedagógica	Reunião Pais	APP
B1	x	x	x	x
P2	x	x	x	x
P3	x	x	x	-
P4	x	x	x	x
P5	x	x	x	-
P6	x	x	-	x
E7	Sem responsável			
P8	x	x	-	x
P9	x	x	-	-
P10	x	x	x	x
P11	x	x	x	x

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

4.2.3 Funcionamento e estruturação física

Sobre o horário de funcionamento das bibliotecas foram adotados os seguintes parâmetros:

- a) nível exemplar: durante abertura da escola, inclusive durante o recreio;
- b) nível básico: durante abertura da escola, menos durante o recreio; e
- c) nível irregular: dependendo da disponibilidade de pessoal, ou fechada/desativada.

A coleta de dados constatou o seguinte panorama: nove bibliotecas (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11) atendem ao nível básico referente ao horário de funcionamento. Destas, apenas uma (E5) possui uma profissional que trabalha 40 horas; sete BE têm profissionais atendendo 20 horas cada, nos seus respectivos turnos; e uma (E7) se mantém aberta durante o horário da escola, porém sem nenhum profissional. Duas bibliotecas (E9 e E10) funcionam apenas no turno da manhã (20h **no turno inverso aos Anos Iniciais**), consideradas, assim,

neste quesito como irregular, tendo em vista que seu funcionamento depende da disponibilidade de pessoal, além de não atender toda a demanda da escola. Nenhuma biblioteca atendeu ao nível exemplar. Seguem os dados compilados no quadro 25:

Quadro 25 – Horário de funcionamento

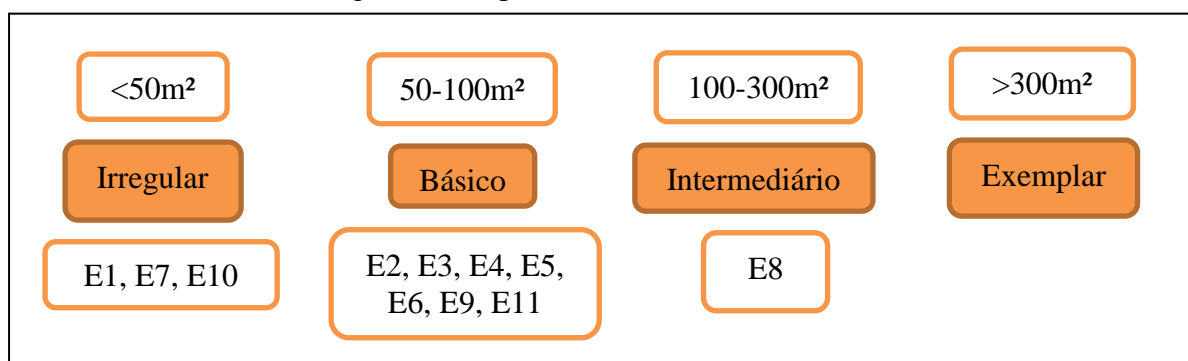
ESCOLA	EXEMPLAR	BÁSICO	IRREGULAR
E1		20h/20h	
E2		20h/20h	
E3		20h/20h	
E4		20h/20h	
E5		40h	
E6		20h/20h	
E7		Sem responsável	
E8		20h/20h/20h	
E9			20h/manhã
E10			20h/manhã
E11		20h/20h	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Segundo os Parâmetros para Bibliotecas Escolares (CFB; GEBE, 2010), a área física dessas unidades de informação segue os níveis elencados como irregular (inferior a 50m²), básico (de 50 a 100m²), intermediário (de 100 a 300m²) e exemplar (acima de 300m²).

Após visita, verificou-se que nenhuma escola atendeu ao nível exemplar. A maioria (sete escolas) se enquadra no nível considerado básico. Uma escola (E8) se concentra no nível intermediário, as demais (E1, E7 e E10) se encontram no nível irregular, pois possuem área inferior a 50m². A figura 4 apresenta as escolas divididas nos níveis.

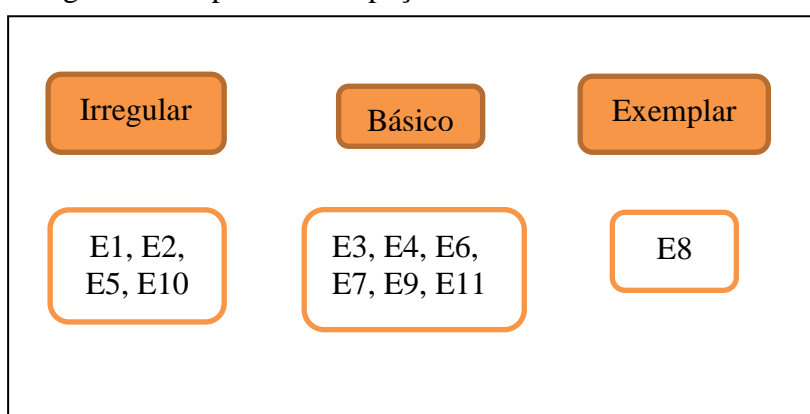
Figura 4 – Aspectos referentes à área física



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Em se tratando do espaço para usuários, seis bibliotecas (E3, E4, E6, E7, E9 e E11) atendem ao nível básico, acomodando uma classe inteira. Uma (E8) em nível exemplar (acomodando mais de uma turma inteira sentada) e quatro bibliotecas (E1, E2, E5 e E10) estão caracterizadas como irregulares, tendo em vista a impossibilidade de acomodar uma classe inteira sentada. Esclarece-se que o parâmetro adotado para o cálculo foi a quantidade de alunos matriculados por turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segue a representação dos dados na figura 5.

Figura 5 – Aspectos do espaço físico referente aos usuários



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A biblioteca da escola E8 possui uma particularidade: a profissional responsável relatou verbalmente que o espaço no qual a BE está era a antiga sala de vídeo; por ser relativamente ampla a sua estrutura física, a escola optou em montar a biblioteca neste espaço; porém, mantendo os recursos audiovisuais, ou seja, também é sala de vídeo, o que determina a grande quantidade de cadeiras disponíveis, por isso a facilidade de comportar mais de uma turma inteira sentada.

No que tange ao mobiliário e aos equipamentos para uso dos frequentadores da biblioteca, E11 possui unicamente carteiras para acomodar os usuários, não há mesas coletivas e/ou individuais. Todos os outros espaços têm mesas coletivas, e cinco destas (E5, E7, E8, E9 e E10) também oferecem mesa individual para estudo. As bibliotecas das escolas E2, E3 e E6 possuem um espaço infantil. Nenhuma das bibliotecas disponibiliza guarda-volumes e cabines/salas de estudo. O quadro 26 traz a relação de mobiliário existente nas BE.

Quadro 26 – Mobiliário destinado aos frequentadores da biblioteca

ESCOLA	Mesas individuais	Mesas coletivas	Salas de estudo	Espaço infantil	Guarda-volumes
E1	-	X	-		-
E2	-	X	-	X	-
E3	-	X	-	X	-
E4	-	X	-	-	-
E5	X	X	-	-	
E6	-	X	-	X	-
E7	X	X	-	-	-
E8	X	X	-	-	-
E9	X	X	-	-	-
E10	X	X	-	-	-
E11	Carteiras	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Todas as BE são consideradas irregulares no que se refere aos equipamentos disponíveis para os usuários: computadores, *tablets*, *notebooks* com acesso à internet; nenhuma biblioteca oferece tais recursos. Ressalta-se que os Parâmetros para Bibliotecas Escolares (CFB; GEBE, 2010) delimitam como nível básico possuir pelo menos um equipamento para atividades de ensino e de aprendizagem, e nível exemplar a existência de equipamentos a uma classe inteira.

Foi relatado por algumas profissionais que a ausência dos recursos tecnológicos, como computadores, no espaço da biblioteca se dá em decorrência desses equipamentos estarem disponibilizados no laboratório de informática. Ainda, segundo o censo de 2018, 10 escolas mencionaram possuir laboratório de informática e ter acesso à Internet, apenas a E7 informou não ter computadores e Internet. Durante a pesquisa de campo, em especial na visita às escolas, não se teve por foco conhecer a estrutura dos laboratórios, porém, conforme relatos das diretoras e professoras, na maioria das escolas apenas direção e secretaria têm acesso à Internet, além disso, há laboratórios de informática, mas o uso desses espaços é limitado; muitos apresentam más condições dos recursos informacionais.

A constatação da “irregularidade” no que tange à disponibilidade de equipamentos tecnológicos aos frequentadores da biblioteca, torna oportuno fazer menção a dois objetivos da biblioteca escolar:

- a) 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;

b) Proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o **acesso à informação** são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia. (IFLA; UNESCO, 2000, p. 2, grifo nosso).

Entende-se, mediante estas finalidades, que a BE tem papel fundamental na inserção das tecnologias (e de seu uso) no cotidiano escolar dos estudantes, oportunizando o acesso a diversos meios digitais. Não é afirmar que a tecnologia se sobressai aos recursos físicos do acervo contido na biblioteca, porém, há de se considerar que, no cenário atual, o uso frequente das tecnologias de informação e comunicação nos variados espaços sociais tem se destacado.

Segundo as Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar (IFLA; UNESCO, 2016, p. 9), “a biblioteca escolar desempenha importante função como porta de acesso à atual sociedade baseada na informação e no conhecimento. Por essa razão, deve prover o acesso a todos os equipamentos eletrônicos, computacionais e audiovisuais necessários”. Assim, a disponibilização desses recursos na BE pode oportunizar aos estudantes novas formas de leitura e acesso à informação, como por exemplo, para dispor de um acervo literário. Ao mesmo tempo em que se evidencia esse uso frequente das tecnologias, também é notório que uma parcela da população encontra-se marginalizada digitalmente, nem todos os cidadãos possuem acesso à internet ou às tecnologias. Alguns alunos terão contato com os recursos tecnológicos apenas na escola, por isso, a relevância das BE estarem providas destes equipamentos, colaborando para uma sociedade menos excludente digitalmente.

Já no que se refere ao mobiliário e aos equipamentos destinados aos funcionários da biblioteca, apenas uma instituição (E7) encontra-se em caráter irregular, por não oferecer nenhum dos itens analisados, apresentados no quadro 25. Todas as demais estão no nível básico por possuírem uma mesa para os funcionários; destas, quatro (E1, E2, E3, E5) têm computador com acesso à Internet, e uma escola (E9) tem disponível *notebook* que fica alocado na direção. O quadro 27 sintetiza os itens existentes para os funcionários.

Quadro 27 – Mobiliário destinado aos funcionários da biblioteca

ESCOLA	Balcão de atendimento	Mesa c/ computador e Internet	Ambiente ativ. técnica
E1	x	x	-
E2	x	x	-
E3	x	x	-
E4	x	Sem computador/net	-
E5	-	x	-

E6	x	Sem computador/net	-
E7	-	-	-
E8	x	Sem computador/net	-
E9	x	Notebook direção	-
E10	-	Sem computador/net	-
E11	-	Sem computador/net	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Sobre as condições do ambiente, foram avaliadas iluminação, ventilação e limpeza. O único quesito que se considerou inadequado foi a iluminação em duas escolas (E8 e E11). Isso se deve porque em ambos os casos havia pouca iluminação natural, além de existirem lâmpadas que necessitavam ser trocadas, pois estavam queimadas.

4.2.4 Aspectos sobre o acervo

Inicialmente, em relação à quantidade de títulos e exemplares para classificar dentro dos níveis estipulados (irregular: < 1 título/aluno, básico: 1-3 títulos, exemplar: > 4 títulos), adotou-se como parâmetro o número total de matrículas em cada escola. Dessa forma, tem-se o seguinte cenário: duas escolas (E7 e E10) não souberam informar esses dados sobre o acervo; E1 possui 4 mil exemplares, porém não soube informar o número de títulos. Seis escolas (E2, E3, E5, E6, E8 e E11) estão no nível exemplar por oferecerem mais de 4 títulos por aluno matriculado, as escolas E4 e E9 estão no nível básico, ofertando até 3 títulos por aluno. O quadro 28 traz estes números referentes ao acervo.

Quadro 28 – Acervo: quantidade de títulos e exemplares

ESCOLA	ACERVO: QUANTIDADE TÍTULOS E EXEMPLARES			
	IRREGULAR	BÁSICO	EXEMPLAR	NÃO SOUBE
E1				4 mil exemplares
E2			8 mil tít./20mil ex.	
E3			2mil títulos	
E4		1 mil tít.		
E5			3 mil títulos	
E6			2mil títulos	
E7				x
E8			6 mil títulos	
E9		1,5 mil tít.		
E10				x
E11			8 mil títulos	

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

No que tange à aquisição, ao descarte e à assinatura de periódicos, verificou-se que todas as bibliotecas compõem seus acervos por meio de programas federais; três destas (E1, E2 e E9) unicamente por esta via; quatro ainda informam que recebem doações (E3, E7, E8 e E10), duas também realizam compras de livros (E5 e E11), e outras duas utilizam as três formas de aquisição: instituições governamentais, doações e compra (E4 e E6).

Duas bibliotecas (E6 e E10) não realizam descarte de material, uma (E9) informou realizar sistematicamente de três em três anos, e oito bibliotecas (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8 e E11) dizem realizar eventualmente. Sobre a assinatura de periódicos, duas escolas (E3 e E6) não possuem. As outras nove bibliotecas recebem revistas não com a mesma periodicidade e relatam se limitar, muitas vezes, a um único título infantil. No quadro 29 seguem as informações compiladas.

Quadro 29 – Acervo: formas de aquisição, descarte e assinaturas de periódicos

ESCOLA	ACERVO		
	AQUISIÇÃO	DESCARTE	PERIÓDICOS
E1	Inst. governamentais	Eventualmente	Revistas
E2	Inst. governamentais	Eventualmente	Revistas
E3	Inst.gov./doação	Eventualmente	-
E4	Inst.gov./doação/compra	Eventualmente	Revistas
E5	Inst.gov/compra	Eventualmente	Revistas
E6	Inst.gov./doação/compra	Não é realizado	-
E7	Inst.gov./doação	Eventualmente	Revistas
E8	Inst.gov./doação	Eventualmente	Revistas
E9	Inst. governamentais	Sistematicamente	Revistas
E10	Inst.gov./doação	Não é realizado	Revistas
E11	Inst.gov/compra	Eventualmente	Revistas

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

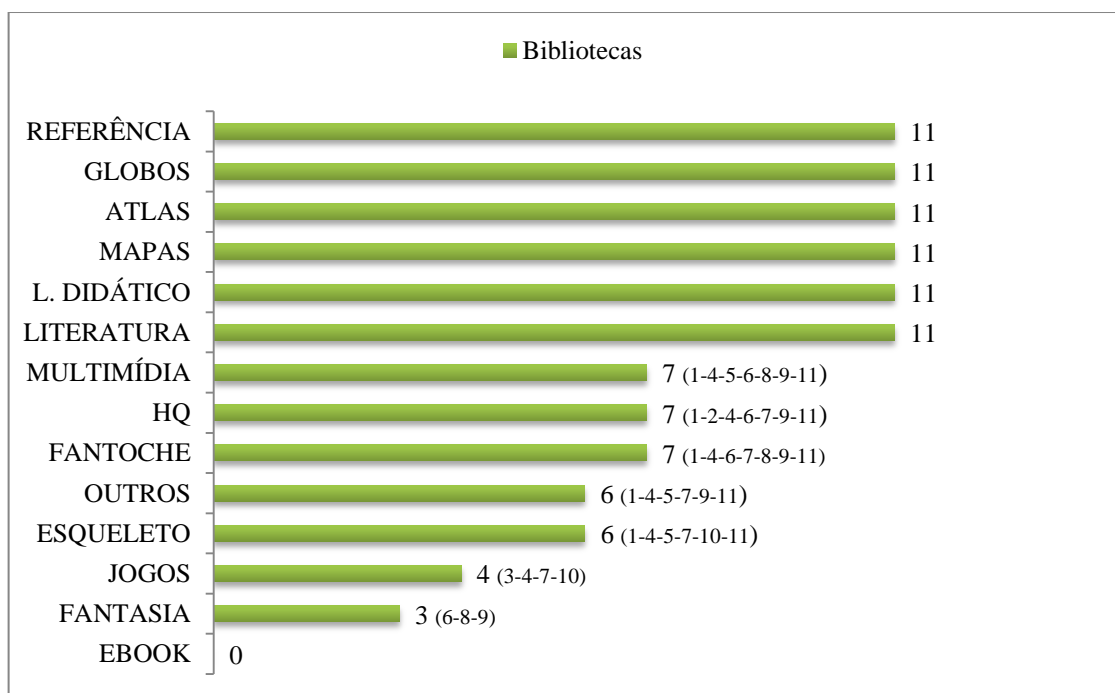
Ao se tratar da variedade de materiais, os seguintes itens estão presentes em todas as bibliotecas pesquisadas: livros de literatura e didáticos, mapas, atlas e globos, além de material de referência (enciclopédias, dicionários, almanaques). Nenhuma das BE oferece *ebooks*. Para outros materiais, seguem os resultados:

- a) **jogos**: seis profissionais informaram que os jogos ficam em outra sala (E1, E2, E5, E6, E8 e E9); uma biblioteca (E11) não oferece jogos, e quatro (E3, E4, E7 e E10) disponibilizam no espaço;
- b) **fantoches**: sete (E1, E4, E6, E7, E8, E9 e E11) têm; três (E2, E5 e E10) não ofertam e uma (E3) relata que os fantoches estão guardados em outro espaço;

- c) **histórias em quadrinhos**: sete (E1, E2, E4, E6, E7, E9 e E11) possuem, apesar de ser em pequena quantidade; quatro (E3, E5, E8 e E10) não ofertam;
- d) **multimídia** (CD/DVD): sete (E1, E4, E5, E6, E8, E9 e E11) disponibilizam; duas (E2 e E3) mencionam ter em outra sala, e outras duas (E7 e E10) não ofertam esses materiais;
- e) **fantasias**: apenas três (E6, E8 e E9) têm no seu espaço, seis (E1, E3, E4, E7, E10 e E11) não possuem e duas (E2 e E5) relatam ter em outra sala;
- f) **esqueleto**: seis (E1, E4, E5, E7, E10 e E11) possuem; três (E2, E3 e E6) em outra sala e duas bibliotecas (E8 e E9) não têm. Além desses materiais elencados no formulário, outros foram mencionados;
- g) **outros**: órgãos (E1), dentadura, carimbos e material de arte (E4), dorso (E5), material de educação física (E7), mimeógrafo e retroprojektor (E9), além de material religioso (E11).

Para concluir, em se tratando da variedade de materiais, a biblioteca E4 seria a que se apresenta melhor estruturada, disponibilizando 12 dos 14 materiais mencionados no formulário. O gráfico 1 mostra a relação de materiais e a quantidade de bibliotecas que os possuem.

Gráfico 1 – Materiais disponibilizados nas bibliotecas escolares



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No quesito das atividades de processamento técnico, em especial, classificação e catalogação do acervo, foi verificado se os acervos eram catalogados e se o catálogo era manual ou informatizado, além da forma de recuperação dos itens do acervo (por autor, título e assunto: nível básico, ou com mais outros pontos de acesso: nível exemplar). Também foi questionado sobre o sistema de classificação adotado. Dessa forma, sobre a realização desses procedimentos técnicos tem-se o seguinte panorama:

Apenas uma biblioteca (E3) possui todo o acervo catalogado de forma informatizada usando o BibLivre, e classificado utilizando a Tabela *Cutter-Sanborn*, tabela de cores e siglas (BI: Biblioteca Infantil, BJ: Biblioteca Juvenil, P: Pedagógico). A biblioteca E9 tem parte do acervo catalogado também com a utilização do BibLivre e classificação com *Cutter* e siglas (BI, BJ,P). A recuperação dos itens do acervo em ambas as bibliotecas se dá no nível básico, ou seja, por autor, título e assunto. Todas as outras nove bibliotecas (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E10 e E11) não realizam a catalogação, apenas possuem um caderno de registros das obras, não sendo possível realizar a recuperação dos itens presentes no acervo. Já em relação à classificação, a E2 realiza em parte do acervo utilizando o *Cutter* e as siglas (BI, BJ, P). A biblioteca E11 tem uma parte do acervo classificada por cores e etiquetas com o nome do livro; três bibliotecas (E1, E5 e E10) possuem etiquetas com os assuntos nas estantes; por fim, três outras bibliotecas (E4, E6 e E7) não utilizam nenhum formato de classificação de acervo. O quadro 30 apresenta os dados por escola.

Quadro 30 – Catalogação e classificação dos acervos

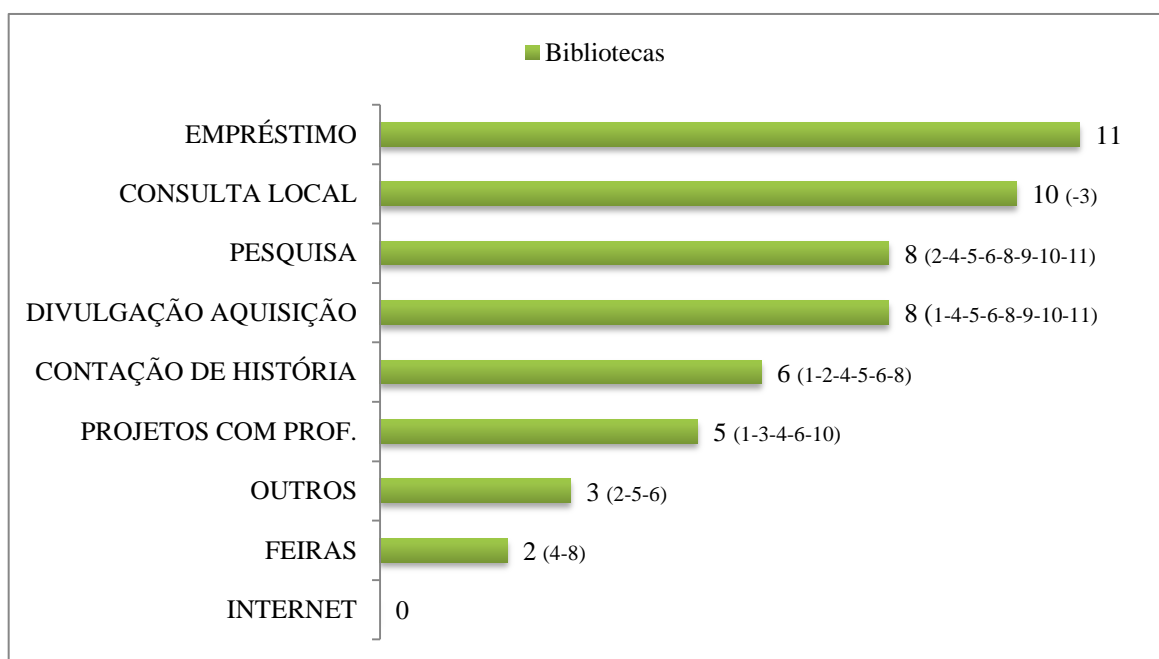
	CATALOGAÇÃO				CLASSIFICAÇÃO		
	ACERVO		FORMA		ACERVO		FORMA
	TODO	PARTE	MANUAL	INFORM.	TODO	PARTE	
E1	-	-	Caderno reg.	-	-	-	Etiquetas estantes: assunto
E2	-	-	Caderno reg.	-	-	x	Cutter, siglas: BJ, BI,P
E3	x	-	-	Biblivre	x	-	Cutter, cores, siglas: BJ, BI,P
E4	-	-	Caderno reg.	-	-	-	-
E5	-	-	Caderno reg.	-	-	-	Etiquetas estantes: assunto
E6	-	-	Caderno reg.	-	-	-	-
E7	-	-	-	-	-	-	-
E8	-	-	Caderno reg.	-	-	-	Gêneros
E9	-	x	-	Biblivre	-	x	Cutter, siglas: BJ, BI,P
E10	-	-	Caderno reg.	-	-	-	Etiquetas estantes: assunto
E11	-	-	Caderno reg.	-	-	x	Cores, etiqueta no livro: título

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A biblioteca da E11 utiliza em parte do acervo classificação por cores, pois participou de um projeto de organização do espaço idealizado por professores e alunas do curso de Pedagogia de uma universidade da região (o projeto foi executado em 2014). As responsáveis pelas bibliotecas das escolas E2 e E9 informaram que estão realizando a classificação utilizando a Tabela *Cutter-Sanborn* e as siglas (BI, BJ, P) após visita e suporte do bibliotecário que atua na biblioteca pública municipal.

Finalizando este diagnóstico, foram apurados aspectos em relação aos serviços prestados pelas bibliotecas. Para tanto, duas perguntas conduziram as análises; a primeira (do formulário) consistia em assinalar os serviços ofertados de um total de nove modalidades, a citar: empréstimo; feiras, eventos, exposições e oficinas; consulta local; contação de história; acesso à internet e WiFi; orientação à pesquisa; divulgação de novas aquisições; projetos em parceria com professores; outros. A segunda pergunta (questionário aos bibliotecários) solicitava que fossem ordenados os motivos pelos quais a BE era mais utilizada. O gráfico 2 apresenta a síntese do que foi informado referente aos serviços prestados.

Gráfico 2 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas escolares



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Das oito alternativas de serviços, o **empréstimo** de livros é realizado por todas as instituições investigadas. A **consulta local** só não foi mencionada pela escola E3; as práticas de **orientação à pesquisa** foram selecionadas em 8 bibliotecas (E2, E4, E5, E6, E8, E9, E10 e E11), dito isto com ressalvas, pois as responsáveis pelas bibliotecas informaram que o espaço

raramente é utilizado para este fim. Ainda sobre este serviço, as bibliotecas E1, E3 e E7, que informaram não oferecer a orientação à pesquisa esclareceram que: não há a procura pelo serviço por parte da comunidade escolar (E1); trabalhos escolares com utilização de pesquisa não são solicitados pelos professores, isto foi definido em reunião com pais, professores e equipe diretiva da E3²⁰; a escola E7 não dispõe de profissional responsável pelo espaço.

A **divulgação de novas aquisições** é feita em 8 escolas (E1, E4, E5, E6, E8, E9, E10 e E11). Seis funcionárias das bibliotecas (E1, E2, E4, E5, E6 e E8) mencionaram a **contação de histórias**, entretanto, este serviço é compreendido por elas mais como a disponibilidade do espaço para a realização da atividade por parte dos professores do que a BE ofertar esta ação. Sobre **projetos em parceria com professores**, cinco informaram realizar (E1, E3, E4, E6 e E10), porém relatou-se que a parceria, praticamente, envolve a disponibilização de materiais existentes na biblioteca, ou do próprio espaço para a realização dos projetos. Já as **feiras** (eventos, oficinas, exposições) são realizadas em apenas duas escolas (E4 e E8); as duas funcionárias disseram que algumas exposições de trabalhos dos alunos são feitas na biblioteca. Além destes oito serviços listados, três participantes citaram a utilização da biblioteca para outras atividades: realização de provas e trabalhos avaliativos (E2), realização de projetos sem parceria* (E5) e projeto Mala de livros** (E6).

* Retomando algumas informações a respeito desta profissional: ela é professora aposentada, e a única das profissionais atuantes em BE que possui 40 horas. Porém, foi explicado que as 20 horas no turno da manhã ela fica na biblioteca atendendo os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano), já as suas 20 horas na parte da tarde são divididas entre as atividades da biblioteca e um projeto de leitura que ela desenvolve para cobrir a hora-atividade dos professores dos AIEF, ou seja, teoricamente ela está em sala de aula. Porém, relatou que, para não manter a BE fechada à tarde, ocasionalmente ela realiza as atividades com as turmas no espaço.

** Segundo a professora que atende a biblioteca E6, ela desenvolve este projeto sem a participação direta dos professores. A ação consiste na disponibilização de livros literários diversificados para as turmas dos AIEF. Toda a semana ela faz a troca das obras que são levadas para a sala de aula dentro de uma mala.

²⁰ A profissional responsável pela biblioteca relatou verbalmente à pesquisadora, durante o preenchimento do questionário, que não compete aos professores desenvolver atividades que envolvam a solicitação de pesquisas aos alunos; tem-se como justificativa o fato de que os estudantes possam omitir suas idas a outros locais alegando que estariam na biblioteca da escola pesquisando a pedido dos professores. Como mencionado no corpo do texto, tal situação foi previamente acordada com a comunidade escolar.

Nenhuma das 11 bibliotecas oferecerem **acesso à internet**. Analisando as respostas obtidas, duas escolas (E4 e E6) se destacam por oferecerem sete dos oito serviços listados. Porém, foi relatado pela maioria que, apesar de mencionarem alguns serviços, a rotina de trabalho se resume em empréstimos e consulta local; o que pode ser comprovado com a segunda pergunta referente à ordenação dos motivos pelos quais a biblioteca é mais utilizada.

A questão solicitava que as funcionárias das bibliotecas ordenassem de 1.º a 4.º por qual motivo a BE era mais utilizada pelos alunos, tendo como opções: Acesso à internet e computadores; Empréstimo de livros; Espaço para estudo, pesquisa e leitura; Lazer, entretenimento e descanso. Nenhuma profissional selecionou quatro motivos, pois o serviço de acesso à internet e computadores não é ofertado pelas bibliotecas; a E8 selecionou apenas dois motivos, e E10 apontou somente um: o empréstimo de livros. As demais ordenaram do 1.º ao 3.º. A tabela 3 traz o percentual em relação aos serviços mais utilizados nas bibliotecas escolares.

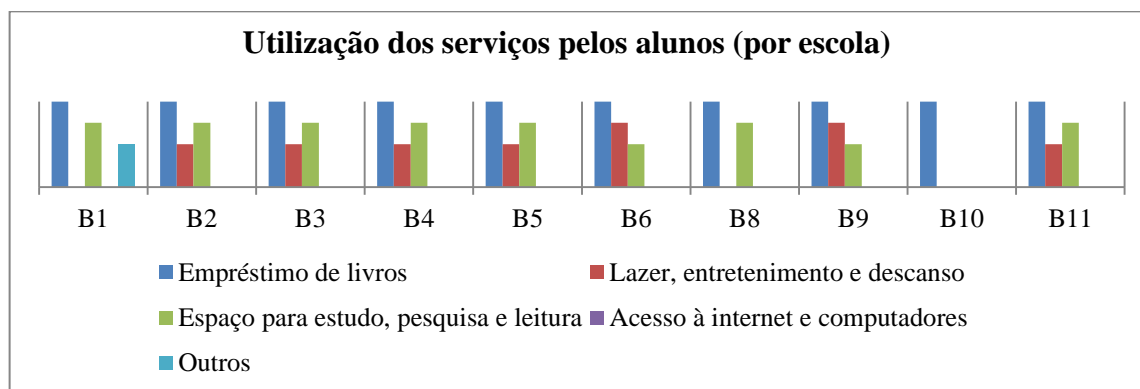
Tabela 3 – Ordem de utilização dos serviços das bibliotecas (visão geral)

Ordem	Serviços utilizados	Percentual Geral	
1.º	Empréstimo de livros	10	100%
2.º	Espaço para estudo, pesquisa e leitura	7	70%
3.º	Lazer, entretenimento e descanso	5	50%
-	Acesso à internet e computadores	0	0%

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em todas as bibliotecas ficou como atividade principal o empréstimo de livros. Em segundo lugar, com 70% das respostas, o uso do espaço para estudo, pesquisa e leitura; seguido da utilização para lazer, entretenimento e descanso (terceira alternativa, com 50%).

Gráfico 3 – Serviços mais utilizados por escola



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nesta categoria de análise foi apresentado um diagnóstico das bibliotecas escolares investigadas a partir das diretrizes e dos padrões estipulados para BE, numa perspectiva do que é considerado o ideal para essa unidade de informação. Por meio deste instrumento foi possível conhecer o cenário educacional das escolas municipais de Vacaria referente à biblioteca escolar: número de escolas com presença de bibliotecas, profissionais, recursos tecnológicos, estrutura e serviços. Entre os aspectos positivos encontrados, constatou-se que todas as instituições possuem espaços destinados a bibliotecas, bem como, mais da metade conta com um acervo considerado exemplar quanto ao número de títulos por aluno. A maioria apresenta uma estrutura física considerável, atendendo ao nível básico, e com uma boa variedade de materiais disponibilizados.

Por outro lado, foi constatada uma carência referente aos serviços disponíveis; nenhuma das 11 bibliotecas oferta internet e computadores aos alunos; estando os serviços limitados, muitas vezes, ao empréstimo de livros. Da mesma forma, em relação à catalogação e à classificação do acervo, a maioria das bibliotecas não realiza esses procedimentos. Com base nos documentos norteadores sobre o funcionamento das BE e no resultado dos dados coletados durante a pesquisa, verificou-se que as bibliotecas investigadas necessitam se adequar aos parâmetros normativos analisados.

Todos os itens do diagnóstico se configuram como alicerces para a consecução dos objetivos estipulados para as BE, como é afirmado nas Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar (IFLA; UNESCO, 2016, p. 8): “A relevante função pedagógica da biblioteca escolar deve estar refletida nas instalações, móveis e equipamentos”; e “o projeto de instalações da biblioteca escolar vai contribuir para o bom atendimento prestado à escola. A aparência estética promove uma sensação de acolhimento da comunidade escolar, trazendo incentivo para que ela permaneça por mais tempo na biblioteca.” (IFLA; UNESCO, 2016, p. 9).

Por conseguinte, é perceptível que um ponto importante no que tange à biblioteca escolar e que será um apoio ao seu sucesso, é a oferta de produtos e serviços variados. Só existirá público frequentador se a unidade de informação disponibilizar serviços e produtos que interessem ao usuário, do contrário, será apenas um espaço de guarda de acervo bibliográfico. Portanto, os profissionais necessitam conhecer o papel da biblioteca e oferecer serviços que atendam as necessidades informacionais dos seus usuários, bem como daqueles que poderiam estar frequentando o espaço, mas por algum motivo não o fazem.

Dando continuidade, a próxima categoria de análise versará sobre o que os dados coletados trazem a respeito das práticas educativas e de Letramento Informacional, alinhadas

aos serviços ofertados pela biblioteca, e desenvolvidas pelos professores em sala de aula e/ou profissionais da BE.

4.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS E DE LETRAMENTO INFORMACIONAL

Para esta categoria de análise foram examinadas as respostas aos questionários enviados às dez profissionais que atuam nas bibliotecas escolares e 37 professoras dos AIEF. AIEF. Das questões elaboradas, uma teve conteúdo similar aos dois grupos de participantes (pergunta 11 – bibliotecárias, e 9 – docentes), as demais foram direcionadas aos respectivos grupos, como especificadas no quadro 31 a seguir:

Quadro 31 – Bloco de questões analisadas na categoria 3

Questões 7 e 8 bibliotecárias					
7- A biblioteca promove atividades de incentivo à leitura? Quais as atividades?					
8- A biblioteca promove atividades culturais? Quais as atividades?					
Questões 7 e 11 docentes					
7- Você realizou/realiza alguma atividade com seus alunos utilizando a biblioteca e/ou os recursos/materiais disponibilizados por ela? Cite qual atividade:					
11 Nas questões abaixo, 11.2 e 11.3, avalie os itens de acordo com o que <u>se aplica na escola em que trabalha</u> . Utilize as seguintes escalas para classificar essas afirmativas, sendo que: 1= Sempre 2 = Quase sempre 3 = Às vezes 4 = Quase nunca 5 = Nunca					
11.2 Pesquisa escolar					
1. É uma forma de trabalhar os conteúdos de aprendizagem.	1	2	3	4	5
2. É realizada pontualmente. No caso, é solicitado ao aprendiz que traga a pesquisa de casa.	1	2	3	4	5
3. As pesquisas são realizadas em sala de aula.	1	2	3	4	5
4. Professores tiveram formação em serviço para ensinar a pesquisar em fontes de informação diferenciadas, avaliar a qualidade da informação e estruturar a pesquisa.	1	2	3	4	5
5. Os estudantes da escola desenvolvem autonomia para realizar pesquisas.	1	2	3	4	5
6. A biblioteca escolar é bastante utilizada para o ensino da pesquisa.	1	2	3	4	5
11.3 Incentivo à leitura					
1. A escola tem projeto de leitura.	1	2	3	4	5
2. A escola organiza feira de livros e encontros com escritores.	1	2	3	4	5
3. A biblioteca escolar é importante no projeto de leitura.	1	2	3	4	5
4. Os estudantes vão à BE no horário de aula pelo menos 1 vez a cada 15 dias.	1	2	3	4	5
5. A BE oferece hora do conto e outras atividades de leitura.	1	2	3	4	5
6. O acervo da biblioteca é suficiente para o projeto de leitura.	1	2	3	4	5
Questão similar (11- bibliotecárias, 9- docentes)					
Quais das atividades abaixo você sugeriria para integrar a biblioteca? Assinalar até cinco opções. DESCONSIDERAR AQUELAS QUE JÁ SÃO EXECUTADAS NA BIBLIOTECA () Clube do Livro () Atividades dinâmicas de incentivo à leitura					

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Jogos Interativos | <input type="checkbox"/> Sorteio de Livro | <input type="checkbox"/> Sarau/Oficina de Poesias |
| <input type="checkbox"/> <i>Post</i> de Poesias | <input type="checkbox"/> Concurso de redação | <input type="checkbox"/> Gincana |
| <input type="checkbox"/> Aumento do Acervo de Livros | <input type="checkbox"/> Debates | <input type="checkbox"/> Concurso de Desenho |
| <input type="checkbox"/> Café literário | <input type="checkbox"/> Leitura em Grupo | <input type="checkbox"/> Oficina de Pesquisa |
| <input type="checkbox"/> Divulgação de documentários nacionais | <input type="checkbox"/> Espaço de descanso | <input type="checkbox"/> outro |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O principal objetivo desse bloco de questões foi constatar quais atividades são realizadas fazendo uso do espaço ou dos materiais ofertados pela biblioteca, e se estariam alinhadas com a proposta de Letramento Informacional, além de conhecer quais ações as participantes gostariam que a biblioteca pudesse oferecer. Retoma-se, assim, o objetivo desta categoria: **OBJ2:** Identificar práticas pedagógicas focadas no Letramento Informacional desenvolvidas por docentes e bibliotecários da Rede Municipal de Ensino de Vacaria/RS.

Foi indagado às profissionais que trabalham nas bibliotecas escolares se eram desenvolvidas atividades culturais e de incentivo à leitura. Segundo as respondentes, as atividades de incentivo à leitura são realizadas esporadicamente e, nem sempre no espaço da biblioteca e com parceria entre a professora e a bibliotecária. Quatro profissionais (B1, P2, P4, P6) relataram haver momentos de contação de histórias – em que a professora regente da turma realiza esta atividade. Atividades como Baú encantado (P2), Pastas literárias (P3) e Canto das histórias lidas (P6) foram relatadas que ocorrem em sala de aula, mas com a utilização dos recursos disponibilizados pela biblioteca; ou seja, tanto o baú quanto as pastas são organizados pela profissional responsável pela BE e levados para as salas de aula pelos professores que desejarem realizar atividades de leitura com os alunos.

O mesmo ocorre com a profissional P5: a professora que está atuando 40 horas na biblioteca da E5 realiza atividades pedagógicas em sala de aula com os alunos dos Anos Iniciais toda a semana, utilizando os recursos da biblioteca e, por vezes, o espaço da BE (atividades estas com o viés do Letramento Informacional). A biblioteca da escola E8 já fez duas feiras do livro, mas a profissional mencionou que as atividades não são realizadas frequentemente, a E10 relatou o empréstimo semanal de livros como atividade de incentivo à leitura, as responsáveis pelas bibliotecas das escolas E9 e E11 responderam não realizar nenhuma atividade literária.

Em relação às atividades culturais, das 10 participantes, sete (B1, P2, P3, P4, P9, P10, P11) responderam não desenvolver nenhum tipo de atividade cultural na biblioteca. As demais responderam: trabalho envolvendo poesias/sarau (P5), participação em mostra pedagógica da escola (P6) e atividades em datas comemorativas (P8). O quadro 32 demonstra as respostas das participantes.

Quadro 32 – Atividades promovidas na biblioteca

PROFISSIONAL	ATIV. INCENTIVO À LEITURA	ATIV. CULTURAIS
B1	Contação de histórias	-
P2	Contação de histórias/Baú encantado	-
P3	Pastas literárias	-
P4	Contação de histórias	-
P5	Projetos e datas comemorativas	Sarau e mostra pedag.
P6	Contação de histórias/Canto das histórias lidas	Mostra pedagógica
P8	Feira do livro (2x)	Datas comemorativas
P9	-	-
P10	Empréstimo semanal	-
P11	-	-

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

As respostas das participantes revelam que apenas a profissional da BE da E5 possui um envolvimento mais próximo com os alunos no desenvolvimento de atividades, ou seja, ela realiza as ações literárias e culturais diretamente com os estudantes. Como relatado por ela, às vezes na sala de aula, outras no espaço da biblioteca. As demais participantes mencionaram que essas atividades, quando ocorrem, são executadas pelos professores em sala de aula, a parceria, ou ainda, o envolvimento da biblioteca e da funcionária se dá em relação ao empréstimo dos recursos e/ou a disponibilidade do espaço durante as ações educativas.

A profissional P5 expôs à pesquisadora, após responder o questionário, materiais elaborados por ela com os alunos dos Anos Iniciais, evidenciando o caráter educativo das ações. As atividades apresentadas procuram trabalhar aspectos não apenas literários, no sentido da exclusividade da leitura literária, mas envolvem outras ações de leitura informativa, como a pesquisa, o uso de diversos recursos informacionais, e não unicamente o livro. Durante a visita, a profissional apresentou alguns portfólios produzidos com os alunos dos AIEF, neles continham registros (escrito e fotográfico) de atividades com periódicos (jornais e revistas), panfletos publicitários, embalagens de produtos; além de atividades que envolviam pesquisa no acervo, em espaços da comunidade local, realização de entrevistas, produção textual e apresentação de resultados e estudos sobre temáticas envolvendo: meio ambiente, folclore, valores e família, higiene, entre outros.

Foi possível verificar também que a condução dessas ações foi planejada, estruturada em planos de aula contendo as temáticas que seriam abordadas, a quantidade de encontros, os recursos que seriam utilizados, a metodologia e os objetivos no desenvolvimento dos projetos e ações. Para a pesquisadora, ter contato com esses registros materiais do que estava sendo

desenvolvido pela profissional, convalidou que ela realiza práticas educativas de Letramento Informacional. Nesse sentido, reforça-se o que é exposto por Campello (2016, p. 9):

Competência informacional combina com o ensino no qual o professor não é o transmissor de conhecimentos e, sim, o orientador que capta os interesses dos alunos, estimula seus questionamentos e os guia na busca de soluções. [...] Combina, especialmente, com a disponibilização de abundantes recursos informacionais, nos mais diferentes formatos [...], em espaços onde o aluno tenha oportunidade de usá-los para localizar e selecionar informação.

Ou seja, os estudantes estão envolvidos com o próprio aprendizado, por meio da mediação realizada por esta profissional, os educandos reconhecem suas necessidades informacionais, traçam seus critérios de investigação, de pesquisa sobre o assunto a ser tratado, buscam, sintetizam e produzem novas informações, além de haver o diálogo, o momento de troca de saberes, finalizando com a apresentação dessas produções, ou seja, há um uso social do que foi aprendido.

Em consonância com o questionamento realizado às profissionais atuantes nas bibliotecas; para as docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi indagado se elas realizavam atividades (e em caso afirmativo, quais atividades) com os alunos utilizando a biblioteca e/ou os recursos disponibilizados. Por se tratar de uma questão aberta, houve um número grande de respostas diferentes, dificultando o agrupamento delas, portanto, optou-se em trazer as transcrições das respostas na íntegra, como mostra o quadro 33.

Quadro 33 – Uso da biblioteca e/ou dos seus recursos pelas docentes

RESPOSTAS DAS DOCENTES	
1Da	Caixa de leitura, livros do GEEMPA ²¹ .
1Db	Utilizo a caixa de livros infantis do PACTO ²² .
1De	Não utilizo a biblioteca, mas uso alguns materiais como livros e jogos.
2Da	Fazemos leitura na biblioteca.
2Db	Utilizei para roda de leitura e para trabalhar leitura de imagens.
2Dc	Livros para leitura; os alunos leem suas histórias e representam através de desenho, recontam aos colegas a história utilizando suas palavras.
2Dd	Recriando fábulas.
2De	Tem um cantinho lúdico dentro da biblioteca para leituras. Uso de livros para trabalhar em sala de aula, consultas.
4Dc	Empréstimo de livros e momento para leituras na sala.

²¹ O GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação – é uma organização gaúcha que realiza estudos e capacitações docentes com foco na alfabetização.

²² O PACTO mencionado pela docente refere-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como uma das ações a distribuição de livros e materiais pedagógicos às escolas.

4Dd	Sim
4De	Atividades com livros didáticos e de leitura.
5Da	Não
5Db	Não
5Dc	Utilizo os recursos da biblioteca regularmente para leitura e interpretação, realização de trabalhos de pesquisa.
5Dd	Leitura, livros, dicionários, contação de histórias, pesquisas (em sala de aula).
5De	Não
6Da	Uso livros pra trabalhar em sala e levar pra casa. Realizei um café literário.
6Db	Uma vez por semana pegamos livros, os alunos levam para casa, leem e realizam ficha de leitura. Na semana seguinte recontam a história para os colegas.
6Dc	Alunos possuem um cantinho da leitura na sala. Fazem resenhas das obras lidas, pegam livros para levar para casa. Sempre fazemos projetos com produções textuais, leituras e atividades correlatas.
6Dd	Os alunos têm um dia pra retirar livros, levar pra casa pra fazer a leitura; também utilizo a biblioteca para fazer produções textuais a partir das leituras realizadas.
6De	Pesquisas e leituras em sala de aula.
7Dab	Livros para contação de histórias em sala de aula.
7Dcd	Não
8Da	Tenho em minha sala o “canto da leitura”, que é montado e desmontado quase todos os dias. Na sexta-feira é o dia específico de ler livros, escrever histórias, contar.
8Db	Não
8Dc	Não
8Dd	Hora da leitura (sextas-feiras) para produção textual. Filmes educativos para produção e interpretação textual.
8De	Não
9Db	Teatro de fantoches
9Dc	Sacola viajante
9De	Lemos, manuseamos, reescrevemos, dramatizamos, depende o livro
10Da	Livrinhos para leitura em sala de aula
10Db	Pegamos o material na biblioteca e levamos para a sala de aula
10Dc	Não, apenas são retirados livros pra ler em sala. O espaço da biblioteca é pequeno e a turma é grande.
10Dd	Leitura de livrinhos na sala de aula
10De	Livros para leitura em sala
11Db	Toda segunda-feira faço horário de leitura com livros da biblioteca. Tenho um cantinho da leitura disponível na sala. Também tenho uma escada da leitura com 4 degraus, onde após as avaliações os alunos vão subindo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Das 37 respondentes, sete (19%) mencionaram que não usam a biblioteca nem seus recursos (4Dd, 5Da, 5Db, 7Dcd, 8Db, 8Dc, 8De). Salienta-se que destas docentes, três delas são da escola E8, a única que além de biblioteca conta também com uma sala de leitura.

Apenas 11% das professoras (2Da, 2De, 4Dd, 8Dd) relataram realizar atividades utilizando o espaço da biblioteca: as duas professoras da escola E2 realizam leituras com as crianças no espaço infantil da biblioteca; a docente da escola E8 utiliza o espaço para exibição de filmes educativos (esta escola tem a sala de vídeo integrada à biblioteca); a docente 4Dd não menciona de que forma utiliza a BE. As demais, 26 docentes (70%) usam algum tipo de material/recurso da biblioteca, mas para trabalhar em sala de aula; na maioria dos casos, livros literários.

As respostas dão a perceber que as docentes desenvolvem ações literárias com os estudantes. Algumas participantes explicam sobre a execução das atividades, como as docentes 6Db, 6Dc, 8Da, 8Dd e 11Db. Entretanto, para uma análise mais precisa seria necessária uma intervenção maior da pesquisadora, com a utilização de outros instrumentos que pudessem, por exemplo, observar a dinâmica de trabalho, a condução na mediação das atividades de leitura, para então afirmar que são consideradas ou não práticas de Letramento Informacional. Porém, é assentido o poder formador que a literatura infantil exerce nos pequenos leitores. Alguns autores corroboram com esta premissa por meio de seus estudos sobre a temática: Zilberman (1991, 2005, 2019), Caldin (2003, 2010), Oliveira (2005), Palo e Oliveira (2006), Colomer (2007), Ramos (2010), Gregorin Filho (2011), Souza e Feba (2011), Lucca, Caldin e Righi (2015), entre outros.

No que concerne às práticas de Letramento Informacional, constata-se a importância da contribuição que a literatura exerce na formação das crianças. Campello (2003) vê a leitura como fator decisivo para a construção do ser competente em informação, pois é através dela que ocorre a estimulação do pensamento criativo e da autonomia no uso da informação; habilidades e comportamentos estes presentes na CoInfo. Assim, as ações de leitura configuram-se em “[...] práticas que ajudam as pessoas a construir sua individualidade, criar seu espaço no mundo e estabelecer relações com os demais” (CASTRILLÓN, 2011, p. 93).

Do mesmo modo, “[...] nas crianças, a prática de leitura se dá, em sua grande maioria, por meio da literatura infantil, é por meio do lúdico, do maravilhoso, que elas se inserem no universo informacional.” (LUCCA; CALDIN; RIGHI, 2015, p. 197). Logo, estas ações desenvolvidas no espaço escolar, em especial na biblioteca e sala de aula, tendem a colaborar com a imaginação e a criatividade dos educandos; aspectos inerentes à função estética que a literatura/leitura exerce sobre o leitor (CALDIN, 2010), vindo ao encontro, também, das características trabalhadas por Vitorino e Piantola (2011) na dimensão estética da CoInfo: a comunicação e o uso da informação com o olhar criativo e sensível do indivíduo.

Além disso, é enfatizado que a literatura infantil vista como agente de conhecimento “propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar.” (ZILBERMAN, 2019, p. 10). Portanto, infere-se que o trabalho com literatura junto aos alunos dos AIEF configura-se como possibilidade de ação na composição de um projeto educativo regido pelos princípios do LI.

As questões de n. 11 (para os profissionais das BE) e de n. 9 (para as docentes) solicitavam que escolhessem até cinco atividades de um rol de 17 sugestões que as participantes gostariam que o espaço da BE oferecesse. No geral, as cinco mais citadas foram: **atividades dinâmicas de incentivo à leitura** (31 votos), **aumento do acervo de livros** (com 26 respondentes), **sorteio de livros** (21 participantes), **jogos interativos** (totalizando 18 votos) e **sarau/oficina de poesias** (15 participantes). Duas docentes escolheram a opção **outros**, uma sugerindo a gibiteca, e outra propondo a presença de um bibliotecário (docente da escola E10, na qual a profissional responsável pela BE atende 20 horas, de manhã). O gráfico 4 apresenta os resultados.

Gráfico 4 – Atividades selecionadas pelas 47 participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Analisando os dados por categoria de sujeitos, em relação às profissionais das BE, a mais assinalada foi o **aumento do acervo de livros** (com oito respondentes), em seguida, **sorteio de livros** (seis participantes), e empatadas três atividades com cinco votos: **clube do livro**, **atividades dinâmicas de incentivo à leitura** e **concurso de desenho**. Salienta-se que a única atividade que não foi escolhida por nenhuma das 10 participantes foi a **Oficina de pesquisa**. No gráfico 5 seguem os dados compilados apresentando as 17 atividades ordenadas conforme o número total de funcionárias das bibliotecas escolares que realizaram as escolhas.

Gráfico 5 – Atividades selecionadas pelas funcionárias BE



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação às respostas das docentes, a mais assinalada foi: **atividades dinâmicas de incentivo à leitura** (com 26 votos), em seguida, o **aumento do acervo de livros** (com 18 respondentes), depois **jogos interativos** (17 docentes), como 4ª alternativa o **sorteio de livros** (15 participantes), e empatadas duas atividades com 12 votos: **leitura em grupo** e **sarau/oficina de poesias**. Mais uma vez, os dados indicam uma tendência para a utilização da biblioteca, dos seus serviços e recursos para atividades de leitura, com cunho mais literário.

Não se pretende com este apontamento descaracterizar a importância da leitura na formação dos estudantes, como já foi exposto anteriormente sobre seu papel primordial para o desenvolvimento do indivíduo, entretanto, o que se deseja é refletir sobre a necessidade de integrar outras atividades (culturais, informativas, sociais), que em conjunto com as ações literárias irão subsidiar o trabalho educativo dos docentes e bibliotecários em prol do Letramento Informacional. Em seguida, o gráfico 6 apresenta o resultado a partir das respostas das 37 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 6 – Atividades selecionadas pelas docentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Acompanhando a última análise, a **oficina de pesquisa** foi escolhida por 10 docentes (27%), esse percentual cai ainda mais quando trabalhado com os dados gerais, ou seja, das 47 participantes, apenas 21% consideram pertinente a oferta de serviços referentes à pesquisa escolar. Tal apontamento soma-se ao que já havia sido exposto nos demais itens analisados, o que sugere que a pesquisa escolar é pouco trabalhada nas escolas investigadas. As professoras não as incluem em seus planejamentos didáticos de aula, e as profissionais atuantes nas bibliotecas não incentivam esta prática entre as docentes e os educandos.

Sobre este cenário, Gasque (2012, p. 47) evidencia que:

[...] apesar de as literaturas da educação e áreas afins mostrarem a importância do sujeito ativo na aprendizagem, do espírito investigativo, do desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e ético propiciados pelas pesquisas, há evidências de problemas com essas práticas na educação básica [...]

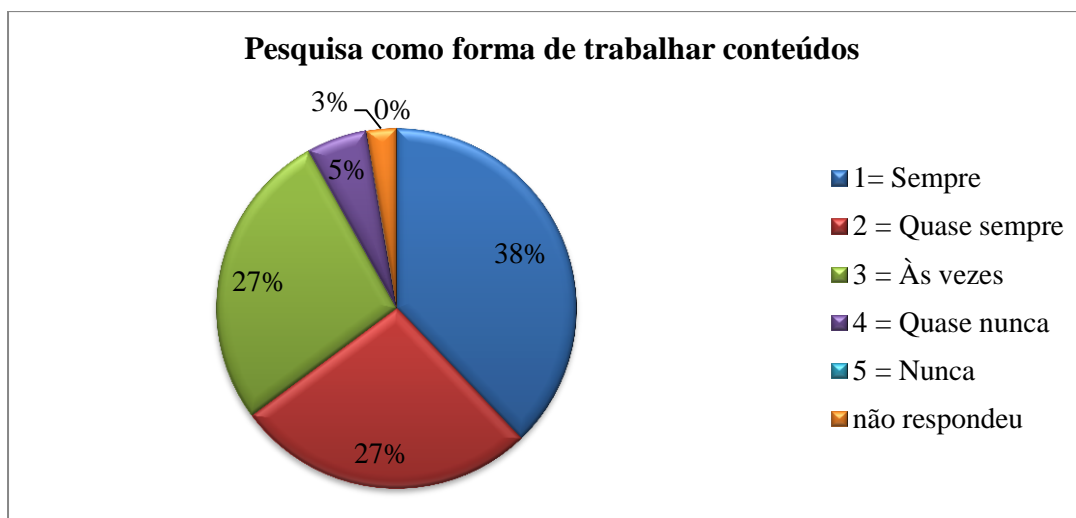
Da mesma forma, Carmo e Dutra (2016, p. 309-310) esclarecem que enquanto “[...] os modelos de pesquisa e o letramento informacional não forem vistos pelos educadores como parte integrante das ações pedagógicas [...] é pouco provável que essas estratégias sejam adotadas nas escolas”. Para que a situação possa ser revertida, importa, inicialmente, conhecer as carências, ou ainda, os motivos que levam os docentes e profissionais das bibliotecas escolares a pouco explorar as atividades de pesquisa. Como hipóteses, consideram-se as possibilidades de que o fato da insuficiência de recursos disponibilizados e do próprio espaço da biblioteca ser limitado interfira no trabalho de pesquisa escolar. Também a falta de profissional bibliotecário nesse ambiente para mediar as atividades de pesquisa possa ser fator de interferência.

Contribuindo para esta análise sobre a pesquisa escolar, a questão 11.2, feita às docentes, solicitava que fossem avaliados seis itens sobre a pesquisa escolar de acordo com o que se aplicava na escola em que trabalhavam, utilizando a escala de Likert com os seguintes critérios de frequência: **1= Sempre; 2 = Quase sempre; 3 = Às vezes; 4 = Quase nunca; 5 = Nunca**. Os seis itens são apresentados individualmente a seguir.

a) A pesquisa escolar é uma forma de trabalhar os conteúdos de aprendizagem:

Das 37 respondentes, 14 professoras (38%) concordam totalmente que a pesquisa escolar é uma forma de trabalhar os conteúdos de aprendizagem. Apenas duas (5%) discordaram da afirmação. Dez participantes (27%) afirmam que quase sempre a pesquisa é uma forma de trabalhar os conteúdos, e outras 10 responderam que às vezes por meio da pesquisa é possível trabalhar alguns assuntos. Dessa forma, agrupando os três primeiros critérios de frequência (1= sempre, 2= quase sempre, e 3= às vezes), a maioria (92% das docentes) considera a pesquisa escolar como um meio de auxílio no trabalho com os conteúdos de sala de aula. O gráfico 7 apresenta os resultados:

Gráfico 7 – A pesquisa escolar é uma forma de trabalhar os conteúdos de aprendizagem



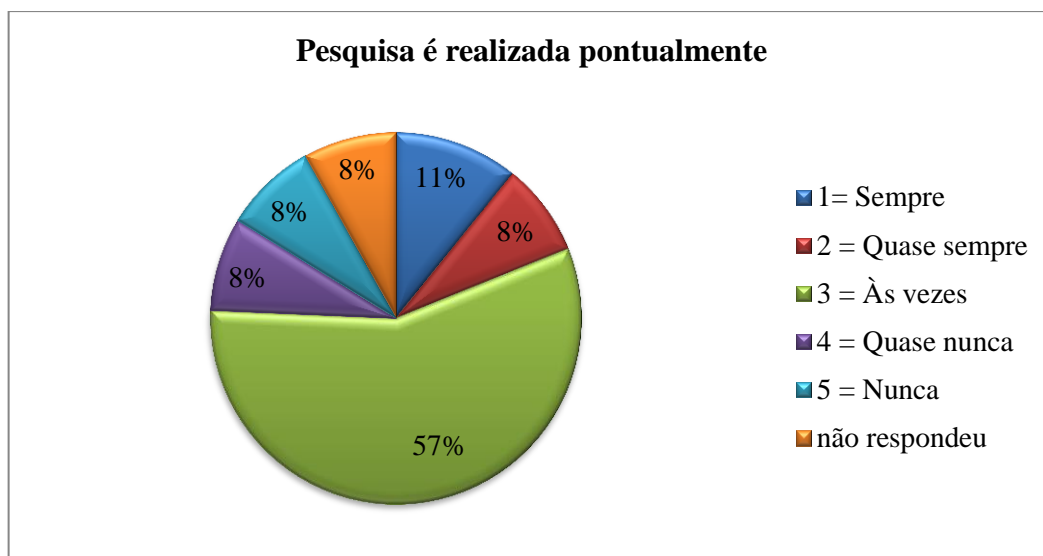
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

b) A pesquisa escolar é realizada pontualmente:

Ao ser mencionada a pesquisa pontual, esclarece-se como aquela em que é solicitado ao aluno que traga a pesquisa pronta “de casa”; nesta prática o professor expõe a temática a ser pesquisada e o estudante realiza a pesquisa por conta própria, trazendo os resultados para a sala de aula, não havendo, neste caso, uma orientação, uma aproximação maior do docente com o aluno (COSTA, 2013). Em resumo, a prática da pesquisa se dá fora do contexto escolar e sem o acompanhamento do professor.

Mais da metade das participantes (57%) informaram que essa forma de encaminhamento de pesquisa é solicitada aos alunos às vezes; quatro docentes (11%) mencionam que a pesquisa escolar sempre que solicitada é realizada pontualmente. As outras 12 professoras se dividem igualmente entre os outros três critérios de frequência. Além disso, três professoras não responderam a questão. Novamente, agrupando os três primeiros critérios que afirmam a utilização da pesquisa pontual (em algum momento dentro das práticas educativas), tem-se um total de 76% das participantes. Seguem os dados compilados no gráfico 8.

Gráfico 8 – A pesquisa escolar é realizada pontualmente



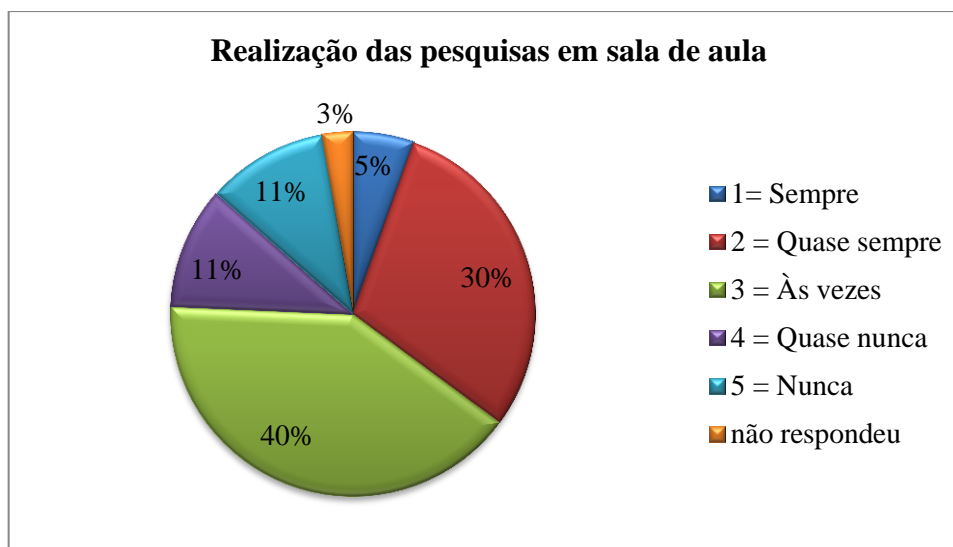
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

c) As pesquisas são realizadas em sala de aula:

Sobre o enunciado da realização das pesquisas em sala de aula, 40% (15 participantes) marcaram que ocasionalmente ela é feita. Um total de 30% menciona a realização quase sempre, e 5% dizem que sempre que é solicitado pesquisa, ela é feita em sala de aula com o acompanhamento da professora. Ou seja, 75% das docentes, quando desenvolvem práticas de pesquisa escolar, realizam em sala de aula. Quatro docentes (11%) expõem que quase nunca é desenvolvida pesquisa em aula, juntamente com outras 11% que declararam nunca realizar as atividades de investigação em sala. Uma docente não respondeu a questão.

Através do instrumento utilizado na coleta de dados (questionário) foi possível mensural quantitativamente os resultados, contudo, para compreender como se dá o desenvolvimento das práticas de pesquisa, quanto à metodologia empregada, ou ainda, como a professora conduz essa atividade e a relação estabelecida com os estudantes e também a integração da biblioteca (ou pelo menos dos seus recursos) nesse processo, seria necessário outro tipo de instrumento. Mesmo assim, foi possível estabelecer uma conjectura no tocante à pesquisa escolar enquanto prática educativa. O gráfico 9 apresenta os resultados.

Gráfico 9 – A pesquisa escolar é realizada em sala de aula



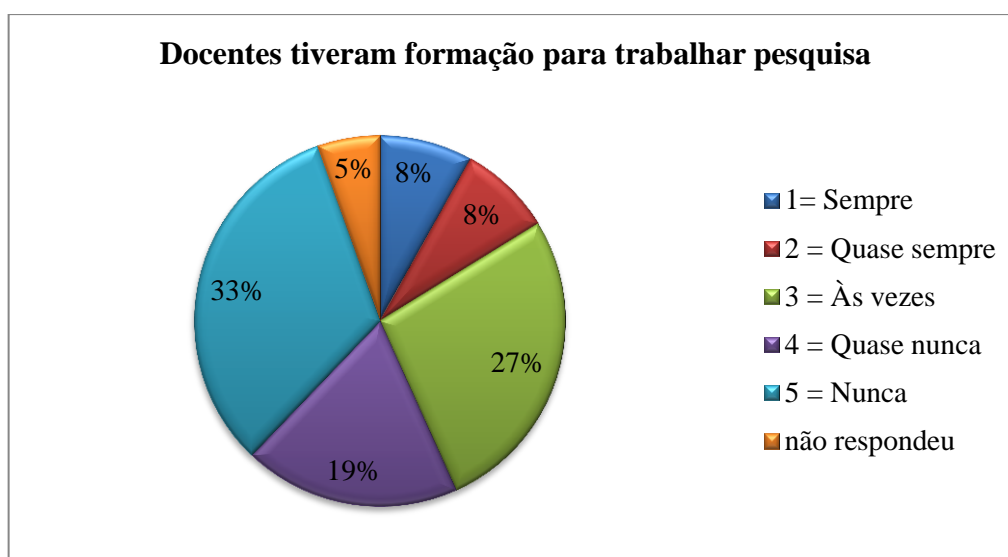
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

d) Professores tiveram formação em serviço para ensinar a pesquisar em fontes de informação diferenciadas, avaliar a qualidade da informação e estruturar a pesquisa:

Os resultados mostraram que 33% das professoras não tiveram nenhuma formação em serviço, ou seja, ofertada pela Secretaria de Educação do Município ou pela equipe diretiva, coordenação pedagógica das escolas, referente ao ensino da pesquisa. Junto a isso, 19% informaram quase nunca ser ofertado esse tipo de capacitação. Apenas três professoras (8%) dizem ter participado de formação em serviço sobre a temática. Somando as respostas daquelas que informaram em algum momento ter sido proporcionado curso na área, o número não se aproxima da metade das participantes (43%). O gráfico 10 sintetiza os dados coletados.

Tal constatação ratifica o exposto por Gasque (2012, p. 47) sobre a forma equivocada como alguns docentes desenvolvem, com seus alunos, a prática da pesquisa escolar, a autora considera que um dos motivos para que esta situação ocorra se deve à “[...] formação inadequada dos professores para o ensino da pesquisa”, desconhecendo os principais modelos, as etapas, o que pode gerar insegurança nesses profissionais para incorporar em suas práticas educativas a pesquisa.

Gráfico 10 – Formação docente para o trabalho com pesquisa escolar

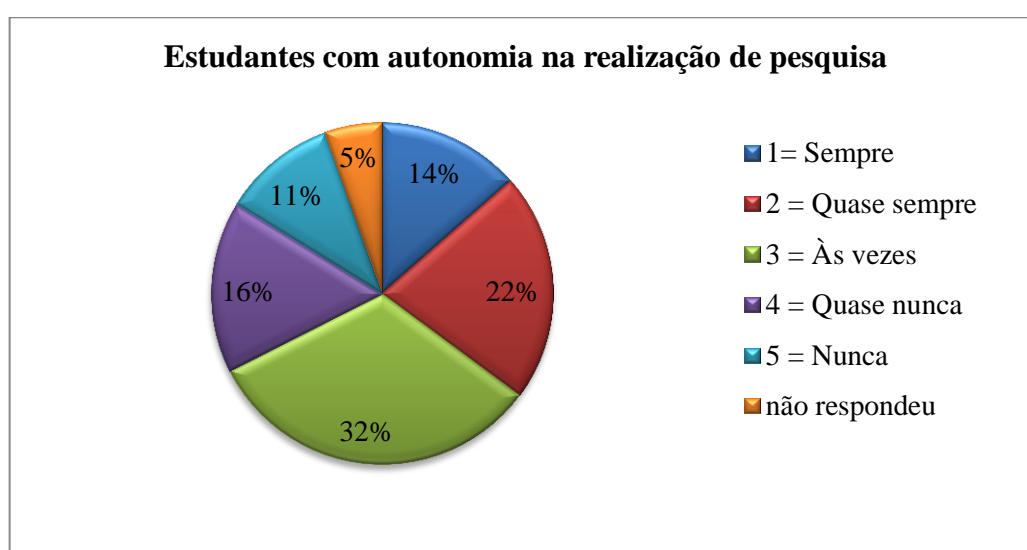


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

e) Os estudantes da escola desenvolvem autonomia para realizar pesquisas

Neste quesito, a maioria, um total de 32% das professoras informou que há certo nível de autonomia dos alunos na realização de pesquisas; 27% consideram que nunca (11%) ou quase nunca (16%) as práticas na escola favorecem esta autonomia nos aprendizes. Compreendem que sempre (14%) ou quase sempre (22%) há autonomia dos estudantes na realização das pesquisas 36% das docentes (13 respondentes). Seguem os dados no gráfico 11.

Gráfico 11 – Os estudantes da escola desenvolvem autonomia para realizar pesquisas

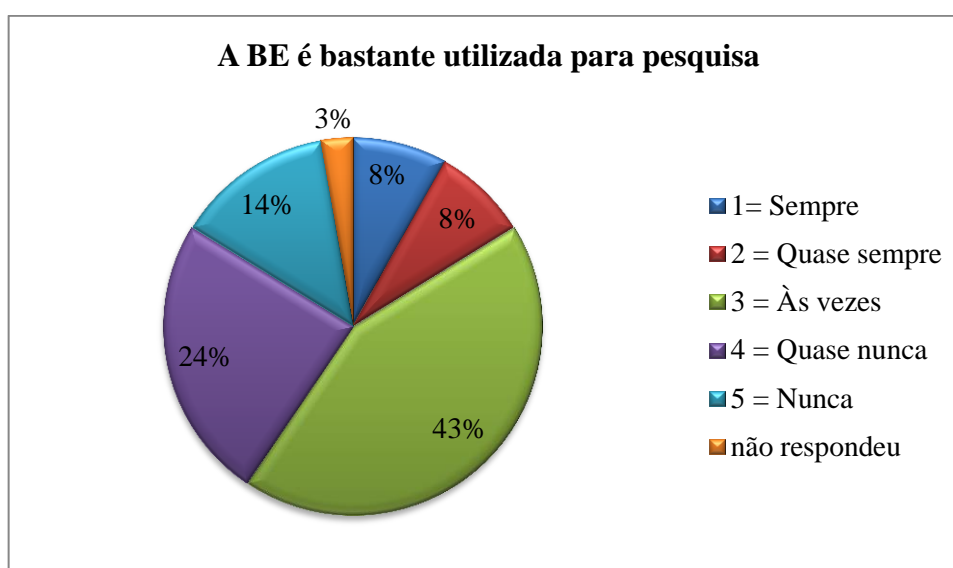


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

f) A biblioteca escolar é bastante utilizada para o ensino da pesquisa:

Este último item da questão 11.2 versava sobre a utilização da biblioteca na prática da pesquisa escolar (gráfico 12). Apenas três professoras (8%) acreditam que a biblioteca sempre é usada para este propósito. O mesmo percentual aparece para aquelas que afirmam quase sempre sua utilização. Um total de 38% (14 professoras) indica a quase nula (24%) ou ainda a não utilização (14%) do espaço para o ensino da pesquisa. Além disso, a maioria (43%) menciona que eventualmente a biblioteca é usada com esta finalidade.

Gráfico 12 – Uso da biblioteca escolar para o ensino da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Destaca-se que, mesmo sendo esta uma questão fechada, ou seja, que consistia em assinalar a resposta, as participantes escreveram ao lado observações, em especial, neste último item. Algumas docentes que adotaram como respostas os critérios 1, 2 e 3 esclareceram que ao se referirem à utilização da biblioteca para o ensino da pesquisa, estavam direcionando para o uso dos recursos, dos materiais e acervo, e não do espaço em si.

Estes resultados analisados conjuntamente evidenciam um cenário em que, embora haja um predomínio de professoras considerando a pesquisa escolar como forma de trabalhar os conteúdos de aprendizagem (mais de 90% das docentes), esta prática é trabalhada na maioria das vezes de modo pontual (76% das respostas), em que o aluno realiza a pesquisa como “tarefa de casa”, não tendo o suporte e a orientação necessária. Esta forma de encaminhamento da pesquisa gera, muitas vezes, dúvida nos estudantes, levando-os a uma “[...] visão simplista da pesquisa, identificada como mera cópia, síntese ou repasse de

conteúdos, sem a reflexão crítica sobre a sua real importância [...]” (GASQUE, 2012, p. 47), ou como tratam Silva e Vilela (2016, p. 159): “frequentemente, esta tarefa é realizada pelo estudante de forma solitária, que pode recorrer a simples cópia de informações [...]”. Acredita-se ainda, que pode ter havido uma compreensão por parte das docentes de que o fato das pesquisas serem realizadas pontualmente pudesse favorecer o aprendizado autônomo dos alunos, pois a maioria informou que os alunos desenvolvem autonomia para realizar pesquisas, provavelmente pela associação do “fazer sozinho” com a autonomia.

Sobre este aspecto assinala-se que o protagonismo e a autonomia do conhecimento são construtos subjetivos, porém que necessitam da mediação educativa estimulando esta construção no sujeito/estudante. Grande defensor do ato de educar pela pesquisa, Demo (2003, p. 1) estabelece que seja papel da escola e de seus agentes “[...] permitir participação ativa do aluno, presença dinâmica, interação envolvente [...]. A educação é, sobretudo, formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente”. Ou seja, para que os alunos desenvolvam a autonomia na pesquisa, é importante que os educadores estejam envolvidos com uma educação voltada para o aprender a aprender, em que os alunos atribuem significado pessoal ao que foi aprendido. E é dentro deste contexto que a pesquisa escolar é concebida como uma prática educativa de Letramento Informacional.

Uma condição um pouco melhor, mas não menos preocupante foi o expressivo número (75%) de professoras informando a realização das pesquisas em sala de aula. Por um lado, subentende-se que estas práticas em sala de aula estejam melhor estruturadas do que as pesquisas pontuais, uma vez que os docentes podem acompanhar de forma mais próxima o envolvimento dos alunos com a atividade. Por outro lado, esta prática pode estar ocorrendo isoladamente, ou seja, sem a interação do profissional da biblioteca; como apontou o resultado de que um percentual de 38% das participantes diz não utilizar a biblioteca para o ensino da pesquisa.

A respeito disso, crê-se que enquanto o profissional bibliotecário e seu espaço de trabalho, a biblioteca escolar, não forem reconhecidos dentro da escola como colaboradores de uma equipe multidisciplinar com o intuito de contribuir com o aprendizado dos alunos, o trabalho com o Letramento Informacional não será legitimado nas instituições investigadas. Diz-se isso, acreditando que esta falta de utilização da biblioteca para as práticas de pesquisa (apontada nos resultados) possa estar ocorrendo devido à ausência de bibliotecários nas bibliotecas das escolas participantes. Pois é ele que atua “[...] como um mediador entre o aluno e a informação, auxiliando-o a encontrar informações, selecioná-las e ser crítico diante

delas, promovendo assim o Letramento Informacional [...]” (MATEUS; OLIVEIRA, 2016, p. 144).

Ainda sobre as considerações baseadas nos resultados da coleta de dados, é possível que esta situação referente às práticas de pesquisa escolar esteja atrelada ao fato de que os professores podem não estar totalmente capacitados para o trabalho com a pesquisa, como foi evidenciado nos resultados em que apenas 16% mencionam que tiveram formação em serviço para ensinar a pesquisar em fontes de informação diferenciadas, avaliar a qualidade da informação e estruturar a pesquisa.

Demo (2003, p. 2) enfatiza que “educar pela pesquisa exige um profissional da educação que seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo, um profissional da educação pela pesquisa”. Para isso, a capacitação deste profissional deve estar alinhada a esse propósito; é necessário que o professor busque formação nesta área tão importante nas práticas educativas com os alunos para que, então, possa se tornar o mediador, juntamente com o bibliotecário, nas ações investigativas dos estudantes.

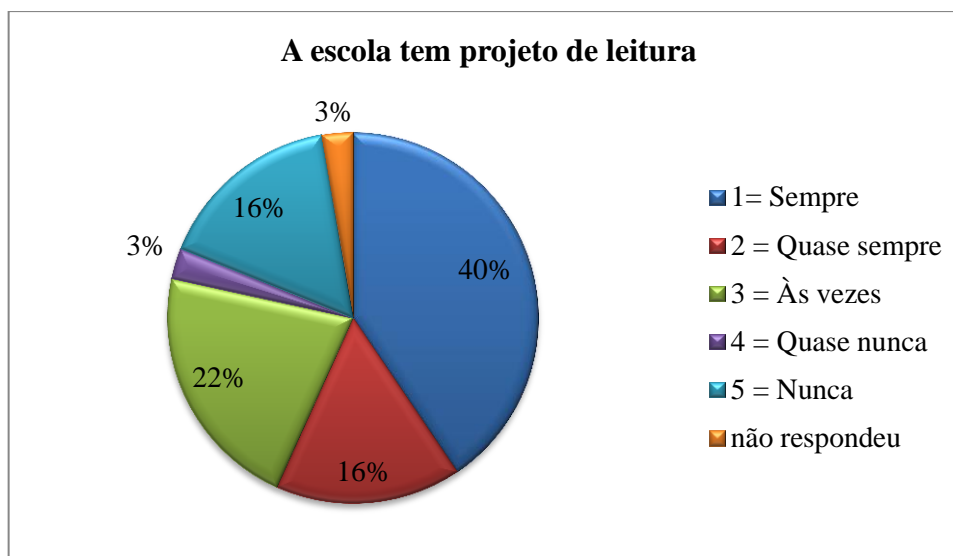
É provável que professores com os conhecimentos necessários para o uso da pesquisa escolar nos seus planejamentos didáticos; além de contribuírem mais ativamente com a aprendizagem dos alunos, possam realizar orientações adequadas quanto às práticas investigativas, bem como estimular a utilização da biblioteca e dos recursos informacionais nela ofertados, percebendo assim a importância do trabalho colaborativo entre docente e bibliotecário na elaboração de atividades em prol do Letramento Informacional.

Além dessas reflexões sobre a pesquisa escolar, explorou-se na questão 11.3, feita às docentes, sobre o incentivo às práticas de leitura. Também foi utilizada a escala de Likert com os mesmos critérios de frequência: **1= Sempre, 2 = Quase sempre, 3 = Às vezes, 4 = Quase nunca, 5 = Nunca**. A questão continha seis enunciados, os quais serão apresentados individualmente, a seguir.

a) A escola tem projeto de leitura:

A maioria das participantes (78%) informou que a escola em que trabalham, em algum momento, desenvolve projeto de leitura; destas, 40% relataram sempre haver. Um total de seis professoras (16%) diz nunca ser realizado projeto de leitura nas escolas (E2, E5, E7). O gráfico 13 a seguir representa este resultado.

Gráfico 13 – Projeto de leitura na escola

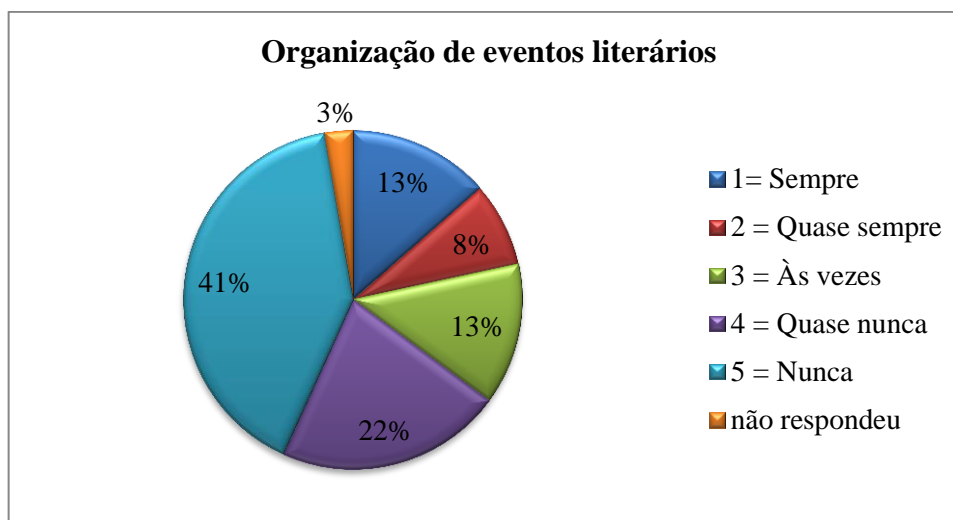


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

b) A escola organiza feira de livros e encontros com escritores:

Sobre a organização de feiras e encontros com escritores mais da metade (63%) dizem nunca (41%) ou quase nunca (22%) ter sido realizado algum evento na escola. Cinco professoras (das escolas E5, E6, E9) apontaram sempre ser feito esse tipo de atividade.

Gráfico 14 – Organização de feiras de livros e encontros com escritores



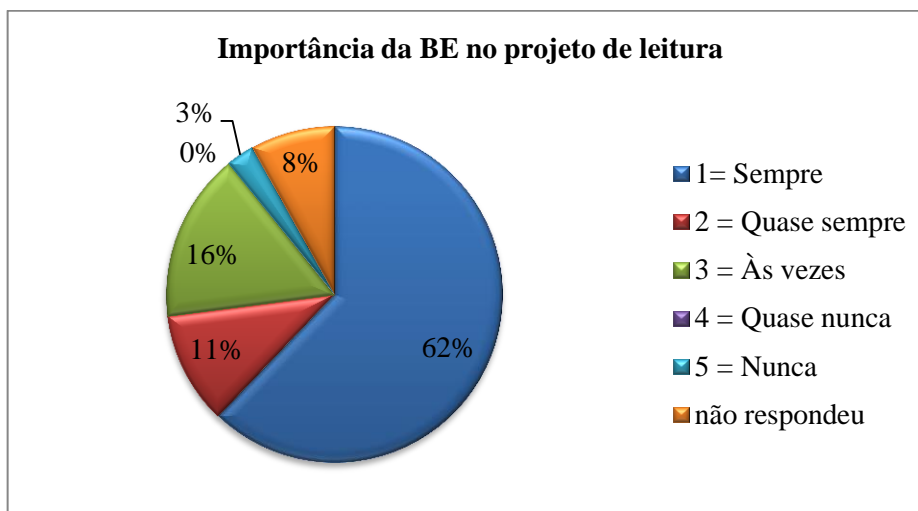
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

c) A biblioteca escolar é importante no projeto de leitura:

A maioria das respondentes (62%) expôs a importância da biblioteca com a atividade literária. Somado a esse resultado, 27% das professoras informaram que em determinados momentos a biblioteca é importante para o projeto de leitura. Apenas uma docente (5Db)

mencionou não ser relevante a biblioteca para o desenvolvimento do projeto. O gráfico 15 apresenta os dados.

Gráfico 15 – Importância da biblioteca escolar no projeto de leitura

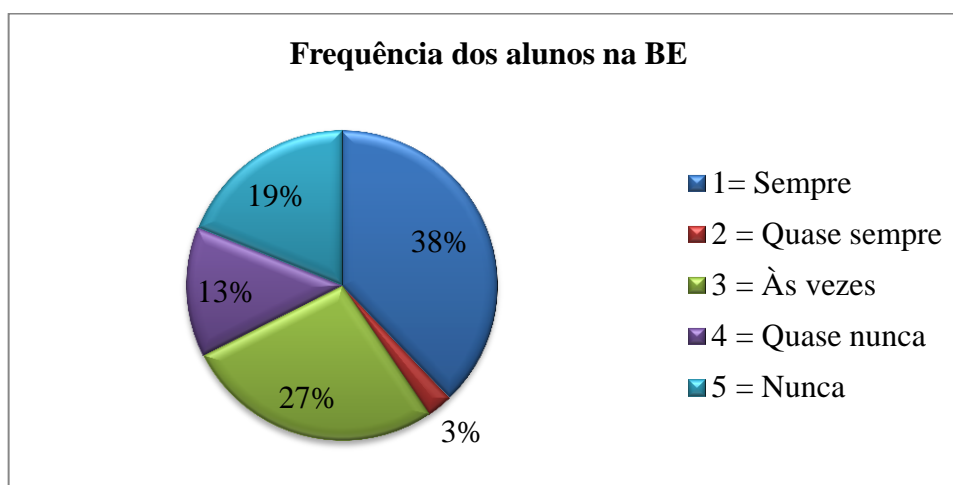


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

d) Os estudantes vão à BE no horário de aula pelo menos uma vez a cada 15 dias:

O uso da biblioteca de forma sistemática pelos alunos, em horário de aula foi citado por 38% (14) das professoras. Outros 27% (10) eventualmente realizam esta visita ao espaço com os alunos. Destaca-se, ainda, que um total de 32% das professoras (12) raramente (13%) ou nunca (19%) levam os alunos à biblioteca da escola; salienta-se que deste total de 12 docentes, cinco trabalham nas escolas E9 e E10, nas quais as profissionais atuantes nas bibliotecas estão apenas no turno da manhã. Os resultados são apresentados no gráfico 16.

Gráfico 16 – Frequência dos alunos na biblioteca escolar

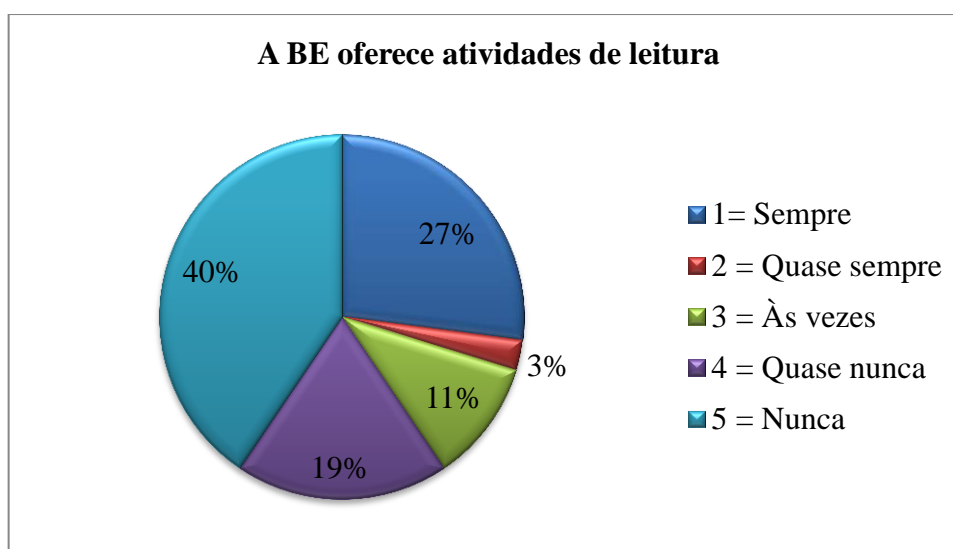


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

e) A biblioteca escolar oferece hora do conto e outras atividades de leitura:

No que tange a oferta de atividades literárias pela BE chama a atenção o alto percentual de professoras indicando a falta destas ações: 59% (22 participantes). Destas, 15 informam nunca haver (40%) e 7 raramente (19%). Já 27% (10 educadoras) afirmam sempre serem oferecidas as atividades de leitura. Mesmo somando os três primeiros critérios, perfazem-se 41% de participantes mencionando o espaço da biblioteca como promotor de algum projeto de leitura, número este inferior às que relatam não existir atividades de incentivo à leitura na BE. O gráfico 17 traz estes dados.

Gráfico 17 – Oferta de atividade de leitura na biblioteca escolar



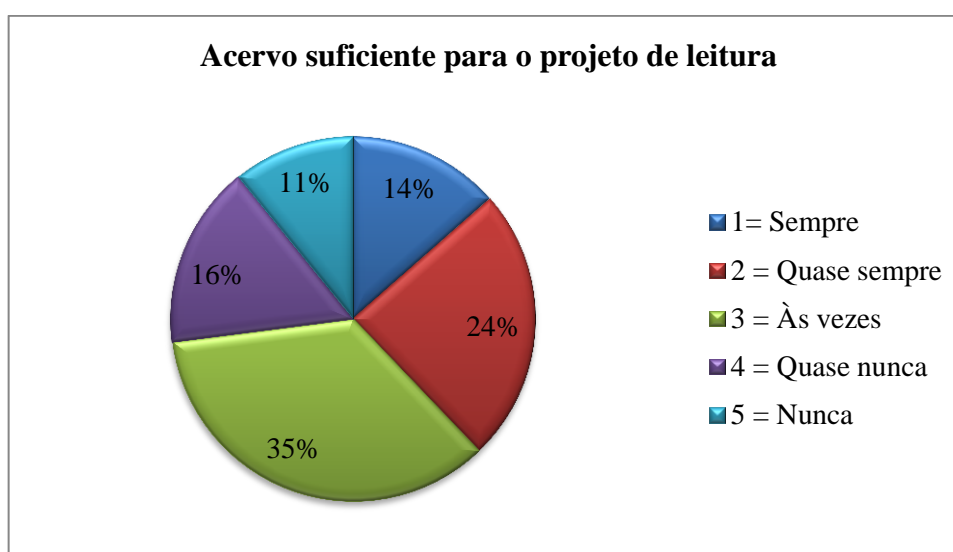
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Infere-se, ainda, que apenas a E4 não teve professoras selecionando as respostas que demonstram “quase nunca ou nunca” oferecer atividades de leitura. As escolas E1, E7 e E11 tiveram todas as participantes respondendo essas afirmações; já as escolas E2, E9 e E10 tiveram apenas uma professora que não respondeu com um desses apontamentos. O resultado dos dados coletados neste item reafirma o que previamente foi apresentado a respeito dos serviços ofertados nas bibliotecas escolares, em que foi exposto pelas participantes (profissionais atuantes nas BE) que as atividades literárias estão centralizadas nas salas de aula, a biblioteca, neste sentido, colabora com a disponibilidade dos livros e, raramente, do ambiente.

f) O acervo da biblioteca é suficiente para o projeto de leitura:

Em última análise, solicitou-se que fosse avaliado se a quantidade de livros disponível na BE era suficiente para projetos literários. De acordo com os resultados, apenas 14% afirmam ser suficiente sempre, a maioria (35%) indica que por vezes o acervo é suficiente. Um percentual de 11% acredita ser insuficiente a quantidade de obras disponibilizadas sempre que realizado projeto de leitura. E 16% indicam que quase nunca o acervo consegue suprir as ações desenvolvidas. A seguir, o gráfico 18 com os dados compilados.

Gráfico 18 – Acervo para o projeto de leitura



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir destes resultados com as percepções das docentes referentes às práticas de leitura, compreende-se que a maioria menciona que a escola na qual trabalha desenvolve projeto de leitura. Porém, no que concerne aos eventos literários, apenas três escolas, segundo as professoras, realizam essas ações. Outro aspecto relevante a ser observado é que 62% expuseram a importância da biblioteca com as atividades literárias desenvolvidas nas escolas; entretanto, quando questionado sobre a disponibilidade de horários para os estudantes frequentarem a BE, 32% das professoras afirmam não levar os alunos à biblioteca. É possível ainda, que vinculado a esse resultado, esteja o fato de que um número expressivo (59%) de docentes informa não haver a oferta de atividades de leitura na biblioteca, além de apenas 14% indicarem que o acervo da BE sempre é suficiente para as ações literárias.

Confrontando estes dados com aqueles coletados no formulário de visita, no questionário das profissionais das BE e na questão para as docentes sobre a utilização do espaço e dos recursos das bibliotecas, tem-se um alinhamento entre as respostas. Por

exemplo, as bibliotecas que informaram realizar algum serviço referente às atividades de leitura são as mesmas que as docentes mencionam trabalhar com estas ações. Faz-se necessário expor um caso em específico, a E1 que é a única com bibliotecária atuando (B1), apesar de ter informado a realização de atividades em parceria com professores e projetos literários, foi uma das escolas em que todas as professoras indicam que a BE não oferece hora do conto e outras atividades de leitura. Alerta-se que a bibliotecária trabalha 20 horas semanais no turno da manhã, enquanto as docentes dos AIEF frequentam a escola no período da tarde, por isso a incompatibilidade entre as respostas.

Retomando os objetivos desta categoria de análise, assegura-se que as atividades de leitura se sobressaem às de pesquisa nas escolas investigadas. Como já expressado, caracterizar todas as atividades de leitura trazidas nos resultados como abordagens para o LI torna-se inviável, uma vez que não foi possível analisar de forma individual cada ação literária. Contudo, sabe-se que “a leitura é parte fundamental do processo de letramento informacional. É por meio das práticas de leitura que os indivíduos aumentam sua capacidade de reflexão e de entendimento daquilo que está a sua volta”. (SANTOS, 2014, p. 362). Portanto, crê-se na possibilidade de que algumas atividades elencadas pelas participantes possam ter o viés do Letramento Informacional no seu desenvolvimento com os estudantes.

4.4 INTERAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES, E INTEGRAÇÃO DA SALA DE AULA COM A BIBLIOTECA

Para esta categoria de análise foram trabalhados conjuntamente os dados coletados nos questionários respondidos pelas 10 profissionais das bibliotecas e 37 professoras dos AIEF. Foram analisadas um total de sete perguntas: as de n. 9, 10 e 11 do questionário aplicado às profissionais da biblioteca, e n. 6, 7, 8 e 11 (11.1) do questionário das docentes.

O principal objetivo desse bloco de questões foi apurar se as docentes utilizavam o espaço da biblioteca, e de que forma isso era feito, e verificar se haveria interação entre as professoras e as profissionais das bibliotecas na realização das atividades com os alunos. O quadro 34 apresenta o grupo de questões analisadas.

Quadro 34 – Bloco de questões analisadas na categoria 4

Questões 9, 10 e 11 bibliotecárias					
9- Os professores realizam trabalhos na biblioteca, fazendo uso dos materiais disponíveis?					
10- Ordene de 1.º a 4.º por qual motivo a biblioteca é mais utilizada pelos alunos: () Empréstimo de livros () Lazer, entretenimento e descanso () Outros: () Espaço para estudo, pesquisa e leitura () Acesso à internet e computadores					
11- Quais das atividades abaixo você sugeriria para integrar a biblioteca? Assinalar até cinco opções. DESCONSIDERAR AQUELAS QUE JÁ SÃO EXECUTADAS NA BIBLIOTECA () Clube do Livro () Atividades dinâmicas de incentivo à leitura () Jogos Interativos () Sorteio de Livro () Sarau/Oficina de Poesias () <i>Post</i> de Poesias () Concurso de redação () Gincana () Aumento do Acervo de Livros () Debates () Concurso de Desenho () Café literário () Leitura em Grupo () Oficina de Pesquisa () Divulgação de documentários nacionais () Espaço de descanso () outro					
Questão 6, 7, 8 e 11 (11.1) docentes					
6- Você tem o hábito de frequentar a biblioteca/sala de leitura da escola? (uso pessoal)					
7- Você realizou/realiza alguma atividade com seus alunos utilizando a biblioteca e/ou os recursos/materiais disponibilizados por ela? Em caso positivo, cite qual atividade:					
8- Qual a sua avaliação sobre os serviços prestados pela biblioteca? () Ótimo () Bom () Ruim () Regular () Não oferta nenhum serviço () Desconheço os serviços					
11- Nas questões abaixo, 11.2 e 11.3, avalie os itens de acordo com o que <u>se aplica na escola em que trabalha</u> . Utilize as seguintes escalas para classificar essas afirmativas, sendo que: 1= Sempre 2 = Quase sempre 3 = Às vezes 4 = Quase nunca 5 = Nunca					
11.1 Atividades em relação à biblioteca					
1. Utilizo a biblioteca da escola.	1	2	3	4	5
2. Utilizo o espaço da biblioteca para complementar as atividades desenvolvidas em sala de aula.	1	2	3	4	5
3. Solicito auxílio do bibliotecário em sugestões de atividades e livros para a elaboração do plano de aula.	1	2	3	4	5
4. A quantidade de conteúdo das disciplinas atrapalha o uso da biblioteca.	1	2	3	4	5

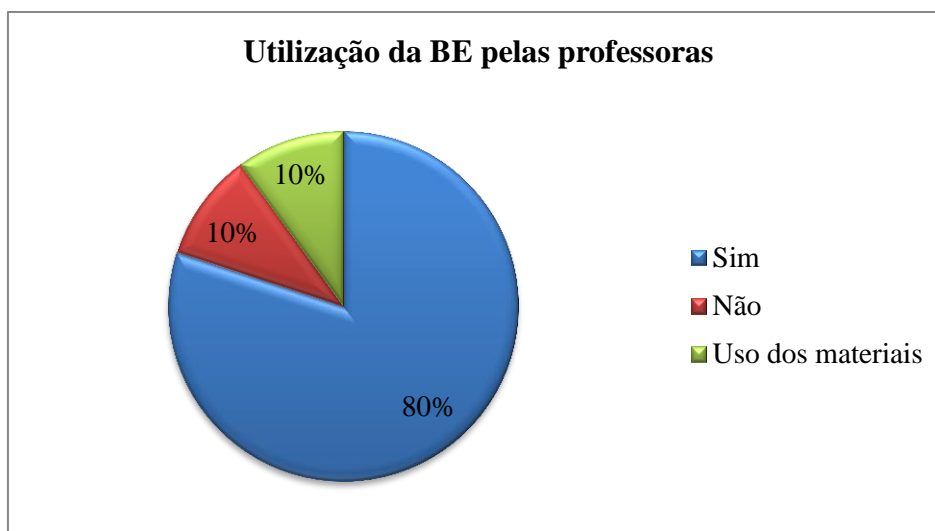
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nas categorias anteriores, com os dados apurados identificando as atividades realizadas tanto pelas profissionais das bibliotecas quanto pelas docentes em sala de aula, já foi possível observar o uso inabitual da BE, bem como o desenvolvimento de práticas isoladas e individuais por parte das participantes, revelando a falta de interação na execução das ações educativas.

Porém, julgou-se pertinente trazer outros aspectos que foram externados pelas participantes durante a coleta de dados nas instituições. Assim sendo, com o grupo de 10 funcionárias das BE, a partir da questão 9, que perguntava se as professoras realizavam trabalhos na biblioteca, fazendo uso dos materiais disponíveis, verificou-se que apenas uma profissional (P3) relatou que as professoras não frequentam a biblioteca, a B1 mencionou que as docentes não fazem uso do espaço, mas utilizam os materiais disponíveis na biblioteca, as

demais (8) afirmaram que as educadoras usam a BE nas suas atividades com os alunos. O gráfico 19 apresenta este resultado.

Gráfico 19 – Uso da biblioteca ou recursos por parte das docentes (percepção das profissionais da BE)



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Apesar do número elevado de 80% informar a utilização da biblioteca pelas professoras para realização de trabalhos, de modo geral, o entendimento das participantes é de que esta utilização envolve o uso dos materiais da biblioteca e o empréstimo de livros literários aos alunos, ou seja, essas atividades não necessitam diretamente da presença da professora responsável pela turma de alunos.

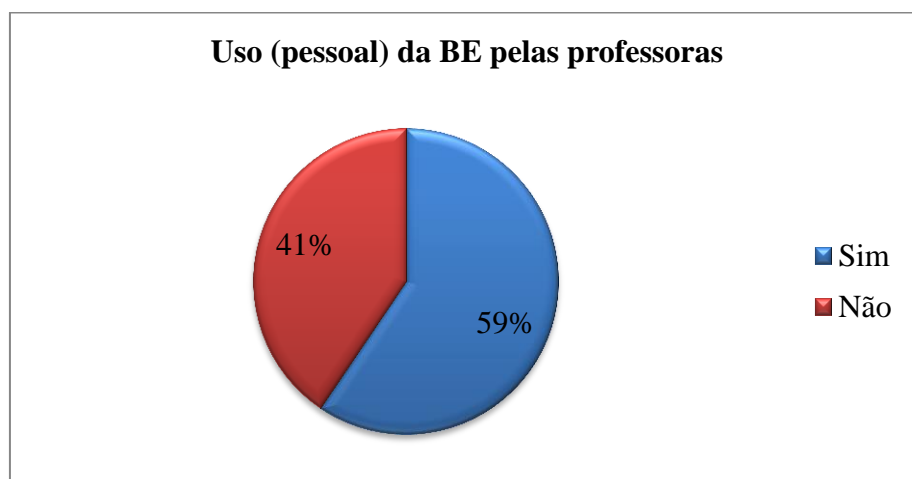
A questão 10 visou conhecer o diagnóstico situacional das bibliotecas escolares, e as respostas indicaram que o serviço mais utilizado na biblioteca é o empréstimo de livros aos alunos. Também o diagnóstico mostrou que cinco funcionárias das BE mencionaram realizar projetos com as professoras; entretanto, elas esclareceram que essa parceria envolve unicamente a disponibilização de materiais existentes na biblioteca, ou do próprio espaço (raramente) para a realização dos projetos. Ou seja, as respostas dadas nesta questão reforçam aquelas abordadas anteriormente.

Da mesma forma, é pertinente trazer para esta análise um dado subjetivo, porém que chamou a atenção e com o qual é possível buscar entendimento do contexto investigado. Algumas profissionais, antes de responderem a questão n. 11 (a qual pedia para selecionar cinco atividades de um rol de 17 como sugestões para serem realizadas na BE), indagaram a

pesquisadora se as atividades elencadas **teriam**²³ que ser realizadas por elas ou pelas professoras, demonstrando certa apreensão caso elas mesmas tivessem que executá-las. Ao mesmo tempo, percebeu-se que estas profissionais apontaram que, dependendo de quem fosse a responsável pelo desenvolvimento das atividades, as escolhas seriam distintas; o que leva a crer a falta de interação entre as funcionárias e as professoras no planejamento de atividades com os alunos.

Ao que tange às concepções das docentes, quando perguntado se elas tinham o hábito de frequentar a biblioteca (questão n. 6) para uso seu, particular, e não diretamente com os alunos, 15 (41%) mencionaram que não frequentavam a biblioteca, e 59% (22 professoras) têm o hábito de utilizar a biblioteca. O gráfico 20 apresenta esse panorama.

Gráfico 20 – Uso (pessoal) da biblioteca escolar por parte das docentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Junto a esse resultado, as educadoras foram questionadas, na pergunta n. 7 se realizavam atividades com os alunos na BE e, em caso positivo, que mencionasse qual atividade (para ler a análise completa desta questão: p. 115-117). Recapitulando os resultados, apenas 11% disseram usar o espaço com os estudantes. Novamente, a maioria (70%) relata usar os materiais, mas não o espaço em si. Porém, o que é trazido aqui para esta categoria de análise são alguns apontamentos feitos por professoras ao responderem esta questão.

Docentes das escolas E8 e E9 expuseram que, o fato da sala de vídeo estar integrada à biblioteca interfere no uso do espaço para atividades de leitura e pesquisa; pois, muitas vezes, o lugar está sendo utilizado para outros fins: exibição de filmes, reuniões pedagógicas e com pais. Na escola 10, a biblioteca não funciona à tarde. As atividades de leitura e empréstimo de

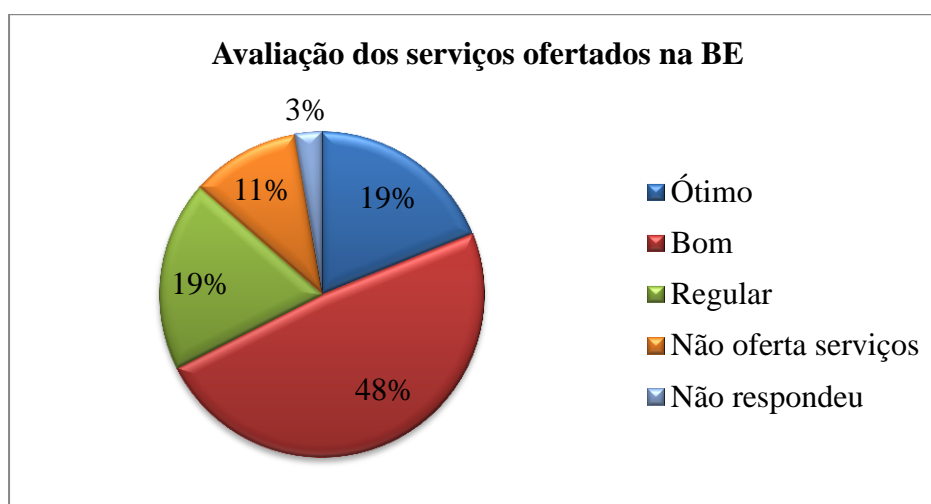
²³ Destacou-se este verbo para denotar a ênfase dada pelas participantes no sentido da obrigação, ou ainda, imposição de executar as atividades.

livros são realizadas dentro da sala de aula pela própria professora (há caixas de livros nas salas dos Anos Iniciais). Ou seja, esses relatos indicam a falta de integração da sala de aula com a BE e, por consequência, da interação entre os agentes educacionais.

Ao encontro desses postulados, a questão n. 8, ao solicitar a avaliação sobre os serviços prestados pelas bibliotecas, teve como respostas: 48% (18 docentes) avaliam o serviço ofertado como bom, 19% indicam os serviços como regulares e 11% informaram não haver a oferta de serviços. Ao analisar este resultado verificou-se que das sete professoras que avaliam como regular a oferta de serviços, seis delas trabalham nas escolas E8, E9 e E10, as mesmas que expuseram algum ponto negativo em relação às bibliotecas para justificar a não interação com o espaço. Da mesma forma, A docente 8Da, que avaliou o serviço como bom, esclareceu que: *“Os alunos do currículo tem projeto de leitura na sala de aula. No meu caso, trabalho leitura durante a semana na aula, pois nossa biblioteca é também utilizada como sala de vídeo, sala de reuniões de pais, de professores, além disso faltam alguns recursos e ela é utilizada também para outros fins”* (transcrição na íntegra da resposta).

Outro ponto importante para a pesquisa, foi a menção feita por duas docentes da escola E10 (10Db e 10Dd), as quais relataram que avaliaram como “Não oferta serviços” e “Regular” pelo fato de a biblioteca não contar com a presença de bibliotecário. A seguir, apresenta-se o gráfico 21 com os resultados.

Gráfico 21 – Avaliação quanto aos serviços oferecidos pela BE



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

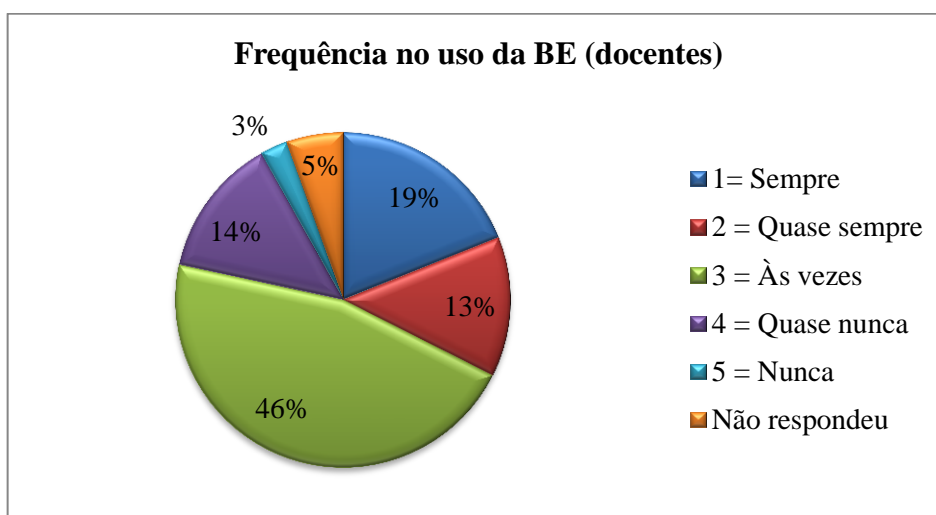
Finalizando a análise desta categoria, a questão 11.1, feita às docentes, solicitava a avaliação de quatro itens sobre as atividades em relação à BE, utilizando a escala de *Likert*

com os seguintes critérios de frequência: **1= Sempre; 2 = Quase sempre; 3 = Às vezes; 4 = Quase nunca; 5 = Nunca.** Os quatro itens são apresentados individualmente a seguir.

a) Utiliza a biblioteca da escola:

A utilização da BE foi exposta pelas docentes como sendo uma ação realizada esporadicamente (46% das respondentes usufruem do espaço de vez em quando). Enquanto 17% nunca ou quase nunca frequentam a BE. Somando aquelas professoras que em algum momento utilizam a biblioteca (três primeiros critérios) tem-se 78% indicando o uso da BE. Tal resultado vem ao encontro do apresentado na questão n. 7, em que 70% das educadoras relataram frequentar a biblioteca para uso de materiais e recursos. O gráfico 22 apresenta esse panorama.

Gráfico 22 – Frequência com que as professoras utilizam a biblioteca escolar

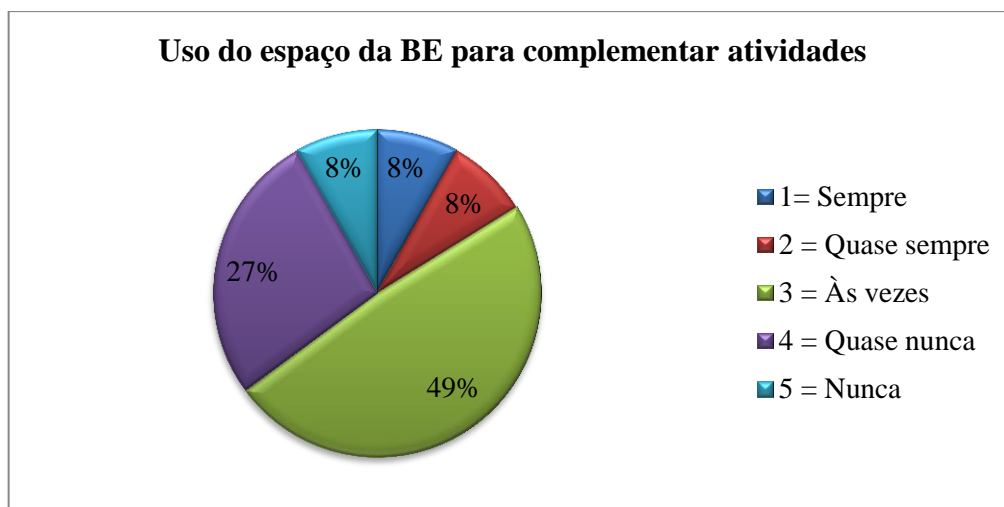


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

b) Utilizo o espaço da BE para complementar as atividades em sala de aula:

Este segundo item verificou com que frequência as professoras utilizavam o espaço da BE durante as aulas com os alunos. Os resultados confirmam o que os demais dados coletados e analisados nas outras categorias apresentaram: o inabitual uso do espaço da biblioteca para as atividades desenvolvidas com os alunos; um total de 35% (13 docentes) nunca ou quase nunca usa o espaço. A maioria, 49%, afirma frequentar a biblioteca com os alunos ocasionalmente; fatores estes que refletem na falta de interação entre as funcionárias da BE e as professoras. O gráfico 23 a seguir traz os dados compilados.

Gráfico 23 – Utilização do espaço da BE na complementação das atividades educativas

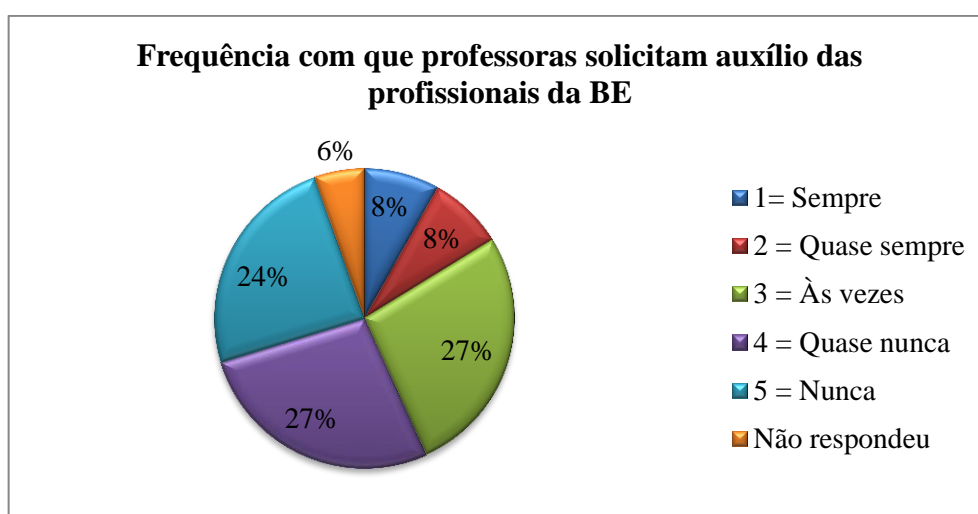


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

c) Solicito auxílio do bibliotecário em sugestões de atividades e livros para a elaboração do plano de aula:

Referindo-se ao trabalho colaborativo entre as participantes, chama a atenção que 51% praticamente não solicitam auxílio às profissionais das BE tanto para realizar atividades conjuntamente (como já foi explorado) quanto para a busca por materiais. Apenas 27% (10 professoras) mencionaram às vezes solicitar esse auxílio; caindo para 8% (três docentes) que sempre buscam interagir com a funcionária da BE. O gráfico 24 traz os resultados.

Gráfico 24 – Frequência com que as professoras solicitam auxílio das profissionais da BE



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

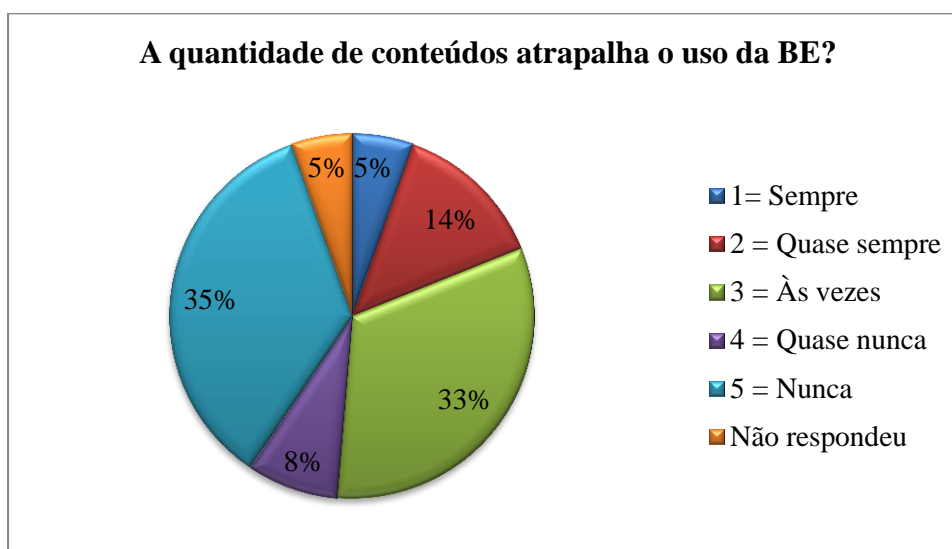
Destaca-se que das três professoras que indicaram haver essa interação, duas (5Dd e 5De) trabalham na escola em que a profissional da biblioteca atua 40 horas e que também

realiza atividades de Letramento Informacional com os discentes. Foi inusitado o apontamento feito pela terceira docente (9Db) afirmando que sempre solicita auxílio da funcionária da BE, pois o atendimento no espaço é realizado apenas 20 horas no período da manhã, ou seja, no turno inverso dos AIEF.

d) A quantidade de conteúdo das disciplinas atrapalha o uso da biblioteca:

O último item analisado procurou apurar se as docentes acreditavam que a quantidade de conteúdos estipulada nos currículos escolares atrapalhava o uso da BE. Um número significativo de participantes (33%) informou que às vezes dificulta usar o espaço. Este percentual somado àqueles que mencionaram que sempre ou quase sempre atrapalha a utilização equivale a 52% das docentes, ou seja, um pouco mais da metade relatou que em algum momento a quantidade de conteúdo curricular interfere na utilização da biblioteca. Por fim, 43% (entre 35% que indicaram nunca, e 8% quase nunca) acreditam que a quantidade de conteúdos não prejudica a utilização da biblioteca. Como é mostrado no gráfico 25.

Gráfico 25 – Conteúdos das disciplinas x uso da biblioteca escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para encerrar as reflexões desta categoria de análise, acredita-se que os dados coletados trouxeram resultados significativos à pesquisa. Do ponto de vista da interação, apesar de ter sido constatado um envolvimento bem expressivo das profissionais atuantes nas BE em relação à participação em reuniões pedagógicas e com os pais, além da colaboração na elaboração do Projeto Político Pedagógico, não há a mesma mobilização quanto ao trabalho colaborativo com as docentes. A maioria das professoras criou seu espaço próprio de leitura e

atividades literárias dentro da sala de aula, não interagindo com a BE. Este cenário destoa do que é defendido pelo Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 2000, p. 2), esclarecendo que:

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação.

Concatenadas a estas concepções, Carmo e Dutra (2016, p. 305) enfatizam que “[...] é de extrema importância que professores e bibliotecários trabalhem em parceria para desenvolver ações educativas condizentes, e assim possam auxiliar os alunos [...]” nas suas múltiplas aprendizagens. Porém, para que esta interação se faça presente nas práticas educativas, da sala de aula e da biblioteca, é primordial que a escola conte com profissionais qualificados para o trabalho com o LI. Sendo assim, a próxima e última categoria de análise tratará sobre a formação continuada para o Letramento Informacional.

4.5 LETRAMENTO INFORMACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta última categoria de análise foi verificado se as participantes conheciam e/ou tiveram contato com a temática da pesquisa, em especial, do Letramento Informacional, e se apresentavam interesse no assunto. Juntamente com esse objetivo, foram examinados dois documentos norteadores da educação básica, um em nível nacional (a BNCC) e outro na instância regional/estadual (o RCG), com o intuito de contribuir para elaboração do produto final. Inicialmente, serão apresentados os resultados baseados nas questões apresentadas no quadro 35 a seguir.

Quadro 35 – Bloco de questões analisadas na categoria 5

Questão 10: docentes
<p>10- Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, assinale os quatro aspectos que considera mais importante:</p> <p>() Memorização de conteúdos;</p> <p>() Participação ativa do estudante na construção do conhecimento;</p> <p>() Professor como mediador do conhecimento;</p> <p>() Estudante apto a resolver problemas;</p> <p>() Professor como detentor do saber;</p> <p>() Estímulo do pensamento crítico-reflexivo;</p> <p>() Aprendizagem ao longo da vida;</p> <p>() Desenvolvimento de competências para busca e uso da informação.</p>

Questões 12, 13 e 14: bibliotecárias e docentes
12- Ao longo da sua formação profissional e experiência, teve contato com conceitos como: Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Habilidades Informacionais e Competência em Informação? () Sim () Não
13- Em caso positivo, onde, em que circunstâncias? (pode ser assinalada mais de uma opção) <input type="checkbox"/> Durante a formação (magistério, graduação, especialização) <input type="checkbox"/> Em cursos de formação continuada, capacitações pedagógicas, cursos de extensão <input type="checkbox"/> Em eventos científicos (palestras, seminários, colóquios, debates) <input type="checkbox"/> Em pesquisas e leituras particulares (internet, livros, artigos de revistas) <input type="checkbox"/> Em conversas informais
14- <u>Hipoteticamente</u> , caso fosse ofertado um curso de formação continuada a profissionais que atuam em bibliotecas escolares para a capacitação em Letramento Informacional, você teria interesse em participar: () Sim () Não

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A questão 10 solicitou às docentes que selecionassem quatro aspectos considerados importantes nos processos de ensino e aprendizagem, entre oito alternativas indicadas. Dentre as alternativas, duas delas (memorização de conteúdos e professor como detentor do saber) são características do modelo tradicional de ensino, no qual o conhecimento é transmitido de forma fragmentada, do professor para o aluno. Nessa perspectiva, Freire (2009, p. 3) esclarece que: "O educador, que aliena a ignorância, se mantém sempre em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca".

Num caminho diverso, outras abordagens educativas surgiram na perspectiva da Escola Nova²⁴, especialmente, as teorias cognitivas iniciadas com o construtivismo de Piaget, o sociointeracionismo de Vigotsky, a aprendizagem significativa abordada por Ausubel, e mais recentemente, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Segundo Peixoto (2016, p. 37), os novos modelos educacionais,

“[...] diferentemente do paradigma tradicional, exigem do indivíduo pensamento crítico, raciocínio, autonomia, argumentação, capacidade de resolução de problemas e de estabelecer relações com o cotidiano e capacidade de trabalhar em grupo. Nesse novo paradigma, tornar a informação em conhecimento é uma tarefa diferente da forma em que isso acontecia na perspectiva tradicional, uma vez que a ação do estudante passa pelo desenvolvimento de algumas habilidades a partir da mediação do professor”.

Incluídas neste entendimento, as demais alternativas da questão 10 foram elencadas como: participação ativa do estudante na construção do conhecimento; professor como mediador do conhecimento; estudante apto a resolver problemas; estímulo do pensamento

²⁴ Escola Nova é um movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. No Brasil, ganhou força a partir da década de 1920, sendo Rui Barbosa o pioneiro das ideias escolanovistas no país.

crítico-reflexivo; aprendizagem ao longo da vida; desenvolvimento de competências para busca e uso da informação. Juntamente com esta nova abordagem educativa, atualmente, tem-se um movimento voltado à educação para a informação, em que os preceitos do LI se fazem presentes. Salienta-se, dessa forma, que os seis itens estão alinhados aos objetivos da CoInfo. Esclarecidas as vertentes pedagógicas presentes na questão n. 10, a seguir apresenta-se a tabela 4 com as alternativas escolhidas pelas docentes.

Tabela 4 – Aspectos importantes nos processos de ensino e aprendizagem

Aspectos importantes nos processos de ensino e aprendizagem	TOTAL
Aprendizagem ao longo da vida	5
Desenvolvimento de competências para busca e uso da informação	27
Estímulo do pensamento crítico-reflexivo	36
Estudante apto a resolver problemas	14
Memorização de conteúdos	1
Participação ativa do estudante na construção do conhecimento	36
Professor como detentor do saber	0
Professor como mediador do conhecimento	27

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Com um total de 36 participantes (97%), dois aspectos tiveram destaque: o estímulo do pensamento crítico-reflexivo; e a participação ativa do estudante na construção do conhecimento. Outros dois itens tiveram igual número de votos: 27 docentes (73%) escolheram como aspectos importantes o desenvolvimento de competências para busca e uso da informação, e professor como mediador do conhecimento. Apenas cinco professoras (14%) selecionaram a aprendizagem ao longo da vida. Tópico este destacado no contexto da CoInfo, juntamente com o desenvolvimento de competências para busca e uso da informação.

Como cita o documento Faróis da sociedade da Informação: declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida (IFLA/UNESCO, 2008, p. 1, grifo nosso):

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.

O aprendizado ao longo da vida na perspectiva do LI é considerado como um aspecto importante a ser trabalhado na educação, contudo ele transcende o espaço escolar; por isso, talvez, apenas cinco professoras tenham selecionado este item. Na continuidade dos dados,

38% (14 participantes) acreditam que a resolução de problemas é um aspecto importante no aprendizado dos alunos. Juntamente com o aprendizado ao longo da vida, “a articulação entre conhecimento busca, acesso, organização e uso da informação na **resolução de problemas** é parte integrante das habilidades a serem desenvolvidas durante a formação básica da pessoa” (FARIAS; BELLUZZO, 2017, p. 115, grifo nosso). Ou seja, em situações cotidianas que necessitem escolhas ou envolvam adversidades, ter as aptidões para a resolução de problemas inerentes à CoInfo é condição essencial do indivíduo que participa da vida social e em grupo.

Finalizando, crê-se que pelas respostas, as docentes concebem a aprendizagem como um processo voltado ao protagonismo do estudante, em que a participação ativa, o estímulo do pensamento crítico-reflexivo, o desenvolvimento de competências para busca e uso da informação e o professor como mediador do conhecimento são aspectos elementares para o desenvolvimento global dos discentes, aspectos estes nos quais a CoInfo está alicerçada.

A questão 12 apurou se as participantes, na formação e experiência profissional tiveram contato com os conceitos de LI, Alfabetização Informacional, Habilidades Informacionais e CoInfo. Um pouco mais da metade, 53% informaram que sim; e 47% relataram não terem conhecimento das definições. A tabela 5 a seguir apresenta os resultados.

Tabela 5 – Conhecimento dos termos referentes à Competência em Informação

Já teve contato com os conceitos	N.º (%)		N.º (%)		N.º (%)	
	Profissionais em BE		Docentes		Total de sujeitos	
SIM	4	40%	21	57%	25	53%
NÃO	6	60%	16	43%	22	47%
TOTAL PARTICIPANTES	10	100%	37	100%	47	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Em relação às profissionais das bibliotecas, a P5 (funcionária que trabalha 40 horas semanais na biblioteca e que realiza atividades de LI com os alunos dos AIEF) foi uma das quatro profissionais (P4, P5, P8, P10) que respondeu ter contato com os conceitos apresentados. Já a respeito das docentes, a escola E2 foi a única em que todas as professoras mencionaram já haver tido contato com a temática. Na sequência, a pergunta n. 13 pedia àquelas que responderam sim, em que circunstâncias tiveram este envolvimento com o assunto, podendo assinalar mais de uma opção. Segue abaixo a tabela 6 com as respostas.

Tabela 6 – Momento em que houve contato com a temática da CoInfo

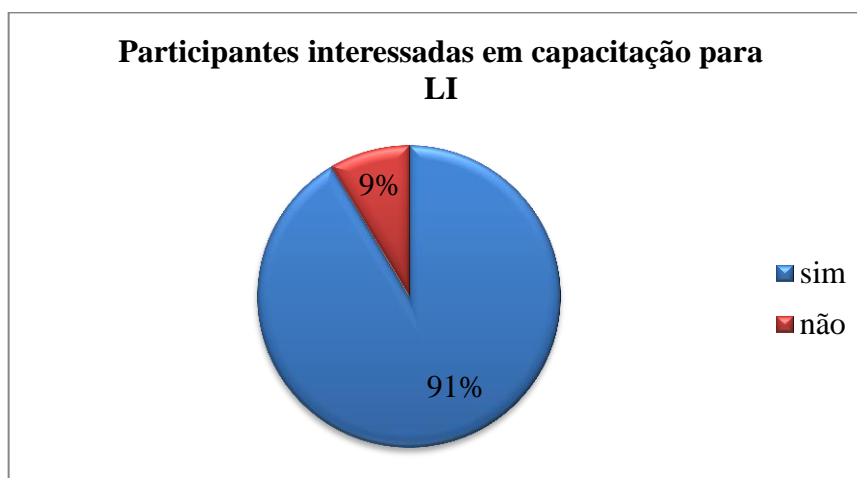
Circunstâncias	N.º (%)		N.º (%)		N.º (%)	
	Profissionais em BE (4)		Docentes (21)		Total de sujeitos (25)	
Durante a formação	3	75%	15	71%	18	72%
Em cursos de formação continuada	4	100%	14	67%	18	72%
Em eventos científicos	2	50%	7	33%	9	36%
Em pesquisas e leituras particulares	2	50%	10	48%	12	48%
Em conversas informais	1	25%	5	24%	6	24%

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Inicialmente, todas as quatro profissionais das BE que tiveram contato com os conceitos relacionados à CoInfo informaram que isso ocorreu mediante cursos de formação continuada, a segunda forma de acesso foi durante a formação inicial (75%). No grupo das docentes, das 21 participantes, 71% tiveram contato na formação inicial, e depois em cursos de formação continuada (67%). No geral, estas foram as duas circunstâncias nas quais as participantes informaram ter conhecido os conceitos relacionados à CoInfo.

A última pergunta identificou quantas participantes teriam interesse em realizar capacitação com enfoque no LI. Todas as profissionais das BE responderam que sim. Das 37 docentes apenas quatro expuseram não ter interesse em participar de curso na área. Ou seja, do total de 47 participantes, 43 (91%) indicaram interesse. Além disso, duas professoras sugeriram que a capacitação acontecesse na modalidade a distância (2Dd) e a oferta fosse gratuita (10Dc). O gráfico 26 apresenta os resultados gerais.

Gráfico 26 – Interessadas em participar de formação continuada para o LI



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os resultados evidenciaram o interesse das participantes em desenvolver habilidades e conhecimentos para melhor conduzir o trabalho pedagógico com os alunos, integrando a biblioteca neste processo. Mateus e Oliveira (2016, p. 132) salientam “[...] como esses profissionais podem, por meio da formação continuada, buscar novos conhecimentos que os levem a avaliar sua prática, assim como a buscar melhorias no desempenho de suas funções”. Também Demo (2003) enfatiza a importância da capacitação profissional aos trabalhadores da educação, na qual os educadores têm acesso a conhecimentos socializados, superando o mero treinamento, “[...] possibilitando a inovação da prática didática e o processo de permanente recuperação da competência [profissional]”. (SILVA; VILELA, 2016, p. 155).

Assim, diante da receptividade das participantes da pesquisa em aprender, e amparando-se em Gasque (2012) que propõe a integração dos conteúdos de Letramento Informacional aos conteúdos curriculares na educação básica, buscando facilitar a inserção do LI nas rotinas escolares e o maior envolvimento do bibliotecário na execução das atividades em parceria com os educadores, foi realizado um exame documental. O intuito foi identificar pressupostos pedagógicos que possam ser incluídos no protótipo de produto desta pesquisa: a elaboração de proposta de formação continuada baseada no Letramento Informacional. Para tanto, os dois documentos estudados foram: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), no que tange ao ensino para os AIEF.

4.5.1 BNCC e do RCG: relações com o Letramento Informacional

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) são dois documentos importantes no cenário educacional regional; o primeiro, em nível nacional, traz as 10 competências gerais que deverão ser desenvolvidas por meio de um conjunto de aprendizagens em todas as etapas da educação básica no país, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em síntese, é por meio da BNCC que as escolas organizarão seus currículos, portanto, compete a cada instância (estadual e municipal) contextualizar a BNCC à realidade das suas instituições educativas. Dessa forma, o segundo documento (RCG) aborda as propostas da BNCC em nível estadual, nesse caso específico, para todas as escolas do RS. O intuito de apresentar alguns aspectos da BNCC e do RCG é analisar se ambos os documentos fazem referência em seu conteúdo normativo às concepções envolvendo a educação para a informação, a CoInfo e o Letramento Informacional. Dito isso; já em seu texto introdutório, a BNCC esclarece o conceito de competência a ser adotado:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

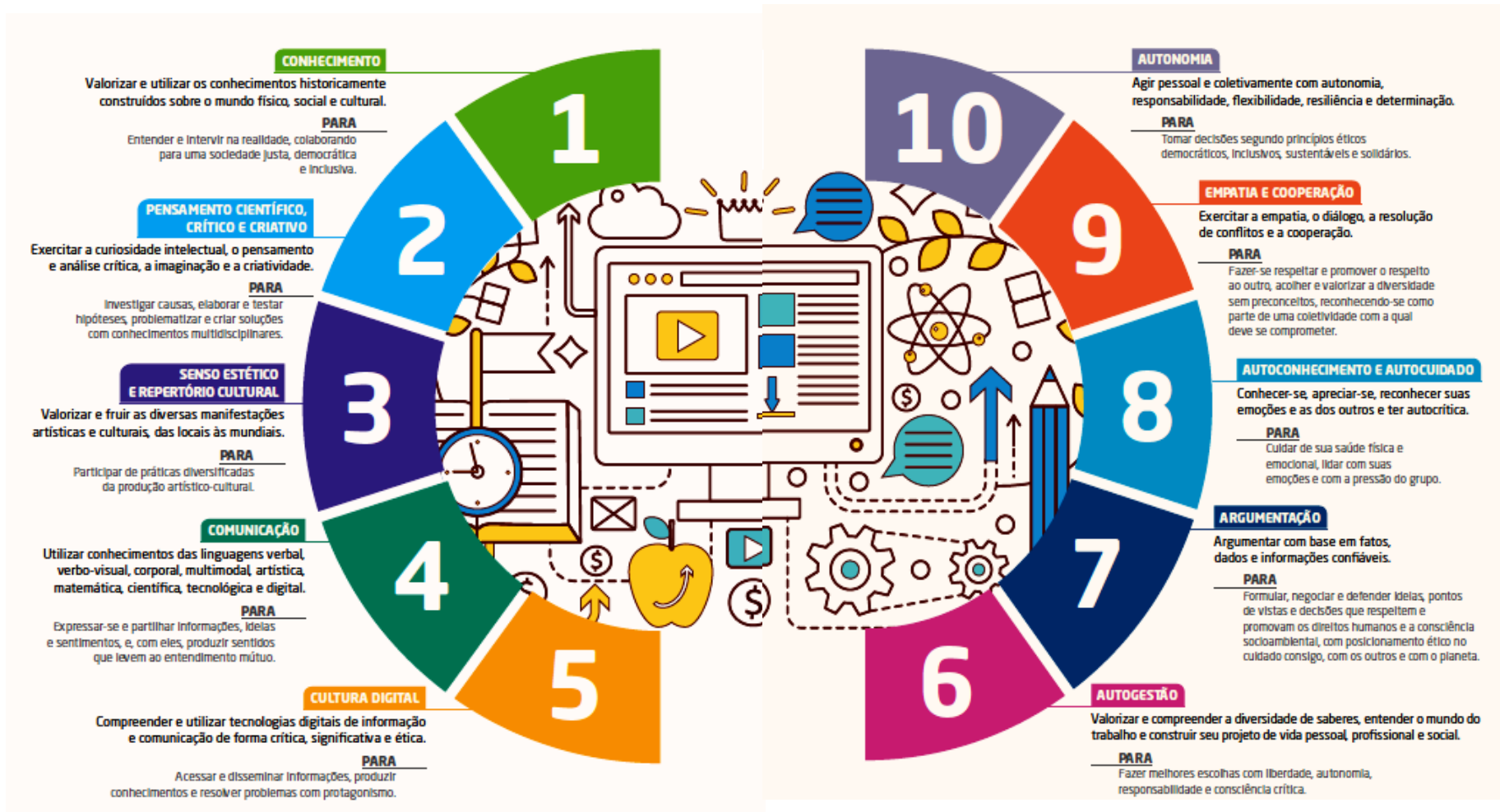
Há, portanto, uma confluência com o entendimento de Belluzzo (2005a, p. 39-40) que sintetiza o conceito de Competência em Informação como sendo:

Um processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência, em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida.

Depreende-se, dessa forma, que é possível conciliar os ideais propostos pela BNCC para a educação brasileira com aqueles buscados pela CoInfo. Para aprofundar esta análise comparativa, apresenta-se a seguir, na figura 6, um infográfico, produzido pela editora Moderna²⁵, das 10 competências gerais do ensino básico exploradas na BNCC.

²⁵ Este infográfico faz parte de material produzido e distribuído gratuitamente pela editora Moderna (sem fins comerciais), com o objetivo de contribuir para a formação continuada de professores para a implantação da BNCC nas escolas.

Figura 6 – Competências gerais da BNCC



Fonte: Editora Moderna ([2018], p. 22-23), adaptado de Brasil (2017, p. 9-10).

Ao conceber a Competência em Informação pelo enfoque multidimensional – no qual são consideradas quatro dimensões: técnica, estética, ética e política; estas destacadas, principalmente, em estudos de Farias e Vitorino (2009) e Vitorino e Piantola (2011, 2019) – observa-se que as 10 competências gerais da BNCC possuem estreita relação com esta abordagem. Em resumo, com o intento de relembrar o entendimento das quatro dimensões da CoInfo (trabalhadas com maior destaque na seção 2, seção secundária 2.2), reproduz-se no quadro 36 a síntese criada por Vitorino e Piantola (2011, p. 109) com os aspectos característicos de cada dimensão.

Quadro 36 – Resumo das características das dimensões da CoInfo

Dimensão técnica	Dimensão estética	Dimensão ética	Dimensão política
Meio de ação no contexto da informação. Consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos. Ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias.	Criatividade sensível. Capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação. Experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo.	Uso responsável da informação. Visa à realização do bem comum. Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação, tais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo.	Exercício da cidadania. Participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social. Capacidade de ver além da superfície do discurso. Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico.

Fonte: Vitorino e Piantola (2011, p. 109).

Retoma-se ainda que, segundo as autoras (FARIAS; VITORINO, 2009; VITORINO; PIANTOLA, 2011) há um entrelaçamento entre as dimensões da Competência em Informação com a dimensão ética. Ou seja, ao se afirmar que a **dimensão técnica** se refere à capacidade de acessar e dominar os recursos informacionais, subentende-se que para o desenvolvimento dessas habilidades técnicas é necessário produzir atitudes crítico-reflexivas, as quais embasam a dimensão ética. Da mesma forma, a **dimensão estética** está ligada com a experiência particular do indivíduo ao lidar com a informação e a sua maneira de manifestá-la no contexto da coletividade, esta capacidade também se fundamenta em princípios éticos. E, quando na **dimensão política** é abordada a participação em sociedade, exercendo a cidadania, esta também exige reflexão, criticidade e responsabilidade – atitudes e comportamentos alicerçados na **dimensão ética** da Competência em Informação.

Portanto, ao relacionar as 10 competências da BNCC com as quatro dimensões da CoInfo, torna-se quase que impossível não vinculá-las à dimensão ética. O quadro 37, a seguir, apresenta esta relação. Utilizou-se apenas a numeração seguida da palavra geradora de cada competência, usadas no infográfico anterior.

Quadro 37 – Relações entre as 10 competências gerais da BNCC e as 4 dimensões da CoInfo

Competências BNCC	Dimensões CoInfo
1 Conhecimento	Ética, técnica e política
2 Pensamento científico, crítico e criativo	Ética, técnica e estética
3 Senso estético e repertório cultural	Ética, estética e política
4 Comunicação	Todas as quatro
5 Cultura digital	Ética e técnica
6 Autogestão	Ética e política
7 Argumentação	Todas as quatro
8 Autoconhecimento e autocuidado	Ética e estética
9 Empatia e cooperação	Ética, estética e política
10 Autonomia	Todas as quatro

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Além das 10 competências gerais, a BNCC apresenta, para cada fase da educação básica, competências específicas e habilidades referentes a cada área de conhecimento. No caso do estudo em questão, o qual tem como participantes as docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano), apresenta-se a estrutura do documento que comporta apenas a primeira fase do Ensino Fundamental. Dessa forma, a organização estrutural da BNCC para os AIEF está dividida em cinco áreas de conhecimento, para cada área há um conjunto de componentes curriculares. O quadro 38 apresenta esta estruturação.

Quadro 38 – Estrutura da BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL (anos iniciais)	
Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens	Língua Portuguesa, Artes, Educação Física
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia, História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Brasil (2017).

Para as áreas de conhecimento há um conjunto de competências específicas por área. O mesmo ocorre com os componentes curriculares, para cada um deles existem competências específicas, estas subdivididas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Por isso, a BNCC é um documento denso (600 páginas) e complexo, que exige um estudo aprofundado; as escolas, desde homologação em 2017 têm, por meio das secretarias municipais e estaduais de educação, se mobilizado em busca de capacitação aos docentes e reestruturação dos currículos escolares, além disso, ocorre também, em nível federal, a adaptação dos materiais didáticos à BNCC.

Neste estudo não foi possível uma análise aprofundada do documento; delimitando-se assim ao enfoque na temática do Letramento Informacional. Neste viés, foi feita uma busca em toda a BNCC pelas expressões: Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Competência em Informação e Habilidades Informacionais, a qual não gerou nenhum resultado. Ou seja, a BNCC não utiliza estes conceitos especificamente, contudo, contempla os multiletramentos e os novos letramentos, os quais são vistos como “[...] essencialmente digitais.” (BRASIL, 2017, p. 69).

Salienta-se que, mesmo não contemplando explicitamente os referidos termos, a BNCC traz – embasando suas concepções pedagógicas e o seu compromisso com a educação integral – os principais aspectos representativos do Letramento Informacional:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender, saber lidar com a informação** cada vez mais disponível, **atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais**, aplicar conhecimentos para **resolver problemas**, ter **autonomia para tomar decisões**, **ser proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções**, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

Campello (2009, p. 14), ao tratar destes mesmos aspectos (grifados acima) pelo ponto de vista do LI, esclarece que “o letramento informacional, portanto, adquire centralidade em escolas que têm seus projetos pedagógicos alicerçados em teorias construtivistas.” Por isso, crê-se que, mediante o exposto na BNCC, as instituições de educação básica brasileiras estão caminhando em direção à integração das propostas de Letramento Informacional nos processos educativos de ensino e aprendizagem.

No que tange aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC indica que

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2017, p. 59).

Mais uma vez, é entendido que a BNCC – ainda que não enfatiza claramente a denominação Letramento Informacional – aproxima sua visão educativa para os elementos da Competência em Informação. Em especial ao mencionar a experiência estética e intercultural do aluno, sua autonomia e interesse pela vida social, bem como, as habilidades para lidar com a informação em diferentes suportes e situações.

Por outro lado, chama à atenção que a palavra **biblioteca** é mencionada apenas duas vezes no documento (lembrando que são 600 páginas); a primeira menção ocorre na área de conhecimento das Linguagens, no componente curricular de Língua Portuguesa do 3.º ao 5.º ano. A segunda aparição acontece na página 335, na área de conhecimento de Ciências Humanas. O quadro 39 apresenta as duas ocorrências.

Quadro 39 – A biblioteca sendo mencionada na BNCC

ÁREA DE CONHECIMENTO DAS LINGUAGENS		
Componente curricular: Língua portuguesa	Práticas de linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Objeto de conhecimento: formação do leitor
Habilidade para 3.º, 4.º e 5.º ano: Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou os colegas sua opinião, após a leitura.		
ÁREA DE CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS		
Nos AIEF é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas , pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações.		

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Brasil (2017, p. 113-355).

Quando analisado o Referencial Curricular Gaúcho, a biblioteca é citada apenas na área das linguagens, tal como aparece na BNCC, ou seja, nos mesmos itens expostos no quadro 34. O RCG é um documento normativo criado após a BNCC. Desde 2019, as escolas

gaúchas estão seguindo este referencial, o qual tem seu texto fundamentado na BNCC; além disso, o RCG não contempla os aspectos pertinentes ao Ensino Médio; assim, sua aplicação vale para a Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental. Destaca-se ainda que o Referencial, diferente da BNCC, não se estrutura em um único documento; ele está dividido em seis cadernos pedagógicos conforme as cinco áreas do conhecimento (para o Ensino Fundamental) e um exclusivo à Educação Infantil. O RCG traz, além do que já é abordado na BNCC, “[...] as habilidades acrescidas das contribuições dos profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Sul”. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 18).

Após leitura do referido material, percebeu-se que os assuntos são tratados igualmente tanto no RCG quanto na BNCC. Apenas são acrescidos aspectos de cunho mais local e regional referentes às habilidades a serem desenvolvidas em cada componente curricular das áreas de conhecimento já exploradas na BNCC, os quais foram avaliados como não essenciais para a continuidade da análise, uma vez que haveria a replicação de informações.

Portanto, considera-se, a partir do estudo da BNCC e do RCG, que há um alinhamento entre as teorias educacionais/pedagógicas defendidas por esses documentos e as concepções teóricas que embasam os estudos sobre Letramento Informacional e Competência em Informação. Partindo desta análise, acredita-se ser possível integrar à proposta de produto final desta pesquisa alguns pressupostos desses referenciais educacionais. Considera-se, ainda, que incorporar os princípios pedagógicos analisados em um modelo de formação continuada para o LI possa contribuir significativamente para a interação desejada entre as profissionais da biblioteca escolar e as docentes dos AIEF. Como declara Belluzzo (2005b, slide 9):

A competência em informação pode ser um fator de integração entre as ações pedagógicas e informacionais, aproximando professores e bibliotecários em torno de um diálogo a partir de um objetivo comum – o alcance de suas funções de responsabilidade social de forma conjunta.

Por isso, como tais preceitos trazidos na BNCC necessitam ser efetivados e trabalhados nas escolas, postula-se que uma formação continuada que conseguisse incluí-los seria uma forma de sensibilizar os educadores participantes para os novos paradigmas da educação e da informação. Isto posto, na seção seguinte apresenta-se o protótipo da proposta de curso de formação continuada – produto final deste estudo.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM LETRAMENTO INFORMACIONAL: UMA PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO PARA BIBLIOTECÁRIOS E DOCENTES

A partir do estudo dissertativo realizado e, em especial, dos resultados obtidos na pesquisa de campo desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vacaria (RS), concebeu-se, enquanto produto, a elaboração de curso de formação continuada na perspectiva do Letramento Informacional. A proposta apresentada está direcionada, num primeiro momento, às participantes da pesquisa, identificadas como bibliotecária, professoras atuantes nas BE e as docentes das turmas dos AIEF. Contudo, por se tratar de um protótipo, existe a viabilidade, por meio de adaptações, de aplicação a outros grupos de educadores, como aqueles das redes privada e estadual de ensino; ou ainda, contemplar, por exemplo, estudantes de cursos de magistério (de nível médio) e de Pedagogia e as demais licenciaturas, além de bibliotecários e graduandos do curso de Biblioteconomia.

Também por se tratar de um arquétipo, será apresentada uma prévia da estrutura do curso, com as principais informações referentes à concepção pedagógica e metodológica do curso, carga horária e avaliação, ao conteúdo, formato, entre outros aspectos relevantes para a concepção inicial do produto. Além disso, para a elaboração desta capacitação, foi trazida a experiência profissional da pesquisadora, a qual atuou sete anos como coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação de Muitos Capões (RS), trabalhando diretamente com atividades de formação continuada para os professores. Junto a isso, salienta-se que, durante o período do mestrado, dedicou-se a capacitações e cursos ofertados com temáticas alinhadas à criação de materiais pedagógicos e cursos na área, com o intuito de explorar de forma mais segura as etapas de elaboração deste produto.

Retomam-se os resultados expostos na categoria 5 da análise de conteúdo, os quais evidenciaram o interesse das participantes em um curso de formação continuada. Uma indicação pertinente e que colaborou para a escolha do formato de disponibilização do curso foi o fato de algumas participantes mencionarem a possibilidade da capacitação ser na modalidade da Educação a Distância (EaD). Tal observação alinha-se com os avanços tecnológicos cada vez mais inseridos no contexto educacional. Atualmente, a EaD é uma modalidade que tem se desenvolvido e ganhando notório destaque no Brasil, e muito deste crescimento se deve à popularização da internet e ao desenvolvimento de novas metodologias para a educação.

Aliado a isso, a Educação a Distância traz consigo uma infinidade de potencialidades por ser adaptável ao ritmo, características e preferências de quem estuda (PIVA *et al.*, 2011).

Também nesta modalidade, é reforçada “[...] a ideia de construção coletiva, na qual não apenas o professor detém o conhecimento, mas o saber presente em cada estudante é valorizado e o ambiente favorece esta troca de saberes”. (OLIVEIRA; HIGA, [2019?], p. 4). Esses aspectos estão intimamente ligados ao fazer educativo dos docentes dentro da escola, logo, a EaD favorece o desenvolvimento destes traços significativos ao ensino básico escolar. Neste entendimento, Bof e Rios (2013, p. 9975) afirmam que:

Uma das possibilidades da formação continuada do professor em EAD explicita-se pela possibilidade de renovação da prática pedagógica, considerando aspectos relacionados à metodologia, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem, entre outros. A outra se refere ao uso pedagógico das TIC, que vai ao encontro da realidade dos alunos do novo milênio.

Por conta desses apontamentos, para o esboço do produto final desta dissertação optou-se pela sua oferta EaD. Dentro desta modalidade têm-se tipologias diferentes de curso, entre as mais conhecidas estão: a *Massive Open Online Course* (MOOC) e a *Small Private Online Course* (SPOC). Em linhas gerais, como o próprio nome diz, os cursos MOOCs são aqueles massivos, abertos e online; as turmas são numerosas e não há, na maioria das vezes, a presença de professores e/ou tutores. Já os SPOCs “[...] são cursos direcionados a **pequenos grupos**, com tutoria e o que chamamos de “tutoria humanizada”. Nele, há mais atividades subjetivas, que requer uma atenção do tutor e um feedback” (SILVA, c2017, *on-line*). Além da tipologia, os cursos EaD podem ser ofertados totalmente a distância ou de forma mista/híbrida.

Ao que tange à última, a proposta de ensino híbrido tem se mostrado uma metodologia interessante e com bons resultados na educação. Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7) o caracterizam com sendo:

[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Uma das metodologias utilizadas na concepção do ensino híbrido é a Sala de aula invertida (*Flipped Classroom*); a ideia é realmente apresentar uma forma inversa à proposta tradicional de ensino. Ou seja, enquanto no ensino convencional os conceitos e teorias são estudados em sala de aula, e as atividades são feitas individualmente (em casa); na Sala de aula invertida ocorre o oposto: as leituras e atividades referentes aos conceitos e definições configuram-se em um momento mais teórico e de estudo individualizado, já o encontro

presencial é o momento de aprendizagem coletiva, com atividades práticas sobre a teoria estudada, além da troca de conhecimentos entre os colegas e de sanar as dúvidas com o professor (VALENTE, 2014). Segundo Cardoso (2017, p. 41), “a teoria estudada em casa pode conter também vídeos, palestras, sites para pesquisas, além de textos escritos em que o aluno poderá aprender pela exploração de novos conhecimentos”. Dessa maneira, a proposta de curso de formação continuada seguirá a concepção do ensino híbrido, adotando os pressupostos metodológicos da Sala de aula invertida, ou seja, existirão alguns encontros pontuais presenciais; os quais serão elencados a seguir no modelo de Planejamento do Curso.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nome do Curso:

Formação continuada em Letramento Informacional: práticas educativas integrando bibliotecários e professores.

Profissional responsável:

Bibliotecária e pedagoga Elisabete Costa da Silva

Público participante:

Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e profissionais atuantes nas bibliotecas escolares da Rede Municipal de Ensino de Vacaria (RS).

Justificativa do curso:

O curso justifica-se devido à observação da necessidade e vontade dos participantes da pesquisa, da cidade de Vacaria/RS, em realizar uma capacitação e atualização em relação à temática de Letramento Informacional. O curso contribuirá para proporcionar interação entre os professores e os profissionais das bibliotecas escolares no desenvolvimento de atividades com os alunos, bem como otimizar o espaço da biblioteca e seus recursos informacionais. O planejamento do curso abordará assuntos relacionados ao Letramento Informacional a fim de proporcionar aos participantes novos olhares diante das possibilidades de aplicabilidade, nas ações conjuntas dentro da escola, dos conhecimentos que serão adquiridos no processo de formação continuada.

Objetivos do curso:

- Capacitar os profissionais da educação básica para o desenvolvimento de ações de Letramento Informacional nas escolas de Vacaria;
- Possibilitar aos cursistas estudos sobre os pressupostos teórico-conceituais do movimento da Competência em Informação pelo viés educativo;
- Reforçar os vínculos afetivos e profissionais entre os participantes com vistas à interação dos educadores mediante atividades práticas colaborativas e de socialização.

Formato do curso e Metodologia empregada:

- Modalidade EaD: via Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) a ser definida ainda qual plataforma educativa será utilizada;
- Oferta: Forma mista, com alternância entre atividades a distância e encontros presenciais;
- Tipologia: *Small Private Online Course* (SPOC). Optou-se por esse tipo de curso, pois os SPOCs envolvem a presença de um tutor e turmas com quantidade limitada de participantes. A princípio tem-se um total de 43 pessoas interessadas no curso, por isso, a ideia inicial é abrir duas turmas (de aproximadamente 20 cursistas). Dessa forma, permitindo maior interação entre os participantes, além da possibilidade de realização de atividades subjetivas e *feedbacks*;
- Proposta de ensino: Híbrido, contemplando atividades realizadas individualmente e de forma remota e ações mais práticas em momentos presenciais;
- Metodologia: Sala de aula invertida (conceitos e teorias aprendidos mediante o AVEA, e atividades práticas, tira-dúvidas e de socialização nos encontros presenciais).

Carga horária:

O curso terá carga horária total de 36 horas, dividida em três módulos semanais de 8h/cada, dois encontros presenciais totalizando 4h, e mais 8 horas (4ª semana) para a realização da atividade avaliativa do curso.

Estrutura curricular do curso:

O quadro 40, a seguir, apresenta a estrutura curricular do curso contendo os módulos, conteúdos, encontros presenciais e a atividade avaliativa.

Quadro 40 – Estrutura curricular do curso

Módulo	Conteúdo Programático	Objetivo Geral
<p>Módulo 1 TEORIZANDO</p> <p>1ª semana 8h</p>	<p>Aula 1 (1h20min) – Apresentação do curso</p> <p>Aula 2 (1h20min) – Bases históricas e contextuais do Letramento Informacional</p> <p>Aula 3 (1h20min) – Arcabouço conceitual</p> <p>Aula 4 (1h20min) – Dimensões da CoInfo</p> <p>Aula 5 (1h20min) – Documentos e diretrizes (IFLA e UNESCO)</p> <p>Atividade módulo 1(40min): glossário</p> <p>Fórum módulo 1(40min): a partir de questão norteadora promover debate sobre o tema</p>	<p>Discutir os principais aspectos históricos e teóricos do LI, contextualizando-os na atualidade e relacionando-os com o espaço educacional.</p>
<p>Módulo 2 DESENVOLVENDO HABILIDADES INFORMACIONAIS</p> <p>2ª semana 8h</p>	<p>Aula 1 (1h20min) – Conhecendo as habilidades informacionais (operacionais, atitudinais, comportamentais)</p> <p>Aula 2 (1h20min) – Pesquisa escolar (modelo ISP/Kuhlthau)</p> <p>Aula 3 (1h20min) – Mapas conceituais</p> <p>Aula 4 (1h20min) – Mediação de Leitura na biblioteca escolar</p> <p>Aula 5 (1h20min) – A internet e as <i>fake news</i></p> <p>Atividade módulo 2 (40min): mapa conceitual e glossário</p> <p>Fórum módulo 2 (40min): a partir de questão norteadora promover debate sobre o tema</p>	<p>Propiciar o conhecimento de ferramentas, recursos e estratégias de acesso, avaliação e uso de informação (presentes nas habilidades informacionais).</p>
<p>ENCONTRO PRESENCIAL 1</p> <p>2h</p>	<p>Socialização dos assuntos dos módulos 1 e 2: tira-dúvidas</p> <p>Aula: A importância do trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores</p> <p>Apresentação de modelos de atividades e materiais didáticos em meio digital para trabalhar com a temática</p>	<p>Promover a integração dos participantes e compartilhamento de experiências.</p>
<p>Módulo 3 PRATICANDO</p> <p>3ª semana 8h</p>	<p>Aula 1 (1h20min) – Criando um projeto de pesquisa escolar (TRABALHO COLABORATIVO entre bibliotecário e professor) + BNCC</p> <p>Aula 2 (1h20min) – Criando uma atividade de mediação de leitura NA BIBLIOTECA ESCOLAR + BNCC</p> <p>Aula 3 (1h20min) – Criando material lúdico-pedagógico/didático para trabalhar o Letramento Informacional + BNCC</p> <p>Aula 4 (1h20min) – Criando uma ação educativa de combate à desinformação e às <i>fake News</i> +BNCC</p> <p>Aula 5 (1h20min) – Criando um "currículo" com conteúdos de Letramento Informacional para os Anos Iniciais + BNCC</p> <p>Atividade módulo 3 (40min): banco de ideias</p> <p>Fórum módulo 3 (40min): tira-dúvidas sobre a atividade final do curso</p>	<p>Exercitar (a partir do que já foi aprendido nos dois primeiros módulos) a criação de projetos e ações de LI.</p>
<p>ATIVIDADE FINAL</p> <p>4ª semana 8h</p>	<p>A partir dos pressupostos teóricos, dos modelos e exemplos de ações educativas e das experiências compartilhadas, os cursistas deverão se reunir em grupos de no máximo 4 pessoas e elaborar uma</p>	<p>Elaborar diferentes atividades que trabalhem com LI possibilitando a</p>

	proposta educativa que contemple o Letramento Informacional, tendo como público alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É IMPORTANTE TER NO GRUPO DE TRABALHO UM PROFISSIONAL QUE ATUE NA BIBLIOTECA ESCOLAR. É fundamental, também, que a atividade, ação, projeto ou oficina contemple os recursos da biblioteca ou o seu espaço e o profissional.	criação de materiais para uso por parte dos cursistas em seu espaço de trabalho.
ENCONTRO PRESENCIAL 2 2h	Pensando fora da caixa: será o momento de socializar os trabalhos elaborados pelos grupos. Lançando um desafio: aplicar na sua escola a atividade elaborada. Avaliação do curso pelas participantes.	Propiciar momento de integração e troca de ideias.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sistema de avaliação:

Durante o curso, cada módulo oferecerá atividades intermediárias de compreensão com o intuito de acompanhar a evolução na aprendizagem sobre cada assunto trabalhado e não de atribuir uma nota ou um conceito. O fórum será uma ferramenta para avaliar a participação e interatividade dos cursistas, além de possibilitar a aprendizagem por pares, pois se espera uma troca de informações entre todos. As atividades de verificação da aprendizagem visam também essa aproximação e interação entre os cursistas. Algumas serão realizadas em grupos, outras necessitam da colaboração de todos, como é o caso do glossário. Para a emissão e recebimento do certificado é obrigatória a realização da atividade final, além de 75% de participação no curso.

Recursos:

Os recursos utilizados serão diversificados. Em todos os módulos serão disponibilizados: textos curtos introdutórios sobre o assunto da aula, apresentados direto na plataforma/AVEA, um texto síntese do módulo em PDF (de autoria da professora ministrante), links para material complementar (vídeos, imagens, sites, aplicativos e ferramentas digitais, recursos de aprendizagem, jogos), textos mais densos (conceituais e de aprofundamento teórico) como leitura complementar, e uma referência bibliográfica com artigos e livros sobre a temática do módulo.

Este protótipo configura-se como um curso de formação continuada (em nível de atualização profissional), em que os temas não são aprofundados integralmente por conta da própria estrutura que envolve a capacitação (como os objetivos, a carga horária inferior a 40 horas, por exemplo). Ele é um “início”, um despertar da curiosidade sobre o assunto; por isso,

ao final do curso, poderia ser apresentada uma relação de eventos, cursos, especializações e pós-graduações relacionadas com a temática, possibilitando que, na demonstração de interesse, alguma cursista tivesse acesso a essas informações.

Por fim, acredita-se que com esta proposta de formação continuada, os participantes do curso se tornarão multiplicadores das concepções aprendidas sobre Competência em Informação e Letramento Informacional. Dessa forma, é possível reconhecer este produto como uma estratégia parceira das escolas, tanto por auxiliar na integração da biblioteca nas atividades educativas, como colaborando na capacitação do corpo docente da Rede Municipal de Ensino de Vacaria.

Contudo, é necessário esclarecer que, em nenhum momento, se teve a pretensão de afirmar que a concepção desta proposta de formação continuada será a resposta, ou ainda, a solução às problemáticas envolvendo a biblioteca escolar, o Letramento Informacional e a interação no trabalho educativo. Porém, acredita-se no seu papel de ser um espaço mobilizador de novos conhecimentos e saberes à prática profissional dos educadores, um lugar de fala dos sujeitos que fazem a educação, um momento de oportunizar o exercício da interação dos participantes e, que essa união possa ser multiplicada, levada para o local de trabalho: a escola nas suas diversas possibilidades de integração, em especial, biblioteca e sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central estudar a viabilidade de inserir o Letramento Informacional numa perspectiva integradora, contemplando bibliotecários e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de formação continuada; ou seja, a elaboração de um curso de capacitação que pudesse colaborar na interação desses profissionais. Ao finalizar esta dissertação, acredita-se que o objetivo proposto foi alcançado; uma vez que, juntamente com os referenciais teóricos trazidos na seção 2, os dados coletados na investigação de campo nas 11 escolas da rede municipal de ensino de Vacaria e posterior análise respaldaram o desenvolvimento do produto.

Reafirma-se ainda, outro propósito atingido, de cunho pessoal/profissional da pesquisadora: o de contemplar a temática do Letramento Informacional dentro das duas áreas de formação – a Educação e a Biblioteconomia. Esta pesquisa demonstrou as possibilidades de relações passíveis de serem estabelecidas entre essas áreas, em especial, no contexto escolar, em que a biblioteca configura-se como importante espaço de aprendizagem. Com o aporte de subsídios aos interessados no desenvolvimento de práticas educacionais integradoras considerando a biblioteca e a sala de aula.

Ligado ao objetivo geral buscou-se levantar dados para obtenção de diagnóstico situacional das bibliotecas investigadas em relação à estruturação física, recursos humanos, acervos e serviços (**OBJ1**). Um dos agravantes revelados nos resultados relaciona-se ao cumprimento legal da profissão de bibliotecário: das 11 escolas investigadas, apenas uma conta com bibliotecária, outras nove têm professoras realizando o atendimento na BE. A situação mais preocupante refere-se a uma escola em que o espaço destinado à biblioteca está sendo dividido com outros setores, sem contar também com profissional responsável, interferindo na utilização do espaço para as atividades educativas.

Constatou-se ainda, que a maioria das bibliotecas possui uma área física razoável para atender a comunidade escolar. Contudo, preocupa o fato de nenhuma delas dispor de computadores e acesso à internet aos frequentadores. Some-se a isso o fato que mais da metade delas não possui esses equipamentos sequer para as funcionárias, o que reflete nas atividades de cunho técnico como a classificação e catalogação do acervo; apenas duas bibliotecas contam com software para esse serviço. Positivamente, foi verificado que grande parte das BE tem um acervo considerado exemplar quanto à quantidade de títulos ofertados aos alunos, segundo os Parâmetros para Bibliotecas Escolares (CFB; GEBE, 2010) e a Resolução 220/2020 (CFB, 2020). Ligado a este aspecto, se encontra o serviço de

empréstimos de livros como sendo o mais habitual. A partir desse diagnóstico, considera-se latente a necessidade de adequação dessas unidades de informação aos parâmetros normativos analisados.

Além disso, mediante os instrumentos utilizados durante a pesquisa de campo, foram obtidos resultados acerca das práticas pedagógicas focadas no Letramento Informacional desenvolvidas por docentes e profissionais das BE (**OBJ2**). Ficou evidente que as atividades de cunho literário se sobressaem às de pesquisa. Além disso, o uso da biblioteca se dá mais em relação aos materiais disponibilizados do que ao espaço; fato que reflete na participação pouco representativa das profissionais das bibliotecas na elaboração e execução das atividades propostas. Ainda em relação às profissionais atuantes nas BE, comprovou-se, mediante exposição de materiais elaborados, que apenas uma delas (P5) realiza ações literárias e culturais diretamente com os estudantes pelo viés do Letramento Informacional.

Em resumo, o uso do espaço da BE configura-se como inabitual. As docentes usam algum tipo de material/recurso da biblioteca, mas para trabalhar em sala de aula valendo-se na maioria dos casos, de livros literários. Junto a isso, verificou-se uma “preferência” por atividades e serviços que exploram a temática da leitura literária, comprovado pelas respostas dadas pelas participantes a respeito das ações que gostariam que a biblioteca oferecesse: a maioria selecionou **atividades dinâmicas de incentivo à leitura**. Apesar do número expressivo (92%) das docentes considerar a pesquisa escolar como um meio de auxílio no trabalho com os conteúdos de sala de aula, ficou nítido o pouco interesse por essa prática, a qual ocupou a 10ª colocação de escolha entre as participantes. Importa destacar que nenhuma das profissionais atuantes nas bibliotecas selecionou essa alternativa.

Outro dado revelador apontou que mais da metade das docentes não teve formação sobre a temática da pesquisa escolar, o que pode ser uma hipótese justificável para a pouca utilização da biblioteca e de interação com a profissional na realização dessas atividades. Acredita-se, dessa forma, que professores com os conhecimentos necessários para o uso da pesquisa escolar nos seus planejamentos didáticos, além de contribuir mais ativamente com a aprendizagem dos alunos, possam realizar orientações adequadas quanto às práticas investigativas. Além disso, poderão estimular a utilização da biblioteca e dos recursos informacionais nela ofertados. Professores devidamente capacitados perceberão a importância do trabalho colaborativo entre docente e bibliotecário na elaboração de atividades em prol do Letramento Informacional.

Outro objetivo desta pesquisa foi analisar a existência de interação entre bibliotecários e professores em relação à integração dos espaços da sala de aula com a biblioteca escolar

durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas (**OBJ3**). Como já exposto acima, essa parceria envolve basicamente a disponibilização de materiais existentes na biblioteca ou, raramente, do próprio espaço para a realização de ações educativas. Sobre isso, docentes expuseram que fatores como a falta de profissional na BE, espaço usado para outros fins, e ainda o compartilhamento com outros setores interferem diretamente no uso da biblioteca.

Consoante ao exposto, mais da metade das professoras informou não pedir auxílio à profissional da BE para sugestões de atividades e livros na elaboração de atividades. Outro dado relevante aponta que pouco mais da metade relatou que, em algum momento, a quantidade de conteúdo curricular interfere na utilização da biblioteca. Dessa forma, ficou claro que as únicas possíveis interações que têm ocorrido, segundo os resultados, é o momento de empréstimo de livros ou quando os professores utilizam outros recursos para serem explorados em sala com os alunos. Tais condições evidenciam a falta de diálogo, de trocas de experiências e ideias entre as profissionais das bibliotecas e as professoras.

Finalizando os escopos deste estudo dissertativo, e buscando fornecer elementos para a elaboração de uma proposta de curso de formação continuada na perspectiva do Letramento Informacional, atendendo bibliotecários e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa perspectiva integradora (**OBJ4**), realizou-se exame documental da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho. Apesar de ambos os documentos não trazerem de forma explícita os termos pertinentes ao Letramento Informacional e à Competência em Informação, ficou clara a referência em seu conteúdo normativo às concepções envolvendo a temática. Foi perceptível uma estreita relação entre as 10 competências gerais da BNCC com as quatro dimensões da CoInfo (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Considerou-se, assim, a existência de um alinhamento entre as teorias educacionais defendidas por esses documentos e as concepções teóricas que embasam os estudos sobre Letramento Informacional e Competência em Informação. Ponderou-se ainda que integrar esses pressupostos contidos nos referenciais educacionais ao produto final desta pesquisa pode contribuir significativamente para a interação desejada entre as profissionais das bibliotecas escolares e as professoras dos AIEF; uma vez que as escolas devem seguir tais normativas e que a biblioteca é o espaço por excelência de oferta de recursos e materiais que colaboram para a efetivação das recomendações desses documentos ao ensino e à aprendizagem dos educandos, portanto, realçando a necessidade do trabalho colaborativo entre docentes e bibliotecários.

Diante disso, o produto desta dissertação buscou “materializar” o exame do corpus bibliográfico (seção dos Olhares Teóricos) triangulado com os resultados da pesquisa de

campo e a contribuição das experiências profissionais da pesquisadora em relação à formação continuada. Assim, foi concebido o protótipo do curso de formação continuada para as professoras e bibliotecárias (neste caso, as profissionais atuantes nas bibliotecas escolares) com a temática do Letramento Informacional. Acredita-se, que o protótipo do curso de formação continuada poderá servir de respaldo àqueles que vislumbram o potencial existente nas bibliotecas escolares. Representa ainda um exemplo de ação a ser aplicada dentro do contexto educacional.

Mediante os resultados apresentados nesta dissertação, entende-se que antes da integração de programas de Letramento Informacional nas escolas, é preciso consolidar a biblioteca enquanto espaço importante dentro dessas instituições. Primeiramente, crê-se que ela deva ser um espaço interdisciplinar, que seus serviços e recursos informacionais estejam alinhados com a proposta pedagógica da escola e, principalmente, que conte com bibliotecário e equipe qualificada para que uma mobilização em prol de atividades que trabalhem o Letramento Informacional possam se concretizar em ações na escola. Posterior a essa estruturação da biblioteca é que serão pensadas alternativas que auxiliem os educadores a perceber a BE como este espaço interdisciplinar, e seus profissionais como colegas integrantes de uma equipe de trabalho disposta a participar integralmente do processo educativo. Acredita-se que estes princípios norteadores possam criar vínculos mais próximos entre a biblioteca e a sala de aula, entre o professor e o bibliotecário.

Inferese ainda que há que se considerar que enquanto o profissional bibliotecário e seu espaço de trabalho (a biblioteca escolar) não forem reconhecidos dentro da escola como colaboradores de uma equipe multidisciplinar com o intuito de contribuir para o aprendizado dos alunos, o trabalho com o Letramento Informacional não será legitimado nas instituições investigadas. Diz-se isso, acreditando que esta falta de utilização da biblioteca, por exemplo, para as práticas de pesquisa (apontada nos resultados), possa estar ocorrendo devido à ausência de bibliotecários nas bibliotecas das escolas participantes.

Como trazido ao início destas considerações finais sobre a relação da temática de estudo com a formação profissional da pesquisadora, atreve-se aqui, mediante a experiência adquirida enquanto pedagoga, bibliotecária e coordenadora pedagógica (esta última na instância da administração pública municipal) sugerir algumas propostas que poderão, na percepção da pesquisadora, contribuir no debate e na reflexão quanto aos resultados. Dessa forma, acredita-se que o caminho para a mudança desse cenário em relação à biblioteca escolar deva ser trilhado simultaneamente pelos agentes educacionais “diretos” – ou seja, a comunidade escolar – e as gestões públicas (federal, estadual e municipal).

Para os primeiros, há de se pensar em um movimento interno das escolas com o intuito de criar momentos de debates, levando para as reuniões pedagógicas ou formações continuadas a temática da biblioteca escolar e do bibliotecário, além do apoio e/ou adesão a campanhas em defesa da BE, como o caso de “Eu quero minha biblioteca”²⁶ e “Biblioteca escolar: presente”²⁷. Para a esfera administrativa, tem-se a ideia de haver a necessidade de:

- a) previsão de recursos próprios dentro do financiamento da educação (nas três instâncias: federal, estadual e municipal) para a efetiva implementação da biblioteca escolar;
- b) implantação pelo MEC (em nível federal) e/ou pelos estados de programa de incentivo à formação de bibliotecários escolares;
- c) criação de cargo específico de bibliotecário escolar e, conseqüentemente, realização de concurso público exclusivo para bibliotecários com atuação em bibliotecas escolares.

Juntamente com estas sugestões, julga-se relevante o fato de, atualmente, as bibliotecas escolares poderem contar com normativas e documentos que norteiam seus princípios e suas práticas; esses parâmetros dão subsídios para a organização de uma biblioteca ideal. Entretanto, essa caminhada é realizada individualmente, ou seja, cada escola tem seu ritmo, seus anseios, suas dificuldades e oportunidades para alcançar esses parâmetros, umas antes, outras demorando um pouco mais. Portanto, considera-se que analisar as ações das escolas do município de Vacaria – refletindo sobre a interação entre o bibliotecário e os professores, e a integração da biblioteca escolar com a sala de aula – foi relevante à geração de novas discussões e possibilidades de ações conjuntas, por meio do trabalho colaborativo de todos os agentes da educação escolar.

Entende-se também, que a realização deste estudo adiciona aspectos relevantes para o aprofundamento de debates futuros em torno da temática abordada, onde a biblioteca escolar fundamenta-se como um espaço potencial para a promoção das práticas em prol do Letramento Informacional. Encerrando, acredita-se que a barreira entre o ideal e o real nessas unidades de informação será mais facilmente quebrada com o que existe de intermediário entre esses dois conceitos: o possível. Provavelmente, seja inviável, no momento, principalmente pela realidade apontada na pesquisa, se pensar em propostas para implantar um ideal de biblioteca escolar, mas crê-se que o produto aqui esboçado permite a realização de significativas mudanças na realidade existente.

²⁶ A campanha **Eu quero minha biblioteca** busca compartilhar informações com gestores públicos e sociedade civil pela universalização de bibliotecas em escolas. É uma iniciativa da Ecofuturo com parceria da FEBAB.

²⁷ A campanha Biblioteca escolar: presente é uma iniciativa do CRB-10, originada do Programa mobilizador idealizado pelo CFB.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **ABL responde**. Destinatária: Elisabete Costa da Silva. [s. l.], 26 jun. 2020. 1 mensagem eletrônica.

AGUIAR, Niliane Cunha de. A contribuição teórica de Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque para o discurso da competência informacional no Brasil. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 4, n. 1, p. 17-27, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/2860>. Acesso em: 24 abr. 2019.

ALVES, Fernanda Maria Melo Alves; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira (org.). **Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016. *E-book*.

ALVES, Rubens. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. São Paulo: ARS Poética, 1995.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. **Information power: building partnerships for learning**. Chicago: ALA, 1998. Disponível em: http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_fin al.pdf. Acesso em: 8 fev. 2020.

ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A biblioteca faz a diferença. *In*: CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 13-15.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECHARA, Evanildo (coord.). **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2017. Disponível em: <https://voc.cplp.org/index.php?action=von&csl=br>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BEDIN, Jéssica; CHAGAS, Magda Teixeira; SENA, Priscila Machado Borges. Competência informacional em biblioteca escolar: ações para o desenvolvimento. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 363-372, set./dez., 2015. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1105/pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BEDIN, Jéssica; SENA, Priscila Machado Borges; CHAGAS, Magda Teixeira. Biblioteca escolar: um ambiente para o desenvolvimento da competência informacional. *In*: BLATTMANN, Ursula; VIANNA, William Barbosa (org.). **Inovação em escolas com bibliotecas**. Florianópolis: Dois por quatro, 2016, p. 21-44.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. São Paulo: ABECIN, 2018. *E-book* (217 p.). Disponível em: http://abecin.org.br/data/documents/E-Book_Belluzzo.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

BELLUZZO, Regina. A competência em informação: um fator de integração entre a biblioteca e a escola. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005b, Curitiba. [**Palestra**],

Curitiba, 2005. 29 slides. Disponível em: www.febab.org.br/CBBD/trabalhos/regina.pps. Acesso em: 15 jul. 2020. Acesso em: 30 ago. 2020.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO DA UNESP, 7, 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2001. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/ana8.html>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 17-32, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v16n1/02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da competência em informação. In: PASSOS, Rosemary; SANTOS, Gildenir Carolino (org.). **Competência em Informação na sociedade da aprendizagem**. Bauru: Kayrós, 2005a. p. 29-49.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges (org.). **Competência em informação**: de reflexões às lições aprendidas. São Paulo: FEBAB, 2013. *E-book* (351 p.). Disponível em: <https://labirintodosaber.com.br/wp-content/uploads/2017/12/competencia-em-informacao-a7a-83o-de-reflexo-83es-a-80s-lic-a7o-83es-aprendidas1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; FERES, Glória Georges. *Information Literacy*: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 81-99, dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1004/1019>. Acesso em: 11 set. 2018.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; SANTOS, Camila Araújo dos; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. A competência em informação e sua avaliação sob a ótica da mediação da informação: reflexões e aproximações teóricas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 60-77, mai. 2014. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/PETBiblioteconomia/a-competencia-em-informacao..pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

BERNADO, Elisângela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **GT 08**, Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **Educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOF, Adiles Ana; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Formação continuada em EaD dos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUC Paraná, 2013. p. 9969-9983. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10477_5687.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 25 maio 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/21_9945a2941359afb9a5bc726869f697c5. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 28 mai. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 9.484, de 06 de fevereiro de 2018**. Altera a Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010. Brasília: Câmara dos Deputados Federal, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2167716>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CALDIN, Clarice Fortkamp; FLECK, Felícia de Oliveira. Organização de biblioteca em escola pública: o caso da escola de educação básica Dom Jaime de Barros Câmara. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 155-165, ago. 2004. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/400/499>. Acesso em: 03 mai. 2019.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A competência informacional na educação para o século XXI. In: CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 9-11.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.63-77, 2006. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18>. Acesso em: 28 mar. 2020.

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

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional no Brasil: práticas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. 2009. 208 f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009a. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7UUPJY/tesebernadetesantoscampello.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 ago. 2018.

CAMPELLO, Bernadete Santos. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, vol. 32, n. 3, p.28-37, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

CARDOSO, Ana Lucia. **Sistemas Adaptativos, Ensino Híbrido e Metodologias Ativas**. Valinhos: Kroton Educacional, 2017. Disponível em: <https://cdn.unoparead.com.br/contents/a79bb14f-5fcd-44dd-8a9b-4c5b57352fc5/index.html>. Acesso em: 6 jul. 2020.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, jan./dez. 2000. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/11663/1/artigoRBC.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

CARVALHO, Livia Ferreira de; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Formação continuada de professores e bibliotecários para o letramento informacional: a contribuição da educação a distância. **TransInformação**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 107-119, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v30n1/2318-0889-tinf-30-1-0107.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman; BONALUMI, Mayra Cervigni. Educação de usuários e o desenvolvimento da competência informacional em escolas públicas. **Informação e Profissões**, Londrina, v. 3, n. 1/2, p. 93-114, jan./dez. 2014. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/21011. Acesso em: 10 maio. 2019.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. [s. l.]: Fundação Lemann, 2013. *E-book* (52 p.). Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução n. 220, de 13 de maio de 2020.** Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares. Brasília: CFB, 2020. Disponível em:

<http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1349/1/Resolu%20n%20220%20Par%20a%20metros%20biblioteca%20escolar%20%281%29.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA; GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento:** parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: CFB/GEBE, 2010. Disponível em:

<http://www.cfb.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2-MIOLO.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012.**

Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 21 ago. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

COLL, Cesar *et al.* **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Jéssica Fernandes. **O papel da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6092/1/2013_JessicaFernandesCosta.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. *In:* MELLO, Maria Cistina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.). **Letramento:** significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 13-50.

CORREA, Elisa Cristina Delfini; CASTRO JUNIOR, Orlando Vieira de. Perspectivas sobre competência em informação: diálogos possíveis. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 47, n. 2, p. 35-51, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4156/3792>. Acesso em: 19 mai. 2019.

CORREA, Elisa. Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira; MULLER, Viviane Formighieri. Conexão entre competência em informação e as disciplinas fontes de informação e serviço de referência. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 501-521, maio/ago. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8649760/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CORRÊA, Sabrina Simões; GONÇALVES, Renata Braz. Letramento informacional e midiático: pressupostos para formação docente. *In:* SENACORPUS, 2018, Rio Grande. **Anais [...]**, Campo Grande: Realize, 2018. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/senacorpust/trabalhos/SENACORPUS.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CRESPO, Isabel Merlo; RODRIGUES, Ana Vera Finardi; MIRANDA, Celina Leite. Educação Continuada para bibliotecários: características e perspectivas em um cenário de mudanças. **Biblos**, v. 7, n. 25-26, p. 1-15, jul./dez. 2006. Disponível em: http://eprints.rclis.org/8801/1/25_08.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAS, Lourense. Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho. **Rede de Bibliotecas escolares Newsletter**, Lisboa, n. 3, out. 2008. Disponível em: https://www.rbe.mec.pt/news/newsletter3/newsleter_n3_ficheiros/page0005.htm. Acesso em: 24. mar. 2020.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Competência em informação: melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005, Curitiba. [Conferência], Curitiba, 2005. Disponível em: http://eprints.rclis.org/6876/1/166_DUDZIAK_CBBB_2005b.pdf. Acesso em: 02 dez. 2018.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy Education: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes visando a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida. **Anais..** Recife: UFPE, 2002. Disponível em: http://repositorio.febab.libertar.org/temp/snbu/SNBU2002_047.pdf. Acesso em 10 maio 2020.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1704/2109>. Acesso em: 10 maio 2020.

ECO, Humberto; MARTINI, Carlo Maria. Em que creem os que não creem?. São Paulo: Record, 1999.

FARIAS, Christianne Martins; VITORINO, Eizete Vieira. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 2, p. 2-16, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n2/v14n2a02.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

FAZZIONI, Dilva Páscoa De Marco; VIANNA, William Barbosa; VITORINO, Elizete Vieira. O atual estágio conceitual da competência em informação em publicações de língua portuguesa. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 47, n. 3, p. 193-206, set./dez. 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4228/3984>. Acesso em: 23 mai. 2019.

FERREIRA, Emanuelle Geórgia Amaral; ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A biblioteca contemporânea a partir da concepção dos bibliotecários e professores de Biblioteconomia. **Biblionline**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 61-78, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/29788/16645>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas denominadas estado da arte. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 79, n. 23, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*. Não paginado. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=S8M9DwAAQBAJ&lpg=PT53&dq=aprender%20a%20produzir%20marcas&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q=aprender%20a%20produzir%20marcas&f=true>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989. 23. ed. *E-book*. Disponível em: <https://nepegeo.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25. ed. *E-book*. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. *E-book*. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Censo escolar**. [s. l.]: QEdu, c2020. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCEZ, Eliane Fioravante. O bibliotecário nas escolas: uma necessidade. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 27-41, mar. 2007. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/492/633>. Acesso em 11 ago. 2020.

GARCEZ, Eliane Fioravante. Orientação à pesquisa escolar aos alunos de 5ª série de escola pública estadual: relato de experiência. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.11, n. 1, p. 205-220, jan./jul. 2006. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/467/589>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1268/1446>. Acesso em: 01 set. 2018.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Centro de recursos de aprendizagem: biblioteca escolar para o século XXI. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 138-153, jan./abr. 2013b. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12859/1/ARTIGO_CentroRecursosAprendizagem.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013a. Disponível em: <http://www.atoz.ufpr.br>. Acesso em: 01 set. 2018.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: FCI/UNB, 2012. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. **TransInformação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 149-158, maio/ago. 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9208/1/ARTIGO_PapelExperienciaAprendizagem.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; CUNHA, Marcus Vinícius. A epistemologia de John Dewey e o letramento informacional. **TransInformação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 139-146, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tinf/v22n2/a04v22n2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte, v. 26, n. 1, p. 41-56, abr. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/03.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GRACIOSO, Luciana de Souza; FERREIRA, Suelen Camilo; SILVA, Marco Donizete Paulino da (org.). **Bibliotecas escolares: práticas alternativas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2016. *E-book* (269 p.). Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0B1Wz6rvOphvvanZVLVizTVBuRzg/view>. Acesso em: 25 set. 2018.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, IBICT/UFRJ, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:
<https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/722/1/mariahelena2002.pdf>. Acesso em 29 mar. 2020

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **População estimada: estimativas da população residente com data de referência 1 de julho de 2020**. Rio de Janeiro, c2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/vacaria/panorama>. Acesso em: 30 ago. 2020.

IFLA; UNESCO. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. Tradução de Rede de Bibliotecas Escolares. Portugal, 2016. Disponível em:
<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf> . Acesso em: 11 mai. 2019.

IFLA; UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar: a biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos**. Tradução de Neusa Dias Macedo. São Paulo: IFLA, 2000. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>. Acesso em: 11 mai. 2019.

INEP. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Como usar a biblioteca escolar: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LAU, Jesús. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. México: IFLA, 2007. Disponível em:
<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, Maria Cistina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 51-64.

LEMOS, Dayana da Silva. **A biblioteca escolar nos processos de ensino-aprendizagem: o cenário da produção acadêmica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015. Disponível em:

http://www.ci.uff.br/ppgci/arquivos/Dissert/2015/DISSERTA%C3%87%C3%83O_DAYAN_A%20DA%20SILVA%20LEMOS.pdf. Acesso em: 13 out. 2018.

LINDEMANN, Catia; SPUDEIT, Daniela; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini. Por uma biblioteconomia mais social: interfaces e perspectivas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, SC, v. 21, n. 22, p. 707- 723, ago./nov. 2016. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1211/pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: SENAC, 2005.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-34.

MACEDO, Murillo de Melo; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. A influência do letramento informacional na aprendizagem de estudantes na educação básica. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 5-22, fev. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/7707>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão**: do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MATEUS, Jeferson Carvalho; OLIVEIRA, Lais Pereira de. Qualificação para o desenvolvimento do letramento informacional: constatações feitas na Biblioteca Dom Fernando Gomes dos Santos. *In*: GOMES, Suely Henrique de Aquino *et al.* **Letramento informacional**: educação para a informação. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 131-146. Disponível em: https://cafecomleitura.fic.ufg.br/up/366/o/Anais_de_Resumos_%281%29.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. A formação continuada de professores. *In*: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 263-282.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela Mendonça. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Marcos Antonio; MASINI, Elcie Salzano. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982. Disponível em: <https://feapsico2012.files.wordpress.com/2016/11/moreira-masini-aprendizagem-significativa-a-teoria-de-david-ausubel.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

MURRIETA, Maria Tereza Ganoza; LIMA, Angelita Pereira de. Letramento informacional de professoras/es da primeira fase do ensino fundamental. *In*: GOMES, Suely Henrique de Aquino *et al.* **Letramento informacional**: educação para a informação. Goiânia: Gráfica

UFG, 2016. p. 281-302. Disponível em:

https://cafecomleitura.fic.ufg.br/up/366/o/Anais_de_Resumos_%281%29.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

NÓVOA, António Sampaio da. Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores. [Entrevista cedida a] Bruno Mazzoco. **Portal Net Educação**, [s. l.], maio 2017. 9 min. 27 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>. Acesso em: 3 jan. 2019.

OLIVEIRA, Danielle Leite de Lemos; HIGA, Camila Braga de Oliveira. **Ambientação**. Londrina: Educacional S.A, [2019?]. Apostila *on-line* de curso. Pós-graduação em EaD e tecnologias educacionais. Disponível em: <https://kosmos-cronograma-anexo.s3.amazonaws.com/133303/4d23a1e8-696b-4266-a70f-3b7bfa9b8962.pdf>

PEREIRA, Rodrigo. **Desenvolvendo a competência em informação**: resultados da prática no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

PIMENTA, Jussara Santos; VEIGA, Miriã Santana; BATISTA, Suelene da Silva. Letramento informacional e formação de professores: um olhar sobre os licenciandos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Rondônia. **Biblionline**, João Pessoa, v. 14, p. 17-31, 2019. Disponível em: http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/2018_232432457.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

PIMENTA, Jussara Santos *et al.* **Biblioteca Escolar**: memória, práticas e desafios. Curitiba: CRV, 2018.

PIVA JR., Dilermando *et al.* **EAD na Prática**: Planejamento, métodos e ambientes de educação online. São Paulo: Elsevier, 2011.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VACARIA. **Secretaria Municipal da Educação**. Vacaria: SMED, [201-]. Disponível em: <http://www.vacaria.rs.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-da-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2018.

QUEIROZ, Solange Palhano de. Information Literacy: uma proposição expressiva para a biblioteca escolar. *In*: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: ABECIN, 2018. *E-book* (167 p.). p. 45-56. Disponível em: http://abecin.org.br/e-books/fazeres_cotidianos/E-Book_Silva_Bortolin.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

RIBEIRO, Anna Carolina Mendonça Lemos; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gonçalves (org.). **Bibliotecário do século XXI**: pensando o seu papel na contemporaneidade. Brasília: Ipea, 2018. *E-book* (106 p.). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8298/1/Bibliotec%C3%A1rio%20do%20s%C3%A9culo%20XXI_pensando%20o%20seu%20papel%20na%20contemporaneidade.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Letramento informacional e midiático para professores do século XXI. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21,

n. 2, p. 203-211, maio/ago. 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/viewFile/51891/35087>. Acesso em: 21 fev. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Manual de procedimentos voltado à dinamização das bibliotecas escolares estaduais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEDUC/SEBE, 2014. Disponível em:
https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/sebe_manual_biblioteca.pdf. Acesso em: 03 mai. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação**. Porto Alegre: SEDUC/SEBE, [2019?]. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/sebe.jsp?ACAO=acao1> Acesso em: 03 mai. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: linguagens**. Porto Alegre, 2018. Disponível em:
<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RIOS, Terezinha Azeredo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 80-86, jun. 2006b. Disponível em:
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/245/254>. Acesso em: 21 ago. 2018.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCA, Glória Durban. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Fabiana Pereira dos; CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi. Reflexões sobre a formação e a educação continuada do bibliotecário. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 20., 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2019. p. 1-18. Disponível em:
<https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/view/717/551>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SANTOS, Raimundo Nonato Ribeiro dos *et al.* Competência em informação nas escolas: ações extensionistas do Projeto Literacia. **Folha de Rosto**, Cariri, v. 4, n. 1, p. 45-56, dez. 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/277/246>. Acesso em: 29 mai. 2020.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas sociais em biblioteconomia: percepções e aplicações. In: SPUDEIT, Daniela Fernanda Assis de Oliveira; MORAES, Marielle Barros de (org.). **Biblioteconomia social: epistemologia transgressora para o Século XXI**. São Paulo:

ABECIN, 2018. *E-book* (278 p.). p. 25-48. Disponível em: http://abecin.org.br/e-books/biblioteconomia_social/mobile/index.html#p=25. Acesso em: 19 jun. 2020.

SILVA, Júlia Marques da. **Abordagens pedagógicas modernas na educação a distância**. Bento Gonçalves: IFRS, c2017. Disponível em: <https://moodle.ifrs.edu.br/mod/page/view.php?id=68612>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 115-135.

SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: ABECIN, 2018. *E-book* (167 p.). p. 35-44. Disponível em: http://abecin.org.br/data/documents/E-Book_Silva_Bortolin.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018.

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos da; COSTA, Francisco José. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, v. 15, p. 1-16, out. 2014. Disponível em: <http://www.abep.org/Servicos/DownloadPmktCiencia.aspx?id=1501>. Acesso em: 2 jun. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VALENTE, José Armando. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista: Dossiê EaD**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. A organização da biblioteca: ações de operacionalização do espaço para o contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUC Paraná, 2013. p. 3818-3830. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7522_4200.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

VITORINO, Elizete. Análise dimensional da Competência Informacional: bases teóricas e conceituais para reflexão. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 9, n. 2, p. 421-440, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/2420/2159>. Acesso em: 25 mai. 2019.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. **Competência em Informação: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação**. Florianópolis: UFSC, 2019.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência Informacional: bases históricas e conceituais – construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n.

3, p. 130-141, set./dez. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da Competência Informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328/1507>. Acesso em: 20 mai. 2019.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**, Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 24 fev. 2019.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE VISITA ÀS BIBLIOTECAS

Data:

Escola:

1 - N° de Alunos matriculados: _____ **N° de Alunos por classe (1° ao 5° ano):**

2- Horário de funcionamento:

- () Nível Exemplar (durante abertura da escola, inclusive durante o recreio)
 () Nível Básico (durante abertura da escola, menos durante o recreio)
 () Irregular (depende da disponibilidade de pessoal / fechada / desativada)

3- Quem é responsável pelo funcionamento da biblioteca? Carga horária:

- () Nível Exemplar (Bibliotecário)
 () Nível Básico (Professor)
 () Nível Básico (Outro): _____
 () Irregular (Não há ninguém responsável pela biblioteca)

4- Espaço Físico:

a) Área física:

- () Irregular <50m² () Básico 50-100m² () Intermediário 100–300m² () Exemplar >300m²

b) Espaço para usuários: _____ cadeiras e _____ mesas.

- () Irregular (NÃO acomoda uma classe inteira sentada)
 () Nível Básico (acomoda uma classe inteira sentada)
 () Nível Exemplar (acomoda mais de uma classe inteira sentada)

c) Mobiliário e equipamento:

Para usuários: () mesas individuais () mesas coletivas () cabines / salas de estudo
 () espaço infantil () guarda-volume

Computadores/Tablets/Notebooks com acesso a Internet, exclusivo para usuários _____

- () Nível Básico (pelo menos 1 para atividades de ensino/aprendizagem)
 () Nível Exemplar (equipamentos para uma classe inteira para atividades de ensino/aprendizagem)
 () Irregular (não oferece computadores para usuários)

Para funcionários:

- 1() Balcão de atendimento
 2() Uma mesa com cadeira e um computador com acesso Internet p/ todos os funcionários
 3() Ambiente exclusivo para atividade técnica
 4() Mesa / cadeira / computador com acesso Internet p/ cada funcionário

() Básico (1 e/ou 2) () Exemplar (1, 2, 3 e 4) () Irregular (Não oferece mesa e/ou computador)

d) Condições do ambiente:

1. Iluminação: () adequada () inadequada
 2. Ventilação: () adequada () inadequada
 3. Limpeza: () adequada () inadequada

5- Acervo:

a) Quantidade: _____ títulos e _____ exemplares.

- () Irregular (< 1 título por aluno) () Básico (1-3 títulos)
 () Exemplar: (> 4 títulos) () Não soube informar

b) Aquisição: () compra () doação

- () instituições governamentais (Sec. Educ; PNAIC; PNDE etc)

c) Descarte:

- () realizado sistematicamente () realizado de vez em quando () não é realizado

d) Periódicos (assinatura corrente): () Jornais () Revistas () Outros _____

e) Variedade / Materiais Especiais:

- () Literatura () Livros Didáticos () Mapas () Atlas () Globos
 () E-books () Jogos () Fantoques () Gibis
 () Materiais de referência (enciclopédias, dicionários, almanaques, etc.)
 () Multimídia (CD, DVD) () Fantasias () Esqueleto () Outros _____

f) Catalogação:

- () todo o acervo é catalogado () parte do acervo é catalogado () acervo não é catalogado

1. () Catálogo Manual

2. () Catálogo Informatizado: () todo informatizado () parte informatizado

Software/versão utilizada _____

3. () Outro _____

() Nível Básico (Permite recuperação por autor, título e assunto)

() Nível Exemplar (Permite acesso remoto a todos os itens do acervo, por autor, título, assunto e outros pontos de acesso)

g) Classificação:

1. () todo o acervo é classificado () parte do acervo é classificado () acervo não é classificado

2. () CDU () CDD () CUTTER () CORES () Outra _____

6- Serviços:

- () Empréstimo () Projetos em parceria com professores
 () Consulta local () Feiras / Eventos / Exposições / Oficinas
 () Contação de história () Acesso a Internet / WiFi
 () Orientação à pesquisa () Divulgação de novas aquisições () Outros

7- Participação do responsável pela biblioteca:

a) Atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) () Sim () Não

b) Reuniões Pedagógicas () Sim () Não

c) Reuniões com pais () Sim () Não

d) Associação de Pais e Professores (APP) () Sim () Não

OBSERVAÇÕES:

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS BIBLIOTECÁRIOS E/OU PROFISSIONAIS
ATUANTES NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES**

Prezado bibliotecário, você está sendo convidado a responder o questionário abaixo, o qual é parte do estudo realizado pela pesquisadora Elisabete Costa da Silva, vinculada ao PPGInfo/Udesc. Gostaria de esclarecer que sua participação não é obrigatória, mas muito importante para que possam ser atingidos os objetivos da pesquisa. Esclarece-se que os dados serão tratados de forma confidencial, uma vez que os respondentes não serão identificados e que a pesquisa assume os compromissos éticos de reunir e tratar os dados de forma fidedigna, divulgando os resultados para os fins propostos nos objetivos da pesquisa.

*No questionário, quando mencionado o termo **bibliotecário**, consideram-se também os demais profissionais que estejam atuando na biblioteca.

1- Escola em que atua:

2- Há quanto tempo trabalha nesta escola:

Menos de 1 ano; De 1 a 4 anos; De 5 a 9 anos; Mais de 10 anos.

3- Quem realiza o atendimento na biblioteca?

bibliotecário professor outro: _____

4- Grau de escolaridade:

magistério

curso superior: _____

especialização: _____

outro: _____

5- Você já realizou algum curso ou capacitação voltados para biblioteca escolar?

Sim Não

6- Quais são os serviços prestados pela biblioteca?

7- A biblioteca promove atividades de incentivo à leitura?

Sim Não

Se a resposta é sim, quais as atividades?

8- A biblioteca promove atividades culturais?

Sim Não

Se a resposta é sim, quais as atividades?

9- Os professores realizam trabalhos na biblioteca, fazendo uso dos materiais disponíveis?

Sim Não

10- Ordene de 1.º a 4.º por qual motivo a biblioteca é mais utilizada pelos alunos:

- Empréstimo de livros
 Lazer, entretenimento e descanso
 Espaço para estudo, pesquisa e leitura
 Acesso à internet e computadores
 Outros: _____

11- Quais das atividades abaixo você sugeriria para integrar a biblioteca (desconsidere aquelas já oferecidas na sua biblioteca)? Assinalar até cinco atividades.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Clube do Livro | <input type="checkbox"/> Café literário |
| <input type="checkbox"/> Jogos Interativos | <input type="checkbox"/> Gincana |
| <input type="checkbox"/> Sorteio de Livro | <input type="checkbox"/> Sarau/Oficina de Poesias |
| <input type="checkbox"/> Aumento do Acervo de Livros | <input type="checkbox"/> Leitura em Grupo |
| <input type="checkbox"/> Atividades dinâmicas de incentivo à leitura | <input type="checkbox"/> Concurso de Desenho |
| <input type="checkbox"/> Debates | <input type="checkbox"/> Oficina de Pesquisa |
| <input type="checkbox"/> <i>Post</i> de Poesias | <input type="checkbox"/> Divulgação de documentários nacionais |
| <input type="checkbox"/> Concurso de redação | <input type="checkbox"/> Espaço de descanso |
| | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

12- Ao longo da sua formação profissional e experiência, teve contato com conceitos como:**Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Habilidades Informacionais e Competência em Informação?**

- Sim Não

13- Em caso positivo, onde, em que circunstâncias? (pode ser assinalada mais de uma opção)

- Durante a formação (magistério, graduação, especialização)
 Em cursos de formação continuada, capacitações pedagógicas, cursos de extensão
 Em eventos científicos (palestras, seminários, colóquios, debates)
 Em pesquisas e leituras particulares (internet, livros, artigos de revistas)
 Em conversas informais

14- Hipoteticamente, caso fosse ofertado um curso de formação continuada a profissionais que atuam em bibliotecas escolares para a capacitação em Letramento Informacional, você teria interesse em participar:

- Sim Não

OBSERVAÇÕES E/OU SUGESTÕES:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ÀS DOCENTES

Prezado educador, você está sendo convidado a responder o questionário abaixo, o qual é parte do estudo realizado pela mestrandia Elisabete Costa da Silva, vinculada ao PPGInfo/Udesc. Gostaria de esclarecer que sua participação não é obrigatória, mas muito importante para que possam ser atingidos os objetivos da pesquisa. Esclarece-se que os dados serão tratados de forma confidencial, uma vez que as respondentes não serão identificadas e que a pesquisa assume os compromissos éticos de reunir e tratar os dados de forma fidedigna, divulgando os resultados para os fins propostos nos objetivos da pesquisa.

1- Escola em que atua:

2- Há quanto tempo trabalha nesta escola:

Menos de 1 ano De 1 a 4 anos De 5 a 9 anos Mais de 10 anos

3- Série na qual está lecionando:

4- Grau de escolaridade:

magistério

curso superior: _____

especialização: _____

outro: _____

5- A escola em que você trabalha tem:

biblioteca sala de leitura não tem nenhum dos dois espaços não sei responder

6- Você tem o hábito de frequentar a biblioteca/sala de leitura da escola?

Sim Não

7- Você realizou/realiza alguma atividade com seus alunos utilizando a biblioteca e/ou os recursos/materiais disponibilizados por ela? Em caso positivo, cite qual atividade:

8- Qual a sua avaliação sobre os serviços prestados pela biblioteca?

Ótimo

Bom

Ruim

Desconheço os serviços

Regular

Não oferta nenhum serviço

9- Quais das atividades abaixo você sugeriria para integrar a biblioteca? Assinalar até cinco opções. DESCONSIDERAR AQUELAS QUE JÁ SÃO EXECUTADAS NA BIBLIOTECA

Clube do Livro

Atividades dinâmicas

Café literário

Jogos Interativos

de incentivo à leitura

Gincana

Sorteio de Livro

Debates

Sarau/Oficina de

Aumento do Acervo de Livros

Post de Poesias

Poesias

Concurso de redação

Leitura em Grupo

- () Concurso de Desenho () Oficina de Pesquisa () Espaço de descanso
 () Divulgação de documentários nacionais () Outros: _____

10- Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, assinale os quatro aspectos que considera mais importante:

- () Memorização de conteúdos;
 () Participação ativa do estudante na construção do conhecimento;
 () Professor como mediador do conhecimento;
 () Estudante apto a resolver problemas;
 () Professor como detentor do saber;
 () Estímulo do pensamento crítico-reflexivo;
 () Aprendizagem ao longo da vida;
 () Desenvolvimento de competências para busca e uso da informação.

11- Nas questões abaixo, de 11.1 a 11.3, avalie os itens de acordo com o que se aplica na escola em que trabalha. Utilize as seguintes escalas para classificar as afirmativas, sendo que: 1= Sempre 2 = Quase sempre 3 = Às vezes 4 = Quase nunca 5 = Nunca

11.1 Atividades em relação à biblioteca					
1. Utilizo a biblioteca da escola.	1	2	3	4	5
2. Utilizo o espaço da biblioteca para complementar as atividades desenvolvidas em sala de aula.	1	2	3	4	5
3. Solicito auxílio do bibliotecário em sugestões de atividades e livros para a elaboração do plano de aula.	1	2	3	4	5
4. A quantidade de conteúdo das disciplinas atrapalha o uso da biblioteca.	1	2	3	4	5

11.2 Pesquisa escolar					
1. É uma forma de trabalhar os conteúdos de aprendizagem.	1	2	3	4	5
2. É realizada pontualmente. No caso, é solicitado ao aprendiz que traga a pesquisa de casa.	1	2	3	4	5
3. As pesquisas são realizadas em sala de aula.	1	2	3	4	5
4. Professores tiveram formação em serviço para ensinar a pesquisar em fontes de informação diferenciadas, avaliar a qualidade da informação e estruturar a pesquisa.	1	2	3	4	5
5. Os estudantes da escola desenvolvem autonomia para realizar pesquisas.	1	2	3	4	5
6. A biblioteca escolar é bastante utilizada para o ensino da pesquisa.	1	2	3	4	5

11.3 Incentivo à leitura					
1. A escola tem projeto de leitura.	1	2	3	4	5
2. A escola organiza feira de livros e encontros com escritores.	1	2	3	4	5
3. A biblioteca escolar é importante no projeto de leitura.	1	2	3	4	5
4. Os estudantes vão à biblioteca escolar no horário de aula pelo menos 1 (uma) vez a cada 15 (quinze) dias.	1	2	3	4	5
5. A biblioteca escolar oferece hora do conto e outras atividades de leitura.	1	2	3	4	5
6. O acervo da biblioteca é suficiente para o projeto de leitura.	1	2	3	4	5

12- Ao longo da sua formação docente e experiência, teve contato com conceitos como: Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Habilidades Informacionais e Competência em Informação?

Sim Não

13- Em caso positivo, onde, em que circunstâncias? (pode ser assinalada mais de uma opção)

Durante a formação (magistério, graduação, especialização)

Em cursos de formação continuada para professores, capacitações pedagógicas, cursos de extensão

Em eventos científicos (palestras, seminários, colóquios, debates)

Em pesquisas e leituras particulares (internet, livros, artigos de revistas)

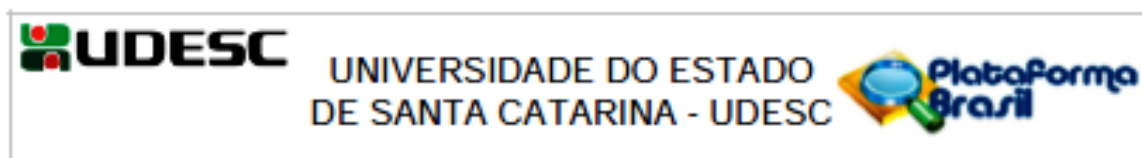
Em conversas informais

14- Hipoteticamente, caso fosse ofertado um curso de formação continuada para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental para a capacitação em Letramento Informacional, você teria interesse em participar?

Sim Não

OBSERVAÇÕES E/OU SUGESTÕES:

ANEXO A – APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL: INTERAÇÃO ENTRE BIBLIOTECAS ESCOLARES E EDUCADORES

Pesquisador: ELISABETE COSTA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 14114219.1.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.517.529

Apresentação do Projeto:

3ª versão: O desenho da pesquisa assim se apresenta: "Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem metodológica qualitativa e aplicação de estudo de caso enquanto estratégia, uma vez que a pesquisa será desenvolvida com 11 unidades escolares da rede municipal de ensino de Vacaria/RS. Em relação aos indivíduos participantes do estudo, serão definidos três sujeitos centrais na pesquisa: bibliotecários, professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e profissionais que atuam na biblioteca escolar e/ou sala de leitura. Na etapa inicial da pesquisa (aplicação de questionários e roteiro de visita) serão trabalhadas com as 11 escolas de Ensino Fundamental, e um total de 66 indivíduos. Para a continuidade da pesquisa, serão realizadas entrevistas com professores e profissionais que atuam em biblioteca escolar, além de pesquisa documental - Projeto Político Pedagógico e Plano de Curso; entretanto, para esta etapa, o grupo de participantes só será definido após a análise dos dados da primeira fase."

Participantes: grupo de docentes: 66 pessoas

55 - Grupo de docentes (bibliotecários e professores): 1º ao 5º ano ens.fundamental - Questionário e entrevista

11 - Grupo de profissionais atuando em biblioteca - Formulário, questionário e entrevista

Financiamento : próprio

Endereço: Av. Madre Bonvoluta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 3.517.529

Cronograma atualizado:

Trabalho de campo: entrevistas (APÊNDICES D, E) - 15/10/2019 29/11/2019

Vinculação da pesquisa com a fundamentação teórica - 10/02/2020 30/04/2020

Escrita final - 20/04/2020 05/06/2020

Transcrição e organização: análise dos dados coletados nos apêndices A, B e C - 25/09/2019 14/10/2019

Análise das entrevistas - 02/12/2019 31/01/2020

Trabalho de campo: coletar dados prévios das escolas, questionário professores e bibliotecas (APÊNDICES A, B, C) - 16/09/2019 24/09/2019

Pesquisa documental: PPP e Plano de Ensino - 03/12/2019 28/02/2020

Objetivo da Pesquisa:

3a versão: mantiveram-se os mesmos

Objetivo Primário:

Elaborar uma proposta metodológica de formação continuada para educadores na perspectiva do Letramento Informacional, contemplando a interação entre bibliotecas e docentes para otimização do fazer pedagógico.

Objetivo Secundário:

- Identificar práticas pedagógicas focadas no Letramento Informacional desenvolvidas por educadores (docentes e bibliotecários) da rede municipal de ensino de Vacaria/RS;
- Verificar a dinâmica de interação entre bibliotecas escolares e docentes em Vacaria/RS, no sentido do fazer pedagógico em relação ao Letramento Informacional;
- Analisar as contribuições da formação continuada para a prática educativa (em literatura especializada);
- Sistematizar uma metodologia de formação continuada para educadores na perspectiva do Letramento Informacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3a versão: mantém-se os mesmos

Riscos:

A pesquisa apresenta risco MÍNIMO, por tomar o tempo dos sujeitos participantes ao responderem Avaliação questionário e/ou entrevista, além de poder causar alguma reação de constrangimento

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Ilacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3564-8084

Fax: (48)3564-8084

E-mail: copsh.udesc@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 3.517.529

aos participantes ao responderem ao questionário e/ou entrevista. Medida para minimizar os riscos: estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantir local reservado e liberdade para não responder questões que julgue constrangedoras. Assegurar aos participantes da pesquisa a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas.

Benefícios:

Benefício indireto e posterior; em relação ao produto final da pesquisa (elaboração de uma proposta de formação continuada na perspectiva do Letramento Informacional, com base no que foi coletado das contribuições dos educadores participantes da pesquisa), com vistas, após a conclusão da pesquisa, de aplicabilidade futura para os participantes, ou seja, as pessoas, desde que interessadas, poderiam participar da capacitação que seria oferecida gratuitamente por meio do produto elaborado na conclusão da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa apresenta mérito científico e acadêmico. O projeto apresenta-se bem estruturado e embasado cientificamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados:

- Projeto Básico,
- Cronograma
- Declaração de ciência e concordância

Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PENDÊNCIAS ATENDIDAS:

- 1 - Incluir a Declaração de Ciência e concordância das Instituições Envolvidas - ATENDIDA
- 2 - Adequar o cronograma, Iniciar a pesquisa após aprovação neste comitê. ATENDIDA

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado APROVA o Projeto de Pesquisa e Informa que, qualquer alteração necessária ao

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 3.517.529

planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEPESH via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEPESH. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEPESH via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEPESH via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação.

Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1274430.pdf	14/08/2019 15:53:12		Acelto
Cronograma	cronograma_atualizado.pdf	14/08/2019 15:52:40	ELISABETE COSTA DA SILVA	Acelto
Outros	declaracao_ciencia.pdf	14/08/2019 15:48:45	ELISABETE COSTA DA SILVA	Acelto
Outros	DeclaracaoCienciaconcordanciaInstituicoesEnvolvidas.pdf	09/07/2019 17:52:43	ELISABETE COSTA DA SILVA	Acelto
Outros	ConsentimentoFotografiasVideosGravacoes.pdf	09/07/2019 17:51:52	ELISABETE COSTA DA SILVA	Acelto
Outros	autorizacaopesquisa.pdf	17/05/2019 01:19:14	ELISABETE COSTA DA SILVA	Acelto
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/05/2019 01:18:21	ELISABETE COSTA DA SILVA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.pdf	14/05/2019 14:49:34	ELISABETE COSTA DA SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodelo.pdf	14/05/2019 13:25:38	ELISABETE COSTA DA SILVA	Acelto

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

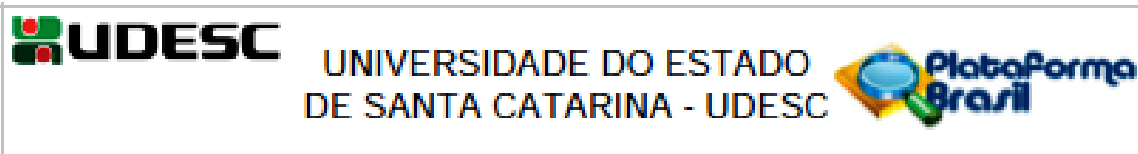
UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.511.529

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 19 de Agosto de 2019

Assinado por:
Gesilani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: copsh.udesc@gmail.com