

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA**

Carmem Regina Marques Coquim Ribeiro

**A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO AUXILIAR NA AQUISIÇÃO DE
COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO
DE USUÁRIOS**

Porto Alegre

2005

Carmem Regina Marques Coquim Ribeiro

**A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO AUXILIAR NA AQUISIÇÃO DE
COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO
DE USUÁRIOS**

Trabalho apresentado como requisito para aprovação na Atividade Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ida Regina Chittó Stumpf

Porto Alegre
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: José Carlos Ferraz Hennemann

Vice Reitor: Pedro Cezar Dutra Fonseca

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Diretor: Valdir José Moriji

Vice-diretor: Ricardo Schneiders da Silva

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

Chefe: Iara Conceição Bitencourt Neves

Vice-chefe: Jussara Pereira Santos

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DE BIBLIOTECONOMIA

Coordenadora: Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Vice-coordenadora: Neiva Helena Ely

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C484b Ribeiro, Carmem Regina Marques Coquim

A biblioteca escolar como auxiliar na aquisição de competência informacional: uma perspectiva para a educação de usuários / Carmem Regina Marques Coquim Ribeiro; orientadora Ida Regina Chittó Stumpf. – 2005. – Monografia (Graduação em Biblioteconomia). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

99 f.

1. Biblioteca Escolar. 2. Competência Informacional. 3. Educação de Usuário I. Stumpf, Ida Regina Chittó. II. Título

CDU 027.8

Departamento de Ciências da Informação

Rua: Ramiro Barcelos, 2705

Bairro Santana, Porto Alegre, RS

CEP: 90035-007

Fone: (51) 3316-5146

Fax: (51) 3316-5435

E-mail: fabico@ufrgs.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA**

A Banca Examinadora abaixo assinada aprova o trabalho de Conclusão de Curso:

**A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO AUXILIAR NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIA
INFORMACIONAL: UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS**

Elaborado por **Carmem Regina Marques Coquim Ribeiro**, como requisito para
obtenção de Graduação no Curso de Biblioteconomia.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ida Regina Chittó Stumpf

Orientadora

Profa. Eliane Lourdes da Silva Moro

Examinadora

Psicopedagoga Clarice Costa Carvalho

Examinadora

Aprovada em de 2005

Dedico, com todo amor de filha, este Trabalho à memória de minha Mãe Doralina, a base da minha caminhada e onde tudo recomeçou nesta existência... Agradeço a Deus por ter tido essa oportunidade.

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.”

Francisco Cândido Xavier

RESUMO

Apresenta-se a Biblioteca Escolar como auxiliar na aquisição de habilidades e competências informacionais no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica onde se procura, através de um estudo teórico, evidenciar, como objetivo principal, a partir do conhecimento dos estágios do desenvolvimento cognitivo, como a Biblioteca Escolar pode atuar como auxiliar na aquisição de competência informacional através da educação de seus usuários. Relata-se a realidade da Biblioteca Escolar através de sua importância e de suas deficiências no aparelho escolar. Expõe-se os fatores que cooperam para o fracasso ou bom funcionamento da unidade informacional escolar. Mostra-se o papel pedagógico da biblioteca na formação da autonomia informacional do aluno de Ensino Fundamental como usuário e sujeito atuante na sociedade da informação. Caracteriza-se o aluno de Ensino Fundamental como usuário de Biblioteca Escolar. Destaca-se a responsabilidade do bibliotecário como educador do usuário-aluno no ambiente educacional e sua estreita relação com o corpo docente da instituição. Enfatiza-se o desenvolvimento de habilidades específicas na aquisição de competência informacional como forma de letramento no contexto social atual. Relaciona-se as fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget com a aquisição de habilidades e competências informacionais. Evidencia-se que, a partir do conhecimento dos estágios do desenvolvimento cognitivo de alunos de Ensino Fundamental, a Biblioteca Escolar pode atuar como auxiliar na aquisição de competência informacional através da educação de seus usuários. Identifica-se necessidades e recursos metodológicos pertinentes ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao uso das diversas ferramentas disponíveis na Biblioteca Escolar. Sugere-se atividades para o uso de Biblioteca Escolar. Conclui-se que uma unidade de informação escolar, enquanto ambiente coletivo, somente alcançara seus objetivos se preparar-educar crianças e jovens para serem usuários autônomos e competentes no espaço informacional da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar. Competência Informacional. Educação de Usuário. Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

The Library School is presented as an auxiliary assistance in the acquisition of abilities and information literacy in Basic Education. Starting from the knowledge of the cognitive development stages, it is a bibliographical research that intends to evidence as main objective, through a theoretical study, how can a School Library act to help in the acquisition of information literacy through the education of its users. It also tells about the reality of the School Library through its importance and its deficiencies in the school apparel and exposes the factors that cooperate for the failure or good operation of the informational school unit. It shows the pedagogic function of the library in the formation of informational autonomy of the students from Basic Education as users and actives in the society of the information. The student of Basic Education is characterized as a user of School Library. It demonstrates responsibility of the librarian as user-student's educator in the educational atmosphere and his narrow relationship with the faculty of the institution. The development of specific abilities is emphasized in the acquisition of informational competence as a literacy form in the current social context. It links the phases of the Piaget's cognitive development with the acquisition of abilities and information literacy. It evidences that, starting from the knowledge of the apprenticeships of the Basic Education students cognitive development, the School Library can act as an assistant in the acquisition of information literacy through its users' education. It identifies needs and pertinent methodological resources to the development of positive attitudes in relation to the use of the several available tools in the School Library. It suggests activities for the use of School Library. It ends concluding that a school information unit, while it sets collective, only reaches its objectives preparing-educating children and young students so they can be autonomous and competent users in the informational space of the contemporary society.

Key-words: School Library. Information Literacy. Education of User. Cognitive Development.

SUMÁRIO

	P.
1 INTRODUÇÃO	9
2 FORMAÇÃO DOS OBJETIVOS	15
2.1 Objetivo Geral	15
2.2 Objetivos Específicos	15
2.3 Definição dos Termos	16
3 METODOLOGIA	19
3.1 Tipo de Pesquisa	19
3.2 Procedimentos de Pesquisa	20
4 REFERENCIAL TEÓRICO	23
4.1 A Sociedade da Informação	23
4.1.1 A Informação	26
4.1.2 O Bibliotecário Enquanto Profissional da Informação	28
4.2 A Biblioteca Escolar	31
4.2.1 A Educação de Usuários de Biblioteca Escolar	38
4.2.2 Recursos, Serviços e Atividades	44
4.3 Piaget e o Professor de Ensino Fundamental – Os Estágios do Desenvolvimento	48
4.3.1 Desenvolvimento Cognitivo	54
4.3.2 Períodos do Desenvolvimento	57
4.3.3 Conhecimento como Construção da Realidade	59
4.4 A Questão da Competência Informacional	62
4.4.1 Desenvolvendo Habilidades e Competências Informacionais	67
4.4.2 Aprendendo a usar Recursos Informacionais	68
4.4.3 Habilidades e Competências dos Alunos de Ensino Fundamental	70
4.4.3.1 Do Início à Alfabetização – de 4 a 7 anos	74
4.4.3.2 As Séries Iniciais – de 7 a 10 anos	78
4.4.3.3 As Séries Finais – de 11 a 14 anos	82
4.4.4 O Papel do Professor no Desenvolvimento de Habilidades e Competências	84
4.4.5 O Papel do Bibliotecário como Agente Educacional	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

Antes mesmo de ver a luz do dia, o ser já reage aos estímulos do exterior, interpretando as reações de quem o cerca. Suas primeiras expressões de contato com o mundo indicam uma aprendizagem contínua, que se concretiza em risos, choros e satisfações, modos de interpretar a realidade. Essa realidade deve-se ao fato de que a natureza, os homens e a sociedade se constituem textos codificados, que cumpre ao sujeito ir decifrando, isto é, lendo-os e interpretando-os, na medida em que vive.

Desde os fenômenos naturais até as convenções sociais tudo passa pela interpretação. São signos, representações de mundo para alguém. Neste percurso de significações do mundo, o sujeito vai percorrendo etapas, nascendo daí o leitor e o leitor, conforme se considere o mundo e os escritos. Surge a leitura sensorial, o ver e o ouvir; a leitura emocional, os sentimentos, a fantasia, o inconsciente e a leitura racional, a capacidade de produzir e apreciar a linguagem. Assim, ler e aprender é questionar o mundo e ser questionado por ele. Está nesta troca, entre o sujeito e tudo o que está fora dele, o núcleo mais essencial da leitura enquanto ato social, não apenas aprendizagem de um código, mas a educação pelos códigos de comunicação estipulados pela sociedade. Por isso, ler é encontrar algumas respostas para os problemas da vida, é descobrir que o mundo e o homem podem ser diferentes. É ter capacidade de propor utopias, de perseguí-las. É capacidade de criar autonomia.

A escola, mesmo que realize um trabalho competente de formação, não conseguirá consolidar a educação do leitor sem o respaldo da sociedade que a sustenta, leia-se aqui também, no momento atual, a Sociedade da Informação. Antes, as escutas do mundo infantil eram silenciosas e passivas. Porém, na contramão da história, hoje, são as crianças e os adolescentes que lêem ou contam histórias aos adultos. Nesse contexto, marca presença a figura da Biblioteca para o desenvolvimento dessas leituras de mundo, principalmente se tem uma proposta diferenciada, como auxiliar no desenvolvimento de habilidades para aquisição

de competência informacional. Dentro dessa perspectiva, deve-se pensar seriamente em educação de usuários de informação e de bibliotecas, ou seja, alunos de Ensino Fundamental competentes dentro do universo informacional.

Embora os alunos tragam para a escola uma bagagem de conhecimentos que não pode ser desprezada, muitas vezes adquirida em seu contato com os meios de comunicação, a escola é o espaço por excelência para ampliar e aprofundar o contato com a variedade de recursos atualmente disponíveis, e também para refinar habilidades a eles relacionadas. Reunidos no espaço da Biblioteca Escolar, os recursos informacionais irão se constituir num rico manancial para propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para viver e conviver na Sociedade da Informação.

Para se preparar para as atuais complexas condições de trabalho, o estudante tem de desenvolver a capacidade de aprender continuamente; precisa ter autonomia na sua relação com o conhecimento, isto é, deve conhecer suas próprias necessidades de informação e saber como obtê-la e utilizá-la para atender a seus propósitos. Esse exercício de cidadania só é possível se se garante à pessoa o acesso aos saberes elaborados socialmente; são saberes que constituem instrumentos para o desenvolvimento da socialização e, conseqüentemente, da cidadania democrática; assim, o acesso a eles deve ser uma preocupação constante da instituição escolar, dos professores e dos bibliotecários.

Para tanto, tais saberes elaborados socialmente estão registrados em materiais diversos, que vão desde os tradicionais textos impressos, passando pelos recursos audiovisuais, até as informações eletronicamente dispostas. Assim, nas mais variadas formas, esses recursos de informação precisam estar disponíveis na escola a fim de instrumentalizar os alunos na sua aprendizagem.

Conforme Ferreira (1996), a necessidade de treinamento de usuários nas unidades de informação sempre foi motivo de preocupação no cenário informacional, deixando inquietos

os profissionais envolvidos com essa questão, no sentido de como tornar essa atividade mais atrativa, dinâmica e eficiente. Destaca, que na prática, todavia, a maioria desses programas formais de treinamento não produziram resultados satisfatórios, quase sempre apresentando conclusões decepcionantes, talvez porque partam da acepção errônea de que precisam adestrar e não educar o usuário. Também, para Azambuja (2004, p.52): “Educar não é domesticar, treinar ou doutrinar, mas conhecer o outro como dotado de capacidades reflexivas, de autodeterminação, de interesses variados [. . .].”

Porém, considerando o potencial desses programas, percebe-se que não se pode abolir os do trabalho informacional, muito pelo contrário, deve-se descobrir como melhorá-los e torná-los mais atraentes, sedutores e fascinantes, a fim de que o usuário utilize as unidades e os recursos informacionais mais racionalmente.

Dentro desse enfoque, Ferreira (1996) também diz que a educação de usuários é considerada uma atividade que envolve a transmissão de conhecimentos, a aquisição de habilidades e competências para usar adequadamente os recursos e as unidades de informação e, ainda, as reais necessidades de consumo e de bem-estar dos usuários relacionados com a informação, matéria-prima de todo o desenvolvimento, quando tratada, utilizada e disseminada através dos mais variados canais de comunicação.

A partir do reconhecimento dessa educação como mecanismo relevante na otimização dos objetivos empreendidos no trabalho informacional, calcula-se que a maioria das bibliotecas, principalmente as escolares, possuam programas de educação de usuários e que seria interessante já iniciá-los na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, através do desenvolvimento de habilidades que visem a aquisição de competência informacional.

Há alguns anos a “visita orientada” à biblioteca tem feito parte da lista de serviços oferecidos pelas instituições informacionais. Na realidade, esta visita consiste em mostrar apenas o que a unidade dispõe para servir à sua comunidade. Dentro deste contexto, encontra-

se a biblioteca como um espaço social, cultural e educacional, dotado de recursos materiais, humanos e técnicos, capazes de assistir adequadamente à comunidade escolar no ensino, no estudo e na pesquisa.

Esse momento é, provavelmente, o primeiro contato do aluno com o “mundo formal da informação”. Apesar de ser apenas o início, é a ocasião em que a biblioteca abre as suas portas para “treinar” seus usuários quanto ao uso, ao funcionamento e à utilização de todos os seus recursos.

Para Belluzzo (1990), as metodologias formais de treinamento de usuários não são inúteis nem prejudiciais para as unidades de informação. Porém, devem ser revistas e avaliadas, no sentido de torná-las mais dinâmicas e atrativas. Uma educação de usuários adequada torna possível atingir, eficazmente, os objetivos das unidades informacionais, principalmente no que tange ao relacionamento com o seu usuário, desafio maior da sua existência.

Tentaremos, com as considerações expostas, oportunizar uma reflexão com todos aqueles preocupados com o tema abordado, a fim de encontrarmos saídas urgentes e adequadas na maximização do uso dos recursos das unidades informacionais. Essa avaliação pode nos fornecer subsídios e indicar pressupostos que devem ser revistos ao se tentar adotar alguma metodologia.

Dessa forma, selecionou-se a Biblioteca Escolar brasileira como auxiliar na aquisição de competência informacional, por representar a base do conhecimento e reunir as ferramentas necessárias para a educação de usuários de Ensino Fundamental na atual e futura Sociedade da Informação. Optou-se pela unidade informacional escolar por estar dentro do contexto discente e docente, ambiente propício a pesquisas de novas metodologias para o séc. XXI no universo biblioteconômico. Encontrou-se, ainda, relevância no assunto por evidenciar a

importância da Biblioteca Escolar como pilar e fonte criadora de habilidades e competências informacionais no ambiente da educação.

Caracterizada por uma abundância informacional nunca vista antes, essa sociedade vai exigir que os indivíduos desenvolvam habilidades específicas para lidar com a informação. Entenda-se esse conjunto de habilidades, conforme Campello (2002), como competência informacional, expressão traduzida de *information literacy*, usada para designar, de forma ampla, o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas. É uma forma de letramento, pois pressupõe uma condição que caracteriza a pessoa que faz uso competente da informação.

Levando-se em conta que esse cidadão, enquanto criança, possui uma forma particular de pensar e aprender. E que segundo Piaget (1993), o raciocínio infantil passa por estágios cognitivos sucessivos, que indicam o grau de prontidão para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências, faz-se necessário conhecê-los e usá-los neste estudo como alicerce nos processos de alfabetização informacional.

Dessa forma, através de um estudo teórico, de caráter bibliográfico, este trabalho pretende contribuir para auxiliar educadores e bibliotecários na complexa tarefa de desenvolver nos alunos, de maneira sistemática, habilidades para lidar com informação dentro da perspectiva das tendências educacionais. Apresenta, também, sugestões de atividades para ensinar a usar recursos informacionais e preparar os alunos para a prática da pesquisa escolar desde o momento em que chegam à escola. Dentro desse contexto, exige-se que todos os recursos e conhecimentos sejam mobilizados para se atingirem objetivos e metas definidas.

Ao assumir seu papel pedagógico, a biblioteca deve participar de forma criativa do esforço de preparar o cidadão do séc. XXI. Desse modo, o questionamento que se faz é o seguinte:

A partir do conhecimento dos estágios do desenvolvimento cognitivo de alunos de Ensino Fundamental, a Biblioteca Escolar pode atuar como auxiliar na aquisição de competência informacional através da educação de seus usuários?

2 FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS

Para melhor direcionar o trabalho, traçou-se os seguintes propósitos a serem alcançados com a pesquisa:

2.1 Objetivo Geral

Evidenciar, a partir do conhecimento dos estágios do desenvolvimento cognitivo de alunos de Ensino Fundamental, que a Biblioteca Escolar pode atuar como auxiliar na aquisição de competência informacional através da educação de seus usuários.

2.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos apresenta-se:

- a) destacar a importância da Biblioteca Escolar no contexto escolar de Ensino Fundamental;
- b) destacar o papel da Biblioteca Escolar como espaço de conhecimento, apropriação e domínio de recursos informacionais;
- c) identificar habilidades e competências informacionais necessárias para que o aluno de Ensino Fundamental seja usuário de Biblioteca Escolar;
- d) relacionar os estágios do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, com a aquisição de competência informacional;
- e) demonstrar como a aquisição de competência informacional em alunos de Ensino Fundamental coopera para sua autonomia na sociedade da informação;

- f) apresentar sugestões para o desenvolvimento de habilidades e competências informacionais em alunos de Ensino Fundamental para serem usuários de Biblioteca Escolar.

2.3 Definição dos Termos

Visando uma maior compreensão do tema e um melhor entendimento dos conceitos explorados dentro do referencial teórico selecionado para embasar esta pesquisa, buscou-se a definição para alguns termos utilizados neste trabalho na área da Educação e da Ciência da Informação:

- a) Aluno de Ensino Fundamental é aquele que frequenta de 1^a a 8^a séries em uma instituição escolar; é o centro do fazer pedagógico e deve ser visto como ser humano e como cidadão, numa perspectiva humanista e histórico-política. É um ser participante que aprende a ter autonomia, tomar decisões e a construir o rumo de sua história;
- b) Biblioteca Escolar é o espaço coletivo para promover experiências criativas de uso de informação, aproximando o aluno a uma realidade de vivência futura como profissional e como cidadão; lugar de promoção de oportunidades de aprendizagem permanente, centro de documentação que dá ao aluno condições de aprender a aprender;
- c) Competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, ou seja, conhecimentos a fim de enfrentar com pertinência e eficácia uma determinada situação;
- d) Competência Informacional, expressão traduzida de *information literacy*, que de forma ampla, é o conjunto de habilidades específicas necessárias para lidar com a

informação, isto é, localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informações impressas ou eletrônicas;

- e) Educação de Usuários é o conjunto de atividades que, ao contrário do serviço de referência, apresentam uma característica pró-ativa, realizando-se por meio de ações planejadas de uso da biblioteca e de seus recursos. A educação de usuários é algo que antecede a competência informacional;
- f) Ensino Fundamental é a educação básica que abrange de 1ª à 8ª série na rede escolar; tem como proposta uma educação que contemple o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social, ético e estético, tendo em vista uma formação ampla. Faz parte dessa longa etapa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a construção de valores e atitudes que norteiam as relações interpessoais e intermedeiam o contato do aluno com o objeto de conhecimento. É imprescindível, nesse processo que valoriza o aprender contínuo e a troca constante entre aluno-aluno e aluno-professor, uma postura de trabalho que considera a cooperação, o respeito mútuo, a tomada de consciência, a persistência, o empenho e a prontidão para superar desafios (BRASIL, 1997);
- g) Estágios do Desenvolvimento Cognitivo da Criança refere-se à base epistemológica ou a lógica a partir da qual Piaget construiu sua teoria do desenvolvimento da cognição e da aprendizagem, a saber: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal;
- h) Habilidade é o resultado da integração organizada da percepção, pensamento, corpo e escolha para obter um ou mais resultados. A habilidade, portanto, é a grande unidade de ação da inteligência, e, portanto, de aprendizado. Sem habilidade, os conhecimentos de nada servem. Uma vez que dispomos de habilidades, podemos aprender, criar, comunicar e nos relacionar. Um conjunto de habilidades forma uma

competência. De maneira geral, uma competência envolve vários tipos de habilidades, incluindo relacionamento e comunicação (PERRENOUD, 1999);

- i) Habilidade informacional é a capacidade de localizar, relacionar, combinar, interpretar e utilizar informações, transformando-as em conhecimento; é a aptidão para conviver na Sociedade da Informação e do Conhecimento (CAMPELLO, 2002);
- j) Recursos Informacionais são os recursos apresentados geralmente por materiais impressos e eletrônicos – livros-texto, enciclopédias, dicionários, livros de literatura e *sites* da Internet – adquiridos pela escola e reunidos em local comumente chamado de Biblioteca Escolar;
- k) Usuário é o aluno de Ensino Fundamental, de 1ª a 8ª série, que frequenta de forma efetiva a Biblioteca Escolar e pretende-se que, através das etapas de seu desenvolvimento cognitivo, suas habilidades sejam desenvolvidas dentro de uma educação de usuários, para aquisição de competências informacionais, ou seja, uso autônomo da informação e dos recursos informacionais.

3 METODOLOGIA

Nesta etapa do trabalho vai-se expor e explicar a metodologia que se aplicou nesta pesquisa sobre aquisição de competência informacional através da educação de usuários.

3.1 Tipo de Pesquisa

Conforme a metodologia ressaltada por Andrade (2001), trata-se de uma pesquisa de natureza investigativa, que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos, envolvendo interesses locais. É um estudo que depende de embasamento teórico, alicerçado pelo procedimento técnico bibliográfico constituído. Sabe-se que sem o desenvolvimento de conhecimento conceitual avançado, pouco se pode fazer para transformar este saber em uma determinada aplicação prática demandada pela sociedade.

Dessa forma, como toda pesquisa de base, que seria em tese puramente teórica, segundo a metodologia sugerida por Lakatos e Marconi (1997), poderá se transformar futuramente em pesquisa aplicada, pretende-se fazer um estudo descritivo sobre como a Biblioteca Escolar, através de uma educação de usuários eficiente e eficaz, de acordo com os estágios do desenvolvimento cognitivo, deverá auxiliar alunos de Ensino Fundamental na aquisição de competência informacional. Assim, o principal referencial teórico será qualificado através das obras de autores como Carol Kuhlthau, Elisabeth Dudziak, Bernadete Santos Campello, Regina Célia Baptista Belluzzo e Jean Piaget. No entanto, a parte aplicada, ou seja, as sugestões de atividades, que aparecem no decorrer dos textos, será realizada através da dedução e reflexão do pesquisador.

3.2 Procedimentos de Pesquisa

O caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa partiu primeiramente da elaboração de um levantamento bibliográfico preliminar, uma revisão de literatura, uma fundamentação teórica que contribuiu para o mapeamento da abordagem do tema, avaliando-se sua pertinência no universo educacional e biblioteconômico.

Assim, tendo-se como objetivo principal a educação de usuários através da aquisição de competência informacional, cujos sujeitos de estudo são os alunos de Ensino Fundamental no espaço Biblioteca Escolar, o trabalho foi dividido em quatro blocos de pesquisa, a saber: A Sociedade da Informação, onde se destaca a importância da informação e o papel do profissional da informação; a Biblioteca Escolar, com ênfase à educação de usuários, recursos, serviços e atividades em unidades informacionais escolares; Piaget e o Professor de Ensino Fundamental – Os Estágios do Desenvolvimento, salientando o desenvolvimento cognitivo, os períodos do desenvolvimento e a importância do conhecimento para a construção da realidade e, por fim, a questão da Competência Informacional, que trata do desenvolvimento de habilidades e competências informacionais para o uso de recursos informacionais de acordo com os estágios do desenvolvimento cognitivo. Além disso, salienta o papel dos educadores, no caso, professores e bibliotecários como agentes no desenvolvimento de habilidades e competências informacionais.

Esses capítulos foram estruturados em três linhas temáticas, ou seja, educação de usuários, desenvolvimento cognitivo e competência informacional, partindo de um estudo teórico de sustentação à elaboração de sugestões de atividades para o desenvolvimento de habilidades e aquisição de competências informacionais, abrindo-se assim a possibilidade de uma aplicação futura na Biblioteca Escolar.

A primeira linha temática visa identificar habilidades e competências informacionais necessárias para que o aluno de Ensino Fundamental seja usuário de Biblioteca Escolar; a segunda temática visa relacionar os estágios do desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, segundo Piaget, com o desenvolvimento de habilidades e aquisição de competências informacionais. E, por último, na terceira linha temática, conhecendo-se os produtos e serviços da unidade de informação escolar, cruzando-se estágios, habilidades e competências, apresentar dentro do texto sugestões de atividades para auxiliar no uso da Biblioteca Escolar.

As sugestões de atividades desenvolvidas na Biblioteca Escolar a serem iniciadas a partir do momento em que a criança começa sua formação escolar, por volta dos 4 anos, período pré-alfabetização, até atingir as séries finais do Ensino Fundamental, por volta dos 14 anos, são apresentadas ao longo dos textos. É feita uma descrição das características do aluno criança ou jovem, no seu respectivo estágio de desenvolvimento, conforme Piaget; apresenta-se uma lista de habilidades a serem desenvolvidas para aquisição de competências informacionais de acordo com o respectivo estágio de desenvolvimento dos alunos; também se destaca competências informacionais a serem atingidas no estágio em questão a partir das habilidades já citadas; concomitantemente, são dadas sugestões de atividades para desenvolver as habilidades relativas aos objetivos propostos. Para tanto, também são apresentados os recursos informacionais apropriados para o desenvolvimento das atividades relacionadas.

Dessa forma, as sugestões de atividades propostas foram planejadas considerando-se a capacidade dos alunos para usar os recursos informacionais em cada estágio de seu desenvolvimento, combinando essa capacidade com atividades apropriadas. Assim, fundamentam-se especialmente nos estudos de Jean Piaget, que definiu estágios do

desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens. Também foram projetadas para se adequarem à maneira como a respectiva habilidade será usada no ambiente da biblioteca.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Com a intenção de se fazer um estudo teórico sobre a educação de usuários de Bibliotecas Escolares de Ensino Fundamental através da aquisição de competência informacional, neste capítulo será exposta a revisão teórica que fundamenta este trabalho.

Acha-se importante evidenciar, a partir de literatura pertinente, aspectos relevantes constituídos a partir de textos considerados como conceituais sobre A Sociedade da Informação, a informação e o bibliotecário enquanto profissional da informação; a Biblioteca Escolar, a educação de usuários, recursos, serviços e atividades em unidades informacionais escolares; os Estágios do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e o conhecimento como construção da realidade informacional e, por fim, a questão da Competência Informacional, diferenciando-se, desta forma, da literatura que registra o conhecimento construído a partir da pesquisa de campo, empírica ou experimental.

4.1 A Sociedade da Informação

Seguindo a linha do tempo, para Targino (1995), ao longo de sua história, a sociedade tem lançado mão de certa variedade de suportes para organizar a informação e registrar o conhecimento. Paredes de cavernas, tabletes de argila, tábuas de madeira, rolos de papiro e pergaminho foram alguns desses suportes que, durante séculos, permitiram conservar a memória do conhecimento humano. Dessa forma, com a criação da escrita e da imprensa, foi permitida à sociedade a conservação dos registros do conhecimento, o que gerou a expansão cultural.

Já a invenção da imprensa ocasionou a substituição desses materiais e proporcionou variedade de formatos em papel para a veiculação da informação: livros, revistas, jornais, mapas, folhetos, entre outros. E nessa caminhada, o avanço da tecnologia da informação

trouxe uma diversificação ainda maior. Surgiram, assim, a fotografia, o filme, o videocassete, o CD-ROM, o DVD e a Internet, ocasionando uma convergência, em um novo espaço, o virtual, de recursos informacionais na forma de texto, imagem, som e movimento, permitindo não apenas mais a tradicional leitura linear, mas a leitura hipertextual¹ e interativa, de acordo com Meadows (1999).

Assim, com o avanço tecnológico pós-industrial e “na tentativa de libertar o homem dos limites impostos pela ignorância e pelo não acesso ao saber”, Targino (1995, p.198), salienta o surgimento da Sociedade da Informação, onde um novo campo, o da produção do conhecimento, em que a informação passa a ser considerada como recurso estratégico, de agregação de valor, paira na dicotomia dominação ou emancipação.

Para tanto, a sociedade atual, caracterizada pela abundância e, mesmo, pelo excesso de informações exige, de quem estuda e pesquisa, habilidades para definir quando a informação é suficiente e, mais importante, para selecionar a informação relevante. Assim, neste complexo e vasto ambiente informacional, desenvolver habilidades a fim de ser competente no manuseio de ferramentas dentro de uma unidade informacional faz-se urgente, pois o século XXI exige de seus cidadãos domínio da informação para autonomia e destaque numa sociedade competitiva.

Sabe-se, também, que, atualmente, a sociedade vem passando por profundas e rápidas alterações que têm se refletido nos mais variados setores. A inserção nos processos de globalização, a proeminência da informática e das telecomunicações, assim como as mudanças que vêm ocorrendo na economia mundial mudaram os parâmetros profissionais a que se está subordinado. E isso tem afetado particularmente a educação, sugerindo a adoção de novos paradigmas educacionais mais adequados a essa nova realidade.

¹ Leitura hipertextual: informação baseada num sistema de referências cruzadas que formam uma rede de associações que ligam texto, imagens, sons e ações. Meadows (1999).

Demo (2000) diz que nos últimos tempos tem crescido a importância do aprendizado significativo, com ênfase na formação totalizante do indivíduo e sua capacitação para lidar com a incerteza e o volume superlativo de informações disponibilizadas. Busca-se, mais do que nunca, a construção do conhecimento enquanto processo.

Portanto, a Sociedade da Informação é o espaço mais abrangente por onde trafega o movimento da competência informacional. É o mundo alterado pela rápida disponibilização de uma abundância de informação, em uma variedade de formatos. Esse pensamento sintetiza bem o discurso dos bibliotecários sobre o contexto que irá justificar a exigência inevitável da competência informacional. É um ambiente tão diferente e mutante que exige novas habilidades para nele se sobreviver. É o espaço problemático e interconectado, que vai demandar que as crianças e os jovens desenvolvam capacidades que lhes permitam aprender a reconhecer e lidar com visões de mundo diferentes das suas, habilidades essenciais para sobrevivência, segundo Kuhlthau (2002, p. 23):

De fato, a explosão da informação [. . .] alterou dramaticamente o conhecimento e as habilidades de que o aluno precisará para viver produtivamente no século XXI. As mudanças são constantemente lembradas, e o bibliotecário é incitado a aceitar e enfrentar desafios complexos. Em um período de profundas mudanças na educação e intenso aumento da acessibilidade da informação, ambos de certa forma impelidos pela tecnologia de redes, o desafio para os bibliotecários, de projetar um futuro superior para os ambientes informacionais da escola é, ao mesmo tempo, complexo e potencialmente desafiador.

Além disso, a Sociedade da Informação é ambiente de oportunidades e promessas. Aqui, se percebe uma retórica utópica que oferece esperança e, mais que isso, fornece um roteiro, instruções precisas, para resolver problemas e atingir a transformação necessária. Dessa forma, ressalta-se que a competência informacional prepara o indivíduo para tirar vantagem das oportunidades inerentes à Sociedade da Informação globalizada. Também constitui espaço que abriga possibilidades para se discutirem questões como a capacidade do país de competir

internacionalmente, bem como as injustiças sociais e econômicas, desde que as pessoas sejam preparadas para lidar com a enorme quantidade de informação disponível, isto é, sejam competentes em informação (ALA, 1989).

4.1.1 A Informação

Tarapanoff (1997, p. 137) salienta: “A informação pode ser conceituada como um processo social de atribuição de sentidos. É através dela que os sujeitos sociais se comunicam e buscam soluções para seus problemas [. . .].” Portanto, na busca de uma nova dimensão que se adeqüe ao perfil dos usuários, biblioteca e bibliotecário devem conceber a informação como o conhecimento que é organizado e tornado visível a fim de que possa ser comunicado daqueles que o têm para aqueles que o necessitam.

Dessa forma, a informação passou a ser reconhecida como elemento-chave em todos os segmentos da sociedade. Tal é sua importância, que se manter informado tornou-se indicador incontestável de atualidade e sintonia com o mundo. Assim, a dinâmica desta sociedade que comporta a informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar.

Na nova conjuntura, não basta dispor de uma infra-estrutura moderna de comunicação; é preciso competência para transformar informação em conhecimento. É a educação do usuário o fator fundamental para a construção de uma Sociedade da Informação e condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia, conforme Dudziak (2002).

Dessa forma, a Sociedade de Informação está calcada neste cenário essencialmente pós-moderno, informático, onde o indivíduo percebe uma certa angústia diante do impacto gerado pela velocidade com que a tecnologia tem evoluído e disponibilizado a informação. Porém,

em contrapartida, essa evolução está muito além do desenvolvimento das habilidades dos usuários para transitarem competentemente no ambiente informacional.

Particularmente, em muitos segmentos sociais, o analfabetismo em relação à informação permanece como realidade nacional. O desafio, portanto, é duplo: superar antigas deficiências e criar as competências requeridas pela sociedade. Nesse sentido, de acordo com Demo (2000), as tecnologias de informação e comunicação podem prestar enorme contribuição para que os programas de educação ganhem maior eficácia e alcancem cada vez maior número de comunidades escolares. Para tanto, contudo, é necessária a capacitação pedagógica e tecnológica de educadores – leia-se aqui professores e bibliotecários – elementos indispensáveis para a adequada utilização do potencial didático dos novos meios e fator de multiplicação das competências.

Neste cenário, a *information literacy* ganha cada vez mais espaço e transforma-se no principal propósito de centros informacionais de base, particularmente no Ensino Fundamental. É quando a Biblioteca Escolar entra em cena e assume o seu papel na medida em que, devido a essa explosão de informações disponibilizadas, o indivíduo é levado a desenvolver uma consciência crítica em relação ao que está sendo apresentado, a analisar a relevância disso para suas necessidades, a assumir posturas pró-ativas de busca e uso da informação e a estabelecer relações entre as informações processadas, para então produzir conhecimento.

Nesse contexto, uma educação de usuários competentes assume papel essencial, quer como formadora de cidadãos adaptados ao mercado informacional, quer como formadora de uma consciência crítica capaz de constituir ou reconstituir o conceito de cidadania, buscando uma visão totalizante do ser humano.

4.1.2 O Bibliotecário Enquanto Profissional da Informação

As profissões estão mudando drasticamente nesta era globalizada e o conteúdo informacional das ocupações está ficando cada vez mais intenso, complexo e difícil de administrar, pois a informação, como bem de consumo, parece ser o ativo mais importante para as organizações neste momento.

Os indivíduos são expostos a grande quantidade de informação a cada dia e necessitam cada vez mais de unidades bem administradas por profissionais com perfil de gerenciadores com habilidades e competências bem definidas, conforme Tarapanoff (1997).

Já se fala em ansiedade da informação, aquele desconforto por não saber das últimas notícias, últimos lançamentos e últimos produtos o tempo todo. A quantidade de informações novas é tão grande que já não se fazem “autoridades no assunto” como antigamente; além de serem cada vez menos os que ousam se considerar “autoridade” sobre qualquer assunto, pois as áreas de especialidade são cada vez mais estreitas.

A vida atual depende totalmente dos indivíduos serem providos de informação o tempo todo: notícias, fatos, instruções, padrões, regras de procedimento, normas, estatísticas, entre outros. Sem informação os indivíduos não conseguem tomar decisões adequadas. E quem imagina hoje uma organização funcionando sem decisões estarem sendo tomadas todo o tempo, em todos os níveis? E quem cuida da informação nas organizações? Qual o papel, quais os problemas e os desafios para os “profissionais da informação”, hoje?

Segundo Valentim (2000, p.103): “[. . .] o bibliotecário é a figura central no discurso da competência informacional. Vários autores fazem coro na exortação à transformação pela qual ele precisa passar, se quiser envolver-se no movimento.” Longas listas de atribuições são elaboradas para descrever o que o novo bibliotecário, envolvido com a aprendizagem, deve ser e fazer.

Valentim (2000) relembra a competência tradicional do bibliotecário no uso da informação e da tecnologia e na identificação de necessidades informacionais dos usuários e reafirma a convicção no seu papel – único e vital – no desenvolvimento da competência informacional, desde que assuma as mudanças e se transforme em membro ativo da comunidade escolar, deixando para trás suas características de passividade e isolamento, afirmando:

Reforça-se, assim, a idéia de que professores e bibliotecários devem trabalhar em colaboração, como iguais, pois o desenvolvimento das habilidades informacionais é atividade conjunta de professores e bibliotecários que trabalham em parceria para planejar, implementar e avaliar a aprendizagem. (VALENTIM, 2000, p. 89).

Assim, no ambiente de mudanças atual, onde informação é vital, a experiência mostra que não é só de quantidade e de abrangência de informação que vivem as unidades informacionais escolares. Muito mais importante é a qualidade da informação e por quem as “empresas” da informação são gerenciadas, pois o mundo educacional exige líderes educadores e empreendedores criativos para disseminar seus serviços e produtos.

Qualidade da informação, para Meadows (1999), se traduz em informações íntegras, atualizadas, precisas e no tempo certo para o usuário. Pode-se perceber que não se trata apenas de uma questão de poder de processamento e sofisticação de programas e altas tecnologias. Trata-se de uma questão de “inteligência”, ou seja, da habilidade e competência para transformar a imensa massa de dados operacionais que correm nas veias da biblioteca, diariamente em informações consistentes para o usuário.

Pensando nos profissionais da informação nas bibliotecas, precisamos antes de mais nada libertar nossa visão de certas restrições, herdadas ao longo do tempo, em relação aos papéis e responsabilidades numa organização. São as pessoas pelas suas atitudes, habilidades,

medos, interesses e motivações que definem, de forma mais ou menos explícita, qual a fronteira de responsabilidade de cada órgão e de cada profissional:

As Competências Profissionais estão relacionadas ao conhecimento do bibliotecário nas áreas de recursos de informação, acesso de informação, tecnologia, administração e pesquisa, e a habilidade para o uso destas áreas de conhecimento como base provedora da biblioteca e dos serviços de informação. Já as Competências Pessoais, englobam um jogo de habilidades, atitudes e valores que permitem aos bibliotecários realizar um trabalho eficaz. Essas competências exigem algumas atitudes como boa comunicação, interesse especial na educação continuada ao longo de suas carreiras [. . .]. (MARSHALL et al., 1997)²

Para Meadows (1999), o profissional da informação, hoje, é o *web master* do *site* da biblioteca na Internet, responsável pela estruturação, disponibilidade e comunicação de conteúdo institucional e mercadológico para usuários, através da *home page*. É o administrador da Intranet, envolvido com a seleção, atualização, auditoria, controle de qualidade, segurança e divulgação do conteúdo do *site* interno da unidade de informação. Ou ainda, o responsável pelo acervo de documentação, abrangendo textos, artigos, livros, periódicos, manuais, plantas, especificações técnicas, entre outros, estruturando e mantendo a memória organizacional.

Nessa linha, de acordo com Tarapanoff (1997), as ferramentas que estão disponíveis para isso são cada vez mais variadas e sofisticadas: mídias eletrônicas, *browsers*, bancos de dados, tradutores automáticos, redes de comunicação, *sites* de pesquisa, agentes de *software*, entre outros. Enfim, um arsenal de instrumentos que estarão se tornando cada vez mais comuns no trabalho cotidiano dos profissionais da informação nas organizações, exigindo não apenas bibliotecários que organizam o acervo, mas administradores de uma empresa chamada informação.

² Documento eletrônico

Algumas unidades já conseguiram lidar com esse novo paradigma, porém muitas ainda estão concentradas apenas na classificação de seu acervo e na arrumação de suas estantes. Além disso, o próprio usuário exige um novo reposicionamento, e quando isso não acontece, a biblioteca é subutilizada e não é reconhecida como o local adequado para buscar informações.

Em face ao exposto até agora, parece existir uma contradição: por um lado, o mercado pede um profissional especializado, mas com uma visão globalizada; por outro, a área da Ciência da Informação procura criar novas subdivisões, com especificidades difíceis de serem delimitadas. É como trabalhar na contramão da história, subdividindo-se no momento em que a tendência é a unificação, a aglutinação. Não se concebe mais profissionais segmentados, treinados para atender demandas pontuais e sazonais do mercado.

4.2 A Biblioteca Escolar

Escrever sobre a Biblioteca Escolar é tocar numa das maiores deficiências do nosso aparelho escolar. Desde os colégios dos jesuítas, nossa primeira experiência de educação formal, até os dias atuais, muito pouco se fez em relação à Biblioteca Escolar.

Assim, temos a impressão de que, no Brasil, a Biblioteca Escolar é concebida como dispensável para o processo de educação formal, o que representa um grande equívoco diante das reduzidas taxas de escolarização mínima obrigatória que ainda nos acompanham e das elevados índices de analfabetismo que teimam em permanecer entre nós, constituindo-se, eles mesmos, um forte obstáculo no uso de bibliotecas. Importa salientar, ainda, as dificuldades da missão de inventariar a situação da Biblioteca Escolar:

As estatísticas não podem ser tomadas como precisas, posto que a caracterização do que seja uma Biblioteca Escolar varia de maneira assombrosa. Algumas escolas, para efeitos administrativos, chegam a contar como biblioteca um punhado de livros guardados num armário, situado numa sala qualquer. Desse modo, a situação real pode ser até pior do que a revelada pelos estudos estatísticos. (MILANESI, 1986, p.2).

Para o autor, a pobreza bibliotecária nas escolas brasileiras provoca conseqüências de natureza variada. Uma das mais evidentes é percebida no plano teórico, pois à existência dessas bibliotecas corresponde um grande vazio na literatura especializada, prejudicando, assim, a instrumentalização de profissionais, tanto professores como bibliotecários, no desenvolvimento de habilidades e competências informacionais no meio escolar. A esse respeito, escreveu Fonseca (1983, p.4): “as bibliotecas escolares deixam de ser estudadas no Brasil porque não existem e, por não existirem, cai sobre elas o silêncio.”

Do ponto de vista pedagógico, essa ausência pode reforçar a posição do professor como a única fonte de transmissão do conhecimento, visto que o aluno, sem acesso a outras possibilidades de informação na escola, fica submetido ao discurso docente ou ao texto do livro didático. No plano cultural, tal situação sela o destino dos alunos na aquisição de competências informacionais. Sem Biblioteca Escolar, sem leitura crítica, sem autonomia, abrem-se, mais ainda, os caminhos para a opressão e para a injustiça social, à medida que se fecham aqueles que poderiam conduzir os alunos, desde cedo, ao exercício do espírito crítico, contestador e criativo. Sobre isso, afirma Yunes (1984, p.21): “as bibliotecas são cada vez menos procuradas e o espírito de análise crítica, menos exercitado, pois não há espaços nem preparo de habilidades.”

No entanto, o problema da Biblioteca Escolar não se restringe à sua inexistência. Nas escolas em que existe, sua utilização é afetada por diversos fatores e sua influência nos resultados dos estudos escolares é pouco evidente. Dessa forma, conforme estudos do GEBPE-DF³ (1986), realizados junto aos estabelecimentos de ensino, a biblioteca não é focalizada em profundidade, mas ainda assim aparece como um dos fatores que contribui para o bom desempenho dos alunos, desde que seu acervo apresente bom estado de conservação e

³ Grupo de Estudos de Bibliotecas Públicas e Escolares do Distrito Federal. (GRUPO... , 1986).

que ela conte com equipamentos básicos necessários à organização e disseminação da informação aos usuários.

A biblioteca, instituição milenar que durante séculos garantiu a sobrevivência dos registros do conhecimento humano, tem agora seu potencial reconhecido como partícipe fundamental do complexo processo educacional, pois pode contribuir efetivamente para preparar crianças e jovens para viver no mundo contemporâneo em que a informação e o conhecimento assumem destaque central. A biblioteca faz realmente essa diferença, conforme Campello (2002), quando faz assegurar a consecução de seus objetivos:

- a) quanto aos usuários: deverá servir a professores e alunos e, sempre que possível, aos pais e à comunidade local;
- b) quanto às modalidades de uso: deverá estar aparelhada para o uso dos diversos recursos informacionais;
- c) quanto às atividades desenvolvidas pelo usuário: deverá levar em consideração as necessidades do estudo, de pesquisas e de recreação;
- d) quanto aos objetivos educacionais: deverá o seu acervo abranger os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, independente do fato de apresentar particularidades que resultem de características peculiares ao estabelecimento.

A forma dos registros muda – de tabletes de argila para redes eletrônicas de informação – mas a Biblioteca Escolar continua a ser um espaço coletivo, onde os registros são reunidos para serem compartilhados e usados de forma competente por todos os membros de uma comunidade específica. Assim, ela é o lugar que vai possibilitar aos alunos familiarizarem-se com a riqueza informacional hoje produzida pela sociedade e, conseqüentemente, com todo o mundo letrado.

Entre os diversos meios educativos, encontra-se a biblioteca – recurso indispensável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do educando. Pode-se

afirmar que uma escola sem biblioteca é uma instituição incompleta, e uma biblioteca não orientada para um trabalho escolar dinâmico torna-se instrumento estático e improdutivo dentro desse contexto. Inserida no processo educativo, deverá servir de suporte a programas educacionais, integrando-se à escola como parte dinamizadora de toda ação escolar.

Porém, é bastante polêmica a posição da biblioteca e de seu respectivo profissional dentro da escola. A biblioteca é vista muitas vezes como um lugar em que são armazenados livros para leitura; um lugar destinado a guardar objetos de natureza variada, ou ainda pior, um ambiente onde os alunos só fazem cópias de forma acrítica e viciada das informações. Por sua vez, o bibliotecário é visto como um elemento que executa tarefas meramente técnicas e a sua formação pedagógica cultural e social é deixada de lado.

Bibliotecários recebem alunos sem orientação para trabalhos de pesquisa e se revoltam com o que costumam chamar de falta de orientação dos professores, que por sua vez, alienam completamente a biblioteca do contexto educação, como se o bibliotecário não fizesse parte do trabalho educativo. Conforme Nery (1989, p.13) “[. . .] os esforços de ambas as áreas se diluem no marasmo das ‘impossibilidades’, tornando inócua a presença da ‘Biblioteca Escolar’ como agente do conhecimento.”

Considerando que há todo um embasamento legal⁴ prevendo a instalação das bibliotecas, os professores e bibliotecários deveriam sentir a importância das atividades a serem desenvolvidas e o quanto a biblioteca pode oferecer à clientela a que se destina, tanto na área educacional com cultural. Para tanto, convém destacar:

Uma biblioteca funcional é aquela que desempenha uma função específica dentro da programação e técnicas escolares. Ambiente carregado de motivações é o local por excelência onde a criança aprende a gostar de ler, a se auto expressar, a se educar. A ação dinâmica da biblioteca deverá servir ao programa escolar; daí a necessidade de atividades em grupos, tais como: dramatização, jogos, hora do conto, etc. Seria desejável que o bibliotecário e/ou responsável saísse da posição estática de mero

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394 de 20 de dez. 1996. (BRASIL, 1997).

espectador da ação educativa, para passar à ação propriamente dita, trabalhando com todo o corpo docente e discente da escola. (AMATO, 1989, p.14).

Para que a biblioteca da escola se torne algo vivo, quente, modificador de atitudes e restaurador do direito à autonomia informacional, devemos distanciá-la da idéia comum que se tem de pesquisa como sinônimo de cópia, que passa a ser, então, sinônimo de biblioteca, fechando um círculo que se esgota em si mesmo. O que é fundamental é que a biblioteca esteja em todos os locais da escola. São varais de poesias de alunos, são relações de obras e autores afixados nos murais, são propagandas de livros feitas pelos próprios leitores, são atividades culturais promovidas pelas bibliotecas; são caixas de livros de determinadas séries que ficam com o professor; são cantos de leitura dos contos de fadas nos intervalos das aulas.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a literatura especializada atribui duas missões principais à Biblioteca Escolar: ser um organismo de *apoio* ao processo ensino-aprendizagem e promover o prazer lúdico da leitura entre os estudantes. Entretanto, se julga necessário discutir a validade do emprego de termos como *apoio*, *suporte* e outros do gênero para caracterizar a missão da Biblioteca Escolar. Acredita-se que tal caracterização seja insuficiente para mostrar o verdadeiro potencial do uso da biblioteca na escola. Como *apoio* ou *suporte*, pode-se ter a impressão de que a Biblioteca Escolar é uma dimensão estática da escola; é como se ela estivesse sempre aguardando, passiva, imóvel, o momento em que os professores e alunos necessitassem do seu *apoio*. Para muito além disso, se preconiza uma atuação dinâmica, viva, da Biblioteca Escolar, cuja ação pode ser desenvolvida de forma a se articular com a ação do professor, ambas de caráter pedagógico. Se não for assim, a biblioteca tornar-se-á, como afirmou Abramo (1986), um “elefante branco” na escola. Nessa direção, são significativas as palavras:

Ensino e biblioteca são instrumentos complementares [. . .]; ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, sem a preocupação de criar técnicas para o desenvolvimento de habilidades

e sem o intuito da aquisição de competência informacional autônoma, será, sempre um instrumento vago e incerto. (LOURENÇO FILHO, 1994, p.4).

Salienta-se, ainda, a necessidade de inserir o debate sobre o papel da biblioteca na educação escolar no contexto da discussão, mais ampla, sobre o papel da escola na sociedade, enfocando, em particular, a questão da democratização do ensino. Democratizar o acesso ao conhecimento na escola significa, também, entre outros sentidos, lutar contra o ensino dogmático e a transmissão do saber exclusivamente via professor ou livro didático; significa, ainda, adequar os conteúdos do saber escolar à realidade da clientela atendida; significa, enfim, fazer do aluno um produtor e não apenas um consumidor do saber, o que abre, a nosso ver, amplos espaços para a inserção da Biblioteca Escolar no processo ensino-aprendizagem assim concebido.

A falta de tradição ou consciência bibliotecária no Brasil é um dos fatores mencionados pela literatura, que, nas palavras de Miranda (1978, p.10), fica assim formulado: “não temos, e é reconhecida a nossa falha, uma tradição bibliotecária no Brasil, assim como a nossa tradição universitária é bem recente.” Esse quadro provoca, como conseqüência, uma relação de estranhamento entre grande parte da população e a biblioteca. Assim, a biblioteca não é vista como mais um dos deveres do poder educacional para com o cidadão e muito menos é reivindicada como tal. Portanto, é cada vez mais inevitável reconhecer que, para se superar os problemas relacionados à estrutura, ao funcionamento e à utilização das bibliotecas, escolares ou não, é fundamental questionar o modelo sócio-econômico em vigor, apontando para a sua transformação. A esse propósito, é especialmente esclarecedora a análise:

Qualquer retrospectiva a histórica voltada à análise da presença da leitura em nossa sociedade, vai sempre redundar em aspectos de privilégio de classe e, portanto, em injustiça social. Quero dizer com isso que o acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado em nosso meio. A crise da leitura não é uma doença destas últimas décadas e nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro. (SILVA, 1986, p.12)

Embora a biblioteca e o bibliotecário não sejam responsáveis pela origem desses problemas – por isto relacioná-los com fatores extrabibliotecários – a responsabilidade pela sua perpetuação pode ser imputada aos bibliotecários que, juntamente com os professores, têm, enquanto educadores, a missão de trabalhar para resolvê-los, pelo menos, atenuá-los.

A organização do trabalho da escola e a atuação desses profissionais também podem ser consideradas como inibidoras do uso total da Biblioteca Escolar. De fato, imposições de padrões de gosto, de títulos a serem lidos em caráter obrigatório, de fichas prontas de leitura a serem minuciosamente preenchidas, impedem que os alunos desenvolvam habilidades e adquiram competência informacional.

Muitos dos fatores que atrapalham o uso da Biblioteca Escolar são provocados pela própria estrutura da biblioteca, pela maneira como funciona ou pela ação do profissional que nela atua. Boa parte das Bibliotecas Escolares está situada em espaço inadequado, em algum canto da escola, apertado, mal iluminado, enfim, desconfortável, fato que revela o baixo prestígio da biblioteca na escola. Nessas condições, o seu uso representa desconforto para o usuário, o que pode desestimular a sua freqüência à biblioteca.

O acervo da Biblioteca Escolar, em geral, pobre e desatualizado, em função de carências de recursos, é outro aspecto que pode afastar o usuário. Afinal, freqüentar uma biblioteca onde jamais encontramos as obras que queremos é extremamente desestimulante. Mas não é apenas pela sua baixa qualidade que o acervo da Biblioteca Escolar afasta os leitores. Muitas vezes, a disposição das obras nas estantes segue mirabolantes códigos e símbolos que fogem à compreensão do aluno e até mesmo do professor. Desorientado, confuso, perdido, o usuário fracassa na sua busca, posto que nem sempre há um profissional disponível para orientá-lo.

Regulamentos muito rígidos também afugentam o leitor. Horários inflexíveis e sem conexão com os das outras atividades escolares tornam-se incompatíveis com a disponibilidade do aluno e do professor. O mesmo raciocínio vale para a questão do acesso às

estantes, algumas vezes vetado para que a biblioteca possa manter as obras em bom estado de conservação. Logo, parece que alguns bibliotecários preferem um acervo intacto em vez do livre circular de usuários por entre as estantes. O excesso de zelo ofusca a idéia de que as obras estão ali exatamente para que sejam consultadas. Sobre tamanha distorção percebemos:

Biblioteca toda arrumadinha, com tudo sempre no lugar, toda bonitinha é mau sinal! Ou melhor, é sinal de que não é constantemente usada; é sinal de que não é fuçada por seus leitores e, portanto, não está desempenhando a sua principal função, qual seja, disseminar as informações contidas em seu acervo. (GARCIA, 1988, p.9).

Catálogos mal organizados e confusos também concorrem para a evasão dos usuários da Biblioteca Escolar. Como afirmou Milanesi (1983), por mais rudimentar que seja, um catálogo é complicado para o leitor, sobretudo para o mais inexperiente. Assim, o comportamento passivo ou excessivamente técnico do pessoal que trabalha na Biblioteca Escolar dificulta, quando não bloqueia, a sua plena utilização. Basta de reclamar que o aluno e o professor não vão à biblioteca. Basta de lamentar que a Biblioteca Escolar está esquecida na escola. Mais vale desenvolver mecanismos que atraiam o professor e o aluno para a tarefa eminentemente coletiva, de pensar e fazer uma biblioteca escolar atuante, eficiente e capaz de enriquecer o trabalho docente e a aprendizagem do aluno.

4.2.1 A Educação de Usuários de Biblioteca Escolar

Historicamente, a finalidade da formação educacional foi a de formar profissionais para um trabalho estável, por toda a vida, aptos a exercer uma função especializada. Atualmente, cresce cada vez mais a demanda por profissionais flexíveis, multicapacitados, capazes de aprender ao longo da vida. Informação, conhecimento e habilidade de lidar com grandes

massas de informações, assim como demandas pessoais e profissionais, transformaram-se nos maiores determinantes dos avanços sociais e econômicos.

Novos projetos educacionais passaram a ser planejados e implementados em todo o mundo, buscando estabelecer uma educação centrada no aprendiz, em seus processos de construção de conhecimento e de cidadania. As práticas pedagógicas estão buscando, mais do que nunca, a transferência do foco de aprendizagem do docente para o discente e dos conteúdos para os processos de aprendizado, enfatizando a formação totalizante do indivíduo: conhecimentos, habilidades e valores (DEMO, 2000).

A educação de qualidade privilegia o aprender a aprender e a capacidade de intervenção alternativa, baseada em uma cultura educacional que prioriza a atitude investigativa, de autonomia crítica; a busca criativa. Em resumo, ao estabelecimento da cultura da pesquisa construtiva. Neste contexto, a mudança somente se faz a partir de amplo questionamento a respeito das políticas educacionais, direcionando as discussões para os parâmetros de qualidade educacional almejados, o aprendizado e a inclusão da informação em todos os processos educacionais, no estabelecimento de uma cultura da informação.

A partir da conscientização e comprometimento dos educadores, é possível iniciar um movimento em direção à transformação dos paradigmas educacionais existentes. Nessa dimensão da educação é que se insere a alfabetização informacional. Assim, o desenvolvimento de programas educacionais voltados para esse letramento do usuário, a *information literacy*, se faz a partir de uma mudança de filosofia de educação, não mera inclusão de atividades que objetivem a habilitação em certas atividades ligadas à informação.

A educação voltada para a *information literacy* aqui preconizada encontra respaldo em práticas curriculares, como currículo integrado, baseado na transdisciplinaridade e aprendizado baseado em recursos, tendo como objetivo maior instrumentalizar e interiorizar

comportamentos que levem à proficiência investigativa, ao pensamento crítico, ao aprendizado independente e ao aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2002).

O currículo integrado pretende organizar os saberes escolares a partir de grandes temas-problema que permitem ir além da visão fragmentada que é produzida pela compartimentalização curricular, por meio de atividades que envolvem estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, de maneira a permitir um aprendizado colaborativo, mas, ao mesmo tempo, ativo e independente, orientado pelo próprio aprendiz, com o docente atuando como facilitador.

O aprendizado baseado em recursos tem como base a reunião de variados interesses, aliada a variadas fontes e recursos de informação e conhecimento. Desta forma, o aprendizado e a estrutura curricular se adaptam aos interesses e à motivação dos aprendizes e considera-se que o verdadeiro aprendizado só é possível se for um aprendizado ativo, independente e multifacetado. O aprendiz tem controle sobre seu aprendizado, ficando o docente livre de seu papel de *expert* onisciente. O docente é visto como facilitador em interação com grupos de estudo ou individualmente.

De acordo com as abordagens educacionais do currículo integrado e do aprendizado baseado em recursos, depreende-se que as práticas pedagógicas se voltam necessariamente para a valorização do aprendizado a partir de duas vertentes: a resolução de problemas, essencialmente um aprendizado reativo, e a elaboração de projetos, essencialmente um aprendizado criativo.

A educação voltada para a competência em informação é aquela que valoriza tais práticas, socializa o acesso à informação, ao conhecimento e ao aprendizado. Incentiva a participação ativa da comunidade, ou seja, seu comprometimento na definição de objetivos educacionais. Busca o aprendizado enquanto processo de conteúdos significativos. Enfatiza a integração curricular e a educação baseada em recursos. Adota práticas pedagógicas voltadas

para a construção de conhecimento, o aprendizado independente e o aprendizado ao longo da vida, a partir da elaboração de projetos de pesquisa e da resolução de problemas.

Indubitavelmente, se almejamos uma nova educação, voltada para a competência em informação, o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida, é necessário alterar as bases de comunicação dentro das instituições e, em última análise, as estruturas de poder das instituições, se considerarmos que informação é poder.

A base de uma cultura da informação é sua democratização, mediante abertura de canais diretos de comunicação, divulgação e respeito a normas, procedimentos, dados, fatos, acontecimentos e resoluções que afetem a comunidade. Teias de comunicação e informação devem envolver administradores, docentes, bibliotecários, técnicos, funcionários e estudantes, em seus mais variados níveis organizacionais, como condição essencial, de forma que se desfaçam os nós que tradicionalmente amarram as instituições e se abram caminhos para as mudanças.

Bibliotecas são instituições educacionais, principalmente as escolares, que não podem ser julgadas independentemente das organizações às quais estão intrinsecamente ligadas.

Portanto, conforme Kuhlthau (2002), a cada avanço tecnológico, a educação de usuários dos serviços de informação torna-se mais importante. Cresce também a necessidade de adequação dos sistemas a seus usuários, de maneira a incorporar a dinâmica da construção de conhecimento, com seus reveses como a incerteza e a ansiedade. Somente planejar melhores formas de orientar as pessoas quanto a fontes e tecnologias não resolve adequadamente tais problemas.

A educação de usuários é um termo abrangente que reúne vários tipos de ferramentas que vão desde a instrução, o treinamento, a apresentação de interfaces amigáveis, o marketing, a divulgação de artigos e reportagens, manuais, visitas orientadas, cursos de acesso a bases de dados, até a orientação bibliográfica.

Independentemente da designação dada, todos os autores parecem considerar que a educação de usuários permeia os vários processos e produtos da biblioteca por ser, em essência, a relação entre a informação, o bibliotecário e o usuário. Portanto, serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Dessa forma, Belluzzo (1979, p. 37) conceitua a educação de usuários de Bibliotecas: “[. . .] é o processo pelo qual o Usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da Biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com os sistemas de informação.”

Assim, interiorizar comportamentos significa assimilar conteúdos factuais e conceituais – os conhecimentos, conteúdos procedimentais – as habilidades e conteúdos atitudinais – os valores. E somente a partir desse trinômio – conhecimentos, habilidades e valores – é possível realizar a educação de usuários em sua verdadeira acepção.

Emprestando definições de Zabala (1998) e Masetto (1998) da área de Educação e extrapolando para a Biblioteconomia aponta-se então vários tipos de aprendizagem:

- a) aprendizagem de conteúdos factuais – a informação dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos. Assim é a informação embutida nos folhetos de divulgação, mapas, visitas orientadas, e na maior parte das palestras sobre os sistemas de informação;
- b) aprendizagem de conceitos e princípios – são termos abstratos; esta aprendizagem implica na compreensão dos significados e na elaboração e construção pessoal de conceitos. Assim é o conhecimento dos sistemas de classificação, ou da organização de *thesaurus*⁵;
- c) aprendizagem de conteúdos procedimentais – conjunto de ações ordenadas que

⁵ Thesaurus: representação terminológica organizada de uma área específica do conhecimento. Destina-se à indexação e recuperação de documentos num determinado campo do saber. Lancaster (1993).

abrangem regras, técnicas, métodos, procedimentos, dirigidas à realização de um objetivo. Compreendem a ligação estreita entre os mecanismos motor e cognitivo, baseados na realização de ação ou conjunto de ações. Assim é o conhecimento que está por trás dos treinamentos e instruções, no uso de bases de dados, catálogos, entre outros, como também na habilidade de buscar, de se exprimir, de se comunicar;

d) aprendizagem de conteúdos atitudinais – engloba uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Os valores se referem às idéias éticas, de juízo. As atitudes se referem à maneira como as pessoas atuam, sua conduta de acordo com seus valores e as normas se referem aos padrões ou regras de comportamento a que somos obrigados a atender desde que integrantes de um grupo social. Os conteúdos atitudinais enfatizam a criatividade, o cidadão, o pensamento crítico, a ideologia e o aprender a aprender, desenvolvendo no indivíduo o processo de reflexão crítica.

A verdadeira educação de usuários engloba todas essas aprendizagens e significa acima de tudo o aprender a aprender, aprender a pensar e ser um usuário eficiente da informação. Aprendendo a identificar, buscar, localizar, avaliar e selecionar a melhor informação, refletindo e escolhendo a alternativa mais pertinente, extrapolando para outras situações, o usuário constrói o conhecimento; torna-se capaz de intervir no processo de construção de conhecimento de outras pessoas.

Segundo Kuhlthau (2002), a educação de usuários envolve uso, interpretação e busca de significados da informação, não apenas busca de respostas a perguntas, mas formas de auxiliar o estudante/usuário a construir seus próprios pensamentos e soluções às suas necessidades, desenvolvendo espírito crítico. A ênfase se dá para os aspectos que envolvem os processos de busca e uso da informação, na construção de modelos mentais.

4.2.2 Recursos, Serviços e Atividades

Para que os objetivos da educação possam ser atingidos, é necessário que os meios e os recursos utilizados sejam compatíveis e eficazes. Encontra-se nesse contexto a biblioteca – recurso indispensável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do educando.

Inserida no estágio do ensino que dedica cuidados especiais à criança e ao adolescente, uma Biblioteca Escolar funcional é aquela que desempenha uma função específica dentro da programação e técnicas escolares, ou seja, organiza seus serviços, materiais e métodos de acordo com o currículo e metodologias pedagógicas. Assim, ambiente carregado de motivações, é o local por excelência onde a criança aprende a gostar de ler, a se auto-expressar, e, informacionalmente, se educar.

Muitos autores e, principalmente, Campello (2002), ao atribuírem à Biblioteca Escolar essa amplitude, preconizam sua transformação em centro de recursos didáticos, de materiais de instrução, de informação e de cultura ou ainda falam em centro de multimeios⁶. Portanto, a coleção da biblioteca deve ser formada em função das propostas curriculares de cada área. Assim, de acordo com essa tendência, vários devem ser os recursos impressos e não impressos dessa unidade escolar como:

- a) enciclopédias, almanaques, livros didáticos, livros de literatura, dicionários, periódicos, jornais, folhetos, recortes;
- b) atlas, mapas, gráficos, diagramas, plantas, cartazes, desenhos, partituras musicais;
- c) reproduções como fotografias, estampas, gravuras, fotocópias, xerocópias;

⁶ Multimeios: sistemas compostos de material impresso, iconográfico, audiovisual, mapas, plantas, computadores, etc. Meadows (1999).

- d) material para projeção visual como filmes, documentários, transparências, discos de imagem (CDs e DVDs);
- e) registro de som como discos de áudio (CDs);
- f) *softwares* educativos (CD-ROMs);
- g) jogos, fantoches e brinquedos.

Esse espaço tem, sobretudo, um papel pedagógico a cumprir, pois está inserido em uma unidade educacional e deve ser o local centralizador do acervo bibliográfico e de material especial da escola, provendo esta comunidade de suporte para realização de suas pesquisas e apoiando a reconstrução do conhecimento a partir da democratização da informação.

Entretanto, estando normalmente localizada em lugares inadequados, com coleções desatualizadas e sem pessoal que possa desenvolver um trabalho planejado de utilização efetiva dos recursos informacionais, a Biblioteca Escolar tem tido desempenho restrito, sendo incapaz de despertar nos alunos a curiosidade e a habilidade de problematização.

Entretanto, há evidências de que os recursos informacionais disponibilizados dinamicamente têm potencial para melhorar o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, estimular sua capacidade de pensar criticamente e de solucionar problemas. E um dos passos para que a tradicional Biblioteca Escolar se transforme no ambiente dinâmico necessário à aprendizagem com significado é a identificação e conhecimento de recursos de informação adequados, que se encontram dispersos, têm formato variado e são produzidos em enorme quantidade por uma diversidade de organizações, enfim, refletindo o mundo pluralista em que vivemos.

Para Campello (2002), ainda, as técnicas de ensino voltadas para a repetição de conceitos supostamente verdadeiros não são suficientes para preparar os alunos para a chamada Sociedade da Informação, na qual as exigências são baseadas na capacidade de utilização adequada dos amplos e complexos recursos informacionais disponíveis. Assim

sendo, quanto mais cedo a criança for exposta a esses recursos, de maneira sistematizada, mais condições terá de utilizá-los adequadamente e de maneira crítica.

Uma tarefa comum na escola fundamental, que implica necessariamente a utilização de recursos informacionais, é o trabalho de pesquisa escolar, isto é, concebida originalmente como instrumento para a aprendizagem por descoberta, processo pelo qual o aluno vai construindo seu próprio caminho para o conhecimento, sob orientação de agentes educacionais, a pesquisa escolar resvalou, ao longo dos anos, para a cópia literal e indiscriminada de textos, a tal ponto que, hoje, suscita reclamações de todos nela envolvidos.

Assim, os professores lamentam que os alunos não se interessam por materiais escritos, detestam ler, limitam-se a copiar parágrafos de enciclopédias em suas pesquisas escolares. Já os alunos reclamam que os textos são difíceis e chatos, sem qualquer interesse; na biblioteca, o bibliotecário preocupa-se com a pouca e má utilização do material informativo adquirido com dificuldade e organizado para atendimento dos usuários; isso sem mencionar os pais dos alunos, desorientados diante das instruções – mais ainda da falta delas – para a elaboração dos trabalhos escolares.

Mais importante ainda, conforme Fragoso (2005), é o aproveitamento do material, de acordo com o interesse do usuário no momento, a fim de que, motivado, seja satisfeito em sua pesquisa. Assim, o elemento humano é de real importância. Daí a necessidade de profissionais preparados e atualizados para lidar com a Biblioteca Escolar e os multimeios.

Uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea é justamente a sua capacidade de produção de informações, não só em quantidade, mas também em variedade de formas e opções. O material impresso, que durante muitos anos constituiu o único material utilizado no processo de aprendizagem, passa a ser complementado por tecnologias avançadas que privilegiam a imagem e o som.

A complexidade do ambiente informacional aumenta se forem levados em conta os equipamentos necessários à utilização dos recursos. Do ponto de vista prático e operacional, esses recursos devem ser localizados de forma a estarem disponibilizados para todos os usuários.

Nessa visão, Campello (2002), salienta que a biblioteca deve ser uma “miateca”⁷ e, como tal, possibilite, também, que se chegue a fontes externas. Assim, o acesso à Internet é importante para garantir material aos trabalhos escolares e para permitir que os alunos aprendam a utilizar esse recurso informacional de aprendizagem de forma crítica e responsável.

A sociedade atual, caracterizada pela abundância e, mesmo, pelo excesso de informações exige, de quem estuda e pesquisa, habilidades para definir quando a informação que encontrou é suficiente e, mais importante, para selecionar a informação relevante. E a Internet representa de forma clara esse ambiente informacional e tem sido amplamente reconhecida como meio de estudo e entretenimento, principalmente para crianças e jovens.

O fascínio que a rede desperta nas crianças e adolescentes precisa ser entendido pela escola e sua biblioteca. Portanto, seu potencial como fonte de informação não pode ser desprezado pelos educadores e bibliotecários. Assim, é preciso planejar ações pedagógicas adequadas para o uso da rede, transferindo para o universo virtual as competências desenvolvidas na prática do aluno com o mundo do impresso, isto é, ler, interpretar, resumir e parafrasear, que são a base para a aprendizagem significativa, conforme Campello (2002).

A sua utilização efetiva pressupõe uma adequação à faixa etária e nível de compreensão do aluno, atualização constante, além de orientação individualizada e planejada.

⁷ Miateca: arquivo organizado de material e de equipamento relativo a meios de comunicação áudio, visuais e audiovisuais; biblioteca virtual com diversas mídias – vídeos, arquivos, *links*, *sites*, etc. Campello (2002).

Isto significa que há necessidade de um profissional que, juntamente com os professores, seja responsável por colocar o uso de informações registradas no cerne do processo ensino/aprendizagem.

4.3 Piaget e o Professor de Ensino Fundamental – Os Estágios do Desenvolvimento

As principais interpretações das questões relativas à natureza da aprendizagem, de acordo com Gadotti (2000), remetem a um passado histórico da Filosofia e da Psicologia. Dessa forma, diversas correntes de pensamento se desenvolveram, definindo novos paradigmas educacionais, como o caso da teoria do processamento da informação ou psicologia cognitiva, linha enfatizada nesta pesquisa.

Os teóricos do Processamento da Informação ou Psicologia Cognitiva, de origem mais recente, reúnem diversas abordagens. Estes teóricos estudam a mente e a inteligência em termos de representações mentais e processos subjacentes ao comportamento observável. Consideram o conhecimento como sistema de tratamento da informação.

A Epistemologia Genética⁸ pela sua capacidade explicativa da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, fornece, possivelmente, o instrumento mais adequado para pensar os avanços cognitivos que ocorrem de modo especial, segundo Becker (1998), na Genética, na Informática e na Neurologia – setores-chave da ciência contemporânea na medida em que trabalham com a informação.

Assim, ao criar um modelo para explicar o conhecimento como produto de interação, Piaget formaliza um instrumento metodológico para pensar que o conhecimento se constitui na medida em que ele se desfaz – ele não é coisa, mercadoria, mas a relação criada pela ação humana.

⁸ Epistemologia Genética: ciência que explica como o conhecimento é adquirido; descrição e explicação da origem e do desenvolvimento das estruturas intelectuais e do conhecimento. Wadsworth (1997).

Segundo Jacquin (1999), uma abordagem cognitivista implica em estudar cientificamente a aprendizagem como um produto resultante do ambiente, das pessoas ou de fatores externos a ela. Como as pessoas lidam com estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos constituem, pois, o centro das investigações. Em essência, na Psicologia Cognitiva, as atividades mentais são o motor dos comportamentos.

Dentre as teorias mais contemporâneas de aprendizagem, em especial as cognitivistas, destacam-se a Teoria Construtivista⁹ de Jean Piaget e as teorias Sócio-interacionistas¹⁰ de Lev Vygotsky e Henri Wallon devido à pertinência com que suas preocupações epistemológicas, culturais, linguísticas, biológicas e lógico-matemáticas têm sido difundidas e aplicadas para o ambiente educacional, em especial na didática e em alguns dos programas de ensino, bem como sua influencia no desenvolvimento de novas pesquisas na área da cognição e educação.

Assim, para as sócio-interacionistas, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Portanto, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro – outras pessoas do grupo cultural – que indica, delimita e atribui significados à realidade. Dessa forma, por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão, pouco a pouco, apropriando-se dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

⁹ Teoria Construtivista: o desenvolvimento da inteligência é uma construção realizada pelo indivíduo. Piaget (1993).

¹⁰ Teoria Sócio-Interacionista: o homem se constitui como tal através de suas interações sociais. Piaget (1993).

Ainda para o autor, a aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro. Essa aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. Daí a importância das relações sociais e da cultura, como produto dessas relações, no desenvolvimento intelectual da criança.

Já as respostas às questões sobre a natureza da aprendizagem de Piaget (1993) são dadas à luz de sua Epistemologia Genética, na qual o conhecimento se constrói pouco a pouco, à medida em que as estruturas mentais e cognitivas se organizam, de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência.

Para o autor, inteligência é antes de tudo adaptação. Esta característica se refere ao equilíbrio entre o organismo e o meio ambiente, que resulta de uma interação entre assimilação e acomodação¹¹. A assimilação e a acomodação são, pois, os motores da aprendizagem. Assim, a adaptação intelectual ocorre quando há o equilíbrio de ambas.

A aquisição do conhecimento cognitivo ocorre sempre que um novo dado é assimilado à estrutura mental existente que, ao fazer esta acomodação modifica-se, permitindo um processo contínuo de renovação interna. “Na organização cognitiva, são assimiladas o que as assimilações passadas preparam, para assimilar, sem que haja ruptura entre o novo e o velho”, de acordo com Piaget (1993, p. 53).

Pela assimilação, justificam-se as mudanças quantitativas do indivíduo, seu crescimento intelectual mediante a incorporação de elementos do meio a si próprio. Dessa forma, pela acomodação, as mudanças qualitativas de desenvolvimento modificam os esquemas existentes em função das características da nova situação; juntas justificam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

¹¹ Assimilação e acomodação: processos cognitivos de incorporação e reestruturação de esquemas e estímulos. Piaget (1993).

As estruturas do conhecimento, designadas por Piaget (1993) como esquemas¹², se complexificam sobre o efeito combinado dos mecanismos de assimilação e acomodação. Ao nascer, o indivíduo ainda não possui estas estruturas, mas reflexos (sucção, por exemplo) e um modo de emprego destes reflexos para elaboração dos esquemas que irão se desenvolver.

As obras de Piaget e de seus interpretantes discorrem sobre os estágios de desenvolvimento da inteligência, que se efetua de modo sucessivo, segundo a lógica das construções mentais – da inteligência sensório-motora à inteligência operatório formal.

A teoria de Piaget é principalmente uma teoria da inteligência ou do desenvolvimento cognitivo, especificamente de como se adquire e se desenvolve o conhecimento. Obviamente, a questão do desenvolvimento do conhecimento é importante em educação. Mas não se resume a nisso. A criança não é simplesmente um ser cognitivo; ela é também um ser social, um membro de uma classe, de uma família, de um sexo, de uma raça, etc. Enfim:

Educar é adaptar a criança a um ambiente social adulto, em outras palavras, é mudar a constituição psicobiológica do indivíduo em termos da totalidade das realidades coletivas às quais a comunidade conscientemente atribui um certo valor. Há, portanto, dois termos na relação constituída pela educação: por um lado o indivíduo em crescimento; por outro os valores sociais, intelectuais e morais nos quais o educador está encarregado de iniciar o indivíduo. (WADSWORTH, 1984, p. 6).

Percebe-se, assim, a importância do trabalho de Piaget para a educação e para os educadores. Mais do que qualquer outro psicólogo, ofereceu uma descrição útil de como se desenvolvem as mentes das crianças; de como se desenvolve o conhecimento durante a infância. Diz que a chave do desenvolvimento da criança, no que se refere à prática educacional, é a atividade da criança: sua ação sobre os objetos, os acontecimentos e outras pessoas.

¹² Esquemas: estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Piaget (1993).

Os educadores devem ter claro que ensinar significa criar situações em que as estruturas possam ser descobertas, onde se conheça o significado da infância, as leis do desenvolvimento, a estrutura do pensamento da criança e os mecanismos da vida social dos alunos. Uma vez compreendidos esses aspectos, pode-se começar a interpretar e a aplicar o processo educacional.

A teoria piagetiana não rejeita os tradicionais objetos a longo prazo da educação. Todos os educadores e pais desejam que as crianças saiam do Ensino Médio com certas habilidades e conhecimento adequado para acompanhá-los na vida adulta e no campo profissional. Outro objetivo educacional é o completo desenvolvimento cognitivo das operações formais e da capacidade de aplicar o pensamento formal aos problemas reais. Ainda para o autor:

O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram – homens que sejam criativos, inovadores e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. Atualmente, o grande perigo está nos slogans (*sic*), nas opiniões coletivas, nas tendências prontas do pensamento. Temos que ser capazes de resistir individualmente, de criticar [. . .] precisamos de alunos que sejam criativos, que aprendam desde cedo a descobrir sozinhos, em parte através de sua própria atividade espontânea e em parte através de materiais que organizamos para eles. (WADSWORTH, 1984, P. 119).

Assim, a criança é o principal agente do seu próprio desenvolvimento; é a criança que precisa agir sobre o ambiente, precisa assimilar o mundo às suas estruturas e organizá-lo internamente. Para tanto, o ensino, em todos os níveis da educação precisa ser fundamentado na atividade do aluno. É necessário o desequilíbrio inicial para que a aprendizagem aconteça. Dessa forma, para Wadsworth (1984), o educador deve:

- a) criar um ambiente e atmosfera nos quais as crianças sejam ativas, iniciem e completem suas atividades, onde haja tempo e material para gastar nos exercícios;
- b) dar a resposta certa através de *feedbacks*, encorajando-a a encontrar sua resposta;

- c) permitir que a criança atravesse estágios em que está errada, pois o conhecimento progride de um estado menos correto para um mais correto;
- d) colocar a criança em contato com outras crianças, pois alguns tipos de conhecimento são mais bem aprendidos e motivados através da interação com os outros;
- e) ver todos os aspectos do conhecimento como inseparáveis;
- f) ensinar e reforçar diretamente a aprendizagem de conteúdos não disponíveis no momento.

O fato de que as estruturas cognitivas da criança se desenvolvem mais ou menos independentemente da escolaridade precisa ser considerado pelos educadores. O desenvolvimento da inteligência da criança e sua capacidade de pensar logicamente seguem cursos particularizados. É necessário reconhecer a existência de um progresso de desenvolvimento mental; que toda a matéria-prima intelectual não é invariavelmente assimilada ou aprendida em todas as idades, que deve-se levar em consideração os interesses particulares e as necessidades de cada estágio.

Isto também significa que o ambiente, incluindo a educação, pode ter um papel decisivo no desenvolvimento da mente; que o conteúdo do pensamento dos estágios e as idades em que ocorrem não são imutavelmente fixos; que os métodos eficientes podem, portanto, aumentar a eficiência dos alunos e até mesmo acelerar o seu crescimento intelectual.

A prontidão para a aprendizagem, de acordo com Wadsworth (1997), merece uma consideração especial dos educadores da escola fundamental, embora devesse estender-se em todos os níveis educacionais. De acordo com a teoria piagetiana, uma criança – ou adulto – está cognitivamente pronta para construir um dado conceito se, e somente se, tiver adquirido esquemas e o nível geral de raciocínio necessários:

[. . .] em virtude do pobre entrosamento cognitivo, o verdadeiro potencial da maioria dos alunos não está sendo estimulado e compreendido. Se você trata uma classe de alunos com diferentes habilidades como se fossem capazes de entender algo que

considera importante, então você forçará aqueles que não têm condições de entender a se definirem como incompetentes. É nosso ponto de vista de que, pela compreensão das dificuldades dos diferentes aprendizes e assumindo essa diferença, ao refletir sobre o planejamento, você não apenas mostra que os respeita como pessoa, bem como o cabedal de conhecimentos e habilidades que podem alcançar. (WADSWORTH, 1997, p. 178).

Portanto, sem apoio, os alunos não podem ir além do que conseguem em suas aprendizagens. Os educadores têm a responsabilidade de conhecer e de considerar os limites e os pontos fortes das crianças, provocá-las, situá-las onde se encontram e convidá-las a dar um passo além do limite.

4.3.1 Desenvolvimento Cognitivo

Pode-se conceituar o desenvolvimento, conforme Piaget (1993), como um processo de equilíbrio¹³ progressiva que tende para uma forma final, qual seja, a conquista das operações formais. O equilíbrio refere-se à forma pela qual o indivíduo lida com a realidade, na tentativa de compreendê-la, como organiza seus conhecimentos – ou seus esquemas – em sistemas integrados de ações ou crenças, com finalidade de adaptação.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget, publicada na década de 50, pode ser o ponto de partida para a compreensão do processo educativo enquanto construção humana. Para Piaget (1993), grande parte do conhecimento construído pelo homem é resultado do seu esforço de compreender e dar significado ao mundo. Nessa tentativa de interação e compreensão do meio, o homem desenvolve alguns equipamentos neurológicos herdados que facilitam o funcionamento intelectual.

¹³ Equilíbrio: processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio; regulador que permite que novas experiências sejam incorporadas, com sucesso, aos esquemas. Piaget (1993).

Entretanto, o interesse principal de Piaget, psicólogo do desenvolvimento, preocupado em descobrir as mudanças ontogenéticas¹⁴ no desenvolvimento cognitivo, do nascimento à adolescência, não estava na criança em si, mas na epistemologia, ou seja, sua busca girava em torno da descoberta do que é conhecimento e da forma como pode-se chegar a ele. Dessa forma, iniciou seu estudo do desenvolvimento da criança por estar convencido de que ele era o melhor caminho para responder às questões epistemológicas acerca do conhecimento. Estava preocupado com o desenvolvimento intelectual, basicamente em como o conhecimento era formado ou construído.

O sistema concebido por Piaget para explicar o desenvolvimento intelectual foi grandemente influenciado pela sua formação e seu trabalho como biólogo. Observou que os seres vivos adaptam-se constantemente às mudanças das condições ambientais. Assim, a partir dessa constatação, convenceu-se também de que a mente e o corpo não funcionam independentemente um do outro e que a atividade mental submete-se às mesmas leis que ordinariamente governam a atividade biológica. Essa convicção o levou a conceber o desenvolvimento intelectual praticamente ao mesmo modo que o desenvolvimento biológico.

A atividade mental, para Piaget (1993), não pode ser separada do funcionamento total do organismo. Assim sendo, ele considerou o funcionamento intelectual como uma forma especial de atividade biológica, dotada de estruturas do mesmo modo que o corpo.

O autor afirmou que as estruturas cognitivas, os esquemas, são desenvolvidas numa seqüência invariante, isto é, o curso do desenvolvimento cognitivo, marcado pela formação de estruturas mentais, é o mesmo para todas as crianças, embora a idade em que cada uma atinge as estruturas específicas varie de acordo com a inteligência e o meio ambiente. Nos termos de Piaget (1993, p. 53): “[. . .] podemos dizer que a criança apresenta um certo número de esquemas. Estes esquemas são análogos aos conceitos, categorias ou fichas num arquivo.”

¹⁴ Ontogenética: refere-se às mudanças do desenvolvimento que ocorrem no indivíduo. Wadsworth (1997).

Para tanto, quando confrontada com um estímulo, a criança tenta encaixar o estímulo em um esquema disponível.

À medida que a criança se desenvolve, os esquemas tornam-se mais diferenciados, menos sensórios e mais numerosos; a rede que eles formam torna-se mais complexa. Percebe-se, assim, que durante os primeiros meses, os bebês têm alguns esquemas reflexos que lhe permitem fazer poucas diferenciações no meio ambiente. Já um adulto tem vasto arranjo de esquemas complexos que emergem da criança adaptada e organizada, dos seus esquemas sensório-motores, mudança ocasionada pela assimilação e acomodação.

Qualquer coisa pode ser assimilada por uma criança; os esquemas que ela usa é que podem não estar em harmonia com o mundo adulto. Porém, o modo como uma criança organiza os estímulos na sua estrutura cognitiva é, teoricamente, sempre apropriado ao seu nível de desenvolvimento conceitual. Assim, não há organização errada; há apenas organizações cada vez melhores, à medida que o desenvolvimento intelectual avança.

Assumir que a aquisição do conceito é invariante, pelo menos na cultura ocidental, é atribuir sentido educacional ao modelo de invariância de Piaget, por determinar *quando* esperar que as crianças sejam capazes de fazer o *quê*. Dessa forma, as seqüências do currículo deveriam ser programadas de acordo com as mudanças das estruturas cognitivas das crianças. As crianças não podem construir com sucesso se não tiverem habilidades cognitivas exigidas como pré-requisito e nem suporte educacional necessário para a aquisição prévia das habilidades.

Conduzidas a aprender certos conceitos que estão acima de suas possibilidades, as crianças tentam fazer o impossível e fracassam; chegam a ignorar os conteúdos que não são capazes de entender; desenvolvem sentimentos negativos a respeito de si mesmas. No pior dos casos, as portas se fecham e certos conteúdos não entram em suas estruturas.

Dessa forma, para Piaget (1993), do ponto de vista conceitual, é desta maneira que se processam o crescimento e o desenvolvimento cognitivo em todas as suas fases. Do nascimento até a fase adulta, o conhecimento é construído pelo indivíduo, sendo os esquemas do adulto construídos a partir dos esquemas das crianças. Na assimilação, o organismo encaixa os estímulos à estrutura que já existe; na acomodação, o organismo muda e estrutura para encaixar o estímulo. Assim, assimilação e acomodação – uma coordenação cumulativa, diferenciação, integração e construção constante – explicam o crescimento e o desenvolvimento das estruturas cognitivas e do conhecimento. Portanto, do mesmo modo que se busca a equilíbrio, mecanismo interno que regula esses processos, os seres humanos vão adaptando-se biologicamente ao mundo que os cerca e o desenvolvimento da mente – desenvolvimento intelectual – torna-se um processo de adaptação.

4.3.2 Períodos de Desenvolvimento

Observando as crianças na interação com o meio, Piaget percebeu que as mesmas possuem uma forma particular de pensar e aprender, destacando que o erro e acerto são conceitos que estão no cerne do raciocínio infantil e foi a partir dessa relação que o autor desenvolveu sua teoria de estágios de desenvolvimento da criança. Segundo Piaget (1993), são quatro os estágios evolutivos da inteligência e abrangem desde as atividades sensório-motoras até as operações concretas e abstratas:

- a) Estágio Sensório-motor – de 0 a 2 anos, aproximadamente. Neste estágio, a inteligência da criança é essencialmente prática e as ações de reflexo predominam. A relação com o meio ambiente não se dá pelo raciocínio lógico ou pela representação simbólica, mas pela ação e experimentação direta. A criança aprende através dos sentidos e do movimento;

- b) Estágio Pré-operatório – de 2 a 7 anos. Neste estágio, predomina o egocentrismo, pois a criança não consegue colocar-se abstratamente no lugar do outro. A leitura da realidade é parcial e incompleta, visto que a criança prioriza aspectos que são mais relevantes aos seus olhos. Sua percepção abstrata começa a ser aguçada à medida que aumenta sua capacidade de simular, imaginar situações, figuras e pessoas semelhantes. A criança pode usar símbolos, como a linguagem, para representar a realidade;
- c) Estágio Operações Concretas – de 7 a 11 anos, aproximadamente. Neste estágio, período em que a lógica começa a desenvolver-se, a criança já consegue, a seu modo, organizar e sistematizar situações e relacionar aspectos diferentes da realidade. Sua compreensão do mundo não é mais tão prática, mas ainda depende do mundo concreto para realizar abstrações. A criança pode categorizar e usar classificação. É uma fase de maior socialização, onde se estabelecem os grupos, há troca de opiniões, comunicação e realização de tarefas em comum. Também já conseguem seguir regras de jogos, o que anteriormente era quase impossível;
- d) Estágio Operações Formais e Pensamento Hipotético-dedutivo – de 12 a 16 anos. Neste estágio, predomina a lógica formal; o adolescente já pode realizar abstrações sem necessitar de representações concretas e pode, também, imaginar situações nunca vistas ou vivenciadas por ele. O jovem pode generalizar, deduzir e formular hipóteses. Assim, torna-se capaz de desempenhar ações mentais sobre símbolos, signos, bem como sobre entidades físicas. Escreve equações, pronuncia proposições e faz manipulações lógicas sobre seqüências de significantes combinando-os, contrastando-os e os negando.

Os estágios acima citados podem ser considerados como a base epistemológica, ou a lógica, a partir da qual Piaget construiu sua teoria do desenvolvimento da cognição e da

aprendizagem. Teoria essa que culminou em práticas alternativas de educação em que o aluno é, antes, um sujeito produtor de conhecimento e o educador, um facilitador de processo ensino-aprendizagem.

Logo, o desenvolvimento cognitivo, na concepção piagetiana, é um processo de equilibrações sucessivas que conduzem a formas de agir e de pensar, cada vez mais complexas e elaboradas. Esse processo se caracteriza, pois, pela observação de períodos de estágios bem definidos e que apresentam o aparecimento de novas formas de organização mental.

Durante cada estágio do desenvolvimento cognitivo descrito por Piaget (1993), a criança vive experiências significativas que lhe possibilitam, através da ação, a reorganização e a criação de novos esquemas de ação. Para Piaget (1993, p. 58):

[. . .] nesse processo de desenvolvimento, a forma como os ensinantes pais ou outras pessoas que convivem com a criança e o adolescente lidam com as situações de aprendizagem nos diferentes estágios do desenvolvimento, bem como a forma com que o aluno vivencia tais experiências e aprendizagens, vai definir e organizar sua modalidade de aprendizagem. Esses estágios, se bem conhecidos e definidos, possibilitam saber até que ponto o aluno é autônomo para realizar determinadas condutas e desenvolver certas habilidades a fim de se tornar competente.

Desta forma, ressalta-se a importância da investigação dos processos cognitivos das crianças, suas hipóteses em relação ao conhecimento do mundo que a cerca e, principalmente, a influência cultural que o mesmo exerce sobre ela.

4.3.3 Conhecimento como Construção da Realidade

Sempre que pensamos em aprendizagem, pelo menos dois aspectos necessariamente se impõe a nossa reflexão: o que diz respeito àquele que aprende, se desequilibra – o sujeito – e o objeto mesmo da aprendizagem – o conhecimento, o ponto de equilíbrio.

Para que uma criança aprenda, enfim, está colocada, desde o início, a questão da alteridade, ou seja, é com o outro que o sujeito vai construir, desde o nascimento, as suas possibilidades, ou não, de conhecimento sobre o mundo em que habita. Portanto, para Escott (2001, p. 102): “[. . .] o desenvolvimento do conhecimento só é possível se há alguém significativo que deseje e invista no sujeito de aprendizagem.”

Pode-se, assim, destacar o papel fundamental do educador, seja ele professor ou bibliotecário, como aquele que pode vir a encarnar o outro fundamental e indispensável para que o ser humano se constitua como sujeito. Nesse sentido, conhecer os fatores que estão em cena e que conduzem, de certa maneira, esse processo, seria a conduta correta, visto que aos educadores é necessário saber o que está em jogo na aquisição de um conhecimento, de saber como um sujeito se aproxima e investe um objeto, tomando-o como passível de conhecimento e, mais, como o reconstrói a partir das estruturas cognitivas de que dispõe, conforme Escott (2001).

Uma das principais argumentações de Piaget é a de que cada indivíduo constrói a sua realidade. Para cada criança essa é uma construção própria, isto é, tendo os mesmos tipos gerais de experiências disponíveis de qualquer outra pessoa, constrói o que o mundo é para ela.

Baseada na experiência sensorial – visual, auditiva, motora e cinestésica¹⁵ – a criança desenvolve esquemas. Assim, a assimilação ativa dos objetos e dos acontecimentos, resulta no desenvolvimento das estruturas que refletem os conceitos que a criança tem de mundo ou da realidade. E à medida em que desenvolve, essas estruturas mudam a sua realidade ou o seu conhecimento de mundo. Interagimos com a realidade não como ela é lá fora, mas como nossas estruturas cognitivas transformam os estímulos que passam pelos nossos sentidos.

¹⁵ Cinestesia: senso-percepção consciente do próprio corpo, sua posição e sua postura em relação ao mundo. Piaget (1993).

O conhecimento do mundo, da realidade que a criança desenvolve não é uma cópia do mundo objetivo. Segundo Wadsworth (1997), a realidade para uma criança não é jamais uma imagem semelhante à do mundo real. Cada indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, constrói o conhecimento como uma estreita aproximação ao que chamamos de realidade. Suas concepções se desenvolvem inicialmente em informações limitadas – esquemas não refinados – freqüentemente incorretos – até esquemas mais corretos e refinados. Então:

O conhecimento físico, lógico-matemático e social não são adquiridos diretamente, mas são construídos pelo sujeito. Mesmo as estruturas mais necessárias ao pensamento adulto, como as estruturas lógico-matemáticas, não são inatas, mas são construídas gradativamente. Toda estrutura pressupõe uma construção. Todas essas construções se originam das estruturas prévias. Há um mundo real a ser conhecido, porém todo conhecimento individual do mundo é sempre uma construção, nunca totalmente acabada. Assim sendo, o que é chamado de realidade objetiva não passa de algo nunca plenamente conhecido. Conhecemos e vivemos em nossa própria realidade construída, que estamos constantemente revendo. (PIAGET, 1993, p. 149).

O desenvolvimento das estruturas cognitivas e de conhecimento é um processo evolucionário que acontece dentro de cada indivíduo. A construção ocorre na mente infantil e se manifesta nos esquemas individuais, que passa por revisão na presença da desequilíbrio. O processo de assimilação garante que os esquemas não sejam cópias da realidade; o de acomodação garante às construções um grau de correspondência com o mundo real. Assim, a teoria de Piaget ressalta que as principais funções da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, desenvolver estruturas através da estruturação da realidade.

O sistema de Piaget (1993) requer que a criança atue sobre o meio ambiente, sua realidade, para que ocorra o desenvolvimento cognitivo. Isso só pode acontecer quando a criança assimila e acomoda os estímulos do seu ambiente, quando seus sentidos entram em contato com esse meio. É quando está agindo no meio, movimentando-se no espaço, manipulando objetos, observando com os olhos e ouvidos, ou pensando, ela está obtendo dados brutos para serem assimilados e acomodados.

4.4 A Questão da Competência Informacional

A expressão *information literacy*, conforme Dudziak (2003), surgiu pela primeira vez na literatura em 1974, em um relatório intitulado *The Information Service Environment Relationships and Priorities*, de autoria do bibliotecário americano Paul Zurkowski. Nesse trabalho, Zurkowski descreveu uma série de produtos e serviços providos por instituições privadas e suas relações com as bibliotecas. Assim, já antevia um cenário de mudanças e recomendava que se iniciasse um movimento nacional em direção à *information literacy*. Sugeriu que os recursos informacionais deveriam ser aplicados às situações de trabalho, na resolução de problemas, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação.

Em 1976, o conceito de *information literacy* reapareceu mais abrangente, ligado a uma série de habilidades e conhecimentos; não se tratava apenas de buscar a informação, incluía a localização e uso da informação para a resolução de problemas e tomadas de decisão. Nesse momento, a inserção do conceito no contexto da cidadania elevou a *information literacy* a um novo patamar, pois esta ia além da simples aquisição de habilidades e conhecimentos ligados à informação. Incluía-se, agora, a noção dos valores ligados à informação para a cidadania.

Entretanto, a ênfase nas habilidades técnicas tornaria a aparecer na literatura em 1979, abordando a questão da capacitação em informação como sendo o domínio de técnicas e habilidades de uso das ferramentas informacionais na modelagem de soluções para os problemas, um dos requisitos para a competência.

Neste cenário de preocupação crescente em relação ao número de informações disponibilizadas – seu acesso físico e organização –, a década de 70 se caracterizou pela admissão de que a informação é essencial à sociedade. Portanto, um novo conjunto de habilidades era necessário para o uso eficiente e eficaz da informação. Antevia-se uma realidade de mudanças nos sistemas de informação e no papel exercido pelos bibliotecários.

Os anos 80 iniciam-se fortemente influenciados pelas novas tecnologias de informação, que começavam a alterar os sistemas de informação e as bibliotecas. Essa ascensão e a difusão da tecnologia da informação alteraram as bases de produção, controle, guarda, disseminação e acesso à informação, colocando o computador em foco e alterando definitivamente os sistemas de informação.

Assim, a concepção da *information literacy* com o sentido de capacitação em tecnologia da informação se popularizou, principalmente no ambiente profissional, e começava a ser implementada nas escolas. Admitia-se a necessidade dessa capacitação, porém não havia ainda programas educacionais estruturados. Esta ênfase na tecnologia da informação restringia a noção do que seria *information literacy*, dando-lhe uma ênfase instrumental.

A partir do estudo de usuários de Breivik (1989), os bibliotecários começavam a prestar atenção às conexões existentes entre bibliotecas e educação, a *information literacy* e o aprendizado ao longo da vida. Então, para o autor, a *information literacy* era um conjunto integrado de habilidades, estratégias de pesquisa e avaliação, conhecimentos de ferramentas e recursos, desenvolvidos a partir de determinadas atitudes. Seu trabalho foi de suma importância, pois constituiu um dos primeiros passos em relação à aproximação e integração do trabalho desenvolvido por bibliotecários, docentes e educadores em geral, na implementação de programas educacionais voltados para a *information literacy*.

Em 1987, surgia no cenário a monografia de Carol C. Kuhlthau (1987 apud DUDZIAK)¹⁴ intitulada *Information Skills for an Information Society: a review of research*, na qual lançava as bases da *information literacy education*, ou seja, a educação voltada para a *information literacy*, segundo dois eixos fundamentais:

- a) a integração da *information literacy* ao currículo, a partir da proficiência em investigação, identificada como a meta das bibliotecas do Ensino Médio;

¹⁴ KUHLLTHAU, C. C. **Information Skills for an Information Society: a review of research**. [s.l.]: ERIC Document, 1987 apud DUDZIAK, 2003.

b) o amplo acesso aos recursos informacionais, cruciais ao aprendizado estudantil, a partir da apropriação das tecnologias de informação. Os estudantes usam as tecnologias de informação como ferramentas na busca pelas informações mais apropriadas ao seu aprendizado.

O ponto importante era a integração da *information literacy* ao currículo, o que significava entendê-la não como uma disciplina isolada, autônoma e desprovida de contexto, mas sim em harmonia com o universo do aprendiz. Ao referir-se à proficiência investigativa como meta educacional e ao amplo acesso aos recursos informacionais, Kuhlthau ampliava o conceito da *information literacy*, desfazendo a noção corrente na época de que as habilidades informacionais se restringiam à biblioteca e aos materiais científicos bibliográficos; o foco estava no ser humano e em seu aprendizado, ou seja, as tecnologias de informação são apenas ferramentas de aprendizado.

Provavelmente o trabalho mais proeminente neste período tenha sido o de Kuhlthau, por construir, a partir de experiências de busca e uso da informação, um modelo descritivo dos processos de aprendizado a partir da busca e uso da informação. Em anos posteriores, daria prosseguimento a seus estudos definindo a *information literacy* como um modo de aprender, enfatizando a noção de processo cognitivo, construindo o que se convencionou chamar de modelo alternativo centrado no usuário.

A década de 80 também foi marcada pela publicação de dois documentos fundamentais para a *information literacy*, ambos enfocando o papel educacional das bibliotecas acadêmicas e a importância dos programas educacionais para a capacitação dos estudantes.

O primeiro documento foi o livro editado por Patricia S. Breivik e E. Gordon Gee (1989 apud DUDZIAK)¹⁵ intitulado “*Information Literacy: revolution in the library*”. Enfatizando a cooperação entre bibliotecários e administradores das universidades, Breivik e Gee

¹⁵ DUDZIAK, E. A. *Information Literacy: princípios, filosofia e prática. Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

introduziram o conceito da educação baseada em recursos, que enfatiza os processos de construção de conhecimento a partir da busca e uso da informação, de maneira integrada ao currículo, cuja filosofia via a biblioteca como elemento-chave na educação.

O segundo documento importante foi o da American Library Association – ALA, *Presential Committee on Information literacy: final report* (1989), preparado por um grupo de bibliotecários e de educadores. Largamente reproduzida e disseminada, é uma das definições mais citadas na literatura:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [. . .]. Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela. (ALA, 1989, p.1).

O relatório da ALA ressalta a importância da *information literacy* para indivíduos, trabalhadores e cidadãos. As recomendações se concentram na implantação de um novo modelo de aprendizado, com a diminuição da lacuna existente entre sala de aula e biblioteca.

Esse novo modelo de aprendizado só é possível a partir de uma reestruturação curricular na qual seja privilegiado o uso dos recursos informacionais disponíveis, para a aprendizagem e resolução de problemas, de forma contextualizada, a fim de incutir nos aprendizes o hábito de buscar e utilizar criticamente a informação e a biblioteca.

Nos anos 90, a definição da ALA foi amplamente aceita. Conseqüentemente, uma série de programas educacionais voltados para a *information literacy* começou a ser implementada ao redor do mundo. Dessa forma, os profissionais da informação, conscientes da necessidade de possibilitar o acesso rápido e fácil ao novo universo informacional, voltaram-se para a *information literacy*, objetivando então tornar os usuários – agora usuários da informação –

em aprendizes independentes, enfatizando a integração curricular e a cooperação com a comunidade.

Assim, surgido junto com a chamada Sociedade da Informação, termo criado já há mais de trinta anos, o conceito de alfabetização informacional, *information literacy*, é o domínio das habilidades ligadas ao universo informacional e à competência em informação, conforme seu iniciador Zurkowski, em 1974. É, de uma forma mais simplificada, aprender a aprender. Assim, a partir da visão da educação de usuários esse conceito fica claro, pois, de acordo com Dudziak (2002), uma pessoa alfabetizada, educada em informação é capaz de:

- a) reconhecer quando existe um problema ou questão e definir tal problema;
- b) determinar as questões sugeridas pelo problema;
- c) identificar a informação necessária à solução do problema e/ou resposta às questões;
- e) encontrar a informação;
- f) analisar e avaliar criticamente a informação;
- g) organizar a informação;
- h) sintetizar a informação dentro da solução/resposta;
- i) integrar os novos conhecimentos a seu universo de conhecimentos estabelecendo relações; ou seja construir o conhecimento.

Em resumo, uma pessoa alfabetizada informacionalmente aprendeu a aprender, uma vez que sabe:

- a) como o conhecimento é organizado;
- b) como encontrar a informação;
- c) como usar a informação para aprender;
- d) como construir conhecimento.

Dentro do cenário atual, Dudziak (2002) diz que a alfabetização informacional tem sido impulsionada pela necessidade de formar cidadãos capazes de serem aprendizes

independentes, ao longo de suas vidas. Mais do que isso, é necessário aprender a pensar e não somente acumular conteúdos. Isso se traduz na aquisição do chamado pensamento crítico.

Portanto, entendido como a capacidade de ver conexões entre as disciplinas, o pensamento crítico habilita o aprendiz a considerar questões realmente significativas, a avaliar a relevância, a pertinência e os aspectos ideológicos envolvidos em qualquer processo de aprendizado. Enfatizando, ainda, o pensamento crítico, que gera autonomia, o modelo da alfabetização informacional integra-se perfeitamente ao modelo de busca e uso da informação descrito por Kulhthau (2002) e torna possível realizar uma educação de usuários de qualidade.

4.4.1 Desenvolvendo Habilidades e Competências Informacionais

A fim de se prepararem para viver numa sociedade caracterizada por mudanças e contradições, as crianças e os jovens de hoje precisam aprender a pensar de forma lógica e criativa, a solucionar problemas, a usar informações e comunicar-se efetivamente. As correntes pedagógicas construtivistas, segundo as quais o aluno aprende a partir de suas experiências e construindo ele próprio seu conhecimento, privilegiam a aprendizagem baseada no questionamento e utilizam estratégias didáticas adequadas à preparação da pessoa para viver na chamada Sociedade da Informação.

Caracterizada por uma abundância informacional nunca vista antes, essa sociedade vai exigir que os indivíduos desenvolvam habilidades específicas para lidar com a informação. São habilidades para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas. Pode-se dizer que a competência informacional é uma forma de letramento, na perspectiva hoje aceita no Brasil, que pressupõe que “quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (SOARES, 2001, p.36). Assim, a

competência informacional se insere na questão do letramento, na medida em que pressupõe uma condição que caracteriza a pessoa que faz uso freqüente e competente da informação:

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 com projetos interdisciplinares que permitam aos alunos examinar um assunto sob diferentes ângulos. Combina, especialmente, com disponibilização de abundantes recursos informacionais, nos mais diferentes formatos, circulando entre impressos, audiovisuais, eletrônicos à internet. (CAMPELLO, 2002, p.10).

Dessa forma, a Biblioteca Escolar é, sem dúvida, o espaço por excelência para promover experiências criativas de uso de informação. Tem de promover oportunidades de aprendizagem que dêem ao estudante condições de aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira. E a biblioteca está presente nesse processo. Trabalhando em conjunto, professores e bibliotecários planejarão situações de aprendizagem que desafiem e motivem os alunos, acompanhando seus progressos, orientando-os e guiando-os no desenvolvimento de competências informacionais cada vez mais sofisticadas. Para tanto, ao assumir seu papel pedagógico, a Biblioteca Escolar participa do esforço de preparar o cidadão do séc. XXI.

4.4.2 Aprendendo a usar Recursos Informacionais

Nem todas as crianças que chegam à escola tiveram as mesmas oportunidades de viver experiências com livros e bibliotecas. Algumas podem ter freqüentado uma biblioteca pública, tirado livros emprestados e participado de atividades como a Hora do Conto. Outras, embora tenham pouca experiência com bibliotecas, possuem seus próprios livros e lêem em casa. Infelizmente, também, há crianças que quase não tiveram oportunidades de ter contato com livros ou de escutar histórias.

É necessário avaliar as experiências das crianças para determinar a extensão e profundidade do programa a ser desenvolvido nessa fase. Sugere-se a leitura de uma grande variedade de livros de histórias interessantes, dentro de uma rotina estabelecida, pois os ouvintes mirins gostam de segurança e repetição. Pode-se utilizar canções, fantoches, marionetes ou, mesmo, exercícios físicos.

Para Campello (2002), escolher livros com histórias interessantes e simples, poemas, canções, parlendas¹⁶, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas¹⁷ são espécies literárias que cooperam para a educação do usuário, pois despertam o interesse pelo espaço dos livros. Nessa etapa, prepara-se para utilizar a biblioteca, contribuindo para a alfabetização, onde as crianças têm oportunidade de participar sistematicamente de atos de leitura. Elas se familiarizam com vários livros da coleção, tomam conhecimento da organização dos materiais na biblioteca e aprendem a seguir as rotinas de empréstimo. Começam a procurar significados nas histórias escutadas e a compartilhar idéias sobre esses significados.

Um dos resultados mais importantes é o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao uso dos materiais da biblioteca e à própria biblioteca, através de habilidades a serem desenvolvidas como conhecer a ordem do arranjo da coleção, o que desenvolve a responsabilidade na manutenção da ordem dos materiais, saber que muitos usam a biblioteca, conseguir, com a ajuda do bibliotecário, escolher um livro, cuidar dos livros e dar conta da rotina do empréstimo. Para Kuhlthau (2002), ver, ouvir e interagir desenvolve a habilidade de observar as imagens e sons da história, reagir ao que é visto e ouvido, fazendo *links* e identificando ícones em documentos hipertextuais.

A ampliação do universo discursivo da criança também se dá através de uma variedade de meios que expressam modos e formas de ver o mundo. Olhos e ouvidos são os primeiros

¹⁶ Parlendas: formas literárias tradicionais rimadas de 6 ou 5 versos para serem declamadas. São destinadas à fixação de números, dias da semana, cores, etc. Amato (1989).

¹⁷ Trava-línguas: jogo baseado na repetição rápida de palavras com sons semelhantes. Amato (1989).

sentidos usados para aprender e continuam a ser instrumentos poderosos de aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, todos os recursos de investigação dentro do ambiente biblioteca devem ser explorados, compreendendo-se que possibilitam ao aluno experiências diferentes, pequenos domínios de habilidades e competências no meio da informação.

Quando o aluno atinge um estágio mais elevado, deixa de ser tutelado. Como adolescente, é impelido por um forte desejo de auto-afirmação, e os métodos de ensino, vindo ao encontro dessa aspiração, o impulsionam a se informar, a comparar, a analisar. Tudo o leva a tomar consciência de que dependem de sua iniciativa a aquisição de novos conhecimentos, a definição da própria personalidade, o delineamento da vocação. Dessa forma, a orientação ao jovem usuário, por parte da biblioteca, deve ser canalizada nos serviços e recursos informacionais mais atrativos de seu interesse como audiovisuais e acesso à rede Internet.

4.4.3 Habilidades e Competências de Alunos de Ensino Fundamental

Segundo a UNESCO (BRASIL, 1997) são quatro os pilares da educação, que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos:

- a) aprender a conhecer;
- b) aprender a fazer;
- c) aprender a viver com os outros;
- d) aprender a ser.

Pode-se perceber que são objetivos que vão muito além da informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Abarcam toda a formação humana e social da pessoa. É fácil perceber que metas desse porte envolvem conhecimentos, comportamentos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes. Não podem ser atingidas com

um ensino livresco, fragmentado, conteudista, estereotipado, estagnado. Exigem, pois, novas perspectivas, uma nova visão da Educação.

O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, tem por objetivo, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, a formação básica do cidadão. É obrigatório para todas as crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos e jornada escolar anual de 800 horas-aula, distribuídas em 200 dias letivos, de acordo com BRASIL (1997). Também a meta de cada escola de Ensino Fundamental é fornecer ao aluno acesso à base comum nacional e à parte diversificada, o que inclui as características regionais da sociedade, da cultura, da economia e do cotidiano do aluno.

Nos termos do Art. 32 da LDB n. 9.394/96, BRASIL (1997), são os seguintes os objetivos do Ensino Fundamental:

- a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- c) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- d) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- e) o domínio de competências e habilidades que levem à consciência da cidadania e facilitem a melhor inserção do educando no ambiente social.

Dessa forma, o Ensino Fundamental, de acordo com seu arranjo curricular e suas características peculiares, está dividido em duas etapas, ou seja, séries iniciais (1ª a 4ª série) e séries finais (5ª a 8ª série).

Assim, é preciso ressaltar nesta etapa – 1ª a 4ª série – a importância do estudo por comparação, visto que os alunos ainda estão num estágio operatório-concreto. Eles precisam ter os objetos, através de suas imagens, sempre presente na mente para poder pensar sobre eles. Esse é o período em que é absolutamente necessária uma constante busca das experiências vividas pelos alunos em cada conteúdo analisado. O próprio conteúdo adquire significado para as crianças à medida que se liga com as suas concepções prévias ou espontâneas. Portanto, o conteúdo precisa estar intimamente relacionado a experiências do educando.

Já na etapa seguinte – 5ª a 8ª séries – para que se efetive um trabalho no qual professores e alunos tenham autonomia, possam pensar e refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e tenham acesso a novas informações, deve-se observar questões fundamentais e específicas desta fase em que os alunos passam gradativamente do estágio operatório-concreto para o pensamento formal. Com isso, cabe aos professores propiciar questões e atividades em que os agentes do processo ensino-aprendizagem possam: dialogar, duvidar, discutir, questionar, compartilhar informações, e que se haja espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade.

As diretrizes curriculares nacionais, os PCNs do Ensino Fundamental e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação têm colocado – em consonância com uma tendência mundial – a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Isso implica em uma mudança não pequena por parte da escola, que sem dúvida tem que ser preparada para ela.

E um momento concreto – talvez um dos únicos – em que a escola se sente responsável por ensinar explicitamente competências e habilidades é quando a criança aprende a ler e a

escrever. Talvez valha a pena debruçar-se um pouco sobre esse momento, que traz vários aspectos esclarecedores. Dentro dessa ótica, eis outro aspecto interessante: uma vez que se saiba ler, isso significa que se pode ler todo e qualquer texto; então a habilidade não está vinculada a um assunto concreto. Assim, se pode ler em voz alta um texto que verse sobre Física Quântica mesmo que se compreenda muito pouco do que se está lendo. Porém, um físico, ao ouvir, compreenderá. Sabe-se que as coisas acontecem assim porque ler e compreender são habilidades diferentes.

Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, deve-se ressaltar que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino. Ou seja, é preciso que a escola inclua entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos... Independentemente do que se esteja comparando, classificando ou assim por diante. Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista (BRASIL, 1997).

Mudar o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de cada educador nessa tarefa. Um grande obstáculo, aqui, é que mesmo os professores e educadores como os bibliotecários podem ter dúvidas sobre em que consiste, realmente, uma determinada habilidade, e mais ainda sobre como auxiliar o seu desenvolvimento.

Com isso, é importante que tenha em conta que, qualquer que seja o conteúdo, ele nunca é um fim em si mesmo, e, sim, apenas um pretexto para se aprender a pensar e questionar o próprio conhecimento, para se compreender que aprender não é reproduzir verdades alheias, mas sim, aprender a olhar para o mundo colhendo dados, interpretando-os, transformando-os

e tirando conclusões. Só assim é possível formar cidadãos críticos, competitivos e capacitados o bastante para serem agentes transformadores de sua própria vida e da realidade que os cerca.

Cabe ressaltar, ainda, que a aprendizagem das competências lingüísticas básicas – falar, escutar, ler e escrever – conforme Campello (2002), é feita com base no texto. Assim, é fundamental que seja dada à criança pequena a oportunidade de ter contato com a diversidade textual e a de gêneros. Isso permitirá que, desde a Educação Infantil, considerada o passo inicial da educação básica, o aluno comece a construir autonomia através de sua aproximação com diferentes linguagens e objetos do conhecimento. Por isso, para que a biblioteca seja um espaço de recursos e ações pedagógicas, faz-se necessário conhecer o universo infantil um pouco antes do seu ingresso no Ensino Fundamental.

4.4.3.1 Do Início à Alfabetização – de 4 a 7 anos

Até os 3 anos, a criança, pouco a pouco, descobriu e construiu o espaço ambiente. Acha-se, então, agora, capaz das primeiras manifestações de autonomia. Ela domina o espaço de sua vida cotidiana e experimenta o desejo de transpor barreiras dentro de uma relativa expansão espacial. Há uma necessidade absoluta do exercício funcional, de fazer a própria experiência. Dessa forma, de acordo com Jacquin (1999, p.50): “[. . .] ela dissocia-se pouco a pouco do mundo ambiente e da própria família; transpõe uma primeira etapa da autonomia. É a primeira fase da descoberta da objetividade.” Enfim, ao término de um período de descobertas especiais elementares, a criança acha-se em condições de conquistar uma certa autonomia. Daí surgir, dos 3 aos 4 anos, uma primeira etapa de emancipação.

Assim, é o momento de se colocar a seu dispor muitos objetos, pois o maior número de experiências variadas permite-lhe o desenvolvimento, pois sua inteligência está trabalhando e

tudo tem valor para desenvolver uma nova habilidade, pois a criança está construindo o universo.

A época dos 4 aos 7 anos, segunda infância, é aquela em que a criança alarga o campo dos seus conhecimentos. Seu caos inicial se organiza através de um verdadeiro esforço de compreensão. Para Jacquin (1999), em contato com o mundo espacial, dominado, agora, suas percepções, associando-se no inconsciente, organizam-se entre si, segundo leis não mais apenas nos automatismos, mas também no plano da memória.

Nessa fase, a criança apresenta uma grande afeição pelo mundo, pois esta é a idade da receptividade sensorial porque seu desenvolvimento mental está ligado à atividade sensório-motora e nas descobertas do ambiente. Seu plano sensorial é agora ordenado, não segundo um plano lógico, mas ao acaso das contribuições exteriores e da riqueza da imaginação. Ela observa pormenores, porém, sem continuidade em seus interesses; age segundo a sua fantasia.

É um dos caracteres marcantes dessa idade gostar do sonho e das belas histórias. A criança segue as sugestões de sua imaginação, de seus desejos, do meio e das pessoas que ouve e convive. Daí a percepção do educador de que seus “erros” não são de senso moral, mas da imaginação que não está ainda controlada, depurada pelo senso crítico. Percebe-se, assim, que essa idade é extremamente subjetiva.

Também é nessa idade que emerge a disposição intelectual que considera coisas e seres em função da sua própria pessoa, ou seja, a fase do egocentrismo, o sentimento de propriedade. Nasce daí o artificialismo:

Crença segundo a qual a criança atribui, a qualquer ser ou objeto, uma origem artesanal, de forma humana. Ainda nessa instância, é incapaz de fixar mentalmente dois objetos entre os quais só saberá pôr como elemento de ligação uma vaga justaposição. Daí sua incapacidade de lidar com julgamentos de relação, por exemplo a esquerda e a direita do seu interlocutor. Não consegue se colocar num outro ponto de vista que não seja o próprio. (JACQUIN, 1999, p. 63).

Assim, é importante ressaltar que o egocentrismo, característica da segunda infância, é fator de progresso intelectual, visto que a criança passa, nessa idade, da não compreensão do mundo-caos a um primeiro modo de organização mental. Essa criança começa a organizar os conhecimentos e a edificar estruturas em torno do sujeito, em relação a si mesma e conforme seus interesses.

A criança adquire entre 4 e 7 anos uma das noções mais delicadas, ou seja, a noção de tempo. Ligada às funções da memória e da associação, essa noção está conexas com a da causalidade¹⁸ só é adquirida lentamente pela observação das séries e das sucessões mais ou menos rápidas. Então, o aprendizado da hora, que supõe o hábito já adquirido da leitura, não deverá ser feito antes dos 8 ou 9 anos.

Para Kuhlthau (2002), por volta dos 4 anos, período que corresponde à educação infantil, a criança começa a desenvolver habilidades para usar os recursos informacionais de forma regular e gradual. É o período inicial da escolarização e momento ideal para a familiarização com os espaços da biblioteca e com os livros do acervo. Nessa fase, o aluno começa a ser preparado para usar a biblioteca, pois até os 6 anos, já consegue capacitar-se a seguir rotinas e procedimentos, além de transitar com facilidade por uma variedade de materiais como livros infantis, jogos, fantoches, gravuras, fitas de vídeos e CDs de músicas e histórias infantis.

Reforçando a idéia de que são individualistas e egocêntricas, essas crianças têm dificuldade em prestar atenção e manter o interesse na turma. Pensam que todos têm o mesmo ponto de vista que elas. Isso faz com que tenham dificuldade em ouvir e responderem aos outros. Dessa forma, rendem mais sozinhas ou em pequenos grupos. Também não decifram bem os vocativos coletivos. Assim, é importante individualizá-las pelo nome próprio, num

¹⁸ Causalidade: interação entre os objetos; afirmar a relação entre antecedente e conseqüente como necessária, de acordo. Piaget (1993).

constante resgate à contação de histórias. Essa situação favorece às habilidades de compreensão e desenvolvimento da linguagem.

É o momento de estabelecer uma rotina, pois crianças nessa fase gostam da segurança da repetição para sua adaptação. Faz-se, então, necessário estímulos repetitivos de espaço, horário e procedimentos em relação às atividades propostas como a hora do conto e o teatro de fantoches. Qualquer atividade deve ser tranqüila, simples e rápida, sem exercícios que levem à distração. Embora crianças nessa idade, conforme Kuhlthau (2002), sejam muito alertas, ansiosas para aprender e prontas para responder, suas habilidades de fala e linguagem são limitadas. Muito o que se aprende nesse estágio é não-verbal e através da manipulação de objetos concretos e de brincadeiras criativas.

Nessa etapa, onde a criança ainda está sendo preparada para utilizar a Biblioteca Escolar, cujo ambiente deve ser altamente alfabetizador, isto é, espaço rico em estímulos que provoquem atos de leitura e escrita, através de atividades dirigidas com o livro, esse aluno toma contato e se familiariza com vários livros da coleção; começa, aos poucos, a perceber sua organização e aprende a seguir suas rotinas de empréstimo. Isso gera um dos resultados mais importantes nessa etapa, que é o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao uso dos materiais da Biblioteca e à própria Biblioteca.

Entre 6 e 7 anos, as crianças percebem a variedade de livros existentes na Biblioteca, que elas próprias consultam ou que são lidos pelo bibliotecário. Têm capacidade de escutar, entender os significados, discutir, dramatizar e desenhar, reproduzindo assim o que ouviu. Sabe folhear, escolher e levar livros emprestados, o que desenvolve sua autonomia.

4.4.3.2 As Série Iniciais – de 7 a 10 anos

Por volta dos 7 anos “[. . .] as crianças têm mais capacidade de atenção e podem se concentrar em detalhes mais sutis. Têm imaginação vívida, senso de humor exagerado e percepção aguçada do certo e do errado.” (KUHLTHAU, 2002, p. 76). Também nessa época, já estão familiarizadas com a rotina, aquietam-se rapidamente para escutar histórias, sem a necessidade de se estabelecer muitas regras.

Nessa etapa, à medida em que as habilidades de leitura aumentam, a experiência com uma grande variedade de materiais desperta o interesse e motiva as crianças a lerem independentemente. Por isso, deve haver uma relação estreita entre o programa da biblioteca e a aprendizagem da leitura. Assim, crianças alertas e ativas, querem estar envolvidas no que lhes interessa, ou seja, depois de ouvir histórias, devem participar de discussões, dramatizações e atividades com desenho, a fim de aprender a recordar, resumir e parafrasear o que viram e ouvirem.

As crianças começam a perceber a diferença entre habilidades de lembrar a curto e a longo prazo. Essa função da memória no pensamento e na aprendizagem, ressalta Kuhlthau (2002), é substancial, pois a recordação de fatos ocorridos em situações informativas, é o resultado de uma escuta ativa que auxilia na organização da seqüência cronológica e no desenvolvimento lingüístico.

Já resumir é uma tarefa extremamente difícil para as crianças, pois requer análise e avaliação dos pontos importantes da história. É uma forma de sintetizar a informação, habilidade fundamental para o pensamento e a aprendizagem. Assim, após recordar e resumir, a paráfrase, repetição dos fatos através das próprias palavras, leva à conclusão e à criação de novas idéias.

Ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de decodificação, avançam nas competências de compreensão e vocabulário. Dessa forma, é necessário se ter em mente que a formação do leitor competente implica em prepará-lo, não só para decodificar a escrita extraíndo a informação do texto mas, principalmente, para compreender o que lê. Daí já ser a faixa etária propícia para a seleção de livros interessantes. Dessa forma, assuntos fascinantes e interessantes auxiliam a desenvolver rapidamente habilidades de leitura. “O bibliotecário precisa conhecer a habilidade de leitura de cada criança. O professor precisa conhecer os livros que estão disponíveis na biblioteca.” (KUHLETHAU, 2002, p.83).

Apesar de já conhecerem bem a coleção de livros infantis da biblioteca e localizarem com auxílio algumas obras preferidas, os alunos dessa faixa já voltam sua atenção para assuntos específicos, como obras de não-ficção, apesar de terem ainda dificuldade na localização e seleção adequada de livros da coleção geral. Também nesse momento começam a usar enciclopédias infantis e o dicionário deve ser introduzido como recurso para esclarecimentos, aquisição e ampliação do vocabulário oral e escrito.

Na faixa dos 7 anos, os alunos ainda não estão prontos para aprender e nem se interessam pelo sistema de classificação da biblioteca. Sabem apenas que cada livro tem uma etiqueta e um lugar na estante. Porém, a partir dos 8 anos, começam a perceber que os livros têm um número e que esse coopera para sua localização. Assim, catálogos de assuntos são introduzidos, lentamente, para a busca independente de informações e de diversos materiais.

Também, se dá o início da percepção das diferentes coleções existentes na biblioteca, ou seja, biografias, revistas, jornais, referência, entre outras. É o primeiro passo para o desenvolvimento da habilidade da pesquisa e da produção textual, pois a criança já consegue se manter focalizada num assunto de seu interesse e prestar atenção em detalhes. Dessa forma, já pode conhecer as partes e as funções de um livro, o que coopera para desenvolver a habilidade de usar e localizar informações em sumários e índices. A partir daí, já conseguem

criar e estruturar pequenos livros com suas produções curriculares. Kuhlthau (2002, p.111) coloca que “é importante monitorar todo o processo de produção do texto desde o planejamento, de forma que o aluno aprenda a conhecer e coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador de seu próprio texto.” Começa, assim, a ter contato inicial com a questão do direito autoral, a apreciar e valorizar a presença dos escritores em sua escola.

Como nesse período os alunos estão desenvolvendo habilidades básicas de leitura, escrita, escuta, fala e estão fisicamente prontas para períodos mais longos de concentração, são capazes de realizar trabalhos mais minuciosos. É o momento adequado para se iniciar com narrativas mais longas e discussões pertinentes ao texto, pois esse processo auxilia na análise e avaliação de fatos. Dessa forma, as crianças começam a adquirir habilidades para discernir e selecionar materiais.

Quando entram na casa dos 9 anos de idade, conforme Perrenoud (2000), as crianças aumentam as habilidades de independência; elas percebem a grande variedade de materiais da Biblioteca, além de saber localizá-los e usá-los com o mínimo de ajuda do bibliotecário. Assim, apesar de ficarem facilmente distraídas e confusas, já aprenderam as regras de alfabetação letra por letra para o uso efetivo dos cabeçalhos de assuntos, localizando também títulos e autores. Esse momento de prontidão é importante ser respeitado, pois segundo Perrenoud (2000), o aluno está ampliando seu vocabulário e começando a aprender a pensar em sinônimos para os termos que busca para sua informação.

Agora, que já têm condições de encontrar fichas em catálogos, os alunos conseguem ter uma idéia geral, sem muitos detalhes, do que o número de chamada significa, a fim de localizarem os materiais. Estão aptos, sim, a entender que os materiais da Biblioteca são divididos em dez classes e que cada uma corresponde a um campo do conhecimento. Assim, começam a usar a Biblioteca para pesquisar e produzir textos sobre assuntos dos conteúdos curriculares:

Nesta etapa os alunos usam a biblioteca para reunir informação sobre assuntos que estão estudando em classe. Precisam de oportunidades de aplicar suas habilidades de comunicação, tais como leitura, escrita, escuta e fala para aprender determinados assuntos [. . .] é necessário elaborar um planejamento cuidadoso das atividades junto com os professores. Estes precisam conhecer as oportunidades de pesquisas e trabalhos que a biblioteca oferece. O bibliotecário precisa saber os tópicos que necessitam ser cobertos e as habilidades das crianças de cada classe [. . .] não se pode esperar que as crianças aprendam a usar a biblioteca para pesquisar e fazer trabalhos sem integrar a aprendizagem com assuntos significativos. (KUHLTHAU, 2002, p. 144).

Portanto, crianças de 9 anos, aprendem técnicas de interpretar a informação apresentada e podem começar a usar enciclopédias para suas pesquisas. Outra habilidade que os alunos aprendem nessa etapa é a de usar índices de livros para localizar informação sobre um tópico. Também já têm capacidade para referenciar, de modo simples, as obras que consultou.

Por volta dos 10 anos, as crianças saem de um período relativamente tranquilo de crescimento lento e constante para entrarem em uma época de crescimento rápido e desigual, com interesses pessoais diversificados. Essa fase continua por quatro ou cinco anos até a criança atingir a maturidade. Assim, também é um período de oscilações no que tange ao desenvolvimento de várias habilidades.

Para Kuhlthau (2002), com 10 anos de idade, os alunos já sabem usar a coleção da Biblioteca para pesquisarem e produzirem textos sobre vários assuntos e também para divertimento. Como já aprenderam a usar decimais em matemática, já analisam a Classificação Decimal de Dewey como protótipo ou modelo de organização e recuperação de informações. Aprendem técnicas para obter e combinar informações em um texto coerente, além de aumentarem suas habilidades de avaliar e selecionar materiais.

Nessa fase, os alunos começam a desenvolver e dominar habilidades visuais e verbais, fase inicial da exploração e adequação dos recursos orais para a apresentação de trabalhos, sendo assim o momento adequado para complementar suas pesquisas com recursos de informática e materiais audiovisuais como vídeos, discos, fitas, *slides*, transparências, entre outros.

4.4.3.3 As Séries Finais – de 11 a 14 anos

A faixa etária de 11 a 12 anos é marcada por um crescimento acelerado que aponta o início da adolescência. Aqui há uma diferença entre meninos e meninas. Estas costumam apresentar um comportamento mais precoce, isto é, desenvolvem-se primeiro, não só nos aspectos sexuais, mas, também, no que diz respeito à consciência de si em relação ao seu passado, presente e futuro e em relação ao outro.

Esses alunos apresentam, segundo Perrenoud (1999), impaciência, preguiça e falta de jeito, resultado do crescimento rápido e irregular. Suas brincadeiras tendem a ser barulhentas e grosseiras, têm senso de humor, são volúveis e demonstram pouco bom senso. Ainda, esse estágio é marcado por um comportamento extremamente crítico, imprevisível e rebelde. É uma fase de constante oscilação: “[. . .] ao mesmo tempo em que querem aprovação e compreensão por parte dos adultos, os adolescentes desejam também oportunidade para serem independentes, realizando tarefas por si só.” (PERRENOUD, 1999, p. 25).

Assim, os alunos são mais independentes para usarem a biblioteca, pois as técnicas de pesquisa e produção de texto já estão desenvolvidas através da prática. É o momento da revisão completa das habilidades já aprendidas, pois aos estudantes estão se preparando para fazer a transição dos limites da biblioteca do Ensino Fundamental para o uso mais independente de coleções de bibliotecas maiores, de Ensino Médio.

Fica claro que eles já têm um entendimento dos recursos disponíveis e conhecem os passos necessários para localização de materiais. Geralmente vêm à biblioteca com um objetivo definido, podem localizar o material de que necessitam e seguem procedimentos de empréstimo sem ajuda. Está é uma forma inicial de independência na relação com o conhecimento, segundo Kuhlthau (2002), importante para o crescimento do aluno.

Nessa etapa, os alunos usam a unidade de informação para pesquisar tópicos dos conteúdos curriculares, momento em que todas as habilidades para usar a biblioteca e a informação previamente aprendidas são postas em prática ao localizarem materiais, combinarem informação de várias fontes e escreverem com base na informação encontrada.

Algumas das técnicas de pesquisa e produção de texto são desenvolvidas e refinadas nessa etapa, pois a procura exige várias fontes, tópicos mais específicos e informação mais aprofundada, o que requer habilidades de localização mais difíceis e também mais refinadas. Essa tarefa não é fácil, pois requer certo grau de abstração, mas se concretiza no estágio final de desenvolvimento mental, em alunos maduros, entre 12 e 16 anos.

Os alunos percebem que dicionários biográficos e geográficos devem ser acrescentados a outras fontes de referência, que materiais da coleção de audiovisuais são úteis para fornecer imagem visual de um tópico e revistas, através da localização de assuntos em seus sumários e índices, são usadas como fonte de informações atualizadas. Portanto, todos esses materiais constituem possíveis fontes de informação para pesquisa e produção de textos, onde os alunos complementam as habilidades bibliográficas necessárias às suas tarefas de pesquisa e produção textual, além de aprenderem a usar notas de rodapé para indicarem a página exata de uma citação.

Alguns alunos, nessa fase, consideram que a coleção de ficção já não é mais adequada para eles. É a fase das influências, onde procuram seguir opiniões, modelos e exemplos de colegas e de líderes de grupos. Entram aí, os livros de transição, chamados livros para jovens, que formam uma ponte entre a literatura infantil e a literatura para adultos.

Entre 13 e 14 anos, as habilidades para usar a biblioteca e os recursos informacionais se expandem, levando os estudantes a compreenderem o ambiente da informação. Para Kuhlthau (2002, p.265): “Agora os estudantes desenvolvem o entendimento da maneira como a informação pode estar organizada e dos instrumentos disponíveis para ajudá-los a localizá-la.”

Nessa etapa, atividades sistemáticas em grandes grupos não são necessárias e nem práticas, pois a época adequada para aprender habilidades básicas de localização é nas etapas anteriores. Aos 9 ou 10 anos, os alunos geralmente estão interessados nos aspectos técnicos da Biblioteca. Depois dessa idade é mais difícil prender sua atenção e despertar seu interesse. Dessa forma, o ensino das habilidades para usar a biblioteca, na faixa dos 14 anos, é similar, de certa forma, à tentativa de ensinar leitura depois das séries iniciais. Então, para um resultado positivo, entende-se que as habilidades necessárias para usar a biblioteca são mais bem desenvolvidas, nessa idade, a partir do interesse pessoal e da necessidade de uma informação específica.

À medida que os alunos têm capacidade de explorarem catálogos de outras instituições na Internet, adquirem a noção de que existem materiais disponíveis fora da biblioteca da escola. Entendem as possibilidades que outras organizações oferecem para ampliar suas pesquisas, ao disponibilizarem seus acervos através de seus serviços.

4.4.4 O Papel do Professor no desenvolvimento de Habilidades e Competências

Piaget (1993) afirmou que as estruturas cognitivas – esquemas – são desenvolvidos numa seqüência invariante, isto é, o curso do desenvolvimento cognitivo, marcado pela formação de estruturas mentais, é o mesmo para todas as crianças, embora a idade em que cada uma atinge as estruturas específicas varie de acordo com a inteligência e o meio ambiente. Dessa forma, salienta que as seqüências do currículo escolar devem ser programadas de acordo com as mudanças das estruturas cognitivas dos alunos. Portanto, se isso não for levado em conta, a aprendizagem com compreensão torna-se improvável, se não impossível.

As crianças, segundo o autor, não podem construir com sucesso se não tiverem habilidades cognitivas exigidas como pré-requisito e nem o suporte educacional necessário para a aquisição prévia das habilidades. Assim, sem essa clareza, muitos educadores, conduzem seus alunos a aprenderem certos conceitos que estão acima de suas possibilidades, exigindo deles estratégias que levam à pseudo-aprendizagem através da simples memorização.

Dessa forma, a prontidão para a aprendizagem merece uma consideração especial dos educadores do Ensino Fundamental, embora devesse merecer atenção em todos os níveis educacionais, de acordo com Wadsworth (1997), pois uma criança – ou um adolescente – está cognitivamente pronto para construir um dado conceito se, e somente se, tiver adquirido os esquemas e o nível geral de raciocínio necessários, além de uma razão interna, ou seja, a sua motivação. Assim:

[. . .] em virtude do pobre entrosamento cognitivo, o verdadeiro potencial da maioria dos alunos não está sendo estimulado e compreendido. Se você trata uma classe de alunos com diferentes habilidades como se fossem capazes de entender algo que considera importante, então você forçará aqueles que não têm condições de entender a se definirem como incompetentes. É nosso ponto de vista de que, pela compreensão das dificuldades dos diferentes aprendizes e assumindo essa diferença ao refletir sobre o planejamento, você não apenas mostra que os respeita como pessoa, como também aumenta, e muito, o ritmo de aprendizagem deles, bem como o cabedal de conhecimentos e habilidades que pode alcançar. (WADSWORTH, 1997, p.178).

A esse respeito Gardner (2000), psicólogo construtivista influenciado por Piaget e autor da Teoria das Inteligências Múltiplas¹⁹, ressalta que não existem habilidades gerais, ou seja, cada aluno tem formas independentes de percepção, memória e aprendizado em cada área ou domínio, com possíveis semelhanças entre elas. Assim, deixa claro que as crianças têm mentes muito diferentes uma das outras; possuem forças e fraquezas diferentes, e é um erro

¹⁹ Teoria das Inteligências Múltiplas: teoria que defende que todos os indivíduos normais são capazes de uma atuação em pelo menos sete diferentes áreas intelectuais. Gardner (2000).

pensar que existe uma única inteligência, em termos da qual todos os alunos podem ser comparados.

As implicações da teoria de Gardner para a educação são claras, especialmente quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre estes estágios, a aquisição de conhecimento e a cultura. Além disso, enfatiza que a educação centrada na criança deve levar em conta a individualização, garantindo que cada um possa desenvolver seu potencial, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades de acordo com o seu perfil intelectual.

Dessa forma, Perrenoud (2000, p.91) afirma: “[. . .] caminhar para a identificação das competências e sua regulação faz parte de um movimento em direção a escolas eficazes, ao aparecimento de profissionais reflexivos e de escolas autônomas.” Ou seja, para que efetivamente o educador auxilie no desenvolvimento de habilidades e contribua para a formação de competências mais específicas em seus alunos, é necessário que suas ações no campo pedagógico estejam centradas, de acordo com Perrenoud (2000, p. 129), nas seguintes competências que o capacitam para:

- a) organizar e animar situações de aprendizagem;
- b) gerir a progressão das aprendizagens;
- c) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- d) implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- e) trabalhar em equipe;
- f) participar da gestão da escola;
- g) informar e implicar os pais;
- h) utilizar tecnologias novas;
- i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- j) gerir sua própria formação contínua.

Portanto, o profissional da educação deve mobilizar, em seus alunos, um conjunto de recursos cognitivos – saberes, capacidades e informações – a fim de que se tornem hábeis e competentes para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

4.4.5 O Papel do Bibliotecário como Agente Educacional

Na verdade, a visão do bibliotecário como o responsável pela Biblioteca Escolar é discutível, podendo ser aperfeiçoada pela idéia de que toda a comunidade escolar tem responsabilidades para com a sua biblioteca. Logo, não se trata de um espaço de responsabilidade exclusiva do bibliotecário, mas de todos os usuários. Parece importante ressaltar esse aspecto, visto que, o bibliotecário chega a agir como se fosse o “dono” da biblioteca, decidindo sozinho, agindo como se ninguém mais pudesse interferir na dinâmica ou “estática” da biblioteca.

As atividades desenvolvidas pela Biblioteca Escolar precisam estar de acordo com os interesses de sua clientela, particularmente dos alunos, o que já se pressupõe uma articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor. Da mesma forma, os recursos informativos devem ser adquiridos e organizados segundo aquele mesmo interesse, o que indica uma necessidade de participação da comunidade escolar no que tange à seleção do que vai ser adquirido e à maneira pela qual os documentos poderão ser organizados, difundidos e explorados pela biblioteca.

Assim, o bibliotecário escolar é uma espécie de coordenador da biblioteca, responsável, como já denota o termo, pela coordenação das sugestões, idéias, atividades vindas de todos os pontos da escola, sempre visando a transformação da Biblioteca Escolar num espaço dinâmico e articulado com o trabalho desenvolvido pelo professor, de acordo com Silva (1999).

Mesmo as atividades de processamento técnico do acervo não podem ser realizadas friamente, sem que sejam consideradas as características e limitações dos usuários da biblioteca. Nesse sentido, é significativa a contribuição de Silva (1988, p.141): “a biblioteca escolar é um espaço democrático, conquistado e construído através do fazer coletivo, isto é, alunos, professores e demais grupos sociais.”

A dimensão educativa do trabalho do bibliotecário escolar é enfatizada por diversos autores, que consideram esse profissional um verdadeiro educador, pois sua participação no planejamento didático do professor é atribuição de cunho educativo. Assim, ciente do planejamento do professor, o bibliotecário escolar conhecerá os conteúdos que serão explorados, podendo orientar com maior objetividade e eficácia a inserção da biblioteca no ensino/aprendizagem.

A inserção do bibliotecário na comunidade educacional nem sempre é fácil. Embora muitos bibliotecários se considerem educadores e possuam *status* para tal, nem sempre as escolas e faculdades às quais estão vinculados percebem esses profissionais como colegas engajados no processo educacional. Em geral, admite-se que as coleções das bibliotecas são essenciais para a formação do estudante, mas a necessidade de se educar para ter o domínio da informação fica muitas vezes em segundo plano.

Apesar de novos projetos educacionais terem surgido, ainda não se discutiu amplamente a implementação de um projeto educacional voltado para a informação. Isto exige uma transformação nos papéis sociais e profissionais atuais, no âmbito da comunidade educacional e ante a sociedade. Para tanto, alguns estudos demonstram que bibliotecários e docentes não compreendem os papéis e as expectativas um do outro.

Assim, a cooperação entre administradores, bibliotecários, docentes e técnicos é uma das premissas, conforme Dudziak (2002), para que se desenvolvam programas educacionais voltados para a *information literacy*. Pensando assim, vários autores têm se referido à

necessidade do estabelecimento de parcerias entre bibliotecários e docentes. Essa cooperação depende do modo como bibliotecários se relacionam com a comunidade e como vêm a si mesmos inseridos no contexto educacional.

Como agente educacional, o bibliotecário poderá iniciar os processos culturais de transformação da educação e da comunidade educacional e social. E a biblioteca enquanto instituição multicultural e pluralista é a base desta transformação. Então, o bibliotecário deve direcionar seu trabalho para a mediação de aprendizado, que é definida, segundo Viana (1996)²⁰, a partir de quatro conceitos:

- a) intencionalidade – que ocorre quando o bibliotecário educador direciona a interação e o aprendizado;
- b) reciprocidade – quando o bibliotecário está envolvido em um processo de aprendizado, ambos aprendem;
- c) significado – quando a experiência é significativa para ambos;
- d) transcendência – quando a experiência vai além da situação de aprendizagem, é extrapolada para a vida do aprendiz.

Portanto, a verdadeira mediação educacional ocorre quando o bibliotecário convence o aprendiz de sua própria competência, inculcando-lhe autoconfiança para continuar o aprendizado, transformando-o em um aprendiz autônomo e independente. Para que isso se concretize, é necessário conhecer os estágios em que se encontra o usuário, afim de que suas habilidades possam ser desenvolvidas e potencializadas em competências.

A natureza da experiência do aprendizado mediado no âmbito da biblioteca pode variar de acordo com cada situação e o grau de interação humana. O usuário em uma rápida entrevista de referência não vai ser mediado em seu aprendizado da mesma forma que outro usuário que se desenvolve um projeto.

²⁰ Documento eletrônico.

O educador deve manter o foco nos processos de aprendizado dos estudantes, levando-os ao aprendizado, devendo considerar as diferenças culturais e de estilos de aprendizagem de cada um: verbal/lingüístico; lógico/matemático; visual/espacial; cinético/corporal; musical/rítmico; interpessoal e intrapessoal. Então, ser educador significa dominar seu processo e campo específicos de trabalho, fazendo seus conhecimentos, a ponto de ter a capacidade de reelaborá-los e reconstruí-los de acordo com sua proposta pedagógica.

Desta forma, os bibliotecários necessitam, como educadores, se reinventarem, adotando uma postura mais ativa, deflagrando processos e projetos de inovação organizacional, tanto no âmbito da biblioteca, quanto no âmbito das instituições de ensino. Nesse sentido, devem buscar o aprendizado contínuo, a melhoria de suas qualificações e competências, principalmente em relação à comunicação, estabelecendo parcerias com docentes, administradores, alunos e mesmo com seus pares, de modo a ampliar suas redes de comunicação e sua visibilidade profissional. Ao difundir a cultura da informação, os bibliotecários estarão promovendo a *information literacy*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se do objetivo maior que motivou essa pesquisa bibliográfica e da questão que se quis buscar responder através da literatura especializada, procurou-se evidenciar que, a partir dos estágios do desenvolvimento cognitivo de alunos de Ensino Fundamental, a Biblioteca Escolar pode atuar como auxiliar na aquisição de competência informacional através da educação de seus usuários.

Para tanto, percebeu-se que uma biblioteca escolar, como outra de qualquer tipo, pressupõe a organização e a sistematização de um conjunto de documentos selecionados criteriosamente, com vistas a atender à proposta pedagógica da instituição que a mantém. Ela é, portanto, o espaço ideal para reunir a diversidade informacional que existe fora da escola e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. Daí sua real importância.

Então, fica claro que tratar e trabalhar com a informação é muito mais do que catalogar e classificar, ou seja, descrever e identificar o conteúdo temático dos documentos. Esses processos são apenas parte de um conjunto de ações que irá possibilitar a um cidadão o acesso a uma informação da qual necessita, seja ela técnica, científica, cultural, para lazer ou de utilidade pública. O que importa pensar é que o conteúdo que se está disponibilizando irá, de alguma forma, aprimorar o conhecimento de alguém e, conseqüentemente, contribuir para seu desenvolvimento pessoal, e mais, esse conhecimento e o seu desenvolvimento fatalmente irão lhe propiciar um pensamento mais autônomo e crítico, dando-lhe a possibilidade de melhor entender e questionar sua realidade.

Porém, esse processo pressupõe competências, que por sua vez são adquiridas através do desenvolvimento de certas habilidades. E para que isso se concretize é necessário educar-se, aprender a aprender no estágio de vida mais adequado. Sobre isso, ficou evidente que a aprendizagem é um processo de metamorfose permanente, no qual se respeita a identidade

cognitiva do sujeito, mas que a construção e produção do conhecimento é criativa e coletiva e será sempre transformada por intermédio do outro, deslocando-se o eixo do quantitativo para o qualitativo, rompendo-se assim com as correntes que se preocupam com a mensuração da inteligência para se preocupar com a competência do saber. Confirmando isso, Eco (2004, p. 17) afirma: “Sem um olho que o leia, um livro é portador de signos que não produzem conceitos e, portanto, é mudo.” Entenda-se nisso o significado maior de informação para o conhecimento.

Destaca-se também, que aprender é um processo natural da vida. Faz parte do cotidiano e ocorre sob múltiplas e várias condições. As pessoas aprendem aquilo que diz respeito a elas; conteúdos que fazem parte de suas preocupações presentes. Aprendem aquilo que mais gostam e dirigem o aprendizado para o aprimoramento de suas próprias habilidades e competências. Aprender é, pois, um processo de desequilíbrio, que conforme o suíço Piaget (1993) é algo que está entre o caótico, o coletivo e a inconstância. Portanto, as competências são construídas por meio de conexões de aprendizados e pela combinação de habilidades, métodos, ambientes e oportunidades vivenciadas pelos alunos e conduzidas por profissionais que se capacitam em alfabetizadores informacionais.

Assim, dentro da Biblioteca Escolar, a educação de usuários, alunos de Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, para que possam desenvolver habilidades, deve ser voltada para a competência em informação, para o conhecimento e para o aprendizado. É aquela que incentiva a participação ativa da comunidade escolar, ou seja, seu comprometimento na definição de metas e objetivos educacionais. Busca o aprendizado enquanto processo de conteúdos significativos. Enfatiza a integração curricular e a educação baseada em recursos. Adota práticas pedagógicas voltadas para a construção de conhecimento, o aprendizado independente e o aprendizado ao longo da vida, a partir da elaboração de projetos de pesquisa e a resolução de problemas.

Portanto, conscientizando-se e acreditando que seu trabalho pode contribuir para a formação de alunos críticos e, conseqüentemente, de uma sociedade mais crítica, a Biblioteca Escolar, junto ao bibliotecário, agente de educação e transformação, estaria apta a atuar nesse desenvolvimento.

Assim, essa biblioteca tem que adaptar seus serviços, produtos e atividades a uma nova realidade que é composta por uma demanda muito grande de informação, por uma gama de usuários mais exigentes e também por um enorme grupo de usuários potenciais, isto é, aqueles que têm necessidades informacionais, mas não buscam solucioná-las por não serem competentes e desconhecerem que esse é um espaço especial reservado à busca de informações e construção de conhecimento.

Ainda, a presente abordagem que se fez sobre a presença da Biblioteca Escolar e a atuação do bibliotecário como educador no ambiente escolar, partiu do entendimento de que a autonomia crítica dos sujeitos, alunos de Ensino Fundamental, dentro do desenvolvimento de sua cognição, é formada a partir do acesso a informações variadas e que este é um direito social que leva à autonomia informacional. Desse modo, entende-se que a formação integral desses sujeitos, de sua autonomia crítica, de sua capacidade de discernimento, de entendimento da realidade, que sua capacidade de dialogar sobre questões sociais e políticas, enfim, que a formação de seu senso crítico se dá a partir de acesso a informações que lhe permitam abstração e formulação de hipóteses. Entende-se também que a biblioteca é um centro gerador e disseminador dessas informações, e que a Biblioteca Escolar, por estar atrelada à instituição formal de educação deve contemplar estas características para poder formar cidadãos.

No entanto, é sabido, a partir do referencial teórico examinado, que no contexto educacional a Biblioteca Escolar é um setor que ainda não conquistou o espaço de participação mais destacado no contexto pedagógico. Ela ainda não é entendida como um

espaço capaz de oferecer ao estudante e ao professor instrumentos e subsídios informacionais indispensáveis; não é entendida como fundamental na formação integral dos sujeitos. Por isso, é importante que a formação de uma identidade pedagógica seja atribuída ao bibliotecário que atua em ambientes escolares. Uma vez ciente de seu papel de agente escolar, ciente de suas responsabilidades pedagógicas que são diretamente relacionadas ao aluno e ao trabalho do professor, o bibliotecário pode mostrar à escola sua importância dentro do contexto educacional. A partir de uma identidade profissional bem formada e bem reconhecida pela comunidade escolar o bibliotecário terá condições para desenvolver uma atuação pedagógica plena.

Como a Biblioteca Escolar atende a um público *curioso* pelas coisas da vida. Cabe aos profissionais que convivem com estes meninos e meninas, mesmo com todas as dificuldades estruturais que uma biblioteca escolar possui, buscar instrumentos para cultivar esta *curiosidade* com informações que dêem conta de atender suas dúvidas mais cotidianas e assim lhes mostrar o caminho da autonomia crítica.

Sabe-se, também, que biblioteca tem acompanhado o desenrolar do conhecimento humano desde a Antiguidade, conservando e disseminando as idéias contidas nos livros e em outros materiais. Sabe-se que a forma dos registros muda – de tabletes de argila para redes eletrônicas de informação –, mas que a biblioteca continua a ser um espaço coletivo, onde esses registros são reunidos para serem compartilhados por todos os membros de uma comunidade. Assim, ela é o lugar que vai possibilitar ao aluno familiarizar-se com a riqueza e a diversidade informacional hoje produzida pela sociedade e, conseqüentemente, com todo o mundo letrado. Para isso, necessitou superar uma visão tradicional para definir-se em termos modernos como centro ativo de aprendizagem integrado à instituição educativa.

Aceita-se que a Biblioteca Escolar é, sem dúvida, o espaço por excelência para promover experiências criativas de uso de informação. Ao produzir o ambiente informacional

da sociedade contemporânea, a biblioteca pode, através de seu programa, aproximar o aluno de uma realidade que ele vai vivenciar no seu dia-a-dia, como profissional e cidadão. Assim, a escola não pode mais se contentar em ser apenas transmissora de conhecimentos que, provavelmente, estarem defasados antes mesmo que o aluno termine sua educação formal; tem de promover oportunidades de aprendizagem que dêem ao estudante condições de aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira, Deve, através de sua unidade informacional, instrumentalizar seus alunos para se tornarem competentes no domínio dos diversos recursos informacionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, C. **A Didática em Questão**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Report of the Presidential Committee on information literacy**: Final Report. [s. l.], 1989. Disponível em:
< <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html> >. Acesso em: 12 maio 2005.

AMATO, M. **De Olhos Abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

AZAMBUJA, M. L. F. A Construção da Autonomia Intelectual: a universidade do papel do professor. In: GROLLI, D.; AZAMBUJA, M. L. F.; GAZZOLA, T. **O Professor, o Aluno e a Investigação em Sala de Aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2004, p.37-56.

BECKER, F. **Revisitando Piaget**. Porto alegre: Mediação, 1998.

BELLUZZO, R.C.B. **Educação de Usuários de Bibliotecas Universitárias**: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes. São Paulo, 1979. Dissertação - (Mestrado) ECA, USP.

BELLUZZO, R. C. B.; MACEDO, N. D. Da Educação de usuários ao treinamento do bibliotecário. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 23, n.1/4, p.78-111, jan./dez. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação E Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.894 de 20 de dez. 1996. Cachoeira do Sul: GT, 1997.

BREIVIK, P. S.; GEE, E. G. **Information Literacy**: revolution in the library. New York : Collier Macmillan, 1989.

CAMPELLO, B. C. et al. **A Biblioteca Escolar**: temas para uma pratica pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

DUDZIAK, E. A Information Literacy Education: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes visando a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12., Recife, 2002. **Anais...** Recife: UFPE/SIB, 2002.(Publicado em CD-ROM).

_____. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**,

Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ESCOTT, C. M. (Org.) **A Formação em Psicopedagogia nas Abordagens Clínica e Institucional**: uma construção teórico-prática. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2001.

FERREIRA, S. M. S. P. Novos Paradigmas e Novas Percepções do Usuário. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 217-23, 1996.

FONSECA, E. N. da. **A Biblioteca Escolar e a Crise da Educação**. São Paulo: Pioneira, 1983.

FRAGOSO, G. M. A Bela Adormecida precisa acordar. In: MACEDO, N. D. de (Org.) **Biblioteca Escolar Brasileira em Debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: SENAC / CRB8, 2005, p. 46-50.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GARCIA, E. G. **A Leitura na Escola no Primeiro Grau**: por uma outra leitura da leitura. São Paulo: Loyola, 1988.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GRUPO DE ESTUDOS DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS E ESCOLARES DO DF. A Utopia da Biblioteca Escolar na Rede Oficial do Distrito Federal. **Boletim ABDF Nova Série**, Brasília, v. 9, n. 2, p.103-105, abr./jun. 1986.

JACQUIN, G. **As Grandes Linhas da Psicologia da Criança**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho Científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

LANCASTER, F. W. **Indexação e Resumos**: teoria e prática. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 1993.

LOURENÇO FILHO, M. **O Ensino e a Biblioteca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1994.

MARSHALL, J. et al. **Competencies for Special Librarians**, 1997. Disponível em: <http://www.sla.org/professional/competency.html>. Acesso em: 25 maio 2005.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MEADOWS, A. J. **A Comunicação Científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

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

_____. **Ordenar para Desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

MIRANDA, A. **Bibliotecas Escolares no Brasil: reflexões sobre a problemática.** Brasília: CAPES, 1978.

NERY, A. **Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento.** São Paulo: Loyola, 1989.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, G. **A Psicologia da Criança.** São Paulo: Bertrand, 1993.

SILVA, E. T. **Leitura na Escola e na Biblioteca.** Campinas: Papyrus, 1986.

_____. **Biblioteca Escolar: da gênese à gestão.** 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, W. C. da. **Miséria da Biblioteca Escolar.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARAPANOFF, K. **Perfil do Profissional da Informação no Brasil.** Brasília, DF: IEL, 1997.

TARGINO, M. das G. Novas Tecnologias de Comunicação: mitos, ritos ou ditos? **Ciência da Informação**, v. 24, n. 2, p. 194-203, maio/ago., 1995.

VALENTIM, M. L. P. **O Profissional da Informação: formação, perfil e atuação profissional.** São Paulo: Polis, 2000.

VIANA, M. M. M. **A Internet e o Bibliotecário: adequação de habilidades profissionais frente aos novos serviços,** 1996. Disponível em: <http://www.geocities.com/SiliconVallery/8504/artigo.html>. Acesso em: 20 jun. 2005.

VIGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fonte, 1991.

WADSWORTH, B. J. **Piaget para o Professor da Pré-Escola e 1º Grau.** São Paulo: Pioneira, 1984.

_____. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget.** 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

YUNES, E. A Crise da Leitura: reflexões em torno do problema. In: _____. (Coord.) . **A Leitura e a Formação do Leitor: questões culturais e pedagógicas.** Rio de Janeiro: Antares, 1984. P.19-24.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.