



ANA CAROLINA CARDOSO

A representação da literatura infantojuvenil em sistemas de organização do conhecimento: abordagem cognitiva no contexto ensino-aprendizagem em bibliotecas escolares no Brasil

**Dissertação de mestrado
Janeiro de 2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO - ECO
INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - PPGCI

ANA CAROLINA CARDOSO

A representação da literatura infantojuvenil em sistemas de organização
do conhecimento: abordagem cognitiva no contexto ensino-
aprendizagem em bibliotecas escolares no Brasil

Rio de Janeiro
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO - ECO
INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - PPGCI

Ana Carolina Cardoso

A representação da literatura infantojuvenil em sistemas de organização do conhecimento: abordagem cognitiva no contexto ensino-aprendizagem em bibliotecas escolares no Brasil

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosali Fernandez de Souza

Rio de Janeiro
2020

Ana Carolina Cardoso
CIP - Catalogação na Publicação

C268r Cardoso, Ana Carolina
A representação da literatura infantojuvenil em sistemas de organização do conhecimento: abordagem cognitiva no contexto ensino-aprendizagem em bibliotecas escolares no Brasil / Ana Carolina Cardoso. -- Rio de Janeiro, 2020.
150 f.

Orientador: Rosali Fernandez de Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola da Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2020.

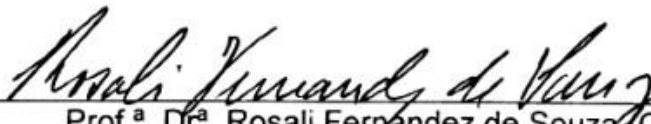
1. Representação da informação. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Biblioteca escolar. 4. Teorias de desenvolvimento cognitivo. I. Fernandez de Souza, Rosali, orient. II. Título.

Ana Carolina Cardoso

A REPRESENTAÇÃO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL EM
SISTEMAS DE ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:
ABORDAGEM COGNITIVA NO CONTEXTO ENSINO-APRENDIZAGEM
EM BIBLIOTECAS ESCOLARES NO BRASIL

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

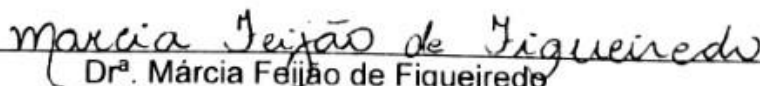
Aprovada em 30 JANEIRO 2020



Prof.^a. Dr.^a. Rosali Fernandez de Souza (Orientadora)
PPGCI/IBICT – ECO/UFRJ



Prof.^a. Dr.^a. Luana Farias Sales Marques
PPGCI/IBICT – ECO/UFRJ



Dr.^a. Márcia Feijão de Figueiredo
Colégio Pedro II

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha colega de profissão e de Colégio Pedro II, Márcia Feijão, por todo apoio e encorajamento em me inscrever para o Mestrado. Seu incentivo foi essencial para a minha trajetória acadêmica.

Ao meu marido Rui por sempre me incentivar, me apoiar e acreditar em mim, mesmo quando parecia que eu ia desistir. Não sei o que teria sido o último ano sem você ao meu lado. Obrigada por tudo.

À minha família, em especial minha mãe Deila, minha tia Rozane e minha avó Dinéia pelo apoio incondicional que me deram ao longo da elaboração deste trabalho.

À minha orientadora Prof.^a Rosali por ter me acolhido e por toda a generosidade durante a orientação deste trabalho. Aos avaliadores desse trabalho, Prof.^a Luana, Prof. Gustavo e, novamente, Márcia Feijão pela pronta aceitação de participação na banca de qualificação e na banca de defesa, com colaboração relevante na construção desse trabalho.

Às minhas amigas Kim, Laís e Gabriella por toda a parceria de sempre há mais de 10 anos. Também agradeço as amigas espalhadas pelo mundo do nosso grupo “Mais que amigas, friends” (vocês sabem quem são), obrigada pelo apoio nos momentos de surto.

À equipe da Biblioteca Prof. Gilmar Luiz Novaes: Cristiane, Nayara, Alexandre, Camila, Diogo, Vinícius, Paula e Hugo, obrigada pelo apoio de sempre.

Aos meus queridos alunos: Eddie e Nathan, Samantha, Helena (futura bibliotecária), Luiz Cláudio e Kaio (dois gênios da Medicina), Giovanna e Dudu Marcelino (queridos primos), Paola (minha quase gêmea), Nathália, Pablo Henrique (um achado!), Pablo Nunes, Julia Jardim, Queylla, Caio (pessoa mais incrível), Camila (rainha da criatividade), Milton (e, principalmente, Chanel), Larissa, Murilo e Igor (direto de Rio Bonito), Maria Clara, Júlia Saraiva (“Déjà vu”), Beatriz Maluf, Lucas (e toda a sua animação em escrever um livro!), Nana, Louise, Mateus, Antônio, Henrique e Jamile (“estressados, porém lindos!”), Clara e Gustavo (pela companhia de todos os dias), Leandra (e sua voz incrível), Anna Collares e Giovanna Ferreira (casos de sucesso na modelândia) e todos os que participam do projeto Clube do Livro. Alunos que já passaram pelo colégio e alunos que ainda estão por aqui, vocês moram no meu coração. Obrigada pela inspiração de todos os dias!

Aos amigos do Colégio Pedro II do Campus Niterói e do IBICT: obrigada pela torcida de sempre.

Por último, mas com certeza não menos importante, gostaria de dedicar este trabalho à Luiz Arthur (*in memoriam*), e agradecer por ter sido o melhor padrasto que eu poderia imaginar.

Educação, para a maioria das pessoas, significa tentar levar a criança a parecer com o típico adulto de sua sociedade. Mas para mim, a educação significa fazer criadores... Você precisa torná-los inventores, inovadores, não conformistas. O objetivo principal da educação nas escolas deveria ser a criação de homens e mulheres que são capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram; homens e mulheres que são criativos, inventivos e descobridores, que podem ser críticos, verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido.

(Jean Piaget)

CARDOSO, Ana Carolina. **A representação da literatura infantojuvenil em sistemas de organização do conhecimento**: abordagem cognitiva no contexto ensino-aprendizagem em bibliotecas escolares no Brasil. Orientador: Rosali Fernandez de Souza. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de pós-graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, 2020.

RESUMO

O presente trabalho investiga parâmetros de ensino-aprendizagem visando obter subsídios para a representação da literatura infantojuvenil em bibliotecas escolares. Para isso, apresenta teorias de desenvolvimento cognitivo da criança de Jean Piaget, Lev Vygotsky e a Teoria da *Gestalt*, com foco na percepção da criança no mundo e a aprendizagem durante a infância. Aponta as suas relações com a Educação, tema importante na biblioteca escolar. Mostra um breve contexto histórico e social das bibliotecas escolares no Brasil, do seu surgimento até a implantação da Lei de Universalização das Bibliotecas Escolares, incluindo a sua definição e missão segundo as Diretrizes da IFLA/Unesco. Nesse contexto, expõe a evolução da literatura infantojuvenil, além de discutir sobre a teoria crítica literária de Peter Hunt e sua relação com a mediação de leitura e a competência informacional. Define a competência informacional e mostra exemplos de programas que trabalham o uso da biblioteca na escola, indicando seu papel educacional. Apresenta definições e exemplos de sistemas de organização do conhecimento, com foco na recuperação, acesso e uso de informações para o público infantojuvenil. Busca identificar nas teorias cognitivas de aprendizagem possíveis relações para a classificação da literatura infantojuvenil nas bibliotecas escolares. Apresenta a proposta metodológica para realização da pesquisa, onde destaca os critérios compilados de Langridge e Zeng para a análise dos sistemas de organização do conhecimento em uso em bibliotecas escolares no Brasil visando a representação da literatura infantojuvenil. Assinala relações entre as teorias de desenvolvimento cognitivo e a representação da literatura infantojuvenil nas bibliotecas escolares com as possíveis contribuições para a competência informacional.

Palavras-chave: Representação da informação. Literatura infantojuvenil. Biblioteca escolar. Teorias de desenvolvimento cognitivo. Ciência da Informação.

CARDOSO, Ana Carolina. **A representação da literatura infantojuvenil em sistemas de organização do conhecimento**: abordagem cognitiva no contexto ensino-aprendizagem em bibliotecas escolares no Brasil. Orientador: Rosali Fernandez de Souza. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de pós-graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, 2020.

ABSTRACT

This work investigates teaching-learning parameters in order to obtain subsidies for the representation of children's literature in school libraries. For this, it presents theories of cognitive development of the child of Jean Piaget, Lev Vygotsky and Gestalt Theory, focusing on the child's perception of the world and learning during childhood. It points out its relations with Education, an important theme in the school library. Shows a brief historical and social context of school libraries in Brazil, since its inception until the implementation of the School Library Universalization Law, including its definition and task according to the IFLA / Unesco Guidelines. In this context, it exposes an evolution of the children's literature, besides discussing Peter Hunt's critical literary theory and its relation with reading mediation and information literacy. Defines information literacy and shows examples of programs about the usage of the school library, including its educational role. It presents definitions and examples of knowledge organization systems, focusing on the retrieval, access and use of information for children. It seeks to identify elements of the classification process for the representation of children's literature through the analysis of general, specialized and specific classifications in use in school libraries in Brazil. It presents a methodological proposal for the research, which highlights the compiled criteria of Langridge and Zeng for the analysis of the knowledge organization systems used in school libraries in Brazil aiming at the representation of the children's literature. Points out the relationships between cognitive development theories and the representation of children's literature in school libraries with the possible contributions to information literacy.

Keywords: Information representation. Children's literature. School library. Cognitive development theories. Information Science.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Leis da Gestalt (tradução nossa)	26
Figura 2 - Estruturas e funções dos Sistemas de Organização do Conhecimento.....	72
Figura 3 - Princípios do trabalho terminológico	85
Figura 4 - Triângulo Conceitual de Dahlberg.....	89
Figura 5 - Tesouro sobre Literatura elaborado pelo IBICT	92
Figura 6 - Classificação por imagem na OBA Amsterdam	94
Figura 7 – Foto da classificação por faixa etária na OBA Amsterdam	96
Figura 8 - Fotos das etiquetas de lombada dos livros na OBA Amsterdam	96
Figura 9 - Exemplo de ícones para sinalização de livros infantojuvenis.....	98
Figura 10 - Exemplo de lombada para sinalização de livros infantojuvenis	98
Figura 11 - Exemplo de sinalização na estante para livros infantojuvenis	98
Figura 12 - Exemplo da lista alfabética de gêneros para ficção infantil e juvenil.....	100
Figura 13 - Layout do Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil da UFRGS	109
Figura 14 - Termo Seres Fantásticos - Tesouro da UFRGS	110
Figura 15 - Exemplo de número de chamada das Bibliotecas Parque.....	121
Figura 16 - Exemplo de etiqueta de lombada.....	127
Figura 17 - Imagens pré-selecionadas da Classificação da FURG	128
Figura 18 - Classificação baseada na imagem da FURG	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades realizadas no Programa de COINFO no Colégio Pedro II	65
Quadro 2 - Sistemas de Organização do Conhecimento	72
Quadro 3 - A Representação em Atividades de Informação	74
Quadro 4 - Sistema de notação em tesouros	91
Quadro 5 - Critérios de avaliação de Sistemas de Organização do Conhecimento	105
Quadro 6 - Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil - UFRGS.....	111
Quadro 7 - Categorias propostas nas bibliotecas infantis das Bibliotecas Parque..	118
Quadro 8 - Classificação do Sistema de Bibliotecas Parque no Rio de Janeiro	122
Quadro 9 - Classificação baseada em imagem e percepção - FURG.....	129

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS	15
3 REFERENCIAL TEÓRICO	16
3.1 Cognição, Psicologia, Pedagogia	16
3.2 A criança no contexto escolar	30
3.2.1 A biblioteca escolar	30
3.2.2 Leitura e Literatura Infantojuvenil	45
3.2.3 Competência informacional	59
3.3 Organização e Representação do Conhecimento	70
3.3.1 Sistemas de Organização do Conhecimento	76
3.3.2 Representações em Literatura Infantojuvenil	93
4 METODOLOGIA	102
5 ANÁLISES E RESULTADOS	106
5.1 Apresentação dos Sistemas de Organização do Conhecimento	106
5.1.1 Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil - UFRGS	106
5.1.2 Classificação de Dewey adaptada para literatura infantojuvenil - Sistema de Bibliotecas Parque no Rio de Janeiro	115
5.1.3 Classificação baseada na imagem e percepção - FURG	125
5.2 Contribuições dos Sistemas	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	144

1 INTRODUÇÃO

No contexto da Ciência da Informação a temática da representação da informação em biblioteca escolar ganha importância ao considerar a interdisciplinaridade do campo. Shera e Cleveland (1977, p.265) afirmam que a Ciência da Informação está relacionada com a Matemática, Lógica, Linguística, Psicologia, Tecnologia da Computação, Pesquisa Operacional, Artes Gráficas, Comunicação, Biblioteconomia, Administração e algumas outras áreas. Saracevic (1996, p.48) a relaciona com outras quatro ciências, retomando as relações citadas anteriormente por Shera e Cleveland. São elas a Biblioteconomia, a Ciência da Computação, a Ciência Cognitiva e a Comunicação. A Biblioteconomia possui uma ligação forte com a Ciência da Informação, a ponto de serem consideradas ou confundidas como um mesmo campo. Borko também traz uma definição da Ciência da Informação do final dos anos 60 dizendo que ela é:

Uma disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo, e os meios de processá-la para otimizar sua acessibilidade e uso. A Ciência da Informação está ligada ao corpo de conhecimentos relativos à origem, coleta, organização, armazenagem, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso de informação...Ela tem tanto um componente de ciência pura, através de pesquisa dos fundamentos, sem atentar para sua aplicação, quanto um componente de ciência aplicada, ao desenvolver produtos e serviços. (BORKO, 1968, p.3)

Dentro da definição de Ciência da Informação de Borko podemos contextualizar a biblioteca escolar como um órgão emissor e receptor de processos informacionais e, dessa forma, pensar em como a informação é processada dentro dela visando uma otimização do acesso e uso.

Entretanto essa interdisciplinaridade não é tão comum quando se trata de estudos no tema da biblioteca escolar dentro da Ciência da Informação. Ramos et al (2011, p.57) aponta que esse tema não é comum no âmbito da Ciência da Informação e apresenta os dados do levantamento bibliométrico de Bufrem et al (2007, p.44), indicando que esse tema ainda não é amplamente discutido dentro da área.

A Biblioteca tem um papel fundamental, seja na Biblioteca Infantil, Escolar ou Pública com a missão de incentivar a leitura e o uso dos livros. O fomento à leitura é de grande valor para o desenvolvimento literário e de aprendizado das crianças. É a biblioteca quem faz surgir a vontade de descobrir mais nos livros e o faz voltar com um interesse ainda maior. Com a experiência de trabalhar em uma biblioteca escolar

percebi uma necessidade de estudar sobre o assunto e o contexto dele com a Ciência da Informação.

O caráter interdisciplinar da Ciência da Informação proporciona que o estudo da biblioteca escolar não se limite à Biblioteconomia e sim que se incluam outras áreas. Ao pensarmos no público de uma escola fizemos uma relação com as áreas de Educação, Pedagogia, Psicologia e Cognição. Buscando entender melhor as teorias de ensino, aprendizagem e cognição desenvolvidas por esses campos e relacioná-las com o trabalho dentro de bibliotecas escolares foram buscadas as contribuições de renomados pesquisadores desses assuntos.

Considerando a biblioteca escolar nesse estudo buscamos entender sua missão na escola, o público infantojuvenil como usuário da informação, a questão da competência informacional, a leitura e as obras da literatura infantojuvenil pensando na importância do estímulo à leitura. Incluímos nessa linha de pensamento os Sistemas de Organização do Conhecimento para pensar na organização da informação dentro das bibliotecas escolares de forma que o seu público saiba identificar as informações contidas nesse espaço.

A acessibilidade do público infantojuvenil em relação à informação deve ser discutida assim como a forma com que as informações se encontram organizadas e representadas. Para que o usuário compreenda o conteúdo que quer e como ele o encontrará, os livros deverão ter uma organização tal que seja possível compreender o esquema de classificação que foi implantado. Para que esse público infantojuvenil possa se adaptar à Sociedade da Informação e do Conhecimento, é indispensável que sejam oferecidos recursos informacionais que viabilizem sua inserção neste mundo em constante evolução e transformação.

Ao pensar na biblioteca escolar logo remetemos à ideia de escola, educação, ao aprendizado da leitura e da escrita e a ter o estímulo da leitura. Nosso primeiro pensamento foi no usuário, nesse caso o aluno, e como a biblioteca atuaria na sua alfabetização e no contato com os livros e com a própria biblioteca. Consideramos como base a faixa etária do público escolar do ensino fundamental de primeiro segmento: 6 a 11 anos.

A competência e o letramento informacional, quando se trata do usuário em biblioteca escolar, indica que ele deve ser capacitado para saber usar a informação que está disponível. Isso indica uma relação com o processo de alfabetização, pensando em como o aluno irá aprender e desenvolver a leitura ao longo do seu

crescimento. O processo de alfabetização dos alunos deve se preocupar para que, além de aprenderem a ler e escrever, aconteça a introdução no mundo da leitura e possam compreender melhor o mundo ao seu redor. É indiscutível a importância que a leitura tem no que diz respeito à capacitação do conhecimento e uso da informação. Nesse contexto de letramento, o uso da biblioteca é essencial para despertar o desejo e o incentivo à leitura.

A literatura é uma manifestação artística que faz parte da nossa vida desde pequenos, cumprindo um papel educativo e cultural ao mesmo tempo. A literatura infantojuvenil tem como objetivo estimular a leitura com a intenção de tornar a criança um leitor crítico, reflexivo e questionador e, dessa forma, fazer com que desenvolva suas habilidades de leitura e escrita. É através da leitura que entramos em contato com o mundo escrito onde o leitor pratica sua emancipação intelectual. Por meio da literatura é que o leitor pode extrapolar os limites de seu cotidiano e (re)criar sua história como sujeito ativo. A leitura aprimora a linguagem e desenvolve a capacidade de comunicação com o mundo em variadas esferas, envolvendo os sentidos, as sensações a curiosidade e a emoção

Com a riqueza de temas, abordagens, gêneros e personagens que há na literatura infantojuvenil, a quantidade de publicações e reedições voltadas para o público infantojuvenil e, conseqüentemente, o volume de livros que chegam às unidades de informação, surgem muitos assuntos a serem representados dentro desse tipo de literatura. O material deve ser colocado à disposição do usuário.

Esse trabalho preocupa-se em tratar da temática da biblioteca escolar com foco nos Sistemas de Organização do Conhecimento pensando na representação da literatura infantojuvenil pois é preciso ter esse conhecimento organizado de tal forma nas unidades de informação que se consiga alcançar a competência informacional, estimular a leitura e mostrar que a literatura infantojuvenil consegue cumprir o seu papel.

Mas afinal como é tratada a representação dos assuntos da literatura infantojuvenil nas Bibliotecas Escolares do país quanto às linguagens documentárias utilizadas? Nessas representações são levados em consideração aspectos do desenvolvimento cognitivo e das teorias de ensino-aprendizagem?

Visando analisar elementos para a construção da classificação, facilitando o acesso dos usuários interessados a estes materiais e tendo em vista a importância do tema que envolve a biblioteca escolar, este trabalho visa analisar a classificação da

literatura infantojuvenil por meio da análise comparativa de três sistemas que foram criados e/ou aplicados em bibliotecas escolares no Brasil para um público na faixa etária de 6 a 11 anos (ou 12 anos, dependendo da situação), isso é, crianças que estão na fase de alfabetização nas escolas. Esta análise dos sistemas será feita considerando uma perspectiva cognitiva no contexto do ensino-aprendizagem conforme as teorias do desenvolvimento cognitivo apresentadas. É importante destacar essa pesquisa como uma maneira de estimular as crianças leitoras de forma que sigam desenvolvendo competências e estejam inseridas de fato na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Esse trabalho está estruturado em seis capítulos, a saber:

Nesta Introdução é apresentada uma breve contextualização do caráter interdisciplinar da Ciência da Informação, onde apontamos que o tema biblioteca escolar ainda não é amplamente discutido dentro da área. Logo, remetemos à ideia educação e ensino-aprendizagem, que contemplam outras áreas interdisciplinares que são Cognição, Psicologia e Pedagogia. Preocupa-se em falar do usuário infantojuvenil e o desenvolvimento de competência informacional, tendo como foco o uso de literatura infantojuvenil. Dessa forma, a representação da informação de literatura infantojuvenil apresenta-se como elo para a compreensão das informações contidas na biblioteca escolar, a fim de estimular a leitura e o processo de aprendizagem.

Os objetivos gerais e específicos elaborados para esta pesquisa estão indicados no capítulo dois.

No terceiro capítulo, intitulado Referencial Teórico estão elucidadas as ideias que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho.

Na primeira seção do terceiro capítulo são apresentadas três importantes teorias voltadas para o desenvolvimento cognitivo da criança, baseadas na Cognição, Psicologia e Pedagogia. A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget, a Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky, e a Teoria da *Gestalt* de Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka trouxeram grandes contribuições para a área em suas similaridades e diferenças no que diz respeito à percepção da criança no mundo e fazem relação com a Educação, tema importante em se tratando de Biblioteca Escolar.

A segunda seção do terceiro capítulo trata acerca da criança no ambiente escolar, onde é apresentado um breve contexto histórico e social das bibliotecas

escolares no Brasil, do seu surgimento até a implantação da Lei de Universalização das Bibliotecas Escolares. Será descrita a sua definição e missão segundo as Diretrizes da IFLA/Unesco, citando um documento recente acerca da Agenda 2030 e como as bibliotecas escolares podem promover mudanças sociais através da leitura e da informação. Também serão apresentadas as ideias de autoras que afirmam que a biblioteca escolar possui uma dupla função cultural e educativa. Nesse contexto, é apresentada a evolução da literatura infantojuvenil desde as primeiras obras literárias adaptadas para uma faixa etária diferenciada até as adaptações de Monteiro Lobato no Brasil. Discute-se também sobre a teoria crítica literária de Peter Hunt. A literatura infantojuvenil constitui-se num excelente recurso ao processo de ensino-aprendizagem e, por esse motivo, não podemos deixar de trazer uma relação também com a mediação de leitura e a competência informacional. Apresenta a definição de competência informacional, assim como exemplos de programas que trabalham o uso da biblioteca na escola, indicando que as bibliotecas escolares têm um importante papel educacional.

Pensando em contribuir para a competência informacional, é necessário que se reflita acerca dos métodos e técnicas que propiciam a recuperação, acesso e uso de informações para o público infantojuvenil. A seção três do terceiro capítulo trata dos Sistemas de Organização do Conhecimento, dando destaque aos sistemas de classificação e os tesouros, bem como alguns exemplos já existentes que contemplam a literatura infantojuvenil.

No capítulo quatro apresenta-se a proposta metodológica empregada para realização da pesquisa, destacando os critérios compilados de Langridge e Zeng para a análise dos SOC selecionados.

O capítulo cinco é dedicado à apresentação dos SOC selecionados para a pesquisa e a análise propriamente dita segundo os critérios citados na etapa metodológica. Aponta também relações sobre as teorias cognitivas apresentadas e a representação da literatura infantojuvenil nas bibliotecas escolares possíveis contribuições para o processo de competência informacional.

Por fim, no sexto capítulo, mostram-se as considerações finais acerca do trabalho.

2 OBJETIVOS

Para alcançar a proposta desta pesquisa foram elaborados os objetivos abaixo:

- Objetivo geral
 - Investigar sobre parâmetros de ensino-aprendizagem visando obter subsídios para a representação da literatura infantojuvenil em bibliotecas escolares.

- Objetivos específicos
 - Identificar nas teorias cognitivas de aprendizagem possíveis relações para a classificação da literatura infantojuvenil nas bibliotecas escolares.
 - Analisar sistemas de organização do conhecimento em uso em bibliotecas escolares no Brasil visando a representação da literatura infantojuvenil.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dividido em três seções principais onde apresenta os aportes teóricos sobre os quais este estudo é fundamentado.

Na primeira seção são apresentadas as teorias advindas das áreas da Cognição, Psicologia e Pedagogia que tratam do desenvolvimento cognitivo, sobretudo no que envolve a criança e como se dá o seu desenvolvimento a partir da compreensão do mundo ao seu redor. Na segunda seção desenvolve-se a temática da criança considerando o contexto escolar, especialmente no que diz respeito à biblioteca escolar, o desenvolvimento da leitura, a questão da literatura infantojuvenil e a construção de competências informacionais. A terceira e última seção deste capítulo trata da organização e representação do conhecimento no contexto da biblioteca escolar, apresentando definições e exemplos que envolvem a temática da literatura infantojuvenil.

3.1 Cognição, Psicologia, Pedagogia

Retomando a conceituação e definição da Ciência da Informação feitas por Borko, Saracevic, Shera e Cleveland e que foi elucidada anteriormente aqui, podemos reafirmar que a Ciência da Informação é uma ciência interdisciplinar e possui relação com outras ciências, dentre elas citamos as ciências da Cognição, da Psicologia e da Pedagogia. Para entender melhor as teorias de ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo desenvolvidas por essas ciências, buscamos os principais autores dessas áreas baseado na história da psicologia segundo Jacó-Vilela et al (2006): Jean Piaget, Lev Vygotsky, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. Já que o foco deste trabalho envolve a biblioteca escolar é imprescindível refletir sobre questões do desenvolvimento cognitivo e do processo de ensino-aprendizagem que a criança lida no espaço escolar. Esses autores foram escolhidos pois trouxeram importantes contribuições para a área.

Jean William Fritz Piaget foi um dos principais pesquisadores acerca da questão da cognição humana, com formação em Psicologia, Biologia e Epistemologia, tendo fundado a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano com uma abordagem interdisciplinar.

Piaget influenciou a educação brasileira com contribuições significativas para a aprendizagem.

Depois de formado, Piaget começou a explorar o campo dos processos mentais, tendo entrado em contato com os grandes mestres da Psicanálise e da Psiquiatria. Jacó-Vilela et al (2006) contam que ele publicou seus primeiros artigos em 1919, quando trabalhava Jean Piaget no Instituto Jean-Jacques Rousseau em Paris tendo como assunto principal a criança. Segundo seu próprio relato em trabalhos posteriores, o nascimento dos seus próprios filhos possibilitou que ele observasse a "criança pequena" e registrasse a interação deles com o mundo, gerando novas hipóteses sobre as origens da cognição humana. Piaget observava as respostas erradas das crianças nos testes realizados no instituto e descobriu que as mesmas respostas erradas apareciam nas crianças com a mesma faixa etária (BEARD, 1978, p.23). Da mesma forma, nas idades diferentes era possível encontrar respostas erradas e comuns de vários tipos.

Foi convidado por Théodore Simon após esse período para participar do trabalho de padronização dos testes de raciocínio de Cyril Burt no Laboratório de Psicologia da Sorbonne. A partir desse trabalho foi iniciada uma pesquisa para analisar as diferenças de raciocínio de crianças e adultos, examinando a forma como as crianças resolviam as questões do teste através de entrevistas clínicas, nas quais era focado o processo de pensamento da criança, e não apenas o resultado de seu raciocínio. Dessa forma, segundo Beard (1978, p. 24) Piaget pode desenvolver o método clínico, baseado na associação livre utilizada pela psicanálise. O método clínico consiste em uma conversa livre sobre um tema proposto pelo entrevistador, na qual se solicita à criança que resolva um problema e em seguida justifique sua resposta. A experiência de trabalhar com testes de raciocínio lhe permitiu delimitar um campo de estudos empíricos: o pensamento infantil e o raciocínio lógico.

Piaget aprimorou-se nos estudos do conhecimento humano, e chegou à conclusão que, assim como os organismos vivos podem adaptar-se geneticamente a um novo meio, existe também uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio. Isso significa que a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências (LA TAILLE et al, 1992). Para ele, a criança organiza a sua realidade como um ser humano único já que nesse ponto sua cognição é predominante em relação ao social e o afetivo.

Na perspectiva construtivista de Piaget, o advento do conhecimento humano é construído a partir da interação entre sujeito e objeto, homem e meio.

Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto. A adaptação ocorre através da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. (LA TAILLE et al, 1992)

O conhecimento, segundo Piaget, se forma a partir do equilíbrio/reequilíbrio entre a assimilação e a acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo (BEARD, 1978, p. 42-43). Dentro do processo de adaptação, a assimilação é o processo pelo qual as ideias, pessoas, costumes são incorporados à estrutura mental do sujeito (aos esquemas existentes). A criança aprende a língua e assimila tudo o que ouve, transformando isso em conhecimento seu. A acomodação é a modificação dos esquemas mentais desse sujeito como resultado de novas experiências para a assimilação de elementos novos. Nesse processo a criança ouve e começa a balbuciar em resposta à conversa ao seu redor e vai gradualmente acomodando os sons que emite aos sons que está ouvindo, passando a falar de forma compreensível.

Através da interação desses dois processos de atividade inteligente, chamados de processos cognitivos básicos, Piaget considera que

A criança assimila experiências novas a esquemas existentes, ou acomoda seus esquemas existentes, estendendo-os ou combinando-os para atender a situações novas. Consequentemente, seus esquemas são altamente flexíveis, mas conservam a propriedade de constituir todos organizado, ainda que sejam estendidos ou modificados. O resultado é que cada indivíduo fica adaptado a seu ambiente, desenvolvendo um repertório suficiente de esquemas para lidar com a rotina comum de acontecimentos: mas trata-se apenas de adaptação temporária, que se modifica à medida que o ambiente se altera ou que o indivíduo estende seu raio de ação. (BEARD, 1978. p.43)

Na área da Psicologia e da Ciência Cognitiva os esquemas são estruturas mentais que representam algum aspecto do mundo. Dentro dos esquemas os indivíduos organizam seus conhecimentos atuais e baseiam-se para compreensões futuras.

Durante a infância, a criança passa por um estágio de desenvolvimento cognitivo natural onde “aprende a pensar” ao interagir no mundo em que vive. Isso resulta numa série de mudanças evolutivas na vida da criança, marcadas por etapas durante toda a infância, incluindo o nascimento até a pré-adolescência. Piaget

afirma que esses estágios do processo de desenvolvimento humano onde habilidades cognitivas serão desenvolvidas ocorrem em uma idade aproximada de forma contínua e progressiva (BEARD, 1978, p. 52). Não há uma regra de que todas as crianças atingirão os mesmos estágios exatamente da mesma idade, mas há “períodos sensíveis” para todas as idades, onde é mais provável que uma criança desenvolva certas habilidades cognitivas.

A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo formulada por Piaget afirma que todos os indivíduos passam por quatro estágios de desenvolvimento na infância de acordo com a idade aproximada, sendo eles segundo Beard (1978, p.53) e Faria (1998):

- Período Sensorimotor (0-2 anos) – A criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos que a rodeiam, interagindo com o meio e adquirindo o conhecimento por meio de suas próprias ações, a partir de seus esquemas sensoriais e motores. O desenvolvimento físico é o suporte para o aparecimento de novas habilidades, como sentar, andar, o que propiciará um domínio maior do ambiente.
- Período Pré-Operacional (2-7 anos) – É a fase em que a criança começa a reproduzir imagens mentais usando um pensamento intuitivo que se expressa numa linguagem comunicativa. Essa fase é marcada pelo aparecimento da linguagem oral, que possibilita ir além de utilizar a inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais e motores, formados na fase anterior. A criança desenvolve a linguagem, as imagens mentais e jogos simbólicos, assim como muitas habilidades pré-conceituais.
- Período Operacional de Concreto (7-11 anos) – Nessa fase a criança é capaz de aceitar o ponto de vista do outro, levando em conta mais de uma perspectiva. Tem capacidade de classificação, agrupamento, reversibilidade e conseguem realizar atividades concretas, que não exigem abstração. Compreende a noção de espaço, tempo e quantidade.
- Período Operacional Formal (11 e mais, até cerca de 19 anos) – É a fase de transição da criança para o modo adulto de pensar. É durante essa fase que se forma a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e ideias abstratas. A linguagem tem um papel fundamental nesse momento, pois serve de suporte conceitual.

Esse trabalho escolheu por delimitar a criança em idade escolar, considerando a faixa etária de 6 a 11 anos. Nessa etapa, a criança está em transição do período

pré-operacional para o operacional de concreto. Isso significa que já aconteceu o desenvolvimento mental da criança e ela passa a verbalizar seus pensamentos, desenvolvendo a linguagem e as imagens mentais, ao mesmo tempo em que começa a perceber o ambiente ao seu redor de acordo com semelhanças e diferenças, classificando e agrupando a partir disso. Logo, nessa fase a criança não desenha rabiscos e sim reproduz imagens que vêm à sua cabeça, consegue formular frases completas e apreende um novo vocabulário ao assimilar e acomodar as novas palavras que escuta e lê, consegue conversar com outros colegas e entender a perspectiva do outro (quando escuta ou lê uma história a criança consegue entender a situação que está sendo descrita), agrupa brinquedos e livros iguais e os separa segundo critérios de cor, tamanho etc.

Considerando a biblioteca escolar, ambiente a ser estudado nesse trabalho, isso quer dizer que a criança compreenderá sozinha a ideia de uma organização e classificação diferente para livros diferentes, assim como a ideia de espaço e quantidades.

Outro pesquisador importante de ser lembrado e que é citado na história da psicologia por Jacó-Vilela et al (2006) é Lev Semyonovich Vygotsky, nascido na Bielorrússia no ano de 1896. Para Rego (1995) ele é um dos pensadores mais importantes em sua área e foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, a chamada Psicologia cultural-histórica. Vygotsky nos instrumentaliza para compreender a psicologia humana e a importância da escola. Formou-se em Direito pela Universidade de Moscou e participava dos cursos de História e Filosofia. A partir das experiências que obteve através da formação de professores na escola local, Vygotsky dedicou-se ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas. Graduiu-se em Medicina, fundando logo após o Laboratório de Psicologia da Escola de Professores de Gomel, dando várias palestras que posteriormente foram publicadas no livro Psicologia Pedagógica no ano de 1926. Após ter participado do II Congresso de Psiconeurologia (estudo das intenções entre cérebro e mente) em Leningrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou.

Logo após a Revolução Russa, Vygotsky começou a trabalhar e já se preocupava com questões ligadas à Pedagogia publicando em 1922 um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. Uma das áreas de seu

interesse era a psicologia acadêmica que envolvia trabalhos sobre problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, surdez, entre outras. Vygotsky dedicou seus estudos na busca por compreender os processos mentais humanos, sendo este o centro do seu projeto de pesquisa. Rego (1995) explica que Vygotsky inicia suas teorias num período importante para o país quando termina a Revolução e a Rússia se torna socialista. Pode-se dizer que ele foi bastante influenciado por esse acontecimento e pelo pensamento marxista ao desenvolver sua teoria sobre as funções psicológicas superiores, e como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados.

Na Teoria Sociocultural de Vygotsky (1989) é explicado o desenvolvimento cognitivo da criança através de uma visão sociocultural, onde a interação social é essencial para tal. Ele acreditava que o desenvolvimento biológico e as experiências culturais influenciavam o desenvolvimento das habilidades de pensar e aprender da criança. Segundo a sua teoria o contato social é essencial para o desenvolvimento intelectual e, por isso, a criança deve ter quantas oportunidades forem possíveis de interação social para desenvolver-se intelectualmente. Ele foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

Sua teoria se baseia no interacionismo social defendendo a interação de no mínimo duas pessoas para tal desenvolvimento, ou seja, é necessário um “mediador” para que a aprendizagem aconteça com mais facilidade. Vygotsky (1989) defende em seus estudos que a criança irá desenvolver-se e, conseqüentemente, aprender mais rápido e com maior eficiência através da utilização de uma linguagem direcionada a mesma, do que se trabalhar uma linguagem proposta por um meio. Ao contrário da teoria de Piaget onde a aprendizagem é uma atividade individual da criança e ela aprende no meio onde vive, a aprendizagem para Vygotsky é uma atividade social dependente da interação.

Vygotsky (1989) desenvolve sua teoria propondo dois níveis de desenvolvimento infantil, dividindo-os entre Real e Proximal. No nível Real são consideradas as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança, considerando o que ela consegue aprender e realizar sozinha através da criatividade ou de atividades propostas. Esse desenvolvimento não leva em consideração o que ela conseguiria fazer com a ajuda de outro indivíduo. É nessa distância entre o que já se sabe e o que

se pode saber com alguma ajuda que se encontra o segundo nível de desenvolvimento chamado Proximal.

“Proximal” é a aprendizagem em que há a necessidade de um mediador para ajudar no desenvolvimento de tais capacidades. Para Vygotsky (1989), “a zona Proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”. Isto é, o que nesse momento a criança só consegue realizar com a ajuda de alguém, em pouco tempo ela conseguirá fazer sozinha. A criança trabalha com outros indivíduos para construir seu conhecimento, enquanto na teoria de Piaget ela adquire conhecimento através de sua própria exploração.

O conceito apresentado por Vygotsky de zona Proximal pode ser pensado no ambiente das bibliotecas escolares. Este seria o espaço pertencente à criança, e está localizado entre o que a criança é capaz de fazer em dado momento, e o que ela poderia fazer, se estivesse em uma etapa à frente de seu desenvolvimento. Representa a capacidade da criança em resolver problemas, sozinha ou com ajuda de alguém. Neste sentido, devemos nos atentar, em um primeiro momento, para promoção de espaços de leitura que permitam à criança se identificar, decodificando suas estruturas e relações. Ao mesmo tempo, precisamos incluir, nestes espaços, elementos que estimulem o desenvolvimento da criança por meio de uma construção cada vez mais apurada dos seus hábitos de leitura. Por isso, pensar modelos e esquemas de classificação de acervos, além de outras atividades, que explorem diferentes perspectivas de arranjo e localização pode ser um recurso de desenvolvimento para o leitor. Neste sentido, o papel do professor, do bibliotecário e dos próprios alunos, ao se relacionarem com as obras, e retroalimentarem seus mecanismos de arranjo, estarão, concomitantemente, explorando diferentes possibilidades de desenvolvimento intelectual.

A Teoria Sociocultural de Vygotsky indica que o desenvolvimento é uma entrada que advém de outras e é não-universal pois depende do contexto social e cultural da criança, ao contrário do que Piaget indicava. Baseado no seu livro “Pensamento e linguagem”, Vygotsky (1987) afirma que aprender vem antes do desenvolvimento e que a linguagem leva o pensamento, e não o contrário como era dito por Piaget.

Tanto Vygotsky como Piaget compartilham de ideias construtivistas onde a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre através da interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos. Entretanto, afirma Faria (1998) as teorias de

aprendizagem de Piaget e Vygotsky possuem algumas diferenças entre si. Enquanto Piaget tem uma visão de desenvolvimento cognitivo onde a criança aprende de forma solitária, Vygotsky afirma que a aprendizagem é uma atividade social. A ideia de Vygotsky de que o sujeito é constituído pelas relações sociais e não simplesmente pelos contextos da mente lembra a teoria de Paulo Freire sobre a mediatização onde há uma relação direta estabelecida pelo educador entre o indivíduo e a educação, levando em consideração a realidade social que o cerca. Essa mediatização busca alcançar a autonomia do sujeito, através da superação, emancipação e libertação do indivíduo diante de uma realidade que o oprime.

É interessante pensar sobre a teoria de Vygotsky em relação à biblioteca escolar. Nesse espaço, o mediador que vai auxiliar a criança a entender o espaço, os livros, sua organização e sua classificação é o bibliotecário ou o professor. Isso significa que é necessária a ajuda de outra pessoa indicando sobre o espaço da biblioteca e sua diferença da sala de aula ou do pátio na hora do recreio, como é a ordenação dos livros nas estantes, as semelhanças e diferenças entre os materiais (seus conteúdos e/ou formatos), etc. Para Vygotsky, é com a ajuda de um mediador que a criança irá aprender sobre o uso daquele espaço e do próprio livro.

Outra teoria interessante de ser observada no que diz respeito à questão da cognição e percepção humana para a psicologia é a Teoria da *Gestalt* (JACÓ-VILELA et al, 2006). Essa teoria foi desenvolvida a partir do final do século XIX e início do século XX por Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka, três importantes psicólogos que defendiam que para se compreender as partes é preciso compreender o todo. Juntos, os três publicaram obras significativas para a área e realizaram experimentos sobre cognição em chimpanzés, preocupando-se em ter uma base metodológica forte para garantir a consistência teórica, divulgando a *Gestalt* pela Europa. A teoria da *Gestalt* também é conhecida como Gestaltismo ou teoria da forma, de acordo com a tradução da palavra alemã, apesar de seu significado ser maior que isso. Para os Gestaltistas, o que são identificadas são relações e não sensações e, a partir dos processos psicológicos envolvidos diante de um estímulo baseados nessas percepções e na sua assimilação é que o indivíduo se emociona, se comporta e age.

No final do século passado muitos estudiosos procuravam compreender o fenômeno psicológico em seus aspectos (JACÓ-VILELA et al, 2006). Ernst Mach (1838-1916) e Christian von Ehrenfels (1859-1932) desenvolviam uma pesquisa na

área da psicofísica¹ estudando as sensações de espaço-forma (o dado psicológico) e tempo-forma (o dado físico). Esse estudo foi um dos responsáveis pelo surgimento da *Gestalt* já que os estudos psicofísicos serviram de base para que Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka relacionassem a forma e sua percepção, construindo as bases de uma teoria psicológica. Eles iniciaram seus estudos pela percepção e sensação do movimento com a preocupação de compreender quais eram os processos psicológicos envolvidos na ilusão de ótica, quando o estímulo físico é percebido pelo sujeito com uma forma diferente do que ele é na realidade (BOCK, 2006).

Um exemplo prático desse estudo é o cinema. Uma fita cinematográfica é composta de fotogramas com imagens estáticas. O movimento que vemos na tela é uma ilusão de ótica causada pela sobreposição de imagens que nos dá a impressão de um movimento quando na verdade o que de fato é projetado na tela é uma fotografia estática, tal como uma sequência de slides.

Wertheimer, Köhler e Koffka observaram que a mente humana possui um comportamento bem padronizado ao perceber as formas vistas nos objetos, nas pessoas, nos cenários e em tudo o que enxergamos. Segundo Bock (2006), eles afirmam que, ao receber um estímulo visual, nosso cérebro não recebe uma excitação sensorial isolada, mas vários sinais complexos que agrupam todas as características que consideramos semelhantes, somando rapidamente todas as partes do item visto. Isso significa que, à primeira vista, percebemos os objetos em sua totalidade, para só depois nos atentarmos aos detalhes. Essa teoria é facilmente comprovada por ações da nossa rotina: ver desenhos e formas nas nuvens e constelações são exemplos disso (de cruz, de animais e formas geométricas).

Jacó-Vilela et al (2006) afirmam que tudo o que foi explicado sobre a percepção do que vemos também vale para o comportamento humano. Pode não ser completamente perceptível, mas o indivíduo emprega os mesmos princípios na maioria dos aspectos da vida: o modo de combinar as roupas, o modo de agir quando está em grupo e até como enxerga um anúncio publicitário é influenciado pela *Gestalt*.

Segundo Bock (2006), os experimentos com a percepção levaram os teóricos da *Gestalt* ao questionamento de um princípio implícito na teoria behaviorista — o de

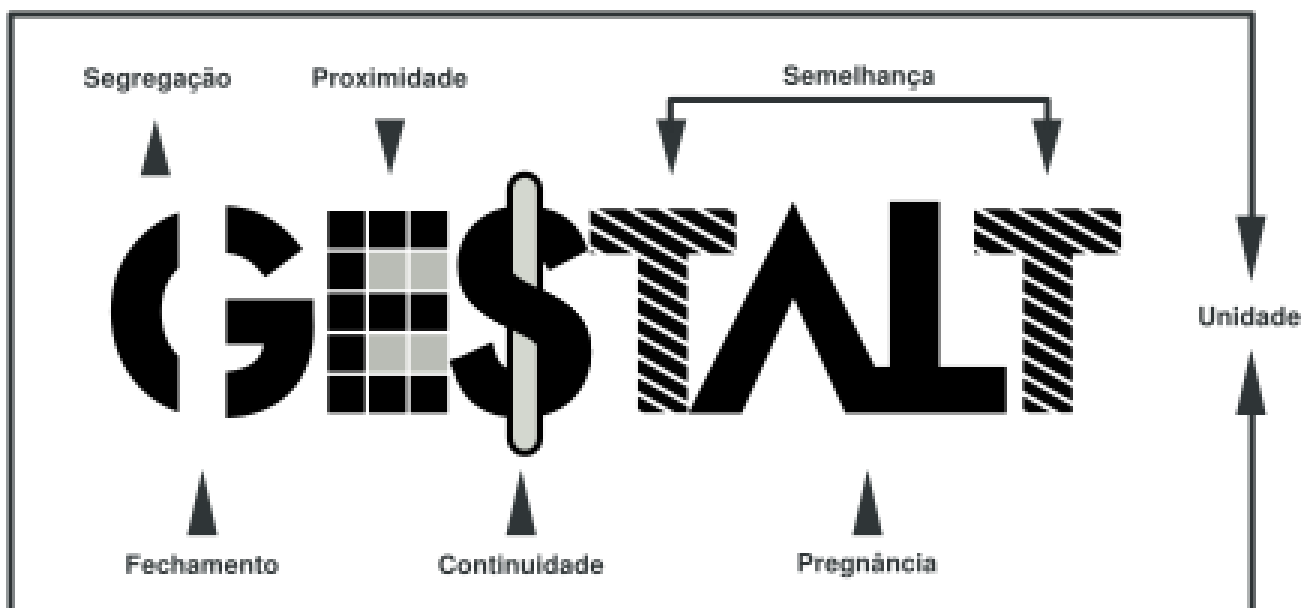
¹ Psicofísica: área da ciência que estuda as relações entre as sensações subjetivas e os estímulos físicos e estabelece relações quantitativas entre eles; bastante em voga no final do século XIX.

que há relação de causa e efeito entre o estímulo e a resposta — porque, para os Gestaltistas, entre o estímulo que o meio fornece e a resposta do indivíduo, encontra-se o processo de percepção. Sendo assim, o que o indivíduo percebe e como percebe são dados importantes para a compreensão do comportamento humano. De acordo com os Gestaltistas, o comportamento do homem deveria ser estudado nos seus aspectos mais globais, levando em consideração as condições que alteram a percepção do estímulo. Esse fenômeno da percepção é norteado pelas leis da *Gestalt*.

Segundo Izidoro (2002), a teoria da *Gestalt* contesta a explicação das percepções como sendo um conjunto de sensações elementares e acrescenta que seu objetivo foi determinar os princípios que originam e organizam a nossa percepção, ou seja, o modo como estruturamos a realidade. Para Gomes Filho (2009, p. 19), a percepção visual se divide em força externa e interna. As forças externas são constituídas pela estimulação da retina através da luz proveniente do objeto exterior, enquanto as forças internas, são forças de organização que estruturam uma ordem determinada, dadas de estimulação.

Atualmente as Leis da *Gestalt* estão bastante difundidas em áreas como arquitetura, design gráfico, publicidade, artes, pedagogia e psicologia, onde são colocadas em prática os estímulos visuais do modo como a *Gestalt* afirma que o cérebro humano os percebe e organiza. Gomes Filho (2009) e Bock (2006) afirmam que a *Gestalt* aplicada na percepção de objetos possui oito leis básicas, resultados de uma análise de interpretações e padrões comportamentais criados pelo nosso cérebro e algumas técnicas estratégicas de emoção e percepção visualmente significantes no que diz respeito à forma que são organizadas as formas e as relações com o ambiente ao redor do indivíduo. Essas leis são princípios básicos que regem as forças internas de organização do indivíduo.

A seguir, a Figura 1 ilustra os princípios das oito leis e como cada uma pode ser percebida pelo indivíduo através dos estímulos do meio em que se encontra.

Figura 1 - Leis da *Gestalt* (tradução nossa)

Fonte: École Parisienne de Gestalt. Disponível em: <<https://www.epg-gestalt.fr/gestalt>>.

1. Lei da Unidade: afirma que a percepção de um elemento pode ser construída por uma ou até mesmo várias partes que constroem o todo. Sendo assim, uma unidade é percebida como um elemento único que se encerra nele mesmo e vários elementos podem ser percebidos como um todo.

2. Lei da Segregação: foca na capacidade de se isolar, evidenciar ou identificar objetos, ainda que sobrepostos, dentro de uma mesma composição. Isso acontece devido a variação estética (como por exemplo cor, textura, sombra, brilho etc.) que um elemento possui em relação ao outro. É possível ainda estabelecer “níveis” de segregação, hierarquizando os objetos na imagem para valorizar uma parte mais importante em relação à outra.

3. Lei do Fechamento: é uma das mais aplicadas leis da *Gestalt* sendo fácil de se reconhecer em diversos logotipos famosos. A lei do fechamento parte do princípio de que o nosso cérebro tende naturalmente para o estabelecimento de unidades, “fechando” a formação visual de imagens completas quando vemos apenas formas inacabadas ou silhuetas. Quando a imagem tem continuidade fluída, podemos facilmente fazer o fechamento visual de uma imagem vazada e assim conceder a ela um significado. Isso significa que, ao deixar a mente se guiar pela continuidade de uma forma, ela já é capaz de prever toda a sua estrutura sozinha.

4. Lei da Continuidade: diz respeito à forma como a sucessão de elementos e o fluxo de informações funciona em nosso cérebro onde as formas sem interrupções,

com maior fluidez, facilitam a nossa mente a prever o movimento da forma. Ela representa, ainda, a tendência de que objetos acompanhem outros no sentido de alcançar uma forma, seja pelo uso de cores, volumes, texturas e formas estruturalmente estáveis. O formato do ovo, por exemplo, tem uma estrutura mais fluída e sem interrupções bruscas, por isso seu formato tende a ser interpretado de forma mais agradável, ao contrário das formas quadradas com rompimentos angulares agudos e que tendem a ser vistas de maneira menos agradável por terem seu movimento menos claro para nossa interpretação.

5. Lei da Proximidade: elementos distintos que se posicionam de formas muito próximas uns dos outros tendem a ser interpretados como sendo do mesmo grupo, portanto eles costumam ser vistos como unidades ou parte específicas de uma unidade. Essa impressão é ainda mais forte quando esses elementos são semelhantes e facilita a interpretação da forma.

6. Lei da Semelhança: um fator que contribui para unificação dos elementos é a semelhança entre eles. Os objetos que possuem formas, cores nos induzem a interpretá-los como pertencentes a uma mesma família e estímulos mais próximos e semelhantes, possuem a tendência de serem mais agrupados.

7. Lei da Unificação: marcada pela igualdade ou equilíbrio de estímulos em todos os elementos de uma composição. Desta forma, o objeto é coerente e harmonizado como por exemplo os símbolos do yin-yang ou mandalas. Há uma proporção balanceada de proximidade e semelhança para criar uma imagem em harmonia e agradável aos olhos. Através da capacidade de unificação que é possível perceber as unidades complexas, compostas de vários elementos. Ela fala da nossa capacidade a interpretar certos elementos como sendo de um mesmo grupo. Um bom exemplo é quando percebemos os jogadores de um mesmo time pelos elementos visuais, como a cor de seu uniforme. Se fossem colocados jogadores de futebol e jogadores de basquete juntos, ainda assim seria possível perceber dois grupos distintos ao analisar as características visuais como a altura, o porte físico e o tipo de uniforme.

8. Lei da Pregnância: conhecida como a lei da “boa forma”, ela é considerada o princípio básico da percepção visual da *Gestalt* que diz que o indivíduo é mais propenso a enxergar a composição visual geral como um todo antes de aprofundar nos elementos mais complexos. Dessa forma, algumas composições o cérebro lê rapidamente e com clareza são homogêneas e harmônicas, sendo classificadas como

de alta pregnância. Do mesmo modo, um objeto de baixa pregnância terá possivelmente uma organização visual complicada e confusa. Assim, é possível dizer que quanto maior for a pregnância da forma, mais eficiente será a comunicação.

A terapia da *Gestalt*, segundo Bock (2006) consiste então em enfatizar na responsabilidade do indivíduo, na experiência individual do momento atual (chamado também de aqui e agora) e na autorregulação e ajustamento criativos do indivíduo, levando em conta o meio e o contexto social que constituem o ser de um modo geral.

Considerando o espaço da biblioteca escolar, a Teoria da *Gestalt* pode trazer luz para o entendimento da sua organização e classificação. A ideia de fechamento do livro onde as páginas constituem a sua forma, a ordenação do acervo nas estantes trazendo a ideia de continuidade, os assuntos dos livros que são semelhantes posicionados juntos, a segregação de materiais em formatos diferentes, dentre outras ideias. A criança consegue entender a ideia de unidade dentro da biblioteca, o que mostra que essa teoria não se limita apenas ao aprendizado de figuras contidas em livros e sim do ambiente como um todo.

Logo, enquanto as teorias de Piaget e Vygotsky falam sobre o aprendizado da criança sozinha ou com um mediador, a *Gestalt* se preocupa com que ela aprenda as relações ao seu redor. Pensando em um exemplo disso dentro na biblioteca escolar: a criança vê uma imagem num livro; para Piaget a criança passa por um processo mental para entender o que é aquela figura e depois verbaliza o seu nome; para Vygotsky a criança fala o nome da figura, repetindo as palavras do seu mediador, e depois entende a relação da figura com a palavra; já para a *Gestalt* a criança recebe um estímulo através daquela imagem e vê as cores, formas, texturas, semelhanças e diferenças, entende a relação com a palavra e o seu som, unindo as partes e percebendo uma unidade.

A pesquisa em literatura infantojuvenil ganha uma importante contribuição dessas três teorias na medida que elas discutem o desenvolvimento cognitivo, social e emotivo da criança. Alguns exemplos que podemos pensar: a construção de um enredo para uma contação de história que envolva a criança e estimule sua interação com os personagens e suas falas ou ações, o uso de cores, texturas e formas num livro para que a criança aprenda seus nomes, a associação de figuras e palavras (muitas vezes acompanhadas de sons nos livros interativos), dentre outros. Essas ideias buscam estimular a leitura na criança e podem ser desenvolvidas mais a fundo conforme seu crescimento.

Pensando num contexto informacional, entender a percepção humana e a questão da aprendizagem é essencial dentro da Ciência da Informação dado a complexidade dos assuntos e a interdisciplinaridade ainda pouco explorada com a Psicologia, Cognição e Pedagogia.

Apresentadas as teorias de Piaget, Vygotsky e *Gestalt*, é possível identificar que o desenvolvimento cognitivo da criança se desenrola principalmente na faixa etária escolar e, por isso, é necessário considerar o contexto da criança na escola onde as suas habilidades cognitivas são importantes para a compreensão da organização e da representação do acervo da biblioteca, temas que serão abordados a seguir.

3.2 A criança no contexto escolar

Nesta seção são apresentados os estudos que envolvem a criança no ambiente escolar e que abarcam a biblioteca e o bibliotecário escolar, o incentivo à leitura, a história e o desenvolvimento da literatura infantojuvenil, incluindo uma breve discussão sobre a teoria crítica de Hunt, e a construção de competências informacionais a partir do ensino fundamental.

3.2.1 A biblioteca escolar

A importância do processo de ensino-aprendizagem da criança e o seu desenvolvimento cognitivo é uma preocupação da Pedagogia e da Psicologia e faz parte também da missão da biblioteca escolar se considerar que esse espaço trabalha com o processamento da informação visando a otimização do acesso e uso. Pensar em biblioteca escolar também é trazer o olhar para o seu usuário, qual o material que vai interessá-lo e quais as habilidades ele precisa adquirir para conseguir encontrar o que quer. Esse capítulo busca apresentar o aporte teórico da biblioteca escolar para o processo de ensino-aprendizagem da criança.

Segundo Ramos et al (2011, p.57) o tema biblioteca escolar não é comum no âmbito da Ciência da Informação. A partir dos dados do levantamento bibliométrico de Bufrem et al (2007, p.44) Ramos aponta que a temática biblioteca escolar não foi encontrada num número relevante na busca por artigos sobre bibliotecas escolares nas revistas científicas brasileiras no período de 1970 a 2006, indicando que o tema não é vastamente pesquisado no que diz respeito ao seu intrincado fluxo informacional.

Em busca de dados atuais que corroborassem com a pesquisa feita por Bufrem et al, realizamos um breve levantamento dos trabalhos apresentados nas últimas edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), um dos mais importantes eventos de Ciência da Informação a nível nacional promovido pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB). Na análise das últimas dezenove edições do evento, buscou-se verificar a existência de trabalhos relacionados à biblioteca escolar. Utilizando os termos “biblioteca escolar” e “bibliotecas escolares” no título, resumo e nas palavras-chave foram encontrados apenas 19 trabalhos, um por edição. Mais uma vez percebe-se

que o tema não é discutido o suficiente dentro da Ciência da Informação, apesar de sua importância.

A definição de biblioteca antecede a definição de biblioteca escolar. Conforme Côrte e Bandeira (2011, p.48) a biblioteca vem da palavra em grego *bibliothéke* composta pelas raízes *biblíon* e *théke* que significam, respectivamente, livro e caixa e, na definição tradicional do termo, remete a um local em que são guardados livros, documentos tridimensionais, e demais publicações disponíveis para a leitura, estudo e consulta do público. Essa definição posiciona o local como estático, fechado e silencioso, onde as pessoas se enclausuram para realizar seus estudos e leituras, o que não reflete mais a realidade já que as bibliotecas de modo geral estão se colocando cada vez mais como um espaço dinâmico, interativo e em permanente construção.

No Brasil foi a partir do século XVI que a biblioteca escolar começa a sua história como a primeira organização dentre os vários tipos de bibliotecas a constituir seus acervos por meio dos colégios da Companhia de Jesus. Esses colégios abrigaram importantes acervos advindos de ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, oratorianos, mercedários e jesuítas com o objetivo de alfabetizar a população indígena (FONSECA, 2007). A discussão sobre a necessidade de bibliotecas apropriadas às escolas (no sentido de coleção de livros) inicia-se na metade do século XIX, já que até então os livros de literatura infantil no Brasil eram apenas traduções ou didáticos. Segundo Válio (1990, p.18) a partir de 1880 as bibliotecas das Escolas Normais foram surgindo e essas foram as primeiras “bibliotecas escolares, no sentido hoje entendido”.

Válio (1990) aponta ainda que entre os anos de 1915 a 1921 a publicação de livros no Brasil teve um grande avanço, já que também neste período a literatura infantil começava a ser usada com finalidade educacional. Já nos anos de 1940 e 1950, Silva (2011, p. 497) aponta a preocupação com a formação do acervo da biblioteca escolar e há a participação direta dos alunos e pais nas instalações e na composição do acervo da Biblioteca Escolar, o que também revela uma preocupação com o envolvimento total da comunidade nas atividades escolares. Com isso, o autor diz que a década de 1950 foi um marco na instalação de bibliotecas escolares no Brasil, através do entendimento pedagógico de que este espaço deveria ser valorizado e consolidado, retomando o prestígio conquistado na época dos jesuítas, onde eram reconhecidas pela qualidade dos seus acervos.

A biblioteca escolar é um ambiente complexo. O profissional da informação que atua nesse ambiente tem o desafio de organizá-la de forma simples e intuitiva para os seus usuários. Isso porque as bibliotecas escolares contam com uma série de processos a serem realizados pelos profissionais responsáveis, como a catalogação de livros, empréstimo e devolução de materiais, além da interação diária com os estudantes.

Um dos mais importantes documentos publicados sobre esse tema é o *Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar: a biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos*, elaborado pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas (IFLA) e aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1999. Esse documento mais tarde serviu de base para a publicação de diretrizes para dar suporte e orientação à comunidade bibliotecária e auxiliar as escolas no processo de implementação dos princípios expressos no manifesto. Numa definição geral, publicada na versão mais atual das Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar, a biblioteca escolar:

É um espaço físico e digital de aprendizagem de uma escola, onde a leitura, investigação, pesquisa, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para a jornada de informação e de conhecimento dos alunos e para seu crescimento cultural, pessoal e social. Este lugar físico e digital é conhecido por vários termos (por exemplo, centro de mídia da escola, centro de documentação e informação, centro de recursos, biblioteca de recursos de aprendizagem), mas biblioteca escolar é o termo mais comumente usado e aplicado às instalações e funções. (IFLA, 2015, p.16)

A biblioteca escolar faz parte do processo contínuo de formação dos alunos e tem a importante missão de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem como instrumento integrado, oferecendo aos seus alunos serviços de informação que complementem a prática pedagógica. É pensando na construção intelectual do aluno que a biblioteca se desenvolve, levando em consideração espaço, acervo e serviços. Conforme dito por Côrte e Bandeira:

A biblioteca escolar é um espaço de estudo e construção do conhecimento, coopera com a dinâmica da escola, desperta o interesse intelectual, favorece o enriquecimento cultural e incentiva a formação do hábito de leitura. Jamais será uma instituição independente, porque sua atuação reflete as diretrizes de outra instituição que é a escola. Essa situação de dependência faz com que a biblioteca, para cumprir o seu papel, esteja em estreita sintonia com a concepção educacional e as diretrizes político-pedagógicas da escola à qual se integra. (2011, p.8)

É importante destacar a observação de Côrte e Bandeira de que a biblioteca escolar é “porta de entrada às novas experiências da leitura, mas sem esquecer o que

ela é: um instrumento de apoio ao processo educacional. E à biblioteca que cabe fazer nascer no aluno o interesse, germinar a curiosidade e fazê-lo voltar a outros livros" (2011, p. 9)

O papel educacional da biblioteca envolve a contribuição como espaço informal da formação do hábito de leitura e aquisição de cultura. Côrte e Bandeira (2011) apresentam a biblioteca escolar como um espaço lúdico, um lugar de brincar com os livros e com as letras, de contar e ouvir histórias, proporcionando o contato com o livro e tornando possível o desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo das crianças pois estabelece novos padrões de raciocínio, abrindo outros espaços para que elas possam se expressar exercitando a criatividade. Além desse papel na aquisição do hábito de leitura, os autores destacam também o papel da biblioteca no apoio à pesquisa escolar. A curiosidade e a inquietação diante da realidade são intensificadas através da pesquisa escolar, onde o aluno, individual ou coletivamente, formula questões e procura respostas, construindo e reconstruindo conhecimentos através de um processo autônomo.

Ainda sobre o papel da biblioteca na escola a IFLA destaca o seguinte:

As bibliotecas escolares existem em todo o mundo como ambientes de aprendizagem que oferecem espaço (físico e digital), acesso aos recursos, atividades e serviços para incentivar e apoiar a aprendizagem de alunos, professores e comunidade. O crescimento das bibliotecas escolares acompanha o crescimento na educação que visa dotar os alunos de conhecimentos para intervir na sociedade e contribuir para a melhoria da mesma. Apesar da grande variedade de instalações e modos de funcionamento que se verificam nas bibliotecas escolares de todo o mundo, todas estão focadas em apoiar e promover a aprendizagem do aluno. A biblioteca oferece uma gama de oportunidades de aprendizagem individual, em pequenos e grandes grupos, com incidência nos conteúdos intelectuais, literacia da informação e desenvolvimento cultural e social. Uma biblioteca escolar centrada no aluno apoia, amplia e individualiza o currículo da escola. (IFLA, 2015, p.19)

A missão da biblioteca dentro da escola também é destacada pela IFLA. De acordo com as Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar:

A biblioteca escolar propicia informação e ideias que são fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na sociedade atual, cada vez mais baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. (2015, p.4)

A IFLA (2015) complementa que a biblioteca também deve ir ao encontro da finalidade da educação em termos de preparação dos alunos para o seu futuro profissional e como cidadãos.

É importante destacar que a Agenda 2030 da IFLA e das Nações Unidas (2019) já aborda as bibliotecas como essenciais contribuidoras para o desenvolvimento social. A Agenda 2030 lista 17 objetivos gerais (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) com um total de 169 metas que abrangem o desenvolvimento econômico, ambiental e social, estabelecendo um plano para que todos os países se empenhem ativamente em tornar o mundo melhor para a população e para o planeta. Segundo a Agenda 2030 da IFLA (2019), as bibliotecas podem servir de apoio para diversos aspectos dos objetivos do documento, pois são instituições públicas chave e possuem um papel vital no desenvolvimento de toda a sociedade. Contextualizando a Agenda 2030 com a biblioteca escolar achamos importante destacar o Objetivo 4 – Educação de Qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse objetivo foca na educação e aprendizado contínuo, mencionando a melhoria do acesso à informação para crianças, inclusive as com deficiência, indígenas e em vulnerabilidade, além de aumentar a literacia em adultos e melhorar e criar mais ambientes inclusivos adequados para a educação, incluindo as bibliotecas.

No Brasil, a Lei nº 12.244² de 24 de maio de 2010 versa sobre a universalização da Biblioteca Escolar nas instituições de ensino do país, afirmando que todas as instituições de ensino do país, públicas ou privadas, devem contar com uma biblioteca, respeitando-se a profissão do bibliotecário. Considera ainda que biblioteca é uma “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”, sendo obrigatório que o acervo seja composto de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado e que sejam divulgadas as orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. A publicação da Lei nº 12.244/2010, “foi resultado de um esforço da classe bibliotecária que, há longo tempo, vem denunciando a falta de bibliotecas nas escolas e a precariedade das poucas que existem, situação comprovada por diversos estudos” (CAMPELLO et al., 2012, p. 2). A proposta da Lei era de que a universalização das bibliotecas escolares seja efetivada no prazo máximo de 10 anos, expirando em 2020. Porém, pelo Censo

² BRASIL. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.

Escolar de 2016³, realizado pelo Ministério da Educação, apenas 21% das 217 mil escolas públicas do país têm biblioteca. Já entre as 61 mil escolas da rede privada o índice é de 38%.

Fragoso (2002, p.124) destaca que, na realidade brasileira, um número significativo de pessoas não sabe o real significado da biblioteca escolar, ou não reconhece o seu valor. Tal afirmativa serve, também, para países considerados desenvolvidos. No caso, dentro do contexto brasileiro, essa afirmação se justifica pelo contexto histórico que a biblioteca escolar é submetida na educação, muitas vezes sendo vista como um depósito de livros ou lugar de castigo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino e buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, levando em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs (BRASIL, 2013) chamam a atenção para a importância de a criança adquirir e desenvolver habilidades comunicativas para seu desenvolvimento:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (BRASIL, 2013, p. 94).

Segundo o documento, podemos considerar que a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos e pela interação entre a linguagem e a ação. Assinala também a relevância da biblioteca escolar na formação do cidadão, sua contribuição político-social e cultural através das atividades desenvolvidas no espaço, em consonância com o programa escolar:

- A biblioteca escolar exerce, com suas atividades, um papel político, educativo, cultural e social, contribuindo para:
- ampliar as oportunidades de educação e conhecimento dos alunos;
 - colocar à disposição dos alunos acervos e informações que complementam o currículo escolar;
 - promover e facilitar o intercâmbio de informações;
 - promover a formação integral do aluno;

³ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>

- tornar-se um ambiente social, cooperativo e democrático;
- facilitar a ampla transmissão da arte, da ciência e da literatura;
- promover a integração entre aluno, professor, ex-alunos e pais. (CORTE; BANDEIRA, 2011, p. 6).

A IFLA (2015) afirma que a função pedagógica da biblioteca escolar deve estar refletida no seu espaço físico, isto é, nas suas instalações, móveis e equipamentos. Apesar de não haver uma medida universal única para as instalações da biblioteca escolar é necessário que esse espaço seja bem planejado para que possa atender às necessidades da escola com mais eficiência. O processo de planejamento deve considerar os seguintes pontos, segundo as Diretrizes da IFLA:

- localização central, no andar térreo, se possível;
- fácil acesso e proximidade, perto das áreas de ensino;
- fatores de ruído: áreas livres do barulho exterior;
- iluminação suficiente e apropriada;
- temperatura ambiental adequada (ar-condicionado, aquecimento) para assegurar boas condições de trabalho durante o ano todo, como também para a preservação das coleções;
- adaptação para atender aos usuários portadores de necessidades especiais;
- dimensão adequada para abrigar as coleções de livros (ficção, não ficção, edições de capa dura, livros de bolso), jornais, revistas e outras fontes não impressas;
- áreas de estudo e de armazenagem; espaços para leitura e estudo, estações trabalho com computador; setores de exposições, de trabalho da equipe da biblioteca, balcão de atendimento ao usuário flexibilidade para permitir multiplicidade de atividades e futuras mudanças nos programas escolares e nas tecnologias.

A biblioteca escolar deve proporcionar um ambiente estético e estimulante, disponibilizando uma variedade de materiais impressos e digitais e oferecendo oportunidades para uma ampla gama de atividades que vão da leitura silenciosa às discussões em grupo e ao trabalho criativo.

Sobre a questão do acervo a IFLA (2015) indica que as bibliotecas escolares devem oferecer amplo acesso aos recursos para atender às necessidades dos usuários, no que se refere à educação, à informação e ao desenvolvimento pessoal. É essencial que as coleções sejam desenvolvidas de maneira contínua para que os usuários tenham sempre novas opções de escolha de materiais. A equipe da

biblioteca escolar junto com os administradores e professores devem se juntar para estabelecer uma política comum de desenvolvimento de coleção, baseada nos programas de ensino, nas necessidades e interesses específicos da comunidade escolar, assim como deve refletir a diversidade da sociedade fora da escola. A IFLA (2015) destaca que deve haver também o esforço para garantir que a coleção da biblioteca escolar inclua materiais escritos e criados local e internacionalmente e que reflitam as identidades nacionais, culturais e étnicas da comunidade escolar.

Outra indicação das Diretrizes da IFLA (2015) é a definição clara dos procedimentos segundo a política de desenvolvimento de acervo e a sua manutenção. Isso inclui a criação de normas internas para desenvolver e gerir o acervo da biblioteca escolar, orientando como será feita a seleção e aquisição de recursos e fornecendo normas para o seu processamento técnico e organização (catalogação, classificação, ordenação), assim como para a sua manutenção, reparação e desbaste.

Vianna (2008, p.46) afirma que "se a biblioteca escolar for organizada de acordo com um sistema que seja utilizado pela maioria das bibliotecas, a criança terá mais segurança e estímulo para explorar os acervos de outras bibliotecas". Logo, a escolha de um sistema de classificação determinará não só o uso de seu acervo, mas a formação intelectual de seus usuários. Para a autora, uma vez que os sistemas de classificação mais utilizados em bibliotecas são a Classificação Decimal Universal (CDU) e a Classificação Decimal de Dewey (CDD), as bibliotecas escolares devem também optar por esses sistemas.

Hoffman e Pereira (2006) também afirmam que a biblioteca escolar deve ter o compromisso de educar os usuários a usar e manusear adequadamente o seu acervo, fazendo com que eles se tornem aptos a utilizar bibliotecas de outras instituições também. Por essa razão, as autoras defendem o uso de princípios básicos de organização utilizados tanto em nível nacional quanto internacional nas bibliotecas escolares para que, dessa forma, seja possível proporcionar aos usuários a compreensão das regras de funcionamento e dos sistemas utilizados para o controle dos acervos em diferentes instituições.

Segundo Vianna (2008) pode ser necessário adaptar alguns aspectos da classificação nas bibliotecas escolares, mas quando a criança entrar na fase de leitura permanente e de busca de informação para seus trabalhos escolares deve começar a entender a organização dos materiais nesse espaço. Da mesma forma, se a criança comparecer com frequência à biblioteca poderá assimilar os esquemas para explorar

os materiais e informações que ela possui. Vianna explica que a utilização de formas simplificadas de organização nos acervos, como, por exemplo, o uso de cores para agrupar os materiais, que parece extremamente prático, pode impedir que os alunos conheçam formas consolidadas de organização de bibliotecas com as quais poderão se deparar mais tarde, em sua vida escolar.

Outros autores como Hilleslieini e Fachin (2000), entretanto, defendem a utilização de outros recursos para a classificação na biblioteca escolar, afirmando que se deve procurar sempre tornar a recuperação da informação mais clara para os usuários mirins. Uma sugestão é o sistema de cores, que pode ser utilizado tanto para marcar os livros como as fichas catalográficas ou os registros do computador. As autoras explicam que após a distribuição das cores, todos os materiais deverão ser marcados para facilitar a sua recuperação e este padrão de cores deve ser colocado em um local bem visível na biblioteca para que os usuários possam encontrar a informação desejada.

Nesta mesma visão, as autoras Hauenstein; Santini e Kuse (2003), também sugerem um método de utilização de cores diferentes para cada assunto para facilitar o entendimento da organização da biblioteca para as crianças. O método sugerido pelos autores propõe utilizar diversos tons da cor escolhida para representar um determinado assunto e as subdivisões de assunto e a indicação de cores deve ser sinalizada no livro com uma etiqueta colorida colocada na lombada.

Outra proposta de classificação e representação dentro de biblioteca escolar é a de Leite (2001). A autora sugere a literatura infantil nas bibliotecas escolares seja identificada por cores e figuras, facilitando para as crianças encontrar o material desejado. Leite sugere ainda que abaixo da imagem sejam colocadas as três primeiras letras do sobrenome do autor em caixa alta, seguidas de travessão, ou ponto, ou vírgula e a primeira letra do prenome (ou mais, quando necessário), seguida da inicial minúscula do título. Segundo Leite (2001), várias bibliotecas europeias com grandes acervos adotaram essa forma de identificação e obtiveram ótimos resultados, dessa forma, as bibliotecas escolares que possuem acervos geralmente bem menores, provavelmente podem se beneficiar dessa simplicidade.

Neste sentido, a utilização de ícones compatíveis com cada área do conhecimento, pode facilitar o acesso às informações:

[...] o estabelecimento dos ícones dependerá da criatividade de cada bibliotecário, uma vez que não existe padronização neste sentido. Para

Geografia, por exemplo, pode ser usado um globo; para História Geral, gravura de algum fato histórico relevante; para História do Brasil: caravelas; para Ciências: um microscópio; para Biologia: um animal; para Física: uma lâmpada, ou um raio. Com certeza, ícones é que não irão faltar na imaginação de cada um e deverão estar presentes nas fichas catalográficas, nas estantes e demais sinalizadores da Biblioteca. (HILLESLEINI; FACHIN, 2000, p. 93)

Cabe destacar que estas adaptações para um sistema de classificação e representação em biblioteca escolar, especialmente voltado para as crianças, podem fazer com que elas se acostumem com a organização física e temática das coleções e desta forma, tornará os pequenos usuários cada vez mais seguros e independentes em relação à biblioteca.

Essas ideias de adaptações utilizando cores e formas estão em conformidade com as teorias apresentadas anteriormente neste trabalho sobre desenvolvimento e aprendizagem. Na teoria de Piaget, por exemplo, a criança na idade escolar pode ser associada ao período pré-operacional e o operacional de concreto e já possui a capacidade de reproduzir imagens mentais e a classificação e agrupamento e, por isso, poderá compreender a representação dos assuntos, como sugerido por Leite, a partir das cores e figuras. Para a teoria de Vygotsky as adaptações criadas para a classificação e representação dos materiais da biblioteca que são apontadas pelo bibliotecário escolar (ou outros mediadores como os professores ou os pais) vão ajudar no desenvolvimento da capacidade da criança de conseguir agrupar e separar os itens. Já na teoria da *Gestalt*, os estímulos visuais da biblioteca escolar e dos seus materiais serão percebidos e interpretados pela criança e, assim, ela conseguirá estruturar o que cada forma e cor significa, suas semelhanças e diferenças dentro do contexto da organização das bibliotecas.

É interessante apontar que o conhecimento que a criança potencialmente pode obter na biblioteca não se trata apenas do conteúdo que há no acervo. Nos casos exemplificados acima o entendimento da organização do espaço, noções de agrupamento e separação, percepção de semelhanças e diferenças, percepção de cores e formas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da criança.

Além de refletir sobre a classificação e organização do acervo é necessário envolver a comunidade escolar para utilizar a biblioteca. Assim, a IFLA (2015) afirma que as bibliotecas escolares devem ter programas bem fundamentados de atividades e serviços, levando em consideração as metas da escola e da comunidade. No gerenciamento da biblioteca escolar, o bibliotecário elabora e implementa projetos e

ações, gerencia recursos, materiais, acervos, equipamentos, desenvolve planos de marketing e colaboração, elabora políticas, eventos culturais e de fomento à leitura, além de organizar, disponibilizar e recuperar a informação nos diversos suportes. As tarefas administrativas fazem parte da rotina de toda biblioteca, para o seu bom planejamento, organização e funcionamento, contribuindo para que a biblioteca escolar alcance todo seu potencial como recurso informacional na escola e atenda de forma eficiente a toda comunidade escolar, como nos chamam atenção Côrrea et al, destacando o aspecto de criatividade envolvida nesse tipo de tarefa:

O planejamento e a organização da biblioteca também são funções do bibliotecário. A ele cabe selecionar o acervo e colocá-lo de maneira mais acessível ao usuário, arrumando a mobília da biblioteca de acordo com a faixa etária atendida para proporcionar mais conforto e praticidade, ter uma homogeneidade em relação a professores da escola e estudantes, coordenar o programa de aquisição, proporcionar uma interação com a comunidade, usando toda a sua criatividade nos projetos da biblioteca, além de classificar e catalogar as obras para que a organização fique mais fácil de ser mantida. (CÔRREA et al., 2002, p. 116).

Uma das indicações da IFLA (2015) é a de que o bibliotecário escolar garanta uma política de empréstimo o mais liberal possível, evitando ao máximo multas e outras penalidades por atrasos na devolução e extravio. Essa fala é justificada pelo fato de as atividades de literacia e de incentivo à leitura envolverem vertentes cognitivas e socioculturais de aprendizagem, afinal a associar penalidades e leitura nesse ambiente não trará bons resultados no futuro. Também é importante garantir que os alunos tenham oportunidades de leitura de materiais escolhidos por eles mesmos para discutirem e compartilharem o que estão lendo com outro colegas. A IFLA propõe a divulgação de novos títulos de ficção e não-ficção através de palestras, exposições e informação nas redes sociais e site da biblioteca, voltados tanto para as crianças quanto para os professores. Também é válido organizar eventos especiais como exposições, visitas de autor e comemoração de dias internacionais que podem envolver não só a biblioteca como toda a escola. Esses eventos especiais podem constituir uma oportunidade para o envolvimento dos pais na escola já que eles também podem participar do desenvolvimento das competências de leitura dos seus filhos, através de programas de leitura em casa e de leitura em voz alta.

Ainda segundo a IFLA (2015) biblioteca escolar é uma componente essencial do ensino e aprendizagem na escola e traz contribuições para atingir os objetivos sociais da escola, tais como o envolvimento dos alunos, a inclusão e as relações com a comunidade em geral. O foco destas atividades depende do projeto educativo e das

prioridades da escola e deve refletir a progressão das expectativas curriculares ao longo dos vários anos de escolaridade.

Krashen (2004) em seu livro intitulado *The Power of Reading* mostra que há uma relação direta entre o nível de leitura e os resultados da aprendizagem e que o acesso a materiais de leitura é um fator chave no desenvolvimento de leitores entusiasmados e competentes. No que se refere à oferta de recursos de leitura, os bibliotecários escolares devem apoiar as preferências individuais dos leitores e reconhecer o seu direito de escolher o que deseja ler. Segundo Krashen (2004), os alunos a quem é dada a oportunidade de escolher as suas próprias leituras progredem gradualmente e a abertura de uma seleção livre de leituras melhora o desenvolvimento do vocabulário, o desempenho em testes de gramática, a escrita e a expressão oral.

Mesmo com obstáculos administrativos as bibliotecas escolares buscam atender seus objetivos básicos de ampliar conhecimentos, colocando à disposição dos alunos um ambiente favorável para a formação e desenvolvimento do hábito da leitura e da pesquisa, além de colaborar para o processo educativo e incentivando nos alunos o hábito de frequentar o espaço da biblioteca.

Reverendo o papel das bibliotecas escolares, conforme Campello (2003) o educador deve atuar de forma crítica e reformadora no sistema educacional brasileiro, analisando a questão da leitura e da biblioteca, estabelecendo a ideia de que esta teria um papel a desempenhar na educação, que iria além daquele de "depósito de livros", atuando junto ao currículo escolar e completando o processo educativo, sendo ambas instrumentos complementares. Paulo Freire foi um educador sensível à causa das bibliotecas e que incentivou a questão didático-cultural do papel das bibliotecas para a educação: "a compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca" (FREIRE, 1989, p. 15).

Sobre a ação educativa do bibliotecário, Campello (2009) cita diferentes níveis que vão desde a organização e otimização do ambiente para disponibilização das fontes disponíveis, até a função de palestrante (ao apresentar recursos e potencialidades da biblioteca), de instrutor (orientando sobre o uso das fontes de informação), de tutor (ao mostrar os passos a serem seguidos para a execução de uma pesquisa) e como orientador, auxiliando o estudante no entendimento e na apropriação das informações. Válio (1990) também destaca o perfil educacional do

bibliotecário, ao apontar que este tem a função de ensinar a aprender através do atendimento personalizado ao seu público, um dos aspectos destacados da Competência em Informação na atualidade.

Fragoso (2002, p. 127) discorre sobre as duas funções da biblioteca escolar dentro do sistema de ensino, afirmando que ela deve desempenhar a função cultural e a educativa. Nessas funções "ideais" estariam implícitos seus objetivos como instituição. No que diz respeito à função cultural, Fragoso diz que a biblioteca de uma escola se torna complemento da educação formal, participando das ações culturais dentro da comunidade escolar e ofertando variadas possibilidades de leitura de forma a estimular os alunos a ampliarem seus conhecimentos e suas ideias acerca do mundo, contribuindo assim para a formação de uma atitude positiva frente à leitura. A função educativa, segundo a autora, representa um reforço à ação tanto do aluno e quanto do professor, através do desenvolvimento de habilidades de estudo independente, agindo como instrumento de autoeducação e motivando a busca do conhecimento, incentivando a leitura e auxiliando na formação de hábitos e atitudes de manuseio, consulta e utilização do livro, da biblioteca e da informação. Quanto à atuação do educador e da instituição, a biblioteca complementa as informações básicas e oferece seus recursos e serviços à comunidade escolar de maneira a atender as necessidades do planejamento curricular e do projeto político pedagógico da instituição.

A ideia do papel educativo e cultural da biblioteca também é mencionada nas *Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar*:

As atividades de estímulo à leitura envolvem aspectos culturais como também de aprendizado. Há uma ligação direta entre o nível de leitura e os resultados do aprendizado. Os bibliotecários devem ser sempre pragmáticos e flexíveis no momento de fornecer material de leitura aos usuários e de dar apoio às preferências individuais dos leitores, aceitando seus direitos como indivíduos. Pela leitura de obras de ficção e não-ficção, adequadas às suas necessidades e níveis de escolaridade, os alunos podem ser estimulados para a socialização e desenvolvimento de sua identidade. (2015, p.19)

Bernadete Campello (2003, p. 2) vai mais a fundo na ideia e afirma na chamada função educativa da biblioteca escolar há três aspectos que a compõem: a leitura, a pesquisa escolar e a cultura. Para a biblioteca exercer efetivamente seu papel pedagógico, esses três aspectos não podem ser tratados de forma fragmentada e sim trabalhados numa perspectiva integradora, que tenha como base a aprendizagem. A biblioteca é a porta de entrada para novas experiências da leitura, sem deixar de lado

seu papel de apoio ao processo educacional. Além da orientação para o estudo e pesquisa, Campello (2003) aponta que a biblioteca deve facilitar aos alunos o acesso aos livros, atuando como instrumento auxiliar e complementar da escola. Por isso, é necessário que as atividades da biblioteca escolar estejam alinhadas ao Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, apoiando-o, incrementando-o e fortalecendo-o para contribuir na ampliação da prática pedagógica e valorizar a leitura literária em seu cotidiano.

Com tudo o que foi explanado é possível afirmar que a biblioteca escolar está inserida no contexto educacional para além do despertar do gosto pela leitura como forma de lazer e desenvolvimento, dentre seus objetivos inclui-se o apoio à pesquisa escolar voltada para a formação do cidadão. A biblioteca escolar possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico no indivíduo, além da autonomia e aprendizado constante para atuar como cidadão consciente na atual sociedade da informação. Este apoio à pesquisa escolar é viabilizado através da disponibilização de acervo da biblioteca, do auxílio e uso de ferramentas de pesquisa e do desenvolvimento de atividades que apoiam o desenvolvimento de aspectos da Competência em Informação.

Na perspectiva de Côrrea et al (2002), é fundamental a participação do bibliotecário nos acontecimentos que perpetuam o ambiente escolar e o conhecimento sobre a política educacional da instituição, levando em consideração também os aspectos técnicos do seu trabalho, essenciais para o funcionamento adequado da biblioteca escolar. O fortalecimento da biblioteca escolar passa pelo fortalecimento da relação entre professores e bibliotecários, o que contribui positivamente com o trabalho pedagógico realizado.

Caldin (2005) aponta que tanto o professor quanto o bibliotecário devem ambos estimular, coordenar e organizar o processo de leitura para que não só conhecimentos sejam gerados e aumentados, mas também que a capacidade crítica e reflexiva possa ser estimulada e seja revertida para melhores atuações na sociedade. Atuando juntos esses dois profissionais podem trazer inúmeros benefícios ao processo de ensino-aprendizagem

Segundo a IFLA (2015), “o bibliotecário escolar é responsável pelo espaço de aprendizagem físico e digital da escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o ensino e a aprendizagem”. As qualificações dos bibliotecários escolares variam em todo o

mundo, havendo bibliotecários com formação em diferentes especialidades. Da mesma forma, o modo como as bibliotecas escolares são definidas varia em todo o mundo e inclui os casos em que elas dependem das bibliotecas públicas. Esse é um caso importante de ser destacado já que no Brasil há relatos de bibliotecas funcionando com espaço inadequado, sem pessoal qualificado e até sem acervo suficiente para a demanda. Nesses casos em que a escola não tem como atender aos alunos é necessária a utilização de uma biblioteca pública para que sejam realizadas as atividades de leitura e pesquisa.

O trabalho conjunto de bibliotecários e professores no planejamento de atividades de aprendizagem e orientação em busca de soluções para seus problemas informacionais propicia o desenvolvimento de Competências em Informação de maneira cada vez mais aprimorada. Monteiro afirma que

Nesse novo contexto histórico-social-econômico, a BE vem se tornando, apesar das dificuldades, uma moderna instituição promotora do saber na Era da Informação; e o profissional bibliotecário pode acompanhar essa modernização, através da busca pelo dinamismo, pela pluralidade de materiais e técnicas, pela interação com todos os membros e setores da escola e através do oferecimento de atividades e programas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades que tornem seus usuários competentes informacionalmente. (2016, p.23)

Considerando as ideias de Fragoso (2002) e Campello (2003) apresentadas aqui é possível dizer que o bibliotecário atua como educador selecionando, organizando e catalogando o acervo com a intenção de garantir o acesso compreensível ao público, orientando sobre a utilização desse acervo e planejando atividades de incentivo ao hábito de leitura, demonstrando aos alunos a importância do hábito de ler tanto para os trabalhos escolares quanto para o entretenimento. o bibliotecário desempenha funções educativas, porém de forma diferente de um professor. Suas funções educativas também estão ligadas ao auxílio no uso das fontes de informação, capacitando alunos e professores a aplicarem essas habilidades fora do ambiente escolar, adotando alternativas políticas e culturais a partir do desenvolvimento de análises, questionamentos e críticas, tornando-os indivíduos competentes informacionalmente e propiciando a formação do hábito da leitura desde cedo.

3.2.2 Leitura e Literatura Infantojuvenil

A biblioteca escolar é o local que propicia a troca de informações e onde se pode ter o momento de lazer através da leitura. A formação do hábito de leitura desde cedo e o contato com o livro contribuem significativamente para o desenvolvimento da imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Desse modo, esta seção apresentará discussões acerca da literatura infantojuvenil e sua importância para o desenvolvimento da leitura na criança.

Quando se trata de leitura no Brasil, Campello (2009, p.187) descreve a situação que vivemos: "trata-se de uma "soma de carências" que se relacionam inicialmente à apropriação do universo letrado por crianças e jovens em idade escolar". Ao longo dos anos, a escola tem sido a principal via de acesso ao livro, à leitura e a escrita.

Ao mesmo tempo, somente o acesso ao livro não é suficiente se não houver um convite à leitura, especialmente para os leitores iniciantes, independentemente da faixa etária ou classe social. Na obra *A importância do ato de ler*, Paulo Freire reflete sobre alguns momentos de sua prática pedagógica e indicando a importância da leitura, destacando que é necessário "[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo." (FREIRE, 1989, p.9) A leitura, em suas diferentes linguagens, verbais e não verbais, é fundamental para a construção do conhecimento, desde que seja valorizada a compreensão crítica do leitor e o seu conhecimento de mundo, podendo ser visto em uma das afirmações mais conhecidas e citadas de Freire:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p.9)

Na perspectiva de Paulo Freire (1983, p.35) "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio." Freire afirma que o ser humano está em constante busca de conhecimento e de transformação, o homem não apenas está no mundo, mas com o mundo já que é um ser atento ao seu tempo. O homem rejeita a ideia de ser passivo, mero espectador dos acontecimentos à sua volta e, por isso, se posiciona como sujeito do processo histórico cultural da humanidade. A relação do

homem com o mundo implica num processo de interação e comunicação, já que a linguagem é mediadora da transformação cultural e impulsionadora da existência do próprio homem, um sujeito que fala, ouve, vê, escreve, lê, emissor e receptor de significados, um sujeito que pratica a “leitura do mundo”, a quem todas as formas de linguagem estejam abertas, inclusive a linguagem escrita.

Há uma relação direta entre o ato de ler, o mundo e a língua. Freire (1983, p.39) diz que para a garantia dessa relação, é necessário desenvolver o domínio do aspecto mecânico da leitura, a percepção, o reconhecimento e a compreensão do código escrito, tarefas normalmente de responsabilidade da escola. Ressalta ainda que a leitura de textos não se processa na simples decifração do código, mas sim quando o documento escrito servir de instrumento para o ato de ler como exercício de compreensão do mundo e de si mesmo. Entendida desta forma, a leitura de textos escritos está em sintonia com a leitura entendida no seu sentido mais amplo, na medida em que auxilia o ser a estar “com o mundo”, diferenciando-se uma da outra apenas pelo tipo de linguagem e pelos instrumentos utilizados.

Souza (1998, p.17) indica que a leitura também contribui para a formação do ser humano, uma vez que possibilita o despertar de emoções e o estabelecimento de parâmetros, desencadeando a auto compreensão e a compreensão do mundo. Isso se torna mais importante ainda quando se trata de um leitor criança. A leitura literária mostra situações conflitantes do relacionamento humano, provocando a intensificação das emoções do leitor e contribuindo para o desenvolvimento da sua personalidade, ajudando-o a criar um conceito mais humano de mundo e a ver com clareza a sua individualidade e a importância de seu papel na sociedade. Conforme Souza (1998, p.23) há, ainda, outras funções da leitura propiciadas essencialmente pela leitura de obras literárias: o desenvolvimento da capacidade criativa e do interesse pela literatura como lazer e fonte de prazer. A literatura, bem como as outras artes, tem um alcance amplo porque, além de trabalhar a razão e a emoção, lida também com a imaginação, oportunizando o desenvolvimento dessa potencialidade. E nada melhor para transformar o mundo do que o homem criativo.

Há que se considerar também a necessidade do exercício da leitura na infância e do contato com os livros, criando atitudes positivas em relação à leitura. A escola é o lugar onde muitos têm a oportunidade de contato com os livros e é de extrema importância na formação do leitor, dada a defasagem de estímulos para a leitura oferecidos pela sociedade. Souza (1998, p.25) indica que a ideia de “incutir o hábito”

traz uma denotação autoritária que deve ser substituída por “formar o gosto pela leitura”, já que a experiência de ler, oferecida ao aluno pela escola, muitas vezes acontece através da obrigatoriedade. A obrigatoriedade não é de todo negativa, já que pode atizar a curiosidade pela leitura da obra ou de outros livros do mesmo autor ou até de autores diferentes.

É preciso também refletir sobre a questão do livro frente a outros meios de comunicação e o crescimento do uso de *gadgets* tecnológicos. Apesar de esse não ser um assunto que será discutido aqui o uso de aparelhos eletrônicos pode trazer impactos positivos e negativos no público infantojuvenil, trazendo obstáculos para atrair a atenção da criança com o livro. Entretanto, é importante lembrar que, por mais que os novos meios de comunicação utilizem a imagem como um poderoso recurso, os demais meios de comunicação, o livro (ou o jornal, as revistas, etc.) estão disponíveis ao pensamento do leitor, estando abertos à reflexão e à consulta, permitindo que o leitor volte, confirme e discuta.

Falar sobre a leitura sem falar da literatura é tarefa quase impossível, as duas caminham de mãos dadas. Segundo Marafigo (2012, p.6), a Literatura “é um subsídio no qual o leitor realiza o trabalho de construção de conceitos a partir de objetivos e conhecimentos.” Assim como a música, a pintura e a dança, a Literatura é considerada uma arte, uma manifestação artística através da qual viajamos por um conjunto de experiências vividas pelo homem sem que seja preciso sair do lugar. A Literatura é um instrumento de comunicação, pois transmite os conhecimentos e a cultura de uma comunidade. O texto literário nos permite identificar as marcas do momento em que foi escrito.

A questão da subjetividade da Literatura é um dos fundamentos do trabalho imaterial onde “o trabalho é primordialmente intelectual ou linguístico, como a solução de problemas, as tarefas simbólicas e analíticas e as expressões linguísticas. Esse tipo de trabalho imaterial produz ideias, símbolos, códigos, textos, formas linguísticas, imagens e outros produtos semelhantes” (LIMA; SANTINI, 2007, p.117). A relação dinâmica que há entre o escritor e o seu leitor acontece através da transmissão de sentimentos e ideias, o que leva o leitor a refletir e entender sua posição em relação ao mundo, transformando-o em um indivíduo questionador e crítico. Essa produção subjetiva nos faz buscar novos significados do mundo cultural e novos modos de expressão social. Assim, o trabalho imaterial é responsável pela maneira que

encaramos o mundo, como interagimos uns com os outros e como nos vemos, afetando a comunicação e as relações que criamos.

Alguns livros refletem temas sociais como diferenças raciais, sexuais, de classe, habilidades, entre outras. São produções para crianças, onde o autor transmite as ideias dos adultos, deixando claro o que a criança deve ser e pensar (MARAFIGO, 2012). São obras que devem ser utilizadas com cautela pelos educadores, para que a criança não apenas reproduza pensamentos e atitudes de adultos e sim que os livros sejam auxiliares na construção de seus próprios conceitos de mundo e sejam capazes de entender a diversidade na sociedade e os valores impostos por ela. Com essa importância de disseminar os valores culturais de uma sociedade a literatura infantil tem uma longa história no decorrer dos anos. É o que veremos a seguir, através de um breve histórico e alguns autores que se destacaram no gênero.

No que diz respeito à Literatura Infantil, Silva (2009) indica que esta passa por uma crise desde o seu surgimento, “permeada de preconceitos, rótulos e banalizações acerca de sua importância, função pedagógica e/ou artística, entre outras eventuais questões”. Muitas vezes é tratada de forma pejorativa, como se fosse literatura de menor qualidade e pouco elaborada, uma literatura de massa. Silva discute o crescimento desse problema:

A literatura infantil, por ser alvo de preconceitos e banalizações, não é reconhecida e utilizada de maneira correta. Dessa forma, pode ser concluído que a leitura, vivenciada da maneira correta dentro e fora da escola, pode auxiliar na familiarização com a literatura infantil em prol do reconhecimento e do respeito que a literatura em questão merece receber. (...) a literatura infantil, possuindo o mesmo caráter literário e plasmador da realidade, bem como o princípio de catarse sobre o humano, deve ser considerada e respeitada como parte de uma literatura universal, como também a necessidade de se discutir a literatura infantil nos meios acadêmicos, para que esta seja atentamente observada e compreendida em relação à sua relevância. (SILVA, 2009, p.148)

Segundo Silva (2009, p.136-137), até o século XVII, não havia diferenças entre crianças e adultos, ambos usavam o mesmo tipo de roupa e conviviam da mesma forma, ou seja, não havia um olhar diferenciado para a criança que prestasse atenção à sua concepção de mundo. Só a partir do século XVIII que surge a ideia de um mundo infantil, idealizado e distante da vida adulta, uma nova concepção de infância nasce. É nesse século que surgem as primeiras obras literárias adaptadas para uma faixa etária diferenciada. De acordo com Zilberman:

A produção inicial da literatura infantil refletia o contexto histórico econômico e cultural desta época. Esta literatura vem de um processo desencadeado a

partir da instalação plena da revolução industrial, o que conferiu mudanças na estrutura da sociedade e assim repercussões no âmbito artístico. Os gêneros literários clássicos, como a tragédia e a epopeia, em decadência, cederam espaço ao drama, melodrama e romance. O aprimoramento de técnicas de produção permitiu que a arte literária passasse a uma produção em série de fácil distribuição e consumo. (2003, p.13)

Nesse período, a literatura infantil e a escola aparecem como alternativas eficazes na transmissão dos valores ideológicos burgueses e na moldagem da criança conforme uma concepção centrada no adulto. Assim, a literatura infantil permitiu a transmissão e a reprodução de conceitos e de padrões de comportamento, que melhor se adequassem às concepções burguesas.

Ainda segundo Zilberman:

Entre o final do século XVIII e meados do século XIX, com a ascensão da burguesia ao poder e a constituição de famílias nucleares, ocorre um maior reconhecimento e preocupação com a infância. A literatura infantil que já existia, porém com predominância na oralidade, dissemina-se, de forma escrita e amplia-se. Esta tem, em sua grande maioria, um caráter moralista cujas funções são as de ensinar regras sociais e preparar a criança para a vida adulta, inculcando-lhes valores e normas de conduta. (2003, p.14)

A necessidade da transformação da educação no século XIX na Europa faz surgir a indústria do livro infantil e traz repercussões para a leitura e o movimento editorial. Martyn Lyons (1998, p.181) indica que esse movimento foi parte do processo denominado por Philippe Ariès de “a invenção da infância”, definindo a infância e a adolescência como etapas distintas da vida, com problemas e necessidades específicas. A literatura infantil surge com sua função formadora para facilitar a integração da criança na sociedade (CALDIN, 2003) e com o papel de educar moralmente as crianças. A literatura infantil “constitui-se como gênero em meio a transformações sociais e repercussões no meio artístico” (SILVA, 2009, p.137). As necessidades do leitor infantil eram reconhecidas apenas para o objetivo de impor um código moral rigoroso e convencional. Por consequência, grande parte da literatura infantil do início do século XIX era rigorosamente para fins didáticos, formando cidadãos que saibam comportar-se na sociedade através do ensino de hábitos, costumes e padrões a serem seguidos.

A partir desse momento sociedade passou a ter uma maior preocupação com a infância e a educação a ela direcionada, conforme apontado por Ariès, visando dar respostas às novas questões, que foram sendo colocadas pelas mudanças econômicas, políticas e culturais. Nesse processo histórico, Zilberman (2003, p. 15) aponta que:

As narrativas infanto-juvenis foram ganhando espaço e representação no espaço escolar na medida em que as produções atendiam aos interesses da ideologia vigente - temas de cunho pedagógico, moralista, religioso. Paulatinamente à expansão desta literatura, em que gradualmente o ranço pedagógico foi sendo amenizado e diluído pela arte (literária), a escola passou a absorver esta nova produção, porém não são muitos os professores com conhecimento teórico e sensibilidade necessários ao desenvolvimento de atividades significativas com estas narrativas.

Martyn Lyons (1998, p.179) aponta que a expansão da educação primária na Europa do século XIX estimulou o acesso das crianças ao mundo letrado. Lyons destaca que neste momento o público escolar era composto de crianças entre 7 e 14 anos de idade que tinham dificuldades em frequentar as escolas seja por causa das taxas cobradas aos pais ou pela superlotação desses espaços. Num primeiro momento o aprendizado da leitura de maneira tradicional costumava acontecer através de cartões, sem contato com os livros afim de evitar gastos. A capacidade para ler era uma atividade que exigia paciência e repetição de exercícios para a memorização de alguns textos. O aprendizado da escrita e da leitura dava-se muitas vezes a partir da Bíblia, utilizando o livro dos salmos. No entanto, havia uma demanda crescente de bibliografia pedagógica leiga, que os editores logo se apressaram em satisfazer. O mercado educativo, por exemplo, ajudou a elevar a posição das Fábulas de La Fontaine até o topo da lista dos livros mais vendidos, apesar de ser um autor do século XVII.

La Fontaine marcou a literatura infantil com as suas fábulas, obras de contos morais que em geral envolviam crianças pequenas. As suas histórias enfatizavam a bondade para com os animais, a coragem, a honestidade, a fidelidade e, principalmente a solidariedade familiar. Pregavam contra a avareza e o jogo ao mesmo tempo que atraíam os jovens com histórias que se passavam em lugares exóticos e trazendo finais felizes e moralizantes.

Certas formas de literatura infantil começaram a prosperar ao longo do século, estimulando o desejo dos jovens por histórias de fantasia e magia, e entre essas formas estavam os populares contos de fadas que foram reescritos, editados, cortados ou reinventados para atender a leitores de idades e padrões morais diferentes. As ilustrações também tinham papel importante no processo de memorização, fossem acompanhadas por um texto ou através de técnicas visuais mais inventivas para atrair a criança.

Lyons (1998, p.181) diz que os contos de fadas são textos sem texto, porque sempre foram parte de uma relação existente entre a literatura e a tradição oral. São

escritos sem autor já que as histórias são conhecidas de todos, mas cada versão é diferente das demais. As histórias folclóricas de origem camponesa do passado foram rebatizadas como “contos de fadas” pelos românticos do século XIX. Os contos de Perrault são inspirados tanto em textos eruditos quanto na tradição oral, mas foram reformulados para enfatizar aos padrões da moral contemporânea. Essas histórias foram editadas, retirando-se delas casos de conduta inconveniente, rudeza ou sexualidade explícita.

Os irmãos Grimm também alegavam ter se inspirado na tradição oral e camponesa, buscando atender ao desejo romântico da época de dar à Alemanha uma cultura folclórica única e uma mesma cultura nacional. Os contos que sugeriam que o crime compensa, como o gato de botas, foram omitidos de sua antologia. Eles introduziram mais clichês de histórias de fadas, caçadores simpáticos, lindas princesas e as próprias fadas, criando um mundo repleto de personagens meigos e previsível. Ao mesmo tempo, intensificou-se a brutalidade contra os vilões nas histórias, reforçando a mensagem moral e os valores da família. Por tudo isso, os Irmãos Grimm foram exaltados como os inventores de um monumento literário nacional. Segundo Lyons:

A literatura de contos de fadas, do mesmo modo que a cultura popular em que estivera encaixada, nunca foi fixa ou estática. Era um corpo de textos dinâmico, sempre aberto à assimilação e à contaminação em função de novos editores, de novas modas e das necessidades percebidas nos novos públicos. (LYONS, 1998, p.183)

Albino (2012, p.4) complementa que no século XIX a Literatura Infantil conseguiu se firmar e definir os tipos de livros que os pequenos leitores mais se interessam: as histórias fantásticas, de aventuras e que retratem o cotidiano infantil. Assim, esse novo gênero consegue estabilidade e começa a se desenvolver por meio do trabalho de novos autores.

No Brasil, o reconhecimento da literatura infantil está associado à proclamação da República, tendo em vista que necessitavam da construção de um novo país e uma cultura com valores cívicos e morais. De acordo com Mello

A literatura infantil brasileira nasce no final do século XIX com a proclamação da República, cujo projeto de implementar a modernização do país incluía a organização da rede pública de ensino, o que trouxe como consequência a criação de um público consumidor de livros escolares. Engajado no projeto civilizatório, Olavo Bilac foi um dos principais ativistas das campanhas de alfabetização encetadas pela intelectualidade da época. Propagandista do ideário republicano, Bilac atuava em várias frentes, principalmente nas áreas relacionadas à educação e cultura. (2003, p.168)

Já no início do século XX, a partir dos textos publicados por Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira, assumiu um novo caráter abordando a própria cultura nacional. Antes disso, a literatura infantil brasileira era constituída de traduções e produções baseadas em publicações europeias devido ao domínio cultural europeu exercido na sociedade brasileira, na época. Ao longo do tempo, a literatura infantil brasileira contou em seu processo de formação com a contribuição de autores como Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Silva Jardim, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. Mello destaca a autora Cecília Meireles que publicou muitos livros infantis como “Ou isto, ou aquilo”: educadora que era, Cecília não deixava de pincelar algum conteúdo escolar em sua poesia infantil, mas a poeta sempre vencida a pedagoga” (MELLO, 2003, p. 174).

Nóbrega e Santos (2015, p.34) afirmam que na atualidade a literatura infantil brasileira contemporânea vem passando por processo de renovação desde o início da década de 1970. Segundo os autores, o reflexo desse processo pode ser encontrado em muitos livros que mostram personagens com comportamentos diferentes daqueles conhecidos e reforçados pela ideologia da classe dominante, revelando que todo ser humano é capaz de ser um sujeito crítico e reflexivo.

Na perspectiva de Nóbrega e Santos, a literatura infantil constitui-se num excelente recurso ao processo de ensino-aprendizagem. Utilizada em sala de aula é possível estimular o gosto pela leitura entre as crianças e, como resultado, diminuir os problemas registrados durante o processo de aquisição dessa prática. Os autores afirmam que “a literatura infantil é fundamental para a aquisição de conhecimentos, recreação, informação e interação necessários ao ato de ler” (2015, p.33).

A função pedagógica da literatura infantil pode ser observada desde os antigos contos que, de modo geral eram utilizados como forma de afastar as crianças de situações perigosas valendo-se de personagens como bruxas, monstros, lobos, entre outros. Entretanto, em muitos desses contos, também é possível encontrar a defesa de valores como a virtude, o trabalho, a esperteza, as crenças etc.

A literatura infantil tem diversas funções, como iniciar a criança na leitura e apresentar conhecimentos que propiciam o questionamento dos valores indicados pela sociedade. Segundo Nóbrega e Santos (2015) ela vem ganhando espaço no âmbito escolar ajudando a criança a lidar com seus conflitos psicológicos, desenvolver sua criatividade e capacidade crítica, propiciar uma interação da criança com a narrativa e com outros colegas conhecer materiais de caráter estético diferentes do

livro didático e no desenvolvimento da capacidade de memorização e reescrita. Nóbrega e Santos afirmam que para a formação de um bom leitor a escola deve utilizar todos os recursos disponíveis: a literatura infantil principalmente:

A literatura infantil além de ser um recurso pedagógico, capaz de auxiliar a construção do processo da leitura, nos primeiros anos do ensino fundamental, também é um instrumento de divertimento, informação e formação, pois auxiliar na preparação do ser-cidadão, dando-lhe uma maior visão do mundo que existe em sua volta, proporcionando-lhe melhores ensinamentos éticos. (2015, p.37)

Nesse contexto, é importante refletir a literatura infantil de forma crítica. Um autor que debate essa questão é Peter Hunt, professor de Literatura Infantil na Universidade de Cardiff e considerado um dos críticos mais importantes da área. Em seu livro “Crítica, teoria e literatura infantil” ele trata da vertente histórica da literatura infantil, brevemente apontada nesse capítulo e traz reflexões sobre a produção literária destinada à criança leitora e todas as suas especificidades. Há uma verdadeira carência na literatura especializada sobre o tema e, por isso, essa publicação é fundamental para a discussão da crítica em literatura infantil.

Hunt (2010) traz afirmações interessantes para a discussão, como por exemplo a questão da simplicidade no texto literário infantil. Afinal, o texto que se destina à criança deve ter uma linguagem mais simples, sem palavras complicadas? Essa pode ser a opinião de alguns pais e professores mas, segundo Hunt, as questões teórico-crítico-literárias devem dirigir-se à criança já que nos últimos anos houve um aumento na produção de literatura infantil e uma transformação do seu conteúdo, forma e até projeto gráfico e, dessa forma, é importante a crítica acompanhar a evolução dessa produção. Dessa forma os livros infantis e para adultos não deveriam ser avaliados pelos mesmos critérios, regras diferentes devem ser aplicadas. O vocabulário limitado pode ser tedioso para o adulto e, ao mesmo tempo, ser o que um garoto quer, da mesma forma que as ilustrações podem ser redundantes para o adulto, mas preencher lacunas de conhecimento para o menino.

O argumento do autor é que os livros para as crianças não deveriam buscar ser parecidos com os livros para adultos, deveriam ser totalmente diferentes. Hunt relata em uma entrevista de 2014 sua experiência numa conferência que aconteceu na Biblioteca Britânica sobre poesia para crianças. Havia muitos poetas presentes, mas nenhum que escrevesse poesia para crianças. Nessa conferência, disseram que a

⁴ <https://revistaemilia.com.br/peter-hunt/>

poesia feita para crianças é um aprendizado para a poesia feita para adultos. Descreveram ainda que poesia para crianças é aquela que brinca com a linguagem, tem liberdade, deixa fazer o que se quiser. Mas como essa poesia é julgada? Por suas semelhanças com a poesia adulta. Com isso Hunt afirma que estão destruindo a criatividade infantil colocando-a nesse formato adulto quando não deveria existir a comparação da poesia feita para crianças com a poesia feita para adultos. Há ainda essa ideia antiga de que a literatura para crianças é uma versão menor da literatura para adultos, que deve ser mais simples.

Os livros considerados clássicos escritos para crianças e celebrados pelos adultos, como “Alice nos país das maravilhas”, não precisam ser evitados, mas Hunt (2010) ressalta que a infância muda, a infância de 100 anos atrás não é a mesma infância de hoje. Da mesma forma, o fato de que esses livros eram para crianças não significa que ainda sejam, há muitas diferenças que devem ser levadas em consideração ao se indicar um livro hoje em dia e isso deve ser compreendido. A maioria das pessoas não sabe dizer exatamente por que um livro é bom e, na falta de uma explicação concreta, recorre-se ao cânone, uma lista pré-aprovada (feita por adultos) de livros supostamente bons. O resultado disso é que as crianças não se interessam pela história e acabam não sendo estimuladas a ler. Hunt diz que toda literatura infantil é sobre poder e tenta controlar a criança e que o escritor adulto está sempre impondo sua visão de mundo ao leitor mais jovem.

Hunt (2010, p.27) diz que seu livro “usa a teoria e a crítica literária para ajudar os leitores a lidar com a literatura infantil, e esta para ajudar os leitores a lidar com a teoria literária”. Isso porque para ele a teoria literária possibilita diminuir os limites do que se pensava adequado aos estudos literários dentro da filosofia, psicologia, sociologia e política, já que a literatura infantil é estudada com “proveito” por pedagogos, psicólogos, folcloristas, além da indústria cultural, artes gráficas, psicolinguística e sociolinguística. Desse modo, são geradas duas vertentes. Para o acadêmico, a teoria literária contraria as opiniões convencionais como sendo de pouco uso prático para a literatura infantil e, para o leigo, a teoria pode parecer pretensiosa e irrelevante, “substitui uma sabedoria convencional”.

Mas, se o principal é o leitor, que acontece com o juízo de valor, com os cânones, com a cultura, com o bom gosto? Segundo as ideias apresentadas por Hunt, a literatura infantil precisa ser definida em termos de seus dois elementos: crianças e literatura, uma vez que o conceito de bom é variável.

Tal como a maioria das perguntas sugere suas respostas, assim também as definições são controladas por seu propósito. Dessa maneira, não pode haver uma definição única de “literatura infantil”. O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil. (HUNT, 2010, p.75)

O autor ainda diz que os melhores livros para crianças são aqueles que os adultos não apreciam, não entendem e nem querem saber do que se trata, que só as crianças gostam e são ignorados pela crítica literária. Hunt diz ainda que a leitura do livro infantil, pelo adulto, é mais difícil do que a leitura do livro adulto em si. Uma de suas citações mais interessantes é que os “livros infantis terminam com pontos finais. Histórias infantis, não” (HUNT, 2010, p.106). Isso porque é impossível saber como uma criança vai interpretar uma narrativa, a fantasia deles é muito maior que a dos adultos e muito menos comportada.

Hunt aponta que a literatura não pode ser definida como útil por seus aspectos superficiais, é preciso extrair sensações ou reações do leitor, é preciso formar as opiniões da criança. Hunt conclui que é necessário pensar na criança e entendê-la como um “leitor em desenvolvimento”.

De certo modo, portanto, a literatura é o que escolhemos fazer dela. A literatura infantil é um conceito inevitável, sem parentesco com outros tipos de literatura, embora possa sobrepor-se a eles. [...] isso depende, em grande parte, do modo como a sociedade encara as crianças e a infância. A literatura é um termo-valor. Parece que a literatura infantil, ao separar-se (por conveniência administrativa), define-se (exclusivamente) em termos de seu público. Daí, precisamos perguntar o que acarreta a outra metade do termo. O que é uma criança? (HUNT, 2010, p.90)

Outra ideia apresentada por Hunt (2010) é a discussão da relação do leitor com o livro, sem prender-se em analisar os livros pela separação de enredos, personagens, espaço, estilo, tema e outros. O autor se preocupa com algumas questões, por exemplo como é o livro e que impressão ele proporciona, como o leitor se sente, quais habilidades o livro exige e quais o leitor deve possuir, qual a circunstância da leitura etc. Hunt aponta que seu interesse é discutir a relação da criança com o livro, que pode ser diferente da relação com o adulto.

É evidente aqui que, para Hunt, a relação da criança leitora com os livros é priorizada em relação à classificação. Apesar disso, compreender o vínculo criado pelo leitor e o seu livro diz bastante sobre como o livro é interpretado e as relações

que são criadas com outras obras e, até mesmo, situações que a criança vive. Pensando em um exemplo disso podemos dizer que se uma criança lê um livro que fale sobre peixes, além das questões discutidas por Hunt apostadas aqui, a criança provavelmente irá criar uma relação da palavra com outros livros de peixes que já tenha lido, desenhos de peixes que tenha feito ou lembrar outros animais que também vivem na água como baleias, golfinhos e tartarugas. Dessa forma, apesar de não analisar os livros por personagens, enredo ou tema, é importante destacar que a classificação e a organização mental da criança já estão em desenvolvimento na idade escolar.

Hunt afirma que “a literatura infantil é um campo que abarca quase todos os gêneros literários” (2010, p.27) e, ao discutir sobre a definição de literatura infantil o autor justifica que o adulto deve se atentar para o sentido com que esta será lida. Há quatro sentidos para essa leitura: o adulto que lê os livros para crianças como se fossem escritos para adultos, esquecendo que o texto deve implicar um leitor; ler em nome de uma criança para recomendar ou censurar por alguma razão pessoal ou profissional, seguindo critérios como experiência pessoal, conveniência do conteúdo e complexidade linguística; leitura do texto infantil com pretensões de discuti-lo com outros adultos; e o leitor que se rende ao livro nos termos do próprio livro, o que corresponderia à maior aproximação do modo como a criança lê.

Nóbrega e Santos (2015, p.33) afirmam que “a literatura infantil, por sua definição, é toda e qualquer produção literária destinada ao público infantil”. Porém, é importante mencionar que, apesar do seu desenvolvimento, há dubiedade quanto à clareza da nomenclatura desse tipo de literatura. Encontramos livros destinados a público infantil, infantojuvenil ou juvenil, mas não há uma justificativa clara para essa delimitação. Além disso, a própria escrita do termo trouxe dificuldades na busca por referências deste trabalho. No novo Acordo Ortográfico de 2009 a forma correta de escrita seria “infanto-juvenil”, sem o hífen, e, mesmo assim, quase dez anos depois ainda encontramos as palavras infanto-juvenil e infanto juvenil. Da mesma forma, não há uma clareza na diferenciação dos termos infantil, infantojuvenil ou juvenil. No geral, muitos autores tratam a literatura infantil e infanto-juvenil de forma conjunta sem explicar o que exatamente contém em cada uma delas.

A princípio podemos inferir que essa categorização esteja relacionada com a faixa etária do seu público, mas não encontramos na literatura especializada uma definição que aponte exatamente os conceitos e a delimitação de cada uma dessas

categorias. O desenvolvimento da Literatura Infantil no século XIX traz indicações de um público em torno de 7 e 14 anos, mas não o define. É difícil pensar também como essa categorização vai abarcar adolescentes com dificuldades de aprendizagem e que carecem de materiais mais simples para estimular o raciocínio, ou crianças que sejam mais desenvolvidas e desejam avançar na leitura, além de várias questões que podem surgir e que interferem na separação da literatura pela idade do leitor.

Hunt (2010) contextualiza brevemente a situação da literatura infantil e mostra também que há uma grande confusão na nomenclatura. Segundo ele, se tudo for considerado literatura infantil a percepção do ponto de vista da singularidade do texto infantil é negligenciada já que se supõe que toda escrita destinada a criança deve ser necessariamente simples. Um exemplo dado pelo autor é a análise da adaptação de *A história do Pedro Coelho* da escritora Beatrix Potter, onde há uma simplificação da linguagem do texto que impede que o leitor faça associações e se identifique com a história, sem oferecer oportunidade de expandir ideias e vocábulos. Dessa forma, o livro restringe o seu leitor, já que passado de uma certa idade não haverá grande interesse da criança nesse tipo de obra. Isso se reflete na classificação de livros para crianças que estão em idade escolar, onde alguns são indicados para crianças que não sabem ler ainda, uns para quem está em fase de alfabetização e outros para quem já sabe ler.

Outra questão é a nomenclatura de literatura juvenil e qual a sua diferença para a literatura infantil e adulta. Hunt (2010) afirma que essas categorias são para as bibliotecas e, apesar de tratar da teoria crítica na literatura infantil, menciona algumas vezes o termo infantojuvenil referindo-se à criança. Para o autor, ainda há o pensamento de que a diferença entre os livros para jovens e para adultos é apenas que há determinados assuntos que não devem estar nos livros para jovens. Nesse sentido, os livros sobre vampiros, por exemplo, falam sobre sexo, mas não há sexo, apenas insinuações que podem levar a essa interpretação ou não. Ou seja, no livro para jovens há ainda uma preocupação moralista de se tratar certos assuntos.

O escritor e ilustrador Ricardo Azevedo é um dos autores que traz a discussão da classificação etária da literatura infantil à tona:

Classificações usuais como “infantil” e “juvenil”, podem, naturalmente, ser úteis em determinadas situações (por exemplo, as mercadológicas), mas, convenhamos, parecem bastante imprecisas. “Infantil” indica crianças. Mas, que crianças? De três, cinco, sete, nove ou onze anos? Alfabetizadas ou não? É possível tratar uma pessoa de sete da mesma forma que tratamos uma de nove? Um livro para uma criança de oito anos agradaria a uma de dez? Para

alguns, pessoas de onze anos já não seriam crianças, mas sim adolescentes, portanto, caracterizáveis como “juvenis”. Mas o que seria “juvenil”? Jovens de onze, de treze ou de quinze? É possível tratar um jovem de onze da mesma forma com que tratamos um de quinze? Quais os pontos comuns e as diferenças entre um jovem de treze e uma criança de nove anos? Seriam duas pessoas de treze anos iguais? (AZEVEDO, 1999, p.5)

Não entraremos por enquanto na questão de definir o que é literatura infantil, infanto-juvenil e juvenil pois essa é uma discussão complexa e que não apresenta definições na literatura especializada, mas é importante notar que existe uma falha no que diz respeito à nomenclatura. Mortatti (2001) afirma que está em voga nos dias de hoje uma superespecialização classificatória entre os termos “literatura infantil”, “literatura juvenil” e “literatura infantojuvenil” e que independente de qual termo for usado todos remetem a textos literários destinados a um público não-adulto. Consideraremos a nomenclatura literatura infantojuvenil já que a faixa etária das bibliotecas que nos baseamos (6 a 11 anos) engloba crianças que estão começando a se aventurar no universo dos livros e crianças que já estão mais familiarizadas. Acreditamos que para unir leitores devemos respeitar as diferenças intelectuais e as preferências que podem existir entre as crianças de 6 e 11 anos e, por isso, optou-se por juntar infantil e juvenil.

Essa diferença de nomenclatura afeta a representação para esse público na medida que une temas, enredos, personagens e gêneros distintos sob uma mesma categoria. Isso porque um livro que esteja classificado dessa forma pode agradar crianças de 6 e 11 anos, respectivamente, seja por sua linguagem ou tema, conforme as ideias de Hunt. Logo, a criança tem uma gama de possibilidades de escolha bem maior dentre todos os materiais disponíveis. A representação da literatura na classificação das bibliotecas também é afetada, afinal a diferenciação dos materiais pela idade do usuário não será suficiente e deve-se pensar em formas de classificar, representar e organizar o acervo de maneira eficiente.

No que diz respeito ao público infantojuvenil, caracterizado nesse trabalho por crianças de 6 a 11 anos de idade é relevante citar que nem todas as crianças que chegam à escola tem as mesmas oportunidades de viver experiências com livros e bibliotecas. Enquanto alguns já tem o contato com o livro dentro de casa com os pais desde muito novos, outros só conseguem ter essa interação quando chegam na creche ou na escola para o momento de ser alfabetizado.

A ideias de Piaget, Vygotsky e da Teoria da *Gestalt* são fundamentais nesse momento. O simples contato físico da criança com o livro, sozinha ou com um

mediador para ajudar o passar das páginas, a percepção das cores, formas e texturas que se apresentam no seu conteúdo, as relações feitas com outros objetos, imagens e palavras são relevantes para o desenvolvimento cognitivo, social e até emocional. Um exemplo interessante que já foi citado anteriormente aqui é a figura do peixe, onde a criança faz uma associação mental do desenho com a palavra e com outros desenhos semelhantes, tudo isso a partir da leitura do livro, seja ele um livro de figuras ou uma história ilustrada. A relação do leitor com o livro é de natureza interacional e, por isso, é importante discutir sobre o processo de mediação e de competência informacional para que o livro chegue ao seu destinatário.

Há uma outra questão relacionada à classificação e representação dos assuntos na biblioteca em relação aos novos gêneros que tem surgido nos últimos anos. Livros publicados por *youtubers*, literatura *young-adult*, *new adult*, *chick lit*, *sick lit*, distopias e *prequels* estão cada vez mais em voga e precisam ser discutidos para que se pense na sua inclusão nos acervos, principalmente no que diz respeito à classificação e representação. Esse trabalho não pretende discutir sobre essas novas literaturas, mas é importante mencionar que não foi apenas a literatura infantojuvenil que evoluiu ao longo dos anos e sim a literatura como um todo.

3.2.3 Competência informacional

A formação de crianças leitoras é um desafio na área da educação. Prender a atenção de uma criança para ler um livro quando há tablets, TV, Youtube e tantas outras distrações é uma tarefa trabalhosa. Isso significa que não basta colocar livros com títulos ou capas interessantes à disposição de crianças, a qualquer custo e a qualquer tempo, sem criar uma identificação com a leitura. É necessário ir além e considerar iniciativas que possam desenvolver o hábito da leitura na criança a longo prazo, considerando sua história, seu referencial de vida, seu ambiente. Pensar no estímulo da leitura, seja para o estudo ou o lazer, é pensar na mediação da leitura. Esta seção será dedicada à mediação da leitura e o desenvolvimento da competência informacional na criança na escola.

A mediação da leitura busca construir a ligação entre a criança e o livro/ a história que é contada. Esse processo deve considerar a escolha dos títulos, o estudo da obra, leituras compartilhadas e deixar que a criança tenha voz através de conversas e interações com a história. É importante destacar que a escolha dos livros

influencia a formação de leitores e, por isso, é necessário escolher bons livros literários, garantir a diversidade de gêneros e levar em conta as preferências das crianças.

Na teoria construtivista de Piaget (BEARD, 1978) as ideias e o conhecimento não são fatores acabados, mas permanentemente interpretados e amadurecidos. No seu olhar para o público infantil é possível pensar na mediação do conhecimento desde a infância até a fase adulta. Quanto à teoria sociocultural de Vygotsky (1998) de que o indivíduo é constituído das relações sociais e não simplesmente dos contextos da mente a mediação teria grande influência já que atua como elo entre o domínio social, histórico e cultural e as construções de conceitos, apropriações e aprendizagens do sujeito. Dessa forma a mediação para Vygotsky traria contribuições nos processos de apropriação e aprendizagem do indivíduo por meio das interações e internalizações.

No que diz respeito à perspectiva de Paulo Freire (1987, p.68) denominada mediatização o educador estabelece uma relação entre o indivíduo e a educação, sendo mediatizada pela realidade social que o cerca, mas sem arbitrariedade e simulando autonomia ao indivíduo. Uma de suas citações mais conhecidas fala que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A mediação é um ato de construção de sentido de vida, que não se limita à escola e considera família, professores, bibliotecários, amigos, escritores, jornalistas, livreiros e muitos outros. Pensando no contexto de uma formação de leitores e de profissionais tenha a leitura como ferramenta em suas propostas de ensino-aprendizagem, a leitura se configura entre o acesso ao conhecimento, a possibilidade de vivenciar e sentir emoções, além de favorecer a uma postura crítica do mundo, principalmente quando esse sujeito está iniciando sua vida escolar. Atualmente o papel educativo do bibliotecário está relacionado à sua capacidade de contribuir com a aprendizagem, ensinando o uso do aparato informacional atualmente disponível, com base no conceito de competência informacional hoje largamente estudado na área de Ciência da Informação (CAMPELLO, 2003; DUDZIAK, 2003).

É preciso entender que conhecimento e competência são conceitos diferentes. Competência remete à ideia de funcionalidade e aplicação do conhecimento. Conhecer bem os sistemas de classificação e as normas de catalogação não são suficientes, o profissional deve demonstrar competência ao usar o conhecimento para

facilitar o acesso e a recuperação da informação dos usuários. Logo, competência envolve conhecimento, atitudes e o saber fazer inspirados pela teoria e reflexão sobre a prática. Refletindo a partir de uma perspectiva construtivista e em teorias de aprendizagem, principalmente as de vertente psicológica como Piaget e Vygotsky, é possível notar a importância da mediação no processo de ensinar e de aprender que ocorre por meio da busca e uso da informação. Dessa forma, quando se fala de capacitar o indivíduo para aprender a aprender, para que construa seu conhecimento, é fundamental enfatizar o papel do profissional da informação como mediador do aprendizado e saberes referentes à Competência em Informação.

Spudeit (2017, p.889) afirma que o termo *information literacy* foi usado inicialmente nos Estados Unidos na década de 1970 e foi estudado em diversos países, ganhando características diferentes do que se conhece atualmente. No Brasil as pesquisas sobre esse assunto iniciaram nos anos 2000 e o termo ganhou destaque quando Campello o traduziu para Competência Informacional com o intuito de abordar a função educativa das bibliotecas escolares. Campello (2003, p.28) afirma que no Brasil a Competência Informacional ainda se encontra em fase de construção e sinaliza para o potencial desse conceito como catalisador das mudanças do papel da biblioteca escolar em face das exigências da educação no século XXI.

Um documento bastante relevante para o desenvolvimento da Competência em Informação (CoInfo) é o Manifesto da IFLA (LAU, 2008) intitulado *Diretrizes sobre o desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. Esse documento foi elaborado com o objetivo de ajudar “aos profissionais da informação que trabalham em programas educativos de educação fundamental e educação superior em seus esforços para atender aos requisitos de habilidades em informação na atualidade” (LAU, 2008, p. 1). As diretrizes da IFLA baseiam-se em três componentes básicos: o acesso, o uso, a avaliação.

a) Acesso – o usuário acessa a informação de forma eficaz e eficiente, isto inclui reconhecer as necessidades de informação, iniciar o processo de busca e localizar a informação, reconhecendo as fontes e elaborando estratégias de busca;

b) Avaliação – o usuário avalia a informação de maneira crítica e competente, esta etapa considera a avaliação da informação na qual extrai a informação, analisa sua relevância, seleciona e sintetiza a informação e a organiza de forma a especificar a melhor e mais útil para a pesquisa;

c) Uso – o usuário aplica/usa a informação de maneira precisa e criativa e, para isto, aplica a informação recuperada percebendo o conhecimento da pesquisa realizada, depois comunica o que foi aprendido de forma ética respeitando o uso legal da informação de forma que as informações obtidas sejam referenciadas em respeito à propriedade intelectual de outros.

Outro documento importante é a *Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e Aprendizado ao longo da vida*, documento publicado pela IFLA e elaborado pelos participantes do Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e Aprendizado ao longo da vida realizado na Biblioteca de Alexandria e 2005. Nesse documento é apontada a importância da ColInfo na vida dos indivíduos:

A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ele capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações. O aprendizado de toda a vida prepara os indivíduos, as comunidades e as nações a atingir suas metas e a aproveitar as oportunidades que surgem no ambiente global em evolução para um benefício compartilhado. Auxilia-os e suas instituições a enfrentar os desafios tecnológicos, econômicos e sociais, para reverter a desvantagem e incrementar o bem-estar de todos. (IFLA, 2005)

Campello (2003, p.29) aponta que há a necessidade de se construir um novo paradigma educacional para a biblioteca, ampliando a função pedagógica da biblioteca e repensando o papel do bibliotecário. A autora (2003, p.29) descreve a mudança do trabalho realizado pela biblioteca escolar nos Estados Unidos desde a década de 1950 onde ainda não havia educação de usuários e o espaço era usado apenas para estudos. O foco do profissional era voltado para a coleção e, aos poucos, tornou-se necessário instruir o leitor no uso da coleção, treinando-o para manusear fontes de informação consideradas apropriadas e relevantes para a aprendizagem de determinado tópico do currículo. Apesar de o foco ainda estar na coleção o ensino do uso dos materiais da biblioteca não era feito isoladamente pois estava ligado às disciplinas. A biblioteca sofria influência de teorias educacionais com métodos de aprendizagem dinâmicos e centrados no aluno, estimulando a ação dos bibliotecários, que percebiam que a biblioteca tinha contribuição importante a dar no apoio às novas estratégias didáticas.

O movimento da ColInfo que surgiu nos Estados Unidos incitou os bibliotecários a tomar uma atitude proativa, com a finalidade de participar do esforço educativo, o que requer bem mais do que o processo de busca e uso da informação. Campello diz

que "a ação do bibliotecário não se restringe, pois, a promoção da leitura nem a orientação bibliográfica, mas amplia-se para abranger aprendizagens mais complexas." (2009, p.11).

Ainda de acordo com Campello (2009), as bases teóricas para o desenvolvimento da ColInfo nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação estão fundamentadas principalmente a partir da institucionalização do serviço de referência e dos estudos de usuários. Baseando-se em uma abordagem construtivista, muitos estudos e pesquisas sobre o tema concentram-se em autores da área de educação como Piaget, Vygotsky e Freire. Neste sentido, é possível observar a integração entre os conhecimentos e práticas da Biblioteconomia com a Educação, visando aprofundar questões de aprendizagem, informação, conhecimento, comportamento informacional e pesquisa no espaço escolar, de maneira colaborativa, integrada e planejada.

Se é no período de formação escolar que a criança inicia seu interesse e ansiedade pelo aprendizado esse se torna o momento adequado para iniciar o desenvolvimento infanto-juvenil na busca e utilização de informações essenciais. Se a competência informacional e o aprendizado ao longo da vida são essenciais para o indivíduo então podemos apontar que é a escola e a biblioteca escolar que possuem um papel especial no que diz respeito à demanda informacional do público infantil e da promoção de sua competência informacional. Nesse contexto, podemos destacar a biblioteca escolar e suas ações com o objetivo de promover a competência informacional.

Para que se consolide o desenvolvimento de competência informacional na biblioteca escolar, é necessário colocar em prática algumas ações. Campello (2003) cita Kuhlthau, autora que se destaca na perspectiva da ColInfo ligada à aprendizagem. Kuhlthau publicou a obra *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental* onde apresenta seu programa de aprendizagem baseado numa perspectiva construtivista que visa desenvolver nas crianças habilidades para localizar, selecionar e interpretar informação desde o início de sua vida escolar. Kuhlthau também apoia o resgate dos bibliotecários e da biblioteca no processo pedagógico:

O desafio para a escola da sociedade da informação é educar as crianças para viver e aprender em ambiente rico em informação. [...] O bibliotecário desempenha papel fundamental no enfrentamento desse desafio. (KUHALTHAU, 1999, apud CAMPELLO, 2003, p.33)

Outros aspectos importantes para o desenvolvimento da competência informacional são citados por Bedin e outros (2015). Um deles é o espaço físico da biblioteca que deve ser um local de fácil acesso (inclusive para portadores de necessidades especiais), perto o suficiente de alunos e professores, sem ruídos, agradável e acolhedor. Outro ponto é o acervo que deve ser composto de obras variadas e em diferentes suportes para atender a uma demanda de usuários ampla e distinta. É essencial que a biblioteca esteja atualizada com os interesses do seu usuário, proporcionando que os seus usuários possam fazer uso do seu conhecimento e compartilhar com outros, seja presencialmente ou através de tecnologias via web. Bedin et al (2015) aconselham que a biblioteca esteja presente também nos momentos de lazer, oferecendo opções de descontração, favorecendo o acesso à leitura literária por meio de livros digitais infantis e juvenis. Considerando que o público frequentador da biblioteca escolar na atualidade nasceu em uma era digital e utiliza com frequência as tecnologias, o bibliotecário e a biblioteca escolar precisam estar inseridos nos ambientes digitais para que haja um maior interesse pelo espaço da biblioteca. Dessa forma esse espaço dinâmico pode se tornar a via de acesso para novas formas de leitura da literatura on-line, sendo inserida na rotina e nas práticas da comunidade escolar.

Além da estrutura física e do acervo, Bedin et al ponderam que é preciso que o profissional da informação seja capacitado para gerir a biblioteca já que consideram o bibliotecário responsável pelo elo entre usuário e informação dentro da ideia de competência informacional. Bedin e outros (2015) afirmam que a biblioteca escolar deve integrar as atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor. A pesquisa escolar, por exemplo, é uma prática pedagógica que envolve busca e uso da informação e tem relação com o bibliotecário já que esse profissional possui conhecimentos técnicos para orientar e desenvolver nos alunos competências informacionais. É evidente que integrar as atividades de sala de aula e biblioteca requer um planejamento entre professor e bibliotecário, o que infelizmente não é o que sempre acontece na realidade.

Campello (2003, p.30) diz que novas diretrizes foram surgindo ao longo dos anos tentando definir com mais clareza a função pedagógica do bibliotecário no planejamento do programa da biblioteca, de acordo com as necessidades específicas da escola. Dentre as funções designadas ao bibliotecário estava a de professor e a de consultor didático. Como “professor” o bibliotecário deveria ensinar não apenas as

habilidades que já vinha ensinando (localizar e recuperar informação), mas incluindo o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, ler, ouvir e ver, isto é, ensinando o aluno a aprender a aprender. Como consultor didático era encarregado de integrar o programa da biblioteca ao currículo escolar, colaborando no processo de ensino/aprendizagem e assessorando no planejamento e na implantação de atividades curriculares. Gasque (2013) sugere que os bibliotecários devem desenvolver não só competências técnicas e gerenciais, como também sociais e psicopedagógicas para atuar no ambiente educacional, podendo assim ser capaz de compreender como acontecem, a importância do processo de ensino-aprendizagem e como podem ser desenvolvidos no espaço biblioteca. É importante destacar que o programa de ColInfo contempla atividades que o bibliotecário realiza para promover a competência na criança. Esse profissional é um mediador, desenvolve atividades e exerce uma função e uma ação pedagógica, mas não exatamente são atividades demandadas dele.

Um bom exemplo para compreender a ColInfo dentro de biblioteca escolar é o projeto de extensão *Competência em Informação: implementação e avaliação de um programa para o âmbito escolar*, desenvolvido por discentes e docentes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro no Colégio Pedro II, escola pública federal localizada na cidade do Rio de Janeiro. Nesse projeto dividido em seis etapas Spudeit (2017, p.900-902) aponta algumas habilidades/conhecimentos/attitudes que deveriam ser identificadas nas atividades feitas com o 6º ano do ensino fundamental. É interessante pontuar que este trabalho foi colocado em prática com os alunos unindo esforços de bibliotecários e professores de diferentes disciplinas, indicando como um trabalho colaborativo e interdisciplinar pode trazer grandes contribuições nas escolas.

Quadro 1 - Atividades realizadas no Programa de COINFORM no Colégio Pedro II

Habilidades/ Conhecimentos/ Atitudes	Descrição	Atividades (elaboradas pela equipe)
<i>Identificação das necessidades informacionais</i>	Consiste em entender se uma informação é necessária, o motivo pelo qual o é, qual o formato/suporte da informação desejada, se está em um canal formal ou informal, em fontes primárias, secundárias ou terciárias, deve-se definir idioma, o nível científico, os tipos de documentos; o período de	Conversa expositiva-dialogada e realização de brainstorming. Houve explicação sobre os tipos de fontes de acordo com o conhecimento prévio deles. Depois a turma foi separada em grupos, foram elaboradas questões problemas sobre o tema e realizado o Quiz com placas V ou F.

	cobertura; o grau de precisão ou exaustividade.	
<i>Busca da informação</i>	Implica em obter um conjunto de informações e documentos necessários para resolver um determinado problema por meio do uso de estratégias e técnicas para encontrar e organizar a informação. Envolve a seleção de ferramentas de busca, escolha de conceitos de consulta (tradução do termo da linguagem natural para uma linguagem documentária), uso de operadores booleanos, cobertura temática e geográfica, idioma; etc.	Jogo de caça ao tesouro na biblioteca (primeiro mostrar como a biblioteca está organizada e como buscar as informações) e no laboratório de informática (em grupos com monitores). Foram elaboradas regras e dinâmica do jogo que envolviam ferramentas de busca, manuseio de diferentes fontes etc. A equipe que achava a resposta em fonte (impressa ou digital) ganhava outra pista até chegar ao final e ser vencedora.
<i>Avaliação da informação</i>	Pauta-se na avaliação dos conteúdos recuperados com base em critérios tais como veracidade, a credibilidade, a confiabilidade e a qualidade da informação bem como a autoridade.	Júri simulado com análise comparativa de fontes em grupo. A turma foi dividida em três grupos (acusação, defesa e jurados) para julgar se uma determinada situação problema. Os grupos deveriam fundamentar suas estratégias de acusação e defesa com fontes de informações confiáveis de acordo com os critérios expostos na aula que antecedeu a atividade.
<i>Análise e síntese da informação</i>	Esse processo implica o reconhecimento da informação através da leitura e análise de textos para identificar as ideias principais, exame do texto em pequenas partes para facilitar a compreensão, representação e aprendizagem, entendimento do significado da informação para poder escrevê-la, esquematizá-la, organizá-la, interpretá-la, hierarquizá-la, relacioná-la e expô-la. Pode ser feito em forma de resumo, esquemas como mapas conceituais, diagramas etc.	Roda de leitura no pátio e depois a oficina em sala de aula com textos pré-selecionados (individual) para aprender a extrair palavras-chaves, elaborar resumo e fichamento do texto com base em citações. Teve também uma oficina sobre normas da ABNT e orientações sobre como evitar plágio bem como as implicações éticas que permeiam as condutas do discente que plagia.
<i>Aprender a comunicar</i>	A partir da assimilação de novos conceitos e estruturação da informação, a comunicação (oral e escrita) é a atividade que culmina no processo de aprendizagem e na geração de novos conhecimentos. Para comunicar, a pessoa deverá aprender algumas técnicas de redação e citação para desenvolver uma ideia central com argumentos, capacidade	Troca das sínteses entre os alunos para criação de um texto colaborativo por grupo e criação de um produto com base nas pesquisas e atividades realizadas ao longo do projeto para que seja apresentado para a turma (em grupo) que poderá ser em forma de encenação, vídeo, música e também o registro no blog (era opcional).

	crítica e uma conclusão do que se pretende comunicar.	
<i>Aprender a aprender</i>	Consiste em compreender como se desenvolve a capacidade de conhecimento e aprendizagem, como se forma conceitos	Exposição de todos os trabalhos feitos na escola (troca de ideias, avaliação do projeto e da atividade dos alunos da escola, dos

Fonte: Spudeit et al (2017, p.900-902).

No caso do Brasil, falar sobre o desenvolvimento da ColInfo nos leva a refletir sobre a fragilidade da educação, das escolas e das bibliotecas escolares. A educação formal no país sofre com questões de ordem socioeconômica, além de se manter ainda muito tradicional e conteudista, dando pouco espaço para as novas formas de apreender. Ainda assim, é possível existir um cenário onde a biblioteca escolar seja um espaço dinâmico de leitura prazerosa, pesquisa, questionamentos e de construção de saber, contribuindo no desenvolvimento competências para o crescimento da imaginação das crianças.

Ainda no que diz respeito à biblioteca escolar, para embasar ações que busquem ampliar a ação educativa da biblioteca, Campello diz que deve ser considerado o conceito de letramento, que é utilizado no âmbito do ensino básico para designar “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler ou escrever”, entendendo-se então que “quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (CAMPELLO, 2003, p.36). A autora (2009) compreende que o letramento informacional implicaria fundamentalmente que o indivíduo alcançasse a capacidade de entender suas necessidades de informação e de localizar, selecionar e interpretar informações, utilizando-as de forma crítica e responsável. Já segundo Gasque (2010, p.86), o conceito de letramento informacional estaria relacionado à “capacidade de buscar e usar a informação eficazmente”.

Outro conceito interessante é a alfabetização informacional pode ser considerada a primeira etapa do processo de letramento informacional que envolve o conhecimento básico dos suportes de informação (GASQUE, 2010, p.86). Essa etapa incluiria o aprendizado de algumas noções básicas como o uso de dicionários, enciclopédias e recursos eletrônicos. Trabalhando com essas noções desde a educação infantil seria possível promover uma visão positiva do processo de busca e

uso de informações para a criança. Na sequência, estariam contempladas as tarefas de produção de textos próprios dos alunos, com a aplicação da informação em atividades cotidianas, dentre outras. Dessa forma, o desenvolvimento da criança acompanharia as atividades realizadas e exigiriam maior engajamento no universo informacional.

Gasque (2013, p.5-6) aponta que os conceitos de letramento informacional, alfabetização informacional, competência informacional e habilidade informacional estão inter-relacionados (muitas vezes até são confundidos na tradução) e aponta as diferenças existentes entre eles.

1. Letramento informacional é um processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências para buscar e usar a informação na resolução de problemas ou tomada de decisões. O letramento informacional é um processo investigativo, que propicia o aprendizado ativo, independente e contextualizado; o pensamento reflexivo e o aprender a aprender ao longo da vida. Pessoas letradas tem a capacidade de tomar melhores decisões por saberem selecionar e avaliar as informações e transformá-las em conhecimento aplicável.

2. Alfabetização informacional refere-se à primeira etapa do letramento informacional, isto é, abrange os contatos iniciais com as ferramentas, produtos e serviços informacionais. Nessa etapa, o indivíduo desenvolve noções, por exemplo, sobre a organização de dicionários e enciclopédias, de como as obras são produzidas, da organização da biblioteca e dos significados do número de chamada, classificação, índice, sumário, autoria, bem como o domínio das funções básicas do computador – uso do teclado, habilidade motora para usar o mouse, dentre outros. O ideal é que a alfabetização informacional se inicie na educação infantil.

3. Competência informacional refere-se à capacidade do indivíduo de mobilizar o próprio conhecimento que o ajuda a agir em determinada situação. Ao longo do processo de letramento informacional, os indivíduos desenvolvem competências para identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos.

4. Habilidade informacional é a realização de cada ação específica e necessária para alcançar determinada competência. Para o indivíduo ser competente em identificar as próprias necessidades de informação, por exemplo, é necessário desenvolver habilidades de formular questões sobre o que deseja pesquisar, explorar fontes gerais de informação para ampliar o conhecimento sobre o assunto, delimitar o

foco, identificar palavras-chave que descrevem a necessidade de informação, dentre outras.

Em outras palavras, pode-se compreender o letramento como um processo de aprendizagem sistematizado. Nesse processo, os indivíduos devem apreender os conteúdos relacionados aos padrões de letramento e aplicá-los para resolver problemas. No início do processo, em geral, há um primeiro contato com os conceitos do universo informacional, o qual chamamos de alfabetização informacional. Mais adiante, as atividades planejadas de ensino-aprendizagem e a experiência do indivíduo possibilitam que os conceitos tornem-se mais consolidados. O conhecimento torna-se funcional, ou seja, um meio para resolver problemas e tomar decisões. Esses conhecimentos aplicáveis ou saber fazer são as competências. E, evidentemente, não se adquire competências sem desenvolver habilidades específicas no caminho.

Para Aguiar (2012), é necessário cada vez mais refletir sobre as melhores práticas de ensinar ao público infantil formas de recuperação, acesso e utilização das informações disponíveis já que essas são ações que desenvolvem a competência informacional infantil dentro da biblioteca escolar. Nesse sentido, Bedin et al (2015) falam da leitura como meio de acesso à informação, parte essencial para a construção do conhecimento. Como dito anteriormente, a mediação da leitura é uma das ações que desenvolvem a competência informacional. Kuhlthau (2009) diz que envolver as crianças com livros e narrações de histórias é uma experiência agradável tanto para as crianças quanto para o bibliotecário. Há uma grande variedade de livros de histórias infantis que podem ser utilizados com esse propósito de contação para crianças e que estimulam a atenção, a imaginação, a concentração, a resolução de conflitos e transmitem valores morais, intelectuais, sociais e éticos, além de estreitar a relação bibliotecário-usuário.

No programa desenvolvido por Kuhlthau (2009) é pontuado que além de envolver as crianças para escutar histórias, é interessante que elas possam contar histórias também, além de localizar e emprestar livros do seu interesse. Isso pode ser considerado complementar com a aprendizagem da organização dos materiais na biblioteca escolar e, em específico, com a função de cada parte e elemento do livro.

Kuhlthau (2009) traz uma importante reflexão acerca da habilidade de localização que ajudará o usuário a entender como os materiais estão organizados na biblioteca, possibilitando que a própria criança localize uma informação ou material específico. Com o tempo isso permitirá que a criança compreenda o ambiente da

informação, além de adquirir a habilidade de interpretação, podendo entender e usar os materiais, e principalmente, encontrar significado no que está sendo lido. Nesse sentido, a biblioteca se torna um laboratório para aprendizagem dos conceitos de organização e recuperação da informação.

Aprender e entender a localização dos materiais organizados na biblioteca escolar é o primeiro passo para entender a organização e a representação da informação, principalmente a classificação utilizada. Silva e Silva (2012) apontam que é importante que o processo de organização e representação da informação das bibliotecas escolares, independentemente do tamanho do acervo, seja elaborado de maneira que o usuário esteja familiarizado com os procedimentos padrões e que possa verificar em outros tipos de biblioteca no futuro.

3.3 Organização e Representação Do Conhecimento

Este capítulo preocupa-se em tratar sobre a organização e a representação do conhecimento, focando em apresentar os sistemas de classificação e os tesouros, suas funções, estrutura e um breve histórico da sua construção. Também aponta exemplos de representações em literatura infantojuvenil para a compreensão da organização da biblioteca voltada para a criança.

A fim de possibilitar a construção da competência informacional, é necessária a reflexão acerca dos métodos e técnicas que propiciam a recuperação, acesso e uso de informações para esse público em específico. Para Aguiar (2012, p.31) “mais que habilidades tecnológicas, é imprescindível estabelecer condições para que este público desenvolva a assimilação de conteúdos e estabeleça uma consciência crítica diante da grande quantidade de informações disponíveis”. Por essa razão, Aguiar (2012, p.31) afirma que a organização da informação dentro das bibliotecas infantis é uma questão fundamental que pode fazer a diferença no que diz respeito à compreensão da criança.

Langridge (2006, p. 5-8) descreve que no nosso dia-a-dia realizamos inúmeros atos de classificação, incluindo a organização das roupas, dos alimentos, objetos da casa, tarefas realizadas no dia a dia. O autor cita que grande parte da arte de aprender consiste em regularizar hábitos pessoais de classificação. Diz ainda que sem classificação não haveria nenhum pensamento humano, ação e organização que

conhecemos pois é a classificação quem transforma nossas impressões sensoriais isoladas e incoerentes em objetos reconhecíveis e padrões recorríveis.

Nesse contexto, podemos inferir que a partir do momento que criamos relações com os objetos ao nosso redor passamos a agrupá-los e separá-los de acordo com diferentes critérios, forma, tamanho, cor, tipo etc. O ato de classificar citado por Langridge não se diferencia das ideias de Piaget, Vygotsky e *Gestalt*, onde a criança desenvolve a capacidade de classificação, agrupamento e segregação a partir do entendimento do meio em que vive. Logo, a classificação é um processo inserido no desenvolvimento cognitivo e mental da criança desde cedo e a organização da informação se torna fundamental para a compreensão do indivíduo nessa faixa etária.

A organização da informação é conceituada por Café e Sales (2010, p.118) como um “processo de arranjo de acervos tradicionais ou eletrônicos realizado por meio da descrição física e de conteúdo (assunto) de seus objetos informacionais”. O produto desse processo descritivo é a representação da informação, definida como um “conjunto de elementos descritivos que representam os atributos de um objeto informacional específico” (BRASCHER; CAFÉ, 2008). Para Dahlberg (2006), a organização do conhecimento “ordena a estruturação e sistematização dos conceitos, de acordo com suas características, que podem ser definidas como elementos de herança do objeto, e a aplicação dos conceitos e classes dos conceitos ordenados pela indicação de valores, dos referentes conteúdos dos objetos ou assuntos.” A organização da informação é descrita por Fujita et al (2014) como um “processo relacionado ao tratamento intelectual da informação que inclui a análise descritiva e a análise temática da informação, através das operações de catalogação, classificação e indexação”.

Zeng (2008) afirma que os Sistemas de Organização do Conhecimento podem ser descritos tendo como base a sua estrutura e as suas funções principais. No que diz respeito à estrutura o sistema pode ser plano, bidimensional ou multidimensional. Dessas funções inclui-se a eliminação de ambiguidades, o controle de sinônimos e equivalentes, a criação de relações semânticas explícitas (como relações hierárquicas e associativas) e a apresentar tanto as relações quanto as propriedades dos conceitos nos modelos de conhecimento. A autora aponta alguns Sistemas de Organização do Conhecimento agrupados da seguinte forma:

Quadro 2 - Sistemas de Organização do Conhecimento

Listas de termos	Modelos de metadados	Classificação e Categorização	Modelos de relacionamentos
. Listas (Pick lists)	. Lista de autoridade	. Cabeçalho de assunto	. Tesouro
. Glossários	. Diretórios	. Esquemas de categorização	. Ontologias
. Dicionários	. Dicionário geográfico (gazetteers)	. Taxonomias	. Web semântica
. Aneis de sinônimos		. Esquemas de classificação	

Fonte: Adaptado de ZENG (2008, p.161)

O termo Sistema de Organização do Conhecimento, segundo a definição de Zeng, destina-se a englobar todos os tipos de esquemas de organização de informações e promover a gestão do conhecimento, tendo como alguns exemplos os esquemas de classificação, tesouros, taxonomias, ontologias, dentre outros. (2008, p.160)

Figura 2 - Estruturas e funções dos Sistemas de Organização do Conhecimento

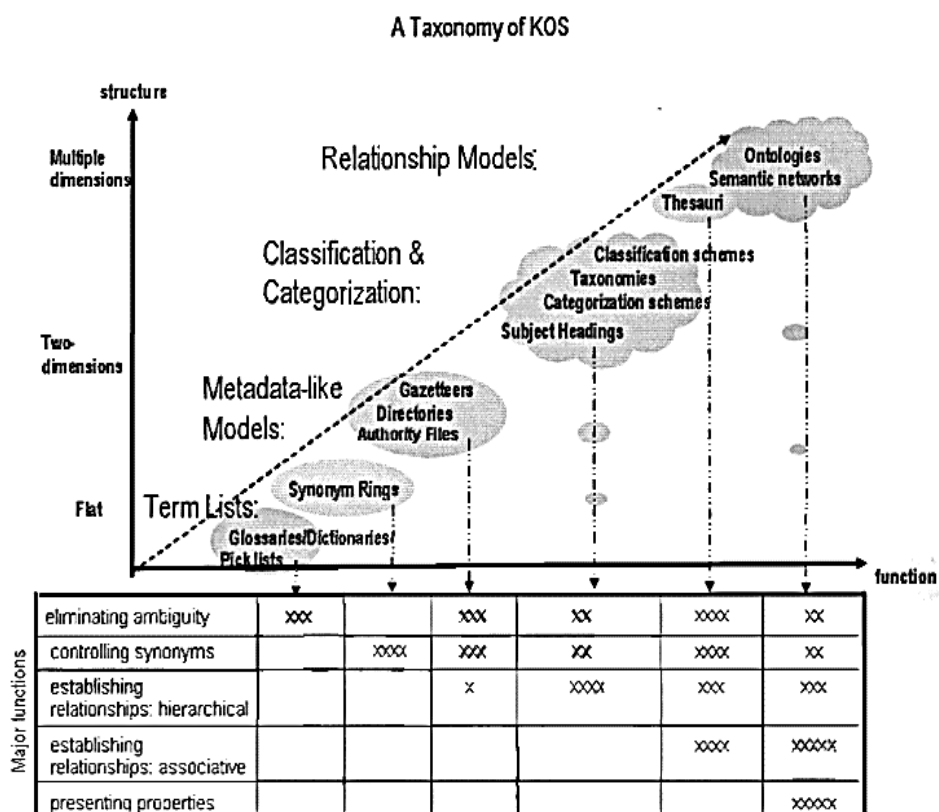


Figure 1. An overview of the structures and functions of KOS

Fonte: Zeng, 2008, p.161.

Na figura acima estão apontados alguns Sistemas de Organização do Conhecimento agrupados segundo suas funções e estrutura. Destacamos a posição do tesouro e dos esquemas de classificação que parecem bem próximos, entretanto os esquemas de classificação se aproximam mais dos cabeçalhos de assunto enquanto o tesouro se aproxima das ontologias. Zeng (2008) organiza os sistemas de organização do conhecimento baseando-se na estrutura e nas funções principais dos sistemas. No que diz respeito à estrutura o sistema pode ser plano, bidimensional ou multidimensional. Dessas funções inclui-se a eliminação de ambiguidades, o controle de sinônimos e equivalentes, a criação de relações semânticas explícitas (como relações hierárquicas e associativas) e a apresentar tanto as relações quanto as propriedades dos conceitos nos modelos de conhecimento.

Langridge (2006, p. 81-83) descreve os esquemas de classificação utilizando alguns elementos importantes e afirma que os esquemas podem ser gerais ou especializados. O autor afirma que todo esquema geral deve possuir três partes: as tabelas, as regras para uso e o índice alfabético. Langridge complementa que os esquemas devem ser analisados de acordo com a estrutura geral e a estrutura das classes individuais e que a existência de notas ou introdução é importante para o entendimento geral do esquema.

Assim, com o auxílio dos Sistemas de Organização do Conhecimento é possível organizar e recuperar as informações através da padronização dos termos, o que simplifica a indexação, facilita a recuperação e o entendimento dos usuários. Para que isso aconteça, os conteúdos são extraídos dos documentos e colocados num esquema estruturado sistematicamente, onde esse conteúdo se encontra representado (CAFÉ; SALES, 2010, p.118). Entretanto, o desenvolvimento desses Sistemas de Organização do Conhecimento depende dos usuários, já que não há um esquema de classificação do conhecimento que abranja a necessidade informacional de todos. Souza (2007) reitera essa ideia dizendo que

É importante observar a importância dos métodos de processamento da informação contextualizados no estudo do fenômeno da informação visando o alcance dos objetivos desejados de acesso ao conhecimento registrado para assimilação e uso pelos usuários de sistemas de informação. (SOUZA, 2007, p.114)

Na tabela abaixo estão representados os processos e seus respectivos instrumentos de representação, além de alguns exemplos.

Quadro 3 - A Representação em Atividades de Informação

PROCESSOS	INSTRUMENTOS DE REPRESENTAÇÃO	EXEMPLOS
Fala	Línguas	Linguagem
Catálogo	Códigos, normas de descrição, padrões de metadados	AACR2, NBRs, ISBDs, ...
Indexação	Linguagens documentárias verbais	Tesauros, vocabulários sistematizados, índices, ...
Classificação	Linguagens documentárias notacionais	CDD, CDU, Cólón, ...

Fonte: Salles (2018).

Pensando na questão da representação da informação podemos afirmar que cada processo utilizará um instrumento diferente no que diz respeito às atividades de informação.

Na prática da linguagem natural sabe-se que as palavras chegam até as pessoas através dos sentidos, de forma organizada, isto é, são agrupadas de acordo com regras preestabelecidas, formando frases. Assim, a língua integra o universo mais amplo da linguagem e atua como elemento fundamental na comunicação social.

A linguagem já se encontra em desenvolvimento na criança com idade escolar e nessa etapa é possível notar que o entendimento das palavras e sua relação com os objetos e os sons já está avançada, permitindo a formação de frases mais completas. Para Piaget é entre o período pré-operacional e o operacional de concreto que a criança desenvolve a linguagem comunicativa e consegue se comunicar de fato. Para Vygotsky, a fase escolar é o período que a criança conseguirá aprender a formular frases e se comunicar por estar inserida num meio que propicia essa atividade junto com professores e outras crianças. Completando as duas ideias, a teoria da *Gestalt* indica que o estímulo das vozes, palavras e objetos é percebida pela criança de maneira que ela consiga estruturar sua percepção e, assim, formar palavras e frases para se comunicar.

O foco desse trabalho está relacionado com as linguagens documentárias verbais e notacionais. Dentre as linguagens documentárias Guim e Fujita (2016) consideram que as mais fundamentais são os sistemas de classificação bibliográfica,

o tesouro, e os cabeçalhos de assunto. A principal característica que os diferencia é o tipo de linguagem utilizada, verbal ou por notação. Nas linguagens verbais, como as listas de cabeçalhos de assunto e tesouros, os assuntos ou conceitos são representados por palavras, em forma de cabeçalhos de assuntos ou descritores. Já nas linguagens notacionais os assuntos são representados por códigos ou símbolos, como os sistemas de classificação bibliográfica. Enquanto as linguagens verbais são mais utilizadas para a recuperação da informação, na ordenação e localização física dos documentos as linguagens notacionais são mais empregadas, seguindo a ordem das classes de assuntos.

As linguagens documentárias também podem ser divididas em duas classes, hierárquicas e alfabéticas. Guim e Fujita (2016) destacam as linguagens hierárquicas como linguagens notacionais, como por exemplo os sistemas classificatórios da Classificação Decimal Universal (CDU) e Classificação Decimal de Dewey (CDD).

Na organização das informações segundo uma estrutura hierárquica e sistemática, as classificações são consideradas linguagens hierárquicas pré-coordenadas, pois os conceitos são concebidos no momento da representação. A estrutura oferecida pelas classificações permite que as informações sejam agrupadas de forma coerente, contextualizada e lógica, considerando a arrumação física no espaço da biblioteca e, ao mesmo tempo, a organização lógica e sistemática do conhecimento.

Guim e Fujita (2016) afirmam que os sistemas de classificações que mais se popularizaram, surgiram apenas no século XIX, a Classificação Decimal de Dewey (CDD) e a Classificação Decimal Universal (CDU). Esses esquemas de classificação bibliográfica buscam mapear o conhecimento em suas diferentes áreas dispondo os assuntos baseado nas relações hierárquicas, do geral para o mais específico.

As linguagens alfabéticas são pós-coordenadas ou pré-coordenadas. Nas linguagens pós-coordenadas os termos se coordenam durante a estratégia de busca, ou seja, após sua determinação. Nas linguagens pré-coordenadas os termos são coordenados no momento da indexação. Guim e Fujita (2016) concordam que as linguagens de pré-coordenadas funcionam melhor nos sistemas tradicionais de bibliotecas enquanto as linguagens pós-coordenadas se destacariam em sistemas automatizados, como exemplo apresentamos os tesouros como linguagens pós-coordenadas e as listas de cabeçalhos de assunto pré-coordenadas. Os tesouros continuam a ser as linguagens controladas pós-coordenadas mais utilizadas na

representação e recuperação da informação. Os cabeçalhos de assunto são vocabulários controlados pré-coordenados voltados para a indexação e, apesar de ser uma das linguagens documentárias mais fundamentais não será abordada nessa pesquisa por já ser um instrumento bastante difundido.

Fujita et al (2014) realizam uma análise das linguagens documentais utilizadas em bibliotecas escolares na Espanha, Portugal e Brasil e concluem que nas três realidades estudadas se comprova o uso de linguagens documentais de caráter geral para indexar e classificar os conteúdos das bibliotecas escolares. As autoras apontam que no Brasil não há linguagens documentais adaptadas ou criadas especificamente para bibliotecas escolares. Segundo a pesquisa, as bibliotecas escolares utilizam a CDD, CDU e listas de cabeçalhos de assunto da Library of Congress, BIBLIODATA, Biblioteca Nacional e Thesaurus Brasileiro de Educação (BRASED), necessitando da criação de uma forma específica para organizar uma coleção dirigida a crianças e jovens, utilizando um vocabulário adaptado ao grupo de idade em questão.

3.3.1 Sistemas de Organização do Conhecimento

Esta seção foca na apresentação dos sistemas de classificação e dos tesauros, buscando apontar um breve histórico da criação de cada um e suas diferentes estruturas. No que diz respeito aos esquemas de classificação é apontada a sua função de recuperação e organização de informações, facilitando o acesso do usuário. É apresentada também a definição dos tesauros, bem como sua estrutura de conceitos de uma área específica do conhecimento.

Com a disseminação das bibliotecas universitárias e o surgimento das bibliotecas públicas a partir do século XVII houve a necessidade de se reunir o conhecimento humano numa ordem coerente, com o objetivo organizar os acervos de bibliotecas e facilitar o acesso às informações neles contidas. Isto levou ao estabelecimento de grandes agrupamentos por assuntos, cuja ordem variava de acordo com os conceitos de cada um (BARBOSA, 1969, p. 13).

No fim do século XVIII, as bases para a compreensão, organização e tratamento das questões centrais das classificações foram fortalecidas, o que resultou no surgimento de vários esquemas de classificação do conhecimento que se constituíam em modelos onde os eventos de um determinado fenômeno se

ordenavam segundo uma definição ou critérios, permitindo a comparação e a análise do fato observado. (SILVA; CAMPOS; BRANDÃO, 2005).

Segundo Batista (2004), a teoria da classificação foi construída baseando-se nas técnicas da lógica aristotélica no que diz respeito às estruturas classificatórias subdivididas em classes e em subclasses, através da aplicação das características de divisão. O método analítico-sintético (que também é utilizado por Ranganathan na Colon Classification) ocorre a partir da divisão contínua de um assunto em tantas partes quantas forem possíveis (a parte onde é feita a análise), seguida do agrupamento ou desagrupamento dos elementos dessa divisão de acordo com suas semelhanças ou diferenças (quando ocorre a síntese), com o objetivo de melhor precisar o assunto.

Os sistemas de classificação do conhecimento desenvolvidos por diversos filósofos e cientistas serviram de base para os grandes sistemas de classificação modernos, como a Classificação Decimal de Dewey (CDD) e a Classificação Decimal Universal (CDU), usados em bibliotecas, centros de documentação e outras unidades de informação que representam a informação no formato de números ou símbolos de classificação do Brasil e do exterior. Esses sistemas de classificação bibliográfica são mapas completos de diferentes áreas do conhecimento, mostrando conceitos e as relações entre estes, estruturando-se com base na divisão hierárquica dos assuntos, apresentando os conceitos do geral para o mais específico e criando cadeias de termos segundo o princípio de hierarquia. Esta hierarquia é facilmente visualizada através das linguagens simbólicas de que fazem uso os sistemas de classificação bibliográficos, como os códigos, ou símbolos, na forma de notação através das quais os assuntos são representados.

Como explicam Cintra et al.

Nos sistemas de classificação bibliográfica, a estrutura hierárquica é dada pela notação (decimal, no caso da CDD e da CDU). O vértice das cadeias hierárquicas constituído por disciplinas convencionais que se subdividem sucessivamente. A indicação dos assuntos é feita por meio da notação numérica ou alfanumérica, conforma o tipo de sistema. (2002, p. 44).

Uma afirmação muito importante para este trabalho é a de Langridge que diz que “há várias maneiras de classificar um mesmo objeto ou ideia” (LANGRIDGE, 2006, p.14) e que “a escolha da classificação a ser usada está sempre relacionada a um propósito” (LANGRIDGE, 2006, p. 17).

A principal influência para Melvil Dewey (1851-1931) na construção de sua classificação bibliográfica universal, cuja primeira edição data de 1876, foi a classificação das ciências de Francis Bacon. Bacon foi um filósofo e político inglês, considerado um dos fundadores do método indutivo de investigação científica, e sua classificação era baseada na divisão do conhecimento em três grandes grupos: memória, imaginação e razão. Segundo Barbosa (1969, p. 23), o esquema desenvolvido por Dewey usa a concepção de Bacon e distribui a totalidade do conhecimento em dez grandes classes que, por sua vez, são divididas em dez subclasses que se dividem em dez grupos, onde cada conceito é traduzido por uma notação numérica. Para complementar a tabela principal, Dewey criou uma tabela de divisões de forma, que podem ser acrescentadas a qualquer assunto com o intuito de conseguir perceber os aspectos comuns entre os vários assuntos.

O esquema original de Dewey está atualmente em sua vigésima terceira edição. No princípio não havia muitos recursos, mas, ao longo do tempo, sofreu alterações e aprimoramentos que tornaram a classificação mais complexa e efetiva. Esse sistema biblioteconômico de classificação é um dos mais utilizados em todo o mundo atualmente. Posteriormente, outros sistemas bibliográficos de organização do conhecimento foram surgindo influenciados pela CDD.

Existem ainda outros sistemas de classificação universais que foram sendo desenvolvidos ao longo dos anos, como, por exemplo, a Classificação Decimal Universal (CDU), a Classificação da Biblioteca do Congresso (LCC), a Colon Classification de Ranganathan, a Classificação Expansiva de Cutter, a Classificação de Assunto de Brown e a Bibliographic Classification de Bliss. Alguns destes sistemas de classificação foram adaptados por algumas das bibliotecas, recebendo certas modificações. Além dos sistemas de classificação universais, também foram criados esquemas especializados de classificação para bibliotecas possuidoras de coleções especializadas.

No que diz respeito às funções das classificações bibliográficas, alguns autores apontam a recuperação da informação como uma delas. Entretanto, muitos autores afirmam que a classificação bibliográfica está intimamente relacionada à organização das coleções. Barbosa (1969, p. 16), por exemplo, define classificação bibliográfica como o processo de reunir os livros em grupos segundo os assuntos que estes abordam, combinando-os em um sistema pré-estabelecido e com uma localização certa na coleção.

Seguindo a mesma ideia, Gigante (1995) afirma que as classificações bibliográficas são um bom instrumento de trabalho na organização do acervo de uma biblioteca, uma vez que a sua macro organização lógico-hierárquica faz com que os documentos sejam alocados obedecendo às diversas áreas de assuntos existentes e classificáveis por suas tabelas.

Da mesma forma, para Cintra e outros (2002, p. 44), as classificações bibliográficas foram construídas visando, principalmente, à organização dos documentos nas estantes, a partir da identificação dos assuntos tratados nos documentos com classes genéricas de assuntos tradicionalmente reconhecidos. Em vista disto, estes esquemas de classificação são hierárquicos e enumerativos e o trabalho do indexador é encaixar o item em um “nicho” correto dentro de um grande esquema.

Portanto, as classificações bibliográficas não são os instrumentos mais adequados para a recuperação de informação e sim instrumentos de arranjo de coleções de documentos, elaborados com o objetivo de organizar os acervos de bibliotecas e facilitar o acesso dos usuários à informação contida nesses acervos. (GIGANTE, 1995). A razão disso seria que apenas as relações genéricas (entre o gênero e suas espécies), partitivas (entre o todo e suas partes), e de coordenação (entre membros de uma mesma série) são visíveis nas estruturas classificatórias, ficando excluídas outras relações de natureza associativa, muito importantes quando no que refere à recuperação da informação.

A principal função da linguagem notacional é a ordenação física dos documentos, em ordem de classes de assuntos. Até porque, como só pode ser atribuído um endereço a cada documento, os esquemas de classificação acabam tendendo a generalizar o conteúdo temático dos documentos, não detalhando a informação contida e representando-os apenas pelo assunto principal de que tratam, ou por notação de nível hierárquico superior/genérico que engloba séries de conceitos pertencentes a uma mesma hierarquia. Isto não diminui a importância dos sistemas bibliográficos de classificação para as unidades e os sistemas de informação, uma vez que esses esquemas cumprem a função de organizar os registros do conhecimento e o próprio conhecimento humano, possibilitando a sua localização dentro do acervo e a sua recuperação.

A organização e a representação dependem do contexto e do objetivo para o qual foi criada, não existe certo ou errado numa classificação e sim classificações para

atender um objetivo. São importantes a definição e o referencial para a sua criação, mas há uma questão política a se pensar que rodeia a classificação e o objetivo que ela pretende alcançar, respeitando também as normas específicas.

Gigante (1995) pontua uma questão pertinente: as classificações refletem o contexto social no qual foram elaboradas. Logo, o contexto histórico e social no qual foram criadas tanto a CDD quanto a CDU difere do contexto histórico atual. Nesse sentido, instrumentos e metodologias que viabilizem uma melhor interface entre usuários e sistemas de informação necessitam ser propostos pelos profissionais da ciência da informação. O contexto tratado por Gigante quase 25 anos atrás também sofreu mudanças com o avanço das tecnologias e *softwares* e das novas formas literárias que vem surgindo.

Outra linguagem controlada bastante utilizada para a representação e recuperação da informação é o tesauro que apresenta uma estrutura de conceitos de uma área específica do conhecimento e as relações entre cada conceito.

O termo *thesaurus* é uma palavra latina que significa "tesouro" e vem sendo traduzida para o português como "tesouro". Este termo se popularizou com a publicação do dicionário analógico de Peter Mark Roget, em Londres, em 1852, intitulado *Thesaurus of English words and phrases*, que levou cerca de 50 anos para ficar pronto. Roget chamou de "thesaurus" seu dicionário de palavras, uma vez que o termo também designa vocabulário, dicionário ou léxico. Pode ser definido como um vocabulário controlado de conceitos que apresenta relações hierárquicas, associativas, de equivalência, de oposição e de pertinência entre os termos, com objetivo de auxiliar o usuário a encontrar a informação de que necessita com a menor margem de erro possível (COLEPÍCOLO et al, 2006). Também pode apresentar uma classificação numérica hierárquica dos termos usando o sistema decimal.

O tesauro é um instrumento de indexação pós-coordenada que apresenta a estrutura de conceitos de um domínio específico do conhecimento, apresentando relações lógicas, nas quais se estabelece uma relação de superordenação e subordinação entre os conceitos (relação gênero/espécie, relações por coordenação, relações partitivas e relações exemplares); relações ontológicas, ou associativas, que são relações indiretas entre os conceitos (relações por coordenação, relações por encadeamento e relações sequenciais); e relações de equivalência entre os conceitos, quando um mesmo conceito é representado por mais de uma denominação (LAAN, 2002). Estas relações formam uma rede de informação ao mesmo tempo íntegra e

flexível ideal para indexação e busca de informação. Os tesouros modernos, conforme Batista (2004, p.3), surgem a partir da percepção das limitações das tabelas de classificação enquanto instrumentos de recuperação da informação, especialmente nos sistemas automáticos de busca, e serão gradualmente aperfeiçoados a partir da segunda metade do século XX.

Em virtude de suas características, os tesouros vêm ganhando cada vez mais espaço como instrumento de indexação e classificação de informação em substituição a outras formas de vocabulários controlados, como os cabeçalhos de assunto. A sua importância atualmente se fundamenta no seu potencial de auxílio ao usuário da informação em encontrar documentos de acordo com suas necessidades ou expectativas, pois nele a riqueza dos relacionamentos associativos e lógicos é representada de tal forma que torna possível aos usuários expressarem suas necessidades de informação de modo a limitar sua pesquisa a um nível de especificidade mais restrito ou mais amplo do que aquele usado pelo indexador, contribuindo, assim, para aprimorar os resultados de suas buscas.

Zeng (2008, p.161) define o tesouro como um conjunto de termos representando conceitos e as relações hierárquicas, equivalentes e associativas que existem entre eles (tradução nossa). Um exemplo dado pela autora é o tesouro de Roget, mencionado anteriormente, que representa apenas os termos equivalentes (os sinônimos) junto às categorias de classificação.

Thesauri are the most typical form of controlled vocabulary developed for use in indexing and searching applications because they provide the richest structure and cross-reference environment. Thesauri are helpful to both indexers and searchers who need to discover the most appropriate and specific terms for their purposes. In thesauri, relationship indicators are usually employed reciprocally. A strong structure builds a strong network. (ZENG, 2008, p.172)

A construção de um tesouro está subjacente a uma série de exigências que regem tanto sua estrutura conceitual quanto operacional. A linguagem é o ponto de partida dessa estrutura. De preferência deve permitir a transformação de uma linguagem natural em uma linguagem artificial, devidamente normatizada por um processo pós-controlado apto para controle da informação documental de um domínio. A normatização da linguagem se constitui a partir de léxicos que se referem a um assunto em específico, o que os permitem serem elevados a categoria de termos. Tais termos são formados a partir de palavras-chave que denotam conceitos descritores e seus equivalentes (como os sinônimos). Os termos podem ser simples

ou compostos, e devem relacionar-se entre si para estabelecerem relações hierárquicas, associativas e de equivalência. A relação entre os termos pode atender a métodos pré-coordenados ou pós-coordenados, sendo este último o mais comumente utilizado.

Os tipos de tesouro nos remetem as suas características enquanto instrumento para a organização do conhecimento. A relação entre macrotesouro e microtesouro se aproxima da relação entre tesouro geral e específico, multidisciplinar e monodisciplinar e principais e auxiliares. A diferença é que, de acordo com Currás (1995, p.97), não se trata de avaliar o número de termos com que se conta, mas, sim, a sua distribuição no conjunto de seu contexto. Portanto, a relação entre macrotesouro e microtesouro se concretiza de forma organizacional, cujo macrotesouro “[...] contém diferentes assuntos relacionados entre si, mas dispostos em lugares diferentes, como se tratasse de um conglomerado de vários tesouros menores.” (CURRÁS, 1995, p.97).

O caráter público ou privado do tesouro, de acordo com Currás (1995, p.97), está diretamente ligado à sua elaboração enquanto origem institucional. A quantidade de tesouros disponíveis em âmbito público nos permite ter acesso a praticamente qualquer assunto. Não é incomum que instituições privadas adaptem tesouros a suas demandas informacionais, sem o posterior compartilhamento do material desenvolvido.

As multiplicidades linguísticas que caracterizam o tesouro estão de acordo com os objetivos os quais este foi elaborado, normalmente alinhados aos objetivos da instituição pelo qual foi desenvolvido. Considerando o peso institucional, geralmente são monolíngues. Os bilíngues e plurilíngues são mais raros, tanto pela complexidade de sua elaboração quanto pelo contexto de relevância, tendo em vista que em âmbito internacional, o idioma inglês torna-se o padrão de aplicabilidade primária. A adaptação do sentido das palavras entre os idiomas é outro complicador, apesar da base terminológica a qual o tesouro está subjugado.

Podemos resumir que o tesouro tem como princípios estruturantes a linguagem terminológica especializada e a utilização para fins documentários de indexação ou classificação, além da recuperação da informação. É importante ressaltar a necessária flexibilidade ao permitir a adição e supressão de termos à sua estrutura, princípio o qual legitima sua atualidade e dinamismo na representação do conhecimento. Além disso, ao restringir-se a um assunto específico, torna-se

fundamental para a constituição de uma linguagem especializada em um determinado domínio.

Antes da popularização da informática e do amplo uso de computadores para a construção de tesouros, esses também eram apresentados em formas de gráficos. Com o tempo, caíram em desuso devido à complexidade de sua elaboração e pouca eficiência em relação aos outros dois modelos. Sem dúvida o advindo da terminologia foi fundamental para o desenvolvimento dos tesouros como sistema de organização do conhecimento. A valorização do termo enquanto unidade representacional permite a formação de unidades linguísticas, conforme afirma Currás:

Com a aproximação à terminologia, as palavras-chave, embora expressando conceitos concretos, referidos a um vocabulário especializado, converteram-se em termos. Portanto, os componentes fundamentais dos tesouros são os termos. Termos que constituem unidades linguísticas factíveis de serem examinadas linguisticamente e gramaticalmente. (1995, p. 102-103)

Nesse contexto, é fundamental apresentar a Terminologia como uma disciplina que se ocupa de termos especializados através de um conjunto de diretrizes ou princípios que regem a compilação dos termos de uma área específica. Segundo Cabré,

Disciplina centrada em um objeto, as unidades terminológicas, tendo em conta que áreas de conhecimento surgem, se estabelecem e se especificam em função das condições sociais e políticas dos contextos em que aparecem, e são estas condições que explicam as diferentes aproximações a que qualquer objeto científico pode dar lugar. (1999, p.129)

A terminologia pode ser definida a partir de dois aspectos, chamados de terminologia teórica e concreta. A primeira é composta por um conjunto de diretrizes e princípios que regem a compilação, formação de termos e estruturação de campos conceituais (ou nocionais). Já a terminologia concreta é o conjunto de termos que representam sistemas de conceitos relacionados a uma língua de especialidade ou área de atividade particular. A terminologia é uma área interdisciplinar que dá suporte a várias disciplinas no estudo dos conceitos e sua representação em linguagens especializadas. Um exemplo da importância de se estudar a terminologia dentro das diferentes áreas do conhecimento é o termo “vírus” que pode se referir à área médica ou à informática.

Segundo Campos (2001), a terminologia nasceu da necessidade de padronizar termos para facilitar a comunicação entre especialistas e seu surgimento como disciplina tem origem na década de 1930 quando foram formadas várias escolas de terminologia, as Escolas de Viena, Praga e Soviética). Essas escolas influenciaram o

desdobramento de discussões que mais tarde ajudaram no desenvolvimento de teorias acerca da terminologia.

O austríaco Eugen Wüster (1898-1977) desenvolveu a chamada Teoria Geral da Terminologia (TGT) com a publicação, em 1931, de sua tese de doutorado na Universidade de Stuttgart, intitulada *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik* (A normalização internacional da terminologia técnica, com ênfase especial na eletrotécnica), dando ênfase ao caráter sistemático da terminologia (BARROS, 2004, p.53).

O objetivo da TGT era dar suporte às bases científicas para a eliminação da ambiguidade nos discursos técnicos e científicos. A sistematização dos princípios terminológicos trouxe a esta atividade um caráter científico próprio, diferenciando-se da atividade lexicográfica. Segundo a teoria de Wüster (BARROS, 2004, p.55), o trabalho terminológico inicia com o conceito que possui uma unidade de denominação que é o termo. Um termo designa um conceito. Para a TGT, conceito é uma unidade de pensamento, constituído de características que refletem as propriedades significativas atribuídas a um objeto, ou a uma classe de objetos. Sua finalidade é permitir a ordenação mental e a comunicação através do símbolo linguístico que é o termo. O conceito é uma construção mental realizada ao se observar a realidade e perceber os objetos. A característica do conceito também é um conceito em si e através dela pode-se comparar e classificar os conceitos em um sistema de conceitos, sintetizando através de termos.

Como a Terminologia se ocupa de uma área de conhecimento e, por isso, há uma seleção de características relevantes para aquela área e para os propósitos do trabalho terminológico. De acordo com Barros (2004), os conceitos se relacionam com outros conceitos em um sistema de conceito terminológico, pois são representações mentais das relações que ocorrem entre os objetos na realidade empírica. Quando estas relações são tratadas em um nível conceitual, passam a ser consideradas relações lógicas e ontológicas. Os princípios do trabalho terminológico visam propiciar uma correspondência exata entre conceitos e termos, para facilitar a comunicação nos vários domínios do conhecimento.

Figura 3 - Princípios do trabalho terminológico



Fonte: Adaptado de Barros, 2004.

Dentre os princípios implantados por Wüster na TGT (BARROS, 2004, p.56) destacam-se:

- Univocidade – correspondência única entre denominação e conceito a qual se dá via normalização.
- Monorreferencialidade – um significante terminológico, mesmo complexo, representa no espírito de um especialista da área um conjunto conceitual único. Um avanço para a época foi considerar a língua como um sistema. Na pesquisa terminológica estudam-se os conceitos enquanto parte de um sistema de conceitos.

Segundo Barros (2004, p.56), a Terminologia pode ser classificada de duas formas tendo como base os propósitos do seu trabalho, são elas a Terminologia descritiva e a Terminologia normativa, que se ocupam na elaboração de vocabulários e na normalização, respectivamente. A terminologia descritiva se ocupa da coleta dos dados terminológicos e da descrição dos termos por meio de definições, enquanto a Terminologia normativa preocupa-se com a uniformização de conceitos e da atribuição de termos para os designar, buscando eliminar ou reduzir a sinonímia e a homonímia. Pode identificar um conjunto de conceitos de um domínio especializado, organizá-los em um sistema estruturado e defini-los. Dentre os paradigmas terminológicos citados, a TGT se enquadra na ideia de uma Terminologia normativa, pois percebe-se que a TGT de Wüster tem um caráter normativo e condena a ideia da variação linguística por sinonímia, polissemia e homonímia.

Após os anos 1930 houve intensa produção no campo da Terminologia, promovendo um processo de reflexão e observações sobre as limitações da TGT.

Algumas críticas científicas evidenciaram a necessidade de uma nova proposta teórico-metodológica para a Terminologia. A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) foi apresentada por Maria Teresa Cabré em 1999 e nasceu como resposta a essa necessidade, constituindo um novo paradigma, alternativo à TGT. Cabré (1999, p.117) reconhece a importância do modelo de Wüster e sua contribuição ao desenvolvimento dos estudos da Terminologia, mas não deixa de considerá-lo reducionista e idealista, uma vez que parte do pressuposto de que o conhecimento especializado é uniforme e independente das línguas e culturas. A TGT, então, começa a dar lugar a uma teoria mais ampla e flexível, cujo instrumental teórico-metodológico pode explicar melhor os fenômenos que envolvem a comunicação especializada e melhor descrever suas unidades mais representativas, os termos, de forma a abranger toda a sua complexidade.

A TCT de Cabré (1999), ao contrário da TGT, não aceita a distinção entre a unidade terminológica (termo) e a unidade lexical da língua geral (palavra) e considera os termos como “unidades linguísticas que exprimem conceitos técnicos e científicos, mas que não deixam de ser signos de uma linguagem natural com características e propriedades semelhantes” (BARROS, 2004, p.57). A TCT também reconhece a existência de variação conceitual e denominativa nos domínios de especialidade, levando em conta a dimensão textual e discursiva dos termos. Dessa forma, os termos devem ser considerados em seus aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. O conteúdo de um termo é relativo a um domínio e a uma situação de uso. Dentro de um sistema conceitual, o valor de um termo é dado pelo lugar que ele ocupa na estrutura, podendo ocupar lugares diferentes, de acordo com os critérios de organização do sistema de conceitos. Cabré afirma que “os termos não pertencem a um domínio, mas são usados em um domínio com valor singularmente específico” (1999, p.124).

A TCT é fundamentada de acordo com três teorias principais relacionadas ao conhecimento, comunicação e linguagem (CABRÉ, p.122-123):

- Teoria do conhecimento: estudos relativos às possibilidades e tipos de conceitualização da realidade e à relação conceito-designação;
- Teoria da comunicação: estudo dos tipos de situações comunicativas passíveis de realização, a relação entre situação e tipo de comunicação, e explica as características, possibilidades e limites dos diferentes sistemas de expressão de um conceito;

- Teoria da linguagem: análise das unidades terminológicas em sua generalidade, como unidade da língua geral, e em suas particularidades, como unidades linguísticas que designam conceitos de um dado domínio em uma dada situação de uso.

De acordo com Cabré, os objetivos da TCT são

descrever formal, semântica e funcionalmente as unidades que podem adquirir valor terminológico, dar conta de como são ativados e explicar suas relações com outros tipos de signos do mesmo ou distinto sistema, para fazer progredir o conhecimento sobre a comunicação especializada e as unidades que nela se usam. (1999, p.129)

Algumas questões sofreram mudanças de perspectiva e tratamento. O percurso do trabalho terminológico, por exemplo, obrigatório e exclusivo, segundo a TGT, passa a ser apenas predominante na TCT. Modifica-se a ideia de que um termo pertence a um dado domínio, desconexa com a realidade de circulação dos termos entre domínios diferentes e entre estes e a língua geral. Para a TCT, os termos são usados em um domínio (CABRÉ, 1999, p. 141). A sinonímia, a homonímia, a polissemia e a variação linguística de diferentes tipos são previstas, aceitas e tratadas em um estudo terminológico de perspectiva comunicativa. Os sistemas conceituais passam a ser flexíveis e considerados como uma possibilidade de adequação ao perfil temático da pesquisa e as relações conceituais estabelecidas entre as unidades terminológicas em geral deixam de ser apenas as ontológicas e lógicas, como propostas por Wüster. No que diz respeito à definição de um termo (BARROS, 2004, p.59), passa-se a aceitar que esta possa ser diferente dentro de um mesmo domínio, uma vez que o recorte dado no plano do conteúdo pode selecionar uns e não outros traços semânticos e determinar descritores.

A TCT proposta por Cabré sintetiza os anseios dos pesquisadores em Terminologia descritiva e formaliza as observações de décadas de trabalho, trazendo uma nova ferramenta, mais adequada ao objeto de estudo da Terminologia e mais próxima da realidade. Além da normalização dos termos para facilitar a comunicação técnico-científica, também tem sido bastante empregada na construção de linguagens documentárias já que a teoria realiza escolhas metodológicas durante todas as etapas de construção do instrumento, como o próprio tesouro.

Apesar da base terminológica, Campos e Gomes (2006) criticam o uso da expressão “Tesouro Terminológico”, pois defendem que “[...] o que se quer evidenciar é o conteúdo conceitual de uma etiqueta linguística e não a palavra ou expressão

verbal” (CAMPOS; GOMES; 2006, p.250). Portanto, a unidade linguística não seria suficiente para atender a pluralidade de sentidos cujos termos podem representar. Faz-se necessária uma mudança de postura quanto ao tratamento terminológico: o ponto de partida não será a palavra, mas sim o conceito. A Teoria do Conceito de Dahlberg auxilia na compreensão desta outra abordagem na formação de tesouros, agora não mais caracterizados como terminológicos, mas sim conceituais.

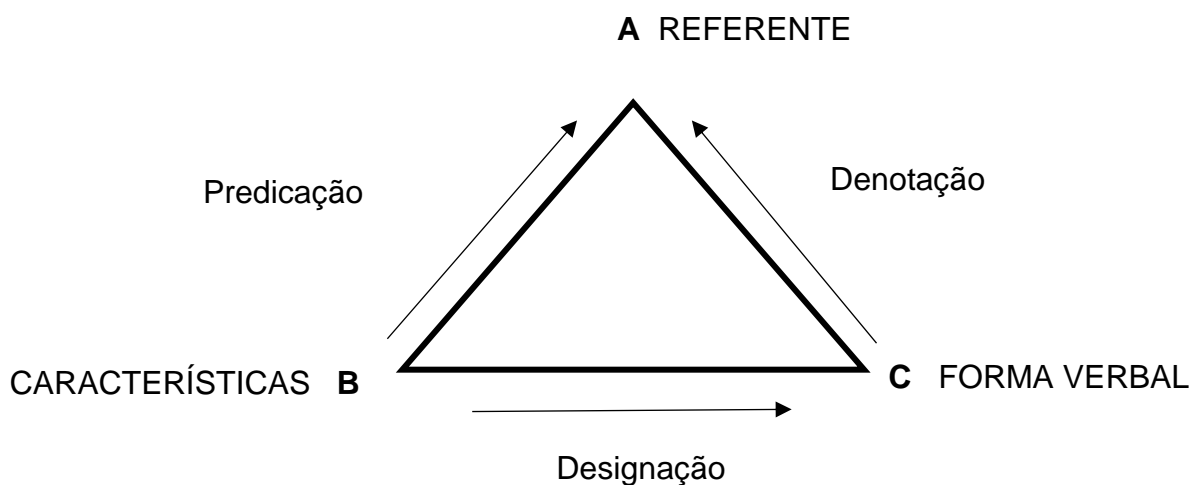
A Teoria do Conceito (DAHLBERG, 1978) permite compreender melhor o que significa um conceito, visando uma forma mais adequada de representação e recuperação da informação. De acordo com Campos (2001), essa teoria foi desenvolvida na década de 70 e visava a adoção de princípios terminológicos para as ciências sociais. Tendo como referência a Teoria da Classificação do bibliotecário indiano Shiyali R. Ranganathan, Dahlberg defendeu o uso de categorias enquanto “uma solução para a organização dos conceitos num Sistema de Conceitos, não importa a finalidade da aplicação.” (CAMPOS, 2001, p.100).

Em relação à constituição de tesouros, Campos ainda nos aponta que

Os princípios da Teoria do Conceito têm-se mostrado úteis para a elaboração de tesouros porque fornecem bases, tanto para o estabelecimento de relações, como para sua realização no plano verbal, ou seja, a determinação do que se denomina termo. Segundo esta Teoria, as soluções para o termo e sua forma não são mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada (2001, p.87)

Diferente da abordagem defendida por Currás (1995), o termo não é mais a questão central na estruturação do tesouro, e sim o conceito. O termo torna-se a forma pela qual o conceito passa a ser expresso – e acaba sendo um dos elementos do próprio conceito, o “*terminum*” (CAMPOS, 2001, p.100), que sintetiza o conceito e permite sua comunicabilidade, garantindo a multiplicidade de sentidos o qual este pode vir a abarcar, independentemente de sua estrutura lexical (substantivo, adjetivo, etc.). O termo passa a ser orientado para um referente, sendo assim atribuído um tratamento terminológico (CAMPOS, 2001). Nesse sentido, o referente/objeto e o termo estão intrinsecamente ligados à sua propriedade. Esta relação permitirá a compreensão do termo não enquanto unidade linguística, mas como unidade de conhecimento; conforme nos afirma Dahlberg (1978), “O conceito é entendido enquanto unidade de conhecimento, [...] incluindo a definição como elemento essencial para a fixação do conceito.”

Figura 4 - Triângulo Conceitual de Dahlberg



Fonte: DAHLBERG, 1978.

A Figura 4 exemplifica bem essa relação. As características (propriedade), o referente (conceito) e a forma verbal (termo) são interdependentes e atuam sob processos de predicação, denotação e designação, formando a unidade de conhecimento. Campos nos aponta que para Dahlberg, “O processo de determinação de um conceito se dá no momento em que se é selecionado um item de referência – um referente – e analisado dentro de um determinado universo” (2001, p.103).

Assim sendo, em um tesouro, as propriedades cujo termo foi designado a expressar passam a atuar em primeiro plano enquanto uma nota de aplicação, e não como mero instrumento auxiliar para elucidação dos possíveis significados que os termos poderiam ter dentro dos contextos linguísticos trabalhados.

Para a instrumentalização de um tesouro, os termos necessitam estar relacionados. A partir da Teoria do Conceito, poderemos observar as diferentes vertentes das relações conceituais possíveis entre os termos.

As relações conceituais são, conforme apontado por Dahlberg e ressaltados por Dodebei (2002), métodos para o estabelecimento de comparação das semelhanças e diferenças entre conceitos. Possuem como objetivo principal a definição, nomeação e ordenação entre os conceitos, permitindo que este tipo de conhecimento subjetivo se torna acessível, verificável, explícito e objetivo. Essas relações podem ser classificadas como: equivalência; hierárquica; partitiva; oposição e funcional.

Dodebei (2002, p.95) aponta que as relações de equivalência, também conhecidas por relações de identidade, são aquelas que relacionam um conceito por

meio de vários símbolos distintos e atuam sob a ordem de equivalência semântica. Podem se instituir por dispersão lexical (sinônimos e quase sinônimos); dispersão simbólica (grafias diferentes, abreviaturas, razão social e nome fantasia, traduções) ou dispersão sintática (coordenação, gênero e número). Há ainda os casos cujo mesmo símbolo se apresenta com duas ou mais características, configurando polissemia. Para a realização da devida distinção entre os sentidos dos termos, deve-se especificá-los por meio de qualificadores que permitam sua identificação a partir de um único conceito (por exemplo, manga (fruta) e manga (parte de vestuário)).

As relações hierárquicas (DODEBEI, 2002, p.96), também chamadas de relações de implicação, constituem a estrutura taxonômica do tesouro. Atua quando dois conceitos diferentes possuem as mesmas características, porém um deles possui mais do que o outro. Assim, estabelece-se uma relação entre gênero-espécie. Como exemplo, o termo macieira estaria subjugado ao termo árvore frutífera, que por sua vez estaria subjugado ao termo árvore, pois entre estes observam-se relações de gênero-espécie específicas.

As relações partitivas (DODEBEI, 2002, p.97) são aquelas que existem em função da parte pelo todo. Também constituída de uma estrutura taxonômica, abarca os diversos termos que caracterizam um termo maior hierarquicamente enquanto suas partes. Por exemplo, os termos folhas; tronco; frutos; raízes estão subjugados ao termo árvore, pois são elementos que o caracterizam enquanto conceito.

As relações de oposição (DODEBEI, 2002, p.98), também conhecidas por relações de negação, são pouco explicitadas nos tesouros. Podem ocorrer por contradição (numérico / não numérico), contrariedade (branco / preto) ou gradação (favorável / neutro / desfavorável). Sua falta de destaque deve-se a comumente serem encontradas enquanto categorias distintas em uma mesma estrutura hierárquica, gerando as chamadas hierarquias dicotômicas.

As relações funcionais chamadas também de relações de interseção, se aplicam sobre conceitos que expressam processos. (DODEBEI, 2002, p.99)

De acordo com Dodebei (2002, p. 94), "Pode-se conhecer o caráter semântico de tais relações tendo por base as chamadas valências semânticas dos verbos, dando atenção aos verbos e seus respectivos complementos"

Dodebei ainda nos afirma que

A valência semântica do verbo é a soma dos lugares a serem preenchidos de acordo com a ligação deste conceito com outros. São conceitos de relações

funcionais ou associativas estabelecidas pelo empirismo, ou seja, pelo conhecimento do campo conceitual (2002, p.94-95)

Para que a construção do tesouro seja efetivamente funcional, faz-se necessário o uso de um sistema de notação. O quadro abaixo nos apresenta algumas notações comumente usadas na elaboração de tesouros, pautadas em convenções internacionais. É importante ressaltar que essa normatização não implica no congelamento do tesouro no que diz respeito a forma, portanto, permite que cada um possa ser adaptado às variações notacionais de acordo com suas necessidades. Cada tesouro deve explicitar em sua introdução qual o significado da notação adotada e, em alguns casos, o motivo pelo qual está sendo usada a notação.

Quadro 4 - Sistema de notação em tesouros

Sigla da Notação	Descrição da Notação
NA	Nota de aplicação
USE	Indica o descritor – termo preferido -, que se escolhe entre vários termos sinônimos ou quase sinônimos
UP	Indica o termo equivalente – não preferido
TGM	Termo Genérico Maior. Aplica-se aos termos que identificam o nome da classe mais ampla a qual pertence o conceito específico; emprega-se, algumas vezes, na seção alfabética dos tesouros.
TG	Termo Genérico (genérico)
TGP	Termo Genérico (partitivo)
TE	Termo Específico (genérico)
TEP	Termo Específico (partitivo)
TR	Termo Relacionado

Fonte: CURRÁS, 1995, p.108

Em suma, a comunhão entre as relações conceituais e do sistema notacional podem ser associadas da seguinte maneira:

- Relações de equivalência - notação USE / UP
- Relações hierárquicas – notação TG / TE
- Relações partitivas – notação TGP / TEP
- Relações associativas – notação TR / TR

Abaixo há um exemplo para entender como as relações conceituais são apresentadas no Tesouro sobre Literatura desenvolvido em 1985 pelo IBICT.

Figura 5 - Tesouro sobre Literatura elaborado pelo IBICT

LITERATURA	01	LITERATURA EPISTOLAR	16
NA Usar o gênero específico, sempre que possível)		up Gênero epistolar	
TE LITERATURA ALEMÃ		TE ROMANCE EPISTOLAR	
TE LITERATURA ÁRABE		LITERATURA ESPANHOLA	01
TE LITERATURA BRASILEIRA		TG LITERATURA	
TE LITERATURA ESPANHOLA		LITERATURA FRANCESA	01
TE LITERATURA FRANCESA		TG LITERATURA	
TE LITERATURA GREGA		LITERATURA GREGA	01
TE LITERATURA INGLESA		TG LITERATURA	
TE LITERATURA ITALIANA		LITERATURA INFANTO-JUVENIL	19
TE LITERATURA JUDAICA		TG LITERATURA COMPROMETIDA	
TE LITERATURA LATINA		LITERATURA INGLESA	01
TE LITERATURA LATINO-AMERICANA		TG LITERATURA	
LITERATURA (cont.)		LITERATURA ITALIANA	01
TE LITERATURA PORTUGUESA		TG LITERATURA	
TE LITERATURA SUL-AMERICANA		LITERATURA JUDAICA	01
TEP POESIA		TG LITERATURA	
TEP PROSA		LITERATURA LATINA	01
LITERATURA ALEMÃ	01	TG LITERATURA	
TG LITERATURA		LITERATURA LATINO-AMERICANA	01
LITERATURA ÁRABE	01	TG LITERATURA	
TG LITERATURA		LITERATURA PORTUGUESA	01
LITERATURA BRASILEIRA	01	TG LITERATURA	
TG LITERATURA		LITERATURA RELIGIOSA	19
LITERATURA COMPROMETIDA	19	TG LITERATURA COMPROMETIDA	
TE LITERATURA INFANTO-JUVENIL		Literatura satírica	
TE LITERATURA RELIGIOSA		USE SÁTIRA	
TE POESIA HISTÓRICA		LITERATURA SUL-AMERICANA	01
TE POESIA PATRIÓTICA		TG LITERATURA	
TE POESIA POLÍTICA		LITERATURA DIDÁTICA	14
TE TEATRO ESCOLAR		up Gênero didático-moral	
TE TEATRO UNIVERSITÁRIO		TE ALEGORIA (GÊNERO LITERÁRIO)	
LITERATURA DIDÁTICA	14	Literatura dramática	
up Gênero didático-moral		USE TEATRO (GÊNERO LITERÁRIO)	
TE ALEGORIA (GÊNERO LITERÁRIO)			

Fonte: IBICT, 1985.

No recorte apresentado acima, o tesouro, que foi uma das inspirações para o início dessa pesquisa, deixa claro como estão indicadas as relações de TG, TE, TEP, up, USE e NA. Destacamos nesse exemplo que a literatura infantojuvenil possui uma relação hierárquica com literatura comprometida e com literatura.

3.3.2 Representações em Literatura Infantojuvenil

Esta seção apresenta exemplos de esquemas de classificação e tesouros que representam a literatura infantojuvenil.

Gigante (1995), citada na seção anterior, afirma que as classificações devem refletir o contexto social e histórico atual e propõe que sejam idealizados novos instrumentos para atender melhor os usuários na atualidade. Por isso, achamos conveniente apontar alguns exemplos que se aplicam às crianças usuárias de literatura infantojuvenil.

A Biblioteca Pública de Amsterdam (OBA – Openbare Bibliotheek Amsterdam) é a maior biblioteca da Holanda e possui uma coleção de mais de 1,5 milhão de livros, jornais, CDs, DVDs e outros materiais. Seu prédio é completamente acessível com rampas, elevadores e escadas rolantes e fica aberto sete dias da semana. Assim como outros países europeus, as famílias têm o costume de visitar as bibliotecas com as crianças desde muito cedo e, por isso, a biblioteca possui um andar inteiro inteiramente voltado para literatura infantojuvenil.

É importante destacar que a OBA opera conjuntamente com as escolas no incentivo à leitura e competência informacional através de programas desenvolvidos para crianças da pré-escola até o final do ensino médio, incluindo a educação especial para portadores de necessidades. Dentre os programas oferecidos há a oferta de contação de histórias; oficinas de poesia trabalhando com palavras em músicas, poemas e raps; primeiras leituras para crianças em processo de alfabetização; caça ao tesouro para encontrar materiais na biblioteca; introdução ao uso das mídias sociais; leitura em conjunto; apresentação de filmes baseados em livros e oficinas criativas e artísticas. Ao mesmo tempo, o programa OBA School oferece a oportunidade de as escolas se registrarem e terem acesso ao acervo da biblioteca, realizando empréstimos de materiais para complementar o acervo de sala de aula e da biblioteca escolar.

O público infantojuvenil é o que mais frequenta o espaço e, por esse motivo, a OBA desenvolveu um catálogo de busca especialmente para os leitores mais novos, o OBA Junior⁵. Além disso, também desenvolveu uma classificação própria baseada numa indicação por faixa etária e por assuntos representados por figuras. É

⁵ <https://www.obajunior.nl/>

importante destacar que há assuntos que são próprios da cultura holandesa e que não se encaixariam no Brasil, assim como há assuntos da nossa cultura que não estão representados na classificação proposta por essa biblioteca.

Figura 6 - Classificação por imagem na OBA Amsterdam



Fonte: OBA, 2019.

Traduzindo os termos descritos na figura anterior temos:

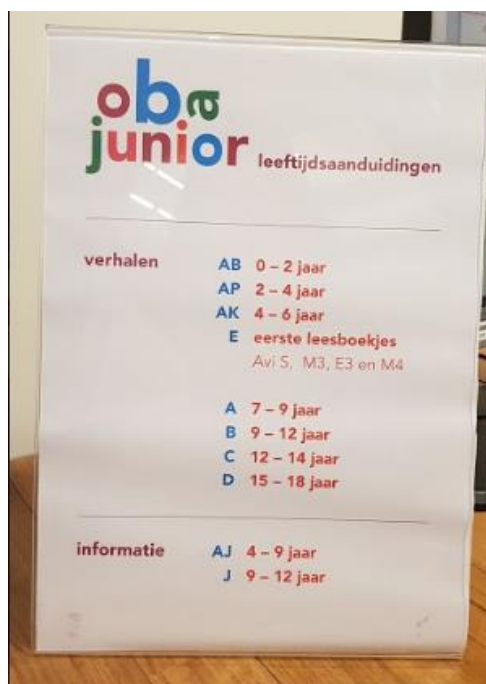
- Avontuur – Aventura
- Biografie – Biografia
- Detective – Detetive

- Dieren – Animais
- Doktersverhaal – Histórias de médico
- Erotiek – Erotismo (histórias para adolescentes e jovens adultos)
- Familieroman – Romance de família
- Griezeverhaal – História de horror
- Historisch verhaal – História histórica
- Humor – Humor
- Kerstmis – Natal
- Oorlog em verzet – Guerra e resistência
- Paarden / pony's – Cavalos e pôneis
- Pasen – Páscoa
- Psychologisch verhaal – História psicológica
- Romantisch verhaal – História romântica
- School – Livros de escola (livros literários geralmente usados nas escolas)
- Science fiction – Ficção científica
- Sinterklaas – Sint-Nicolaas ou São Nicolau⁶
- Sociaal / politiek verhaal – Histórias de cunho social e político
- Spanning – Tensão
- Sport – Esporte
- Sprookjes – Contos de fadas
- Western – Histórias de Faroeste (cowboys e índios)
- Zeeverhaal – História do mar (marinheiros e sereias)

A classificação por faixa etária contempla livros para crianças de 0 a 18 anos, o que indica que o termo infantojuvenil utilizado pela biblioteca considera que essa é a faixa de idade dos seus usuários desse tipo de literatura. Essa classificação é bem simples e separada em *verhalen* (histórias) e *informatie* (informativa, equivalente a materiais didáticos). Dentro disso há a classificação etária para que os usuários possam entender a organização do acervo. A biblioteca deixa claro que essa é apenas uma indicação e que isso não deve limitar os usuários no que diz respeito ao uso dos livros.

⁶ Na Holanda é comemorado em 5 de dezembro a chegada de São Nicolau, tão famoso no país quanto o Papai Noel. As festividades incluem desfiles pelas ruas, contação de histórias de São Nicolau e entrega de presentes para as crianças. Essa celebração é uma tradição anual na Holanda, Bélgica e Norte da França.

Figura 7 – Foto da classificação por faixa etária na OBA Amsterdam



Fonte: O autor, 2019.

Na foto anterior está descrito qual letra ou conjunto de letras está associado para cada faixa etária. Por exemplo: letra A – 7 a 9 anos; letra B – 9 a 12 anos.

Para localizar os materiais as etiquetas nas lombadas reúnem as informações de classificação por faixa etária do leitor, as figuras representativas dos assuntos e as quatro primeiras letras do sobrenome do autor. A ordenação nas estantes é feita a partir dos assuntos indicados na figura x, seguida das letras do sobrenome do autor em ordem alfabética, o que significa que a indicação por faixa etária é apenas uma sugestão. Abaixo estão alguns exemplos para um melhor entendimento da classificação e organização feita dos materiais na OBA.

Figura 8 - Fotos das etiquetas de lombada dos livros na OBA Amsterdam



Figura 9 - Exemplo de ícones para sinalização de livros infantojuvenis

 Biografias	 Canções infantis	 Contos de fada	 Fábulas	 Ficção científica
 Ficção histórico-geográfica	 Folclore	 Histórias acumulativas	 Histórias ambientalistas	 Histórias de adivinhas
 Histórias de amor	 Histórias de animais	 Histórias de aventura	 Histórias de crianças	 Histórias de fantasia
 Histórias de medo	 Histórias de objetos	 Histórias de relacionamentos	 Histórias didáticas	 Histórias educativas
 Histórias engraçadas	 Histórias morais	 Histórias policiais	 Histórias religiosas	 Histórias sociais
 Histórias tradicionais	 Jogos e brincadeiras	 Mitologias	 Poesia infantil	

Fonte: Adaptado de Barbosa; Mey; Silveira, 2005.

Figura 10 - Exemplo de lombada para sinalização de livros infantojuvenis

Nemesis, de Agatha Christie =

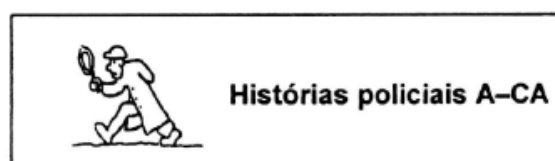


Fonte: Barbosa; Mey; Silveira, 2005.

As autoras sugerem que a organização nas estantes siga a ordem alfabética dentro de cada um dos gêneros e suas subdivisões, colocando uma sinalização nas estantes e nas suas laterais com o ícone e o seu termo correspondente.

Figura 11 - Exemplo de sinalização na estante para livros infantojuvenis

Histórias policiais,
autores de A a CA =



Fonte: Barbosa; Mey; Silveira, 2005.






Barbosa, Mey e Silveira (2005) sugerem o uso dos ícones para a representação dos gêneros propostos afirmando que essa proposta “facilita a busca, em especial para quem gosta de folhear livros e passear entre as estantes” (2005, p.9). A ideia de facilitar para a criança a classificação dos materiais e a sua localização na biblioteca vai de encontro com as teorias cognitivas citadas anteriormente, onde a criança consegue compreender as formas dos ícones e o seu significado, organizando mentalmente os ícones semelhantes e diferentes. Também estimula suas habilidades de leitura e escrita, já que a criança aos poucos conseguirá entender as letras, palavras e expressões junto às figuras, sabendo localizar seus livros favoritos na biblioteca. Isso aponta que, apesar de Peter Hunt criticar a linguagem simplificada na literatura voltada para a criança, quando se trata de compreender a classificação e representação dos materiais na biblioteca a simplificação é um caminho melhor para que se aprenda as associações.

Essa é uma ferramenta básica inicial para os profissionais que buscam tornar a organização e a sinalização da biblioteca mais agradável aos pequenos leitores, permitindo uma visualização clara do acervo e maior comunicação com o seu usuário que se sentirá mais à vontade em explorar os materiais expostos. Assim, reiteramos a ideia de que a organização e a representação dos assuntos dependem de um contexto para a sua criação e devem buscar atender um objetivo. Nos dois casos exemplificados aqui o foco está na representação da literatura infantojuvenil, assunto que também será exemplificado mais adiante com o tesouro.

Na análise realizada por Fujita et al (2014) e citada anteriormente sobre as linguagens documentais utilizadas em bibliotecas escolares, as autoras afirmam que no Brasil apenas 2% das bibliotecas optam pelos tesouros como instrumento para representação da informação, sendo o Thesaurus Brasileiro de Educação e o Tesouro da Educação da UNESCO os mais utilizados. Entretanto, nenhum dos dois tesouros citados aborda profundamente a literatura infantojuvenil, demonstrando mais uma vez a lacuna sobre esse tema.

Barbosa, Mey e Silveira (2005) propõem listas em ordem alfabética de gêneros para ficção infantil e juvenil que se aproximam em representar os diferentes gêneros literários presentes nesse tipo de literatura, como demonstrado abaixo. As autoras afirmam que essa lista não é rígida e pode incorporar outros gêneros que forem surgindo, o que traz certa vantagem em comparação com as classificações da CDD e CDU.

Figura 12 - Exemplo da lista alfabética de gêneros para ficção infantil e juvenil

	<p>HISTÓRIAS DE ANIMAIS NE Usar para obras em que animais sejam as personagens cen- trais, desde que não humanizados. Se forem humanizados, usar o termo correspondente ao gênero da história. Ex.: série <i>Pilhotas</i>.</p> <p>TG Histórias de natureza TR Histórias ambientalistas</p>
	<p>HISTÓRIAS DE AVENTURAS NE Usar para obras em que a narrativa esteja enfocada na ação, descrevendo situações perigosas e lugares exóticos. Ex.: <i>A terra vista do alto</i>, de Fernando Carraro.</p> <p>TG Histórias infantis TE Histórias de medo Histórias de super-heróis Histórias policiais UP Aventuras Aventureiros Ficção de aventura</p>
	<p>HISTÓRIAS DE COSTUMES NE Usar para obras que visem retratar hábitos e modos de vida, em especial os urbanos. Ex.: <i>Meninos do farol</i>, de Raul Drewnick.</p> <p>TG Histórias sociais TR Histórias de amor Histórias de relacionamentos Histórias pessoais</p>
	<p>HISTÓRIAS DE CRIANÇAS NE Usar para obras cujos personagens sejam crianças. Ex.: <i>Marce- lo, marmelo, martelo</i>, de Ruth Rocha; <i>O menino maluquinho</i>, de Zi- raldo. Se forem histórias para crianças, usar HISTÓRIAS INFANTIS.</p> <p>TG Histórias infantis</p>
	<p>HISTÓRIAS DE FADA NE Usar para narrativas simples e curtas em que há intervenção do maravilhoso e um final feliz. Ex.: <i>A gata borralheira</i>; o filme <i>A bela adormecida</i>, de Walt Disney.</p> <p>TG Histórias de fantasia TR Ficção científica Histórias da carochinha UP Contos de fada</p>

Fonte: Barbosa; Mey; Silveira, 2005.

A ferramenta proposta pelas autoras é composta pelo termo selecionado, em caixa alta e negrito; o ícone para identificação do tema; uma nota explicativa, precedida por NE; o termo geral, ao qual se subordina o termo selecionado, precedida por TG; os termos mais específicos, subordinados ao termo selecionado, precedidos por TE; os termos relacionados de alguma maneira ao termo selecionado, precedidos por TR; e, os termos considerados sinônimos, ou quase sinônimos, não utilizados, precedidos por UP.

Nota-se que o uso de ícones tem como objetivo esclarecer qual é o tema relativo ao termo e as notas explicativas solucionam supostas dúvidas que possa haver sobre o uso do termo, tanto do bibliotecário quanto da criança. É importante pontuar que apenas o uso do ícone pode trazer dúvidas sobre o seu significado e, por isso, é importante que ele venha acompanhado do termo por escrito, trazendo a ideia

de unidade descrita na teoria da *Gestalt*. Podemos observar características da *Gestalt* e das teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky na proposta Barbosa, Mey e Silveira: a figura do elefante, por exemplo, leva à associação de outros animais como o leão, o hipopótamo e o sapo e, com isso, a criança aprende a agrupar todos os animais em uma só categoria, compreendendo que, apesar de terem características diferentes como tamanho, cor, pelo, dentes, garras, etc. as histórias de animais vão contemplar todos os bichos juntos num só lugar. Assim, a criança aprende que todos os livros de animais serão representados por um ícone com um animal (nesse caso, o elefante) e que todos os livros que possuem esse ícone estarão arrumados num mesmo lugar.

Enquanto na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget a criança desenvolve essa associação e categorização sozinha na medida que frequenta a biblioteca e passa a buscar os livros para leitura, para a Teoria Sociocultural de Vygotsky esse processo ocorre através da mediação de outro indivíduo que pode ser bibliotecário, professor, pais ou até mesmo durante uma brincadeira com outras crianças. Já a teoria da *Gestalt* de Wertheimer, Köhler e Koffka indica que a criança percebe a categorização de um livro, depois entende as semelhanças e diferenças existentes em outros livros e, posteriormente, compreende o todo, isto é, a criança passa a entender que existe um propósito para o ícone representado no livro e que isso agrupa outros livros e segrega tantos outros mas, no final, todos são componentes das prateleiras da biblioteca.

Reiterando as ideias de classificação, agrupamento e segregação inseridas nas teorias citadas, o tesouro na biblioteca escolar apresenta a organização dos termos de maneira clara e objetiva, ajudando a criar uma ligação entre termos relacionados que não seria possível na classificação. Por esse motivo e pelo fato de existir uma lacuna no que diz respeito à criação de instrumentos voltados à literatura infantojuvenil é que esse trabalho busca obter parâmetros de representação da informação, identificando os elementos do processo de classificação de sistemas de organização do conhecimento de bibliotecas escolares.

4 METODOLOGIA

Para que se alcancem resultados satisfatórios em uma pesquisa científica, faz-se necessário a adoção de métodos e técnicas de pesquisa, ao longo do desenvolvimento da mesma. Um conjunto de procedimentos deverá ser adotado e seguido de forma lógica e objetiva ao longo da produção de um novo conhecimento.

A pesquisa aqui realizada é de caráter exploratório e qualitativo a partir de uma busca bibliográfica e documental. Foi então decidido realizar um levantamento de esquemas de organização da literatura infantojuvenil implantados em bibliotecas que fossem adequados para a análise.

A etapa de pesquisa bibliográfica foi realizada no Portal da Brapci e no Portal de Periódicos da Capes em busca de instrumentos que tratassem especificamente sobre a literatura infantojuvenil. Dentre os resultados obtidos foi possível observar um número significativo de classificações bibliográficas baseadas em cores, mas que não possuíam nenhuma relação entre si e que não prestavam maiores esclarecimentos sobre a escolha das cores para cada assunto. Por esse motivo optamos por não escolher esses instrumentos e priorizar os que indicavam como havia sido o processo de construção da sua estrutura para que pudéssemos criar uma relação com as teorias de ensino-aprendizagem da criança de Piaget, Vygotsky e *Gestalt*.

O primeiro sistema escolhido na base e selecionado para esse trabalho foi o Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil da UFRGS que é citado no artigo “Estudo sobre a terminologia da literatura infantil e juvenil: uma possibilidade para o controle de vocabulário” publicado por Glória Isabel Sattamini Ferreira, Martha E. K. Kling Bonotto, Regina Helena van der Laan, Sônia Elisa Caregnato na revista *Informação & Sociedade* em 2007. Esse sistema foi escolhido após a visita no site indicado onde é possível ver a estrutura do tesouro, suas categorias e quais as definições foram consideradas.

O segundo sistema foi encontrado no artigo “Imagem e percepção humana: alternativa aplicada na classificação da literatura infanto-juvenil de uma biblioteca escolar”. Escrito por Clériston Ribeiro Ramos, Gisele Vasconcelos Dziekaniak, Vanessa Dias Santiago e Deise Parula Munhoz e publicado na revista *Perspectivas em Ciência da Informação* em 2011, o artigo traz uma proposta de classificação da literatura infantojuvenil em biblioteca escolar baseada na imagem e percepção. Esse sistema foi escolhido por trazer uma proposta diferente de classificação que levou em

consideração a escolha das imagens pelos usuários, baseando-se também em teorias de cognição. É importante mencionar que esse artigo considera a questão da percepção da imagem, abordando as ideias da Teoria da *Gestalt* que já foram mostradas anteriormente.

Ainda durante o processo de busca de sistemas relacionados a literatura infantojuvenil foi realizada uma visita à Biblioteca Parque Estadual do Rio de Janeiro onde há uma setorização do acervo e as obras de literatura infantojuvenil recebem uma classificação adaptada da CDD (Classificação Decimal de Dewey), elaborada pela equipe das Bibliotecas Parque no Rio de Janeiro. Chamou a atenção nessa visita a descoberta da publicação “Bibliotecas infantis: um programa para pequenos leitores” onde consta a elaboração de um programa específico para o setor infantojuvenil das Bibliotecas Parque. A escolha desse sistema foi feita considerando que a classificação já estava implantada há um tempo e se baseia numa classificação usualmente encontrada em bibliotecas.

A princípio ainda não havia a definição sobre qual o tipo de biblioteca este trabalho trataria: a biblioteca escolar ou pública ou infantil. Entretanto era evidente que a faixa etária na qual esses sistemas estavam baseados seria a mesma. Logo, considerando que a literatura infantojuvenil abarca crianças em idade escolar ponderamos em definir a pesquisa em torno da biblioteca escolar. Além disso, é evidente na pesquisa realizada sobre a literatura infantojuvenil que ela influencia fortemente a biblioteca escolar e a sala de aula dada a sua importância para o incentivo à leitura.

Apesar de ser uma biblioteca pública a Biblioteca Parque atende alunos de escolas que estão localizadas ao seu redor das quais não possuem bibliotecas ou cujo espaço e acervo é limitado. Há também um programa em curso chamado Rede Biblioteca-Escola que desenvolve ações voltadas para o incentivo à leitura. Por esses motivos, escolhemos manter a Biblioteca Parque já que ela cumpre uma função similar à biblioteca escolar.

Após a busca e seleção dos três sistemas mencionados foi necessário refletir como eles seriam analisados dentro dessa pesquisa. Observando os sistemas selecionados propomos uma categorização de sistema de organização geral, específico e especializado. O tesouro de literatura infantojuvenil seria o equivalente a um sistema mais geral, a classificação da literatura infantojuvenil com imagens é um sistema específico por focar no aspecto da imagem e a classificação adaptada da

CDD se encaixa como um sistema especializado por focar em literatura infantojuvenil. Isso será demonstrado na análise mais adiante desse trabalho.

Para alcançar o objetivo de entender sua estrutura, complexidade e identificação dos elementos na literatura infantojuvenil decidiu-se analisar os três sistemas encontrados, sendo um tesouro e dois esquemas de classificação, avaliando o contexto em que foram criados, os seus objetivos e encontrar quais parâmetros são importantes ao pensar em literatura infantojuvenil, visando entender de que maneira a informação foi representada nesses instrumentos.

Os sistemas foram analisados a partir dos critérios citados anteriormente por Zeng (2008) de acordo com a complexidade da sua estrutura (do mais plano ao multidimensional) e das suas funções principais, sendo elas a eliminação de ambiguidades, o controle de sinônimos, a criação de relações hierárquicas, a criação de relações associativas e a apresentação das propriedades dos conceitos. Incluiremos também os critérios de descrição dos sistemas de classificação de Langridge (2006), sendo eles as tabelas, a estrutura, a notação, as regras, o uso e o índice alfabético. A existência de notas ou introdução foi descrita e avaliada também pois pode influenciar no entendimento do sistema.

Dessa forma, a análise contemplou os seguintes elementos:

- Descrição dos sistemas selecionados, incluindo sua criação, uso e objetivos;
- Os critérios de Langridge (tabelas, estrutura, notação, regras, uso e índice alfabético, além da existência de notas ou introdução);
- Os critérios de Zeng (complexidade da sua estrutura e funções principais, sendo elas a eliminação de ambiguidades, o controle de sinônimos, a criação de relações hierárquicas, a criação de relações associativas e a apresentação das propriedades dos conceitos).

Compilando os elementos que serão levados em consideração na análise dos sistemas optou-se por dividir em três critérios principais, sendo eles Descrição, Estrutura e Complexidade e Funções. Cada um deles subdividiu-se como indicado na figura abaixo:

Quadro 5 - Critérios de avaliação de Sistemas de Organização do Conhecimento

DESCRIÇÃO
CRIAÇÃO
USO
OBJETIVOS
NOTAS
INTRODUÇÃO

ESTRUTURA
TABELAS
NOTAÇÃO
REGRAS DE USO
ÍNDICE ALFABÉTICO

COMPLEXIDADE E FUNÇÕES
AMBIGUIDADE E SINÔNIMOS
RELAÇÕES HIERÁRQUICAS E ASSOCIATIVAS
PROPRIEDADES DOS CONCEITOS

Fonte: O autor (2019).

É importante destacar que a análise dos sistemas de organização proposta aqui não tem como foco apontar qual é o melhor sistema a ser utilizado e sim entender os elementos que compõem cada um deles, suas vantagens e desvantagens dentro de um sistema tendo como foco a literatura infantojuvenil. Também não é foco dessa pesquisa chegar num resultado de qual sistema é melhor entendido por crianças, visto que isso necessitaria de uma pesquisa mais extensa incluindo outros métodos de investigação.

Outra etapa da análise realizada foi a compreensão sobre os instrumentos apresentados e as suas possíveis relações com as teorias de Piaget, Vygotsky e *Gestalt* voltadas ao desenvolvimento cognitivo da criança. A criação e construção desses sistemas deve considerar as complexidades dos usuários dentro da faixa etária escolar, assim como a abundância de assuntos inseridos na literatura infantojuvenil. Dessa forma buscamos também entender ao final da análise as possíveis contribuições que as teorias do desenvolvimento cognitivo da criança podem trazer para aprimorar os sistemas de organização do conhecimento nas bibliotecas escolares.

5 ANÁLISES E RESULTADOS

Neste capítulo buscamos apresentar os Sistemas de Organização do Conhecimento selecionados na etapa metodológica e sua análise segundo os critérios compilados e apresentados anteriormente.

5.1 Apresentação dos Sistemas de Organização do Conhecimento

Nesta seção são apresentados os três sistemas escolhidos e a análise de cada um segundo a compilação de critérios focados na Descrição, Estrutura e Complexidade e Funções.

A apresentação dos três Sistemas indica como cada um deles possui particularidades não só por causa do ambiente em que foram aplicados, mas por envolver o público infantojuvenil. A escolha do Sistema, dos elementos, da estrutura e das relações é essencial para que seja cumprida a função da organização do conhecimento, ainda mais considerando-se a intenção de levar o público-alvo a um entendimento de como a informação está armazenada.

A análise dos sistemas a seguir é apresentada segundo os critérios citados na etapa metodológica. Os dados apresentados são resultados de busca nos instrumentos, suas páginas na web, os artigos que tratam do seu processo de construção e, no caso das Bibliotecas Parque, de visita ao local.

Os quadros foram compostos com os dados de cada instrumento individualmente e, em seguida, é apresentada a interpretação dos esquemas individualmente e em conjunto, buscando entender os detalhes de cada um e como os elementos observados podem favorecer a representação da literatura infantojuvenil. Buscamos nessa pesquisa entender como esses elementos podem ser trabalhados dentro da biblioteca escolar com a literatura infantojuvenil e, por fim, indicar as vantagens e desvantagens no uso de cada um dos sistemas, levando em consideração as teorias de desenvolvimento cognitivo da criança apresentadas.

5.1.1 Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil - UFRGS

O *Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil* da UFRGS foi elaborado em 2001 a partir de uma pesquisa desenvolvida por professoras do Departamento de Ciências

da Informação (DCI), da área de Organização e Tratamento da Informação do curso de Biblioteconomia. A equipe elaboradora do *Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil* da UFRGS foi composta pelos pesquisadores Glória Isabel Sattamini Ferreira, Martha Eddy Krummenauer Kling Bonotto e Regina Helena van der Laan, bolsistas voluntários Daiani Ribas Semeler e Carlos Alberto Borges Ribeiro e assessores para informática Alexandre Semeler e Rodrigo Klanovicz Ferreira.

O percurso metodológico para o desenvolvimento do estudo encontra-se relatado no artigo *Estudo sobre a terminologia da literatura infantil e juvenil: uma possibilidade para o controle de vocabulário*, publicado por Glória Isabel Sattamini Ferreira, Martha E. K. Kling Bonotto, Regina Helena van der Laan, Sônia Elisa Caregnato na revista *Informação & Sociedade* em 2007. O *Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil*, encontra-se disponível na internet⁷.

Em virtude da dificuldade de recuperação das informações contidas no Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil do Departamento de Ciências da Informação (CERLIJ) docentes e discentes identificaram a necessidade de um vocabulário controlado para ser utilizado na indexação dos documentos desse acervo. Este instrumento de indexação é uma edição preliminar e foi elaborado com a finalidade de estruturar um vocabulário sobre literatura infantojuvenil, uma vez que este tema é contemplado por esta subárea do curso de Biblioteconomia.

Segundo a equipe que elaborou o tesouro numa primeira etapa da pesquisa procurou-se levantar as linguagens documentárias existentes nessa área específica. Em nível internacional somente um instrumento havia sido localizado, o *Tesouro de Literatura Infantil*, do Banco del Libro da OEA do Programa Regional de Desarrollo Cultural. Em nível nacional, eles afirmam não ter encontrado nenhum tesouro nesta área, mas foi examinada a obra *Base de Dados em Literatura Infantojuvenil (BADALI)*, coordenada por Else Benetti Marques Válio.

Para a elaboração do tesouro a equipe diz ter utilizado o *Manual de Elaboração de Tesouros Monolíngues*, editado pelo IBICT em 1990. Além deste padrão utilizado, foi construída uma metodologia de elaboração inter-relacionada com a Teoria Comunicativa da Terminologia. O uso da TCT reconhece a existência de variação conceitual e leva em consideração a dimensão dos termos, considerando seus aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, não se limitando apenas a uma área do

⁷ <http://www.ufrgs.br/thesinfantojuv/>

conhecimento. Esta teoria responde às necessidades de um processo de representação e recuperação de informação com precisão e pertinência, uma vez que considera os termos como unidades lexicais singulares e multifuncionais, aproximando-se assim, das diferentes representações lexicais expressas nos discursos dos especialistas.

Outras obras literárias foram consultadas e serviram para a coleta, categorização e definição de termos como o livro *Era Uma Vez... na Escola* (Autora Vera Aguiar, publicado em 2002), bem como a *Base de Dados em Literatura Infantojuvenil (BADALI)* coordenado por Else Benetti Marques Válio, além do trabalho de Elizabeth Márcia Martucci e Glória Caitano Rozeti, apresentado no 19º CBBB, realizado em Porto Alegre, no ano de 2000. Foram também analisadas outras obras de literatura infantojuvenil, onde foram coletados traços semânticos necessários para o aperfeiçoamento da construção das definições e categorizações.

Segundo a equipe que elaborou o tesauro, a categorização utilizada e as definições do glossário obedeceram a uma necessidade prática para a construção de um instrumento para indexar documentos do CERLIJ, sem a finalidade de ser utilizada para consulta na área de literatura infantojuvenil. Com base neste estudo, foram construídas definições para o glossário, adaptadas às necessidades do local a que se destinam.

No que diz respeito aos critérios para a escolha dos descritores preferidos a equipe levou em consideração a terminologia utilizada no CERLIJ e, em segundo lugar, a terminologia mais empregada na literatura da área. Os descritores foram testados e validados segundo esse método.

Sobre a sua estrutura a equipe empregou no desenvolvimento do tesauro o *software* de gestão de linguagens documentárias, *TemaTres*, que possibilita a criação de tesouros hierárquicos. O Tesauro está dividido em três partes: glossário, apresentação alfabética dos descritores e representação gráfica. A equipe destaca que a versão apresentada on-line inclui somente a apresentação alfabética e a sistemática deste instrumento de indexação. A Figura 13 ilustra a página inicial do tesauro e como ele está organizado.

Figura 13 - Layout do *Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil* da UFRGS

Literatura Infantil e Juvenil

Buscar

Lista sistemática
Lista alfabética
Sobre...
Minha conta
português ▾

Lista sistemática

- ▶ **ABORDAGEM**
- ▶ **FORMA**
- ▶ **GÊNERO**
- ▶ **PERSONAGENS**
- ▶ **TEMA**

Autor: Gloria Ferreira
URI: <http://www.ufrgs.br/thesinfantojuv>
Criado por: TemaTres 1.033

Fonte: Site do Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil da UFRGS.

Este tesouro foi organizado em cinco grandes categorias gerais, onde alguns assuntos foram juntados ou inseridos em uma determinada categoria para atender a finalidade prática do uso a que se destina que é organizar os documentos do acervo do CERLIJ. Essas categorias gerais são as seguintes:

- Abordagem;
- Gêneros;
- Personagens;
- Tema;
- Forma.

A indicação das relações entre os descritores utilizou as seguintes abreviaturas:

- TG – Termo Genérico
- TE – Termo Específico
- TR – Termo Relacionado

A Figura 14 ilustra como as relações e os termos são indicados na busca. No exemplo do termo *Seres Fantásticos* é indicado o seu Termo Geral (*Personagens*), seus Termos Específicos (*Bruxa, Bruxo, Fada, Fantasmas, Gigante, Mago, Monstro, Ser Extraterrestre, Sereia, Vampiro*) e seus Termos Relacionados (*Animais, Astros, Bonecas, Bonecos*).

Figura 14 - Termo Seres Fantásticos - Tesouro da UFRGS

The screenshot shows the website interface for the UFRGS Thesaurus. The main header is 'Literatura Infantil e Juvenil' in a dark red bar. Below it, there's a search bar with a 'Buscar' button. The main content area is titled 'SERES FANTÁSTICOS' in large red letters. To the left, there are navigation links: 'Lista sistemática', 'Lista alfabética', 'Sobre...', and 'Minha conta'. Below these is a language dropdown menu set to 'português'. The main content area includes a breadcrumb trail: 'INÍCIO > PERSONAGENS > SERES FANTÁSTICOS'. Below this, there are sections for 'TG PERSONAGENS', 'SERES FANTÁSTICOS', and 'TR ANIMAIS', 'TR ASTROS', 'TR BONECAS', and 'TR BONECOS'. Each section lists specific terms with their respective codes (e.g., TE2 BRUXA, TR ANIMAIS). The page also displays metadata: 'Data de criação: 01-Out-2008 modificação: 10-Out-2008' and 'Termo aceito: 01-Out-2008'.

Fonte: Site do Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil da UFRGS.

Uma das limitações da versão do *software* utilizado para a construção do tesouro foi o uso de “termos relacionados” nas relações partitivas e a falta da indicação das relações de equivalência. A equipe esperava alimentar o tesouro após uma primeira testagem de seu uso utilizando as sugestões de bibliotecários que atuam na área, uma vez que o tesouro é uma obra que carece de uma atualização constante para dar conta da criação de novos termos na terminologia da área. Para isso eles dizem ter anexado um formulário (que não foi encontrado na página) para o envio de sugestões com a indicação das respectivas fontes de informação nas quais foram coletados os novos termos e data da coleta.

Abaixo apresentamos o quadro com a análise feita seguindo os critérios metodológicos.

Quadro 6 - Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil - UFRGS

DESCRIÇÃO	CRIAÇÃO	2008
	USO	Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil do Departamento de Ciências da Informação (CERLIJ).
	OBJETIVOS	Este instrumento tem a finalidade de estruturar um vocabulário controlado para ser utilizado na indexação dos documentos do acervo sobre literatura infantojuvenil para o Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil do Departamento de Ciências da Informação (CERLIJ) em virtude da dificuldade de recuperação das informações.
	NOTAS	Há poucas notas que indicam a construção do Tesouro e os instrumentos no qual o tesouro foi baseado. “A edição preliminar deverá ser enriquecida após a testagem de seu uso com sugestões de bibliotecários que atuam na área uma vez que o tesouro é uma obra que carece de uma atualização constante para dar conta da criação de novos termos na terminologia da área. Com esta finalidade, foi anexado um formulário para envio de sugestões com a indicação das respectivas fontes de informação nas quais foram coletados os novos termos e data da coleta. ”
	INTRODUÇÃO	Breve introdução sobre outros instrumentos nos quais o Tesouro se baseou (o <i>Tesouro</i>

		<i>de Literatura Infantil</i> , do Banco del Libro da OEA do Programa Regional de Desarrollo Cultural; <i>Base de Dados em Literatura Infantojuvenil (BADALI)</i> , coordenada por Else Benetti Marques Válio; <i>Manual de Elaboração de Tesouros Monolíngues</i> , editado pelo IBICT; <i>Era Uma Vez... na Escola</i> , escrito por Vera Aguiar.
ESTRUTURA	TABELAS	Organizado em cinco grandes categorias, sendo que alguns assuntos foram aglutinados ou inseridos em uma determinada categoria para atender a finalidade prática do uso a que se destina. As cinco categorias são: a) Abordagem; b) Gêneros; c) Personagens; d) Tema; e) Forma.
	NOTAÇÃO	A única notação encontrada no tesauro foi a para a indicação das relações entre os termos utilizando as abreviaturas a seguir: TG – Termo Genérico TE – Termo Específico TR – Termo Relacionado
	REGRAS DE USO	“Para fins de indicação das relações entre os descritores, foram utilizadas as seguintes abreviaturas: TG – Termo Genérico TE – Termo Específico TR – Termo Relacionado Em função de limitações da versão do software utilizado para a construção do

		tesauro, as relações partitivas aparecem como termos relacionados e não aparecem nesta versão a indicação das relações de equivalência.”
	ÍNDICE ALFABÉTICO	O Tesauro está dividido em três partes: glossário, apresentação alfabética dos descritores e representação gráfica. A versão divulgada on-line apresenta somente a listagem alfabética e a sistemática.
COMPLEXIDADE E FUNÇÕES	AMBIGUIDADE E SINÔNIMOS	Há controle na inserção de termos. Os descritores são testados e depois validados.
	RELAÇÕES HIERÁRQUICAS E ASSOCIATIVAS	Há relações hierárquicas, mas não há relações associativas.
	PROPRIEDADE DOS CONCEITOS	O Tesauro possui um glossário, porém este não se encontra disponível on-line.

Os dados apresentados acerca do *Tesauro de Literatura Infantil e Juvenil* mostram a importância da descrição dos instrumentos. O tesauro foi criado em 2008 e, apesar de ter sido planejada a inserção de termos para manter a base atualizada, isso não ocorreu. Embora tenha sido divulgado que o tesauro teria um glossário, uma apresentação alfabética dos descritores e sua representação gráfica, a versão disponível on-line que foi consultada apresenta somente a listagem alfabética e a sistemática, indicando uma carência de informações.

O seu uso e objetivos não são voltados para o usuário infantil das unidades de informação e sim para suprir as necessidades dos profissionais do CERLIJ, o que pode não corresponder à realidade do vocabulário infantil já que esse não é o seu público alvo. O *Tesauro de Literatura Infantil e Juvenil* tem como objetivo estruturar um vocabulário controlado para ser utilizado na indexação dos documentos do acervo sobre literatura infantojuvenil do CERLIJ em virtude da dificuldade de recuperação das informações.

A introdução e as notas revelam as obras e bases de dados nas quais o Tesouro se baseou para a sua construção, porém não focam no seu uso propriamente dito. Uma desvantagem é o fato de algumas das fontes norteadoras para a coleta dos termos não estarem mais disponíveis ou não serem acessíveis para o público como o *Tesouro de Literatura Infantil*, do Banco del Libro da OEA do Programa Regional de Desarrollo Cultural e a *Base de Dados em Literatura Infantojuvenil (BADALI*

No que diz respeito à estrutura, as cinco classes apontadas poderiam ter recebido uma breve descrição para esclarecer dúvidas, como por exemplo: Personagens: podem se referir a pessoas ou personagens, reais ou imaginárias, ou ainda animais, seres fictícios ou objetos. As classes apontam apenas os relacionamentos entre os termos gerais e específicos, enquanto as relações partitivas aparecem como termos relacionados e não há indicação das relações de equivalência. Segundo as autoras isso se deve em razão das limitações da versão do software utilizado para a construção do Tesouro.

Ao mesmo tempo, é interessante a escolha das cinco categorias gerais: *Abordagem; Gêneros; Personagens; Tema; Forma*. No contexto da biblioteca escolar, do estudo e estímulo à leitura de literatura infantojuvenil, é fundamental conhecer e saber identificar as diferentes abordagens do texto, os gêneros e as formas textuais que podem ser encontradas. A criança saber identificar personagens (ou pessoas, ou animais, ou objetos, ou seres fictícios) na literatura também serve de estímulo para a escolha de leituras futuras que a agradem. Do ponto de vista do professor ou do bibliotecário, indicações de obras a partir de temas específicos também trazem vantagens e ajudam na interação com o público infantojuvenil.

Em relação às complexidades do Tesouro, percebe-se que há um controle para a inserção de termos, o que evita o aparecimento de ambiguidades. Os termos já inseridos possuem indicação da data de sua criação e data em que foram aceitos no Tesouro. Cada descritor é testado antes da sua validação dentro do sistema. Para os novos termos, é sugerida a utilização de um formulário para envio de sugestões com a indicação das respectivas fontes de informação nas quais foram coletados os novos termos e data da coleta, entretanto não foi encontrado o formulário em questão. Mesmo havendo testes antes da inserção de termos no sistema pode haver descritores com sinonímia ou ambiguidade e, por esse motivo, acreditamos ser importante indicar os termos preteridos. Essa situação acontece com apenas um termo em todo o Tesouro.

As relações hierárquicas são bem pontuadas dentro do sistema, mas este carece de relações associativas entre os termos já que a literatura infantojuvenil pode apresentar características interligadas. Falta apontar quais são as características dos conceitos representados, ainda mais se ponderarmos que este instrumento está voltado para uma área específica do conhecimento. Isso poderia ser solucionado colocando o termo junto com a sua definição ou com a disponibilização do glossário.

5.1.2 Classificação de Dewey adaptada para literatura infantojuvenil - Sistema de Bibliotecas Parque no Rio de Janeiro

As Bibliotecas Parque são bibliotecas públicas subordinadas à Secretaria de Estado e Cultura (SEC) do Rio de Janeiro e administradas pela Organização social Instituto de Desenvolvimento e Gestão (IDG) de 2014 a 2016. Depois de algum tempo fechadas, as bibliotecas reabriram em 2018 quando foi realizado um novo acordo entre a SEC e a Eletrobrás.

Seu orçamento é oriundo do governo estadual, que investe e providencia parcerias com instituições e empresas buscando o fortalecimento para a execução das ações. Cabe à Secretaria de Estado de Cultura regular o funcionamento da Rede, conforme art. 1º do Decreto 44.694⁸.

O Sistema de Bibliotecas Parque inclui:

- Biblioteca Parque de Manguinhos (BPM) – A primeira da rede a ser inaugurada
- Biblioteca Parque de Niterói (BPN)
- Biblioteca Parque da Rocinha (BPR)
- Biblioteca Parque Estadual (BPE) – A última a ser inaugurada. Tornou-se a Matriz da Rede.

O conceito do projeto das Bibliotecas Parque tem como referência às Bibliotecas das cidades colombianas de Medellín e Bogotá. Essas bibliotecas atuam como espaço de promoção e acesso à cultura e conhecimento, assumindo um papel fundamental na formação do cidadão, através do desenvolvimento e transformação social.

⁸ RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 44.694, de 28 de março de 2014. Cria a rede de bibliotecas parque do estado do rio de janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 28 mar. 2014. p. 4. Disponível em: <<http://jusbrasil.com.br/diarios/68328986/doerj-poder-executivo-31-03-2014-pg4>>. Acesso em: 06 set. 2018.

No livro *Bibliotecas infantis: um programa para pequenos leitores*, lançado em 2015, consta a elaboração do Programa de Bibliotecas Infantis das Parque, indicando algumas propostas de atividades. Em seu Projeto Político-Pedagógico as Bibliotecas Parque dialogam com a rede de escolas do seu entorno apoiando as iniciativas extraescolares, os empréstimos de livros direcionados para os projetos literários realizados anualmente por cada escola e as ações lúdicas de aproximação do pequeno leitor com o universo do livro, ampliando as possibilidades criativas de leitura dos diferentes acervos disponíveis na biblioteca, trazendo uma reflexão crítica sobre o conhecimento produzido na era tecnológica (LATTAVO; PORTO; BIASE, 2015)

Apesar de ser uma biblioteca pública, a Biblioteca Parque funciona como uma espécie de biblioteca escolar para os alunos de escolas públicas que não tem acesso a bibliotecas no local onde estudam. O Programa Rede Biblioteca-Escola criado pelo Sistema de Bibliotecas Parque desenvolve ações voltadas para o incentivo à leitura que inclui visitas mediadas e atividades descritas a seguir:

- Cidade – História do Rio de Janeiro e reflexão sobre pertencimento à cidade, território, mobilidade e meio ambiente.
- Contação de histórias – Repertório variado de histórias com base em contos populares e do acervo da biblioteca.
- Leitura, escrita e oralidade – Experiências que se aproximam do universo da palavra, estímulo à escrita e leitura.
- Linguagens artísticas – Experimentações a partir da música, dança, teatro, fotografia e/ou pintura.
- Quadrinhos – Experimentação a partir dos elementos que compõem essa linguagem, como os balões, legendas, onomatopeias, entre outros.
- Sustentabilidade – Reflexões a partir de experimentações que se relacionam com aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Assim, a Biblioteca Parque cumpre, de certa forma, o papel da biblioteca escolar, atendendo alunos e servindo como local de estudos, leituras, pesquisas escolares e incentivando a leitura desde cedo. Outra biblioteca que exerce a mesma função de suprir a necessidade informacional das escolas que não possuem bibliotecas ou onde o acervo é limitado é a Rede SESC de bibliotecas.

Dentre as competências informacionais dos necessárias para o trabalho dos bibliotecários nas Bibliotecas Parque são considerados:

- Conhecimento técnico para tratar, tornar acessível e dinamizar o acervo;
- Conhecimento do acervo afim de auxiliar os leitores em seus itinerários literários e orientar pesquisas;
- Ter consciência da importância da escuta e interação com o público (empatia);
- Estar apto a promover ações educativas e atividades de incentivo à leitura;
- Conhecimento de Informática e Sistemas de informação.

Dentro dos espaços encontrados na Biblioteca Parque há a Biblioteca Infantil. Na Biblioteca Parque Estadual o funcionamento desse espaço acontece em um prédio anexo acessível apenas por dentro do prédio principal. Essa biblioteca é a que concentra o maior volume de acervo em literatura infantojuvenil em comparação com as unidades de Niterói, Manginhos e Rocinha. Nela acontecem diversas atividades de fomento à leitura de crianças em idade escolar e ações educativas, dentre elas exposições temáticas, contação de histórias, encontro com autor/ ilustrador, clubinho de leitura, atividades com música, dança e teatro e seleção a sites educativos para pesquisa escolar e sites interativos e lúdicos, adequados às faixas etárias dos usuários atendidos pela biblioteca. O acervo e as atividades são voltados para o público de 0 a 12 anos e a maior parte dos seus usuários estão em idade escolar passando pelo processo de alfabetização e, por isso, se interessam bastante em frequentar o lugar, mexer nas estantes e nos livros disponibilizados.

As bibliotecas compõem o Sistema de Bibliotecas Parque do Rio de Janeiro e disponibilizam seu acervo de mais de 260 mil itens através de um catálogo disponível para o público chamado Sistema Integrado Alexandria. O acervo inclui livros, audiolivros, livros em Braille, títulos raros, periódicos, DVDs, mapas e outros itens de iconografia e, segundo o Sistema, os mais procurados são os livros de literatura, incluindo infantis e juvenis. O acervo é setorizado por: Acessibilidade (livros variados em Braille), Audiolivros, Artes (Arquitetura, Cinema, Dança, Fotografia, História da Arte, Música, Pintura, Poesia, Teatro, Televisão), Autoformação (para quem deseja de aprender estudando, com ajuda de um livro), Biblioteca Infantil (Coletâneas de fábulas e contos; Enciclopédias, manuais e dicionários; Humor, adivinhações e parlendas; Livros de imagem; Poesia; Primeiras leituras; Quadrinhos; Teatro), Ciências (Astronomia; Biologia; Ciências médicas; Engenharia; Física; Matemática; Química), Espaço Mundo (títulos estrangeiros em idioma original); Guanabarina (livros

raros e históricos sobre o Rio de Janeiro); Humanidades (ciências humanas em geral); Literatura e Multimídia (DVDs).

Lattavo, Porto e Biase (2015) ressaltam que cada biblioteca deve considerar seu público e seu acervo no momento de determinar as categorias que serão consideradas. As autoras sugerem para as bibliotecas infantis das Bibliotecas Parque 14 categorias que são recorrentes na produção de livros infantis e considerando como a criança busca os livros do seu interesse. As autoras defendem ainda que seja feita uma organização própria baseada nos gêneros e temas sugeridos e não exatamente seguindo os critérios técnicos. O Quadro 7 ilustra as categorias propostas e suas possíveis divisões.

Quadro 7 - Categorias propostas nas bibliotecas infantis das Bibliotecas Parque

Teatro	Poesia
Temas que mexem com a gente - Perdas - Relações Familiares - Conflitos - Diferenças	Livro Imagem
Livros Jogo	Livro Brinquedo (incluindo pop-ups)
Quadrinhos	Autores brasileiros
Autores estrangeiros	Coleções
Contos populares - Contos de Fadas - Contos Populares Brasileiros - Contos Orientais - Contos Africanos - Contos de Outras Culturas	Cultura popular - Adivinhas - Parlendas - Mimos - Acalantos (Cantigas de Ninar) - Jogos e Brincadeiras - Trava-Línguas - Mitos (Brasileiros, Gregos e Outros) - Folclore e Lendas (Indígenas e Outras)
Informativos - Artes (livros informativos sobre arte, música, dança, fotografia, cinema)	Periódicos infantis e dicionários

<ul style="list-style-type: none"> - Ciências Humanas e Sociais (livros sobre filosofia, história, geografia, crianças no mundo) - Ciências da Natureza (meio ambiente, água, animais, planetas) - Ciências Exatas (gráficos, medidas, formas geométricas, tecnologia) - Diversidade e identidade sociocultural (festas, culinária, brincadeira, religiões) 	
---	--

Fonte: (LATTAVO; PORTO; BIASE, 2015)

A organização e representação dos assuntos do acervo das bibliotecas infantis das Bibliotecas Parque é baseada numa adaptação da Classificação Decimal de Dewey adaptada à classificação infantil, nos moldes da Biblioteca Estadual Infantil Anísio Teixeira, sob a orientação do Instituto Nacional do Livro. Essa classificação foi implantada pela IDG que geria o Sistema de Bibliotecas Parque de 2014 a 2016. Nessa classificação as grandes classes variam de 80 a 89 e a subdivisão é feita por ordem alfabética de autor através da Tabela de Cutter⁹ adaptada. A Política de Desenvolvimento de Acervo das Bibliotecas Parque indica a classificação implantada. Essa Política não está disponível ao público, mas parte dela encontra-se no livro “Bibliotecas infantis: um programa para pequenos leitores”.

- Classe 80 – Livros de Imagem: nesta Classe são classificados os livros sem nenhuma espécie de texto, somente livros com ilustrações. Os livros desta classe estão alocados em nichos e cada nicho equivale à uma letra e conforme a demanda a sinalização sempre é trocada.
- Classe 81 – Poesia: nesta Classe são classificados os livros de poesia, ou seja, todos os gêneros poéticos: Lírico, Épico e Dramático. Também encontramos as quadrinhas. Destacam-se autores como: Manoel de Barros, Manoel Bandeira, Cecília Meireles, Marina Colasanti, Clarice Lispector, Bartolomeu Campos de Queirós entre outros que se destacam na poesia.

⁹ A Tabela de Cutter é uma tabela de código alfanumérico para indica a autoria de uma obra literária, elaborada por Charles Ammi Cutter em 1880. Utiliza uma ou duas das primeiras letras e algarismos, tratados como uma casa decimal. São bastante utilizados para a classificação dos nomes dos autores, mas também pode ser utilizado para fins de títulos, assuntos, áreas geográficas e outros.

Podemos ainda encontrar livros de poesia de autores típicos do universo infantil como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo e Tatiana Belinky.

- Classe 82 – Teatro: A classe 82 destina-se à classificação de peças teatrais.

- Classe 83 – Livros com mais textos e menos imagem: dentro desta classe encontramos livros de diversos autores que se destacam na literatura infantil e das mais variadas temáticas. Os livros desta classe estão mais voltados para crianças já alfabetizadas em busca de livros com mais conteúdo escrito e histórias mais elaboradas. Esta classe está organizada na estante seguindo a ordem alfabética de autor segundo a Tabela de Cutter adaptada, sendo possível encontrar autores como Eva Furnari, Sylvia Orthof, Babette Cole, Pedro Bandeira, Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Júlio Emilio Braz, Irmãos Grimm, entre outros.

- Classe 84 – Várias Histórias num só livro (Contos, Fábulas, Histórias fantásticas etc.): esta classe destina-se aos livros com várias histórias no mesmo livro, geralmente Fábulas e Contos.

- Classe 85 – Enciclopédias, Manuais e Dicionários infantis: destinada às enciclopédias, dicionários, manuais e obras de referências em geral.

- Classe 86 – Quadrinhos: livros e revistas em quadrinhos que sejam voltados para as crianças, com pouco texto. Todos os outros quadrinhos estão localizados na classe 741.5 do acervo geral.

- Classe 87 – Histórias humorísticas, Adivinhações, Parlendas etc.: destinada à livros com charadas, adivinhações, jogos, brincadeiras, parlendas, piadas etc.

- Classe 88 – Primeiras Leituras: destinada às crianças em alfabetização. Os livros desta classe contêm mais ilustrações e menos textos. Esta classe também está organizada na estante seguindo a ordem alfabética de autor da Tabela de Cutter adaptada. Também encontramos nesta classe, livros sobre diversas temáticas e diversos autores do universo infantil.

- Classe 89 – Assuntos Gerais: estão classificados aqui todos os assuntos não contemplados nas outras classes. Há uma indicação para que seja feito cabeçalho para o assunto específico.

Exemplo: Ecologia – 89

Ecologia – Literatura Infantojuvenil

Chiquinha Gonzaga – Biografia – 89

Chiquinha Gonzaga – Biografia – Literatura Infantojuvenil

Além das divisões básicas, a equipe responsável pela biblioteca optou por organizar de forma destacada os livros brinquedos (*puzzle, pop-ups, sonoros etc.*), para que sejam de fácil acesso às crianças menores.

O acervo é distribuído a partir da organização dada em nichos e estantes. Toda a organização física foi pensada e executada pelos bibliotecários e seus auxiliares para ser intuitiva e atender às expectativas das crianças.

Abaixo há um exemplo da formação do número de chamada do livro que utiliza o Cutter adaptado. A ordenação dos itens nas estantes segue a notação de assunto, o sobrenome do autor da obra e o título da obra, como indicado.

Figura 15 - Exemplo de número de chamada das Bibliotecas Parque



Fonte: O autor, 2019.

Título: O galinho apressado

88 – Primeiras leituras

Autor: Belinky, Tatiana

BEL – 3 primeiras letras do último sobrenome do autor/ ilustrador/ adaptador

GAL – 3 primeiras letras do Título do livro (ignora-se o artigo)

Demais informações como edição e número de exemplar vem a seguir.

O número de chamada nas obras não limita os livros a permanecerem nas estantes, há uma rotatividade dos livros em caixas e expositores para que as crianças que frequentam o espaço não fiquem presos aos mesmos livros e passem a ler

autores e histórias diferentes. Lattavo, Porto e Biase (2015) afirmam que a sinalização é fundamental para alcançar a autonomia desejada nas crianças, uma ideia já expressada por Paulo Freire.

Quadro 8 - Classificação do Sistema de Bibliotecas Parque no Rio de Janeiro

DESCRIÇÃO	CRIAÇÃO	2014
	USO	Biblioteca Infantil das Bibliotecas Parque do Rio de Janeiro.
	OBJETIVOS	Classificação do acervo de literatura infantojuvenil baseada numa adaptação da CDD.
	NOTAS	Devido a Política de Desenvolvimento de Acervo não estar disponível não tivemos como verificar a existência.
	INTRODUÇÃO	“Esse sistema é uma adaptação feita para a Biblioteca Infantil Anísio Teixeira do sistema de classificação criado pelo Instituto Nacional do Livro.”
ESTRUTURA	TABELAS	Apenas uma tabela com as subdivisões da Classe Literatura: 80 Livro de imagem 81 Poesia 82 Teatro 83 Livros com mais textos 84 Contos e fábulas 85 Enciclopédias e dicionários infantis 86 Quadrinhos 87 Humor, adivinhação e parlendas 88 Primeiras leituras 89 Assuntos gerais
	NOTAÇÃO	Números decimais, complementados com informações de autor e título para a formação do número de chamada.

	REGRAS DE USO	Os assuntos não contemplados dentro das classes de 80 a 88 devem ser colocados na classe 89 e receber um cabeçalho para o assunto específico abordado na obra utilizando a subdivisão “Literatura infantojuvenil”.
	ÍNDICE ALFABÉTICO	Não.
COMPLEXIDADE E FUNÇÕES	AMBIGUIDADE E SINÔNIMOS	Pouco controle de ambiguidade, as categorias de <i>Livros de imagens</i> , <i>Primeiras Leituras e Quadrinhos</i> podem ser confundidas entre si. Não há controle de sinônimos.
	RELAÇÕES HIERÁRQUICAS E ASSOCIATIVAS	Há relações hierárquicas, mas não há relações associativas.
	PROPRIEDADE DOS CONCEITOS	Devido a Política de Desenvolvimento de Acervo não estar disponível não tivemos como verificar.

A Classificação baseada na CDD desenvolvida pelo Sistema das Bibliotecas Parque foi criada em 2014 e, apesar do fechamento das bibliotecas da rede de 2016 a 2018, o instrumento tem sofrido atualizações internas, como a inserção de dados da edição e do exemplar no número de chamada. Também se observa que o instrumento foi criado com foco no público infanto-juvenil, sem ignorar a existência de outro instrumento que é utilizado em outros setores da biblioteca, a CDD.

Na sua introdução é citada a classificação da Biblioteca Infantil Anísio Teixeira, fundamental para a construção do instrumento utilizado pela Biblioteca Parque. Entretanto, a Política de Desenvolvimento de Acervo da Biblioteca Parque, documento que traz maiores informações sobre o processamento técnico realizado, só está disponível internamente e, por isso, não temos informações referentes às notas e se são apresentadas definições dos conceitos usados.

Sobre a estrutura, a classificação se baseia na Classe 800 da CDD, relativa à Literatura, porém só utiliza dois dígitos para a notação. Essa notação pode ser positiva visto que o público infantojuvenil está aprendendo os numerais e conseguirá criar associações mais tarde quando se deparar com a CDD nas bibliotecas. A tabela apresenta a subdivisão do 80 ao 89 e os assuntos não contemplados devem receber cabeçalho para o assunto específico abordado na obra utilizando a subdivisão “literatura infantojuvenil”. Não há subdivisões para especificar os assuntos, o que seria muito interessante e poderia reduzir o volume de obras classificadas como *Assuntos gerais*. Uma crítica que podemos fazer sobre a escolha dos assuntos é que a faixa etária do público para a qual a subdivisão foi criada pode não ter aprendido ainda as formas e gêneros textuais e, dessa forma, pode não conseguir realizar uma associação entre a classificação e a obra. Já a formação do número de chamada utilizado nas lombadas inclui apenas números e letras, sem ícones, palavras ou cores, o que pode ser pouco compreensível para crianças, pois num primeiro momento ela não saberá reconhecer o porquê de existirem números e letras impressos na lombada do livro.

Por não haver uma definição descrevendo as características de cada conceito da classificação pode haver casos de ambiguidades ou sinônimos. Um exemplo são as categorias *Primeiras leituras* (livros com imagens e legendas), *Livros de imagens* (sem texto algum) ou *Livros com mais textos* que, para o usuário podem ser confusas, afinal é possível encaixar uma obra em mais de uma categoria dependendo da interpretação dada. Da mesma forma a categoria *Quadrinhos* contém obras imagéticas que podem ser confundidas com outras categorias, afinal a criança que está ainda no processo de alfabetização pode não reconhecer imediatamente as diferenças entre histórias em quadrinhos e histórias com imagens.

Destacamos que a literatura infantojuvenil considerada para maiores de 12 anos encontra-se segregada dessa classificação. Isso significa que o bibliotecário responsável pelo processamento técnico é quem interpreta se as obras devem ser colocadas no acervo da Biblioteca Infantil ou no setor de obras gerais. A falta de uma definição do conceito de literatura infantojuvenil é sentida novamente: afinal, obras para crianças de 12 anos devem ser incluídas em que parte do acervo, junto às obras infantis ou às obras voltadas aos adolescentes? Tendo em vista que esse instrumento é focado no uso do acervo pela criança deveria haver uma divisão mais evidente dos

conceitos para que o público conseguisse assimilar as diferenças existentes entre as categorias.

5.1.3 Classificação baseada na imagem e percepção - FURG

O artigo *Imagem e percepção humana: alternativa aplicada na classificação da literatura infanto-juvenil de uma biblioteca escolar*, escrito por Clériston Ribeiro Ramos, Gisele Vasconcelos Dziekaniak, Vanessa Dias Santiago e Deise Parula Munhoz traz uma proposta de classificação da literatura infantojuvenil em biblioteca escolar baseado numa pesquisa realizada anteriormente por Miranda; Pompéia; Bueno (2004)¹⁰ que indicava como as crianças brasileiras e americanas identificavam, nomeavam e se familiarizavam com um conceito representados a partir de um conjunto de imagens apresentadas a elas. Os autores afirmam não pretender substituir as notações utilizadas para a classificação de assuntos em bibliotecas amplamente difundidas (notações numéricas da CDD, CDU etc.), mas sim, sugerir uma “rotulação” destes assuntos através de imagens para que os assuntos sejam apresentados com maior clareza ao seu público. Dessa forma, a pesquisa trouxe a proposta de desenvolvimento de um sistema de imagens como forma alternativa de organização dos assuntos na biblioteca para um ordenamento mais claro do acervo de literatura infantojuvenil.

O trabalho foi realizado a partir de uma revisão de literatura acerca da percepção humana da imagem e, depois a pesquisa foi aplicada na Biblioteca Rui Barbosa, pertencente à escola de Municipal Ensino Fundamental Helena Small, no município de Rio Grande, RS. O objetivo da pesquisa era comprovar a hipótese de que há uma melhor percepção da organização por meio de imagens ao invés dos códigos tradicionais do campo da organização do conhecimento (como a CDD e a CDU). Uma das obras utilizadas como base para a elaboração da classificação de literatura infantojuvenil foi o *Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais*, escrito por Sidney Barbosa, Eliane Serrão Alves Mey e Naira Silveira, já

¹⁰ MIRANDA, M. C.; POMPÉIA, S.; BUENO, O. F. A. Um estudo comparativo das normas de um conjunto de 400 figuras entre crianças brasileiras e americanas. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v. 4, n. 26, p.226-233. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v26n4/a05v26n4.pdf>>. Acesso em 8 out. 2018.

citado nesse trabalho, que propôs ícones para a representação de temas dentro da literatura infantojuvenil.

Na biblioteca escolar escolhida pelos pesquisadores para a implantação da classificação foi feita uma análise do acervo e foi encontrado material didático incorporado ao acervo; a literatura brasileira em caixas de papelão, forradas e com recorte da biografia do autor e a literatura geral com todos os gêneros literários juntos. Num primeiro momento cogitou-se a divisão das literaturas por faixa etária e depois por gênero literário já que a divisão por coleção não ficou satisfatória. Os materiais não convencionais (chamado por eles de não-livro), não tinham divisão por assunto, o que acabava trazendo problemas na hora da recuperação por assuntos específicos, como por exemplo as “lendas”. Houve então a tentativa de enquadrar as literaturas encontradas dentro das divisões indicadas pela classe 8 da CDU resumida, sendo elas:

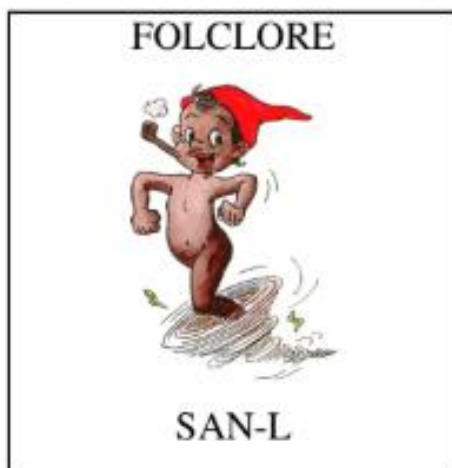
- 8 Linguagem. Linguística. Literatura.
- 801 Linguística. Filosofia. Línguas.
- 82 Teoria Literária.
- 820 Literatura em Língua Inglesa
- 830 Literatura Alemã/Escandinava/Holandesa
- 840 Literatura Francesa
- 850 Literatura Italiana
- 860 Literatura Espanhola/Portuguesa
- 869.0(81) Literatura Brasileira
- 870 Literatura Clássica (Latim e Grego)
- 880 Literatura Eslava
- 890 Literatura em outras línguas
- 82-93 Literatura Infanto-juvenil
- 82-93 Literatura Infantil

Dentro das subclasses 801 e 890, foi realizado um processo de agrupamento nas estantes, com a exceção das subclasses 869.0(81) *Literatura Brasileira*, 82-93 *Literatura Infantojuvenil* e 82-93 *Literatura Infantil*, onde foi decidido separar os materiais fisicamente contidos nessas subclasses. Além da CDU resumida, era utilizada como instrumento de classificação a Tabela de Cutter para divisão dos autores dentro das subclasses.

A maior parte das obras que estavam recebendo esse tratamento não tinham muita utilização por parte dos usuários, provavelmente pela dificuldade que havia em recuperá-las dentro do acervo. Devido ao seu público-alvo ser de crianças leitoras de literatura infantojuvenil, que era em volume considerável, foi dada a preferência em realizar o tratamento técnico a essa parte do acervo. Nesse segundo momento, foi utilizada outra ferramenta para auxiliar no processo de classificação da literatura infantojuvenil: o *Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais*, como citado acima, tendo como proposta a divisão diferenciada para as literaturas através da associação de uma imagem representativa do respectivo assunto.

Outra sugestão retirada dessa obra foi o número de chamada das obras, localizados na etiqueta dos livros. Houve a substituição das notações geradas a partir da adaptação da Tabela de Cutter pelas três primeiras letras do último sobrenome do autor, um hífen (-) seguido pela primeira letra significativa do título, como na figura abaixo:

Figura 16 - Exemplo de etiqueta de lombada



Fonte: Projeto Memória (2007).

No exemplo de etiqueta de lombada da obra *Lendas e mitos do Brasil*, de Theobaldo Miranda Santos podemos perceber como isso foi feito. Retirou-se o SAN, relativo às três primeiras letras do último sobrenome do autor, seguido do hífen e a letra L, da primeira letra significativa do título (sem considerar artigos). O cabeçalho seria colocado de acordo com o gênero literário, previamente dividido e especificado aqui como Folclore. O processo de identificação das classes é feito ao mesmo tempo através da imagem do Saci Pererê. A escolha das imagens representativas é exemplificada mais adiante.

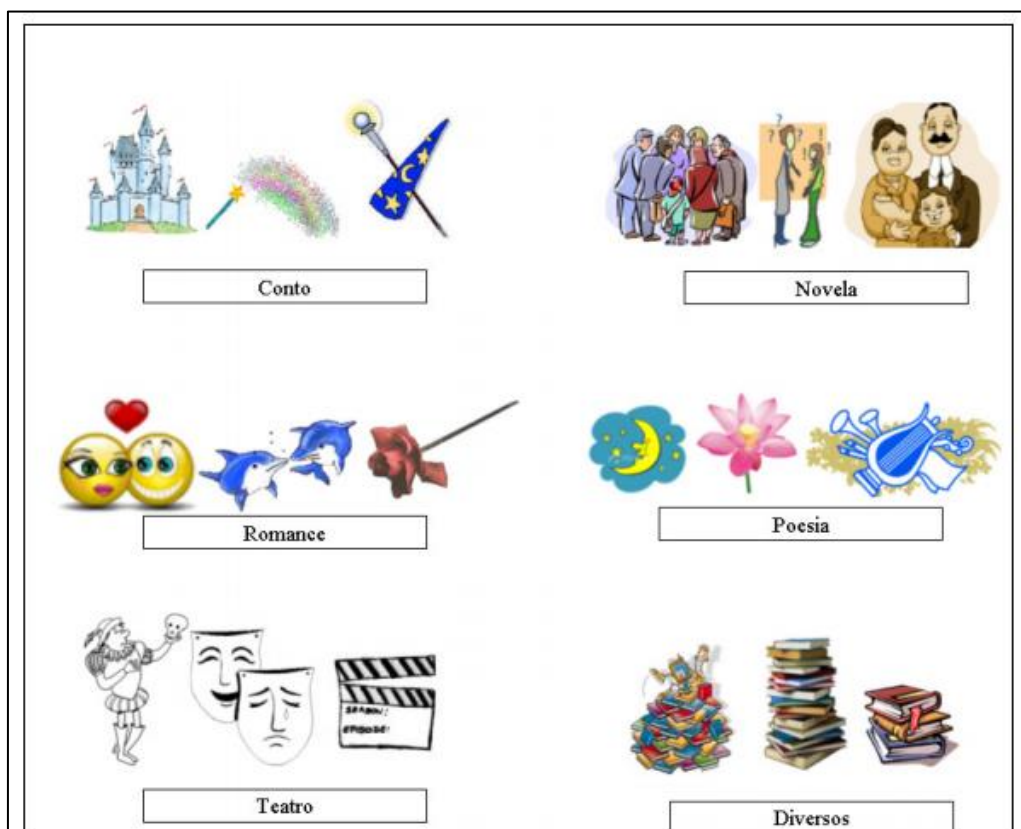
A partir desse processo foi possível para Ramos et al refletirem sobre uma alternativa de representação do conhecimento por imagens em bibliotecas escolares, utilizando o que eles chamaram de “rótulo de classificação” para cada um dos assuntos considerados, tendo como base principal a CDU e o *Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais* como material auxiliar.

No trabalho de Ramos et al (2011) foram considerados dentro da classificação *Literatura Juvenil* as seguintes classes:

- Conto;
- Novela;
- Poesia;
- Romance;
- Teatro;
- Diversos.

Para cada uma dessas classes foram pré-selecionadas 3 imagens, como apresentado a seguir na Figura 17.

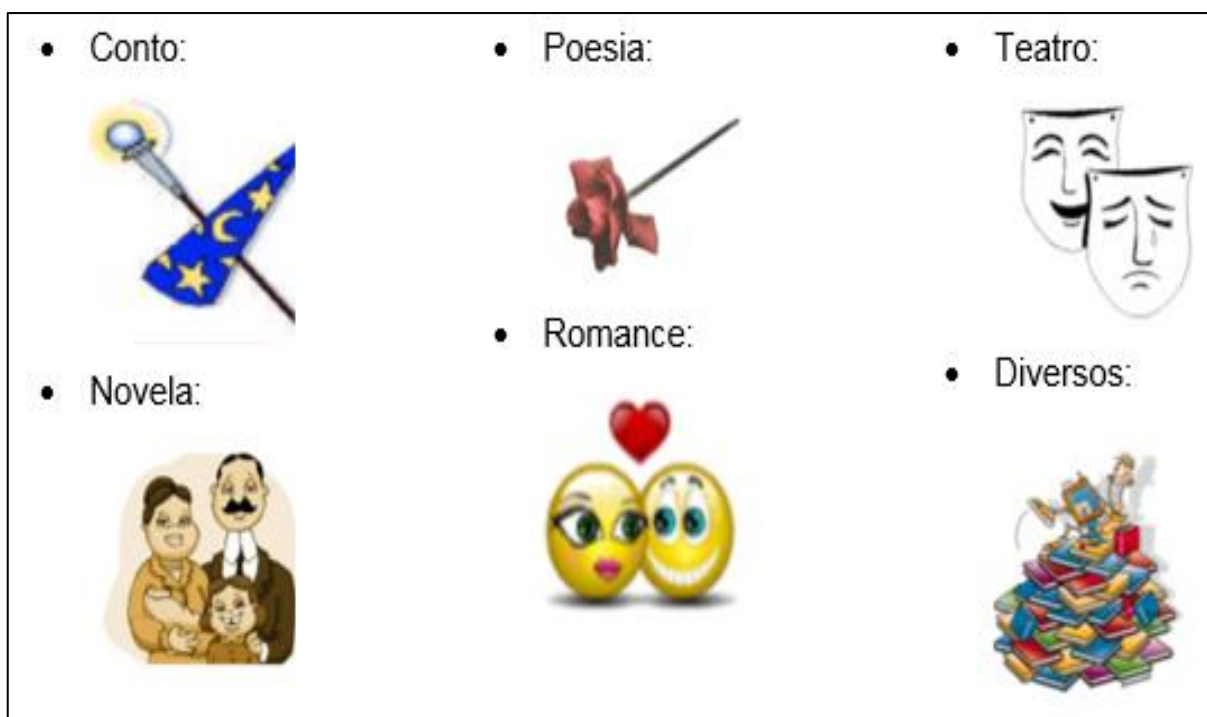
Figura 17 - Imagens pré-selecionadas da Classificação da FURG



Fonte: Ramos et al (2011).

Posteriormente, pediu-se que os usuários dessa biblioteca escolhessem 1 imagem para cada um desses temas para ajudar na representação de cada assunto da biblioteca. Todas as imagens estavam disponíveis para o momento da escolha, aguardando apenas que os usuários as relacionassem às classes. A partir disso, foram definidos os ícones que representariam as classes e a classificação de Ramos et al (2011) aplicada na Biblioteca Rui Barbosa está representada a seguir na Figura 18:

Figura 18 - Classificação baseada na imagem da FURG



Fonte: Ramos et al (2011).

Os autores afirmam que esse método de classificação por imagens foi bastante eficaz, pois permitiu que o próprio público definisse a classificação da biblioteca a partir da sua própria percepção ao invés da percepção de um adulto, podendo participar da organização da biblioteca de forma ativa. Não foi explicado no artigo quais outras classes existiam e que não foram citadas.

Quadro 9 - Classificação baseada em imagem e percepção - FURG

	CRIAÇÃO	2007
DESCRIÇÃO	USO	Biblioteca Rui Barbosa, da escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small, Rio Grande do Sul – RS.

	OBJETIVOS	Proposta de uma representação do conhecimento alternativa em bibliotecas escolares, utilizando imagens como um “rótulo de classificação” para cada assunto a partir da CDU e do <i>Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais</i> como material auxiliar.
	NOTAS	Não há.
	INTRODUÇÃO	Não há.
ESTRUTURA	TABELAS	Baseada no <i>Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais</i> (BARBOSA; MEY; SILVEIRA, 2005). Considera apenas a Classe Literatura. São destacados apenas: a) Conto b) Novela c) Poesia d) Romance e) Teatro f) Diversos
	NOTAÇÃO	Uso de ícones representando os assuntos junto ao seu termo.
	REGRAS DE USO	Utilização de ícones representando os assuntos, junto ao termo relacionado no cabeçalho e as informações de autor e título para a formação do número de chamada.
	ÍNDICE ALFABÉTICO	Não há.
COMPLEXIDADE E FUNÇÕES	AMBIGUIDADE E SINÔNIMOS	Não sabemos, já que há uma categoria de Diversos. No que diz respeito às figuras pode haver confusão sobre sua representação.

	<p>RELAÇÕES HIERÁRQUICAS E ASSOCIATIVAS</p>	<p>Como são apresentadas apenas seis categorias não é possível saber se há relação com as outras categorias apresentadas.</p>
	<p>PROPRIEDADE DOS CONCEITOS</p>	<p>A definição dada dos termos se refere aos seus ícones representativos.</p>

A Classificação baseada em imagem e percepção da FURG foi criada em 2007 e não se sabe se sofreu alterações na Biblioteca Rui Barbosa onde foi implantada. O estudo publicado no artigo apresenta apenas seis categorias, o que também dificulta conhecer melhor a sua estrutura já que não se sabe quantas categorias foram criadas no total. Esse sistema foi criado tendo como objetivo o uso em biblioteca escolar pelo público infantojuvenil, o que indica uma preocupação com a compreensão do acervo pelas crianças.

Os idealizadores explicam que, a princípio, utilizariam a CDU como base para enquadrar as Literaturas encontradas no acervo, entretanto a notação seria muito desconexa para o entendimento dos alunos. A sua estrutura foi criada considerando a Classe Literatura e tendo como base o *Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais* de Barbosa, Mey e Silveira. A proposta de uma “rotulação” dos assuntos através de imagens tem como propósito apresentar os assuntos com maior clareza ao seu público sem substituir as notações da CDU e CDD utilizadas para a classificação de assuntos em bibliotecas.

A notação utilizada seria composta pelos ícones representativos dos assuntos, acompanhados dos seus respectivos termos. O destaque dessa representação é que os ícones foram escolhidos pelos próprios usuários, ou seja, as crianças associaram as imagens aos assuntos apresentados. O número de chamada é composto pelo ícone e as informações de autor e título e, nesse caso, o ícone realiza a função de agregar os assuntos com ícones iguais e separar os assuntos com ícones diferentes. A representação por imagens da aplicada na Biblioteca Rui Barbosa leva em consideração a percepção da criança e não do adulto, cumpre sua função organizando os assuntos e, ao mesmo tempo, provoca a curiosidade e chama a atenção da criança.

Apesar de não haver uma definição propriamente dita acerca dos assuntos escolhidos para a representação, os ícones de certa forma indicam as definições como, por exemplo, o uso da figura com as máscaras sorridente e triste para representar o assunto *Teatro*. A existência da categoria *Diversos* pode trazer dúvidas no que diz respeito a termos ambíguos e sinônimos, visto que não há regras de uso no caso de uma obra não estar contemplada nas categorias indicadas. Infelizmente não foi possível verificar as outras categorias de assuntos da biblioteca para observar a existência de relações hierárquicas e associativas.

5.2 Contribuições dos Sistemas

A partir da análise dos três sistemas apresentados, foi possível observar vantagens e desvantagens no uso de cada um, assim como os parâmetros considerados em comum na sua construção.

Um dos pontos importantes analisado foi o direcionamento do instrumento, isto é, para quem ele irá servir. O Tesouro tinha como objetivo atender aos profissionais da informação, enquanto as Classificações desenvolvidas pela Biblioteca Parque e pela FURG tinham como foco o usuário, que nesse caso era o público infantojuvenil. Nota-se que o uso dos instrumentos muda de acordo com o seu objetivo e público. A criança precisa entender as relações e a organização do acervo de forma mais simplificada, considerando que ainda está passando pelo processo de alfabetização, enquanto o adulto já compreende as categorias e direciona o uso do instrumento para a recuperação das informações. Os instrumentos voltados aos profissionais ou aos usuários infantojuvenis devem considerar a disparidade existente da visão de mundo e interpretação de cada um.

Observa-se que os três sistemas buscaram o aporte de instrumentos já criados para desenvolver os critérios e escolher elementos fundamentais para sua construção. Percebe-se a importância da CDU e CDD e de Tesouros pré-existentes como ponto de partida para a construção de novos instrumentos. Entretanto, ao contrário dos sistemas já reconhecidos e bastante utilizados, falta aporte teórico no que diz respeito à tomada de decisão do uso de termos preferidos/preteridos, instruções e regras de uso e tabelas mais completas com possibilidades de inserção de categorias no futuro, algo muito importante tendo em vista os novos gêneros que vem surgindo na atualidade.

Observa-se também que os três sistemas apresentam dúvidas na criação de assuntos na Literatura. Enquanto o Tesouro permite compreender as obras a partir das categorias *Abordagem, Gêneros, Personagens, Tema, Forma*, a Classificação da Biblioteca Parque considera formas e gêneros de maneira desordenada, muitas vezes confundindo as características das categorias criadas (um exemplo disso é a escolha das categorias *Livros de Imagens, Quadrinhos, Primeiras leituras e Livros com mais textos*). Da mesma forma, a Classificação baseada pela imagem da FURG considera apenas os gêneros nas suas categorias.

Infelizmente, a falta de atualização constante para dar conta de novos termos e questões relacionadas à ambiguidade e sinonímia é um ponto negativo para os três sistemas. Considerando que a criança se encontra em fase escolar, deve ser evitado ao máximo confusões relacionadas à escrita de palavras ou discrepâncias na definição de conceitos. Um exemplo encontrado no Tesouro e que não foi pontuado pela equipe desde sua criação são os termos *Bruxo* e *Mago* dentro da categoria *Personagens*. No contexto de uma obra os termos podem parecer ter o mesmo significado, ainda mais se não há uma definição dada que os diferenciem. A falta de controle dos sinônimos e ambiguidades que podem aparecer no sistema é uma questão importante e não deve ser deixada de lado, ainda mais se considerarmos sua relevância para a compreensão da criança.

Como já foi dito, a Literatura como um todo evoluiu nos últimos anos e envolve cada vez mais novos gêneros: livros publicados por *youtubers*, literatura *young-adult*, *new adult*, *chick lit*, *sick lit*, distopias e *prequels*. Deve-se refletir como será realizada a representação dos assuntos na biblioteca em relação aos novos gêneros que tem surgido nos últimos anos para que se pense na sua inclusão nos acervos. O Tesouro parece ter uma preocupação com a inserção de novos termos no futuro, o que enriqueceria a base. Por outro lado, as Classificações da Biblioteca Parque e da FURG parecem se limitar aos termos já criados, sem dar espaço para novos assuntos. Com isso, o acervo torna-se limitado e não reflete a realidade da literatura infantojuvenil nos dias atuais.

Podemos observar que as classificações da Biblioteca Parque e da FURG possuem uma preocupação em simplificar suas tabelas e suas notações, principalmente no que diz respeito aos números de chamada, visto que essa informação estará disponibilizada à criança. Ambas utilizam uma adaptação da Tabela de Cutter, inserindo apenas as três letras do sobrenome do autor, facilitando o seu

uso nas obras. Porém, enquanto a Biblioteca Parque utiliza a notação com sistema de numeração, a FURG emprega o uso do termo por escrito, junto ao seu ícone correspondente. A simplificação e a adaptação da notação para o entendimento do usuário facilitam o desenvolvimento da criança que saberá reconhecer assuntos ao associá-los às suas respectivas figuras. Considerando as Teorias de Piaget, Vygotsky e *Gestalt*, a assimilação das representações é incorporada à estrutura mental da criança e aos esquemas já existentes, sendo transformada em um conhecimento próprio da criança.

A notação se apresenta como parte importante na análise. A Classificação do Sistema de Bibliotecas Parque utiliza como base a classe de Literatura da CDD com numeração 80 a 89, enquanto a Classificação da FURG preocupa-se em utilizar ícones representando os assuntos para propiciar um melhor entendimento pelo público infantojuvenil. Nesse sentido, a classificação baseada na imagem trouxe a vantagem de ser mais clara para o entendimento da criança por utilizar na sua representação ícones relacionados aos assuntos escolhidos. A simplificação da notação, evitando misturar números e letras já que a criança ainda está se acostumando em ter contato com o sistema alfanumérico, é benéfica para a compreensão do público infantojuvenil. Nesse sentido, o uso de ícones representando os assuntos, acompanhados dos seus termos respectivos, ajuda a criança a criar uma associação entre os dois, entendendo o significado do número de chamada da obra e da sua organização no espaço da biblioteca.

Nota-se que a construção dos instrumentos parece focar mais na biblioteca e nos profissionais da informação que realizam o tratamento técnico nos livros de literatura infantojuvenil do que nos usuários. Mesmo a Classificação da FURG que colocou à disposição dos usuários as imagens a serem escolhidas para cada uma das categorias baseou-se em instrumentos já criados para isso (a CDU e o *Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais*).

Numa perspectiva baseada nas teorias do desenvolvimento cognitivo apresentadas neste trabalho, é possível reconhecer que os sistemas citados cumprem sua função de contribuir para o progresso de estruturação mental da criança, onde suas habilidades cognitivas serão ampliadas. Do ponto de vista de Piaget, a criança assimila experiências novas a esquemas existentes ou acomoda seus esquemas mentais, combinando-os para atender situações novas, isto é, novos assuntos são apresentados e assimilados ou relacionados na estrutura mental da criança. Dessa

forma, os conhecimentos atuais são organizados e servem de base para compreensões futuras. Destacamos que os períodos pré-operacional e operacional de concreto marcam a fase que a criança começa a reproduzir imagens mentais, compreender noções de espaço e tempo e amadurecendo a capacidade de classificação e agrupamento/segregação. Logo, as características do livro, sua sinalização no acervo e sua organização na estante são aos poucos assimiladas, até que a criança passa a entender a estrutura existente dentro da biblioteca.

A ideia de Vygotsky realça a existência de um mediador. O Tesouro pode ser considerado um exemplo interessante para o entendimento dessa teoria, já que é um instrumento voltado para o profissional da informação que lida com acervo de literatura infantojuvenil. Como a criança precisa entender o que significa cada uma das classes antes de compreender os termos inclusos nas suas subdivisões, fica claro que o profissional da informação cumpre o papel de mediador. Nesse caso, o professor também pode ser chamado de mediador já que é na escola que a criança aprenderá as características que compõem as formas e gêneros textuais.

A Teoria da *Gestalt* está presente nos três sistemas, apesar de só um deles ter sido desenvolvido a partir da imagem e percepção. Isso porque os termos, as letras e os números também passam uma mensagem quando são lidos. Na Classificação da FURG houve a interessante decisão de deixar que os usuários da biblioteca escolar escolhessem os ícones representativos de cada assunto, mesmo sem ter sido apresentada uma predefinição dos conceitos. Essa escolha transmite como o olhar da criança para uma figura é diferente do olhar do adulto, já que alguns “achismos” foram quebrados no momento dos resultados. A partir do estímulo visual vários sinais complexos agrupam as características percebidas, somando as partes com o todo. Logo, a noção de unidade pode ser aplicada não só ao livro como também à organização da biblioteca como um todo.

Cada um dos três sistemas apresenta vantagens e desvantagens, já pontuados aqui. Os critérios compilados para a análise contemplam diferentes aspectos dos sistemas que são importantes para sua construção e para o seu uso. Ressaltamos algumas características que acreditamos que possam contribuir para a representação da literatura infantojuvenil:

- Introdução detalhando o aporte teórico utilizado para o desenvolvimento da representação e quais as bases pré-existentes foram consultadas para a construção do instrumento;

- Definição de uso e objetivos: para quem o instrumento é direcionado (profissional ou público infantojuvenil) e qual é a sua finalidade;
- Glossário ou lista de palavras com sua definição conceitual para compreender os conceitos e quais as características importantes devem estar incluídas;
- Indicação da estrutura e das tabelas, pois elas são essenciais para o entendimento da estrutura e as partes que a compõem e as relações conceituais entre os assuntos;
- Relações associativas entre termos de forma mais ampla;
- Remissivas (ver e ver também), possibilitando mais pontos de acesso e abrindo o leque de possibilidades do instrumento;
- Notação e regras de uso: tratando-se de literatura infantojuvenil, é relevante a reflexão acerca da adoção de uma notação simplificada voltada para o entendimento da criança e que sejam definidas regras de uso precisas, evitando dúvidas que possam surgir;
- Controle de ambiguidade e sinônimos, reduzindo ao máximo a quantidade de termos que possam trazer dúvidas ao usuário e contemplando termos que seriam interessantes para o entendimento do público infantojuvenil.

Por fim, consideramos que as teorias de desenvolvimento cognitivo têm muito a contribuir para a construção de instrumentos de representação e classificação da literatura infantojuvenil na biblioteca escolar, propiciando o incentivo à leitura e colaborando para o processo de competência informacional junto ao público infantojuvenil de maneira positiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da contextualização da biblioteca escolar dentro da Ciência da Informação e da busca na literatura realizada no Referencial Teórico vimos que este tema ainda não é amplamente discutido dentro da área. O caráter interdisciplinar da Ciência da Informação proporciona que o estudo da biblioteca escolar não se limite apenas à biblioteconomia criando relações com outras áreas, como a Cognição, Psicologia e Pedagogia. Buscamos entender como era abordada a representação dos assuntos da literatura infantojuvenil nas Bibliotecas Escolares do país quanto às linguagens documentárias utilizadas.

No contexto da biblioteca escolar, espaço fundamental para o incentivo à leitura e apoio ao ensino-aprendizagem, definimos como público infantojuvenil crianças de 6 a 11 anos, faixa etária do ensino fundamental de primeiro segmento em processo de alfabetização, criando uma ligação com os livros e a biblioteca. A abordagem da competência informacional para a capacitação do conhecimento e uso da informação foi relevante, visto que para muitas crianças é na escola que acontece o primeiro contato com a biblioteca. Pontuamos a importância da leitura para o desenvolvimento literário e o aprendizado dentro e fora de sala de aula e enfocamos na literatura infantojuvenil devido a riqueza de temas, abordagens, gêneros e personagens, publicações e reedições. Apesar de não discutir a fundo, apontamos a falha na precisão de uma definição do termo literatura infantojuvenil na literatura especializada que não indica a forma correta da escrita (*infantojuvenil* ou *infanto-juvenil* ou *infanto juvenil*) e nem o significado do termo.

Por fim, buscamos entender como é feita a representação da literatura infantojuvenil nos Sistemas de Organização do Conhecimento de bibliotecas escolares, considerando as teorias de desenvolvimento cognitivo e visando a capacitação da criança em compreender o espaço da biblioteca.

O presente trabalho investigou parâmetros de ensino-aprendizagem visando obter subsídios para a representação da literatura infantojuvenil em bibliotecas escolares. Para o alcance deste objetivo geral foram propostos dois objetivos específicos. O primeiro deles foi investigar nas teorias cognitivas de aprendizagem possíveis relações para a classificação da literatura infantojuvenil nas bibliotecas escolares. O segundo foi analisar sistemas de organização do conhecimento em uso em bibliotecas escolares no Brasil visando a representação da literatura infantojuvenil.

A primeira seção do Referencial Teórico do trabalho buscou compreender as teorias existentes nas ciências da Cognição, Psicologia e Pedagogia que trouxessem contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, apresentamos as ideias principais de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka.

Piaget apresenta sua teoria do desenvolvimento cognitivo, afirmando que a criança passa por quatro estágios de acordo com uma idade aproximada onde desenvolvem habilidades cognitivas de forma contínua e progressiva. O conhecimento humano seria construído a partir da interação entre o indivíduo e o meio, sujeito e objeto, passando pela assimilação e acomodação até atingir um equilíbrio. A criança adquire conhecimento através da sua própria exploração. Como nesse trabalho consideramos a faixa etária de 6 a 11 anos, época em que a criança passa pelo processo de alfabetização na escola, segundo Piaget estaríamos considerando os períodos pré-operacional e operacional de concreto. Dentro desses dois estágios, há o aparecimento da linguagem oral, a criança reproduz imagens mentais (isto é, passa a desenhar pessoas, objetos e situações da sua cabeça ao invés de rabiscos desconexos) e ganha a capacidade de classificação, agrupamento e reversibilidade. A noção de espaço, tempo e quantidade também passa a ser compreendida. Considerando o contexto da biblioteca escolar, a criança passa a entender o espaço, sabendo quais prateleiras tem os seus livros favoritos, quais os livros que possuem figuras que lhe agradam ou não, quais os livros têm mais ou menos páginas, quais as figuras representam os assuntos que mais lhe agradam etc.

A teoria Sociocultural de Vygotsky possui similaridades com as ideias de Piaget, porém afirma que o desenvolvimento da criança não acontece de forma solitária, é essencial que haja a interação social. Isso significa que deve haver um mediador para que a aprendizagem aconteça com mais facilidade. Vygotsky propõe dois níveis de desenvolvimento infantil. No nível Real são consideradas as funções mentais já desenvolvidas, resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança, isto é, atividades que a criança já consegue realizar sozinha. O nível Proximal é a aprendizagem em que há a necessidade de um mediador para ajudar no desenvolvimento das suas capacidades, isto é, atividades que a criança só consegue realizar com ajuda de alguém e que em pouco tempo conseguirá realizar sozinha. A criança trabalha com outros indivíduos para construir seu conhecimento, o que nos leva a relacionar essa teoria com a ideia de Competência Informacional na biblioteca

escolar. O mediador auxilia a criança a entender as partes do livro, como as figuras e palavras “se mexem” quando passamos para a página seguinte, como os livros de histórias de princesas ficam organizados juntos em uma prateleira e os livros sobre animais em outra sem se misturar, como se “lê” um dicionário para pesquisar palavras, etc. Neste processo onde o professor e o bibliotecário cumprem o papel de mediadores com a classificação e representação infantojuvenil, conforme a Teoria Sociocultural de Vygotsky, a mediação será fundamental para potencializar a transição entre a linguagem cotidiana da criança e a linguagem mais científica (vocabulário controlado). Consideramos que a apropriação, o uso e a ressignificação das palavras no ambiente da biblioteca escolar promovam o desenvolvimento intelectual mais refinado da criança.

O trabalho também buscou as ideias de Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka na chamada Teoria da *Gestalt*. A teoria versa sobre os estímulos que o indivíduo recebe e a partir dos processos psicológicos baseados na sua percepção e assimilação é que ele aprende. Os teóricos da *Gestalt* afirmam que a mente humana possui um comportamento bem padronizado ao perceber as formas. A criança recebe os estímulos do meio e agrupa as características que considera semelhantes, somando todas as partes. O aprendizado acontece quando o estímulo se repete e as características que já foram observadas anteriormente são percebidas. Essa teoria considera os estímulos visuais para o aprendizado, o que reflete a ideia de Piaget das imagens mentais da criança que são reproduzidas e a ideia de Vygotsky de que a criança aprende através de um mediador o que a imagem representa.

Observou-se que há em comum nas três teorias a concepção de que o sujeito só aprende a partir da interação com o objeto. Logo, a interação da criança com o livro e a biblioteca são essenciais para a construção de conhecimento.

Foi apontada também no Referencial Teórico a integração entre os conhecimentos e práticas da Biblioteconomia com a Educação, visando aprofundar questões de aprendizagem, informação e conhecimento. A biblioteca escolar cumpre um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e traz consigo as funções educativa e escolar, incentivando a leitura e o uso dos livros. Buscamos entender a missão da biblioteca na escola e como ela pode proporcionar ao público infantojuvenil o uso da informação através do desenvolvimento da competência informacional. O acesso ao livro não é suficiente se não houver também um convite à leitura, já que a biblioteca é porta de entrada para novas experiências de leitura.

A literatura infantojuvenil é permeada de rótulos e pré-conceitos acerca de sua importância sua função pedagógica e artística. A transformação da literatura infantojuvenil ao longo dos anos, a partir da mudança do olhar voltado à criança, ajudou a definir as histórias que o público infantojuvenil mais se interessa. Desde então mais temas, gêneros e personagens tem surgido na literatura. Por esse motivo destacamos o importante papel da classificação e da representação da literatura infantojuvenil. Cumpre destacar que a nomenclatura de literatura infantojuvenil não possui uma definição na literatura especializada nem uma padronização na sua forma de escrita. A competência informacional também é um dos assuntos abordados nesta seção, pois acredita-se que o papel educativo do bibliotecário está relacionado à sua capacidade de contribuir com a aprendizagem, ensinando como usar as informações disponíveis na biblioteca.

Visando a organização das informações em bibliotecas escolares, facilitar o acesso e o uso das informações é necessário que se reflita sobre os métodos e técnicas de recuperação, acesso e uso da informação que levar em consideração o seu público alvo, ou seja, as crianças. Foram apresentadas na terceira seção do Referencial Teórico duas linguagens documentárias para a estruturação e representação da literatura infantojuvenil: os sistemas de classificação e o tesauro. Além da conceituação e um breve histórico também ressaltamos as estruturas de cada um e exemplos que pudessem esclarecer o processo de sua construção e uso. Consideramos que os tesauros vêm ganhando cada vez mais espaço como instrumento de indexação e classificação de informação em substituição a outras formas de vocabulários controlados, como os cabeçalhos de assunto, ao mesmo tempo em que os sistemas de classificação como CDD e CDU continuam sendo os mais utilizados nas unidades de informação.

A etapa metodológica preocupou-se em detalhar o processo de busca dos sistemas de organização do conhecimento para essa pesquisa. Foram selecionados nas bases de dados da Brapci e no Portal de Periódicos da Capes três sistemas de organização do conhecimento que abordavam a literatura infantojuvenil. Foram priorizados os sistemas que relatavam o processo de construção da sua estrutura para que pudessem ser feitas relações com as teorias de ensino-aprendizagem apontadas no Referencial Teórico. Foi decidido realizar uma análise dos sistemas considerando o contexto da criação de cada um, seus objetivos e quais parâmetros seriam importantes para a representação da literatura infantojuvenil. Os critérios para a foram

compilados a partir de critérios apresentados por Langridge e Zeng apresentados no Referencial Teórico e que contemplavam os elementos Descrição, Estrutura e Complexidade e Funções.

Após a apresentação dos três sistemas, foram verificados os elementos presentes no Tesouro de Literatura Infantil e Juvenil da UFRGS, na Classificação de Dewey adaptada para literatura infantojuvenil do Sistema de Bibliotecas Parque no Rio de Janeiro e na Classificação baseada na imagem e percepção da FURG. Além dos critérios fruto da compilação de Langridge e Zeng foram analisados possíveis elementos das teorias de ensino-aprendizagem estudadas no Referencial Teórico. Os sistemas escolhidos refletiam elementos válidos para serem levados em consideração no contexto ensino-aprendizagem.

A análise dos sistemas *per se* indicou a importância da definição de objetivos e uso dos instrumentos, pois assim é possível compreender qual o público alvo é direcionado. Observou-se também que os sistemas buscaram aporte teórico e basearam-se em instrumentos já existentes (como CDD e CDU) como ponto de partida para a sua construção. Notou-se que a construção dos instrumentos parece focar mais na biblioteca e nos profissionais da informação que realizam o tratamento técnico nos livros de literatura infantojuvenil do que nos usuários.

A falta de atualização dos sistemas é uma desvantagem dos três sistemas, visto que atrapalha a inserção de novos termos ou atualizações da literatura infantojuvenil. Notou-se também uma questão relativa à interpretação dos termos, visto que muitas vezes há a indicação de gêneros e formas textuais como assuntos sem que haja uma definição do que é considerado assunto. Quanto a isso o Tesouro se apresenta como vantajoso por explicitar os assuntos da literatura infantojuvenil de diferentes perspectivas e separando gênero e forma do texto no momento de explicitar as relações dos termos.

Reconhecendo o volume de publicações da literatura infantojuvenil e a riqueza de temas, abordagens, gêneros e personagens, há muitos assuntos a serem representados dentro desse tipo de literatura. Ao mesmo tempo que o Tesouro parece ter a intenção de abarcar quantos assuntos forem possíveis, as Classificações parecem estar limitadas e recorrem ao uso de *Assuntos gerais* e *Diversos* para contemplar assunto não representados nas categorias.

Em relação à estrutura é fundamental que seja indicado como o instrumento está construído em sua totalidade e quais as tabelas foram criadas para o

entendimento de todas as partes que compõem o sistema e todas as relações conceituais existentes entre os assuntos. Dessa forma, assim como dito na Teoria da *Gestalt*, será possível compreender o todo e as partes. Observou-se também a necessidade de controle dos termos para evitar sinônimos e ambiguidades que pudessem prejudicar a compreensão das crianças e da definição dos conceitos escolhidos para o instrumento, seja através de glossário ou de lista de palavras para a apreensão dos conceitos e suas características. Pode ser vantajoso que se crie também remissivas (ver e ver também) para esclarecer tanto a criança quanto o profissional.

Dos instrumentos analisados acreditamos que a classificação através da representação dos conteúdos de literatura infantojuvenil utilizando figuras é a forma mais vantajosa para a criança. Ainda assim, as imagens representativas das categorias pré-selecionadas pela biblioteca, não dá abertura para que o público consiga assimilar e construir relações e classificações independentes. De uma perspectiva cognitivista e considerando as três teorias abordadas neste trabalho, podemos apontar também que o aspecto visual é vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem, explicitando as categorias, suas similaridades e diferenças, facilitando a classificação e o agrupamento.

Constatamos que as teorias de desenvolvimento cognitivo da criança que foram descritas no trabalho podem contribuir para a análise, adaptação e criação, visto que a construção dos instrumentos apresentados é baseada em outros pré-existentes que não exatamente possuem o objetivo de serem compreendidos pela criança. Os sistemas de organização do conhecimento também podem trazer contribuições significativas para a definição da literatura infantojuvenil, cessando a ideia de separação por faixa etária e evidenciando outros aspectos como abordagem, gênero, forma, temas e personagens, visto que progressivamente vem se evidenciando na literatura infantojuvenil e que, por isso, devem ser abarcadas. Dessa forma, consideramos que a criança passará a compreender a literatura infantojuvenil de uma perspectiva diferente e conseguirá possivelmente criar relações e categorias quando se deparar com informações semelhantes ou diferentes por si só.

Foram percebidos pontos interessantes que contribuiriam futuramente para a construção de um instrumento de organização do conhecimento, debruçando sobre os aspectos das teorias cognitivas e sua contribuição para o desenvolvimento das teorias dos sistemas de organização do conhecimento, trazendo a base teórica para

o âmbito da construção de linguagens documentárias. Além disso, os resultados foram muito importantes para o público infantil já que se observou que a criança pouco participa dessa etapa e mesmo quando participa há um direcionamento feito por mediadores adultos.

Das perspectivas futuras deste trabalho pode-se pensar na construção e aplicação de um sistema de organização de conhecimento, em como podem ser evidenciados novos gêneros e temas e como podem surgir novos termos dentro de um sistema. Para isso, pode-se pensar na construção de uma ontologia da literatura infantojuvenil ou na aplicação de um sistema de organização do conhecimento em um colégio, com a participação do público infantil, segundo as teorias voltadas para o desenvolvimento cognitivo, pensando num produto de aplicação de uso ao invés de adaptações soltas, como o termo “Diversos”.

Por fim, pontuamos que este trabalho possibilita a abertura de uma agenda de pesquisa voltada para o estudo da literatura infantojuvenil e a perspectiva cognitiva dentro dos sistemas de organização do conhecimento, onde é possível que os bibliotecários reflitam sobre a própria atuação e os cientistas da informação verifiquem o quão importante é essa área para o desenvolvimento de mais pesquisas sobre o assunto.

Assim, finalizamos este trabalho considerando que há formas de observar as teorias cognitivas dentro da representação da informação nas bibliotecas escolares e que o desenvolvimento dos instrumentos pode evoluir ainda mais se for considerada a perspectiva da aprendizagem da criança na sua construção.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, N. C. Organização da informação em bibliotecas escolares: contribuição para competência informacional infantil. **Bibl. Esc. em Rev.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 31-44, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106562/105159>. Acesso em: 05 set. 2017.
- ALBINO, Lia Cupertino Duarte. **A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino**. 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8682229-A-literatura-infantil-no-brasil-origem-tendencias-e-ensino.html>. Acesso em: 21 set. 2018.
- AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf> Acesso em: 21 set.2018.
- BARBOSA, Alice Príncipe. **Teoria e prática dos sistemas de classificação bibliográfica**. Rio de Janeiro: Instituto brasileiro de bibliografia e documentação, 1969. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/handle/1/1001> . Acesso em 09 set. 2018.
- BARBOSA, S.; MEY, E. S. A.; SILVEIRA, N. C. **Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais**. Brasília: Brique de Lemos, 2005.
- BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004.
- BATISTA, Gilda Helena Rocha. Redes de Conceitos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 9, n. 1, jan. /jun. 2004. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/347>. Acesso em: 01 set. 2018.
- BEARD, Ruth M. **Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais**. São Paulo: IBRASA, 1978.
- BEDIN, Jéssica et al. Competência informacional em biblioteca escolar: ações para o desenvolvimento. **Revista ACB**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 363-372, dez. 2015. ISSN 1414-0594. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1105>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BOCK, Ana Maria. *Psicologias. In: _____*. **Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BORKO, H. Information Science: what is it?. **American Documentation**, v.19, n.1, p.3-5, Jan. 1968. (Tradução Livre)
- BRASCHER, Marisa; CAFÉ, Ligia. Organização da informação ou organização do conhecimento? *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 9., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ENANCIB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da

Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013 Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2019.

BUFREM, L. S. *et al.* Produção científica em ciência da informação: análise temática em artigos de revistas brasileiras. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan. / abr.2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141399362007000100004&script=sci_arttext&lng=pt#gra2. Acesso em: 14 set. 2019.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y outros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

CAFÉ, Lígia Maria Arruda; SALES, Rodrigo de. Organização da informação: conceitos básicos e breve fundamentação teórica. *In*: ROBREDO, Jaime; BRÄSCHER, Marisa (org.). **Passeios no Bosque da Informação**: estudos sobre representação e organização da informação e do conhecimento – EROIC. Brasília: IBICT, 2010. Disponível em: <http://www.ibict.br/publicacoes/eroic.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 47-58, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47/5235>. Acesso em: 30 out. 2018.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. **Revista ACB**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 163-168, jan. 2006. ISSN 1414-0594. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/431>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para seu aperfeiçoamento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003.

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

CAMPELLO, Bernadete Santos et. al. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos?. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2012.

CAMPOS, M. L. A. **Linguagem documentária**: teorias que fundamentam sua elaboração. Niterói, RJ: EdUFF, 2001. 133 p.

CAMPOS, M. L. A.; GOMES, H. E. Metodologia de elaboração de tesouro conceitual: a categorização como princípio norteador. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.11 n.3, p. 348-359, set. /dez. 2006.

CINTRA, A. M. M. et al. **Para entender as linguagens documentárias**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Polis, 2002.

COLEPÍCOLO, Eliane *et al.* **MeSH**: de cabeçalho de assunto a tesouro, 2006. Florianópolis: SBIS, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eliane_Colepicolo/publication/228885645_MeSH_de_cabealho_de_assunto_a_tesouro/links/00b4951dc5293d5d21000000.pdf. Acesso em: 13 jul. 2017.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini et al. **Bibliotecário escolar**: um educador?. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=11080>. Acesso em: 10 set. 2013.

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

CURRÁS, Emilia. **Tesauros, linguagens terminológicas**. Tradução de Antônio Felipe Corrêa da Costa. Brasília: IBICT, 1995. 286 p.

DAHLBERG, I. Knowledge organization: a new science?. **Knowledge Organization**, Frankfurt, v. 33, n. 1, p. 11-19, 2006.

DAHLBERG, Ingetraut. Teoria do conceito. **Ciência da Informação**, [S.l.], v. 7, n. 2, dec. 1978. ISSN 1518-8353. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/115/115>. Acesso em: 25 ago. 2019.

DODEBEI, Vera Lúcia Doyle. **Tesouro**: linguagem de representação da memória documentária. Niterói, RJ; Rio de Janeiro: Intertexto: Interciência, 2002. 120 p.

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

FARIA, Anália Rodrigues. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, Glória. **Literatura infantil e juvenil**. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/thesinfantojuv/sobre.php>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FERREIRA, Glória et al. Estudo sobre a terminologia da literatura infantil e juvenil: uma possibilidade para o controle de vocabulário. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p.117-128, jan./abr. 2007.

FONSECA, Maria Odila. **Arquivologia e ciência da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Revista ACB**, Santa Catarina, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/460>. Acesso em: 07 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUJITA, M. S. L. et al. Linguagens documentais para as bibliotecas escolares: o caso da Espanha, Portugal e Brasil. **Informação & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 83-97, set./dez. 2014.

GASQUE, Kelley Cristine Dias. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. [e-book]. Brasília: UNB, 2010.

GASQUE, Kelley Cristine Dias. Centro de Recursos de Aprendizagem biblioteca escolar para o século XXI. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 138-153, jan. /abr., 2013. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/565/2057>. Acesso em: 9 maio 2019.

GIGANTE, Maristela Cid. Os sistemas de classificação bibliográfica como interface biblioteca/usuário. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 2, 1995. Disponível em: <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/download/436/394>. Acesso em: 07 set. 2018.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto: Sistema de Leitura Visual da Forma**. 9. ed. São Paulo: Escrituras, 2009.

GUIM, V. L.; FUJITA, M. Bibliotecas escolares e as linguagens de indexação. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 4, n. 2, p. 75-93, 11 abr. 2016.

HAUENSTEIN, Deise Maria; SANTINI, Luciane; KUSE, Mara. **Sinalização**. [artigo]. 2003. Disponível em: <http://campus.fortunecity.com/mcat/102/sinaliza.htm>. Acesso em: 26 out. 2019.

HILLESLEINI, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Biblioteca escolar: relato de experiência. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 5, n. 5, 2000, p.90-103. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/download/349/413>. Acesso em: 16 out. 2019.

HOFFMAN, Elisângela; PEREIRA, Magda Chagas. Biblioteca escolar: carências e possibilidades. **EXTENSIO - Revista Eletrônica de Extensão**, UFSC, n. 4, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5587>. Acesso em: 10 out. 2019.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT. **Tesouro sobre literatura**. Rio de Janeiro: IBICT, 1985. Disponível em:

<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/1010>. Acesso em: 14 abr. 18.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES - IFLA. **As bibliotecas e a implementação da Agenda 2030 da ONU**. 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/libraries-un-2030-agenda-toolkit-pt.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES - IFLA. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. Tradução Neusa Dias de Macedo. São Paulo: IFLA, 2015. Disponível em: http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf. Acesso em: 15 maio 2017.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES - IFLA. **Faróis da sociedade de informação: Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida**. Versão em português do documento Beacons of the Information Society, Alexandria: IFLA Publicações, 2005. Disponível em: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>. Acesso em: 12 set. 2019.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES - IFLA. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. 1999. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf> . Acesso em: 14 maio 2019.

IZIDORO, P. **Kohler e o Gestaltismo**: unidade 1.1.3. 2002. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/isis/psique/unidade1/objecto/kohler.html>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (org.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. 598 p.

KRASHEN, S. **The power of reading**: Insights from the research (2nd ed.). Westport, Connecticut. London. Portsmouth, NH: Libraries Unlimited. Heinemann, 2004.

KUHLTHAU, C. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAAN, Regina Helena van der. **Terminologia**: uma inter-relação lógica. 185 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2002.

LANGRIDGE, Derek. **Classificação**: abordagem para estudantes de biblioteconomia. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus,

1992.

LATTAVO, P. M.; PORTO, M. P.; BIASE, I. **Bibliotecas Infantis**: um programa para pequenos leitores. 2015. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material institucional).

LAU, Jesús. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. [S. l.:] IFLA, 2008.

LEITE, Sabrina Dedé de Castro. **Classificação em biblioteca infantil**. 33 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia)- Brasília, 2001.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; SANTINI, Rose Marie. Trabalho imaterial, compartilhamento de informação e produção colaborativa na sociedade da informação. **Encontros Bibli**, v. 12, n. 23, p. 113-132, nov. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2007v12n23p113>. Acesso em: 30 nov. 2018.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. Cap.12. p.165-202. V. 2.

MARAFIGO, Elisangela Carboni. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores**. 2012. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MELLO, Franceli Aparecida da Silva. Poesia infantil: a que será que se destina?. **Polifonia**, n. 07, p. 167-182, 2003.

MONTEIRO, Gisele Camargo. **A biblioteca escolar na formação de competências em informação**: contribuições e perspectivas em bibliotecas do Colégio Pedro II. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/881>. Acesso em: 25 out. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, n. 17/18, p.179-187, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458/3222>. Acesso em: 14 maio 2019.

NÓBREGA, Damiana Gonçalves; SANTOS, José Ozildo dos. A importância da literatura infantil para o aprendizado da leitura nos anos iniciais. **Rebes**, v. 5, n. 2, p. 32-38, abr./jun. 2015.

RAMOS, Clériston Ribeiro *et al.* Imagem e percepção humana: alternativa aplicada na classificação da literatura infanto-juvenil de uma biblioteca escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 16, n. 4, p. 55-72, set. 2011. Disponível em:

<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1001>. Acesso em: 18 ago. 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, 1996. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235>. Acesso em: 30 out. 2018.

SHERA, Jesse H.; CLEVELAND, Donald B. History and foundations of Information Science. **ARIST**, Washington, v. 12, p.249-275, 1977.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD**, v. 2, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 30 out. 2018.

SILVA, A. B. O. E.; CAMPOS, M. J. O.; BRANDÃO, W. C. Proposta para um esquema de classificação das fontes de informação para negócio. **DataGramZero**, v. 6, n. 5, p. A02-00, 2005.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/10. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 489-517, jul./dez. 2011.

SILVA, J.; SILVA, A. A mediação da informação como prática pedagógica no contexto da biblioteca escolar: algumas considerações. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 1, n. 2, p. 1-30, 10 jan. 2013.

SOUZA, Maria Salete Daros de. **A conquista do jovem leitor**: uma proposta alternativa. 2. ed. Florianópolis: Ed da UFSC, 1998.

SOUZA, Rosali Fernandez de. Organização do conhecimento. In: TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão (org.). **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, p.103-124, 2007.

SPUDEIT, Daniela et al. Criação, implantação e avaliação de um programa de competência em informação em alunos do ensino fundamental. **RBBB**, São Paulo, v. 13, p. 885-906, dez. 2017. ISSN 1980-6949. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1001>. Acesso em: 25 set. 2019.

VÁLIO, E. B. M. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **TransInformação**. n. 1, v.2, p.15 - 24, jan./abr.1990.

VIANNA, Márcia Milton. A organização da coleção. In: CAMPELLO, Bernardete (org). **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-46.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

ZENG, Marcia Lei. Knowledge organization systems. **Knowledge Organization**, v. 35, n. 2/3, p.160-182, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.