



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**“A GENTE QUER TER VOZ ATIVA, NO NOSSO
DESTINO MANDAR”: CONTRIBUIÇÕES DA
MÚSICA COMO FONTE DE INFORMAÇÃO
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS
BIBLIOTECAS ESCOLARES**

FERNANDA DE SALES

Florianópolis, 2016

FERNANDA DE SALES

“A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar”:
Contribuições da Música como Fonte de Informação para a Prática
Pedagógica nas Bibliotecas Escolares

Tese apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação
(PPGE/UDESC), Linha de
Pesquisa Educação, Comunicação e
Tecnologia, como requisito para a
obtenção do grau de doutora.

Orientadora: Professora Dra.
Ademilde S. Sartori

Florianópolis
2016

Ficha elaborada por Fernanda de Sales – CRB/14 – 643

S163 Sales, Fernanda de

“A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar” :
contribuições da música como fonte de informação para a prática
pedagógica nas bibliotecas escolares / Fernanda de Sales .__
2016.

112 p., il. ; 29 cm.

Orientadora: Ademilde S. Sartori

Inclui Bibliografia

Tese (doutorado) Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-
graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

1. Música e informação. 2. Biblioteca escolar. 3. Prática
pedagógica. I. Título.

CDD: 028.138

FERNANDA DE SALES

“A GENTE QUER TER VOZ ATIVA, NO NOSSO DESTINO MANDAR”: Contribuições da Música como fonte de Informação para a Prática Pedagógica nas Bibliotecas Escolares.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UDESC), Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, como requisito para a obtenção do grau de doutora, defendida em 28 de julho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ademilde S. Sartori (Orientadora)

Prof. Dr. Manuel Gértrudix Barrio (URJC – Madrid)

Prof. Dra. Magda Teixeira Chagas – UFSC

Prof. Dra. Elisa Cristina Delfini Corrêa - UDESC

Prof. Dra. Ana Maria Hoepers Preve – UDESC

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho - UDESC

Prof. Dra. Julice Dias – UDESC

*Para Manuela Noshang da
Cunha e Maria Clara dos
Santos Corizola, amores que me
inspiram e para quem desejo
uma vida cheia de
possibilidades.*

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer parece-me um dos mais bonitos que podemos praticar, uma vez que é o reconhecimento da solidariedade e da empatia. E acredito muito que estes são valores necessários a vida de todos nós. Por isso, mesmo correndo o risco de cometer o equívoco de deixar alguém de fora desta lista carinhosa, razão pela qual me desculpo antecipadamente, não posso me furtar de nominar aquelas pessoas que me foram essenciais nesta caminhada.

Agradeço incansavelmente a minha família pelo apoio emocional de hoje e de sempre. A meus pais, Valdir e Edméya, que são o alicerce de uma vida toda, rodeada de amor, amizade, atenção e beleza, muito obrigada. Aos meus irmãos Rodrigo e Cristiano, companheiros, amigos, conselheiros, agradeço a forma que, com sua inteligência, e leveza, me trouxeram alento e motivação. A Cristina e Sergiane, minhas cunhadas, agradeço pelo apoio, compreensão nos momentos de ausência, incentivo e apoio de todas as horas. A minha querida sobrinha Manuela, sopro de ingenuidade e amor, gratidão.

Aos amigos Eduardo Silveira, Guilherme Wandscheer, Leandro Pinheiro e Deise Freitas, agradeço pelo afeto, cuidado e compreensão nos momentos de maior desânimo e dúvida. O amparo de vocês me ajudou a chegar até aqui.

Agradeço às amigas Elisa Cristina Delfini Corrêa e Lani Lucas, minhas grandes incentivadoras.

À Flávia de Mattos Motta e Raquel de Abreu, minha gratidão por, mesmo à distância, compreenderem minha saudade e me ajudarem com humor e carinho, muito mais do que eu serei capaz de retribuir.

À Ivonir Terezinha Henrique, que está sempre em minha vida de uma maneira linda, minha incentivadora acima de tudo, obrigada pela confiança e carinho de sempre.

Agradeço à Maria Idalete dos Santos, que entrou na minha vida recentemente, tornou-se uma amiga especial e me ensinou o equilíbrio entre o corpo e o espírito.

Aos sempre amigos do Educom Floripa, especialmente Thiago Reginaldo, Raquel Valduga Shöninger, Kamila Regina de Souza, Patrícia Justo Moreira e Roberta França, cúmplices deste caminho e sustento indispensável ao espírito nos períodos de fraquezas e angústias. Os momentos que vivemos, ora de aprendizagem, ora de descontração serão inesquecíveis.

Aos colegas da primeira turma do Doutorado em Educação da UDESC, com quem aprendi muito, meu agradecimento e desejo de

muito sucesso pessoal e profissional: Alain Souza Neto, meu eterno companheiro de seminários e amigo para sempre, Yalin Brizola Yared, Patrícia Justo Moreira, Sandro de Oliveira, Luani de Liz Souza, Cristiane Castro Ramos Abud, Tânia Córdova, Maria Aparecida Clemêncio e Luci Schmoeller.

Aos colegas do DBI/UDESC (Departamento de Biblioteconomia e Gestão da Informação), em que sou lotada, pela oportunidade que me proporcionaram de estudar licenciada, pelo apoio e confiança e pelo pronto atendimento de minhas solicitações em primeira instância, minha gratidão.

À UDESC, instituição à qual tenho orgulho de ser vinculada, meu sincero agradecimento pela luxuosa oportunidade de fazer meu doutoramento sob a concessão de licença-capacitação.

À professora Dra. Ademilde S. Sartori, minha orientadora, agradeço pela confiança incondicional, pela amizade e pelos ensinamentos. Obrigada por me acolher no momento de troca de orientação, que poderia ter se tornado um período repleto de incertezas, mas que, ao contrário, me trouxe a oportunidade de me colocar inteiramente no tema pesquisado. Por tudo, obrigada!

Aos professores e colaboradores do PPGE/UDESC (Programa de Pós-graduação em Educação) pelos ensinamentos e acolhida, obrigada.

À CAPES (Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estágio doutoral na URJC (Universidad Rey Juan Carlos) de Madri, Espanha, que me permitiu o aprimoramento de conhecimentos indispensáveis a este trabalho, além de inaugurar um novo ciclo de relacionamentos acadêmicos, minha gratidão.

À URJC pela acolhida e pela edificação de novos e relevantes projetos acadêmicos, obrigada.

Ao professor Dr. Manuel Gértrudix que, gentilmente, aceitou assumir minha coorientação no exterior, e por me ciceronear em Madri, o meu muito obrigada.

À professora Dra. Elisa Quartiero, por ter apostado em minhas ideias iniciais, obrigada.

Aos bibliotecários que participaram do Grupo Focal, sem o que, a realização desta pesquisa não teria sido viabilizada, minha gratidão.

Aos professores membros da banca, que aceitaram dispor de tempo para avaliar este trabalho, e com ele contribuir, obrigada.

Por fim, o meu mais sincero agradecimento a todos e todas que passaram por mim ao longo desta caminhada e que deixaram em mim um pouco de si, e, por isso, fazem parte de quem sou hoje.

*... e que a arte nos aponte uma resposta
mesmo que ela não saiba
e que ninguém a tente complicar
porque, é preciso simplicidade para vê-la florescer...*

Oswaldo Montenegro

RESUMO

Apresenta a elaboração e a discussão de um produto destinado à atividade de gestão de estoques informacionais de bibliotecas escolares, seguida de uma reflexão teórica acerca da relação entre estes mesmos estoques e a prática pedagógica desenvolvida na biblioteca. Parte do pressuposto de que a música, é uma fonte de informação que carrega em si os significados de um tempo e de um espaço, conforme Cotta (1998), podendo, portanto, permitir a apropriação desses significados através de um processo comunicativo, por isso ela pode compor, junto de outros tipos de materiais, acervos das bibliotecas escolares. Isso implica na adoção de práticas de gestão de estoques informacionais que visam a inserção sistematizada da música aos acervos. E, para além deste processo de cunho administrativo, defende-se a ideia de que esta fonte de informação pode vir a incrementar a prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares. A questão norteadora apresenta-se da seguinte forma: como é possível incorporar a música aos acervos das bibliotecas escolares de forma sistemática e organizada, de modo que possa, enquanto subsídio informacional, contribuir para a transformação da prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares? Desta questão deriva-se o objetivo geral de propor a elaboração de um instrumento de avaliação de músicas que viabilize sua incorporação adequada aos acervos de bibliotecas escolares. A justificativa parte do entendimento de que a formação integral dos sujeitos se dá a partir do acesso aos conteúdos escolares, complementados (ou compostos também) por informações variadas e de qualidade, que lhe permitam abstração. Destaca a biblioteca como centro disseminador e gerador dessas informações. Defende a ideia de que as atividades planejadas e desenvolvidas na biblioteca escolar, em seu conjunto, constituem-se numa prática pedagógica, e baseia esta reflexão na abordagem sociocultural apresentada por Mizukami (2005), inspirada em premissas freirianas. Utiliza-se do método de Grupos Focais para discutir com bibliotecários suas percepções acerca da relação entre os acervos das bibliotecas escolares e suas práticas pedagógicas. Aponta como resultado a oferta do instrumento de avaliação de músicas destinadas a bibliotecas escolares.

Palavras-chave: Música e informação. Biblioteca escolar. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present thesis presents the elaboration and discussion of a product aimed at informational stocks management of school libraries, followed by a theoretical reflection on the relationship between such stocks and the pedagogical practices developed in the library. The present research begins from the assumption that music is a source of information that carries, in itself, meanings of time and space, according to Cotta (1998), thus allowing the appropriation of such meanings by means of a communicative process. Therefore, music can be part of the archives of school libraries, alongside other types of material. This entails the adoption of informational stocks management practices aiming at systematically inserting music to such archives. And, beyond this administrative process, the present study supports the idea that such source of information may improve the pedagogical practice developed in the school libraries. The leading question is presented as follows: how can music be incorporated to the school libraries' archives in an organized and systematic way, so as to, as an informational subsidy, contribute to transforming the pedagogical practice developed in school libraries? From this question derives the general objective of proposing the elaboration of an evaluation instrument of the songs, so as to facilitate their adequate incorporation into the school libraries' archives. The justification of this work derives from the understanding that an integral formation of the subjects takes place due to the access to scholar contents, complemented (or also composed by) varied quality information, thus fostering abstraction. It also highlights the library as a disseminating center and generator of such information. It also supports the idea that activities planned and developed in the school library, in their entirety, constitute a pedagogical practice. Such reflection is based on the sociocultural approach presented by Mizukami (2005), inspired by Freirean premises. The focal groups method is used to discuss with librarians their perceptions concerning the relationship between school libraries' archives and their pedagogical practices. The study results in the evaluation instrument of songs, destined to school libraries.

Keywords: Music and information. School library. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagem Sociocultural.....	109
Quadro 2 – Resumo da proposta apresentada por Tomaél, Alcará e Silva (2008).	131
Quadro 3 – Resumo da Proposta Apresentada por Barros e Café (2015) para representação de metadados de Informação Musical.	133
Quadro 4 – Critérios de avaliação baseados nos Modelos Seguidos....	137
Quadro 5 – Instrumento de Avaliação de Músicas em Bibliotecas Escolares.	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.
ALA	American Libray Association
MPB	Musica Popular Brasileira
JG	Jovem Guarda
TIC	Tecnologia de Comunicação e Informação

SUMÁRIO

NO TEU CORPO FEITO TATUAGEM – À GUISA DE UM MEMORIAL	23
1 QUERO FALAR DE UMA COISA - INTRODUÇÃO.....	33
2 CAMINHANDO CONTRA O VENTO - BIBLIOTECA ESCOLAR E INFORMAÇÃO.....	43
2.1 BRASIL, MOSTRA TUA CARA - A BIBLIOTECA ESCOLAR BRASILEIRA: CONTEXTO ATUAL	44
2.2 A NOVIDADE VEIO DAR À PRAIA, NA QUALIDADE RARA DE SEREIA: DOIS DOMÍNIOS, UMA RESPONSABILIDADE.....	50
2.2.1 Metade o busto de uma deusa maia, metade um grande rabo de baleia - O encontro de dois Domínios	51
2.2.2 Acorda, amor - Responsabilidades Pedagógicas do Bibliotecário da Biblioteca Escolar	59
2.3 PRA QUÊ TANTA TV, TANTO TEMPO PRA PERDER? - PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DA CONCEPÇÃO DE INFORMAÇÃO.....	62
3 CANTAR E CANTAR E CANTAR A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ - MÚSICA COMO INFORMAÇÃO NA ESCOLA	67
3.1 CANTANDO EU MANDO A TRISTEZA EMBORA - POR QUE MÚSICA?	69
3.1.1 Viva a bossa-sa-sa - Tropicalismo	77
3.1.2 Parece cocaína, mas é só tristeza - Do <i>Cyberpunk</i> ao <i>Punk</i> , ou, sobre a influência tecnológica no movimento	84
3.1.3 Quando não tinha nada eu quis - Música, ritmo e poesia: <i>Rap</i>	89
3.2 SE UM PINGUINHO DE TINTA CAI NUM PEDACINHO AZUL DO PAPEL – A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	96
3.2.1 Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o bê-á-bá - Música para além do ensino de música	100
3.2.2 Às vezes eu penso que sai dos meus olhos um feixe - Música	102
4 MAS RENOVA-SE A ESPERANÇA – PRÁTICA PEDAGÓGICA NA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	107

4.1 PAZ SEM VOZ, NÃO É PAZ, É MEDO – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR?	107
4.2 A GENTE QUER VALER NOSSO SUOR – BIBLIOTECÁRIO: AGENTE PEDAGÓGICO.....	112
4.3 MEUS AMIGOS, MEUS LIVROS, MEUS DISCOS E NADA MAIS – NADA MAIS? RELAÇÕES ENTRE O ESTOQUE INFORMACIONAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	114
5 POR ONDE ANDEI - RECURSOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	121
5.1 AS ESQUINAS POR QUE PASSEI - CRIAÇÃO E DESCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL	123
5.2 NÃO DEIXE O SAMBA MORRER, NÃO DEIXE O SAMBA ACABAR - PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE MÚSICAS PARA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	128
5.3 E ASSIM TER HISTÓRIA PRA CONTAR - DISCUSSÕES DO GRUPO: RESULTADOS OBTIDOS.....	140
5.3.1 Rodei de roda, andei - Validação da Proposta.....	141
5.3.2 A minha experiência, meu pacto com a ciência - Percepções bibliotecárias acerca das práticas pedagógicas	145
5.4 O QUE NÃO FOI POSSÍVEL É POSSÍVEL QUE AINDA ESTEJA LÁ - REFLEXÕES À LUZ DAS PROPOSIÇÕES DE PAULO FREIRE	148
6 O TEMPO RODOU NUM INSTANTE NAS VOLTAS DO MEU CORAÇÃO - CONCLUSÕES	155
REFERÊNCIA	159
APÊNDICES	173
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	175
APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS E VÍDEOS.....	179
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	181
APÊNDICE D – ROTEIRO DO DEBATE COM O GRUPO FOCAL	183

APÊNDICE E – FORMULÁRIO PARA USO DO BIBLIOTECÁRIO – PRIMEIRA VERSÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ELABORADO	185
ANEXOS	189
ANEXO A – LETRA DA MÚSICA ALEGRIA, ALEGRIA	191
ANEXO B – LETRA DA MÚSICA É PROIBIDO PROIBIR	193
ANEXO C – LETRA DA MÚSICA QUESTÃO DE ORDEM.....	195
ANEXO D – CÓPIA DO COMPROVANTE DO COMITÊ DE ÉTICA	197
ANEXO E – LETRA DA MÚSICA CAMILA, CAMILA	199
ANEXO F – LETRA DA MÚSICA MULHERES NEGRAS	201

NO TEU CORPO FEITO TATUAGEM – À GUISA DE UM MEMORIAL

Acredito que nossas escolhas profissionais e acadêmicas estejam relacionadas com as vivências cotidianas que temos ao longo da vida. Por isso, falar sobre estas escolhas, é falar daquilo em que nos constituímos. No teu corpo feito tatuagem, trecho de uma música de Chico Buarque, está no meu corpo, numa tatuagem. E está, assim como a música está em mim. Apesar disto, foi tardia minha consciência sobre sua influência em minha formação humana. A partir daí, no entanto, foi imediata sua inserção em minha trajetória acadêmica. Mas, essa história começou bem antes...

Guardo da infância ótimas lembranças. Minhas tarefas dividiam-se entre estudar, brincar e escutar os discos – meus e de meus pais. Minha casa sempre foi musical, embora nenhum de nós tenha se dedicado a tocar ou cantar, o toca-discos sempre teve destaque na sala. A sala, assim como toda a casa, não tinha luxo, mas muito conforto. Meus discos tinham músicas e histórias. Os discos de histórias eram sempre coloridos e me faziam viajar. Os de música sempre me traziam palavras novas, outras que nunca existiram, mas que eu insistia em achar que sim e ainda me perguntava ‘o que será que significa isso?’ Mais tarde, quando, com mais idade, eu conseguia entender o que, de fato, os discos cantavam, eu ria de mim mesma. Percebo claramente que estas situações foram minhas primeiras curiosidades aguçadas pela música. Eu sempre questioneei o que a música me dizia. Eu gostava de músicas infantis, mas tinha - aos cinco ou seis anos, nos primeiros anos da década de 1980 – meus ídolos ‘adultos’. Gostava de Rita Lee e Ritchie, muito embora não entendesse todo o significado das letras.

Fui criança durante os últimos anos da ditadura militar instalada no Brasil. Não sabia o que era isso, era algo que não me alcançava, com exceção de uma coisa: havia um determinado horário que, em meio a programação da TV, uma

espécie de ficha de censura preenchia toda a tela e uma voz, da qual eu não gostava, dizia “atenção senhores pais, terminou o horário permitido para menores de 12 anos”. Confesso que sempre esperava que meus pais me dissessem que estava na hora de dormir, coisa que nunca aconteceu. Um dia perguntei a meu pai porque eu podia ficar, se não tinha ainda 12 anos. Ele me respondeu que aquela recomendação não tinha importância. Vim, mais tarde, a entender que aquilo fazia parte de um dos preceitos da ditadura, que primava pelo bem da família, e que a partir dali, fariam parte da programação certos conteúdos que poderiam ‘atentar contra a minha moral’. Assim como muitos de nós, aprendi muito através das músicas, sobre este período político que foi uma “página infeliz da nossa história”.

Eu brincava de ‘escolinha’ replicando para as bonecas as aulas que tinha. Elas eram cuidadosamente dispostas em filas duplas, assim como acontecia na minha sala de aula. Mais tarde, já no mestrado em Educação, vim a saber que essa configuração da sala de aula juntava em duplas um aluno ‘mais forte’ a um aluno ‘mais fraco’. Nunca soube se eu era a fraca ou a forte. O fato é que estudar sempre foi algo que me trazia prazer. Eu não me lembro de reclamar de ter de ir à escola ou de fazer os deveres de casa. Comecei a ter acesso à biblioteca escolar, numa escola particular, na (então) quinta série. Eu estudava pela manhã e era bastante comum voltar à escola no período da tarde para fazer os ‘trabalhinhos’ na biblioteca, o que costumava ser divertido. A coleção de literatura infanto-juvenil era vasta, repleta de livros de coleção como a Vagalume. Nunca tive coragem de ler “Um cadáver ouve rádio”.

O fato é que esta biblioteca me dava, pelas minhas lembranças, um bom suporte para tudo aquilo que eu precisava. Mas, não tinha música. Nem nesta biblioteca, nem noutras escolares por onde passei. Da mesma forma, não me lembro de professores de nenhuma disciplina, que não fossem os de

inglês, que tenham usado duas ou três vezes músicas em suas aulas. Traduzíamos as letras.

A música estava presente na minha vida somente em casa, como lazer. Ela não fazia parte dos meus estudos. É claro que esta é uma análise que faço hoje. À época, não questionava esta condição. E assim seguiu. Na adolescência tinha consciência de que as músicas me ensinavam para além do inglês, especialmente as músicas de protesto. Não vou negar que foi a música que me fez, muitas vezes, buscar outros materiais, como documentários e livros para aprender. Conversas com meus pais também eram frequentes depois da escuta de algumas músicas de Gilberto Gil e Chico Buarque. Mas, o que eu destaco desta época da adolescência é a curiosidade que eu tinha sobre as histórias das músicas que eu gostava. Eu sempre me perguntava como o compositor tinha chegado àquela letra, porque ele tinha feito aquela música, se ela contava uma história real. Mas, a música seguia como algo presente no âmbito pessoal da minha vida.

Mais tarde, me vi diante da necessidade de escolher uma ‘profissão’. Meus pais estudaram até onde a vida lhes permitiu. Talvez isso, talvez o amor, talvez a sabedoria – ou tudo isso junto – fez com que eles sempre dessem a mim e a meus irmãos a oportunidade de estudar. E isso sempre foi muito mais que simplesmente efetuar nossa matrícula. Sempre entendemos que estudar nos faria pessoas melhores, com oportunidades de participar mais como cidadãos. E mais, sempre tivemos estrutura para estudar – física e emocional. E assim o é até hoje. Escrevo este memorial sentada à mesa no quarto que já foi meu, na casa de meus pais, onde voltei a morar há alguns meses para encerrar este trabalho. Digo isso para enfatizar o quanto acredito na participação da família com as questões da escola. No começo deste texto eu escrevi que essa história começou há tempos. E foi. Começou com uma menina pequena que ia para a escola de uniforme vermelho, lancheira a tiracolo e maria-chiquinha. Ia feliz e voltava feliz. E a menina cresceu. E,

como eu disse acima, estava pronta para fazer suas próprias escolhas.

Minhas opções eram a Biblioteconomia ou a Pedagogia. Por influência de duas bibliotecárias que atuavam na biblioteca da Secretaria Estadual onde eu tinha um estágio durante o (então) segundo grau, escolhi a primeira. Hoje olho para essas duas opções e vejo coerência em tudo o que seguiu à graduação (1994 – 1998, na UDESC). Optei pelo Mestrado em Educação (2002 – 2004) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC e dentre as várias linhas de pesquisa oferecidas pelo Programa, me interessei pela linha Educação e Comunicação, por entender que o ato de informar perpassa tanto pela comunicação, quanto pela Educação.

Quando ingressei no Programa, minha intenção mais ampla era trabalhar as questões educacionais e sociais da biblioteca. Então, quando comecei a pensar num recorte para a pesquisa, suscitaram vários questionamentos, mas a maior dificuldade que eu sentia era a de me centrar nos aspectos da educação, em função dos conhecimentos que eu tinha acumulado ao longo dos meus anos de estudo, que eram voltados somente para a área da Biblioteconomia. A minha preocupação era unir as duas áreas, porque até então eu as concebia como distantes uma da outra. Foi quando eu percebi que essa minha dificuldade poderia também estar presente no dia a dia de outros bibliotecários, especialmente daqueles que atuavam na educação. O que pareceu ser não uma contribuição, mas uma reflexão para esses profissionais, foi desenvolver um estudo sobre a presença do bibliotecário no ambiente educacional.

Da intenção inicial de ressaltar o aspecto social da biblioteca, passei a considerar o aspecto social e educativo do bibliotecário, pelo fato de ser este o profissional que trabalha com informação, na sua organização, na sua produção, na sua disponibilização. E a informação era entendida por mim como

um elemento capaz de gerar e incrementar conhecimentos, por isso ela seria essencial no processo educacional. Passei a compreender que professores e bibliotecários têm uma responsabilidade a se considerar no sentido de despertar nos indivíduos em formação a sua criticidade, sua capacidade de formar opiniões próprias.

Foi assim que tive a curiosidade em conhecer que intervenções a escola e seus agentes realizam para a formação de indivíduos críticos, que têm uma vivência de interações também fora da escola, através do acesso à informação. Mas considere também que só o acesso à informação não proporciona senso crítico. É o uso desta informação, a abstração, o conhecimento que ela gera que vai resultar num pensamento autônomo. Então, dentre os agentes escolares, foi que destaquei o bibliotecário para conhecer sua atuação, suas intervenções.

O campo de pesquisa estava evidente, faltava delimitá-lo. Escolhi a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, porque é um município que, a partir da Secretaria de Educação, tinha em seu quadro funcional o Cargo Bibliotecário, e esses profissionais estavam atuando em bibliotecas de escolas. A pesquisa desenvolveu-se a partir de questões como a atuação do bibliotecário em ambiente escolar em atendimento às atividades curriculares e atividades que permitiam aos educandos um entendimento social.

As análises indicaram como resultados a construção de uma representação pelos bibliotecários de participação no processo de formação da criticidade dos sujeitos em formação, no entanto, as condições e as relações de trabalho desses profissionais no ambiente escolar não favoreciam a concretização desta ação.

O mestrado culminou com a defesa em 27 de abril de 2004, data que, aliás, coincidiu com meu aniversário. Foram membros da Banca as professoras Dra. Magda Chagas Pereira e Dra. Terezinha Cardoso, além de meu orientador. O trabalho

me estimulou ainda mais a continuar pelos caminhos da educação.

O curso de mestrado mostrou-me mais que resultados de uma pesquisa, os caminhos da pesquisa. Mostrou o quanto crescemos profissionalmente e o quanto temos de base teórica e empírica para acrescentar a nossa prática docente. Isso tudo sem mencionar a grata satisfação de poder ter estado ao lado de pessoas especiais, tanto intelectual, quanto pessoalmente – estas subjetividades dos nossos caminhos. Gratificante foi também poder, durante dois anos, trocar ideias e aprender com meu orientador, o Prof. Dr. Francisco das Chagas de Souza. E principalmente, gratificantes foram as oportunidades que o mestrado me ofereceu. A principal delas, foi o ingresso na docência universitária.

Iniciei minha carreira docente na UDESC em 2003, primeiro como professora colaboradora, e efetiva em 2006, lotada do Departamento de Biblioteconomia de Gestão da Informação. O que me traz, até hoje, grande alegria, pois hoje leciono na mesma universidade onde fiz e faço minha formação.

A docência, para mim, é uma descoberta diária. Sinto-me muito realizada em fazer parte das descobertas dos alunos. As descobertas deles completam as minhas. Costumo dizer que ser professora é meu jeito de ser no mundo. Eu não sei que outra carreira me daria o grande prazer de olhar para um grupo de pessoas que escolheu o caminho da aprendizagem. Não quero parecer panfletária ao dizer isso, mas, o que vejo num grupo de alunos são pessoas querendo se aprimorar intelectual, cultural e socialmente. Vejo potencial em cada aluno, cada um ao seu modo, cada um moldado por sua história em busca de uma condição cidadã mais justa. Considero que, ao levantar a mão para se manifestar, o aluno, além de vencer, muitas vezes, o medo de expor suas ideias diante de outras tantas e diferentes, ele está exercitando sua condição crítica e, ao me mostrar

outras perspectivas, ele me ajuda a exercitar a minha condição crítica.

Para além da sala de aula, a docência também nos possibilita o envolvimento com, dentre outras, a atividade de pesquisa. Foi numa destas atividades, desenvolvidas sob a aprovação do meu Departamento, que eu passei a envolver a música nas minhas atividades acadêmicas. Afinal, lembrando de todas as curiosidades que a música despertou em mim e em todas as coisas que aprendi a partir dela, me parecia bastante coerente uni-la às discussões acerca da informação. Assim, comecei a compreender até que ponto a Biblioteconomia vinha considerando a música como uma fonte de informação. Já nos primeiros levantamentos bibliográficos, percebi aí um tema a ser bastante explorado. Este estudo, especificamente, me fez refletir sobre os próprios conceitos de informação com os quais eu vinha trabalhando em sala de aula. Passei a ter a sensação de que estes conceitos se aproximavam muito mais da ciência e da tecnologia, do que das artes. E, por mais que eu compreendesse que a arte não precisa necessariamente ter uma função, ela tem muito a nos ensinar. Mas, ao meu ver, o mais preocupante era perceber que estes conceitos de informação compilados a partir da proximidade com a ciência e a tecnologia, poderia contemplar bem mais as discussões acerca das bibliotecas que, comumente, estão envolvidas nestas áreas, como as universitárias e as especializadas, e menos as que, teoricamente, não apresentam relação direta com tais áreas, logo, as públicas e as escolares.

Assim, pareceu-me, utopicamente, que seria importante aproximar um elemento artístico, a música, de uma destas bibliotecas para examinar melhor a proximidade dela com os conceitos de informação. Vi no doutorado, uma boa oportunidade. Embora esta não tenha sido a questão principal da tese, essa discussão vai aparecer como problematização.

O doutorado. Esta foi uma etapa bastante peculiar, e isso não só pelo convívio e trocas de experiências com os

professores e colegas de curso, que, vindos de diferentes regiões do Brasil, só enriquecem nossa aprendizagem. O doutorado deu-me a oportunidade de aprender mais a meu próprio respeito. Primeiro, porque um trabalho deste porte, sempre nos permite conhecer nosso potencial, nosso amadurecimento, e também nossas limitações. Segundo, porque estruturar uma pesquisa que envolve planejamento, coleta, leituras, leituras, leituras, discussões, escrita e reescrita nos exige constantemente o exercício crítico. E construímos nossas críticas baseadas em fatos, nos quais acreditamos e nem sabíamos. E, para além de tudo isso, tive um crescimento pessoal impensável até então.

O mérito do meu projeto de pesquisa, permitiu-me uma bolsa de estágio doutoral na Universidad Rey Juan Carlos (URJC), em Madri, Espanha, sob a coorientação do Professor Manuel Gértrudix Barrio. E, aqui, mais uma vez me forço a uma confissão: eu nunca havia pensado em estudar fora do país, não se tratava de um projeto pessoal. Mesmo assim, quando a chance surgiu, dediquei-me a conquistá-la. Em novembro de 2014 embarquei para um período de nove meses de novas descobertas. As atividades desenvolvidas lá me permitiram contato com teorias sobre as quais não havia pensado, além de visitas a diversas bibliotecas onde pude perceber as diferenças e similitudes de nossos trabalhos. Pude definir caminhos metodológicos da tese. Como professora, tive a experiência de conhecer uma estrutura diferente de Universidade e, claro, de ampliar minha rede de relacionamentos. Como doutoranda, pude oficializar os trabalhos de parceria entre o Grupo de pesquisa ‘Educom Floripa’ ao qual estou vinculada e coordenado por minha orientadora, Professora Dra. Ademilde S. Sartori, e o Grupo Ciberimaginario, do qual fazem parte diversas universidades espanholas, entre elas a URJC, tendo o professor Manuel como um de seus representantes.

Pessoalmente, esta vivência transformou-me profundamente. A distância de todas as minhas referências foi um grande desafio, que vencido dia a dia, ensinou-me a como lidar com a falta de tudo aquilo de que eu me sentia pertencente. Isso, de alguma forma, fez-me querer ser mais sensível no sentido de olhar e ouvir mais e melhor a mim mesma e aos outros. Nesse período, mais uma vez, a música era o que me conectava com minha raiz, agora também como objeto de estudo. Ao mesmo tempo em que eu tinha necessidade de escutar as músicas para encontrar as amarras que ainda faltavam para a pesquisa, eu me sentia mais próxima de mim mesma. Outra confissão: era catártico.

Encerro mais uma etapa de minha formação, certa de que minhas vivências de toda a vida têm estreita ligação com esta pesquisa. Não estou certa, porém, de que tenha conseguido me tatuar nela, também não sei se seria necessário, mas ela certamente se construiu com base naquilo em que acredito ser parte necessária para uma prática educativa mais humanizada.

1 QUERO FALAR DE UMA COISA¹ - INTRODUÇÃO

Educação é sempre tema relevante e atual para pesquisas, pois são várias as abordagens possíveis, da sociológica à filosófica, da política à social, da prática à epistemológica. É um tema que traz à baila, por vezes, a problematização das condições de trabalho destinadas aos professores², os questionamentos do processo ensino-aprendizagem, o rendimento dos educandos, as escolhas curriculares mais adequadas, a estrutura da escola. É exatamente sobre este último que debruçamo-nos, a estrutura da escola, especialmente ao que diz respeito a presença da biblioteca e práticas bibliotecárias nestes espaços de ensino-aprendizagem.

Partimos da ideia de escola como um local de socialização, em que os educandos estão expostos a assimilação não só de conteúdos científicos, mas também culturais, o que lhes proporciona uma formação integral, abrangente, cidadã. Holf (2012), que recorre à História para buscar subsídios que permitam entender qual Educação almejamos, acredita numa atividade pedagógica que permita que indivíduos integrem-se em atividades que sejam reestruturadoras da sociedade e que para isso o professor deve desvelar os traços da história humana, aqueles que sejam perceptíveis porque são realizações do gênero humano, criações materiais e culturais que satisfaçam “as necessidades do estômago e da fantasia.” (HOLF, 2012, p. 19). Acreditamos que esses bens materiais possam estar disponíveis na escola a educadores e educandos. E, mesmo que estejam disponíveis nos mais variados tipos de registros do conhecimento humano, cremos que podem estar acessíveis nas bibliotecas escolares.

¹ Milton Nascimento e Wagner Tiso, 1983

² Neste trabalho, o termo ‘professores’ refere-se aos homens e mulheres que se ocupam da profissão.

A biblioteca escolar tem como finalidade o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, para isso deve estar incorporada ao conjunto da escola em lugar privilegiado que permita o entrosamento com os demais espaços do ambiente escolar. Silva (1995) alega que “escrever sobre a biblioteca escolar brasileira é tocar numa das maiores deficiências do nosso aparelho escolar”, por isso, para caracterizá-la melhor, tomamos como documento de base o Manifesto sobre Biblioteca Escolar da UNESCO (UNESCO, 2002), ou simplesmente Manifesto, que anuncia a biblioteca escolar como uma unidade de informações e ideias fundamentais para o desenvolvimento da sociedade contemporânea, baseada na informação e no conhecimento, onde estudantes devem ter acesso a instrumentos que permitam o aprendizado constante, o desenvolvimento da imaginação e a cidadania responsável.

Segundo o Manifesto, estão entre as missões da biblioteca escolar, o oferecimento de serviços de aprendizagem, livros e outros recursos a toda a comunidade escolar, sem distinção de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e situação social, para que desenvolvam pensamento crítico e utilizem, de maneira eficaz, a informação.

Já dentre as funções da biblioteca escolar o Manifesto sugere como essencialmente necessário para o bom desenvolvimento da leitura e da escrita, da capacidade informativa e da educação, ações como: apoio aos programas de ensino; incentivo ao gosto pela leitura e pela frequência e utilização de bibliotecas; possibilidade de criação; utilização de informações variadas e em qualquer suporte, propiciando a comparação de informações e a formação de opinião própria; atividades que estimulem ações culturais e sociais.

No que tange ao pessoal, o Manifesto destaca a necessidade de o bibliotecário e do pessoal de apoio atuarem em conjunto com os demais agentes escolares, e darem às suas atividades um encaminhamento pedagógico, o que exige alguns

conhecimentos específicos. Para um funcionamento efetivo e responsável da biblioteca escolar, o Manifesto enuncia ainda a necessidade de uma política para biblioteca escolar que defina seus objetivos. Cabe aqui destaque para este objetivo: apoiar integralmente a atividade pedagógica.

Neste contexto proposto pela UNESCO, percebemos que os trabalhos desenvolvidos nas bibliotecas escolares podem estimular a crítica e levar à mudança – de pensamento e de atitudes - desde que sejam desenvolvidos em conjunto com os demais atores pedagógicos, em que se destaque, o professor.

No cenário nacional, o texto oficial mais importante divulgado nos últimos anos sobre as bibliotecas escolares é de 24 de maio de 2010, data em que o governo federal aprovou a Lei nº 12.244³, que dispõe sobre a universalização de bibliotecas em instituições de ensino do Brasil. A referida Lei prevê, em seu artigo 1º que “as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas”. Também são objetos de preocupação a definição dada a biblioteca escolar como a “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte”; bem como o acervo e o respeito à profissão de bibliotecário.

Estas primeiras informações apresentam a biblioteca escolar como um espaço essencial para uma escola que pretende uma formação de qualidade a seus educandos. Para tanto, ela precisa contar com um estoque informacional adequado ao apoio pedagógico, o que significa um acervo constituído por materiais diversificados, que permita o esclarecimento, mas também a dúvida; que permita reflexão; que permita contato com outras formas de registro do conhecimento humano, para além do livro.

A formação da coleção – ou dos estoques informacionais, segundo Corrêa (2015) – das bibliotecas escolares no Brasil ainda requer muita atenção. A maior parte dos acervos é constituída por livros didáticos, confrontando

³ Disponível em: <http://www.cfb.org.br/projetos.php?codigo=18>

todos os preceitos e objetivos de sua concepção (DIAS, SANTOS, [200?]; SILVA, WERNER, [200?]; SALES, 2004). Acredita-se que políticas de desenvolvimento destas coleções, pautadas nas características mais específicas desse tipo de unidade de informação, possam ser o começo de uma mudança.

O bibliotecário que atua nas escolas, mesmo assumindo um papel pedagógico que lhe cabe nesta função, não possui formação na área da educação. Por isso, além de ser essencial que trabalhe sempre em conjunto com os professores e demais atores pedagógicos, esse profissional necessita de alguns dispositivos que lhe deem suporte para a formação e o desenvolvimento de suas coleções, que, como vimos, devem ser variadas.

Temos, à princípio então:

- a) um cenário com estoques informacionais em bibliotecas escolares formados por coleções não-diversificadas,
- b) necessidade de dispositivos que auxiliem os bibliotecários das escolas a ampliarem/diversifiquem seus estoques informacionais

Sobre a diversificação das coleções, é importante não perder de vistas que o que deve dar suporte ao seu desenvolvimento são as demandas da comunidade escolar. Sempre. Acreditamos que incorporar outros elementos informacionais ao acervo, para além do livro, como aparatos culturais ou artísticos, desde que aliados às demandas apresentadas seja pelos professores, seja pelos currículos, ou pelas propostas de ensino da escola, vai ao encontro do disposto no Manifesto da UNESCO (possibilitar atividades que estimulem ações culturais, e utilização de informações em suportes variados).

Assim, um dos registros humanos que acreditamos poder fazer parte destes acervos, são as músicas. A música, além de comumente fazer parte do cotidiano das pessoas, também aparece em relatos de experiências de professores

como tendo sido utilizadas em atividades pedagógicas (GRANJA, 2006; PENNA, 2008).

Dentre todas as demais possibilidades, destaca-se a música pelos conteúdos que traz e que, para além disso, é capaz de comunicar. Importante frisar que a música, aqui é entendida como resultado de influências de ordem cultural (COTTA, 1998), podendo carregar em si os significados de um tempo, de um espaço, portanto, podendo também informar. Esta ideia de a música ser carregada de significados advém do proposto por Latour (2006).

Reconhecemos, no entanto, que a inserção deste tipo de material nos acervos das Bibliotecas Escolares deve ser feita com base em escolhas criteriosas concernentes às demandas de ensino. É a partir deste cenário que se delinea a proposta desta pesquisa que tem como elementos principais os que seguem.

Partimos do **pressuposto** de que a música, como uma fonte de informação carrega em si os significados de um tempo e de um espaço, podendo, portanto, permitir a apropriação desses significados através de um processo comunicativo (COTTA, 1998) por isso ela pode compor, junto com outros tipos de materiais, acervos das bibliotecas escolares. Isso implica na adoção de práticas de gestão de informação que visem a inserção sistematizada da música enquanto fonte de informação aos acervos. E, para além deste processo de cunho administrativo, acreditamos que esta fonte de informação pode vir a incrementar a prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares.

A partir desse pressuposto propõe-se como problema de pesquisa a seguinte **questão norteadora**: Como é possível incorporar a música aos acervos das bibliotecas escolares de forma sistemática e organizada, de modo que possa, enquanto subsídio informacional, contribuir para a transformação da prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares?

Considera-se que as respostas para estas questões possam ser alcançadas a partir da organização de **objetivos** que

privilegiem a articulação das práticas pedagógicas com a dinâmica do acervo da biblioteca escolar, e com suas responsabilidades também pedagógicas.

Assim, tem-se como **objetivo geral** elaborar, discutir e validar uma proposta de avaliação de músicas que viabilize sua incorporação aos acervos de bibliotecas escolares, considerando as relações entre estas fontes de informação e a prática pedagógica desenvolvida na biblioteca escolar.

Já os **objetivos específicos**, dos quais derivam importantes decisões na condução desta pesquisa, o que inclui as decisões metodológicas, são os que seguem elencados abaixo:

- evidenciar a Biblioteca Escolar como um espaço dinâmico dentro da escola;
- descrever as políticas de gestão de estoques informacionais propostas pelo (e para o) sistema de ensino brasileiro com base em documentos oficiais e na literatura especializada;
- elaborar um instrumento de avaliação de músicas para biblioteca escolares; e
- discutir a influência do uso da música na prática pedagógica desenvolvida pela biblioteca escolar.

Esta tese, portanto, apresenta a proposta de elaboração, discussão e validação⁴ de um produto destinado à atividade de gestão de estoques informacionais de bibliotecas escolares, seguida de uma reflexão teórica acerca da relação entre estes mesmos estoques e a prática pedagógica desenvolvida na biblioteca. Nesta trajetória, nosso esforço constante foi o de relacionar dois domínios do conhecimento, a Educação e a Biblioteconomia, defendendo a ideia de parceria entre os profissionais das duas áreas.

⁴ O termo validação aqui equivale ao teste realizado em uma biblioteca escolar, portanto, denota mais um caráter ensaístico, que definitivo.

A **justificativa** parte do entendimento de que a formação integral dos sujeitos, de sua autonomia crítica, de sua capacidade de discernimento, de entendimento da realidade que o cerca, de sua capacidade de dialogar sobre questões sociais e políticas, enfim, de que a formação de seu senso crítico se dá a partir do acesso aos conteúdos escolares, complementados (ou compostos também por) informações variadas e de qualidade, que lhe permitam abstração. Entendemos também que a biblioteca é um centro disseminador e gerador dessas informações, e que a biblioteca escolar, por estar inserida organicamente na escola, deve contemplar estas características para poder contribuir com a formação de cidadãos.

Dessa forma, é responsabilidade de bibliotecários aprimorarem sua oferta de subsídios e serviços informacionais o que, na escola, implica em qualificar o apoio ao fazer pedagógico. Esta pesquisa, ao propor um modelo de avaliação de músicas a serem incorporada aos estoques informacionais de bibliotecas escolares: a) oferece ao bibliotecário diretamente um suporte administrativo que irá refletir na qualidade do acervo da biblioteca; b) oportuniza aos professores um acervo enriquecido com itens que ultrapassam o livro didático para utilizar em seu fazer pedagógico; e c) amplia as possibilidades de acesso a informação e à cultura ao educando.

Para além desta Introdução, este texto está organizado em outras cinco seções, conforme segue.

A Seção 2 é intitulada CAMINHANDO CONTRA O VENTO – BIBLIOTECA ESCOLAR E INFORMAÇÃO NA ESCOLA, que apresenta e discute as características e responsabilidades da biblioteca escolar e sua relação com os conteúdos escolares, bem como com a própria escola. Esta ambiência é apresentada como aquela que tem potencial para se tornar, além de um centro de informação na escola, um espaço de convivência e desenvolvimento dos sujeitos. Não pudemos nos furtar, no entanto, de também apresentar todas as dificuldades ainda enfrentadas nestas unidades de informação

em nosso país. Tentamos, mesmo assim, não enaltecer estes problemas, e sim apresentá-los por reconhecermos a necessidade de se dar a conhecê-los para além das fronteiras da Biblioteconomia. É também nesta seção que, com base na noção de domínio, de Hjørland (2002), fazemos a aproximação entre esta e a Educação. A discussão segue com a problematização acerca dos conceitos, ou, melhor dito, das noções de informação.

Na Seção 3 a música é caracterizada como fonte de informação e, assim considerada, defendemos sua inserção na biblioteca escolar, na sala de aula, nas práticas desenvolvidas por professores e bibliotecários. Pareceu-nos pertinente trazer parte da história da curricularização da música no Brasil para que fosse possível a formação de um panorama da relação deste elemento artístico com o ensino. Também demos destaques a alguns movimentos musicais que estiveram ou estão, de alguma forma, mais próximos do público em idade escolar para citar alguns exemplos de como o uso de recursos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos, pode ajudar na significação dos temas considerados pelas escolas como os essenciais para a aprendizagem. Dessa forma, selecionamos o Tropicalismo, por oferecer subsídios para discussões acerca de política, história, sociologia, por exemplo; o movimento *Punk*, por trazer à escuta a voz de grupos considerados minorias pelos movimentos sociais, o que pode fomentar discussões bastante atuais, como a inclusão social; e o *Rap*, que também traz em suas letras a voz de espaços marginalizados da sociedade. É também nesta seção que nos dispomos a falar sobre a música 3.0, ou seja, sobre as novas formas de se escutar música, e de como estas mudanças podem interessar às bibliotecas escolares. Por todas estas razões, ela foi intitulada CANTAR E CANTAR E CANTAR A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ – MÚSICA COMO INFORMAÇÃO NA ESCOLA.

Consideramos que na Seção 4, MAS RENOVA-SE A ESPERANÇA – PRÁTICA PEDAGÓGICA NA

BIBLIOTECA ESCOLAR, construímos uma reflexão que nos permitiu a consolidação de nosso próprio entendimento acerca do tema Prática Pedagógica, o que culminou na decisão sobre as bases teóricas que nos auxiliaram, mais tarde, na análise teórica dos dados coletados. Trata-se da redescoberta, da releitura, a do encantamento pelos preceitos clássicos proferidos por Paulo Freire. Defendemos nesta seção a ideia que as atividades planejadas e desenvolvidas na biblioteca escolar, em seu conjunto, constituem-se numa prática pedagógica, e baseamos esta reflexão na abordagem sociocultural apresentada por Mizukami (2005), inspirada em premissas freirianas. Tal abordagem nos permitiu entender que acreditamos numa prática pedagógica que culmine na construção da consciência dos educandos, a partir da compreensão da realidade que o cerca, e da capacidade de criticar esta realidade. Muito pertinente ao que é proposto pelo Manifesto da UNESCO para a biblioteca escolar. Assim, passamos a considerar também o bibliotecário um agente pedagógico, responsável também por esta formação. Para tanto, ele deve usar seus conhecimentos no sentido de planejar adequadamente o desenvolvimento do acervo para que este possa se tornar num efetivo recurso pedagógico.

A Seção 5 apresenta os procedimentos metodológicos, e foi intitulada POR ONDE ANDEI – RECURSOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS. Nela, discorremos sobre a criação de um Grupo Focal, formado por profissionais do domínio⁵ da Biblioteconomia para discutirem o instrumento de avaliação proposto. Apresentamos as justificativas, baseadas na literatura especializada, para a escolha desta técnica, cujo processo foi desenvolvido a partir das seguintes etapas: planejamento, em que elaboramos uma lista de itens a serem discutidos ao longo dos encontros, decidimos locais das reuniões e elaboramos um calendário de reuniões; recrutamento dos participantes que tiveram total esclarecimento sobre os

⁵ Hjørland (2002)

objetivos do estudo; reuniões em que os participantes tomaram conhecimento da primeira proposta de avaliação de fontes musicais, e tiveram a oportunidade de discuti-lo, além de discussões guiadas por itens selecionados previamente acerca das responsabilidades pedagógicas do bibliotecário e da biblioteca escolar. Nesta Seção 5 ainda trazem-se relatos sobre o processo de validação do instrumento de avaliação e informações sobre a organização dos demais dados coletados. Após a apresentação dos resultados levantados e da validação do instrumento de avaliação, nos debruçamos sobre as reflexões finais alicerçadas pelos debates promovidos nas reuniões do Grupo Focal e suas análises a partir da abordagem sociocultural para práticas pedagógicas. Estes debates evidenciaram as características pedagógicas das atividades desenvolvidas por bibliotecários em bibliotecas escolares, bem como a necessidade, ainda latente, de uma autorreflexão crítica sobre seu papel efetivo de educador.

Por fim, na Seção 6, apresentam-se as conclusões. Obviamente, não temos nenhuma intenção de encerrar as reflexões acerca de tema tão abrangente e que exige constante atenção. Encerramos apenas uma etapa desta discussão. O título da seção tenta exprimir justamente isso: ao trazer o trecho da mesma música que inspirou o título da tese, tentamos representar um ciclo que finda. Apenas um na busca da consciência. Depois de discutirmos apenas uma dentre tantas outras formas de oferecer aos educandos recursos que primem por uma educação que visa a formação, no seu sentido mais amplo, dando condições a estes sujeitos de encontrarem sua ‘voz ativa’ para em ‘seus destinos mandarem’, pretendemos apenas falar sobre os alcances acadêmicos e - porque não? - pessoais que esta pesquisa nos permitiu. Fechamos este ciclo acreditando que O TEMPO RODOU NUM INSTANTE NAS VOLTAS DO MEU CORAÇÃO – CONCLUSÕES.

2 CAMINHANDO CONTRA O VENTO⁶ - BIBLIOTECA ESCOLAR E INFORMAÇÃO

Falar sobre a biblioteca escolar brasileira significa, geralmente, apontar todas as suas deficiências, seus problemas, sua falta de estrutura física, falta de pessoal qualificado constituído por bibliotecários e equipe preparados para as funções específicas deste espaço. É denunciar estoques informacionais inadequados e a falta de entendimento sobre suas responsabilidades verdadeiras e suas características por parte de gestores escolares, tanto na escola pública, quanto da escola privada. É falar de um dos espaços mais desamparados pelo sistema educacional.

Este trabalho, no entanto, mesmo sem esquecer deste quadro real que ainda relega a biblioteca escolar a depósitos de livros, pretende dar a este tema uma abordagem mais otimista, preferindo destacar as responsabilidades pedagógicas dos profissionais que nela atuam, suas potencialidades dentro do processo pedagógico e as contribuições que são possíveis a partir da oferta de recursos informacionais diversificados e ajustados às necessidades apresentadas pelos agentes da comunidade escolar. Antes, porém, considera-se relevante expor a situação da biblioteca escolar brasileira e, conseqüentemente, o lugar e a valoração dados a ela dentro do processo educativo, pois é a partir de uma dada realidade que se pode buscar foros de discussão que proporcionem a esta ambiência a visibilidade necessária para mudanças que possam consolidar sua inserção e manutenção adequada na escola.

⁶ Caetano Veloso, 1968

2.1 BRASIL, MOSTRA TUA CARA⁷ - A BIBLIOTECA ESCOLAR BRASILEIRA: CONTEXTO ATUAL

Uma das principais questões a respeito da biblioteca escolar brasileira é a própria existência da mesma. É sabido que em muitas escolas, especialmente públicas, nem mesmo uma sala com um amontoado de livros está presente para ser chamada de biblioteca. Em outros inúmeros casos, quando existem, parecem “enfeite da escola” (MAROTO, 2012). Entendemos que a biblioteca é um ambiente essencial ao processo pedagógico que envolve o ensino, pois é o ambiente que, em tese, subsidia o professor em suas práticas pedagógicas, oferecendo-lhe uma diversificada gama de informações para a complementação dos conteúdos ministrados em sala. Não só isso, a biblioteca escolar também apoia a aprendizagem, porque tem potencial para se constituir em um centro que reúne informações complementares também para o aluno, que muitas vezes tem no professor a única fonte de informação⁸ dentro da escola. Além disso, outras importantes funções da biblioteca, no que diz respeito ao atendimento ao aluno, se referem à realização de pesquisas escolares, ao incentivo à leitura, à competência informacional e, ainda, a própria compreensão do uso de bibliotecas de uma forma geral. A ausência da biblioteca na escola pode, assim, representar uma lacuna grave na prática do professor e na formação do aluno.

⁷ Cazusa, George Israel, Nilo Romero, 1988

⁸ Definições de informação são construídas a partir das mais diversas áreas do conhecimento. Inicialmente, a informação será entendida como um conjunto de dados registrados em quaisquer suportes, que para serem entendidos, devem ser carregados de significados, ou seja, dados que significam algo para alguém. Latour (2006, p. 24) chama esse algo de carregamento: “A informação não é inicialmente um signo, e sim o ‘carregamento’, em inscrições cada vez mais móveis e cada vez mais fiéis, de um maior número de matérias”.

Durban Roca (2012, p. 35) acredita que a biblioteca escolar não deve ser vista apenas sob seu aspecto físico, mas como um ambiente que tem uma função específica a que a autora chama de “apoio pedagógico de forma interdisciplinar”. Na visão desta autora não basta oferecer um espaço físico e conteúdos diversos; é função deste tipo de biblioteca integrar-se de tal forma à proposta de ensino, a ponto de contribuir para a melhoria do mesmo: “a responsabilidade está nas mãos dos professores, na maneira como abordam sua prática e aproveitam os recursos e meios que têm a seu alcance” (DURBAN ROCA, 2012, p. 35). Partilhamos deste pensamento, razão pela qual defendemos como imprescindível a presença da biblioteca em todas as escolas, afinal, este é um recurso pedagógico.

Outra questão relevante a este respeito é que o professor que trabalha sem o apoio da biblioteca, por conta de sua inexistência, pode acabar restringindo suas práticas pedagógicas à sala de aula. As práticas pedagógicas serão abordadas com profundidade mais adiante; por ora cumpre-nos mencionar que elas são entendidas não somente como fazeres, mas também como um conjunto de pensamentos filosóficos e culturais de onde derivam estes fazeres, e que acabam por influenciá-los e modifica-los. A estrutura e os recursos a que um professor tem acesso para desenvolver seu trabalho na escola, se escassos, podem acabar por transforma-lo em um conjunto de práticas pedagógicas consideradas por Mizukami (2005) como aquelas tradicionais, em que os alunos são ensinados pelo professor e, apenas ele, o professor, atua.

A ausência de uma biblioteca bem estruturada nas escolas, para além do ensino, reflete também no aprendizado dos alunos. Um dos fatores relevantes nestas situações é a falta de um estoque informacional diversificado, a que o aluno possa recorrer para complementar os conteúdos recebidos através de livros didáticos e apostilas; um estoque informacional que permita, mais que a certeza, a dúvida, o questionamento, o

confronto de ideias, a capacidade de diferentes interpretações de um mesmo tema, o que vai, em última instância, permitir a construção de novos conhecimentos.

Também por isso, a ausência da biblioteca na escola representa prejuízo a pesquisa escolar. Primeiro porque não há oferta de material para tal, e, depois, porque esta capacidade de abstração é algo necessário para elaboração de uma pesquisa. É claro que não se descarta deste processo a existência de diferentes mídias e da internet, recursos aos quais parte dos alunos hoje em dia tem acesso. São facilitadores no processo de busca por informações, mas seu uso, também pode ser orientado na escola, inclusive, por bibliotecários, que são profissionais envolvidos diretamente com a recuperação de informações em diversos meios. A busca organizada por informações pertinentes a um tema a ser pesquisado pelos alunos é parte importante da própria realização da pesquisa, seja ela realizada em quaisquer fontes. A ausência de uma biblioteca impede que o aluno receba orientação adequada neste momento.

O incentivo à leitura e a conscientização a respeito de sua importância é um dos principais trabalhos desenvolvidos em bibliotecas escolares e é também uma de suas principais responsabilidades. O Manifesto da UNESCO para Biblioteca Escolar (UNESCO, 2000) é um importante norteador internacional das discussões sobre este tipo de unidade de informação. Este documento coloca como um dos objetivos da biblioteca escolar o desenvolvimento e manutenção nas crianças, do hábito e do prazer da leitura. Côrte e Bandeira (2011) explicam a importância deste objetivo, ao considerarem a leitura mais que a compreensão de uma mensagem grafada; ela possibilita conhecer, refletir e agir. A leitura é, portanto, um ato reflexivo e, como tal, é essencial no processo de formação.

A biblioteca escolar, em muitos casos, é a primeira biblioteca com a qual a criança tem contato. Sua ausência pode retardar ainda mais este contato. Além do mais, uma das

funções que ela tem, também prevista no Manifesto da UNESCO e aceita largamente entre os bibliotecários é a preparação da criança para o “uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida” (UNESCO, 2000), ou seja, observamos aqui uma responsabilidade, para além de pedagógica, social. É a preparação da criança para usar outras bibliotecas ao longo de sua vida e isto representa prepara-la para interagir com o aparato cultural, científico, tecnológico e artístico presente nestas ambiências. A ausência da biblioteca escolar deixa, portanto, uma lacuna considerável na formação do aluno.

Mencionou-se acima, em muitos casos, a existência de espaços nas escolas chamados de bibliotecas que, no entanto, não correspondem a tal. E por inúmeras razões. Uma biblioteca escolar não se caracteriza apenas como uma sala com livros em estantes. Este espaço deve ser pensado para atender bem a toda a comunidade escolar em suas diversas características. Muitas, porém, não possuem espaço suficiente para acolher o acervo, equipamentos, ou espaço destinado ao estudo. Este ambiente deve considerar mobiliário adequado às diversas faixas etárias dos alunos. É necessário pensar em espaço suficiente para a circulação de pessoas entre as estantes. A iluminação não pode ser precária. Há que se pensar em espaços destinados a atividades de leitura e outras programadas pela biblioteca e em parceria com os professores, visando ao aprendizado.

Além disso, uma biblioteca escolar, a exemplo dos outros tipos de bibliotecas, tem estabelecidas rotinas de gestão e organização da informação para que possa funcionar adequadamente, oferecendo serviços informacionais condizentes com as necessidades da comunidade escolar. Isto significa que também há que se pensar em espaços destinados aos trabalhos administrativos e aos trabalhos técnicos de catalogação, classificação e indexação, que irão permitir a rápida recuperação das informações.

As rotinas administrativas e a gestão das bibliotecas nos remetem a outra questão importante para este momento em que

se apresenta a configuração atual da biblioteca escolar brasileira. Trata-se da constituição de equipes de trabalho. O exercício das atividades específicas nas bibliotecas no Brasil é reservado aos bacharéis em Biblioteconomia. Isso é garantido pela Lei 4084, de 1962, que regula o exercício da profissão. A importância da observação desta Lei está no fato de que ela garante à comunidade a prestação de serviços informacionais pensados a partir de uma formação profissional adequada e de um conjunto de conhecimentos que facilita o acesso a e busca a informações. Nada impede a formação de equipes diversificadas, com a participação de professores e estagiários, por exemplo, desde que estes desenvolvam atividades auxiliares nas bibliotecas e que recebam especial treinamento para a compreensão das atividades e da dinâmica da biblioteca.

A já mencionada Lei de universalização das bibliotecas nas instituições de ensino básico do país, datada de 2010, também cita a observância do desenvolvimento das atividades em bibliotecas escolares por bibliotecários. Esta observação, apesar de garantir direitos aos bibliotecários, tem gerado um problema de ordem prática. Trata-se da incompatibilidade entre o número de profissionais necessários ao cumprimento da Lei e o número de bibliotecários atuantes no país. Em 2013, o Conselho Federal de Biblioteconomia, divulgou o número de bibliotecários inscritos nos diversos Conselhos Regionais do país, e também o número de profissionais ativos. Na ocasião, eram 34.805 (trinta e quatro mil, oitocentos e cinco) bibliotecários inscritos nos Conselhos, sendo 18.374 (dezoito mil, trezentos e setenta e quatro) ativos⁹. O Censo Escolar realizado pelo INEP em 2014, mostra como dado oficial um total de 188.673 (cento e oitenta e oito mil, seiscentos e setenta e três) escolas na educação básica. Ainda que todos os bibliotecários ativos estivessem atuando em escolas, o que não corresponde à realidade, ainda existiria uma deficiência de mais

⁹ Disponível em <http://blog.crb6.org.br/artigos-materias-e-entrevistas/cfb-divulga-o-numero-de-bibliotecarios-no-brasil/>, em 24. Out. 2015.

de 170.000 (cento e setenta mil) profissionais. Considerando que a Lei da Universalização propôs um prazo de dez anos para seu cumprimento, o Brasil teria cinco anos para formar estes profissionais exclusivamente para atuar em escolas. (SALES; SARTORI, 2016)

Outro problema bastante evidente é o número de bibliotecas nas escolas. Destas mais de 188.000 (cento e oitenta e oito mil) escolas, segundo o mesmo Censo de 2014, apenas 67.464 (sessenta e sete mil, quatrocentas e sessenta e quatro) possuem bibliotecas. Ou seja, tem-se um quadro atual em que o país necessita de 121.209 (cento e vinte e um mil, duzentas e nove) novas bibliotecas escolares. Em cinco anos. (SALES; SARTORI, 2016)

Por mais que estes números apontem para um quadro bastante deficiente, eles colocaram a estudiosos e pesquisadores da área em alerta nos últimos anos. Mesmo que a meta não se cumpra no prazo estipulado, esses números, se levados a sério por professores, gestores de escolas, bibliotecários, cursos formadores de bibliotecários e poderes públicos, eles podem representar a ruptura tão necessária à forma de se entender a biblioteca escolar no Brasil.

Para além de todas estas faltas citadas pela ausência da biblioteca escolar, fica também a falta de mais um espaço para convivência dentro da escola. Isso porque a biblioteca é um espaço de estudos, concentração e trabalho, mas é também um espaço de encontro. É um ambiente propício a realização de exposições de artes, de recitais, de sarais, de apresentações musicais, gincanas culturais. E é exatamente sobre este potencial que a biblioteca tem de se constituir num espaço onde a informação converge com as várias formas que a humanidade já usou para expressar suas relações com o mundo, que a seção seguinte se debruça. Antes, no entanto, cabe-nos apresentar nossa compreensão acerca da relação da biblioteca com a escola como um todo. Acreditamos que há dois domínios do conhecimento humano envolvidos nesta relação. Vejamos.

2.2 A NOVIDADE VEIO DAR À PRAIA, NA QUALIDADE RARA DE SEREIA¹⁰: DOIS DOMÍNIOS, UMA RESPONSABILIDADE

Compreender as responsabilidades da biblioteca da escola e conhecer suas possibilidades pedagógicas são passos essenciais na busca de sua integração efetiva ao corpo escolar. É a partir desta integração que o trabalho pedagógico da biblioteca se concretiza. Isto significa inserir a equipe da biblioteca nas decisões tomadas pela escola no que tange a estrutura física, currículo escolar, projetos docentes, distribuição de recursos, calendário escolar. Por outro lado, a equipe da biblioteca, também na busca desta mesma integração, deve conquistar este espaço de tomadas de decisão, além de expor à comunidade escolar suas atividades, desde as mais cotidianas, como divulgação do estoque informacional, até a organização de eventos internos, como feiras do livro e exposições.

A discussão proposta envolve, portanto, dois domínios, quais sejam, a Biblioteconomia e a Educação. Importante frisar que domínio é aqui entendido na mesma perspectiva apresentada por Hjørland (2002), que o conceitua como o conjunto de coletividades discursivas existente no interior das diversas áreas. Nesta perspectiva, o autor “rompe com a ideia de que o domínio é uma disciplina ou um campo do saber, ou ainda uma designação específica dentro de um campo, para conceber a ‘**constituição** do próprio campo de conhecimento’, o que se pode chamar de uma perspectiva epistemológica para domínio.” (SALES, 2011, grifo nosso)

Entende-se nesta pesquisa que, aos domínios citados, cabe reconhecer que questões inerentes à biblioteca escolar são responsabilidades de ambos, por isso, cabem os registros apontados por estudiosos da Educação e da Biblioteconomia. Além disso, a inserção deste tema na Educação representa uma

¹⁰ Gilberto Gil, Herbert Viana, Bi Ribeiro, João Barone (1986)

tomada de consciência das questões que giram em torno da biblioteca escolar e uma adição de forças em prol da educação de qualidade. (SALES; SARTORI, 2016).

2.2.1 Metade o busto de uma deusa maia, metade um grande rabo de baleia¹¹ - O encontro de dois Domínios

A biblioteca escolar é o ponto de convergência entre, pelo menos, dois domínios. Refere-se inicialmente à Educação, área cujos limites não são reduzidos apenas ao ensino, mas que, prioritariamente tem a escola no centro de suas problematizações, que, segundo Saviani (2013), é o espaço onde se pode perceber a dimensão pedagógica. O outro domínio é o da Biblioteconomia, que traz em seu cerne os diversos espaços destinados à organização e disseminação de informações, inclusive a biblioteca, como objetos de interesse e estudos. Note-se que ambos são estruturados e dotados de mecanismos próprios.

Na reflexão ora proposta, a convergência dos domínios da Educação e da Biblioteconomia representa a existência, a sistematização e a valoração de mecanismos próprios de uma ambiência que, por meios específicos de seleção, tratamento, gestão e oferta adequados de informação, sustente e subsidie as dimensões pedagógicas a partir de estoques informacionais desenvolvidos criteriosamente. Este ponto de convergência é um espaço onde os agentes atuam conforme suas responsabilidades. Por isso, sem nenhuma intenção de esgotar o assunto em função de sua reconhecida extensão, apresenta-se a seguir as reflexões discursivas mais relevantes de cada um dos domínios já citados para o desenrolar deste texto.

Ao discorrer sobre o domínio da Biblioteconomia, Sales (2011), recorrendo ao ciclo documentário definido por Kobashi (1994), elabora um esboço considerando três contextos distintos: o contexto de produção (de informação), o contexto

¹¹ Gilberto Gil, Herbert Viana, Bi Ribeiro, João Barone (1986)

de tratamento (de informação), e o contexto de uso (de informação). No contexto de produção encontram-se autores e/ou produtores das informações. No segundo, o contexto do tratamento, encontram-se os agentes que gerenciam o fluxo e a organização da informação em ambiências específicas; são os chamados profissionais da informação, inclusive os bibliotecários. O contexto de uso é composto pelos usuários¹² destas ambiências específicas.

Estes três contextos são constituídos por uma coletividade específica formada por agentes que atuam em cada um deles (autores/produtores, profissionais da informação e usuários). São estas coletividades que produzem os reflexos discursivos que, somados, irão caracterizar o domínio.

Consideramos, pois, apropriado recuar à questão principal desta pesquisa, para que se possa justificar o destaque dos conjuntos discursivos selecionados a partir do domínio da Biblioteconomia que serão apresentados a seguir. No problema apresentado na Seção 1, indagam-se as possibilidades de incorporação da música aos acervos das bibliotecas escolares de forma sistemática e organizada, de modo que possa, enquanto subsídio informacional, transformar a prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares. Portanto, os contextos que aqui interessam são os de tratamento, e de uso de informação.

Por tratamento de informação, ou ainda, organização da informação, entende-se um conjunto de aplicações práticas aplicado a documentos bibliográficos, que tem como objetivo a organização física de acervos (reais ou digitais), mas, sobretudo, a facilitação do acesso a este material. As atividades

¹² Usuário é o termo largamente utilizado na Biblioteconomia para designar as pessoas que fazem uso de uma biblioteca, de seus serviços e produtos de informação. Há duas categorias de usuários: os reais, que, de fato frequentam estas unidades de informação, e os potenciais, categoria esta formada por todas as pessoas que podem vir a se utilizar destes serviços. Por isso, os serviços devem ser desenvolvidos de acordo com a demanda informacional de uma dada comunidade.

desenvolvidas para tanto são a catalogação, a classificação e a indexação.

Na catalogação utilizam-se códigos internacionais que regem a descrição física do documento (responsáveis, título, edição, editora, data de publicação, número de páginas, coleção, ilustrações, entre outros). Esses códigos indicam as informações bibliográficas necessárias para a identificação do material, direcionando a tomada de decisão pelo uso ou não do material. São utilizados também os chamados vocabulários controlados, que são termos que auxiliam na descrição terminológica dos cabeçalhos que representam os assuntos (SALES, 2011). A classificação, por sua vez, resulta numa organização física dos documentos, reunindo os que tratam de assuntos semelhantes a partir da inscrição de um código alfanumérico em cada item classificado. Tem por finalidade servir de base para organização sistemática e ordenada dos registros produzidos pelo homem, armazenados nas bibliotecas ou em catálogos, e, conseqüentemente, facilitar o acesso ao documento. Já o resultado da atividade de indexação é a representação dos assuntos de que tratam os documentos, ou seja, sua dimensão é temática.

O contexto do uso de informação envolve os usuários da biblioteca, bem como atividades desenvolvidas pelos profissionais da informação no sentido de conhecer as necessidades de informação da comunidade que atende, bem como oferecer a esta mesma comunidade, serviços e produtos de informação concernentes com as necessidades demandadas. Destacando a dimensão interativa (comunicativa, portanto) emergente nos dias atuais, Corrêa (2014) propõe a estes sujeitos que usam informação, e até então chamados usuários, uma nova característica, portanto um novo termo para denominá-lo: interagente. Ao propor este termo a autora o defende por parecer mais “adequado para definir o cidadão contemporâneo que busca informação de maneira autônoma, inclusive nas bibliotecas”. (CORRÊA, 2014, p. 28). Tomamos esta proposta

como adequada porque converge, por exemplo com o que está previsto no Manifesto da UNESCO para Bibliotecas Escolares no que tange a responsabilidade de participar do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos a partir do uso da informação e isto é possível, sobretudo com o estímulo da autonomia e competência em informação.

Acrescente-se a estes três contextos uma questão que permeia o domínio da Biblioteconomia, que é a problematização acerca do termo informação. A maneira como se entende o termo informação dentro deste domínio advém dos conjuntos discursivos desenvolvidos pelas coletividades que desenvolvem as atividades descritas acima. Discussão mais aprofundada acerca disto será realizada em seguida, em seção específica.

Seria praticamente impossível tratar deste domínio sem mencionar as transformações marcantes ocorridas nas últimas décadas no tocante às tecnologias de informação e comunicação. Estas transformações afetaram em maior ou menor grau o comportamento de parcela da população que acessa essas tecnologias, bem como o comportamento dos interagentes das bibliotecas. Os bibliotecários, por sua vez, vêm rompendo paradigmas ao longo de sua existência para poder acompanhar as transformações sentidas na sociedade. Importante frisar, no entanto, que nos dias atuais as atividades desenvolvidas nestas instituições visam, acima de tudo, o atendimento a ‘pessoas’. São pessoas que criam demandas de informação.

É neste mesmo sentido que Corrêa (2016) apresenta o cidadão 3.0 como aquele que vive “num cenário de informação abundante e ultrarrápida” (CORRÊA, 2016, p. 63). Este é o atual interagente nas bibliotecas, por isso estas instituições precisam, na concepção da mesma autora, mudar o foco de seu trabalho da informação (ou documento), para pessoas e comunicação e ter na organização da informação, mencionada acima, um meio de prover a sociedade com informação. Para

além disto, é preciso ouvir mais atentamente a comunidade a quem se atende, dar voz ativa a seu interagente, explorar mais as possibilidades digitais, ampliando sua presença nestes meios, e tornar-se um lugar de aprendizado ativo. (CORRÊA, 2016).

A Educação, segundo Saviani (2013), é um fenômeno próprio do ser humano. Ou seja, é fenômeno próprio da produção humana, portanto, uma exigência do e para o trabalho – cultura do mundo humano - e, ao mesmo tempo, um processo do trabalho. As formas de produção resultantes do trabalho são materiais ou não-materiais. As primeiras relacionam-se aos produtos de subsistência, enquanto que as últimas privilegiam a produção das ideias, dos valores, dos símbolos e do saber. Para o autor supracitado, é no âmbito não-material que a Educação está situada. Além disso, ele também considera que neste domínio, os produtos não estão separados do ato da produção. Diferente de alguns objetos artísticos, em que o produto e o produtor são separados logo após o processo de produção, a Educação tem por natureza a produção e o consumo de elementos como acontecimentos concomitantes. Ora, se a Educação privilegia a produção (não-material) do saber, é necessário selecionar quais os saberes podem ou devem ser assimilados pelos homens. Este, segundo Saviani (2013), é um objetivo da Educação, qual seja, identificar os elementos culturais a serem assimilados, além de descobrir como isso deve acontecer.

E aqui volta-se a atenção a um tema bastante discutido na Educação, aquele que se ocupa dos saberes escolares. A forma mais comum de se observar discussões sobre os saberes escolares, é vinculada ao currículo. Moreira e Candau [200?], acreditam numa relação entre cultura e currículo, sendo que este último envolve cinco componentes do cotidiano da escola: a) os conteúdos escolares – a que preferem chamar conhecimentos escolares, b) as experiências de aprendizagem vividas pelos alunos, c) os planos pedagógicos elaborados pelos professores, a fim de comunicar os conhecimentos escolares; d)

os objetivos que a escola pretende atingir com determinado processo de ensino, e e) as avaliações aplicadas para se verificar a aprendizagem. Ainda para os mesmos autores, esses cinco elementos envolvem três esferas de atuação de gestores escolares, professores e alunos. Uma delas, é a decisão em torno dos conhecimentos escolares que devem compor os currículos. A segunda, passa pela definição de procedimentos adotados pelos professores, e até mesmo pela escola nas atividades cotidianas de toda a comunidade escolar. A terceira seria a criação de relações sociais criadas dentro da escola resultantes das escolhas e conformação das duas primeiras (Em fase de elaboração).¹³

Essas relações sociais, ao lado dos conhecimentos escolares, são as “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos alunos” (MOREIRA; CANDAU, p. 2, [200?]. Tem-se então que considerar que o currículo e tudo o que ele envolve, inclusive os conteúdos escolares, está voltado a construção de identidades. (em fase de elaboração).¹⁴

Partindo da concepção absolutamente mais simples que se tem de identidade, qual seja, como um conjunto de características muito próprias de um sujeito, e, ao mesmo tempo, fruto da inserção cultural, e considerando que o currículo pretende apoiar a construção de várias delas, espera-se que esse currículo seja tão diversificado quanto os valores sobre os quais as identidades dos alunos se constituem. Aqui, chama-se a atenção para as relações sociais estabelecidas dentro do (e pelo) currículo. Afinal, conteúdos, isoladamente, ainda que selecionados cuidadosamente com vistas a formação de pessoas conhecedoras de sua realidade e de possíveis necessidades de mudança, portanto, mais críticas, não podem exercer essa função por si só. A atuação do professor e de todos

¹³ SALES; SARTORI (no prelo)

¹⁴ SALES; SARTORI (no prelo)

os atores pedagógicos, inclusive o bibliotecário, é também fundamental.

A identidade cultural é também tema dos debates propostos por Paulo Freire. Em sua concepção não se pode esquecer que a identidade é constituída por uma dimensão individual e outra que envolve toda a classe dos alunos. Considerar estas duas dimensões é essencial para o que o autor denomina prática educativo-crítica. É a partir deste reconhecimento que se pode oferecer aos educandos as condições necessárias para que ele tenha consciência suficiente para se entender, e, conseqüentemente se assumir como participante da experiência histórica, política, cultural e social. (FREIRE, 2016).

Daí a importância, por exemplo, de se estabelecer formas de articular os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula com os estoques informacionais das bibliotecas escolares que, em sua essência, devem ser formados para apoiar as atividades que visam a aprendizagem do aluno neste sentido mais amplo, ou seja, o que o faz assumir-se. Isso implica num acervo constituído por uma coleção que sustente as demandas apresentadas pelas atividades de ensino, mas, que em função das características inerentes ao currículo, quais sejam, as de construir identidades e de formar sujeitos críticos, deve constituir-se também, ele próprio, numa gama de possibilidades de ampliação do conhecimento, de abstração, de questionamento (em fase de elaboração)¹⁵, indo além do saber científico. Parece-nos, portanto, que estas características, que entendemos como adequadas aos estoques informacionais, aproxima esta discussão muito mais da tendência libertadora de Paulo Freire para a Educação, do que da tendência histórico-crítica proposta por Saviani (2013).

Temos usado o termo reflexo discursivo a partir da concepção de Hjørland (2002), como aquele que é constituído pelos agentes que atuam nos mais variados contextos de um

¹⁵ SALES; SARTORI (no prelo)

domínio. Parece-nos, pois que a assertiva de Paulo Freire nos remete a um outro conjunto de reflexões que permeiam a Educação, e que envolvem a ação do professor ante as diversas experiências com as quais se envolve ao exercer o contato cotidiano com os alunos. Assim, surge outro reflexo discursivo a que se dispensa atenção, aquele que envolve as práticas pedagógicas.

Nesta esteira, Mizukami (2005) apresenta o fenômeno educativo a partir de cinco abordagens prático-teóricas que, segundo a autora, mais influenciaram a formação de professores no Brasil. A citar: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. A discussão é feita com base em categorias como Homem, Mundo, Conhecimento, Educação, Escola, nas quais é possível alinhar especificidades que delimitam características pedagógicas de cada abordagem, apontando para práticas desenvolvidas dentro de cada uma delas. Da discussão da autora, infere-se que as práticas pedagógicas são compostas não somente por fazeres, mas também por um conjunto de pensamentos filosóficos e culturais de onde derivam estes fazeres e que acabam também por influencia-los e modifica-los (em fase de elaboração).¹⁶

Freire (2015), ao cunhar o termo educação bancária, expõe o que ele chamou de enfermidade da narração de conteúdos a que os alunos são submetidos num processo educativo no qual a “educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depósitos e o educador, o depositante.” (FREIRE, 2015, p. 80). Nesta visão há uma doação do saber daquele que tudo sabe (o professor) àquele que nada sabe (o aluno).

É justamente o oposto que se busca destacar quando se fala no encontro destes dois domínios. Defendemos a ideia de que a intersecção da Educação com a Biblioteconomia, corporificada na biblioteca escolar, significa a soma de

¹⁶ SARTORI; GÉRTRUDIX-BARRIO; SALES (no prelo)

discursos que visem uma prática educativo-crítica, idealizada por Freire (2016) e fundamentada em métodos, pesquisa, criticidade, ética, respeito à autonomia do educando, e valores como humildade, tolerância, respeito, comprometimento. Nessa prática, o ensinar vai além da transferência de conhecimento, chegando ao estímulo da curiosidade, transformando-a em inquietação indagadora. É esta a prática que acredita-se possível de ser constituída com a participação mais efetiva deste espaço chamado biblioteca nas vivências da escola.

2.2.2 Acorda, amor¹⁷ - Responsabilidades Pedagógicas do Bibliotecário da Biblioteca Escolar

Em trabalho recente, Amaro (2016) reúne algumas atividades essenciais no desenvolvimento das responsabilidades pedagógicas da biblioteca escolar. Destas, destacam-se algumas, que estão resumidas a seguir:

- a) desenvolver o letramento informacional. Para além do apoio à pesquisa, desenvolver projetos e atividades que estimulem a autonomia na busca, uso e produção das informações, ou, dito de outra forma, desenvolver a competência em informação;
- b) promover estudos colaborativos. Estimular o uso do espaço da biblioteca para elaboração de trabalhos em equipes;
- c) transformar a biblioteca escolar em biblioteca escolar comunitária. Trata-se de abrir as portas da biblioteca da escola também para as famílias dos alunos, no sentido de oferecer a elas mais um ponto de acesso à informação, e de convidar a participar mais proximamente da vida escolar dos alunos;
- d) tornar-se um espaço de interdisciplinaridade. A biblioteca escolar pode promover projetos em que os

¹⁷ *Julinho de Adelaide*, Leonel Paiva (1974)

conteúdos das diferentes áreas do conhecimento dialoguem entre si, estimulando no aluno uma visão mais integrada dos conteúdos que lhes são ministrados de maneira sempre segmentada.

De todas estas atividades mencionadas pelo autor, uma delas ainda não recebeu destaque neste capítulo, por isso julga-se pertinente fazê-lo agora. Trata-se do desenvolvimento da competência em informação.

A primeira definição de competência em informação de eco internacional foi dada pela ALA (American Library Association) em 1989, da seguinte forma:

Para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...]. Em última análise, pessoas que têm competência informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Essas pessoas sabem como aprender porque sabem como a informação está organizada, como encontrar informação e como usar informação, de tal forma que outros possam aprender com elas. (ALA, 1989 *apud* CAMPELLO, 2006, p. 66)

Tal definição vai ao encontro da proposta do Manifesto da UNESCO de ensinar aos alunos o uso da biblioteca escolar e de outras bibliotecas ao longo da vida. Mas, vai além; o aprendizado vai para além do uso de informações disponibilizadas apenas em biblioteca e alcança o entendimento de formas de organização da informação em ambientes digitais, por exemplo, e a autonomia na escolha da informação mais adequada.

A competência em informação não é desenvolvida exclusivamente nas bibliotecas escolares, mas, é esta uma ambiência muito propícia para tal, a partir, por exemplo, da prática da pesquisa escolar. Nesta atividade, e com a orientação adequada de professores e bibliotecários, o aluno vive uma

situação em que necessita de informações específicas, precisa encontrá-las, avaliar se lhes são viáveis e usá-las. O aluno competente em informação desenvolve assim, autonomia na busca por informações e capacidade de articulá-las, o que desenvolve o pensamento crítico. Por isso, o termo está vinculado a “aprender a aprender”. Este conjunto de competências, uma vez apreendido pelo aluno na escola por intermédio da biblioteca escolar, estará presente ao longo de sua vida.

No entanto, a integração de tecnologias voltadas à informação e à comunicação no âmbito educacional, exigiu, ao longo dos últimos anos, ampliação desta definição. Vitorino e Piantola (2009) acreditam que habilidades e competências que permitam o uso consciente da informação são essenciais para a “atuação do indivíduo no contexto social contemporâneo”. Para estas autoras – que utilizam o termo competência informacional - esta prática, que estaria inicialmente ligada a pesquisa escolar, hoje pode ser vinculada aos conteúdos informacionais em meio digital.

Da mesma forma, Belluzzo (2008) ressalta a necessidade de pensar o termo competência com base em duas dimensões: “a primeira, um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permitem a intervenção prática na realidade, e a segunda, uma visão crítica do alcance de ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social.” Por isso, segue a autora, a competência em informação deve centrar-se num “processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e sua abrangência”. (BELLUZZO, 2008, p. 13).

Infere-se, portanto, que a competência em informação engloba habilidades técnicas, cognitivas e, em última instância, comportamentais na forma de acessar conteúdos informacionais. A biblioteca escolar, enquanto ambiente

facilitador do ensino e da aprendizagem a partir do acesso a estes conteúdos, é potencialmente o ambiente para desenvolver estas competências.

2.3 PRA QUÊ TANTA TV, TANTO TEMPO PRA PERDER?¹⁸ - PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DA CONCEPÇÃO DE INFORMAÇÃO

Até este ponto já é possível observar que grande parte das discussões que envolvem a biblioteca escolar, envolvem também o termo informação. A informação, foi tratada neste texto até aqui de maneira ampla, entendida como um conjunto de dados carregados de significados.

Num trabalho desta monta, optar por um ou outro conceito, pode significar desviar os caminhos da pesquisa que ainda se encontra em curso, uma vez que a proposta inicial prevê a participação de profissionais que podem trazer de sua experiência, concepções e conceitos diversificados. Por isso, no lugar da adoção de um conceito de informação, indicamos aqui uma problematização deste termo. É o que segue.

Há algumas áreas do conhecimento em que o conceito de informação é fortemente discutido. Vem da Comunicação o clássico conceito de informação proposto por Claude Elwood Shannon, na década de 1940. Shannon era matemático e engenheiro e debruçou-se sobre o chamado sistema geral de comunicação. Os componentes de tal esquema são:

a fonte (de informação), que produz uma mensagem (a palavra no telefone), o codificador ou emissor, que transforma a mensagem em sinais a fim de torna-la transmissível (o telefone transforma a voz em oscilações elétricas), o canal, que é o meio utilizado para transportar os sinais (cabo telefônico) o decodificador ou receptor, que reconstrói a mensagem a partir dos sinais e a destinação, pessoa ou coisa à qual

¹⁸ Samuel Rosa, Chico Amaral, 1994

a mensagem é transmitida. (MATTELART; MATTELART, 2000, p. 58)

Explicações iniciais deram conta que, neste esquema, uma fonte codifica uma mensagem e a envia ao receptor.

Shannon, no entanto, não se preocupa, ainda na década de 1940, com previsões sobre a evolução da sociedade. Já Norbert Wiener o fez e fez ainda um alerta sobre a chamada sociedade da informação, ambiência onde a informação deve circular. “Ela é por definição incompatível com o embargo ou com a prática do segredo, com as desigualdades de acesso à informação” (MATTELART; MATTELART, 2000, p. 66).

Cintra et al. (2002) também atribui ao termo relevância social já que ele está ligado ao conhecimento e ao desenvolvimento das várias áreas do saber. As autoras acreditam que a recorrência no uso do termo gerou grande variação conceitual, mas que há algumas características que estão mantidas em todas elas: a informação apresenta-se como atomizada, fragmentada, temporária, transitória, apresenta-se como um fluxo de mensagens.

Esta forma de compreender a informação se aproxima da definição da qual nos apropriamos nesta pesquisa até aqui, ou seja, mensagens dotadas de significado que circulam na sociedade.

A informação é considerada por Varela (2007) como um “fenômeno social, pois a mesma ocorre entre indivíduos e grupos que vivem socialmente”. E, é nesta ambiência de convívio social que ela, a informação, circula. A informação pode, portanto, ser considerada um fator de comunicação social.

Varela (2007) apresenta-nos ainda um contexto em que a informação é

um fenômeno construído socialmente, em seus diferentes níveis e ambientes; ela existe onde existe cultura e é por meio do esforço humano de entender e interpretar a realidade [...] que

cada indivíduo faz no seu meio, que a informação é gerada. (VARELA, 2007, p.44)

Isso coloca esse indivíduo como agente – no sentido de ter ação – no processo de gerar informação/estar informado. Mas, também apresenta um contexto em que a informação só existe se (ou quando) alguém precisa dela, ou, dito de outra forma, a informação só pode ser assim considerada se ela significar algo. No momento histórico em que vivemos – chamado, por vezes, de Sociedade da Informação – estar informado, ao que parece, é condição primordial para interagir.

As concepções acima mostram que falar em informação significa falar em mensagem ou conteúdo, decodificação ou significado, e indivíduos. Como bem nos alertou Varela (2007), ela está atrelada à cultura, que é um produto humano. Portanto, podemos inferir que a informação é um produto da cultura humana. No âmbito deste estudo, esta parece ser uma maneira adequada de compreender a informação: ela é composta por mensagens ou conteúdos produzidos pelo homem, é registrada em algum suporte que permita o seu fluxo, para que o próprio homem possa consumi-la.¹⁹

Do ponto de vista da Biblioteconomia, que, como vimos, por sua natureza discute as questões inerentes à biblioteca escolar, a noção de informação também remete para o convívio social, para a articulação de ideias, para a construção do conhecimento. Sob este prisma, não há conhecimento sem que se possa acessar informações, ou seja, sem que se tenha contato com mensagens dotadas de significado, inscritas ou registradas nos mais diversos suportes. É neste sentido que a Biblioteconomia, dentro de seu arcabouço

¹⁹ Outros domínios também utilizam o termo informação, por vezes, com significados bastante adversos a estes discutidos aqui. Sabe-se, por exemplo, que a Biologia, a Química, a Física tem uma concepção diferenciada ao considerar elementos da natureza como condutores de informação. No entanto, em função da distância teórica destes domínios, opta-se por manter a reflexão no âmbito das Ciências Sociais e Aplicadas.

– teórico ou prático -, vem empenhado esforços em assumir que a informação pode estar registrada nos mais variados suportes e ser encontrada a partir de variadas formas de expressão. É também parte do discurso reflexivo deste domínio, considerar a informação (mensagem imbuída de conteúdo que significa) como elemento essencial para a participação no contexto social. Acessar informação é uma das condições para a compreensão da realidade e participação consciente nela. E, mesmo que os interagentes tenham hoje uma conduta diferente, baseada em maior autonomia na busca de informações, acreditamos que ainda se faz necessária a mediação, esta, por sua vez, também, modificada.

A discussão deste tema é, porque não dizer, inesgotável. Portanto, mesmo sem a intenção de toma-lo como concluído, encerra-se esta seção com um alerta ao domínio da Biblioteconomia.

A literatura especializada compila diversos conceitos de informação. Percebemos que estes conceitos, muitas vezes, estão vinculados estreitamente com a ciência e com a tecnologia, e menos articuladas com a cultura e com a arte. Este contexto pode tornar-se preocupante, uma vez que podemos estar reproduzindo alguns discursos criados por nós mesmos, porém, em um período em que o Brasil passou a ter visibilidade no que condiz a ciência e a tecnologia. Nossa preocupação não está em distanciar aquilo que entendemos como informação dos aspectos da ciência e da tecnologia, mas, de ampliar esta noção, aproximando-a da arte. E por que?

Primeiro, porque acreditamos que os conceitos de informação cunhados no Brasil estão atrelados com a concepção de biblioteca que também criamos. Afinal, se temos uma dada instituição que se dedica a trabalhar com um determinado objeto, a forma como esse objeto lhe parece, irá nortear o planejamento dos trabalhos. Ou, dito de outra forma, se acreditamos durante décadas que a informação é produzida no âmbito da ciência e da tecnologia, mais que no âmbito da

arte, é provável que tenhamos dado mais importância para bibliotecas em que circulam estas informações. Isso, no Brasil, certamente privilegia a biblioteca universitária e a biblioteca especializada.

Arriscamos dizer que, em segundo lugar, estes conceitos de informação cunhados ao longo do tempo, podem estar relacionados à grande defasagem das bibliotecas públicas e escolares, em comparação às citadas acima, porque, acreditamos, estes conceitos talvez não tenham dado conta ainda de abranger as características mais sociais destas bibliotecas. O mesmo vale para os acervos. Um olhar mais atento à informação como resultado de influências culturais, pode assumir uma perspectiva que mostra elementos não-científicos podendo constituir-se em relevantes fontes de informação. É este tratamento que damos à música.

‘coração tropical’, quente, é açoitado por ventos gelados. No entanto, chama-nos a atenção que, mesmo afirmando se tratar de uma ‘canção de amor’, essa mesma análise nos lembra que João Bosco, muitas vezes, iniciava a apresentação da referida música citando os seguintes versos:

Fiz ranger as folhas de jornal, abrindo-lhe as pálpebras piscantes,
E logo de cada fronteira distante subiu um cheiro de pólvora, perseguindo-me até em casa.
Nestes últimos vinte anos, nada de novo há no rugir das tempestades.
Não estamos alegres, é certo, mas por que razão haveríamos de ficar triste ... o mar da história, é agitado.
As ameaças e as guerras, havemos de atravessá-las, rompê-las ao meio, cortando-as como uma quilha corta as ondas...

Trata-se do poema ‘E então, que quereis?’, do russo Vladimir Maiakovski. Esta citação permite discordar desta primeira análise e, ao mesmo tempo, uma aproximação, com as ideias apresentadas por Silva (2009) para quem a música retrata um momento político vivido à época no Brasil, comandado por um governo constituído sob uma ditadura militar. Ou, dito de outra forma, um momento em que os artistas atuantes nos mais variados segmentos, em que pese principal foco à música, ao teatro e à literatura, eram coibidos de se expressar contra as ideias propostas e especialmente praticadas por tal governo. Portanto, muitas vezes, como já sabido, o uso de metáforas era o recurso utilizado por muitos desses artistas. Neste viés, chamamos a atenção para outro detalhe: a música, como já mencionado, foi composta em 1976, um ano após o término da ditadura de Franco, na Espanha²¹. Este país é citado, ao que parece, como um lugar libertador, que perfuma como rosas,

²¹ A ditadura Franquista na Espanha perdurou entre os anos de 1939 até 1975, com a morte do general Franco.

onde se é possível fugir do frio das geleiras da solidão. Supostamente uma menção ao sonho do retorno do estado democrático e ao tormento dos exilados, respectivamente. Supostamente²².

Ao propor como objetivo desta pesquisa a elaboração de um instrumento que auxilie na avaliação de fontes de informações musicais, é este o aspecto da música que buscamos ressaltar, ou seja, queremos destacar que as mensagens vêm carregadas de sentido histórico, social, político, literário. Sendo assim, estas podem compor um repertório informacional que venha a incrementar os recursos e práticas já disponíveis ou desempenhados. Esta é, então, a tese da qual se parte: a de que a música, enquanto fonte de informação (portanto, recurso informacional), disponível de maneira organizada que facilite seu acesso e uso, tem potencial para incrementar a prática pedagógica desenvolvida na biblioteca.

3.1 CANTANDO EU MANDO A TRISTEZA EMBORA²³ - POR QUE MÚSICA?

A fluidez da música invade o organismo sem que seja necessário pedir ou dar permissão. Isso acaba por nos aproximar mais desta expressão artística, se comparada às demais. Trata-se de um elemento que se mistura a outras atividades desenvolvidas pelas pessoas em seu cotidiano, sem que o fato seja considerado mais que um ato de lazer, de relaxamento ou descontração (em fase de elaboração).²⁴

Soma-se a este quadro a concepção de ecossistema comunicativo de Martín-Barbero (2011), como algo que se materializa a partir de duas dinâmicas que fundamentam a constituição do ecossistema comunicativo. A primeira,

²² Nova Granada teria sido nome dado a uma jurisdição colonial do reino espanhol no noroeste da América do Sul ainda no século XVIII.

²³ Caetano Veloso, 1993 (ano de divulgação)

²⁴ SARTORI; GÉRTRUDIX BARRIO; SALES (no prelo)

relacionada com as novas tecnologias e com a nova experiência cultural proporcionada por ela. A segunda se relaciona com os meios de comunicação e, nesta vertente, outros modos de circulação (que não os tradicionais) do saber, ou seja, “o saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam.” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 127)

Assim, tem-se que a música, elemento ao qual já atribuímos o status de informação, circula neste ecossistema e de maneira mais rápida e atingindo um número maior de pessoas se comparado às últimas décadas. Infere-se que nesta ambiência ela, a música, também comunica esses saberes de maneira mais dispersa e menos metódica. Então, a música, mesmo não imbuída de elementos científicos, é informação também na perspectiva dos ecossistemas comunicativos podendo, portanto, permitir a apropriação desses significados através de um processo comunicativo, implicando na possibilidade de identificação de parte do saber disperso e fragmentado que circula fora de lugares tradicionais do ensino, como a sala de aula.

Falar de música é falar do próprio desenvolvimento das sociedades humanas. Na Antiguidade, a música estava relacionada à magia, religião, ao jogo e ao prazer. Os registros mais antigos já conhecidos de civilizações musicais remontam a cerca de seis mil anos, mas não há registro de notações, o que leva à crença de que havia uma transmissão oral desta prática, sem uma preocupação em se preservar as obras criadas. Os primeiros sistemas de notação que se conhece datam de 600 a. C. e são gregos. Uma importante transformação possível a partir de criação de um sistema de notas musicais foi o surgimento de músicos executantes, além dos compositores. A música, agora escrita, ganha uma representação – a partitura -, e, com isso, passa a ter inúmeras interpretações possíveis. (CANDÉ, 2001).

No que tange às abordagens existentes nas ciências da música, Candé (2001) sugere a Musicologia e a História. Esta é considerada a mais rica, pois o autor a entende como uma história de imaginação e comportamento, mas reconhece os limites de todo estudo histórico, o que impede a constituição de uma história objetiva da música. Por isso, a historiografia moderna da música deve estar atenta ao rigor metodológico, além de ter “audácia na pesquisa e seriedade na reflexão” (CANDÉ, 2001, p. 40-41).

Já a Musicologia é uma ciência altamente especializada que estuda a realidade musical num sentido mais amplo, alcançando, além da história, a estética e a teoria. No entanto, o autor faz uma crítica ao apontar sérias lacunas nos estudos deste domínio. Entre os problemas de destaque estão:

- o aspecto sociológico: quem produz a música? quem a ouve? por que? em que circunstâncias e em que condições?
- o aspecto semântico: o que o ouvinte percebe, como ele “interpreta” o conjunto dos signos sonoros? como a música é “compreendida” pelo grupo a que é destinada? (CANDÉ, 2001, p. 41)

Para o autor, a Musicologia hoje se dedica a cobrir estas lacunas.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no domínio da Educação, acredita-se que o aspecto semântico citado logo acima é o mais próximo de nossa reflexão. Mesmo assim, alguns aspectos históricos são necessários à contextualização das relações entre música e informação no âmbito escolar.

O recorte espaço-temporal que se dará à história da música no Brasil compreende o período desde o século XIX, passando pelos anos em que o país foi regido pela Ditadura Militar no século XX, chegando aos meados de século XXI. Damos destaque, no entanto, ao fato de que a literatura mostra certa incipiência nos registros históricos sobre a música da primeira metade do século XX. O mesmo foi observado por Moraes (2000) que constatou que a historiografia deste período

se desenvolveu basicamente considerando três aspectos: biografias de artistas; atenção exclusiva a obras específicas; ou, linhas que dispensavam atenção a gêneros ou escolas artísticas. Para além disto, o mesmo autor lembra que os investigadores desta área acabaram sendo os críticos de origens diversas. Com isto, estes apontamentos históricos tendem a apresentar lacunas referentes ao período citado.

Em consonância com a proposição deste trabalho, Monteiro (2010) afirma que as práticas musicais devem ser entendidas como um dispositivo funcional de seu tempo histórico. Diz ainda que “a música traz informações sobre um determinado tipo de gosto, sobre as formas funcionais da ocasião e do misticismo que ela invoca; tem elementos técnico-estéticos que demonstram os níveis de conhecimento artesanal ou artístico de uma determinada época e lugar ” (MONTEIRO, 2010, p, 80). É a partir deste entendimento que o autor fala de uma história da música a partir da chegada da família Real ao Brasil, lembrando que antes disso havia por aqui uma atividade musical voltada quase que exclusivamente para o catolicismo.

A música, enquanto prática, trazida ao Brasil pela corte, obedecia a certa regra de etiqueta. A corte não devia ‘tocar’ qualquer música, nem tampouco tocar qualquer instrumento. Os cortesãos deveriam diferenciar-se dos rústicos utilizados pelos “bárbaros” (MONTEIRO, 2010, p. 91). Mas os cortesãos podiam utilizar a música para agradar os corações das moças. Outra questão curiosa era a pompa que um rei solista, por exemplo, representava a esta corte. Portanto, segundo o autor, a demonstração de esplendor até mesmo em cerimônias oferecidas pela corte também podia ser medida pela música.

O início do século XIX marca no Rio de Janeiro uma intensa atividade musical, que se distribui em dois setores: o da corte e o de fora dela. Na corte primava-se pela qualidade; fora, havia uma funcionalidade festiva em torno da música (MONTEIRO, 2010).

Há que se considerar um exemplo interessante de como questões musicais se relacionavam com as de nível administrativo e sociais no período. Em função da instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro, havia certo trânsito de artistas e músicos europeus na região. Chegavam ao Brasil expressões tanto da música vocal, quanto da música instrumental, o que, no esteio cultural, promoveu a articulação desses estilos. No âmbito administrativo, as relações entre o Brasil e países europeus - como a Áustria - se estreitaram através de questões políticas e, podendo chegar a acordos matrimoniais.

Da mesma forma que a corte se articulava de acordo com suas conveniências, o lado de fora dela se movimentava de maneira bastante eclética, tanto quanto a própria formação da sociedade. O resultado desta miscigenação é uma música “indígena, africana ou afro-ameríndia; encontra-se nas manifestações das culturas de tradição oral” (MONTEIRO, 2010, p. 107).

A riqueza cultural que nasceu desta diversidade e desta espontaneidade que se dava do lado de fora da corte, somada ao rigor que prima pela qualidade cortesã, influenciada por tradições europeias, caracterizaram e marcaram fortemente a música na primeira metade do século XIX.

Como destaque da segunda metade do mesmo século, Machado (2010), mesmo lembrando esta segregação na cultura musical (música que se praticava nos espaços públicos, ligadas à camada média da população, e música de elite, que circulava pelos teatros e salões da sociedade), cita a Polca²⁵ e a coloca como elemento de união destes dois universos. O autor explica que:

²⁵ Gênero musical de dança com compasso vivo que se originou na Boêmia, no início do século XIX e se expandiu mundialmente, tornando-se a dança de salão mais conhecida mundialmente ao lado da valsa. (MACHADO, 2010).

é tocando polca que os pianeiros, nome pejorativo para os músicos de pouca formação musical e muito balanço, circularão pelos salões da elite; é para ouvir polcas que essa mesma elite irá aos pequenos teatros para assistir a operetas e revistas; serão as mesmas polcas que as sinhazinhas tocarão ao piano, na privacidade de seus lares, e os conjuntos de pau-e-corda (flauta, violão e cavaquinho) tocarão com um balanço, nas festas populares (MACHADO, 2010, p. 122)

Ainda segundo o autor, a polca se tornaria o primeiro gênero da moderna música popular urbana destinada ao consumo do que ele chama de camadas amplas e indeterminadas. Dentre os artistas de maior expressão do período cita-se Chiquinha Gonzaga, Antônio Joaquim da Silva Calado, Anacleto de Medeiros e Ernesto Nazareth.

Estudo de Maika Lois Carocha, de 2007, apresenta o funcionamento da censura musical durante a ditadura militar brasileira, e faz menções importantes referentes ao início de século XX. A pesquisadora lembra o processo de urbanização pelo qual passaram as cidades nas primeiras décadas daquele século, o que culminou, nos anos de 1970 em altos índices populacionais. A autora lembra que a “urbanização foi incrementada por dois fenômenos: migração interna e industrialização. Os migrantes das áreas rurais do Centro-sul e do Nordeste se tornaram a base formadora das novas camadas populares urbanas” (CAROCHA, 2007).

É este o período em que se constitui uma das maiores manifestações culturais populares do Brasil, é o surgimento da música popular. Naves (2015) explica essa reconfiguração de-se por conta da

atuação dos cancionistas na televisão e no meio estudantil, procurando intervir poética e musicalmente, nas discussões estéticas, políticas e existenciais. Ao desempenhar uma série de papéis antes reservados a veículos da chamada

alta cultura, a canção passou a propiciar uma espécie de educação sentimental aos jovens daquela geração (NAVES, 2015, p. 37).

Numa análise que abrange a indústria cultural, Tinhorão (2013) cita mais um importante marco na história da música popular no Brasil. Trata-se do aparecimento das gravações – em cilindros e discos – que viria a ampliar a base artística e industrial da música. A música é então produzida para a reprodução. Isso traz um impacto na pesquisa tecnológica, uma vez que os materiais para produção e reprodução dos discos torna-se uma demanda. Por mais que a criação musical ainda obedecesse a padrões estéticos, os padrões mercadológicos e comerciais a influenciaram demasiadamente. Para o autor, isso explicaria a grande transformação da música popular, que é direcionada a venda. De certo modo, é o que percebemos até nossos dias.

É em meio a estas transformações que o século XX foi o que assistiu ao nascimento do samba; que viu o registro do primeiro samba gravado a fazer sucesso – ‘Pelo Telefone’ dos compositores Donga e Mauro Almeida; foi testemunha da transformação do samba naquele que seria o mais importante gênero musical carioca à época; foi o século que viu Ari Barroso e Noel Rosa; foi o século que viu nascer o rádio; que deu licença ao malandro, aquele sujeito de terno branco que recusava qualquer espécie de trabalho que não fosse o artístico que, no dizer de Tinhorão, era “a resistência social humanamente heroica de um tipo do povo ainda não compreendido – a do malandro rico de talentos. [...] o qual usava o samba como mecanismo de identificação e afirmação de seu próprio grupo social” (MEIRELLES, [201?]). O século XX também viu o panorama musical brasileiro ser sacudido em 1958 com o lançamento do disco ‘Chega de saudade’, do cantor João Gilberto, que trazia música de mesmo título, composta por Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Este trabalho deu início a um extenso debate que discutia as inovações trazidas pelo disco e o surgimento de um novo movimento musical (CAROCHA,

2007). Severiano e Mello (2015) acreditam que havia neste trabalho uma nova bossa, relacionada à harmonia, aos acordes diferentes dos utilizados à época a batida de violão presente na interpretação de João Gilberto. Havia, portanto, uma novidade rítmica. O século XX ainda viu surgir a Jovem Guarda. Foi também o tempo da constituição do movimento chamado Música Popular Brasileira, ou, simplesmente MPB, sigla que nasce nos festivais da década de 1960.

Severiano e Mello (2015, p. 17) chamaram o período compreendido entre 1958 e 1972 de segunda grande fase da música popular brasileira, passando pelos festivais e pelo tropicalismo. Um quadro de renovação que é atribuído ao surgimento de grandes nomes da Bossa Nova como Carlos Lyra, Roberto Menescal e o letrista Ronaldo Bôscoli; cantoras como Nara Leão, Elis Regina e Gal Costa; músicos como João Donato, Baden Powell, Lúcio Alves, Dick Farney, Tom Jobim, Vinícius de Moraes. Há que se considerar também a firmação de um crescente de músicos-compositores e letristas como Chico Buarque, Milton Nascimento, Edu Lobo, Caetano Veloso, Gilberto Gil; instrumentistas como Hermeto Pascoal, César Camargo Mariano, Dori Caymmi; e ainda, “a ala baiana desta geração”, somada de Tom Zé e Capinam.

No mercado, as gravadoras seguem com espaço à música sentimental, dando destaque para a nomes como Nelson Gonçalves, Ângela Maria, Cauby Peixoto e Altemar Dutra.

As últimas décadas do século XX no Brasil foram assoladas por um período de mais de 20 (vinte) anos guiado por um governo militar, ditador, em que a democracia deu lugar ao cerceamento de diversos direitos, inclusive o direito à informação livre dos filtros ideológicos. Todas as esferas da sociedade são atingidas, inclusive a cultural. A cena musical é influenciada. A censura instalada e legalizada obriga letristas a submeterem seus trabalhos a uma ‘avaliação’ e, em incontáveis vezes, eram censurados parcial ou totalmente.

Movimentos musicais que surgem no Brasil, ou que são trazidos para cá neste final de século são, de uma forma ou de outra, relacionados com quadros políticos e/ou socioeconômicos fragilizados. Veremos em seguida, três destes exemplos.

3.1.1 Viva a bossa-sa-sa²⁶ - Tropicalismo

Ficavam de pé. Parecia uma tribo de guerreiros zulus, todos bem bronzeados, e de pé. Raros eram os que se sentavam ou deitavam. Cabelos ao vento, longos e rebeldes, bem volumosos em homens e mulheres, se tornara difícil diferenciá-los. Os homens não eram fortes, o culto ao corpo ainda não havia ganhado a força que ganharia nas décadas seguintes. O “legal” era ser magro, nada musculoso (vários eram os adeptos da macrobiótica, dieta que deixava o corpo bem longilíneo), ou ao menos não ter uma preocupação específica com o corpo, não “grilar” com ele. O que valia era a potência libertaria e as possibilidades da mente, não apenas o corpo. A moda *unissex* parecia ganhar cada vez mais força. Quase todos usavam tanga, parte do vestiário que anos mais tarde ficaria famosa no púbis de um ilustre ex-revolucionário. Eram pequenas, simplórias até. A moda era deixar alguns pelos pubianos aparecendo. Não usavam relógio, as convenções eram desprezadas. Piadas se dirigiam àqueles que ousavam destoar (ALONSO, 2013, p. 44).

A forma como Gustavo Alonso descreve o verão de 1972 no Rio de Janeiro mostra uma série de comportamentos que o viriam a caracterizar como o verão do ‘desbunde’. O desbunde pretendia ser uma resposta aos problemas enfrentados no mundo capitalista e no mundo comunista. No esteio cultural, aquele início da década de 1970 via a incorporação de um novo

²⁶ Caetano Veloso, 1967

movimento musical à sociedade brasileira e à “memória musical de resistência à ditadura militar”, o Tropicalismo, que havia sido iniciado em meados de 1968 por artistas baianos e que “agitou o cenário cultural das classes médias preocupadas com a então nascente Música Popular Brasileira (MPB)” (ALONSO, 2013, p.46 - 47).

Caetano Veloso, talvez o maior expoente do Tropicalismo, na introdução de seu livro *Verdade Tropical* aponta dados que o jornal *Folha de São Paulo* publicou em 1995 sobre a desigualdade social e de renda do Brasil: “A matéria informa que 51,3% da renda brasileira está concentrada em 10% da população. Os 20% mais ricos detêm 67,5%, enquanto os 20% mais pobres detêm apenas 2,1%. ” (VELOSO, 1997, p.15). Ele afirma que sua geração, na adolescência, sonhou reverter esse quadro brutal. Ainda no texto introdutório, esclarecendo ao leitor sobre as intenções do livro, Caetano Veloso indica a pretensão de contar uma aventura nascida na segunda metade na década de 1960 em que os protagonistas queriam se voltar contra a desigualdade que dividia “um povo ainda reconhecidamente uno e encantador” e que queriam dar conta da “alegre participação na realidade cultural urbana universalizante.”

Uso de guitarras elétricas, roupas estranhas, letras irônicas. Teriam sido essas as razões que, na segunda metade da década de 1960, deixariam artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil e os Mutantes em confronto, tanto com o grupo de artistas da Bossa Nova e da MPB, quanto com os da Jovem Guarda. Destacamos que não se tratava apenas de uma ruptura estética, mas de uma ruptura de um lado, com um grupo que se preocupava com o internacionalismo que se instalava no país, e, de outro, com um segundo grupo com características que atendiam ao mercado e, por isso mesmo, atingia parte maior da população. A este respeito, Tinhorão (2010) faz dura crítica ao afirmar que:

os tropicalistas renunciaram a qualquer tomada de posição político-ideológica de resistência e, partindo da realidade da dominação do rock americano (então enriquecido pela contribuição inglesa dos Beatles) e seu moderno instrumental acabaram à tese que repetia no plano cultural a do governo militar de 1964 no plano político-econômico. Ou seja, a tese da conquista da modernidade pelo simples alinhamento às características do modelo importador de pacotes tecnológicos prontos para serem montados no país (TINHORÃO, 2010, p. 341).

Esses artistas viviam numa espécie de limbo e criaram uma nova identidade musical, que se tornaria o Tropicalismo. Calado (1997) diz que isso viria a conferir legitimidade à música de Caetano Veloso. Sobre as características deste então novo movimento musical, Kirschbaum e Vasconcelos (2007) dizem que a “música Tropicalia incorporava elementos da BN [Bossa Nova]²⁷, da MPB e da JG [Jovem Guarda]²⁸. Esta fusão de estilos é também verificada por Alonso (2013, p. 48) que, no entanto, vai mais além:

De fato, o Tropicalismo foi um caldeirão que fundiu as diversas matizes musicais nacionais, do samba-canção ao rock, do bolero à Bossa Nova, do brega ao baião, sempre no intuito de romper com o padrão convencional das esquerdas que pareciam colocar-se defensivamente no debate estético da época, no resguardo de uma música que “genuinamente” representasse o Brasil.

Este autor reconhece que há um histórico de crítica ao Tropicalismo, no sentido de que teria sido formado por alienados, compositores que desviavam a juventude de sua real preocupação, que seria a revolução. Ele lembra as críticas às letras das músicas como sendo “distorcedoras da realidade

²⁷ Acrescido ao original.

²⁸ Acrescido ao original.

nacional”, ou mais duramente, “propunham uma carnavalização inconsequente da realidade opressora” (ALONSO, 2013, p.48). No entanto, numa análise mais aprofundada, encontra-se no autor a sensibilidade de destacar em relatos de Caetano Veloso, criador do Tropicalismo, vínculos deste movimento com a Bossa Nova de João Gilberto. Caetano, contrariando a crítica, via a si mesmo e a seu movimento como continuador do questionamento (estético) de Tom Jobim e, especialmente, do próprio João Gilberto trazido pela Bossa Nova.

Em 1967, Caetano apresentou no III Festival de Música Popular Brasileira da TV Record a música Alegria, Alegria (anexo A). Ao final da apresentação foi ovacionado. Um ano depois, ao inscrever *É Proibido Proibir* (anexo B) no Festival Internacional da Canção, em função da firmação do Tropicalismo, e de sua conseqüente crítica, o artista já esperava uma reação bastante diversa da do ano anterior. E foi o que de fato ocorreu. No palco, acompanhado por Os Mutantes, Caetano vestia uma roupa de plástico e provocativo, mexia os quadris simulando um ato sexual. A plateia o vaiou incansavelmente e parte dela virou-se de costas para o palco. Imediatamente Os Mutantes viraram-se de costas para o público. (TERRA; CALIL, 2013). Aquela noite de 15 de setembro de 1968 ficaria marcada também pelo seguinte discurso de Caetano Veloso, no palco, em meio à imensa vaia:

Mas é isso que é a juventude que diz que quer tomar o poder? Vocês têm coragem de aplaudir, este ano, uma música, um tipo de música que vocês não teriam coragem de aplaudir no ano passado! São a mesma juventude que vão sempre, sempre, matar amanhã o velhote inimigo que morreu ontem! Vocês não estão entendendo nada, nada, nada, absolutamente nada. Hoje não tem Fernando Pessoa. Eu hoje vim dizer aqui, que quem teve coragem de assumir a estrutura de festival, não com o medo que o senhor Chico de Assis pediu, mas com a coragem, quem teve essa coragem de assumir

essa estrutura e fazê-la explodir foi Gilberto Gil e fui eu. Não foi ninguém, foi Gilberto Gil e fui eu! Vocês estão por fora! Vocês não dão pra entender. Mas que juventude é essa? Que juventude é essa? Vocês jamais contereão ninguém. Vocês são iguais sabem a quem? São iguais sabem a quem? Tem som no microfone? Vocês são iguais sabem a quem? Àqueles que foram na *Roda Viva* e espancaram os atores! Vocês não diferem em nada deles, vocês não diferem em nada. E por falar nisso, viva Cacilda Becker! Viva Cacilda Becker! Eu tinha me comprometido a dar esse viva aqui, não tem nada a ver com vocês. O problema é o seguinte: vocês estão querendo policiar a música brasileira. O Maranhão apresentou, este ano, uma música com arranjo de charleston. Sabem o que foi? Foi a *Gabriela* do ano passado, que ele não teve coragem de, no ano passado, apresentar por ser americana. Mas eu e Gil já abrimos o caminho. O que é que vocês querem? Eu vim aqui para acabar com isso! Eu quero dizer ao júri: me desclassifique. Eu não tenho nada a ver com isso. Nada a ver com isso. Gilberto Gil. Gilberto Gil está comigo, para nós acabarmos com o festival e com toda a imbecilidade que reina no Brasil. Acabar com tudo isso de uma vez. Nós só entramos no festival pra isso. Não é Gil? Não fingimos. Não fingimos aqui que desconhecemos o que seja festival, não. Ninguém nunca me ouviu falar assim. Entendeu? Eu só queria dizer isso, baby. Sabe como é? Nós, eu e ele, tivemos coragem de entrar em todas as estruturas e sair de todas. E vocês? Se vocês forem... se vocês, em política, forem como são em estética, estamos feitos! Me desclassifiquem junto com o Gil! junto com ele, tá entendendo? E quanto a vocês... O júri é muito simpático, mas é incompetente. Deus está solto! Fora do tom, sem melodia. Como é júri? Não acertaram? Qualificaram a melodia de Gilberto Gil? Ficaram por fora. Gil fundiu a cuca de

vocês, hein?²⁹ É assim que eu quero ver. Chega!
(OLIVEIRA, 2013)

Este discurso aponta indícios que vão para além apenas de estilo musical, de instrumentos utilizados na execução musical ou da vestimenta usada pelos cantores. Aponta para um contexto social e político que era, desde 1964, comandado por um governo militar. Este regime vinha mudando as instituições do país através dos Atos Institucionais, os AI -, justificados como decorrência do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções (FAUSTO, 2011).

Em 1968, mesmo ano do discurso proferido por Caetano, o presidente Costa e Silva, a 13 de dezembro, assina o AI-5, que fecha o Congresso Nacional. Este, ao contrário dos Atos anteriores, não tinha prazo de vigência, dava ao presidente poderes para cassar mandatos e suspender direitos políticos, demitir ou aposentar funcionários públicos. É a partir do AI-5 que o núcleo militar concentrou poderes na chamada comunidade de informações e estabeleceu a censura aos meios de comunicação. E o governo adota a tortura como método (FAUSTO, 2011).

Na análise de Schwarz (1978), em 1964 e nos anos seguintes a ‘direita’ pôde preservar a produção cultural pelas elites, pois achava-se que bastava interromper seu contato com a massa operária (supostamente a mais interessada na revolução). Mas, em 1968, quando

[...] o estudante e o público dos melhores filmes, do melhor teatro, da melhor música e dos melhores livros já possui massa politicamente perigosa, será necessário trocar ou censurar os professores, os encenadores, os escritores, os músicos, os livros, os editores, - noutras palavras, será necessário liquidar a própria cultura viva do momento (SCHWARZ, 1978, p. 63)

²⁹ A referência que ele faz a Gilberto Gil é por conta da apresentação da música Questão de Ordem (anexo C).

No final deste mesmo ano, Caetano e Gilberto Gil foram presos pelos militares e encerraram assim sua participação nos festivais de música. Para Caetano “quarenta anos depois, as palavras ainda são doloridas ao lembrar o que veio depois: ‘E eu estava tão orgulhoso achando que tinha feito o certo, que não importava quem quisesse fazer alguma coisa contra mim, era o que pensava. Quando fomos presos, eu desabei.’” (TERRA; CALIL, 2013, p. 137)

Novamente de maneira bastante crítica, Tinhorão (2010) afirma que as músicas dos tropicalistas expressavam nada mais do que um sentimento de frustração “das classes médias do mundo ocidental com o desfecho da Segunda Guerra Mundial”. E segue:

Esses pequeno-burgueses vinham propor apenas a superação dos problemas pela afirmação suprema do individualismo o direito à liberdade individual sem reservas, que lhes permitisse, alegremente, contrariar com suas cabeleiras e a amplificação do barulho de seu instrumento elétrico os velhos padrões estabelecidos por uma sociedade incapaz de compreender as mudanças em seu próprio sistema (TINHORÃO, 2010, p. 343)

Assim o papel que o tropicalismo teria cumprido seria o de vanguarda na música popular de governo de 1964, pois “rompendo as resistências da parte politicamente consciente da classe universitária [...] as guitarras do som universal puderam completar sua ocupação no mercado brasileiro” (TINHORÃO, 2010, p. 343).

3.1.2 Parece cocaína, mas é só tristeza³⁰ - Do *Cyberpunk* ao *Punk*, ou, sobre a influência tecnológica no movimento

O *cyberpunk* é tido como uma subcultura ligada à cibercultura. É também conhecido como um subgênero da ficção científica, por isso, entre as formas de expressão cultural, a literatura e o cinema foram os que melhor representaram suas características.

Cyberpunk remete a um modo de vida relacionado a tecnologias computacionais. Apesar das características ‘futurísticas’, essa cultura é reflexo do que já acontecia num cotidiano, por isso seus expoentes afirmavam não falar de um futuro e sim fazer uma paródia do presente.

A contracultura dos anos de 1960, que fundia liberalismo e tecnologia (rock, vídeo experimental) rejeita, no plano global, o alargamento dos impactos da tecnologia da vida cotidiana. Embora a cultura *cyberpunk* possa ser vista com herdeira da contracultura, ela não é mais anti-tecnológica, nostálgica. (LEMOS, 2007, p. 186)

É prudente esclarecer que a cultura *cyberpunk* pode ser historicamente percebida de diferentes formas. Numa primeira fase, a expressão desta cultura foi entendida como tendo uma visão obscura do futuro, onde ainda se construía uma visão conspiratória do período pós-guerra em que as redes de computadores seriam o centro nervoso da vida social (conspiração?). A partir dos anos de 1970, começa-se a vislumbrar a ideia de uma sociedade povoada por robôs e a proliferação da tecnofobia. Na década seguinte vê-se o surgimento da literatura fantástica, policial, com inserção de elementos de altas tecnologias, com tribos permeadas por pessimismo e caos urbano, inaugurada com a publicação de

³⁰ Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá, 1989 (ano de divulgação)

Neuromancer, de William Gibson, em 1984. Esta rápida análise, encontrada em Lemos (2007), mostra as mudanças que ocorriam no interior desta cultura de acordo com a inserção que ela ia sofrendo na vida cotidiana das pessoas.

É, portanto, possível perceber uma apropriação da racionalidade tecnológica. Isto porque a cultura *Cyberpunk* propõe uma espécie de recusa da utopia tecnológica e busca a popularização da ideia de que os computadores são ferramentas de liberdade, prazer e comunicação. A tecnologia pode ser ferramenta para construção existencial, aqui e agora.

Mas, se para os *cyberpunks* a tecnologia é visceral, ela invade corpo e mente, influenciando também padrões comportamentais, especialmente no que diz respeito a moda. Neste caso há duas marcas muito fortes dessas ‘tribos’: os óculos espelhados, que em última instância, representaria uma dissimulação do olhar e um reflexo do mundo, e o blusão de couro. “O cyberpunk é, irremediavelmente, a cultura dos anos 80, com sua estranha e crescente integração da moda e da tecnologia” (LEMOS, 2007, p. 189).

Isto posto, procede-se a transição do *Cyberpunk* ao *Punk*. É necessário, porém, deixar claro que esta não é uma transição linear, temporal nem histórica. É uma transição temática. Trata-se de uma maneira encontrada para situar a chegada do movimento *Punk* no Brasil de maneira contextualizada. O que segue é, então, a caracterização deste movimento.

Pereira (2006) recorre a Shakespeare para constituir a noção de *Punk*, para quem o termo significava prostituta. A autora recorre também ao dicionário Oxford que define o termo como sendo madeira podre, inutilizada.

Enquanto movimento, seu surgimento se deu durante a década de 1970 nos Estados Unidos e na Inglaterra. É um dos fenômenos sociais e culturais mais controversos da história contemporânea. Sua ideologia, teoricamente marcada pela contestação ao sistema capitalista, o coloca como um dos

principais expoentes dos movimentos de contracultura da segunda metade do século XX. (VITECK, 2007). Enquanto características mais marcantes deste movimento, este mesmo autor, em um trabalho bastante crítico da relação entre *Punks* e a indústria cultural, destaca:

Em relação ao *punk*, é importante ressaltar que em todas as cidades onde ele apareceu como um movimento, seja em Nova York, em Londres ou em São Paulo, as áreas pobres das cidades sempre foram o seu marco zero. Isso se justifica pelos seguintes fatores: a) o *punk* é um movimento do proletariado; b) é geralmente nos subúrbios que a desilusão da civilização urbana se mostra mais desesperadora; c) a maioria das pessoas que habitam a periferia compartilham as mesmas frustrações e dificuldades (VITECK, 2007, p. 54 – 55)

Este excerto é relevante a esta discussão não apenas para fins de apresentação deste movimento musical, mas também para a discussão central que se propõe, qual seja, as suas possibilidades informativas, que será retomada mais adiante.

Esses mesmos desesperos, frustrações e dificuldades são apontados por Caiafa (1985) em seus estudos sobre o movimento *Punk*, contudo, com uma força muito mais explícita, ou, dito de outra forma, com uma voz muito mais alta. Para ela

[...] sua potência é de surgir do nada, de um breu tão profundo que a escuridão os dissimula pelos contornos dos becos. (...) enquanto as estrelas do rock pairavam como reis, Jonhny Rotten [vocal do grupo Sex Pistols]³¹ aparece com dentes estragados (e seu vulto frágil). Isso com todos eles, em todos os momentos do aparecimento do punk: garotos pobres (vindos do subúrbio, anônimos, **de que se espera que**

³¹ O texto entre colchetes foi acrescido ao original.

se calem pelo menos) (CAIAFA, 1985, p. 9 – 10, grifo nosso)

Outra característica bastante evidente está relacionada ao modo de vestir. Pereira (2006) cita movimentos antecessores do *Punk*, de quem este poderia ter ‘herdado’ alguns hábitos. A autora cita especialmente os Beatniks que, nos anos de 1950, eram apreciadores de jazz, de poesia e de drogas, apresentavam gosto por ambientes escuros e por roupas pretas. Ainda sobre a forma como o *punk* influenciou a moda, Viteck (2007) lembra que este foi um dos fenômenos de moda mais interessantes na década de 1970, pois houve a passagem das roupas e penteados da moda ‘marginal’ para a alta moda. Mas, cuidadosamente, o autor lembra que foi somente quando esse estilo quase desapareceu das ruas é que a moda adotou, enfim os penteados.

Numa vertente historiográfica, Gallo (2008) opta pela investigação de aspectos do movimento *Punk* no sentido de encontrar parâmetros para este tipo de abordagem, isto é, buscar as formas possíveis de interpretação do tempo pelo historiador quando lida com o presente. Para isso não impede que seu estudo se aproxime da sociologia, da antropologia. Em termos de definição, a autora lembra que o termo “Punk pode ser traduzido como lixo, numa referência preconceituosa àqueles grupos como retrato da escória da sociedade.” Ressalta-se aqui o fato de que nas suas origens, os *Punks* recusavam vínculos partidários ou doutrinários, o que facilitou a discriminação do grupo como simples baderneiros.

No trabalho Movimento Punk na cidade: a invasão dos bandos sub, Caiafa (1985) narra no primeiro capítulo uma cena cotidiana vivida por ela na Praça da Cinelândia, no município do Rio de Janeiro, em que se depara com grupo de cerca de 40, 50 *Punks*. Além da inquietude dos jovens, chama sua atenção o visual do grupo. Assim ela os descreve:

Às vezes o jeans e algumas suásticas, perigosas, dúbias, interessantes. Os bótoms das bandas presos nos jacos (a jaqueta do punk) ou nas camisetas e cintos e coleiras de couro com

pinos. Os cabelos cortados rente, para rapazes e moças, e geralmente arrepiado. O moicano é o que de mais pontiagudo um cabelo pode envergar: como o índio, uma crina de pontas separadas vai desde a raiz na frente bem pelo meio da cabeça contornando o crânio, até a nuca numa altura que pode chegar a um palmo. Nada se suaviza, nenhum contorno se arredonda. No espetadiço dos pinos e dos cabelos, a estética punk é dura e agressiva. Porém sóbria e sucinta. (...) Nada sobra: o que se salienta do corpo se projeta como arma (CAIAFA, 1985, p. 13).

Para além de uma simples descrição estética do grupo, parece-nos razoável afirmar que estes símbolos carregam em si um conjunto de significados. E isto nos remete ao que foi colocado como ponto de partida deste texto: a informação entendida como resultado de influências culturais, carregadas de significados de um tempo e/ou de um espaço. A partir do que o *Punk* é em sua essência, é possível observar as possibilidades informativas se observarmos os exemplos que seguem.

Fleury (2013) realizou um estudo em que buscava desvelar como o movimento musical Punk representava e dava um entendimento sobre o tema ‘morte’ a partir da análise das letras das músicas e também das capas dos discos (importante lembrar que as imagens constituem também importantes fontes de informação) gravados na década de 1980. Algumas das obras analisadas foram:

- a) Coletânea “Começo do fim do mundo” demonstra uma preocupação dos Punks com o momento pelo qual o mundo passava, a preocupação com a morte no cotidiano urbano e com a violência urbana, ligada à marginalização social.
- b) “Botas, Fuzis e Capacetes” da banda paulistana Olho Seco, lançado em conjunto com a banda Brigada do Ódio, um disco que tornou-se, mais tarde, uma das maiores referências do movimento *Punk* brasileiro,

por utilizar-se da poética na construção de suas letras, tanto nos elementos presentes na capa do disco como na letra da música que dá o título do disco para advertir a humanidade sobre as consequências das guerras.

- c) Outro destaque foi dado ao disco “Verde não devaste”, da banda Cólera. As letras vão enaltecer a necessidade de valorizar princípios de paz e a preservação da natureza. A capa do disco destaca a necessidade da preservação da natureza para a sobrevivência humana. Interessante perceber que a temática ambiental aparece como novidade até então.

Outro fator que qualifica o *Punk* como fonte de informação é seu próprio surgimento. Num rápido retorno ao lembrete que Viteck (2007) faz de que o *Punk* nasce nas áreas mais pobres economicamente das áreas urbanas, ele nos lembra que essa música, a exemplo das músicas de protesto do período da ditadura, tem algo a mostrar a respeito de um tempo e de uma realidade vividos por um grande número de pessoas que, neste caso, moradores dos subúrbios, abandonados a toda sorte de desmando do poder público.

3.1.3 Quando não tinha nada eu quis³² - Música, ritmo e poesia: *Rap*

Rhythm and poetry. Ritmo e poesia. Ritmo e poesia compõem o *rap*, estilo musical componente de um movimento cultural mais amplo, o *Hip Hop*. Vários autores remetem seu surgimento ao início da década de 1970, no bairro do Bronx, na periferia da cidade de Nova Iorque (SCANDIUCCI, 2006; CONTIER, 2005). Mas, para Moreno e Almeida (2009), o movimento teve influências da música caribenha de origem africana. Dutra e Ikeda (2006) estão de acordo e vão além,

³² Chico César, 1996 (ano de divulgação)

apontando não só para influências, mas para a participação direta de jovens imigrantes caribenhos neste movimento de (re)apropriação do espaço urbano. A autora afirma que

[...]a exemplo do que acontecia em Kingston (Jamaica), davam festas de rua no bairro utilizando uma aparelhagem chamada sound system que consistia em um par de toca-discos interligados, dois amplificadores e um microfone. Nestas festas os MCs (mestres de cerimônias) usavam o microfone para dar recados e diziam frases para animar a festa de forma ritmada. Surgiam assim os primeiros elementos do rap: poesia rimada sobre uma base rítmica (DUTRA, 2006, p. 181).

No tangente à abrangência social, o movimento *hip hop*, segundo Scandiucci (2005), é uma manifestação da periferia excluída e que traz uma consciência acerca de aspectos até então relegados, o que pode levar a ações e interações mais críticas. Contier (2005, não paginado) atenta para o fato de o *Hip Hop* não ter surgido a partir da mídia, mas sim como “manifestação de grupos excluídos da sociedade na periferia das grandes cidades”. Portanto, é um movimento que nasce e acontece nas ruas. Além do *rap*, outros expoentes também importantes do *Hip Hop* são o *break* (dança) e o grafite. Isso nos permite inferir que é a realidade vivida e experienciada nos espaços urbanos que interessam a estes expoentes.

Enquanto estilo musical, o *rap* tem intenção de passar uma mensagem, por isso o ouvinte precisa entender o idioma, o que “faz com que o rap quase sempre seja composto na língua local. O refrão no rap, por vezes, tem uma extensão melódica maior e possui como função marcar o tema geral da música.” (DUTRA, 2006, p. 181). Além de ter ritmo bastante peculiar, lembrando quase a fala, o *rap* ainda apresenta como características a colagem de trechos de outras músicas pelos compositores.

No Brasil, o movimento chega em meados da década de 1980, primeiramente a partir do *break* e, ao contrário do que acontece no seu país de origem, sua propagação se dá nas classes econômicas mais altas, como explica Contier (2005):

Alguns brasileiros que viajavam para o exterior ao retornarem para o Brasil introduziram o break nas danceterias dos chamados bairros nobres de São Paulo. Essa dança logo tornou-se num forte modismo entre os jovens de classe média. Nelson Triunfo começou a freqüentar [sic] a discoteca *Fantasy*, no bairro de Moema, onde se apresentava com o seu conjunto de soul Funk & Cia. Após ter freqüentado [sic] o *Fantasy*, durante aproximadamente um ano, N. Triunfo levou o break e o hip hop para o seu local da origem: a rua (CONTIER, 2005, não paginado).

A exemplo dos movimentos citados acima, percebemos também aqui, a música como uma possibilidade de denúncia, neste caso, da exclusão de uma parte da população de elementos essenciais para uma vida digna. Isto é possível de ser confirmado em Esteves e Mendes (2010) que afirmam que “o rap brasileiro destaca-se por, muitas vezes, expor as desigualdades sociais e os contrastes comportamentais da sociedade contemporânea.” (ESTEVES; MENDES, 2010, p. 2). Dentre os artistas que se enquadram nesta descrição, damos destaque aos Racionais MC’s, Emicida, Criolo e Gabriel, o pensador.

Dentre os trabalhos dos Racionais MC’s, daremos destaque a alguns trechos da letra da música Capítulo 4, Versículo 3:

“...60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial
A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras
Nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são negros

A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo

Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente

(...)

E a profecia se fez como previsto 1997 depois de Cristo

A fúria negra ressuscita outra vez Racionais capítulo 4 ,
versículo 3”

Conforme citado acima, vemos na letra desta música uma grave denúncia dos desmandos e a violência sofridos pela população negra, o que coloca em evidência um grave problema social ainda não superado no Brasil.

Gabriel, o pensador, é um *rapper* brasileiro que apresenta um outro ritmo para suas letras ritmadas, o que, aliás é uma característica deste estilo: cada *rapper* tem um estilo rítmico. Costuma, em suas músicas, trazer à tona questões de cunho social. Compôs e divulgou em 2015 a música Chega, cujo conteúdo exprime um quadro atual de violência policial, política conturbada, corrupção, violência urbana, falta de políticas básicas, crimes ambientais, entre outros problemas sociais, políticos e econômicos.

“Chega! Que mundo é esse, eu me pergunto

Chega! Quero sorrir, mudar de assunto

Falar de coisa boa mas na minha alma ecoa

Agora um grito eu acredito que você vai gritar junto

A gente é saco de pancada há muito tempo e aceita

Porrada da esquerda, porrada da direita

É tudo flagrante, novas e velhas notícias

Mentiras verdadeiras, verdades fictícias

Polícia prende o bandido, bandido volta pra pista

Bandido mata o polícia, polícia mata o surfista

O sangue foi do Ricardo, podia ser do Medina

Podia ser do seu filho jogando bola na esquina

Morreu mais uma menina, que falta de sorte

Não traficava cocaína e recebeu pena de morte

Mais uma bala perdida, paciência
Pra ela ninguém fez nenhum pedido de clemência
[...]
Chega! Vida de gado, resignado
Chega! vida de escravo de condenado
A corda no pescoço do patrão e do empregado
Quem trabalha honestamente tá sempre sendo roubado
Chega! Água que falta, mágoa que sobra
Chega! Bando de rato, ninho de cobra
Chega! Obras de milhões de reais
E milhões de pacientes sem lugar nos hospitais
Chega! Falta comida, sobra pimenta
Chega! Repressão que não me representa
Chega! Porrada pra quem ama esse país
E bilhões desviados debaixo do meu nariz
Chega! Contas, taxas, impostos, cobranças
Chega! Tudo aumenta menos a esperança
Multas e pedágios para o cidadão normal
E perdão pra empresas que cometem crime ambiental
Chega! Um para o crack, dois para a cachaça
Chega! Pânico, morte, dor e desgraça
Chega! Lei do mais forte, lei da mordança
Desce até o chão na alienação da massa
Eu vou, levanta o copo e vamos beber!
Um brinde aos idiotas incluindo eu e você
Democracia, que democracia é essa?
O seu direito acaba onde começa o meu, mas onde o meu
começa?
Os ratos fazem a ratoeira e a gente cai
Cada centavo dos bilhões é da carteira aqui que sai
E a gente paga juros paga entrada e prestação
Paga a conta pela falta de saúde e educação
Paga caro pela água, pelo gás, pela luz
Pela paz, pelo crime, por Alá, por Jesus
Paga imposto paga taxa, aumento do transporte

Paga a crise na Europa e na América do norte
Os assassinos da Febem, o trabalho infantil na China
E as empresas e os partidos envolvidos em propinas
[...]

Chega! Quero sorrir, mudar de assunto
Falar de coisa boa mas na minha alma ecoa
Agora um grito eu acredito que você vai gritar junto
Chega! Vida de gado, resignado
Chega! vida de escravo de condenado
A corda no pescoço do patrão e do empregado
Quem trabalha honestamente tá sempre sendo roubado
Presidente, deputados, senadores, prefeitos
Governadores, secretários, vereadores, juízes
Procuradores, promotores, delegados, inspetores
Diretores, um recado pras senhoras e os senhores
Eu pago por tudo isso, imposto sobre o serviço
A taxa sobre o produto, eu pago no meu tributo
Pago pra andar na rua, pago pra entrar em casa
Pago pra não entrar no Spc e no Serasa
Pago estacionamento, taxa de licenciamento
Taxa de funcionamento liberação e alvará
Passagem, bagagem, pesagem, postagem
Imposto sobre importação e exportação, Iptu, Ipva
O Ir, o Fgts, o Inss, o Iof, o Ipi, o Pis, o Cofins e o Pasep
A construção do estádio, o operário e o cimento
Eu pago o caveirão, a gasolina e o armamento
A comida do presídio, o colchão incendiado
Eu pago o subsídio absurdo dos deputados
A esmola dos professores, a escola sucateada
O pão de cada merenda, eu pago o chão da estrada
A compra de cada poste eu pago a urna eletrônica
E cada árvore morta na nossa selva amazônica
Eu pago a conta do Sus e cada medicamento
A maca que leva os mortos na falta de atendimento
Paguei ontem, pago hoje e amanhã vou pagar

Me respeita! Eu sou o dono desse lugar!
Chega!”

Estes exemplos são trazidos para este texto não apenas por seu conteúdo informativo, mas também porque mostram um quadro social permeado por faltas, exclusões, descasos, marginalização e onde a música parece apresentar-se como uma espécie de canal de denúncia. Tem-se, de um lado, o intérprete, dando voz àquela comunidade até então emudecida, e, de outro, o ouvinte, que passa a ter na música uma forma de tomar ciência da realidade social que o cerca. Isto parece responder ao questionamento proposto por Paiva e Garcia (2009) ao perguntarem: “será que o músico ao compor não toma como ponto de partida alguma informação ou conhecimento, parte de seu mundo interior, ainda que inconscientemente?” Para essas autoras, ao compor uma música, o artista, provavelmente recorre a informações, estejam elas nos livros, no meio eletrônico, na natureza ou em outras fontes. Elas acreditam que neste processo de criação, ela é imprescindível para ser utilizada como insumo. Se recorrermos ao princípio de que informação pode gerar informação, temos que esses insumos informacionais permanecem na criação final, podendo ser “consumidos” pelo ouvinte. Ou, como dito por Morigi e Bonotto (2004), “a narrativa musical é gerada a partir de inscrições que por sua vez geram novas inscrições. Por esse motivo, consideramos que se constitui em fonte de informação.” Consequentemente, estas fontes podem ser utilizadas como recurso pedagógico.

3.2 SE UM PINGUINHO DE TINTA CAI NUM PEDACINHO AZUL DO PAPEL³³ – A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Nestas primeiras reflexões, a música vem sendo tratada como uma unidade que comunica e que informa, porque traz mensagens que constituem significados para os ouvintes. A partir daqui amplia-se esta discussão para além da noção de informação, apresentando a música compreendida como linguagem.

Importante admitir, acima de tudo, a música como expressão artística. Não se trata de atribuir uma função à arte. Neste mesmo sentido, Sartori, Sales e Gértrudix (em fase de elaboração)³⁴ recorrem a Rago Filho e Vieira (2012) que lembram que a arte revela determinantes sociais, ao mesmo tempo que criticam formas sociais de controle e agenciamentos humanos, ficando claro assim que a arte é composta também de uma processualidade histórica.

A música tem um alcance social importante. E, considerando ainda o contexto contemporâneo, que é permeado pelas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), esse alcance é ainda maior. Além disso, as possibilidades de criação também são potencializadas por estas mesmas tecnologias. Então, o que se tem é um elemento de expressão artística, comunicável, disperso num ecossistema permeado pelas TIC. Algo que interessa à área da Educação, que atenta a seus conteúdos, pode incluí-la em práticas pedagógicas.

Julga-se importante mencionar que o tratamento da música como linguagem não é unanimidade entre os especialistas, por isso, é prudente verificar as divergências que giram em torno desta qualificação aqui atribuída. Alguns autores acreditam que a afirmação ‘música é linguagem’ não

³³ Vinicius de Moares, Toquinho, Guido Morra, Maurizio Fabrizio, 1983.

³⁴ No prelo.

passa de uma metáfora, uma vez que esta apresenta dois elementos essenciais para a constituição da linguagem, quais sejam, fonologia e sintaxe. Mas, um terceiro e também essencial elemento da linguagem não estaria presente na música, o léxico. Estas semelhanças poderiam qualifica-la, portanto, como uma linguagem simbólica apenas. Mesmo admitindo afinidades entre música e linguagem, especialmente no tocante a criação de frases e melodias, não haveria equivalente musical para o discurso verbal (BORGES NETO, 2005; COSTA, 2004; AGUIAR, [201?]).

Bastos (2008) traduziu o texto “Fragment über Musik und Sprache” (Fragmento sobre Música e Linguagem), de Theodor Adorno, no qual o teórico alemão afirma uma semelhança entre música e linguagem, mas não admite a constituição de uma linguagem. A música seria uma sequência de sons articulados, ou seja, mais do que um mero conjunto de sons, mas não compõem nenhum sistema de signos. Outra característica que aponta para uma semelhança e não para a admissão da música como linguagem é a similitude desde o todo, de onde se percebe a existência de uma conexão organizada de sons, até o som singular, onde tem-se a nota musical como suporte da expressão. Deste modo, a música apontaria para uma linguagem, mas apenas apontaria (em fase de elaboração).³⁵

Para além da discussão em torno da caracterização da música como linguagem, Gértrudix (2003) aponta três aspectos a serem considerados ao se refletir teoricamente sobre música. São eles: a) justificativa estética do fenômeno sonoro, b) análise do valor comunicativo do signo musical, e c) a valoração, no contexto contemporâneo, da composição como atividade criadora/criativa. Dentre estes três aspectos, destaca-se o valor comunicativo da música. A afirmativa de que a música é imbuída de valor comunicativo - e expressivo -, permite também atribuir-lhe a dimensão de utilidade,

³⁵ SARTORI, GÉRTRUDIX, SALES (no prelo)

historicamente construída. Gértudix (2003) recorre a Gardner (1993) para citar algumas dessas utilidades: a cura, a invocação e a expressividade. Daí resulta que à música pode-se atribuir funções como, por exemplo, função mitológica, relacionada aos regimes litúrgicos; função propedêutica, relacionada ao ideal platônico; e função estética, sensível ao belo. Dentre todas as funções atribuídas à música pelo autor supracitado, dá-se destaque a duas:

Función Orgánica: Constitución socializadora de la música como aparato/ espacio temporal, pero también valor de mercancía en el ámbito de la reproductibilidad. Característico, especialmente, de la sociedad de masas del siglo XX. Dos funciones distintas: Económica y Sociopolítica (GÉRTRUDIX, 2003, p. 91 – 92)³⁶.

E ainda:

Función Cultural: Asociada a las posibilidades discursivas y descriptivas de la música como texto. De una u otra manera, distintivo de case todas las culturas. Tres posibilidades: a) Expresiva; b) Narrativa; c) Espectacular (GÉRTRUDIX, 2003, p. 93).³⁷

Por isso, mesmo que a música não seja considerada uma linguagem, ela opera como tal. Se, do ponto de vista linguístico não se pode falar de música como linguagem por sua incapacidade de um repertório léxico, de outro lado, não se pode negar sua capacidade comunicativa. É a partir desta

³⁶ Função orgânica: constituição socializadora da música como aparato/espaco-temporal, mas também valor de mercado no âmbito da reprodutibilidade. Característica, especialmente da sociedade de massas do século XX. Duas funções distintas: econômica e sociopolítica. (Tradução nossa)

³⁷ Função cultural: associada às possibilidades discursivas e descritivas da música como texto. De uma maneira ou de outra, distintiva de quase todas as culturas. Três possibilidades: a) expressiva; b) narrativa; c) espetacular. (Tradução nossa)

reflexão de Gértrudix (2003) que se assume a música operando como linguagem.

A “educação se abre a distintas linguagens que por sua vez, forçam a passagem por novos espaços na esfera educacional” (TEIXEIRA, 2002, p. 263). No Brasil, em teoria, essa abertura começa a se delinear na década de 1970 com maior espaço curricular para a educação artística.

Mas, somente em 1996, a LDB estabeleceu o ensino de artes como componente obrigatório. No entanto, Penna (2004, p. 23) observou que ainda há “indefinição e ambiguidades que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.”

São os Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam um pouco mais de rigor à proposta, quando indicam especificamente a música, ao lado das artes visuais, do teatro e da dança, como uma modalidade artística a ser ensinada (SALES; SARTORI, 2016). Mas, Penna (2004) ainda atenta à falta de indicações de como encaminhar esta abordagem e lamenta o fato de que esta flexibilidade acabe por permitir que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens referidas.

Ainda como ação que visa ao reforço de garantias do espaço para o ensino de música pelo sistema educativo, no ano de 2008, tem-se no Brasil a aprovação da Lei nº 11.769, resultado de debates instaurados ainda em 2004 sobre a necessidade da criação de políticas públicas para a música brasileira, sob a égide do Ministério da Cultura. O novo texto, que ainda mantém o caráter obrigatório da música nos conteúdos escolares e prevê o ano de 2012 como limite para a implantação da lei, na verdade, aponta para um problema que vinha se mostrando evidente a partir da obrigatoriedade do ensino de música, qual seja, a falta de professores capacitados para tal. (SALES; SARTORI, 2016, p.93)

Alguns anos depois do prazo estabelecido, esta questão ainda é alvo de preocupação. Apesar destas sérias questões, a música - porque opera como uma linguagem que comunica e informa - deve ser incluída em atividades desenvolvidas por professores. Esta inclusão justifica-se também em Sekeff (2007, p. 107), que diz na educação, a música desempenha importantes funções: “estimular, criar necessidades, mobilizar, satisfazer, facultar condições para o desenvolvimento do educando.”

3.2.1 Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o bê-á-bá³⁸ - Música para além do ensino de música

Nas diversas possibilidades de que podem valer-se os envolvidos com educação, Sekeff (2007, p. 24) inclui a música por acreditar que este recurso tem requisitos que atendem ao “desenvolvimento, crescimento e equação pessoal.” A autora ainda entende que a música está relacionada a um contexto social, portanto cultural, não arbitrário. Mas, além disso, a música exerce nos ouvintes uma ação psicofisiológica. Curiosamente, ela caracteriza a música como algo incompleto em si; ela só se completa no ouvinte. Disso podemos concluir que cada ouvinte completa a música que escuta de uma maneira diferente do outro. A própria música é uma mensagem outra, ou uma mensagem do outro. Por isso, escutar música é, também, admitir a existência do outro. De Paula e Faria (2010, não paginado) dizem que educar é “ajudar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade [...] É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar ao outro”. Assume-se, então, que educar envolve a ação de mostrar ao educando que ele é parte de uma sociedade não heterogênea e dar a ele elementos que lhe permitam relacionar-se nesta ambiência, e isso remete a dimensão afetiva da educação.

³⁸ Toquinho, Mutinho, 198[?]

Por dimensão afetiva entende-se o conjunto formado por práticas e filosofias educativas que consideram o desenvolvimento humano a partir das vivências de cada indivíduo num determinado ambiente social onde haja a apropriação da cultura. E isso envolve a emoção (componente orgânico) e os sentimentos (componente cognitivo). Ou seja, a dimensão afetiva da educação envolve a razão e a emoção, que são atingidos e modificados pela mediação cultural. (LEITE, 2012). Portanto, falar de afetividade na educação é assumir a condição integral do aluno, como um ser dotado da capacidade de se aproximar ou se afastar daquilo que faz ou não sentido para ele. No ambiente escolar, isso passa pela apropriação que o aluno poderá fazer dos conteúdos escolares. Eis a importância das práticas selecionadas pelos agentes pedagógicos para o trabalho cotidiano. Mais que a escolha de uma metodologia, trata-se de ter consciência que o desenvolvimento prático de toda atividade planejada “tem consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino” (LEITE, 2012, p. 362-363).

Assumimos, portanto, a assertiva de que a aprendizagem envolve afetividade e, que esta, por sua vez, compõe-se de atributos orgânicos e atributos cognitivos. Como a música opera neste contexto? Para tal pergunta, ousamos responder: na emoção e na razão, portanto pode contribuir para a concretização da afetividade na aprendizagem.

Vem do domínio da Psicologia a noção de emoção musical, que, como todo o tipo de emoção tem natureza bioquímica, psicofisiológica e funcional. Sekeff (2007) explica-nos que a emoção musical: a) advém de uma dinâmica de forças orgânicas e psíquicas, que conduzem um homem tomado pela emoção; b) por conduzir o homem, é uma forma de comportamento; c) envolve um conteúdo ativo, que são formas sonoras em movimento; d) envolve um conteúdo intelectual, que diz respeito ao conhecimento, e e) envolve um conteúdo afetivo, que remete à emoção em si, e está relacionada com a

significação da situação vivida. Por isso, compartilhamos da ideia de que a emoção musical é relevante ao processo educacional, uma vez que ela tem origem em uma excitação fisiológica e psicológica, que “afeta a química do cérebro e mexe com nossa dimensão afetiva, propiciando, de algum modo respostas comportamentais” (SEKEFF, 2007, p. 58). Entendemos que estas respostas comportamentais de que trata a autora sejam transformações individuais que passam pelo autoconhecimento, pelo conhecimento de realidades do entorno, o que leva à admissão da existência de diferenças, portanto, essas transformações passam também pelo reconhecimento do outro.

Para além dos atributos emocionais, Sales e Sartori (2016), a partir de um trabalho bibliográfico, reuniram argumentos com base nos quais defendem a permanência da música nas escolas como recurso informacional e, inclusive, seu uso para além do ensino de artes e da própria música. Ao apresentarem relatos do uso de música em aulas de Geografia, Biologia e Língua Portuguesa, reforçam o seu caráter informativo, constituidor de conhecimento cognitivo.

3.2.2 Às vezes eu penso que sai dos meus olhos um feixe³⁹ - Música 3.0

Não haveria como se dedicar a escrita de um texto que trata da música na escola sem considerar que hoje se vive numa sociedade com características que envolvem a conexão de redes, a produção/criação de conteúdos e o compartilhamento quase que instantâneo destes conteúdos; o envolvimento, especialmente de crianças e jovens com os dispositivos que propiciam este quadro, e a busca pela escola de inserir artefatos e práticas que contemplem este comportamento. Amaral (2009, p. 148) afirma que vivemos os efeitos de um “universo de bens simbólicos e cultura material disponíveis”. Nesta mesma

³⁹ Lenine, Lula Queiróga, 1999 (ano de divulgação)

esteira, Herschmann e Kischinhevsky (2011) acrescentam a este quadro as tecnologias digitais, que permitem uma acessibilidade à música jamais vista, o que, conseqüentemente, leva a dificuldade de se estabelecer valor de troca, já que trata-se de um bem simbólico, cultural.

Consideramos que esta realidade se aproxima do proposto por Martín-Barbero (2011) – e já mencionado nesta seção –, que sinaliza para uma sociedade constituída por saberes dispersos (constituintes da música), marcada pelas tecnologias de informação e comunicação, em que circulam em diversos meios (considerados aqui os dispositivos conectados à internet). Trata-se de uma sociedade marcada pela conectividade, que além de possibilitar a comunicação remota e instantânea, é uma ambiência onde também prevalece o compartilhamento de conteúdos.

Escuta-se música, mas, mais do que nunca, compartilha-se música. Os *sites* de relacionamento, as redes sociais e os próprios *sites* cujos perfis são constituídos baseados em gostos e seleções musicais, estimulam esse comportamento. Esta característica não se aplica somente à escuta da música, mas não há dúvidas de que a ambiência digital modificou grandemente o fluxo da música, desde sua criação, até seu consumo (AMARAL, 2009). Artistas, iniciantes ou não, utilizam-se dessas possibilidades das mais diversas formas, incluindo campanhas de arrecadação de recursos para gravação de novos trabalhos, ocasião que, em contrapartida, os ouvintes/fãs que aderem a campanha, recebem brindes, como a possibilidade de acompanhar o trabalho em curso, ou receber material em primeira mão. Tudo sempre a partir das possibilidades oferecidas pelo ambiente digital.

Vemos, portanto, novas formas de produção, circulação e consumo da música. Por isso, usamos, nesta seção, o termo música 3.0. Alguns autores já utilizaram esta denominação (MARUANDA, 2015; OLIVEIRA, 2014; NAVES, 2011), mas, é em Corrêa (2016) que de fato nos inspiramos, pois, a autora

apresenta, num cenário fomentado pela informação abundante e rápida, o chamado consumidor de informação de 3.0. Ou seja, aquele consumidor que busca informação onde quer que esteja a partir de *tablets* ou *smartphones*, que prefere o acesso muito rápido ao conteúdo que deseja e, prevalece seu gosto por informações personalizadas. E, nos lembra a autora, que fala de “pessoas como eu e você, hoje, aqui e agora.” (CORRÊA, 2016, p. 65). De fato, acreditamos que seja este perfil de boa parte das crianças e dos jovens que frequentam as escolas.

Levamos esta discussão, para lembrar que pode haver uma lacuna entre a demanda que o aluno apresenta enquanto consumidor de música fora do âmbito escolar, e a oferta que a escola, inclusive e especialmente a partir da biblioteca, pode lhe fazer. Por isso é necessária atenção as possibilidades das quais se pode desfrutar para ampliar a quantidade e a qualidade das músicas ofertadas aos alunos. De uma forma geral, “as bibliotecas precisam reinventar-se a fim de acompanhar as transformações da sociedade digital, e isso exige muito mais uma revolução de atitude do que uma revolução tecnológica.” (CORRÊA, 2016, p. 66). A autora acredita que tal avanço será possível quando:

- a) houver uma mudança de foco de atenção do documento para as pessoas, melhorando assim a comunicação e a compreensão de suas necessidades;
- b) houver um ouvido mais atento sobre as demandas apresentadas pelos interagentes, e quando ele tiver voz. Importante lembrar que, no caso específico das bibliotecas escolares, trata-se de toda a comunidade escolar;
- c) houver investimento em ambiência digitais;
- d) sair do lugar comum. Acreditamos que incrementar os estoques informacionais das bibliotecas escolares com conteúdos musicais é uma forma de fazê-lo, levando em conta que um número considerável de bibliotecas escolares pode desenvolver suas coleções

apenas com base em doações ou projetos governamentais, que não só uniformizam os acervos, mas os limitam, e assim, limitam também o atendimento as demandas produzidas e apresentadas pela comunidade escolar.

Não podemos, no entanto, deixar de mencionar que as práticas desenvolvidas na e pela biblioteca escolar devem sempre contemplar os direitos de propriedade intelectual. Em projetos e atividades pedagógicas que envolvam música, a exemplo do que acontece com a informação chamada textual, as referências devem ser dadas a compositores, intérpretes e demais envolvidos na obra musical. Esta é uma forma de conscientizar os alunos sobre a importância do direito de autor e isto também é uma forma de ensinar a manusear adequadamente a informação, é, portanto, formar alunos competentes em informação.

4 MAS RENOVA-SE A ESPERANÇA⁴⁰ – PRÁTICA PEDAGÓGICA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Temos defendido neste trabalho a ideia de que a música, adequadamente inserida nos estoques informacionais das bibliotecas escolares pode modificar a prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas. No entanto, parece-nos prudente, antes de apresentar a proposta em si de inserção da música neste ambiente, expor nossa compreensão acerca do termo práticas pedagógicas e de que forma entendemos seu desenvolvimento na biblioteca escolar. É o que segue.

4.1 PAZ SEM VOZ, NÃO É PAZ, É MEDO⁴¹ – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR?

No momento em que decidimos estudar determinado objeto, é comum que baseemos nossa decisão nas noções que temos deste mesmo objeto e na importância que damos a ele dentro de um determinado contexto e domínio do conhecimento. Quando nos propusemos a apresentar um instrumento que viesse a auxiliar aos bibliotecários na gestão dos estoques informacionais de bibliotecas escolares, baseamos-nos em nossa crença de que a educação se constrói a partir de um processo formativo da criticidade e da consciência, o que pode ser alcançado a partir de propostas de ensino que privilegiam a autonomia, a descoberta, a curiosidade, o questionamento, o que leva ao discernimento acerca da realidade social em que todos nós estamos inseridos. Portanto, estas propostas de ensino, nas quais cremos, devem promover o crescimento do indivíduo na sociedade, para que ele consiga constituir uma compreensão de suas responsabilidades dentro dela e perante o outro.

⁴⁰ Milton Nascimento e Wagner Tiso, 1983

⁴¹ Marcelo Yuka, 1999 (ano de divulgação)

Para que isso seja possível, a escola – considerada a institucionalização da educação – precisa ser parte integrante deste cenário maior. Acreditamos que, ao entrar na escola, ao participar de uma atividade pedagógica, o educando precisa identificar-se com o que é trazido a ele pelo professor, por demais agentes pedagógicos, pelo conteúdo programático e nas relações que são estabelecidas com os demais. Cremos que esta identificação irá ajuda-los na constituição dos sentidos; que desta forma os educandos apresentam-se como sujeitos do ambiente escolar, tanto quanto seus professores, por exemplo.

Este posicionamento aproxima-nos de Souza (2005), que considera a prática pedagógica como parte de um processo e de uma prática social maiores. No ambiente escolar, a prática pedagógica expressa as atividades que envolvem as seguintes dimensões: professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor/aluno, e concepção de educação de escola. Mais adiante, faremos um acréscimo a estas dimensões, defendendo a inserção do bibliotecário, que, como agente pedagógico, também está presente na dinâmica escolar. Por ora, inferimos que estas dimensões parecem abranger vários tipos de atividades desenvolvidas na escola, para além da sala de aula, o que nos leva a crer que todas as práticas desenvolvidas na escola são pedagógicas.

Isso nos remete novamente a Mizukami (2005), que considera que a seleção por uma ou outra abordagem para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem sempre apresenta uma intencionalidade, é parte do conjunto de filosofias no qual se crê e que nestes processos de escolhas, um ou outro aspecto do fenômeno do processo educativo acaba por ser privilegiado. Cremos que sim. E dentre as abordagens apresentadas pela autora, cremos que, ainda que não contemple uma totalidade de elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem, a Abordagem Sociocultural é a que mais nos interessa, senão vejamos.

A concepção de Abordagem Sociocultural de maior destaque é apresentada e discutida por Paulo Freire. Esta, tem suas bases na cultura popular, ou seja, está relacionada ao que vem do popular. (MIZUKAMI, 2005). Isso nos permite concluir que, dentro desta concepção, as atividades planejadas têm relação com o contexto real no qual os educandos estão inseridos.

A análise da autora supracitada desenvolve-se a partir de diversas dimensões estruturantes do processo de ensino-aprendizagem. Para facilitar a visualização destas dimensões e suas características, elas estão resumidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Abordagem Sociocultural.

DIMENSÃO	CARACTERÍSTICAS
Homem-Mundo	O mundo é o espaço de interação, mas a ênfase é dada ao homem, que por sua vez é o sujeito da educação, e o é porque está situado num tempo e num espaço.
Sociedade-Cultura	O homem cria a cultura que está integrada ao seu contexto de vida, mas para que isso seja possível, ele tem de estar preparado para refletir e responder a esta cultura. Por isso, considerar esta dimensão dentro do processo de ensino-aprendizagem significa contribuir para a aquisição sistemática crítica e inovadora da experiência humana. É o que fomenta o processo de consciência. O homem torna-se sujeito da sociedade na medida em que torna-se consciente.
Conhecimento	Considera-se que o conhecimento se constrói a partir das respostas que o sujeito pode dar aos desafios postos pela realidade, e que estas respostas mudam ao sujeito e também à realidade. Ou, dito de outra forma, o conhecimento envolve, além do pensamento, uma prática que é possível a partir da conscientização, contínua, progressiva.
Educação	Nesta abordagem, o objetivo da educação é a tomada de consciência. Todas as atividades devem provocar e criar condições para o desenvolvimento da atitude reflexiva e crítica.
Escola	Paulo Freire, que inspirou Mizukami (2005) nesta

	<p>análise, acredita que a educação pode se dar não apenas no ambiente escolar. Mesmo assim, a autora julgou pertinente, a partir da obra freiriana e da análise de suas discussões acerca da educação, manter a dimensão. A abordagem sociocultural considera a escola um local de crescimento mútuo, onde se dá o processo de conscientização. E como a conscientização é inacabada, contínua, progressiva, é importante considerar que a escola não é, mas que ela está sendo historicamente.</p>
Ensino-Aprendizagem	<p>A autora apoia esta dimensão na Pedagogia do Oprimido, por isso, ela deve ser construída, proposta, planejada, com o oprimido, e não para ele. A opressão é o objeto de reflexão crítica que visa a libertação.</p>
Professor-aluno	<p>Esta deve ser uma relação horizontal, em que educando e educador aprendam um com outro, o que é possível quando um torna-se outro, ou, dito de outra forma, quando um coloca-se no lugar do outro. Juntos, educador e educando devem questionar a cultura dominante. Cada aluno tem de ser considerado individualmente. O diálogo tem de ser estabelecido.</p>
Metodologia	<p>A proposta é de trabalhar com temas, que são encontrados na realidade vivida pelo educando, no mesmo tempo e espaço, por isso, vem carregado de sentidos produzidos pela própria vivência do educando. A busca em si destes temas já implica em pensamento e trabalho mútuos. O método envolve: levantamento do vocabulário do grupo de educandos, escolha de palavras geradoras dos temas, criação de situações existenciais já vividas pelos componentes do grupo.</p>
Avaliação	<p>Deve consistir numa auto avaliação, ou em um processo de avaliação mútua, em que educandos e educadores possam perceber as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no proposto por Mizukami (2005)

Não há como observar estas dimensões sem considerar o teor utópico presente nelas. Percebemos, no entanto, que Paulo Freire já reconhecia a necessidade de se carregar de esperança para poder buscar uma prática educativa adequada. Em suas palavras:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (...) A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário (...) é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo.” (FREIRE, 2016, p. 70 – 71)

Em certa medida, ao passo que propomos determinada inserção, ainda que de um instrumento de gestão a biblioteca escolares, no intuito de ampliar as possibilidades de um estoque informacional, nutrimo-nos desta esperança. Esperança de que estes estoques possam, diversificados, ampliar a probabilidade de permitir educandos a identificarem-se nele. É uma esperança de que estes estoques informacionais, que são, de fato, as mais diversas formas de registro do conhecimento humano, tragam sentidos, portanto, tornem-se um efetivo recurso a ser utilizado por educadores e educandos no processo de tomada de consciência, a partir de práticas pedagógicas.

As características da abordagem sociocultural parecem-nos pertinentes ao nosso entendimento acerca das práticas pedagógicas e servirá de apoio teórico às análises que serão apresentadas na última sessão deste texto. Isso porque a tomada da consciência, a formação crítica e o despertar do discernimento perpassam pelo acesso a bibliotecas, desde que estas também tenham acompanhado o movimento e as mudanças da sociedade (assim como a própria escola), e

também saibam-se instituições inacabadas. Está aí mais uma esperança!

4.2 A GENTE QUER VALER NOSSO SUOR⁴² – BIBLIOTECÁRIO: AGENTE PEDAGÓGICO

Afirmamos em trabalho anterior que o bibliotecário, mesmo atuando no ambiente escolar, raramente é considerado e considera-se um agente pedagógico. Na mesma ocasião, afirmamos também que, enquanto ação pedagógica,

cabe-lhe o estímulo ao uso da biblioteca pelos professores, participação em reuniões pedagógicas e de planejamento, participação efetiva na elaboração e manutenção do projeto político pedagógico, elaboração de atividades que estimulem a crítica (...), e, sobretudo, consciência de que sua atuação tem importante participação no processo de despertar do senso crítico dos alunos. (SALES, 2004. p. 68)

Com isso, podemos afirmar que o bibliotecário participa do processo educativo não só porque está na escola, mas porque, ao organizar os recursos informativos para além dos utilizados nas aulas, e, também ao planejar e executar atividades direcionadas aos educandos que estejam relacionadas aos temas tratados em sala, ele estimula os educandos ao exercício da articulação dos conteúdos, e, conseqüentemente, o exercício do pensamento crítico

Numa perspectiva voltada ao mercado de trabalho, Silva e Vektorim (2016) estão convictos de que o bibliotecário escolar pode se constituir em um trabalhador docente, desempenhar atividades educativas, desde que haja envolvimento nos diálogos pedagógicos. Concordamos com os autores quando afirmam que o processo ensino-aprendizagem não está restrito ao professor, “mas abarca uma diversidade de profissionais que atuam nesse *lócus* e influenciam de diversas maneiras o

⁴² Gonzaguinha, 1988 (ano de divulgação)

desenvolvimento dos estudantes.” (SILVA; VETORIM, 2016, p. 106). Não se trata, em absoluto, de considerar incompleto ou insuficiente o trabalho do professor. Ao contrário, trata-se de admitir a complexidade do processo educativo e que este se concretiza com práticas compartilhadas por todos os agentes escolares que buscam promover a consciência. Trata-se ainda de atentar para a forma como o próprio bibliotecário tem se comprometido como agente pedagógico. Por mais que o trabalho cotidiano em uma biblioteca escolar tenha sim muitas demandas administrativas e gerenciais, cabe ao bibliotecário a sensibilidade de perceber-se num espaço peculiar, que lhe exige responsabilidade especificamente educativa quando se trata do contato com os educandos.

Esta preocupação, por sua vez, nos remete a uma questão que vem sendo discutida por Spudeit (2016) e trata mais propriamente da formação do bibliotecário. Como já mencionado na Seção 2 deste trabalho, no Brasil formam-se bacharéis em Biblioteconomia. A referida autora, propõe à classe a discussão acerca da implantação da licenciatura em Biblioteconomia, ao mesmo tempo em que apresenta o exemplo de uma universidade brasileira que optou por esta proposta. Neste curso de licenciatura em Biblioteconomia, o aluno “tem no currículo disciplinas de psicologia, sociologia, didática, dinâmica e organização escolar, metodologias e práticas de ensino, avaliação, libras, entre outras da área de ciências sociais e humanas” (SPUDEIT, 2016, p. 24), o que traz à formação do bibliotecário um rol de conhecimentos do domínio da Educação, com a intenção de prepará-lo para a docência. Acreditamos, que a inserção destes conteúdos na formação do bibliotecário pode permitir-lhe melhor compreensão acerca também do espaço escolar e do próprio processo educativo. Estamos ainda de acordo com a autora, que acredita que esta diversificação na formação do bibliotecário denota forte responsabilidade social ao priorizar a formação de profissionais mais reflexivos, com consciência crítica, portanto,

mais preparados para o envolvimento com o processo educativo. Exatamente como acreditamos ser necessário ao bibliotecário atuante no cenário escolar: profissional crítico, consciente de suas responsabilidades e portador de conhecimentos acerca da educação que vai possibilitar o diálogo e a integração com os demais agentes pedagógicos.

4.3 MEUS AMIGOS, MEUS LIVROS, MEUS DISCOS E NADA MAIS⁴³ – NADA MAIS? RELAÇÕES ENTRE O ESTOQUE INFORMACIONAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

É certo que a prática do bibliotecário na escola depende, em grande medida, de sua formação, de suas características e condições pessoais, de sua sensibilidade, mas os recursos que lhe são disponibilizados para atender as demandas educativas também são fatores preponderantes. É verdade, inclusive, que esta foi a inquietação inicial desta pesquisa. Partimos da intenção de discutir a importância dispensada aos estoques informacionais das bibliotecas escolares, uma vez que, historicamente, esta sempre foi uma das grandes lacunas existentes. Tínhamos a preocupação não apenas de falar da importância dos recursos informacionais disponíveis à comunidade escolar, mas também de defender a ideia de sua diversificação, por isso a inserção da música nestes acervos de maneira sistematizada, organizada; daí a ideia de avaliar estes itens, para que eles possam chegar a estes acervos para serem usados de fato. Pelos educandos, pelos professores, o que, conforme o exposto no item anterior, inclui o bibliotecário.

A avaliação das fontes de informação que compõem os acervos das bibliotecas, é parte de um processo mais amplo denominado desenvolvimento de coleção. Esta atividade é a que permite a gestão dos estoques informacionais dos mais variados tipos de biblioteca, e, segundo Corrêa (2013) é

⁴³ Zé Rodrix, Tavito, 1971

essencial para dinamização dos acervos e para que estes desenvolvam-se de acordo com os objetivos da instituição – ou comunidade - onde se insere. E é, como afirma Vergueiro (1989, p. 15), “acima de tudo, um trabalho de planejamento”. É, ainda para este autor, um processo. Um processo nada simples que está relacionado com aspectos externos à biblioteca, como a cultura da instituição na qual a biblioteca está inserida, portanto, tem características próprias que se modificam em cada biblioteca, além de ser um processo contínuo. Há algo, no entanto, que é considerado por todas as equipes profissionais que se dedicam a elaborar as estratégias de desenvolvimento de coleção: a comunidade específica a ser atendida. São as demandas informacionais originárias na comunidade atendida pelas bibliotecas que oferecem subsídios para o planejamento deste processo, que envolve: estudo de comunidade, políticas de seleção, seleção, aquisição, avaliação.

O estudo de comunidade consiste em conhecer as características da comunidade que interage com a biblioteca no tangente aos seus aspectos históricos, demográficos, geográficos, educativos, socioeconômicos, culturais, informacionais entre outros. Estes dados, reconhecidamente apresentam complexidade de coleta e análise, mas permitem ao bibliotecário estabelecer as necessidades informacionais demandadas da comunidade não apenas de forma quantitativa. (VERGUEIRO, 1989).

A política de seleção, denominada por Corrêa (2013) como Políticas de Gestão de Estoques Informacionais é, segundo a autora, o documento que vai garantir que o processo seja bem-sucedido, pois oferece ao bibliotecário uma espécie de roteiro em que cada etapa do processo é definida ou delimitada. Além disso, este documento é:

[...]o resultado de uma série de negociações entre uma equipe de profissionais qualificados e a comunidade que interage com um rico material informativo, selecionado e adquirido a partir de critérios específicos que é colocado à

disposição da maneira mais organizada e eficiente possível (CORRÊA, 2013, não paginado).

Pensar no desenvolvimento da coleção de uma biblioteca requer elaborar critérios para a seleção dos itens que irão compor o acervo, critérios estes que envolvem desde os conteúdos, passando pelos suportes nos quais estes conteúdos estão registrados – considerando as fontes de informação disponibilizadas atualmente em meios digitais –, até as modalidades de aquisição. Aqui, mais uma vez, as demandas da comunidade interagente irão servir de apoio para a elaboração destes critérios, especialmente os relacionados aos conteúdos.

Porém, há nesta etapa uma questão a ser considerada, que extrapola a comunidade, e, até mesmo ao controle da biblioteca. O fato é que muitas bibliotecas não têm autonomia sobre os processos de compra de material. Isso porque, a biblioteca responde a uma organização, a uma instituição, ou, uma esfera maior, à qual está hierarquicamente relacionada. Daí a importância de se estabelecer um relacionamento efetivo com estas instâncias mais amplas, no sentido de garantir não só a participação do bibliotecário em comissões que tomam as decisões, por exemplo, mas também para poder mostrar as necessidades específicas e particulares que um processo de seleção envolve.

A avaliação dos itens componentes de um acervo

[...] é, talvez, a menos efetuada em bibliotecas, devido a muitos e variados motivos. O mais comum deles é, segundo os bibliotecários, não terem tempo para dedicar à avaliação da coleção, pois isto os obrigaria a todo um trabalho de planejamento e definição de métodos. Também parece faltar-lhes [...] conhecimento adequado em relação a métodos e técnicas de pesquisa passíveis de utilização para avaliação [...] É cada vez mais urgente que os bibliotecários [...] descubram uma maneira de inserir as atividades de avaliação de coleção na

rotina de suas bibliotecas. (VERGUEIRO, 1989, p. 81)

Para planejar uma atividade de avaliação, Weitzel (2006), afirma a necessidade de visão crítica da equipe ou profissionais que irão desenvolvê-la. Isso porque os resultados da avaliação devem ser aceitos – independente de para que resultados apontem – como subsídios para o realinhamento ou tomada de novas decisões referentes ao acervo. Parece-nos oportuno explicar que a avaliação não se dá (ou não apenas) em relação aos conteúdos. A atualização do material, seu estado físico, sua compatibilidade com os objetivos da biblioteca são outros exemplos de critérios de avaliação. Este quadro reforça ainda mais a necessidade da oferta de instrumentos que auxiliem os bibliotecários na avaliação⁴⁴ de acervos.

No caso específico desta pesquisa, a comunidade que interage com a biblioteca escolar é constituída por educandos, professores, demais agentes pedagógicos da escola, e, em alguns casos, as famílias dos educandos. Ou seja, é a comunidade escolar. Portanto, o desenvolvimento da coleção, logo, a gestão dos estoques informacionais, está relacionada aos projetos pedagógicos que direcionam as atividades pedagógicas. Vale lembrar que, quanto mais o projeto de uma escola primar pela diversidade de temas, tanto mais diversificado o acervo da biblioteca desta escola deve ser para, na mesma medida, oferecer recursos informacionais.

Temos, portanto, um conjunto de atividades de cunho administrativo que estabelecem diretrizes para a gestão dos estoques informacionais de quaisquer bibliotecas. Neste momento, interessa-nos discutir como a prática pedagógica

⁴⁴ As características, funções e problematização acerca da avaliação de fontes de informação será retomada no parágrafo subsequente. Mas, foi essencial mencioná-la aqui como parte de um processo maior que visa a qualidade dos estoques informacionais das bibliotecas, pois é importante estabelecer a relação entre estes estoques e a prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares.

desenvolvida na biblioteca escolar está relacionada com tais atividades.

Primeiro, é necessário enfatizar que entendemos que cabe ao bibliotecário da biblioteca escolar manter no acervo não somente itens que tenham cunho estritamente didático. É importante sim que a escola tenha na biblioteca um recurso didático, ou, mais que isso, pedagógico, mas, quando almejamos a formação crítica, integral do sujeito, temos que considerar que as atividades de ensino irão aguçar nos educandos curiosidades que vão para além das discussões curriculares.

Soma-se a isso o fato de que há atividades que são criadas e desenvolvidas pela própria biblioteca, e estas também devem estar apoiadas nas fontes de informação disponibilizadas pelo acervo. E, neste conjunto, temos de considerar também as possibilidades informacionais oferecidas através de compartilhamento de material, de informações, e, especialmente, a partir da internet. Nenhuma biblioteca mantém um acervo perfeito, e para tal existem muitas justificativas, que vão desde a dificuldade de acompanhar o crescimento editorial, até os limites financeiros para aquisição. No entanto, a utilização de outros pontos de acesso a informação, que extrapolam ao acervo físico é uma ação que pode ampliar drasticamente as possibilidades de atendimento de demandas informacionais. É importante que isso seja mais que uma prática cotidiana muito provavelmente já desenvolvida em muitas bibliotecas, inclusive escolares, mas que esteja presente também na política de coleções. Esta também é uma preocupação de Corrêa (2013), que ao elaborar uma proposta de política de gestão de estoques informacionais, incluiu alguns critérios aos já aceitos pela comunidade biblioteconômica, dentre os quais está o denominado Biblioteca 2.0 e Repositórios digitais. Neste item, estes documentos recebem o devido destaque uma vez que “necessitam planejamentos específicos com desenvolvimento de estratégias que exigem contratos com

provedores, consórcios, licenças e acordos diferenciados (que envolvem dentre outras questões, assuntos concernentes a direitos autorais)”. (CORREIA, 2013, não paginado). Ou seja, o uso de recursos digitais amplia as possibilidades de acesso a informação, portanto tornam-se indispensáveis. Por isso são parte componente da política de coleções.

Acreditamos, portanto, que uma coleção pode se adequar melhor aos objetivos da instituição na qual está inserida, quando aquela se desenvolve a partir deste planejamento de forma contínua. No caso da biblioteca escolar, significa estar atento ao projeto maior que a escola elabora para o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, acreditamos que, por mais que programas de criação e/ou manutenção de bibliotecas escolares, elaborados e administrados por esferas públicas de governo, sejam importantes e até mesmo necessários para a existência destas bibliotecas, estes não podem se converter no único modo de se gerenciar as bibliotecas escolares, pois não levam em conta as escolhas e características individuais das unidades de ensino, portanto, a coleção não atenderá as demandas pedagógicas. Isso torna ainda mais importante a abertura de espaço para o bibliotecário participar do planejamento pedagógico da escola, para que ele possa conhecer, compreender e fomentar as ações pedagógicas de maneira conjunta. Do contrário, há grandes chances de as atividades cotidianas da biblioteca tornarem-se como que depósitos de informação, se não desimportantes, desinteressantes aos educandos dentro do contexto vivenciado por eles. E isso aproxima a biblioteca da prática pedagógica tradicional, depositária, bancária (FREIRE, 2015, p. 80).

Nesta concepção,

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolveram em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeito. (FREIRE, 2015, p. 83)

Temos clareza que somente uma biblioteca adequada, com equipe profissional não irá mudar os métodos de ensino selecionados e aplicados por uma escola. Essa condição está atrelada a uma série de outras questões perpassando pela filosofia adotada pelas escolas, pelo currículo seguido, pelo cumprimento de leis que extrapolam a escolha das unidades de ensino. Mas, acreditamos também, que a oferta de materiais diversificados e informações registradas em diferentes suportes, possa ao menos fazer com que o professor tenha a opção de escolher. Neste caso, mais uma vez, seria a ação conjunta entre professor e bibliotecário – cada um a seu modo e atuante na responsabilidade que lhe cabe – que conduziria a uma mudança.

Nas seções seguintes, iremos apresentar essas possibilidades, de acordo com as percepções de bibliotecários atuantes em bibliotecas escolares.

5 POR ONDE ANDEI⁴⁵ - RECURSOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Oferecer um produto, ao final de uma pesquisa de doutorado, requer atenção sobre um aspecto bastante importante, qual seja, a validação deste produto. No mesmo momento em que definimos este como sendo o objetivo desta tese, passamos a refletir sobre as formas como esta validação se realizaria. Nossa preocupação mais evidente era com a natureza do produto que estávamos criando: um instrumento de avaliação de fontes de informação para bibliotecas. Entraríamos em unidades de informação, que, como tais, teriam sua política de desenvolvimento de coleções estabelecida. Participar deste exame, significaria interferir nesta política, o que, em última instância, seria interferir na própria cultura institucional. Não tínhamos esta intenção, afinal, esta pesquisa estava voltada a uma questão bastante específica da gestão dos estoques informacionais, embora sejamos conscientes de que a adoção de recursos desta natureza, pode sim implicar numa transformação no modo de desempenhar algumas funções administrativas. No entanto, acreditamos, que essa decisão cabe a cada bibliotecário, a cada instituição de maneira planejada e individual.

Mesmo assim, teríamos de validar o instrumento criado. Assim, passamos a uma incursão em busca de um caminho que nos permitisse vencer esta etapa. A partir desta busca, optamos pela técnica de Grupos Focais, que são formados por pessoas com o intuito de avaliar conceitos, identificar problemas, percepções, ideias a respeito de um determinado assunto, atividade ou produto, conforme Dias (2000). Portanto, condizente com a natureza do proposto neste estudo.

Esta técnica é bastante utilizada por organizações que realizam pesquisa de mercado. Porém, como priviligia a discussão de temas a partir da reunião de pessoas com

⁴⁵ Nando Reis, 2004 (ano de divulgação)

conhecimento sobre eles, a técnica vem sendo adotada com método de coleta de dados em pesquisas de cunho qualitativo. Barbour (2009) acredita que um conjunto de pessoas que discuta um dado tema a partir da orientação do pesquisador, no sentido de direcionar os itens a serem discutidos e de encorajar os participantes, configura-se como um Grupo Focal. A ativa participação do pesquisador é necessária, não apenas no sentido de guiar discussões, mas também para estar atento aos *insights* relevantes à pesquisa. Para a autora acima, estes *insights* configuram uma importante variante desta técnica, que são gerados ao longo dos debates entre os participantes. Por isso, apesar de haver a necessidade de um roteiro a ser cumprido de acordo com os objetivos das pesquisas, é importante que o pesquisador tenha domínio sobre a dinâmica do grupo, para que, ao perceber os *insights*, possa mantê-los na discussão.

Inicialmente, nossa intenção ao selecionar esta técnica, era que os participantes do Grupo, a partir dos debates, pudessem compreender a importância atribuída ao instrumento de avaliação que estava sendo criado pela pesquisadora e, assim, pudessem, também a partir de suas experiências na atuação e/ou pesquisa em biblioteca escolar, avaliar o instrumento. Ainda que não fosse um exercício de uso – ou experimentação – do instrumento, ele não seria apresentado sem a mínima aprovação de pares.

No entanto, o primeiro encontro com o Grupo, organizado para a organização de uma agenda de trabalho, gerou como resultado o convite de um dos participantes para a validação propriamente dita, na biblioteca escolar onde atua. Isso nos deu espaço para reconduzir algumas intenções iniciais. A mais importante delas, foi consolidar o exercício do uso de modelo que havíamos criado. Ou seja, este bibliotecário dispôs-se a aplicar o modelo na biblioteca onde atua para verificar sua validade. Consideramos que a oportunidade enriqueceria as discussões finais, por isso, aceitamos a oferta.

Neste mesmo encontro, o Grupo demonstrou muita disposição para seguir contribuindo com a pesquisa, e percebemos que suas experiências pedagógicas viriam a enriquecer o debate. Assim, o realinhamento do caminho metodológico, permitiu vislumbrar duas etapas empíricas. Na primeira delas, o instrumento seria validado, de fato, em uma biblioteca escolar, tarefa realizada individualmente, com nosso acompanhamento. Na segunda etapa, o Grupo voltaria a se reunir, mas agora, não mais para discutir o instrumento (apesar de ter sido apresentado aos participantes), mas sim, para que pudesse debater as relações entre a gestão de estoques informacionais e a prática pedagógica desenvolvida pela biblioteca. O Grupo passou então a ter uma outra participação na pesquisa, caracterizada pela discussão das contribuições que um modelo de avaliação de música (já validado) pode propiciar às práticas pedagógicas desenvolvidas na biblioteca escolar.

São estes caminhos que apresentamos a seguir.

5.1 AS ESQUINAS POR QUE PASSEI⁴⁶ - CRIAÇÃO E DESCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Desde a primeira aproximação com a literatura que dava conta de nos explicar a técnica, julgamos adequada, em função não só de atender a necessidade de validação inerente ao produto, mas também porque nos pareceu adequada aos pressupostos da pesquisa que envolvia a construção do conhecimento. Ou, dito de outra forma, estava em consonância com o pressuposto da participação social a partir do reconhecimento dos papéis individuais e coletivos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos. Da mesma forma, as leituras que a própria pesquisa nos exigia, apontavam para um arcabouço teórico que viria a sustentar as análises finais, que também apresentavam essa característica da tomada de consciência a partir da construção crítica de conhecimentos

⁴⁶ Djavan, 1988 (ano de divulgação)

sobre a realidade e do diálogo. A técnica de Grupos Focais, pareceu-nos apresentar também essa característica e, também por isso estava em consonância com os objetivos da pesquisa.

Inicialmente, o Grupo foi formado por seis bibliotecários, inclusive a pesquisadora, número sugerido por Dias (2000), considerado suficiente para a promoção de uma discussão, que apresentavam características homogêneas em relação ao tema. O que implica dizer que estes bibliotecários foram selecionados por conta de seu notório saber sobre bibliotecas escolares e por conta de sua atuação de destaque nestas mesmas unidades de informação. Foi, especialmente, a partir da divulgação de seus trabalhos em diversos canais, inclusive nas mídias sociais, que tivemos conhecimento de sua atuação. A partir de uma análise prévia destas informações veiculadas nas mídias – informações estas que davam visibilidade a projetos voltados à construção do conhecimento -, chegamos aos profissionais selecionados.

Conforme o previsto na resolução 466/2012 do Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, as pesquisas que envolvem contato com seres humanos devem ter aprovação oficial pelo mesmo Comitê. Assim, o projeto da pesquisa foi submetido a análise e registrado sob o número de comprovante 061652/2015 (Anexo D) obtendo aprovação. Em consonância com o regulamento do Comitê, os participantes do Grupo receberam, no primeiro encontro, todas as orientações sobre a atividade, bem como sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida. Ainda em cumprimento ao que rege o Comitê, todos assinaram em duas vias, o Consentimento para Gravações (Apêndice A), uma vez que as reuniões seriam gravadas em áudio, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Este, dava conta de esclarecer ao participante sobre a dinâmica da atividade com o Grupo Focal, de garantir o anonimato de cada bibliotecário para além do Grupo e também garantia a desistência como participante da pesquisa a qualquer tempo.

Isso, de fato aconteceu. Como já havíamos iniciado as atividades, seguimos com um participante a menos, uma vez que a inserção de um novo integrante colocá-lo-ia em desvantagem em relação ao Grupo. Deste modo, o Grupo seguiu com cinco membros, quatro dos quais serão sucintamente apresentados, sob uma indicação numérica aleatória, para que tenham sua identidade preservada, conforme acordado.

O Bibliotecário 1 atua numa rede municipal de ensino há cerca de 14 (catorze) anos, é especialista em Gestão de Bibliotecas, mestre em Ciência da Informação, possui diversos cursos complementares na área de Biblioteca Escolar. Dedicar suas pesquisas aos temas direcionados às competências do bibliotecário escolar.

O Bibliotecário 2 atua há cerca de três anos como bibliotecário em uma escola da rede privada. Além da formação em Biblioteconomia, possui especialização nas áreas de Gestão de Bibliotecas Escolares, Gestão Empresarial e Gestão de Pessoas. Nestes anos atuando como bibliotecário incorporou ao calendário da escola diversas atividades pedagógicas desenvolvidas na biblioteca, em consonância com a filosofia de ensino adotada pela escola. Entre estas atividades, tem-se destaque as rodas de leitura, que são atividades semanais, o sebo literário que acontece mensalmente, e a feira anual do livro, com ampla divulgação televisiva. Destaca o uso de diversos recursos informacionais disponibilizados pela biblioteca.

O bibliotecário 3 atua como formador de bibliotecários, nos níveis de graduação e pós-graduação. É mestre em Ciência da Informação, especialista em Gestão de Unidades de Informação e em Didática do Ensino. Tem também formação em Pedagogia, por isso, seus interesses de pesquisa estão bastante voltados para a biblioteca escolar, tais como: formação do bibliotecário escolar, biblioteconomia escolar, competência

em informação, bibliotecário educador. Discute ainda a temática de gestão de estoques informacionais.

O Bibliotecário 4 atua há quase três décadas em uma biblioteca escolar. Atua a partir de projetos tanto vinculados a professores, como propostos na própria biblioteca voltados para os ensinos fundamentais I e II, ensino médio e também para Educação de Jovens e Adultos. Todos estes projetos envolvem diversas fontes de informação, inclusive apresentações artísticas. Atua fortemente na formação de leitores e na formação integral dos sujeitos.

As etapas cumpridas pelo Grupo envolveram: o planejamento, recrutamento dos participantes, reuniões e análise dos resultados. Vejamos como cada etapa se desenvolveu.

- a) Planejamento. Desta etapa consta a elaboração dos objetivos da pesquisa. Como nossa pesquisa já havia sido elaborada, consideramos o realinhamento de alguns objetivos, parte importante deste planejamento, que ocorreu durante o período da coleta dos dados. Elaboramos também listas de itens que seriam discutidos ao longo dos trabalhos. Decidimos os locais dos encontros das reuniões e elaboramos um calendário para as mesmas.
- b) O recrutamento dos participantes foi feito com antecedência em relação aos dias das reuniões, e de acordo com o calendário previsto, sendo que as alterações necessárias foram feitas a partir do aceite de todos os participantes. Os contatos foram feitos por correio eletrônico, ou via telefone.
- c) Duas reuniões foram agendadas com antecedência, garantindo aos participantes do Grupo o tempo necessário para organização pessoal e exame dos documentos pertinentes. Nestes casos, o material também era enviado ao Grupo com a antecedência necessária. As reuniões aconteceram em local

neutro, para que o anonimato dos participantes fosse garantido. Na primeira delas, os participantes de apresentaram e falaram sobre os trabalhos que desenvolvem nas bibliotecas onde atuam. A pesquisa foi apresentada em detalhes pela pesquisadora ao Grupo. O trabalho agendado para este encontro era a leitura e discussão do modelo para avaliação de música para bibliotecas escolares que havíamos elaborado. Os bibliotecários, de fato examinaram o documento e antes mesmo da discussão seguir, um dos integrantes do Grupo, ao tomar conhecimento do que estava sendo proposto, colocou-se à disposição para usar o modelo para avaliar sua coleção de discos e cd's, oferta que aceitamos de pronto. Assim, finalizamos este primeiro encontro realinhando a participação do grupo na pesquisa, que voltaria a se reunir depois da validação efetivada para discutir as contribuições da música - inserida nos estoques informacionais de forma sistematizada – nas práticas desenvolvidas pelas bibliotecas escolares. A segunda reunião aconteceu cerca de 90 dias decorridos da primeira, com o modelo já validado. Este, foi finalmente apresentado aos demais participantes, e as discussões seguiram em consonância com os objetivos realinhados. Mais adiante, serão apresentadas as categorias de análise que constituíram-se a partir desta reunião.

- d) Na última etapa metodológica, a análise dos resultados, um relatório foi apresentado aos participantes com um resumo das discussões e com os resultados apontados.

Consideramos que os dados coletados a partir da formação do Grupo Focal superaram as expectativas iniciais, pois, os encontros nos ofereceram dados relevantes para duas

etapas práticas: a validação do instrumento de avaliação de músicas para bibliotecas escolares, e o debate sobre as percepções dos bibliotecários sobre sua própria prática pedagógica. É o que veremos a seguir.

5.2 NÃO DEIXE O SAMBA MORRER, NÃO DEIXE O SAMBA ACABAR - PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE MÚSICAS PARA BIBLIOTECA ESCOLAR

Segundo as autoras Tomaél, Alcará e Silva (2008), a qualidade de uma fonte de informação está relacionada a seu uso, portanto ao interagente. Só haverá uso se houver qualidade. Esta afirmação está em consonância com nossas premissas, conforme já apresentado em seção anterior a esta, muito embora tenhamos preferido nos valer do termo adequação. Informação ‘adequada’ nos parece melhor que ‘informação de qualidade’, uma vez que consideramos que o ato de qualificar as informações cabe a quem, de fato, vai usá-la. Já a adequação de um estoque informacional nos parece ser possível ao bibliotecário que gerencia o desenvolvimento da coleção, com base nas pesquisas que lhe permitem conhecer as características e as demandas da comunidade interagente. Já comentamos aqui que desta interação irá resultar um acervo adequado às necessidades de informação apresentadas pela comunidade.

Ainda assim, concordamos com as autoras no que diz respeito a relevância da avaliação destas fontes, pois a busca por informação em bibliotecas é constante e a oferta deve ser pertinente.

Cumpre-nos mencionar que neste trabalho ao qual damos destaque, de Tomaél, Alcará e Silva (2008), a proposta era definir critérios que pudessem aferir qualidade a informação obtida a partir da Internet. Mesmo não sendo nosso foco, o trabalho nos é relevante justamente por ser um dos mais utilizados por bibliotecários para o desenvolvimento de pesquisas e estudo nesta área. Esta proposta já era uma

adequação de um modelo anterior, apresentado por Tomaél et al. (2004). Ou, seja, estas pesquisadoras dedicam-se aos estudos sobre avaliação de fontes de informação. Por isso, este modelo, elaborado em 2004 e revisto em 2008, serviu-nos de base para a criação de nosso instrumento.

Porém, uma observação feita pelas autoras, chamou-nos a atenção. Seus estudos apontaram para o que chamaremos de duas dimensões quando da avaliação de fontes. A primeira delas, estaria baseada no próprio produto, ou fonte de informação a ser avaliada, o que implicaria em incluir nos instrumentos dedicados a esta atividade, critérios de abrangência, como acessibilidade, atualidade, confiabilidade, precisão e validade. Todos estes aspectos são inerentes ao objeto. Na outra dimensão, a avaliação seria realizada com base no uso das fontes, portanto, estaria focada nos interagentes e nas formas como eles manuseiam a informação nas bibliotecas. Em nossa proposta, tentamos, portanto, mesclar estas abordagens.

Mas, para que isto fosse possível, recorreremos a Barros e Café (2015) que, têm como foco de seus estudos, a organização de fontes de informação, o que significa dar a elas o tratamento técnico necessário para o rápido acesso. Entendemos que esta atividade, que extrapola a avaliação, está estreitamente relacionada ao uso. Uma fonte de informação, de interesse da comunidade usuária, adequadamente descrita, que tenha seu assunto indexado também adequadamente, e que receba a devida identificação através dos códigos de classificação de assunto, será recuperada sem maiores problemas. Barros e Café (2015, p. 28) defendem a ideia de que “registros sonoros, por possuírem estrutura peculiar e não normalizada, a tarefa de extração de informação para fins de catalogação fica prejudicada”. Desta inquietação, as autoras desenvolveram um modelo de organização para este tipo de fonte de informação, em que reuniram um conjunto de metadados que consideram

necessários para a organização e consequente uso da obra musical.

Entendendo a importância de contemplar as duas dimensões pertinentes a avaliação de fontes de informação – objeto e uso – baseamo-nos também no modelo de Barros e Café (2015) para a elaboração do instrumento, mesmo cientes de que este contempla atividades de tratamento de informação.

A proposta de Tomaél, Alcará e Silva (2008) está organizada a partir de indicadores, critérios e parâmetros. Os indicadores são proposições amplas que constituem num conjunto de diretrizes gerais que possam vir a servir de parâmetro para a inclusão de diferentes critérios de avaliação. Como critérios, as autoras denominam aqueles padrões possíveis de serem observados numa fonte de informação, a título de avaliação. Já os parâmetros, são as indicações dos aspectos que devem ser objetivamente avaliados. Para melhor visualização, apresentaremos no quadro 2 os itens desta proposta que interessaram ao desenvolvimento de nossa proposta.

Quadro 2 – Resumo da proposta apresentada por Tomaél, Alcará e Silva (2008).

INDICADOR	CRITÉRIOS	PARÂMETROS
ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO	Mídias	Indicação das mídias nas quais as fontes de informações estão disponibilizadas, bem como os recursos de preservação necessários.
	Acessibilidade	Indicação das possibilidades de um produto informacional ⁴⁷ atingir o maior número de usuários, no atendimento de suas necessidades de informação e preferências. Refere-se a condições de uso e à autonomia total ou assistida para a apropriação dos recursos e dispositivos apresentados. Compreende também a necessidade de verificação da legibilidade, e, conseqüente compreensão por parte do interagente.
	Usabilidade	Consiste em avaliar a capacidade de um produto informacional ser utilizado por usuários específicos, por isso requer também a identificação de recursos necessários aos interagentes para a consulta e utilização do mesmo.
	Organização	Este critério está relacionado à organização física do estoque informacional, que deve ser composto de categorias adequadas e, especialmente, que permita a inserção de novos itens.

⁴⁷ As autoras utilizam o termo produto informacional atribuindo-lhe o mesmo significado que atribuem ao termo fontes de informação.

ASPECTOS INTRÍNSECOS	Precisão	Tem a finalidade de avaliar se os produtos informacionais atendem aos propósitos da comunidade.
	Facilidade de compreensão	Trata-se do levantamento de dados que possam indicar se o item poderá ter o entendimento do usuário.
	Integridade	É a avaliação da “completeza” de um produto informacional, no qual verifica-se se a totalidade dos elementos que compõem a fonte estão presentes.
	Alcance	Trata de avaliar a amplitude da fonte de informação.
CREDIBILIDADE	Autoridade/confiabilidade	Trata-se de identificar as informações sobre autoria, que devem estar completas, ou seja, devem dar conta de indicar todos os autores envolvidos na criação da obra.
	Responsabilidade	Trata de avaliar se o item oferece todos os dados referentes a identificação de pessoas e/ou entidades envolvidas com a criação da obra.
CONTEXTO AIS	Conveniência	Avalia a capacidade de pronta disponibilização da informação.
	Adequação	A característica avaliada aqui é a coerência entre o produto de informação oferecido e as necessidades informacionais demandadas da comunidade.
	Facilidade de manuseio	Avalia a facilidade de uso do item, bem como as possibilidades de combinação com outras fontes de informação.
REPRESENTAÇÃO	Formato	Avalia a adequação da fonte de informação aos padrões e normas de representação descritiva e temática.
	Adequação da representação de assunto	Avalia as possibilidades do emprego de descritores (palavras-chave) ao item em análise, a partir do emprego de listas de cabeçalhos de assunto, e/ou tesauros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Tomaél, Alcará e Silva (2008).

Julgamos pertinente lembrar ao leitor que o modelo acima referido trata da avaliação de fontes de informação disponibilizadas e acessadas a partir da Internet. Por isso, dele, selecionamos os critérios que nos pareceram pertinentes à criação do instrumento de avaliação a que nos propusemos, que, direcionado à música e para bibliotecas escolares, requer características específicas que permitam avaliar aspectos pedagógicos destas fontes. O que, inclusive, está de acordo com as próprias autoras, para quem o perfil da comunidade usuária e o uso que se pretende que ela faça das informações, é que vai definir as estratégias de avaliação. O mesmo ocorreu quando do exame do Modelo de organização de fontes musicais de Barros e Café (2015). Este foi organizado pelas autoras em categorias, metadados e descrição, no qual as categorias representam os aspectos mais gerais das características de cada fonte de informação; metadados são os itens que serão objetivamente observados na fonte de informação e a descrição é o apontamento das respostas que a avaliação dos metadados terão de produzir.

Quadro 3 – Resumo da Proposta Apresentada por Barros e Café (2015) para representação de metadados de Informação Musical.

CATEGORIA	METADADOS	DESCRIÇÃO
TÍTULO E AUTORIA	Título do álbum	Levantamento do título da obra
	Título da música	Levantamento do título das partes que compõem a obra
	Nome dos compositores	Levantamento dos nomes dos compositores das letras e das músicas que compõe a obra
	Nome dos arranjadores	Levantamento dos nomes dos arranjadores das letras e das músicas que compõe a obra
	Nome dos intérpretes	Levantamento dos nomes dos intérpretes das músicas que compõe a obra

ASPECTOS DE PRODUÇÃO E EDIÇÃO	Nome do produtor	Levantamento dos nomes dos produtores da obra e/ou das partes que compõem as obras
	Nome da gravadora	Levantamento do nome da entidade responsável pela produção da obra
	Idioma	Levantamento do idioma da música, quando esta apresentar letra, bom como do invólucro, encartes e outras parte que acompanhem a obra
	Coleção	Verificação do pertencimento a alguma coletânea e/ou coleção
	Duração	Verificação do tempo de duração de cada música e/ou da obra
OUTROS ASPECTOS DESCRITIVOS	Letra	Verificar a possibilidade de indicar a letra completa das músicas que compõem a obra musical
	Formato do arquivo	Indicação do formato de compactação do arquivo (partitura impressa, partitura digital, CD, mp3, disco)
ASPECTOS SONOROS	Gênero musical	Identificar a categorização da música segundo sua composição rítmica e instrumental (jazz, blues, etc)
	Vocal	Indicação se a música possui vocais, ou se é somente instrumental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no proposto por Barros e Café (2015)

No primeiro estudo apresentado, as autoras, exaustivamente, mencionam a necessidade de articular os indicadores e os critérios de avaliação de fontes de informação às demandas da comunidade, caso contrário, estes podem tornar-se arbitrários. O mesmo está nas inquietações de Barros e Café (2015, p. 143), especialmente quando lembram que sua

intenção foi “mostrar que informações de naturezas distintas podem ser associadas à música como metadados descritivos, evidenciando que tais informações possuem diferentes graus de relevância para a recuperação de documentos quando associadas a um tipo específico de usuário.”

No nosso caso, este interagente não é o especialista em música. Mas, consideramos que, ao passo em que o bibliotecário tenha critérios para bem avaliar as músicas que estão inseridas no acervo das bibliotecas escolares (inclusive, critérios que venham a auxiliá-lo a otimizar a organização deste material), tanto mais ele poderá oferecer informação adequada à comunidade escolar. E isso significa a oferta de material condizente com as demandas de ensino apresentadas pelo professor, bem como as demandas de aprendizagem trazidas pelos educandos.

Foi com este pensamento – que num primeiro momento pode parecer ao leitor um tanto quanto técnico, mas, que na verdade, visa a contribuir com a oferta de material diversificado para a formação dos educandos -, que elaboramos um instrumento de avaliação de fontes de informação musical voltado às bibliotecas escolares.

O segundo trabalho examinado, também ampliou um importante conceito, com o qual não vínhamos trabalhando nesta pesquisa, por entender que sua abrangência chega a uma especificidade que iria além do material que encontramos nas bibliotecas escolares nas quais validamos nosso instrumento de avaliação. Trata-se do conceito de informação musical. Entendíamos que todo o tipo de documento que guarde alguma relação com música, poderia estar incluído neste conjunto. Assim, para além da própria música (gravada), teríamos, por exemplo, em partituras, livros e outros materiais bibliográficos e em instrumentos musicais, o reconhecimento de uma informação musical. Para as autoras:

Diferente da informação textual, que traz conceitos mais explícitos no conteúdo de próprio documento, na significação da

informação musical fica evidenciado o processo intrínseco do indivíduo (no caso, o ouvinte) no momento em que ele se apropria de tal informação de maneira subjetiva. Todavia, essa característica peculiar da informação musical não a afasta do conceito de informação usualmente tratado na Ciência da Informação (BARROS; CAFÉ, 2015, p. 66).

Dentro desses conceitos, as autoras destacam a relação direta entre a informação e o objeto. E aqui nos parece bastante apropriado retomar Latour (2006) quando nos apresenta a informação como um carregamento de significado. Disto, podemos inferir que, no que é considerado informação por este domínio do conhecimento humano, há relação entre o objeto (que pode ser um livro, um disco, uma música específica, uma partitura) e o que ele significa para os sujeitos. No uso - ou na escuta da música -, há essa relação. Parece-nos, portanto, que a música realmente se caracteriza como uma informação musical, mas não abrange todo o significado do termo.

Valendo-nos permissão que Paulo Freire nos dá para sentirmo-nos esperançosos, temos esperança de que este conjunto a que chamamos aqui de informação musical, possa, um dia estar em todas as bibliotecas escolares, pois estamos certos de que ela cabe nesta ambiência e que ampliaria ainda mais as possibilidades informativas e, através da mediação dos educadores, formativa. Talvez isto aconteça (e assim esperamos) quando o ensino da música, já presente nas diretrizes do sistema educacional brasileiro, seja efetivo. Isso, como vimos na Seção 3 deste texto, envolve questões estruturais.

No entanto, ao propormos este instrumento, pretendemos que ele possa, de fato, ser utilizado pelos bibliotecários e de acordo com a realidade que lhes é inerente. Assim, mantivemos como foco a avaliação de músicas, mas acreditando que este possa ser reavaliado e acrescido de

critérios outros, que as coleções das bibliotecas escolares possam vir a exigir.

Isto posto, passamos a apresentar o instrumento criado.

Conforme já mencionado, esta proposta é baseada em outros dois modelos de avaliação e de organização de fontes de informação, um deles dedicado à informação musical. Para melhor entendimento do leitor, inicialmente, iremos apresentar nossos critérios dispostos num quadro que irá mostrar também em quais critérios e/ou metadados eles foram inspirados. Em seguida, apresentaremos o modelo validado, com suas dimensões e critérios.

Quadro 4 – Critérios de avaliação baseados nos Modelos Seguidos.

CRITÉRIOS CRIADOS	TOMAÉL, ET AL	BARROS E CAFÉ
Mídia	Mídias	Formato do arquivo
Título	Organização, Integridade	Título e autoria
Invólucro (existe? É resistente?)	Mídias	
Título das músicas (há como identificar?)	Usabilidade, Organização, Integridade	
Gravadora responsável ou outras organizações	Organização, Integridade, Autoridade, Responsabilidade	Título e autoria
Público a que se destina	Acessibilidade, Precisão	Gênero musical
Dados sobre o item (tempo de duração, data, coleção, encarte)	Integridade, Usabilidade, Organização	Coleção, Duração, Data
Gênero Musical	Organização, Adequação, Representação de assunto	Gênero musical
Letras das músicas (existem no invólucro?)	Organização	Vocal
Origem/aquisição	Organização	
Abrangência (faixa etária, disciplinas)	Acessibilidade, Precisão, Adequação	Gênero musical
Compositores (letra e música)	Usabilidade, Organização, Integridade, Autoridade, Responsabilidade	Título e autoria

Arranjadores	Usabilidade, Organização Integridade, Autoridade, Responsabilidade	Título e autora
Intérpretes	Usabilidade, Organização, Integridade, Autoridade, Responsabilidade	Título e autora
Compatibilidade mídia- artefato de reprodução	Mídias, Usabilidade	Formato do arquivo
Idioma do invólucro	Facilidade de compreensão, Organização, Integridade	Idioma
Vocal nas músicas	Facilidade de compreensão, Organização	Idioma
Idioma do vocal das músicas	Facilidade de compreensão, Organização	Idioma
Legibilidade (inclusive na biblioteca)	Acessibilidade, Usabilidade, Facilidade de manuseio	Formato do arquivo
Avárias (apresenta ou é suscetível?)	Mídias	
Respeito aos direitos autorais	Organização, Integridade	Título e autoria
Mobiliário para acomodação	Formato, Organização	
Recuperação	Usabilidade, Organização, Conveniência, Adequação, Representação de assunto	
Manuseio	Acessibilidade, Usabilidade, Facilidade de manuseio	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os critérios de avaliação que apresentamos cobrem a avaliação do objeto em si, mas também levam em conta os interagentes, uma vez que se preocupa com a identificação de elementos que permitam que as músicas sejam identificadas e descritas uma a uma. Com isso, pretendemos que, a partir do sistema de recuperação de informações estabelecidos pela biblioteca, o material possa ser encontrado e, principalmente, usado de acordo com as necessidades informacionais

apresentadas e expressadas a partir das estratégias de busca estabelecidas por bibliotecário e interagentes.

Estes itens foram distribuídos a partir do que denominamos diferentes categorias. Estas categorias são contextos mais amplos que reúnem critérios que tendem a identificar elementos que são relacionados entre si. São elas: Identificação, Consistência, Confiabilidade, Uso e Restrições, conforme segue:

- a) Identificação: reúne critérios que dão conta de avaliar as possibilidades que uma música tem de ser identificada em meio a toda a coleção da biblioteca, a partir de seus títulos e outras descrições físicas. Estes critérios estão, portanto, relacionados as facilidades de recuperação da informação apresentadas pelo item avaliado.
- b) Consistência: os critérios desta categoria pretendem avaliar a adequação das fontes de informação às demandas informacionais apresentadas pelos interagentes, a partir da verificação da abrangência dos itens. Aqui é importante lembrar que os bibliotecários estão preparados para identificar conteúdos de quaisquer que sejam os materiais constantes dos estoques informacionais a partir de instrumentos técnicos. No entanto, é necessário também que haja sua integração às decisões pedagógicas da escola, pois nesta atividade administrativa (onde incluímos a avaliação), talvez mais do que em qualquer outra, a identificação adequada dos conteúdos estará relacionada às atividades pedagógicas. Isso não significa que descartamos as possibilidades de fruição e lazer decorrentes da escuta da música, mas nos atentamos neste momento ao atendimento das finalidades da organização na qual a biblioteca escolar está inserida.

- c) **Confiabilidade:** estes critérios dão conta de verificar a indicação dos responsáveis pelas obras, o que vai ao encontro das diretrizes estabelecidas para a propriedade intelectual.
- d) **Uso:** nesta categoria são levadas em conta as possibilidades de reprodução das mídias. Importante ter em mente que este tipo de fonte de informação requer determinados tipos de aparatos que permitam sua reprodução. Isso garantirá seu uso, ao menos, na biblioteca. Também estão incluídos nesta categoria os critérios que avaliam a facilidade de identificação e uso, seja pelo idioma acessível, seja pela facilidade de representação de assuntos do item.
- e) **Restrições:** categoria composta por critérios que permitem identificar possíveis restrições do uso das fontes de informação. Considerando que a avaliação é um processo constante nas unidades de informação, estes critérios permitem a decisão da manutenção ou não de itens avariados no acervo, bem como a identificação das fragilidades do material que possam culminar em avarias, o que possibilita a elaboração preventiva de regras de manuseio.

O modelo passou por um processo de validação na biblioteca escolar onde atua o Bibliotecário 2 e isso é que apresentaremos a seguir.

5.3 E ASSIM TER HISTÓRIA PRA CONTAR⁴⁸ - DISCUSSÕES DO GRUPO: RESULTADOS OBTIDOS

Como mencionado anteriormente, as discussões do Grupo Focal culminaram com a divisão da etapa prática da pesquisa em duas partes. Na primeira, deu-se a validação do instrumento, que consistiu na prática de avaliação de músicas

⁴⁸ Benito di Paula, Márcio Brandão, 198?

pertencentes ao acervo, onde, para tal, o bibliotecário fez uso do instrumento proposto e, ao final do processo, concedeu uma entrevista semiestruturada (Apêndice C) à pesquisadora com a finalidade de expor sua experiência. A partir daí o instrumento foi concluído conforme será demonstrado na íntegra a seguir. Na segunda parte, que aconteceu após a validação, houve um debate a respeito da prática pedagógica desenvolvida na biblioteca escolar, e deu-se a partir de um novo encontro entre os participantes, conforme relato acima. O debate, moderado pela pesquisadora a partir de um roteiro prévio (Apêndice D), teve gravação em áudio, cuja análise determinou algumas categorias que serão apresentadas nesta seção e que serviram de guia para as análises finais.

5.3.1 Rodei de roda, andei⁴⁹ - Validação da Proposta

Apesar do anonimato garantido aos profissionais e escolas, julgamos necessário apresentar algumas características da escola e da biblioteca onde validamos o instrumento de avaliação, especialmente porque observamos entre seus objetivos, alguns dos preceitos que constituem nossa concepção de prática pedagógica, já apresentadas neste texto.

A escola atende educandos dos ensinos fundamental I e II e do ensino médio, e está em funcionamento no município de Florianópolis (SC) há quase 60 (sessenta) anos. É vinculada a uma congregação religiosa, por isso assume uma pedagogia que incorpora valores humanos e cristãos. Sua filosofia inclui a formação de valores como solidariedade, cultura de paz, respeito e fraternidade com vistas à formação da cidadania. Damos destaque para os objetivos do desenvolvimento da identidade, do senso crítico, do afeto e do cidadão solidário.⁵⁰

⁴⁹ Paulinho Tapajós, 1969 (ano de divulgação)

⁵⁰ Estas informações foram coletadas no *website* da escola. Manteremos o endereço eletrônico em sigilo, em função do anonimato garantido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Já a biblioteca tem como principal finalidade dar suporte aos alunos, professores e colaboradores da escola. Está entre seus objetivos o desenvolvimento e fortalecimento do hábito de leitura. O acervo é composto por cerca de 20.000 (vinte mil) itens, onde constam livros técnicos e didáticos das áreas do conhecimento atendidas pela escola, material audiovisual (CD's, LP's, DVD's), periódicos, obras de referência e de literatura.

O processo de validação iniciou com uma visita da pesquisadora à biblioteca para entrega de uma carta de apresentação destinada à direção e do material impresso (formulários que chamamos, à princípio de Modelo para avaliação de músicas) ao bibliotecário⁵¹, ocasião em que o documento foi lido em conjunto, as dúvidas apresentadas pelo bibliotecário foram sanadas e todas as demais orientações foram prestadas (Apêndice E). Optamos por não acompanhar o andamento do processo *in loco*, uma vez que o bibliotecário intercalou a atividade com as demais demandas administrativas da biblioteca. A aplicação do instrumento foi realizada em 20% do acervo constituído por músicas. Ao final deste período, uma nova visita foi agendada para a coleta do material e realização de entrevista.

Os itens da entrevista contemplaram dois temas. As perguntas iniciais estavam relacionadas ao acervo musical e sua utilização pelos professores e pelo bibliotecário. De acordo com este profissional, cerca de 100 (cem) itens entre CD's e discos pertencem ao acervo. Já no início da entrevista ele conta que a atividade permitiu que ele conhecesse os discos e que, mesmo atuando naquela biblioteca há cerca de três anos, não havia ainda tido contato com esse material. Entendemos mais tarde que esse desconhecimento, provavelmente era decorrência da ausência de um aparato para reprodução, um toca-discos. A

⁵¹ O profissional que participou da validação é aquele a quem atribuímos a identificação Bibliotecário 2

falta deste aparato na biblioteca – e na escola – certamente era um limitador ao uso.

Os CD's, são em sua maioria de músicas religiosas bastante utilizados para celebrações e missas organizadas pela escola. Por isso, segundo o bibliotecário, são os colaboradores os que mais utilizam esse material, uma vez que cabe a eles programar estas atividades. Há também CD's de música instrumental e de histórias. Estes últimos são utilizados, mas com baixa frequência, por professores do ensino fundamental I. Por uma questão de preservação, estes itens não são retirados em empréstimo domiciliar por alunos, somente por professores.

Questionamos o bibliotecário sobre o uso que ele próprio faz destas fontes de informação para o desenvolvimento de atividades vinculadas a projetos de parceria com os professores, ou para suas próprias atividades, especialmente para as 'aulas de biblioteca'. Fomos informados sobre a utilização em suas atividades, especialmente para a contação de história, em que a música é usada para efeito sonoro. Outra informação importante que o bibliotecário nos forneceu foi o fato de considerar suficiente a cobertura destas fontes de informação, caso atividades deste tipo fossem realizadas com maior frequência e também por mais professores. Num primeiro momento, inferimos que isto coloca este acervo em consonância com os objetivos da escola. Mas, numa análise mais retida, questionamo-nos se somente a presença de obras musicais religiosas caracterizaria de fato um acervo diversificado. Voltaremos a esta questão na seção seguinte.

A segunda parte das questões apresentadas ao bibliotecário referia-se ao Modelo de avaliação. Ele foi considerado pelo profissional como bastante completo e destaca “desde a embalagem, até o idioma e o público a que se destina. Achei bem completinho mesmo” (informação verbal)⁵². O bibliotecário também observou que o Modelo pode ajudar em outras atividades, tanto de gestão de estoques

⁵² Informação concedida em entrevista à pesquisadora.

informativos, quanto de organização, uma vez que permite identificar elementos importantes de cada música, podendo assim ser realizada uma descrição mais apurada de cada uma delas, além de ajudar na decisão sobre o descarte de determinados itens. A este respeito, ele nos informou que desconhecia qualquer proposta de avaliação para material sonoro e, que a seu ver, o modelo pode ajudar na compra de material adequado à filosofia da escola, e também no descarte.

O bibliotecário não sentiu nenhuma dificuldade de entendimento ou de uso do Modelo e afirmou que usaria este instrumento, incluindo-o na política de desenvolvimento de coleção adotada pela biblioteca, especialmente por considerar a avaliação importante para a manutenção da adequação do acervo. Além disso, opina da seguinte forma:

Acho que a avaliação tem que ser constante numa biblioteca, principalmente em biblioteca onde se trata de espaço físico [referindo-se à dificuldade de armazenamento de acervos em constante crescimento em espaços insuficiente]⁵³, pra manter a qualidade e atender o que o público precisa, porque não adianta ter um material parado ali que nunca vai ser utilizado. (Informação verbal)⁵⁴

Diante das respostas obtidas na entrevista, consideramos que o Modelo não demandava grandes alterações, exceto pela correção de alguns erros de digitação e adequação de alguns termos e reorganização de duas categorias, o que nos pareceu viável a partir do exame constante da literatura especializada, e considerando que tais alterações não excluem nem incluem nenhum critério, apenas os realinham. Assim, o Instrumento de Avaliação de Músicas em Biblioteca Escolares validado nesta pesquisa é o que segue no quadro 5.

⁵³ Acrescido ao original

⁵⁴ Informação concedida em entrevista à pesquisadora.

Quadro 5 – Instrumento de Avaliação de Músicas em Bibliotecas Escolares.

Categoria	Crítérios
IDENTIFICAÇÃO	Mídia
	Título da obra
	Invólucro
	Títulos das músicas
	Gravadora ou outra organização responsável
	Público a que se destina (séries, faixas etárias, etc)
	Gênero musical
	Vocal (presença de voz)
	Origem/aquisição
CONSISTÊNCIA	Cobertura (disciplinas ministradas na escola, áreas do conhecimento humano)
CONFIABILIDADE	Compositores das músicas
	Compositores das letras
	Arranjadores
	Intérpretes
	Produtores
RESTRICÇÕES	Avárias
	Respeito aos direitos autorais
USO	Compatibilidade de mídia com aparatos de leitura/reprodução
	Idioma (invólucro e músicas com voz)
	Necessidade de armazenamento
	Descrição temática e descritiva – folksonomia.
	Manuseio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.3.2 A minha experiência, meu pacto com a ciência⁵⁵ - Percepções bibliotecárias acerca das práticas pedagógicas

Após a validação do instrumento, passamos a voltar nossa atenção a uma inquietação que, a esta altura já havia se incorporado ao objetivo geral da pesquisa. Buscávamos entender que contribuições um instrumento desta natureza poderia trazer à prática pedagógica desenvolvida pelo

⁵⁵ Dudu Falcão, 2007 (ano de divulgação)

bibliotecário. Afinal, se consideramos que a mediação que o bibliotecário realiza em seu fazer cotidiano entre as fontes de informação e os interagentes é parte de sua prática pedagógica, poderíamos inferir que a diversificação destas fontes viria a acarretar novas possibilidades para estas práticas. O debate, claro tinha como foco o uso da música como fonte de informação. Desta forma, selecionamos, a partir da literatura especializada e do texto que já se encontrava em construção, alguns trechos pertinentes ao tema.

Esta compilação guiou o debate, que, por sua vez, gerou a identificação de algumas categorias de análise. Isto quer dizer que identificamos nas falas dos participantes alguns códigos e passamos a agrupá-los de acordo com os objetivos da pesquisa em curso (FLICK, 2004). Foram cinco as categorias identificadas. Vejamos.

- a) Música como fonte de Informação: o Grupo focal considera a música uma fonte de informação, pois ela, principalmente a partir de sua letra, é imbuída de elementos históricos, políticos e sociais. Os participantes utilizaram alguns exemplos para justificar suas opiniões. Mencionaram que alguns gêneros musicais no Brasil representam a realidade social de muitos grupos, como o rap, o funk e as músicas regionais. A título de exemplo também lembraram da música Que País é Esse, da Legião Urbana.
- b) Adequação do acervo: sobre este item, o Grupo foi unânime ao apresentar suas ideias sobre a relevância da adequação do acervo às demandas de ensino, e que a avaliação destas fontes de informação deve estar baseada em critérios, como qualquer outro material. No entanto, também levantaram uma preocupação bastante pertinente no que diz respeito não apenas às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas também sobre seus interesses por escuta

de músicas, como atividade de fruição, ou mesmo como recurso pedagógico, quando esta é uma escolha sua, e não do professor. O grupo chamou a atenção ao fato de haver uma possível didatização da música, a exemplo do que já aconteceu com o livro, se ela estiver relacionada somente às demandas apresentadas pelo professor. Uma outra inquietação também levantada pelo grupo foi a dificuldade de aquisição de material para os acervos das bibliotecas de escolas públicas, nas quais as compras são realizadas apenas diante de uma grande demanda relacionada apenas ao ensino.

- c) Bibliotecário como agente pedagógico: esta categoria trouxe à tona uma inquietação bastante relevante (pelos próprios componentes do grupo), qual seja, a importância de esclarecer a diferença entre agente pedagógico e educador. O bibliotecário foi considerado um agente pedagógico, por atuar num ambiente que tem esta característica, mas o que não o torna necessariamente um educador. Esta qualificação passa pela formação de uma consciência crítica necessária ao profissional, que nem sempre ele desenvolve. Uma das causas citadas foi a ausência de discussões sobre o tema biblioteca escolar nos currículos da graduação em Biblioteconomia. “O bibliotecário chega na escola às cegas”, foi a constatação do Bibliotecário 1. Isso faz com ele próprio não se entenda como educador, nem mesmo como participante ativo do processo educativo dos educandos. E isso é um equívoco, uma vez que “todas as suas atividades são pedagógicas”. (informação verbal)⁵⁶. Ainda na tentativa de construir um conceito para o

⁵⁶ Bibliotecário 1, em debate do Grupo Focal

bibliotecário como educador, o Bibliotecário 3 afirma que “bibliotecário bom é o que se aproxima do aluno (informação verbal).”

- d) A prática pedagógica na biblioteca escolar: o grupo apresentou um consenso sobre a noção de prática pedagógica como qualquer ação – intencional - que estimule a construção do conhecimento. A partir deste consenso, toda a prática desenvolvida pelo bibliotecário foi entendida como pedagógica, mesmo quando ele assim não a percebe e não a considere.
- e) Contribuições efetivas: como contribuições efetivas, o grupo citou o uso da música como um recurso informacional, por isso pedagógico, mas que requer mediação quando utilizada como tal; o aspecto atrativo que a música tem aos jovens; e as possibilidades lúdicas de utilização da música.

5.4 O QUE NÃO FOI POSSÍVEL É POSSÍVEL QUE AINDA ESTEJA LÁ⁵⁷ - REFLEXÕES À LUZ DAS PROPOSIÇÕES DE PAULO FREIRE

A Seção 4 desta tese, ao passo que guiou nossa concepção acerca do tema prática pedagógica, ofereceu-nos também a indicação de um arcabouço teórico em que pudéssemos apoiar estas reflexões finais. Consideramos que o entendimento mais aprofundado acerca deste conjunto de ações e filosofias guiam não apenas as atividades de uma biblioteca escolar, mas toda a gestão de uma unidade de ensino. Por isso, toda a cultura dessa ambiência, toda a escolha direcionada a um ou outro conteúdo, a uma ou outra metodologia, está relacionada com a forma com que os gestores e/ou professores entendem esta prática e delineiam suas atividades.

⁵⁷ Oswaldo Montenegro, 2015 (ano de divulgação)

O desenrolar de nossos pressupostos nos levaram a enxergar na abordagem sociocultural proposta por Mizukami (2005) para a compreensão a respeito da prática pedagógica uma maneira humanizada de sugerir as mudanças ainda tão necessárias às bibliotecas escolares brasileiras. Ainda que tenhamos o entendimento de que este trabalho não represente uma totalidade de características das escolas de uma sociedade como a nossa, tão eclética (onde aliás, encontra-se sua beleza mais plena), achamos que estas reflexões podem impulsionar a busca por uma identidade mais efetiva da biblioteca escolar como ambiente de formação integral.

Paulo Freire (2016, p. 24), ao apresentar os saberes necessários a uma prática educativa em sua *Pedagogia da Autonomia* nos mostra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.” Por isso, nos parece necessário mais uma vez evidenciar a necessidade de termos na biblioteca escolar, não apenas um centro de armazenamento de uma coleção formada por diversas mídias, mas sim, que esta coleção seja vista exatamente com este potencial: o de tornar-se um recurso que permita efetivamente a produção e a construção do conhecimento.

Parece-nos que a preocupação do Grupo Focal relacionada ao desenvolvimento da coleção, vem ao encontro desta proposição. O Grupo levantou debate em torno da necessidade de uma política desta natureza, considerar não apenas as demandas de ensino apresentadas pelos professores, mas todos os elementos necessários à uma prática formadora íntegra, ou seja, aquela que permita uma “experiência total, direta, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2016, p. 26).

Concordamos com esta colocação do Grupo, especialmente porque o contato com as diversas formas de registro do conhecimento, que vão para muito além da oferta

didática de subsídios informacionais, coloca o educando diante de elementos capazes de fazer despertar a sensibilidade, a interpretação de outras informações para além da textual, o que favorece o exercício de relacionar diferentes conteúdos acerca de um mesmo tema. Isto é também respeitar as capacidades que todo educando traz em si, muito antes de tornar-se um aluno. Ou, dito de outra forma, todo educando é dotado da capacidade de discernimento, que deve ser estimulada. Também encontramos em Paulo Freire sustentação para essa afirmação. O teórico acredita, que mesmo que a prática desenvolvida apresente características ‘bancárias’, o que ele chama de “falso ensinar”, ainda assim, “a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (p.27), irão se manifestar no educando. Acreditamos que é justamente neste momento que a responsabilidade da biblioteca é exigida, oferecendo suporte para estas inquietações.

Essa reflexão nos faz retomar dois pontos já discutidos anteriormente. O primeiro deles é a cultura da instituição na qual a biblioteca está inserida. É deste conjunto de pensamentos e ações que advém as concepções metodológicas a serem desenvolvidas na escola. Quanto mais tradicional, ou, nas palavras de Paulo Freire, quanto menos problematizadoras estas metodologias se apresentarem, tanto mais a responsabilidade pedagógica da biblioteca deveria ser cobrada. Ocorre, no entanto, que estas mesmas escolhas afetam também a cultura e as políticas de gestão desenvolvidas pela própria biblioteca. O que nos leva ao segundo ponto: a adequação do desenvolvimento da coleção. A discussões do Grupo nos alertaram no sentido de destacar que a adequação de um acervo à uma comunidade escolar, significa considerar as demandas de ensino, de aprendizagem, e as demandas trazidas pelos educandos para sua formação como sujeitos que também apresentam suas próprias demandas, totalmente relacionadas à forma individual de construir conhecimentos.

Por isso, acreditamos que a categoria Consistência do Instrumento que criamos, que traz como critério de avaliação a Cobertura que a fonte de informação tem potencial para atingir, é uma das mais relevantes e que mais podem contribuir neste contexto. Como pode ser visto no Quadro 5, acima, tivemos a preocupação de salientar a necessidade de observação da cobertura para além das disciplinas presentes nos currículos das escolas, mas a possibilidade de observar a relação com as áreas do conhecimento humano. Daremos alguns exemplos.

A música *Camila, Camila* (Anexo E), gravada pela banda Nenhum do Nós em 1987, em seu primeiro álbum, de título *Nenhum de Nós* e com selo da gravadora BMG, foi uma das mais executadas entre 1988 e 1989. A letra de *Camila, Camila* faz uma denúncia de maus tratos e abusos sofridos por uma jovem. Em entrevista concedida à Revista MTV, em 2002, Thedy Corrêa, vocalista da banda, declarou que “*Camila, Camila* veio de uma história real de uma menina que a gente conhecia na época (1985). Ela estava passando por uma situação de abuso e violência com o namorado. Acho importante num país como o Brasil fazer músicas desse tipo.”

⁵⁸ Apesar da discussão recente em nosso país acerca da permanência da discussão de gênero na pauta das escolas, esta é sem dúvida uma maneira de tratar de uma questão social alarmante e urgente no Brasil.

Exemplo mais recente, é o surgimento de um novo movimento musical no Brasil, a Música Periférica Brasileira, considerado por alguns críticos e fãs como a nova MPB. Trata-se de um movimento liderado por Criolo, Rael, Yzalur e Liniker, artistas que se inspiram em fatos reais vivenciados na periferia de São Paulo, inspirados em ritmos e artistas da MPB, soul, samba e rap. A principal característica do movimento é a voz dada aos problemas das minorias marginalizadas pela sociedade, pela economia e pelas políticas públicas. Entre os

⁵⁸ Fonte: <http://rebinandomemoria.blogspot.com.br/2011/04/analizando-letra-musica-camilacamila.html>

temas abordados estão o racismo, racismo contra mulheres negras, violência urbana, violência de gênero, violência policial contra populações que vivem em comunidades ou favelas.

A música intitulada *Música Periférica Brasileira*, da Yzalú, dá conta de apresentar as origens do movimento:

Minhas cordas vocais são marginais
Quero fazer arranjos periféricos que soem mais
Ser a voz do gueto, canção de preto, sem querer segregar

A música *Mulheres Negras* (Anexo F), também de Yzalú, tem uma letra forte que mostra diversos tipos de violência sofridos ao longo da história da humanidade pelas mulheres negras e cita como instâncias desta violência a mídia televisiva, a propaganda, o imaginário de estrutura social, onde a mulher negra sempre atua em atividades subservientes, o sistema carcerário, o sistema educacional, o turismo de exploração sexual e sua inserção em religiões de raízes afro-brasileiras. Esta música e outras deste novo movimento podem trazer muitos elementos capazes de serem inseridos nas problematizações construídas pelos educandos. Parece-nos pertinente citar um trecho, ainda que extenso, da *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, em que ele aponta as implicações dos atos de discriminação no processo formativo. Vejamos:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude, sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva quando vejo a arrogância com que a

branquitude das sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 2016, p. 37).

Outra questão bastante interessante é a possibilidade de identificação que os educandos podem vir a ter com a música de uma forma geral. Ver-se a si e a sua condição expressada na letra de uma música, pode fazê-lo sentir-se representado e, de alguma forma, despertar sua criticidade em relação a sua realidade.

Temos clareza de que o bibliotecário, para inserir estes elementos na política de coleções e na sua prática pedagógica, necessita criar uma consciência também. Se estas políticas não devem estar somente atreladas às demandas de ensino, ele próprio deve criar as demandas outras. Para tanto, ele precisa ter condições de compreender e fazer compreender que a finalidade da escola é o apoio ao fazer pedagógico, mas é também contribuir para uma formação de sujeitos. Críticos. Capazes de entender que necessitam de informação, quais são elas, como buscá-las, e por fim, usá-las. Para isso, o agente pedagógico precisa entender-se como educador, aquele que respeita os saberes dos educandos, que é crítico, que pesquisa para ensinar (FREIRE, 2016). No caso do bibliotecário, especialmente no que se refere à inserção em suas políticas para fontes de informação que representem conteúdos pertinentes à formação de sujeitos, é necessária a pesquisa. No caso específico das músicas, a pesquisa é essencial e, hoje em dia, é bastante facilitada por *sites*, plataformas, *blogs* disponíveis na Internet que auxiliam na identificação das mesmas. Não devemos esquecer também, que assim como a leitura de fruição é importante e necessária ao processo de formação, a música, como informação e como arte, também o é.

O bibliotecário escolar, apesar de ser considerado pelo Grupo Focal um agente pedagógico, não se caracteriza ainda como educador. Essa, ao menos foi a visão trazida pelos participantes desta pesquisa. Ao mesmo tempo que

reconheceram que há algumas situações isoladas em que percebem uma ação verdadeiramente educadora destes profissionais, eles acreditam que ainda falta a construção desta identidade e isso passa por uma reflexão crítica, “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2016, p. 39). Sem reflexão crítica sobre seu fazer, o bibliotecário nada mais faz que tornar-se um transmissor de informação.

Outra análise possível sobre isto é a necessidade de uma formação que acontece continuamente. Se, como propõe Freire (2015), o educando deve compreender-se como um ser inacabado, inconcluso para permitir-se o processo de construção, o mesmo deve acontecer com o educador. Saber-se inacabado é o impulso para a sua constituição contínua de ser sujeito.

Acreditamos que há uma característica utópica que deve sempre estar presente na forma de compreendermos a educação, pois ela transforma-se na esperança da mudança, mudança que, aliás, começa nas nossas próprias ações. Podemos dizer que essa esperança, ainda que utópica, impulsiona-nos no sentido destas transformações individuais, constantes, afinal, somos seres inacabados.

6 O TEMPO RODOU NUM INSTANTE NAS VOLTAS DO MEU CORAÇÃO⁵⁹ - CONCLUSÕES

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a música, enquanto fonte de informação, deve compor os acervos das bibliotecas escolares, por isso este item deve estar presente nas decisões que visam a elaboração das políticas de gestão de estoques informacionais destas unidades de informação. Mas, ampliamos a visão administrativa que o tema poderia suscitar, por acreditar que toda atividade desenvolvida no ambiente escolar tem implicações pedagógicas. Por isso, nos propusemos a discutir a prática pedagógica na biblioteca escolar, especialmente atrelada aos insumos informacionais que ela mantém.

Este pressuposto nos levou a indagarmos como é possível incorporar a música aos acervos das bibliotecas escolares de forma sistemática e organizada, de modo que pudesse contribuir para a transformação da prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares. Acreditamos que a resposta, apresentada ao longo das seções cinco e seis, possa ser assim sintetizada: a música pode ser inserida nos acervos das bibliotecas escolares a partir de critérios de avaliação que garantam sua adequação aos propósitos da escola. Por adequação, entendemos considerar as demandas de ensino e da aprendizagem. No entanto, não se pode incorrer no equívoco de limitar o acervo às práticas. Não podemos caminhar para um estado tal de seleção destes itens a ponto de o didatizarmos, a exemplo do que já aconteceu com os livros. O acervo deve sim, contemplar a formação problematizada, aquela que desperta curiosidades e perguntas. O acervo deve dar conta destas curiosidades a ponto de mediar a oferta de uma gama de diferentes fontes a partir da qual o educando possa construir conhecimentos. A prática pedagógica desenvolvida na biblioteca escolar pode ser influenciada pela inserção da

⁵⁹ Chico Buarque, 1968

música, desde que ela seja utilizada como fonte enriquecedora de seu exercício crítico, ou seja, que lhe sirva como fonte que apoia a formação de sua consciência.

Nosso objetivo geral foi elaborar um instrumento de avaliação de fontes de informação musicais que viesse a viabilizar a incorporação das mesmas aos acervos de bibliotecas escolares a partir de critérios adequados a esse público. Este instrumento, criado, discutido e validado foi apresentado na Seção 5. Serve como uma diretriz para bibliotecários escolares que entendam a importância da incorporação da avaliação em suas políticas de gestão de estoques informacionais. As leituras e, especialmente os dados coletados junto aos bibliotecários participantes desta pesquisa, indicam o critério Cobertura, incluído em nossa proposta de avaliação, como um dos que requer mais atenção. É este critério de avaliação que vai garantir a inserção de fontes musicais compatíveis com a adequação em seu sentido mais amplo.

Consideramos que os objetivos específicos também foram alcançados. O primeiro deles tratava de evidenciar a biblioteca escolar como um espaço dinâmico dentro da escola, e foi contemplado, especialmente na Seção 2. O segundo, pretendia descrever as políticas de gestão de estoques informacionais propostas pelo sistema de ensino brasileiro com base em documentos oficiais e na literatura especializada, o que foi apresentado ao longo das Seções 2 e 4. Já, a partir do terceiro objetivo específico propusemos a elaboração do instrumento de avaliação de músicas para biblioteca escolares. Por fim, nos dispusemos também a discutir a influência do uso da música na prática pedagógica desenvolvida na biblioteca escolar, o que se concretizou nas Seções 3, 4 e 5 do presente texto.

Consideramos que a escolha da técnica de Grupos Focais influenciou de maneira bastante positiva a condução desta pesquisa, não só pelo fato de nos permitir debates acerca

do tema proposto, que culminou na validação do produto criado, mas também pela característica que a técnica apresenta de construção coletiva de saberes, o que a coloca em consonância, inclusive, com os alicerces teóricos da tese.

Portanto, finalizamos esta pesquisa certos de termos cumprido com o proposto. No entanto, para além destas considerações acadêmicas, passo a fazer também algumas considerações de cunho pessoal, usando inclusive a primeira pessoa do singular: eu.

Usei ao longo de todo o texto o termo educando, e não aluno. Isso porque entendo que todos os alunos são educandos, ao passo que todos nós também o somos. Porque somos inconclusos. Aprendi muito sobre minha condição inacabada e inconclusa ao longo desta pesquisa. Vi a importância de mudarmos de opinião, de perceber o quanto preciso ampliar conceitos com os quais trabalho em sala de aula quando da formação de bibliotecários. Tive a oportunidade de olhar para minha prática docente e avaliá-la. Não digo isso com a pretensão de que este texto sirva desta mesma forma para todos os formadores de bibliotecários, ou que exerça o mesmo sobre os bibliotecários escolares. Mas sinto-me sim, bastante satisfeita em ter promovido o encontro e a reflexão a um grupo de profissionais também inquietos acerca da situação da biblioteca escolar brasileira.

Estou certa de que esta pesquisa não encerra a discussão sobre isto, e nem mesmo apresenta um instrumento de avaliação de músicas acabado, definitivo. Inclusive, permito-me indicar aqui uma limitação deste estudo. Acredito que a implantação desta proposta em outras bibliotecas escolares, com características diferentes, laicas, cujo acervo de itens musicais apresente maior diversidade de gêneros, possa trazer novos e diferentes dados para análises outras e complementares. A logística necessária para a incorporação do instrumento às políticas de uma segunda escola exigia uma coincidência de agendas que não consegui obter. Assim, deixo

como proposta para futuras pesquisas, a implantação do instrumento em outras bibliotecas escolares e a coleta de dados que possam ser comparados aos apresentados aqui.

Também encerro este ciclo do doutorado com a certeza de buscar em meu cotidiano profissional a construção de uma identidade educadora, ciente da necessidade de me colocar ora como educadora, ora como educanda. E que terei na música, recursos baseados em sensibilidade, em beleza, em sonho, e em esperança, para poder incluir neste cotidiano. Escrevi, no início desta tese, que não tinha certeza de que havia conseguido me tatuar nela. Mas, acredito que o inverso possa ter acontecido. Creio que a pesquisa, ficou em mim como uma tatuagem, ficou como transformação.

REFERÊNCIA

AGUIAR, M. C. **Música e poesia: a relação complexa entre duas artes da comunicação**. 201[?]. Disponível em <http://www.ipv.pt/forumedia/6/13.pdf>. Acessado em 06.07.2016

ALBIN, Ricardo Cravo. **O Livro de Ouro da MPB: a história de nossa música popular de sua origem até hoje**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

ALMEIDA, Júlia. Movimentos culturais e práticas políticas nas periferias do Rio de Janeiro. **Revista Alceu, Rio de Janeiro**, v. 10, n. 19, p. 219-231, 2009.

ALONSO, Gustavo. O píer da resistência: contracultura, Tropicália e memória no Rio de Janeiro. **Achegas.net Revista de Ciência Política**. n. 46, jan./jun. 2013. Disponível em http://www.achegas.net/numero/46/gustavo_alonso_46.pdf Acessado em 02. abr. 2013.

AMARAL, Adriana. Plataformas de música online: práticas de comunicação e consumo através dos perfis. **Revista Contracampo**, n. 20, p. 147-170, 2009.

AMARO, Wagner. Biblioteca escolar: modos de usar. In.: Prado, Jorge do. **Ideias Emergentes em Biblioteconomia**: São Paulo, FEBAB, 2016. Disponível em: <https://ideiasemergentes.files.wordpress.com/2016/03/ideiasemergentesbiblioteconomia2.pdf>. Acesso em 06.07.2016

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Camila Monteiro de. Representação da informação musical: subsídios para recuperação da informação (...). **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 17, n. 35, set./dez., 2012. Disponível em

<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/issue/current/showToc>. Acessado em 15.mar.2014.

BARROS, Camilla Monteiro de, CAFÉ, Lígia. **Fundamentos para a organização da informação musical**. Curitiba: Prismas, 2015.

BASTOS, M. D. Fragmento Sobre Música e Linguagem (Theodor Adorno). **Trans/Form/Ação**. São Paulo. n. 31, v. 2, p. 167-171, 2008

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Como desenvolver a Competência em Informação (CI): uma mediação integrada entre a biblioteca e a escola. **Rev. CRB-8 Digital**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 11 – 14, out. 2008. Disponível em <http://www.crb8.org.br/ojs/crb8digital> Acessado em 04.nov.2015

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em 23.mar.2015

BRASIL. **Lei no. 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm Acessado em 24.fev.2015

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Borges Neto, J. Música é Linguagem? **Rev. Eletrônica de Musicologia**. n. 9, dez., 2005. Disponível em www.file:///D:/REM/_REM/REMr9-1/borges.html[28/12/2009 19:44:44] Acessado em 06.07.2016

CAIAFA, Janice. **Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub**. J. Zahar Editor, 1985.

CAMPELLO, Bernadete. A Escolarização da Competência Informacional. **Rev. Bras. de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 63 -77, dez. 2006. Disponível em <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18> Acessado em 04.nov.2015

CAMPELLO, Bernadete, CALDEIRA, Paulo da Terra (org.). **Introdução às Fontes de Informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAMPELLO, Bernadete, CENDÓN, Beatriz Valadares, KREMER, Jeannette (org.). **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais**. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2000.

CANDÉ, Roland de. **História Universal da Música**. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (volume 1)

CAROCHA, Maika, Lois. **Pelos versos das canções: um estudo sobre o funcionamento da censura musical durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=106836. Acessado em 02. abr. 2014.

CASTRO FILHO, Claudio Marcondes. Os Caminhos da Biblioteca Escolar. In. ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Sentidos da Biblioteca Escolar**. São Carlos: Compacta, 2008.

CAVALCANTE, José Maria. **Parceria iluminada – João Bosco e Adir Blanc – Elis Regina**, 2013. Disponível em <http://bollog.wordpress.com/2013/08/20/parceria-iluminada-joao-bosco-e-adir-blanc-elis-regina/> . Acessado em 16.03.2014.

CINTRA, Anna Maria Marques, et. al. **Para Entender as Linguagens Documentárias**. 2.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Polis, 2002.

CONTIER, Arnaldo Daraya. O rap brasileiro e os Racionais MC's. In: **Simpósio Internacional do Adolescente**, 1., 2005, São Paulo. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100010&lng=en&nrm=abn>.
Acesso em 25.05.2016.

CORRÊA, Elisa C. D. Consumidor de Informação 3.0. In.: Prado, Jorge do. **Ideias Emergentes em Biblioteconomia**: São Paulo, FEBAB, 2016. Disponível em:
<https://ideiasemergentes.files.wordpress.com/2016/03/ideiasemergentesembiblioteconomia2.pdf>. Acesso em 06.07.2016

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini. Política de gestão de estoques de informação: uma proposta para atualização de conteúdo. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB**. 2013. p. 2512-2524.

CORRÊA, Elisa C.D. Usuário, não! Interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo. **Encontros Bibli: Revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 19, n. 41, p. 23 – 40, set./dez., 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2014v19n41p23/28292>. Acesso em 15.06.2016

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

COSTA. R. Reflexões sobre a crise de comunicabilidade da música contemporânea: a música é linguagem? O que deve comunicar a música?. **Música Hodie**. v. 4, n. 1, p. 75 – 90, 2004.

COTTA, André Guerra. Música. In: CAMPELLO, Bernadete Santos, CALDEIRA, Paulo da Terra, MACEDO, Vera Amarante (org). **Formas e Expressão do Conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998.

COTTA. André Guerra. Novas considerações sobre o acesso ao Patrimônio Musical no Brasil. **Liinc em Revista**, v.7, n.2, setembro, 2011, Rio de Janeiro, p. 466-484. Disponível em <http://www.ibict.br/liinc>. Acessado em 15.mar.2014.

DE PAULA, Sandra Regina; FARIA, M. A. Afetividade na aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação. FAC**, São Roque, v. 1, n. 1, 2010.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. Informação e Sociedade: estudos**, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252> > Acessado em 08.06.2015.

DIAS, Maria Célia, SANTOS, Lília Virgínia. **Desenvolvimento do acervo de Bibliotecas escolares da rede municipal de Belo Horizonte**. Disponível em <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/309.pdf> Acessado em 26.fev.2015

DUARTE, Newton, et al. **O marxismo e a questão dos conteúdos escolares**. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Educação e Sociedade no Brasil”, 9, 2012, João Pessoa (Anais Eletrônicos), João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 3953 – 3979.

DURBAN ROCA, Glória. **Biblioteca Escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Trad. por Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2012.

- DUTRA, Juliana Noronha; IKEDA, A. T. Rap e identidade cultural. In: **Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**. 2006.
- ESTEVES, Laurenci Barros; MENDES, Renata Rodrigues. Características das cantigas de escárnio presentes no Rap “Fala Sério” de Gabriel “O Pensador”. **Anagrama**, v. 4, n. 3, 2010.
- FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2011.
- FLEURY, Luiz Eduardo de Jesus. A ideia de Morte no Movimento Punk brasileiro do início dos anos 80: uma análise de capas de discos e letras de músicas. **Revista Espaço Livre**. Vol. 8, num. 15, jan. jun./2013. Disponível em:<http://revistaespacolivre.net/el15.pdf>
- FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 965-987.
- GALLO, Ivone Cecília D’avila. Punk: cultura e arte. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 24, nº 40: p.747-770, jul/dez 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v24n40/24.pdf>. Acessado em 06.07.2016.
- GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. **Rev. Pedagogia Contemporânea**.

201? Disponível em

http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional.pdf. Acessado em 19 mar 2016

GÉRTRUDIX, Manuel. **Estudios de Poética Musical en el Marco de la Imagen Secuencial en Movimiento**, 2003. Tese (Doutorado). Universidad Complutense de Madrid.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social.

Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 35, p. 241-252, maio/ago 2007. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf> Acessado em 19.mar.2015

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras, 2006.

HERSCHMANN, Micael; KISCHINHEVSKY, Marcelo.

Tendências da indústria da música no início do século XXI¹.

In.: JANOTI JR. J. S, LIMA, T. R., PIRES, V. A. (orgs.). **Dez anos a mil: mídia e música popular massiva em tempos de internet**. Porto Alegre: Simplíssimo, 2011.

HJORLAND, B. Fundamentals of knowledge organization.

Know. Org. v. 30, n. 2, p. 87 – 111, 2003.

HOLF, Dandino. Qual Educação? Qual Pesquisa? Em todos os casos a História esconde os segredos do presente. In.: PULLIN, Elsa, BERBEL, Neusi (orgs). **Pesquisa em Educação: inquietações e desafios**. Londrina: Eduel, 2012.

INEP. **Censo Escolar 2014**. Disponível em

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acessado em 09.nov.2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico.

Rev. Bras. de História da Educação. n.1, jan./jun, 2001.

Disponível em

<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>
Acessado em 07.04.2015

KUHLTHAU, Carol Collier. **Como Usar a Biblioteca na Escola**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LATOURE, Bruno. Redes que a Razão Desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: BARATIN, Marc, JACOB, Christian. **O Poder das Bibliotecas: a memória do livro no ocidente**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2006. p. 21 – 44.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Revista Temas em Psicologia**. v. 20, n. 2, 2012

LEMONS, André. **Cibercultura**, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MACHADO, Cacá. Batuque: mediadores culturais do final do século XIX. In.: MORAES, José Geraldo Vinci de, SALIBA, Elias Thomé (orgs). **História e Música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010. p. 119 - 162

MAINARDES, Jefferson, STREMELE, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. **Rev. Teias**. v 11, n. 22, maio/ago 2010. Disponível em http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1 Acessado em 16.mar.2015.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca Escolar, eis a Questão. Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais: da comunicação à Educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação). p. 121 – 133.

MARULANDA, Daniela Botero. **O lugar social do ensino do ballet clássico**: etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na incorporação de uma técnica. [s-l., s.n.] 2015.

MATTELART, Armand, MATTELART, Michèle. **História das Teorias da Comunicação**. Trad. por Luiz Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MEIRELLES, Regina. **Música Popular Brasileira**. [s.n.: s.d.]. Disponível em <http://www.reginameirelles.mus.br/Palestras/Palestra%20ESG%20-%20musica%20popular.pdf> . Acessado em 03.04. 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 14ª. reimpr. São Paulo: EPU, 2005.

MONTEIRO, Maurício. Aspectos da Música no Brasil na primeira metade do século XIX. In.: MORAES, José Geraldo Vinci de, SALIBA, Elias Thomé (orgs). **História e Música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010. p. 79 - 118

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2987.pdf>. Acessado em 03. abr. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e Cultura. Disponível em: <http://site1392986865.hospedagemdesites.ws/MEDH2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf> Acessado em 11.03.2015.

MORENO, Rosangela Carrilo et al. O engajamento político dos jovens no movimento hip-hop. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 130-142, 2009.

MORIGI, Valdir José, BONOTTO, Martha E. K. Kling. A Narrativa Musical, Memória e Fonte de Informação Afetiva. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 143-161, jan./jun.

2004. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/issue/view/3>. Acessado 16.03.2014.

NAVES, Santuza Cambraia. **A canção brasileira: leituras do Brasil através da música**. Rio de Janeiro, Zahar, 2015.

NAVES, Diogo Telo das. **Distribuição digital de música: perspectiva tecnológica emergente para o mercado português**. 2011. Tese de Doutorado. Escola Superior de Comunicação Social.

OLIVEIRA, Ana de, LOPES, Alice Casimiro. A Abordagem do Ciclo de Políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, v. 38, p. 19-41, Jan./Abr. 2011. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/File/1541/1448> Acessado em 19.03.2015.

OLIVEIRA, Vânia Beatriz Vasconcelos de. **Metodologia de produção de vídeos com o uso de música amazônica para a educomunicação científica e ambiental**. Porto Velho: Embrapa Rondônia, 2010. Disponível em: http://www.cpafrro.embrapa.br/media/arquivos/publicacoes/doc/139_producaodevideoclipes.pdf. Acessado em 20.mar.2013.

PAIVA, Juliana da Silva, GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Informação como subsídio para composição musical. **Biblionline**, João Pessoa, v. 5, n. 1/2, 2009. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio>> Acessado em 15.mar.2014

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 106 – 120, jan./jun. 2002. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevconf.pdf> Acessado em 19 mar 2015.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, 57-64, mar. 2008

PEREIRA, Angélica Silvana. **Somos expressão, não subversão: a gurizada Punk em Porto Alegre**. [Dissertação]: Florianópolis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: [http://](http://http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1548)
<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1548>

RAGO FILHO, Antonio, VIEIRA, Vera Lucia. Música e Artes. **Projeto História**, n. 43. Dez 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/9081/6685>. Acessado em 04 abril 2014

RÊGO, Leylane Michelle Vieira, AGUIAR, Virginia Bárbara. Música, Cultura e Informação: preservação do acervo musical alagoano. **Biblionline**, v. 2, n. 2, 2006. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio> Acessado em 15.mar.2014

SALES, Fernanda de. **A Participação do Bibliotecário no Despertar do Senso Crítico do Aluno**: uma investigação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

SALES, Fernanda de., SARTORI, Ademilde. Música como Fonte de Informação na escola: Contribuições da Biblioteca Escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina em Santa Catarina**, Florianópolis, v.21, n. 1, p. 89 – 101, dez./mar., 2016.

SALES, Rodrigo de. Representação de Domínios em Biblioteconomia e Arquivística. In.: SILVA, Fabiano Couto Corrêa da, SALES, Rodrigo de (orgs). **Cenários da Organização do Conhecimento: Linguagens documentárias em cena**. Brasília: Thesaurus, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o Campo Educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**. n. 120, p. 15 – 49, nov/2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf> Acesso em 16.mar.2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCANDIUCCI, Guilherme. Cultura hip hop: um lugar psíquico para a juventude negro-descendente das periferias de São Paulo. **Imaginario**. v. 12, n. 12, p. 225-249, jun., 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100012&lng=pt&nrm=iso Acesso em 25.05.2016.

SCHWARZ, Roberto. **O pai de família e outros estudos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SEVERIANO, Jairo. MELLO, Zuza Homem de. **A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras**. 6. Ed. São Paulo, Editora 34, 2015.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2007

SILVA, Emanuela da. **Desvendando a MPB nos anos de chumbo I**, [s.l.: s.n], 2009. Disponível em <http://conversaemvarios tons.blogspot.com.br/2009/08/desvendando-mpb-nos-anos-de-chumbo-i.html> . Acessado em 16.03.2014.

SILVA. Ezequiel Theodoro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. 118 p. (Coleção Questões da nossa época, v. 45).

SILVA, Glaucia; WERNER, Patrícia. **Biblioteca Escolar: a busca da dinamização e qualificação deste espaço**.

Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem02/glaucia.htm Acessado em 26.fev.2015.

SILVA, Mirian Pacheco, ROSA; Maria Inês Petrucci. Currículo narrativo e efeitos de poder sobre o educador e aluno. In.: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7, 2009, Florianópolis, (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2009. Disponível em <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/928.pdf> Acessado em 19.mar.2015

SILVA, Eduardo Valadares; VENTORIM, Silvana. A condição docente do bibliotecário escolar na educação básica. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 4, n. 2, p. 94-108, 2016.

SOUZA, Maria Antônia. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. [s.l.,s.n.], 2005.

SPUDEIT, Daniela. Licenciatura em Biblioteconomia: história, formação, atuação e desafios para uma nova profissão. Elisa C. D.. Consumidor de Informação 3.0. In.: Prado, Jorge do. **Ideias Emergentes em Biblioteconomia**: São Paulo, FEBAB, 2016. Disponível em: <https://ideiasemergentes.files.wordpress.com/2016/03/ideiasemergentesembiblioteconomia2.pdf>. Acesso em 06.07.2016

TAVARES-SILVA, Fabiany de Cássia, PESSANHA, Eurize Caldas. Observatório de cultura escolar: por entre teóricos e questões sobre currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, GABRIEL, Carmen Teresa, AMORIN, Antonio Carlos (orgs). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas, UNICAMP, 2012. Disponível em <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDQQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.bibliotecadigital.unicamp.br%2Fdocument%2F%3Fdown%3D52156&ei=m98GVZm7O8z5UvHagsgE&usg=AFQjCNEjb-DZl-9jHB-uYVmNseg0isDIgQ> Acessado em 16.03.2015

- TEIXEIRA, Ana Maria Lima. Espaços da linguagem na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 263-269, 2002.
- TERRA, Renato, CALIL, Ricardo. **Uma noite em 67**. São Paulo: Planeta, 2013.
- TINHORÃO, José Ramos. **Crítica cheia de graça**. São Paulo: Empório do Livro, 2010.
- TOMAÉL, M.I., et al. Critérios de qualidade para avaliar fontes de informação na internet. In.: TOMAÉL, M. I.; VALENTIM, M. L. P. (orgs). **Avaliação de fontes de informação na internet**. Londrina: Eduel, 2004, p. 19 – 40.
- TOMAÉL. M. I., ALCARÁ, A. R., SILVA, T.E. Fontes de informação na internet: critérios de qualidade. In.: TOMAÉL, Maria Inês. **Fontes de informação na Internet**. Eduel, 2008.
- UNESCO. **Manifesto sobre Bibliotecas Escolares (2002)**. Disponível em <http://www.ifla.org/index.htm>
- VARELA, Aínda. **Informação e construção da cidadania**. Brasília: Thesaurus, 2007.
- VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. **Desenvolvimento de coleções**. São Paulo: Polis, 1989.
- VITECK, Cristiano Marlon. Punk: anarquia, neotribalismo e comunismo no rock'n'roll. **Espaço Plural**. v. 8, n. 16, jan./jun., 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/145>
- VITORINO, Elizete Vieira, PIANTOLO, Daniela. Competência Informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ci, Inf.**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 130 – 141, set./dez., 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf> Acessado em 04.nov.2015

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GABINETE DO REITOR COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP SH TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado, em função de sua qualificação e experiência profissional, a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada Práticas Pedagógicas e Fontes de Informação: *modelo* de avaliação de fontes de informação para Bibliotecas Escolares, através de um Grupo Focal que realizará reuniões, tendo como objetivo validar um modelo de avaliação de fontes de informação.

O objetivo geral da pesquisa é “propor um modelo de avaliação de fontes musicais que viabilize a incorporação sistemática e organizada das mesmas aos acervos de Bibliotecas Escolares”.

Os objetivos específicos são:

- Compreender a natureza das práticas pedagógicas;
- Evidenciar a Biblioteca Escolar como um espaço dinâmico dentro da escola;
- Verificar como as práticas pedagógicas podem ser influenciadas pela gestão dos estoques informacionais adotada pelas bibliotecas escolares;
- Verificar em documentos oficiais as políticas de gestão de estoques informacionais propostas pelo (e para o) sistema de ensino brasileiro;

- Caracterizar a utilização de fontes musicais em práticas pedagógicas para embasar o modelo de avaliação a ser proposto.

A questão norteadora da pesquisa é a seguinte: Como é possível incorporar a música aos acervos das Bibliotecas Escolares de forma sistemática e organizada?

Serão previamente marcados data e horário para as reuniões de discussões, troca de ideias e validação do modelo, utilizando um roteiro de itens relacionados a este mesmo modelo que será proposto pela pesquisadora. Estas medidas serão realizadas no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC. O(a) senhor(a) não é obrigatório a responder a todas as perguntas ou submeter-se a todas as medições propostas pela pesquisadora nas reuniões, caso queira abster-se diante de algum ponto em discussão.

De acordo com a Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Por isso, este mesmo texto oficial, prevê que tal risco só será permitido quando os benefícios os justificarem.

Nesta pesquisa, **os riscos** são considerados mínimos, uma vez que a intervenção realizada no Grupo Focal tem a intenção de chamar aos integrantes a uma reflexão sobre uma ação específica dos fazeres cotidianos de uma biblioteca escolar. Apenas ressalta-se uma característica da técnica adotada na metodologia, qual seja, a confidencialidade que é garantida totalmente para além do grupo. Dentro do grupo, no entanto, os participantes interagem pessoalmente. A sua identidade será preservada fora do Grupo Focal, pois, no texto da tese, cada indivíduo será identificado apenas por características profissionais homogêneas.

No que tange **aos benefícios**, além do método permitir interação pessoal, e por consequência, a

geração de ideias potencializadas num grupo, a pesquisa como um todo permitirá a proposição de um modelo de avaliação fontes musicais que viabilize a incorporação sistemática e organizada das mesmas aos acervos de Bibliotecas Escolares *avaliado por pares possuidores de notório saber*. Esta é uma contribuição relevante para as bibliotecas escolares brasileiras, que se encontram num cenário bastante favorável neste momento em que a Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares vem sendo implementada pelo governo federal. Estes benefícios são considerados indiretos, uma vez que a participação dos integrantes do grupo irá gerar novas possibilidades de serviços de gestão de informação, se não para eles, mas para bibliotecas escolares. São também considerados tardios, uma vez que a implantação e uso do modelo avaliado implicará na alteração de políticas de gestão de estoques das bibliotecas.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora, doutoranda Fernanda de Sales, e, caso necessário, a professora orientadora, Dra. Ademilde Sartori.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.



Fernanda de Sales
 Celular (48) 9119.2114

Avenida Hercílio Luz, 881, apto 602 – Edifício Cristina –
 Centro – Florianópolis.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres
 Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis –
 SC -88035-001 – Fone/Fax: (48)3321-8195

e-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa -
 SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN,

Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone:

(61)3315-5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____

Local: _____ Data: ____/____/____.

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS E VÍDEOS



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas gravação em áudio de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Prática pedagógica e estoques informacionais: *modelo* de avaliação de fontes de informação para bibliotecas escolares”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista com Bibliotecário
(Etapa: validação da proposta de avaliação)

- 1 – Quantos itens sonoros há em seu acervo?
- 2 – Em quais suportes eles estão registrados?
- 3 – Você já pode identificar os conteúdos: músicas com ou sem letras, histórias, contos...?
- 4 – Quem procura mais este material: professores, alunos, colaboradores...?
- 5 – Professores utilizam este material para trabalhos em sala de aula?
- 6 – Há ou já houve algum projeto proposto pela biblioteca com uso deste material? Se sim, você precisou de itens de acervos de outras instituições?
- 7 – Professores e alunos usam outras formas de acesso a música nesta biblioteca?
- 8 – Você utilizou a proposta de avaliação de fontes musicais enviadas pela pesquisadora?
- 9 – Você acha que a proposta cobre todas as demandas de avaliação deste tipo de fonte de informação?
- 10 – Este modelo de avaliação pode contribuir ou facilitar outros serviços de gestão da Biblioteca (aquisição, descarte/desbaste, catalogação, classificação...)
- 11 – Quais as dificuldades que você sentiu ao utilizar a proposta de avaliação?
- 12 – Você acha que necessita alguma modificação?
- 13 – Você continuaria utilizando como está ou com modificações? Porque?
- 14 – Você acha que esta proposta realmente auxilia na avaliação das fontes musicais?
- 15 – Como você acha que a avaliação pode melhorar a qualidade do acervo da biblioteca?

APÊNDICE D – ROTEIRO DO DEBATE COM O GRUPO FOCAL

Grupo Focal – Reunião 2

Roteiro para discussão.

Esta atividade será gravada em áudio.

1. A intersecção da Educação com a Biblioteconomia, corporificada na biblioteca escolar, significa a soma de discursos que visem uma prática educativo-crítica, idealizada por FREIRE (2016).
2. Naves (2015) apresenta uma leitura do Brasil através da canção brasileira e acredita que ela tem papel formativo.
3. A inserção da música nos acervos das Bibliotecas Escolares deve ser feita com base em escolhas criteriosas concernentes às demandas de ensino.
4. A biblioteca escolar desenvolve práticas pedagógicas.
5. As práticas pedagógicas podem ser influenciadas pela gestão dos estoques informacionais adotada pelas bibliotecas escolares.
6. A incorporação sistemática e organizada da música aos acervos de bibliotecas escolares pode transformar as práticas pedagógicas desenvolvidas na biblioteca escolar? De que forma?

APÊNDICE E – FORMULÁRIO PARA USO DO
BIBLIOTECÁRIO – PRIMEIRA VERSÃO DO
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ELABORADO

Formulário de Avaliação de Fontes de Informação Musical

Colégio ou Biblioteca	
Bibliotecário/funcionário	

*Os dados acima não serão divulgados durante a pesquisa, nem depois dela, nem em artigos científicos decorrentes da pesquisa; estão sendo solicitados apenas para fins de organização da doutoranda.

Informações de Identificação do Item	
Suporte físico do item	
Possui título?	
Existe invólucro? É resistente?	
É possível identificar os títulos das músicas (ou partes) no invólucro/capa? Ou em encartes internos?	
Qual a gravadora responsável? Há outras organizações? Quais?	
É possível identificar um público a que se destina?	
Disponibiliza dados sobre o item (tempo de duração, data, coleção, encarte, letras de músicas, etc)? Quais?	
Gênero musical:	
As músicas possuem letras?	
Origem/Aquisição:	

Consistência das Informações	
É possível identificar a cobertura do item (faixa etária, disciplinas que possam utilizar o item, etc)?	
Informações complementares (se houver)	

Confiabilidade da Fonte	
Indica nomes dos compositores das músicas?	
Indica nomes dos compositores das letras?	
Indica nomes dos arranjadores?	
Indica os nomes dos intérpretes?	
Informações complementares (se houver)	

Facilidades de Uso	
Compatibilidade suporte-máquina reprodutora. Qual equipamento é necessário para “ler” o item?	
As informações do invólucro do item estão em qual idioma?	
As músicas letradas são cantadas em qual idioma?	
Há legibilidade, ou seja, o item pode ser “tocado” em aparelhos disponíveis na biblioteca, ou necessita outra	

tecnologia?	
Informações complementares (se houver)	

Restrições	
É suscetível a avarias? Quais?	
Respeita os direitos autorais?	
O item está bem conservado? E o invólucro está bem conservado?	

Uso	
Este item pode ser inserido fisicamente ao acervo da biblioteca, ou demanda mobiliário específico?	
Este item pode ser facilmente recuperado no acervo a partir das representações descritiva e temática adotados pela biblioteca?	
É de fácil manuseio por crianças?	
É de fácil manuseio por adultos?	

Ao avaliar este item, você identificou critérios relevantes não descritos neste formulário? Se sim, quais?

Você encontrou alguma dificuldade no uso deste *Modelo* no processo de avaliação de fontes de informação musical? Poderia, por gentileza, descrever?

ANEXOS

ANEXO A – LETRA DA MÚSICA ALEGRIA, ALEGRIA

Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes,
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e brigitte bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não, por que não

Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço, sem documento,
Eu vou

Eu tomo uma coca-cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola

Eu vou

Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do brasil

Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou
Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor
Eu vou
Por que não, por que não...

ANEXO B – LETRA DA MÚSICA É PROIBIDO PROIBIR

A mãe da virgem diz que não
E o anúncio da televisão
Estava escrito no portão
E o maestro ergueu o dedo
E além da porta
Há o porteiro, sim...

E eu digo não
E eu digo não ao não
Eu digo:
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir...

Me dê um beijo, meu amor
Eles estão nos esperando
Os automóveis ardem em chamas
Derrubar as prateleiras
As estantes, as estátuas
As vidraças, louças, livros, sim...

E eu digo sim
E eu digo não ao não
E eu digo:
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir...

Caí no areal na hora adversa que Deus concede aos seus
para o intervalo em que esteja a alma imersa em sonhos
que são Deus.

Que importa o areal, a morte, a desventura, se com Deus
me guardei
É o que me sonhei, que eterno dura
É esse que regressarei.

Me dê um beijo meu amor
Eles estão nos esperando
Os automóveis ardem em chamas
Derrubar as prateleiras
As estátuas, as estantes
As vidraças, louças, livros, sim...

E eu digo sim
E eu digo não ao não
E eu digo: É!
Proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir
É proibido proibir...

ANEXO C – LETRA DA MÚSICA QUESTÃO DE ORDEM

Você vai, eu fico
Você fica, eu vou

Daqui por diante
Fica decidido
Quem ficar, vigia
Quem sair, demora
Quem sair, demora
Quanto for preciso
Em nome do amor

Você vai, eu fico
Você fica, eu vou

Se eu ficar em casa
Fico preparando
Palavras de ordem
Para os companheiros
Que esperam nas ruas
Pelo mundo inteiro
Em nome do amor

Você vai, eu fico
Você fica, eu vou

Por uma questão de ordem
Por uma questão de desordem

Se eu sair, demoro
Não mais que o bastante
Pra falar com todos
Pra deixar as ordens
Pra deixar as ordens

Que eu sou comandante
Em nome do amor

Você vai, eu fico
Você fica, eu vou

Os que estão comigo
Muitos são distantes
Se eu sair agora
Pode haver demora
Demora tão grande
Que eu nunca mais volte
Em nome do amor

ANEXO D – CÓPIA DO COMPROVANTE DO COMITÊ DE ÉTICA

Título da Pesquisa: Prática pedagógica e estoques informacionais: modelo de avaliação de fontes de informação para bibliotecas escolares.

Pesquisador: Fernanda de Sales

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Versão: 2

CAAE: 46614115.6.0000.0118

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 061652/2015

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Patrocinador Principal: **Financiamento Próprio**

ANEXO E – LETRA DA MÚSICA CAMILA, CAMILA

Depois da última noite de festa
Chorando e esperando amanhecer, amanhecer
As coisas aconteciam com alguma explicação
Com alguma explicação

Depois da última noite de chuva
Chorando e esperando amanhecer, amanhecer
Às vezes peço a ele que vá embora
Que vá embora

Camila
Camila, Camila

Eu que tenho medo até de suas mãos
Mas o ódio cega e você não percebe
Mas o ódio cega

E eu que tenho medo até do seu olhar
Mas o ódio cega e você não percebe
Mas o ódio cega

A lembrança do silêncio
Daquelas tardes, daquelas tardes
Da vergonha do espelho
Naquelas marcas, naquelas marcas

Havia algo de insano
Naqueles olhos, olhos insanos
Os olhos que passavam o dia
A me vigiar, a me vigiar

Camila
Camila, Camila

Camila

Camila, Camila

E eu que tinha apenas 17 anos

Baixava a minha cabeça pra tudo

Era assim que as coisas aconteciam

Era assim que eu via tudo acontecer

ANEXO F – LETRA DA MÚSICA MULHERES NEGRAS

Enquanto o couro do chicote cortava a carne
A dor metabolizada fortificava o caráter
A colônia produziu muito mais que cativos
Fez heroínas que pra não gerar escravos, matavam os filhos
Não fomos vencidas pela anulação social
Sobrevivemos à ausência na novela, no comercial
O sistema pode até me transformar em empregada
Mas não pode me fazer raciocinar como criada
Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo
As negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo
Lutam pra reverter o processo de aniquilação
Que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão
Não existe lei maria da penha que nos proteja
Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza
De ler nos banheiros das faculdades hitleristas
Fora macacos cotistas
Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão
Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação
Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
Falharam na missão de me dar complexo de inferior
Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu
Meu lugar não é nos calvários do Brasil
Se um dia eu tiver que me alistar no tráfico do morro
É porque a lei áurea não passa de um texto morto
Não precisa se esconder, segurança
Sei que cê tá me seguindo, pela minha feição, minha trança
Sei que no seu curso de protetor de dono praia
Ensinaram que as negras saem do mercado com produtos em baixo da saia
Não quero um pote de manteiga ou um xampu
Quero frear o maquinário que me dá rodo e uru
Fazer o meu povo entender que é inadmissível

Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino
Cansei de ver a minha gente nas estatísticas
Das mães solteiras, detentas, diaristas
O aço das novas correntes não aprisiona minha mente
Não me compra e não me faz mostrar os dentes
Mulher negra não se acostume com termo depreciativo
Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino
Nossos traços faciais são como letras de um documento
Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos
Fique de pé pelos que no mar foram jogados
Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados
Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria
É atrair gringo turista interpretando mulata
Podem pagar menos pelos mesmos serviços
Atacar nossas religiões, acusar de feitiços
Menosprezar a nossa contribuição na cultura brasileira
Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra
Mulheres negras são como mantas kevlar
Preparadas pela vida para suportar
O racismo, os tiros, o eurocentrismo
Abalam mais não deixam nossos neurônios cativos

Esta tese apresenta a elaboração e a discussão de um produto destinado à atividade de gestão de estoques informacionais de bibliotecas escolares, seguida de uma reflexão teórica acerca da relação entre estes mesmos estoques e a prática pedagógica desenvolvida na biblioteca. A pesquisa parte do pressuposto de que a música, é uma fonte de informação que carrega em si os significados de um tempo e de um espaço, conforma Cotta (1998), podendo, portanto, permitir a apropriação desses significados através de um processo comunicativo, por isso ela pode compor, junto de outros tipos de materiais, acervos das bibliotecas escolares. Isso implica na adoção de práticas de gestão de estoques informacionais que visam a inserção sistematizada da música aos acervos. E, para além deste processo de cunho administrativo, defende-se a ideia de que esta fonte de informação pode vir a incrementar a prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares. A questão norteadora apresenta-se da seguinte forma: como é possível incorporar a música aos acervos das bibliotecas escolares de forma sistemática e organizada, de modo que possa, enquanto subsídio informacional, contribuir para a transformação da prática pedagógica desenvolvida nas bibliotecas escolares? Desta questão deriva-se o objetivo geral de propor a elaboração de um instrumento de avaliação de músicas que viabilize sua incorporação adequada aos acervos de bibliotecas escolares. Defende a ideia de que as atividades planejadas e desenvolvidas na biblioteca escolar, em seu conjunto, constituem-se numa prática pedagógica. Utiliza-se do método de Grupos Focais para discutir com bibliotecários suas percepções acerca da relação entre os acervos das bibliotecas escolares e suas práticas pedagógicas. Aponta como resultado a oferta do instrumento de avaliação de músicas destinadas a bibliotecas escolares.

Orientador: Ademilde S. Sartori

Florianópolis, 2016