



Revista Interamericana de Bibliotecología

ISSN: 0120-0976

revinbi@bibliotecologia.udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Fioravante Garcez, Eliane; Vieira da Cunha, Miriam; Agustín Lacruz, María del Carmen

A biblioteca escolar a partir da perspectiva sociofenomenológica

Revista Interamericana de Bibliotecología, vol. 40, núm. 3, septiembre-diciembre, 2017,

pp. 305-315

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179052510009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A biblioteca escolar a partir da perspectiva sociofenomenológica

Resumo

Descreve pesquisa qualitativa em andamento fundamentada na sociofenomenologia de Alfred Schutz. Nessa corrente teórica e metodológica encontramos ideias de Husserl, Weber e Schutz em torno dos conceitos de *ação*, *compreensão*, *Mundo da Vida*, *subjetividade*, *intersubjetividade*, *redução fenomenológica*, *tipo ideal*, *motivos-para* e *motivos-porque* dentre outros. O objetivo dessa pesquisa é conhecer, para compreender, o sentido que o aluno do terceiro ano de escola pública da educação básica do Estado de Santa Catarina, expressa e comprehende acerca de biblioteca escolar. Para esta pesquisa, sentido refere-se ao que o ator social expressa, refletidamente através da linguagem discursiva, acerca de ação que executou relacionada a determinado objeto, pessoa ou instituição. Para a coleta dos discursos será empregada a técnica da entrevista semi-estruturada, realizada *face a face*. Nos discursos serão identificados os motivos-para e os motivos-porque das ações reveladas. Esses discursos serão tratados e analisados pela Técnica do Discurso o Sujeito Coletivo (DSC) que culminará num discurso único: uma representação de biblioteca escolar.

Palavras-chave: biblioteca escolar, Sentido de biblioteca escolar, Educação básica.

School Libraries from a Social Phenomenological Perspective

Abstract

This paper describes an ongoing qualitative research based on Alfred Schutz's social phenomenological perspective. In this theoretical and methodological current, we can find Husserl, Weber and Schutz's ideas regarding concepts as action, comprehension, the life world, subjectivity, intersubjectivity, phenomenological reduction, ideal-type, and "in-order-to motives" and "because motives", among others. The purpose of this study is to know and understand the sense a third-

Cómo citar este artículo: Fioravante-Garcez, E., Vieira da Cunha, M. & Agustín-Lacruz, M. C. (2017). A biblioteca escolar a partir da perspectiva sociofenomenológica. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(3), 305-315. doi: 10.17533/udea.rib.v40n3a09

Recibido: 2016/01/07 / Aceptado: 2016/06/20

year basic public education student in Florianopolis, Brazil expresses and understands regarding school libraries. For this research, this sense refers to a social actor expressed through a discursive language on an action which was conducted related to a determined object, person or institution. To collect discourses, researchers will use a semi structured face-to-face interview technique. Discourses must identify the reasons and motives of revealed actions. Data will be processed and analyzed using a technique known as discourse of a collective subject (DCS) which will end up in a sole discourse: the representation of a school library.

Keywords: School library, sense of school libraries, basic education.

Resumen

En este texto se describe la investigación cualitativa en curso, basada en la sociofenomenología de Alfred Schutz. En esta corriente teórica y metodológica encontramos las ideas de Husserl, Weber y Schutz en torno a los conceptos de acción, comprensión, Mundo de la Vida, subjetividad, intersubjetividad, reducción fenomenológica, tipo ideal, motivos-para y motivos-porque, entre otros. El propósito de esta investigación es conocer, para comprender, el sentido que el alumno de tercer año de la educación pública básica de Florianópolis, Brasil, expresa y comprende sobre la biblioteca escolar. Para esta investigación, el sentido se refiere al actor social expresado, a través del lenguaje discursivo, sobre la acción realizada relacionada con un determinado objeto, persona o institución. Para recoger los discursos se utilizará la técnica de entrevistas semiestructuradas, realizadas cara a cara. Los discursos deben identificar las razones y motivos, de las acciones reveladas. Los datos serán procesados y analizados por medio de la técnica del Discurso de Sujeto Colectivo (DSC) que culminará en un discurso único: el de una representación de la biblioteca escolar.

Palabras clave: biblioteca escolar, sentido de biblioteca escolar, educación básica.

1. Introdução

O conceito e/ou sentido de biblioteca escolar (BE) perpassa por distintos atores sociais como bibliotecários, professores e alunos, em distintas situações de envolvimento com o conhecimento do senso comum e com o conhecimento reificado no *Mundo da Vida*.

O termo *Mundo da Vida*, de Husserl (*Lebenswelt*), foi revisitado por Schutz e Luckmann (2009) para quem significa “[...] la realidad que parece evidente para los

hombres que permanecen en la actitud natural” (p. 25). É o mundo aceito por nós, onde agimos e portanto, é também o mundo onde podemos intervir.

O *Mundo da Vida Cotidiana* se apresenta como parte de uma realidade onde o homem age e interage. É o mundo onde o adulto *alerta e normal*,¹ como enfatiza Schutz (2008), experimenta e vivencia atitudes de sentido comum, inquestionáveis, que foram aceitas por seus antecessores e que pouco a pouco passaram a ser aceitas por ele, estando com ele no seu presente. Nesse mundo, por exemplo, cahorro é cachorro, livro é livro, escola é escola, biblioteca é biblioteca, aluno é aluno. Independentemente do contexto sócio-político, econômico e cultural onde esses conceitos estão inseridos há uma tipificação.

Com isso, pode-se admitir que tal sentido está separado da forma como se fala e/ou se escreve; se aluno, aluno ou student, se escola, escuela ou school, para citar alguns exemplos das diferentes variações desses termos. Há características específicas em cada um destes grupos. Por exemplo, no dos alunos, há a presença ou a marca de características individuais. As características específicas de cada um desses grupos fazem com que sejam identificados e aceitos como tal. São seres, objetos, instituições que já existiam antes de chegarmos ao meio social. Eram aceitos por nossos predecessores, tornando-se inquestionáveis para nós. Assim, o mundo historicamente dado, o mundo da atitude natural, é um mundo aceito, não contestado. Enquanto nesse mundo a certeza é evidente, no mundo da atitude científica a dúvida é posta em evidência. O pesquisador social é orientado a colocar entre parênteses (princípio hus-

1 O estado de alerta refere-se à situação de maior tensão da consciência vivida pelo ator social. A existência deste “alerta” deve-se à necessidade que o ator adulto normal, tem de dar plena atenção à realidade da vida, no seu sentido pragmático, para nela agir. Esse adulto alerta pensa e age por interesse prático nas questões da vida e para isso precisa estar em alerta, atento para a vida e para as ações demandas do convívio social. (Schutz, 2008). Quando nos referimos ao conceito de *estado de alerta* ou *adulto alerta*, nosso pensamento está dirigido aos alunos que pretendemos ouvir na nossa pesquisa que se encontram na faixa etária entre 16 e 18 anos. É possível que alguns já estejam atuando no mercado de trabalho, ou vivenciando um período de escolhas para atuar nesse mundo, ou ainda tomando decisões a respeito da escolha de uma formação universitária. Também podem estar assumindo outras responsabilidades do mundo adulto, como morar longe da família para estudar, trabalhar ou constituir família.

seriano da redução fenomenológica ou *epoché*) todas as certezas, ou “verdades”, que traz consigo advindas do mundo da atitude natural. Condição que lhe é exigida para tratar da ação investigada de forma que o fenômeno possa aparecer. Vilém Flusser (1966) apresenta um exemplo bastante didático sobre tal princípio, que

procura reduzir todos os conhecimentos que tenho de um objeto, a fim de permitir que possa captar a essência do objeto. É de certa maneira, o método da ‘pop art’. Pego a roda de uma bicicleta velha e penduro na parede. Procuro esquecer tudo que sei a seu respeito. Inclusive que é ‘roda de bicicleta’. E o objeto assim exibido começa a revelar a sua essência mesma. (p. 36)

De acordo com Schutz (2008), a ação refere-se à “conducta humana como proceso en curso que es ideado por el actor de antemano, es decir, que se basa en un proyecto preconcebido” (p. 86). Além de Husserl, a obra de Schutz tem forte aporte na teoria weberiana da ação racional.

No mundo da atitude natural estamos cotidianamente envolvidos em problemas. Para resolvê-los, é comum fazermos uso do acervo de conhecimento que temos à mão. (Schutz & Luckmann, 2009, p. 25). Mas, o mundo da vida é também o mundo da atitude científica. Os conceitos de cachorro, livro, biblioteca, escola e aluno, por exemplo, demandam diferentes estudos em diferentes áreas do conhecimento. Esses estudos mostram complexidades não aparentes, mas presentes e guardadas no mundo da atitude natural. Para a fenomenologia, o que aparece nesses estudos são os fenômenos.

Para Moscovici (2004) “procuramos uma resposta ao eterno ‘por que?’ [...] porque nós estamos convencidos que cada ser e cada objeto no mundo é diferente da maneira como se apresenta” (p. 79). Utilizando o exemplo dado por Schutz (2008) há vários tipos de cachorro, e todos se enquadram no ideal típico de cachorro, contudo há o meu cachorro Pepe que é de uma determinada raça e possui características do convívio social. No mundo do conhecimento do senso comum, biblioteca, por exemplo, é um lugar que tem uma coleção de livros, e que passa a ser compreendido como biblioteca escolar, quando este lugar está dentro de uma escola. Pensando assim, imaginamos que esse espaço recebe

alunos e deve atender às suas necessidades de leitura e informação.

Buonocore (1976) afirma que a BE é uma biblioteca de trabalho que atua como órgão auxiliar e complementar da escola e deve facilitar “a los niños el material bibliográfico para el estudio y solución de sus problemas y deberes de clase. [...] proporciona sus servicios a los alumnos, maestros y padres” (p. 76).

Magán-Wals (1996) no final do século XX, sugere que este tipo de biblioteca pode ser compreendido como um tipo especializado ao qual cabe oferecer “un servicio eminentemente formativo a los estudiantes y su profesorado” (p. 36). Esse autor entende que as bibliotecas deveriam ser classificadas em dois grupos: “bibliotecas de dependencia pública al servicio de la comunidad [...] y [...] bibliotecas al servicio institucional” (pp. 37-38).

Segundo o autor, no primeiro grupo estão as bibliotecas cujo objetivo é o atendimento às pessoas no sentido de lhes garantir o direito de acesso à informação e à educação gratuitas tal como expresso na carta magna de diferentes países. No segundo grupo estão as bibliotecas cujo propósito é atender às empresas, não aos seus clientes, mas a seus funcionários com objetivos concretos.

Mas, independentemente da classificação dada para esse espaço, o que é interiorizado do conceito de BE pelo aluno que usa essa biblioteca para resolver os problemas demandados pela escola? O que o aluno tem subjetivado a partir desse conceito após onze anos estudando numa escola com biblioteca? Esta é a pergunta central da pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC) cuja proposta pretende ouvir estudantes de escolas públicas.

Essa pesquisa tem como fundamentos teóricos e metodológicos a fenomenologia comprensiva de Alfred Schutz. Quais serão as ações dos alunos relacionadas à BE e quais são os *motivos-para* e *motivos-porque* que levaram determinado aluno, no último ano do Ensino Médio, a ter interiorizado um dado “sentido” de BE durante sua formação básica?

Este projeto fundamenta-se na fenomenologia comprensiva de Alfred Schutz operada no *Mundo da Vida*.

Nas suas concepções teórica e metodológica há fundamentalmente ideias de Edmund Husserl, Henri Bergson e de Max Weber. Além disso, nos reportamos à teoria construcionista de Peter Berger e Thomas Luckmann (2003), principalmente aos seus conceitos de interiorização, exteriorização, legitimação, objetivação, aprendizagem e socialização primárias e secundárias. De Norbert Elias (1994) utilizamos os conceitos de sociedade, indivíduo, interdependência, *habitus* e de Serge Moscovici (2004) o de representação social.

No tópico 2 apresentamos aspectos da biografia de Alfred Schutz e os conceitos teóricos e metodológicos fundadores de sua teoria. No tópico 3 apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. No tópico 4 fazemos considerações acerca da biblioteca escolar, objeto deste estudo. Por fim, no tópico 5, apresentamos algumas considerações.

2. Alfred Schutz: a compreensão no centro de uma teoria do conhecimento e de um método científico

Alfred Schutz (1899-1959) centrou seus estudos na compreensão dos motivos das ações racionais que acontecem no mundo da vida e na explicação da relação entre os seres humanos com base nessa compreensão. A obra *Postulado da Interpretação Intersubjetiva* é central na sua produção.

Segundo esse autor, para que o cientista social capte e trate científicamente as ações dos atores sociais, deve fazer uso dos mesmos princípios que envolvem as ações que acontecem naturalmente no *Mundo da Vida*. Para entender o complexo processo que desencadeia uma ação, Schutz centrou seus estudos utilizando principalmente os referenciais de Husserl e de Weber. Concordou com muitos dos constructos defendidos por ambos, divergiu de alguns, e fundou a fenomenologia compreensiva. Antes disso, dedicou oito anos de estudo às obras de Weber e Husserl. De 1924 a 1928 estudou a teoria da ação social de Weber, buscando esclarecimentos, principalmente com relação ao conceito weberiano de *compreensão subjetiva*. Por envolver a questão psicológica do ator social, neste período, recorreu às concepções de mente, memória, consciência e reflexão do filósofo Henri Bergson (1859-1941). De 1928 a 1931 dedicou-se à fenomenologia transcendental de Husserl e em 1932

publicou *Der sinnhafte aufbau der sozialen welt: eine einleitung in die verstehende soziologie* (Fenomenologia do mundo social: uma introdução à sociologia interpretativa), sua única obra publicada em vida. (Cuevas-Cuerda, 2000; Martín-Algarra, 1993; Huici-Urmeneta, 2009; Schutz, 2008, 2012). Husserl, segundo Breda (2008, p. 8), em maio de 1932 escreveu a Schutz reconhecendo o mérito do seu trabalho, um dos poucos que alcançou, segundo ele, o significado mais profundo da fenomenologia transcendental. Tornaram-se amigos até a morte de Husserl em 1938.

Neste mesmo ano, Schutz imigrou para os Estados Unidos em função da invasão nazista na Áustria num momento em que a *Reitler and Company* – empresa bancária vienense onde atuava, abriu filial em New York. Ali, reencontrou amigos austríacos, formou novos círculos de amizade com estudiosos norte-americanos, como Georg Herbert Mead e William James. Em 1940 participou da criação da *Internation Phenomenological Research* e integrou a direção da revista *Philosophy and Phenomenological Research*. Em 1943, tornou-se professor de sociologia na *Graduate Faculty da New School for Social Research* de New York. Em 1956, passou a dedicar-se aos departamentos de filosofia e de sociologia dessa escola.

Schutz viveu em New York, de 1938 a 1959 quando veio a falecer. Escrevia, nesse momento, seu segundo livro, concluído por Thomas Luckmann, e que deu origem a dois volumes: *The structures of the life-world* (1973) e *The structures of the life-world II* (1989).

Durante os anos vividos nos Estados Unidos Schutz teve uma produção intelectual bastante intensa escrevendo aproximadamente seis dezenas de ensaios, que junto com alguns escritos publicados na Europa foram reunidos e editados com o título de *Collected Papers*.²

2.1. Fundamentos teóricos centrais da pesquisa

Para Edmund Husserl, a fenomenologia é a única que se aproxima da essência da natureza. A fenomenologia, segundo ele, é a melhor forma de compreender o homem no seu *mundo da vida*. Para Husserl, o objeto do

2 Collected papers I: *The problem of social reality* (1962), *Collected papers II: Studies in social theory* (1964), *Collected papers III: studies in phenomenological philosophy* (1975), *Collected papers IV* (1996), *Collected Papers V: Phenomenology and the Social Sciences* (2011), e *Collected Papers VI: literary reality and relationships*, (2012).

conhecimento encontra-se no mundo vivido entre as pessoas (Husserl, 1990). Essa vivência, segundo Schutz, não precisa ser explicada, mas compreendida. Segundo Schutz e Luckmann (2009), as ciências que buscam

interpretar y explicar la acción y el pensamiento humanos deben comenzar con una descripción de las estructuras fundamentales de lo precientífico, la realidad que parece evidente para los hombres que permanecen en la actitud natural. Esta realidad es el mundo de la vida cotidiana. (p. 25)

O *Mundo da vida* (*Lebenswelt*) é o ambiente da ação ou da *atitude natural*. É o mundo onde interagimos com os nossos semelhantes (eu, você... nós), experimentamos o pensamento do senso comum, *mundo intersubjetivo*, nascido dos conceitos científicos. (Schutz, 2012). É no mundo da Vida que buscaremos conhecer o sentido de BE dado pelo aluno.

Dependendo da área a qual vinculamos o termo, na física ou na matemática, na psicologia, na linguística, na filosofia, na sociologia ou na vida cotidiana, encontramos distintas concepções para a palavra “Sentido”. O sentido de BE que buscamos conhecer e compreender refere-se, como define Schutz (2008), ao “resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva” (p. 199). Somente as experiências recordadas que mantém certa distância do *Aqui e Agora*, podem ser questionadas quanto aos seus motivos, porque são subjetivamente carregadas de sentido.

Martín-Algarra (1993) afirma que o “uso de los términos ‘sentido’ y ‘significado’ sólo quiere decir que un ser racional adopta una cierta actitud hacia un objeto cualquier con el que se enfrenta” (p. 149, grifo nosso). Daí a importância do conceito de *adulto alerta* na metodologia schutziana centrada na *Verstehen*, técnica que Schutz resgata de Husserl e Weber para abordar assuntos humanos. Mas, para Schutz (2008) a compreensão não é de uso exclusivo do cientista social. É algo experimentado naturalmente pelos atores sociais no seu mundo natural, onde o pensamento de sentido comum toma-se conhecimento do mundo social e cultural. Schutz salienta que este conceito não está relacionado à introspecção. É resultado de um processo de aprendizagem ou aculturação, experimentado pelos atores sociais no

seu mundo natural. A compreensão não é algo para uso particular do observador, mas algo que está no mundo da vida, que ocorre na relação entre as pessoas.

O homem cria a realidade. Segundo Martín-Algarra (1993), a realidade é intencional à medida que aquela contida na nossa consciência é resultado da experiência.

Portanto, a criação é operada na mente e exteriorizada por uma palavra que carrega sentido. É por meio do sentido dado à ação expressa pelo uso da palavra que as pessoas conseguem se comunicar e interagir. As ações ocorrem num tempo e num espaço. As ações do *Aqui e Agora* – que envolvem nossos contemporâneos cuja participação e cumplicidade são mais intensas com os nossos associados, estão ligadas às ações de nossos predecessores e de nossos sucessores. Assim, como as ações de nossos predecessores estão em nós, as nossas estarão com nossos sucessores. As noções de temporalidade e espacialidade estão implicadas nessas ações. Há um mundo ao alcance do ator social, um mundo passado e um mundo futuro (temporalidade), mundo esse composto por três dimensões socialmente construídas: passado, presente, futuro. No tempo presente, o ator ocupa um espaço, sente seu corpo, assim como o corpo de outros.

A fenomenologia comprensiva oferece ao pesquisador social uma orientação para melhor decifrar, ou decodificar objetivamente, o que o ator social tem subjetivado da realidade vivida e por ele investigada.

2.2. A compreensão como método para o pesquisador social

Durante muito tempo o meio científico questionou a validade dos métodos utilizados pelas ciências sociais. Afinal, como compreender o sentido, que é algo subjetivo, utilizando técnicas objetivas? Da *fenomenologia transcendental* de Husserl, Schutz traz para a fenomenologia comprensiva os conceitos de *Mundo da Vida* e de redução fenomenológica. Esse autor, inicialmente estuda Weber que com sua tipologia da ação social e os conceitos de ação e ação racional traz uma grande contribuição ao campo. Weber institui a sociologia como ciência e cria um método científico com base na racionalização. Outra contribuição desse autor foi o conceito

de tipo ideal. O cientista social precisa tipificar a ação dos atores colaboradores do seu estudo.

Schutz divergia de Weber num ponto fundamental. Enquanto Weber entendia que a compreensão da ação é algo subjetivo, centrado no sentido que o autor/ator social dá a sua própria ação, Schutz entendia que a compreensão da ação social não deve estar centrada no sentido dado pelo executante da ação, mas na relação entre atores sociais, sendo intersubjetiva. Assim, para o estudo do sentido da ação construída intersubjetivamente, mas “constituída” subjetivamente em cada ator, a fenomenologia oferece um método com base na compreensão, ouvindo os atores e identificando os motivos-para e os motivos-porque de suas ações racionais.

Para compreender o comportamento das pessoas é preciso, segundo Schutz, buscar os significados ou relevâncias, aquilo que é significativo para o ator relacionado ao objeto que quer conhecer. Isto se dá através da exposição verbal do ator, já que observar não é suficiente para entender a ação das pessoas. Para compreender ou para lidar com o que se opera na mente do executor da ação, o encontro *face a face* não é suficiente. É necessário construir um tipo ideal de aluno, a partir de um tipo real, para podermos confrontá-lo com o aluno real. Trata-se de um parâmetro, de um modelo, de um referencial, ou de um “boneco” construído pelo cientista, com base nas ações básicas de um aluno na vida cotidiana. Como é um “boneco”, não tem autonomia como tem o aluno real. Se a atitude do aluno real corresponder à atitude construída no “aluno-boneco”, então o cientista construiu uma boa tipificação. Caso contrário, terá que abandonar este “boneco” e construir outro, definindo as características do modelo e retornar a campo. A tipificação de uma ação num ator fictício é uma construção mental, cujo criador é o cientista. Para Schutz (2008) é um “actor-modelo imaginário” (p. 83). Para desenvolver tal modelo, segundo esse autor, o cientista deve:

Observar ciertos hechos y sucesos de la realidad social que se refieren a la acción humana y construye pautas típicas de conductas o de cursos de acción a partir de lo que ha observado. [...] modelos de un actor o actores ideales a quienes imagina dotados de conciencia. [...] atribuye a esta conciencia ficticia un conjunto de acciones, propósitos y fines típicos, a los que se pre-

supone invariables en la conciencia del actor-modelo imaginario. (p. 83)

No seu *postulado da interpretação subjetiva*, Weber relaciona a compreensão do sentido que o sujeito tem da sua própria ação. Diferentemente de Weber, (este foi um ponto forte discordante entre suas ideias) Schutz defende que o sentido da ação também é compreendido por aquele que participa da ação do outro, ou seja, seus associados, assim como pelo observador neutro. (Schutz, 2008).

Para se construir conceitos da ação humana Schutz (2008, pp. 67-68; 83-84) nos orienta a seguir três postulados. Esses postulados são orientações próprias para que o cientista social construa modelos científicos do mundo social. São eles:

- a) o *postulado da consistência lógica*: o cientista social deve ficar atento para os constructos típicos com alto grau de clareza, precisão e compatíveis com o princípio da lógica formal. Trata-se da construção e definição das características do ator típico, observando e identificando o que é comum na vida cotidiana para poder compreendê-la cientificamente;
- b) o *postulado da interpretação subjetiva*: nesse postulado, o cientista precisa determinar qual modelo de mente individual é possível construir e quais conteúdos essa mente terá para, a partir dela, poder explicar as ações que observará no mundo da vida. É a partir desse modelo que os fatos observados poderão ser explicados;
- c) o *postulado da adequação*: nesse postulado, o cientista deve ficar atento para o fato de que cada termo do modelo da ação humana por ele construído deve ser compreendido pelo próprio ator e seus semelhantes situados no mundo da vida. Trata-se da compatibilidade das construções criadas pelo cientista com as existentes no mundo da vida.

Nestes postulados estão implicados os conceitos de:
a) *Tipo ideal*: (conceito weberiano) que se refere aquilo que há de típico, comum, básico, no ator que vai ser investigado. b) *Motivos-para*: são aqueles que têm uma finalidade definida, por exemplo, para que vai à bi-

blioteca. c) Os *Motivos-porque* são oriundos de motivos prévios da ação ou que detonaram a ação. Estão imbricados em um sistema de relevâncias e significados dado pelo autor ou o motivo que o levou ao desencadeamento da ação; d) *Epoché* ou *redução fenomenologica*: (conceito Husserliano). Segundo Schutz (1953, pp. 30-31), esse conceito refere-se ao processo percorrido pelo cientista que vai se distanciando da sua situação biográfica à medida que avança para uma situação científica.

3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

A coleta de dados desta pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica dar-se-á no contexto da ação investigada – a escola –, o *Mundo Vivido* dos escolares. Utilizando dois conceitos de Weber (2012), o *ambiente macrossocial* é composto por aproximadamente 1.045 unidades escolares espalhadas em 295 municípios do Estado de Santa Catarina. Para chegarmos ao *ambiente microssocial*, local da ação investigada, onde estarão os atores-alunos colaboradores da pesquisa definimos como critérios:

a) *Critérios para a seleção dos municípios e das escolas onde estarão os alunos-colaboradores*: A partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014a; 2014b), identificamos os dois municípios mais populosos de cada uma das seis mesorregiões catarinenses (Oeste, Norte, Serra, Vale do Itajaí, Grande Florianópolis e Sul). Em cada município, será escolhida a escola de educação básica que oferece todas as séries do ensino fundamental e médio. Em cada escola serão selecionados dois alunos colaboradores.

b) *Critérios para a Seleção dos alunos-colaboradores*: os alunos do terceiro ano do ensino médio, selecionados, devem estudar naquela escola, há pelo menos onze anos. A escola deve ter uma biblioteca há no mínimo onze anos. Os alunos do terceiro ano têm entre 16 e 18 anos, portanto atendem ao preceito schutiano de adulto alerta. Desta forma, os atores definidos como fonte para a obtenção dos dados devem ter onze anos de vivência na BE e condições de refletirem de forma crítica sobre suas ações relacionadas à BE. O fato de permanecerem próximos ao objeto desta investigação lhes dá condições de

fornecer detalhes sobre o objeto estudado. Segundo Schutz (2008)

el sentido no es una cualidad inherente a ciertas experiencias que surgen dentro del nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva. [...] Es decir que solo las experiencias que pueden ser recordadas más allá de su actualidad y que pueden ser cuestionadas en lo que respecta a su constitución son subjetivamente provistas de sentido. (p. 199)

Os dados desta pesquisa serão coletados em 12 municípios catarinenses, ouvindo 24 alunos-colaboradores no total na biblioteca escolar – local onde interagem com outros, se comunicam e mantêm proximidade com o objeto de estudo.

Para a coleta dos discursos será utilizada a técnica da entrevista semiestruturada (gravada), na modalidade *face a face*, realizada individualmente, com perguntas apresentadas no momento da entrevista. O roteiro e as perguntas serão testados em alunos de escolas públicas de Florianópolis, que tenham o mesmo perfil dos colaboradores definitivos da pesquisa e a coleta de dados também se dará na biblioteca da escola. Por meio de um questionário serão levantados dados complementares dos entrevistados, das escolas e das bibliotecas. Um diário das entrevistas registrará as impressões da pesquisadora sobre o ambiente escolar no momento da entrevista.

Nos discursos coletados serão identificados os *motivos-para* e os *motivos-porque* das ações expressas pelos alunos relacionadas à BE. Posteriormente, esses discursos serão submetidos à técnica de tratamento e análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Por meio da adoção de quatro figuras metodológicas (Ideias Centrais, Expressões-Chave, Ancoragem e Discursos do Sujeito Coletivo) os discursos serão submetidos a dois estágios do Instrumento de Análise de Discurso (IADI e IAD2), dando origem a um discurso único, ou seja, de um sujeito coletivo. (Lefèvre & Lefèvre, 2005a, 2005b). Esse discurso se converterá numa representação de biblioteca escolar.\ Segundo Serge Moscovici (2004), a representação é um produto da interação e da comunicação originárias de um contexto social específico.

Ela ajuda os indivíduos a distinguir objetos, pessoas ou acontecimentos, uns dos outros, identificá-los, interpretá-los, e a conhecer o que representam.

Em síntese, os dados utilizados na pesquisa advirão de dois ambientes: um empírico e outro teórico. O primeiro são as unidades escolares onde serão coletados discursos dos alunos, além de dados sobre as escolas, as bibliotecas e os respondentes. No segundo, será levantada a produção científica que no período dos últimos 10 anos tem discutido o sentido(s) e/ou conceito(s) de biblioteca escolar, nas bases de dados eletrônicas nacionais e internacionais, a fim de verificarmos o discurso científico da Ciência da Informação relacionado ao tema da pesquisa.

4. Sobre biblioteca escolar

A escola é uma instituição que deve contribuir para a formação ampla do indivíduo. É onde o conhecimento produzido pelo homem é socializado. O mundo do conhecimento socializado é onde nos encontramos. Entramos nele pela via familiar de onde passamos a interiorizar uma cultura sem questioná-la. Posteriormente, pela via educacional, passamos a interiorizar conceitos na forma de conhecimento reificado. Pode-se dizer que a primeira porta de acesso ao *Mundo da vida* é natural, enquanto a segunda, a educacional, é institucionalizada pelo estado. A escola é uma instituição imprescindível para a formação das novas gerações. É a partir do construído que o homem constrói mais conhecimento. Nos períodos de socialização e de aprendizagem secundárias, enquanto a escola adota técnicas e didáticas de ensino para a aprendizagem, a biblioteca reúne e disponibiliza informação em diferentes suportes para uso dos alunos.

Na introdução deste artigo apresentamos dois conceitos de BE, um de Buonocore (1976) e outro de Magán-Wals (1996), ambos nos remetendo a um conceito clássico de biblioteca escolar. Há alguma proximidade desses conceitos nos documentos utilizados na formação bibliotecária, no fazer do profissional que atua na BE e

no conceito de BE que tem o aluno³ que frequentou a biblioteca na escola durante toda a formação básica?

A biblioteca escolar está associada a lugar, espaço, acervo, leitura, literatura, acesso à informação, conhecimento, recurso, ferramenta, trabalho, pesquisa, lazer, entretenimento, serviço, mas essencialmente às necessidades das pessoas que participam do cotidiano escolar, principalmente os alunos.

Agustín e Gimeno (2013) refletem sobre as mudanças que o sistema educativo vem sofrendo, os seus reflexos no conceito de biblioteca escolar e sobre a resistência, desafios ou as dificuldades de se criar uma biblioteca escolar que ofereça respostas aos questionamentos dos estudantes.

Este cambio de modelo educativo ha supuesto una profunda revisión del concepto de biblioteca escolar, que ha comenzado a ser considerada como un centro activo de recursos informativos y documentales al servicio del aprendizaje, con una fuerte implicación estratégica en los procesos pedagógicos desarrollados en el centro. Sin embargo, diversas circunstancias – cambios legislativos, recortes presupuestarios, etc. – han dificultado notablemente la consolidación y la sostenibilidad de este nuevo modelo de biblioteca. (Agustín & Gimeno, 2013, p. 69)

Nessa linha de raciocínio, encontramos a necessidade do desenvolvimento de um plano para o leitor que envolva a sala de aula, a biblioteca, a família e o entorno social na promoção do hábito de leitura, em relação com o currículo e com o perfil profissional do responsável pela biblioteca escolar (Agustín & Gimeno, 2013).

Osoro-Iturbe (2006) afirma que a biblioteca

ha de ser el corazón de la escuela, el eje sobre el que gire todo el desarrollo del currículo, el motor del cambio y la mejora, en primer lugar del sistema educativo [...] Puede ser la tierra fértil sobre la que brotará el bosque más exuberante si la riegan maestros, padres, alumnos y bibliotecarios dispuestos a llevar a cabo

3 Para este projeto a expressão “aluno” não se reporta ao gênero masculino, mas todas as pessoas que estejam na condição de estudante e se enquadrem nos critérios estabelecidos para podem participar desta pesquisa.

una revolución consensuada y tolerante, realista pero valiente. (p. 70)

No que se refere à realidade brasileira, Ferrarezi e Romão (2008), analisaram o resultado de discursos extraídos de periódicos da CI acerca do sentido de BE. Esses documentos evidenciam que essa biblioteca está

marcada pelo efeito de distanciamento em relação à reflexão e profundidade na abordagem do tema, muitas vezes falado e significado sob a ótica do senso comum, marcado por estereótipos ou pelo silenciamento, o que dificulta, ainda mais, a inserção de sentidos novos sobre a biblioteca na escola e na sociedade. (pp. 40-41)

Em 2008, Romão, Bastos e Almeida discorrem sobre a representação da biblioteca escolar expressa por alunos e concluíram que – por trás de manifestações escritas e desenhadas contendo placas e cartazes como “não pode isto e/ou aquilo”, aparecem as expressões: porta fechada, livros em estantes altas intimidando o acesso dos leitores, layout e móveis impróprios, falta de ventilação, difícil acesso e animosidade daquele que recebe os alunos. Mais recentemente, o documento *Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil* (Brasil, 2011) registrou que as bibliotecas escolares “são uma realidade nas escolas brasileiras, ainda que estejam longe de cumprir o papel que lhes caberia para emancipar, autonomizar e encantar os leitores em formação, que a escola acolhe a cada dia mais” (p. 15). Nesse sentido, um dos desafios é continuar a investigar o mundo da atitude natural daqueles que se relacionam e fazem a BE no mundo da vida cotidiana.

Quantos sentidos pode ter a biblioteca escolar? O grau de aproximação ou de distanciamento de pessoas que ocupam diferentes esferas ou âmbitos de ação pode nos levar a compreender seus diferentes sentidos? O sentido dado à biblioteca hoje, pode ser diferente do compreendido amanhã?

O Estado de Santa Catarina é o ambiente macrossocial deste estudo. É onde estão as escolas, as bibliotecas e os alunos que pretendemos ouvir. A escola é o ambiente microssocial, o local onde seus atores (professores, alunos, diretores, orientadores, supervisores escolares, funcionários, pais) numa ação intersubjetiva cons-

troem e dão sentidos às coisas que os cercam na realidade social. Nesse contexto há diferentes sentidos de BE. Esses ambientes correspondem respectivamente aos conceitos weberianos de nível micro e de nível macrossociológico. Para Weber (2012) os níveis micro e macrossocial referem-se: a) ao local onde o ator desenvolve a sua ação a partir de uma orientação mantendo uma relação social com os outros atores; b) representa a *ordem social* por regular através das esferas econômica, religiosa, cultural, artística, política, erótica e intelectual a ação social que ocorre no ambiente micro. É nesse ambiente que buscaremos o sentido de biblioteca para aquele que necessita utilizá-la durante a sua formação.

Os conceitos formulados pela ciência nascem no ambiente da atitude natural. Para as ciências humanas e sociais, a fenomenologia deixa as manifestações e os fenômenos aparecerem. Ao aparecerem é possível ver novas manifestações de conceitos nascendo, resignificando ou renovando aqueles já aceitos.

5. À guisa de conclusão

No desfecho deste texto, resgatamos parte das ideias iniciais. Peter Berger, Thomas Luckmann, Norbert Elias e Serge Moscovici contribuem nesta investigação que busca compreender o que os alunos afirmarão acerca da biblioteca escolar. As falas desses alunos estarão ajustadas a determinado tempo e lugar. No *Aqui e Agora* dos atores-alunos encontraremos o resultado de um processo histórico-social e construcionista que os conecta a outros tempos, lugares e atores sociais.

Nossas ações do *Aqui e Agora*, estão conectadas com as ações dos nossos predecessores, contemporâneos e sucessores. No *Aqui e Agora* convivemos e lidamos com as consequências das ações realizadas por outros e por nós no passado, interiorizadas através da socialização e da aprendizagem primária e secundária. O passado, resultado das ações dos nossos predecessores encontra-se conosco, no nosso mundo interno e externo. No *Mundo da Vida*, diferentemente do mundo investigativo ou científico, a dúvida é colocada em *epoché*, e não a certeza. Isso ocorre porque no *Mundo da Vida Cotidiana* o aluno aceita os conceitos veiculados no mundo da atitude natural por serem estes conceitos legitimados por seus pais, professores e outros atores sociais próximos dele.

No *Aqui e Agora* nós, atores sociais, podemos “olhar” para o passado e para o futuro. No passado não podemos mais interferir; o aceitamos e refletimos sobre nossa conduta e a conduta dos outros nesse passado. Contudo, no futuro, onde não temos nossa presença garantida, teremos refletidas nossas ações do *Aqui e Agora*.

Conforme sinalizamos no início deste texto, somente as experiências recordadas que mantém certa distância do *Aqui e Agora*, podem ser questionadas quanto aos seus motivos, porque são subjetivamente carregadas de sentido. Assim, quais ações relacionadas à BE vivenciadas pelos alunos poderão ser desveladas num futuro próximo com a participação de alunos do terceiro ano do ensino médio? Como essas ações poderão indicar um movimento de um futuro da BE na escola pública catarinense?

No *Aqui e Agora* pode-se desvelar fenômenos, como o sentido de biblioteca escolar para um sujeito coletivo formado por alunos da educação básica, a partir de uma vivência, de um passado refletido no presente na tentativa de vislumbrar um futuro para a biblioteca escolar.

6. Referências

1. Agustín, C., & Gimeno, B. (2013). Bibliotecas escolares. Em E. Martos Nuñes & M.C. Fernandes-Figares. (Coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 67-70). España: Red Internacional de Universidades Lectoras.
2. Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (23a. ed.) Petrópolis: Vozes.
3. Brasil. Ministério da Educação. (2011). Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil. (1a. ed.) São Paulo: Edições SM. (CEIDEA Coleção de Estudos). Disponível em <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article9314>
4. Breda, H. L. van. (2008). Prólogo. En A. Schutz & M. Natanson (Comp.). *El problema de la realidad social: escritos I. Tradução de Néstor Míguez* (2a. ed.). Buenos Aires: Amorrortu. (Biblioteca de Sociología).
5. Buonocore, D. (1976). *Diccionario de bibliotecología: términos relativos a la bibliotecología, bibliofilia, biblioteconomía, archivología, documentología, tipografía y materiales afines* (2a. ed. aum). Buenos Aires: Marymar. (Colección Bibliotecología y Documentación).
6. Cuevas-Cuerda, A. (2000). *Fenomenología de la acción social de Alfred Schutz* (tese de doutorado). Universidad de Murcia (España), Servicio de Publicaciones. (CD-ROM).
7. Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos. Tradução de Vera Ribeiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
8. Ferrarezi, L., & Romão, L. M. S. (2008). Sentidos de biblioteca escolar no discurso da ciência da informação. *Inf. & Soc.: Est., João Pessoa*, 18(3), 29-44, set./dez. Disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1777/2270>
9. Flusser, V. (1966). ? .O Estado de São Paulo. *Suplemento literário. col. (6-7)*, p. 36. Disponível em <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19661022-28073-nac-0036-lit-4-not/busca/vilem%20flusser>.
10. Huici-Urmeneta, V. (2009). *Sociedad y conocimiento: una sonata germánica: (Max Scheler, Karl Mannheim, Alfred Schutz)*. Madrid: Akal. (Historia del pensamiento y la Cultura, 76).
11. Husserl, E. (1990). *A ideia da fenomenologia*. Tradução de Artur Morão. Portugal: Edições 70. (Coleção Textos filosóficos, 8).
12. IBGE. (2014a). *Estimativas populacionais para os municípios brasileiros em 01.07.2014*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_dou.shtml
13. Kotler, P., & Armstrong, G. (2013). *Fundamentos de marketing* (11.ª ed.). México: Pearson.
14. IBGE. (2014b). *Mesorregiones Santa Catarina*. Disponível em [314](http://www.ngb.ibge.gov.br/?pagina=mesoMartínez-Vilanova, R. (2011). El marketing en los museos españoles. Universitat de València.
15. Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2005a). <i>Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social</i>. Brasília, Distrito Federal: Liber Livro. (Série Pesquisa, 2).
16. Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2005b). <i>O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)</i> (2a. ed.). Caxias do Sul: Educs. (Diálogos).
17. Magán-Wals, J. A. (1996). <i>El concepto de biblioteca en la actualidad: bibliotecas reales frente a bibliotecas virtuales</i>. En J. A. Magán-Wals. (Coord.), <i>Tratado básico de biblioteconomía</i> (pp. 19-46). (2a. ed. rev. ampl). Madrid, España: Editorial Complutense.
18. Martín-Algarra, M. (1993). <i>La comunicación en la vida cotidiana: la fenomenología de Alfred Schutz</i>. Pamplona, España: EUNSA.

</div>
<div data-bbox=)

18. Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (2a. ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. (Coleção Psicologia Social).
19. Osoro-Iturbe, K. (2006). Qué es (o debe ser) una biblioteca escolar? concepto y fases del proyecto. *Mi Biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 2(5), 68-74.
20. Romão, L. M. S., Bastos, G. G., & Almeida, L. T. R. (2008). Silêncio da e na biblioteca escolar: de como sentidos são produzidos em desenhos por sujeitos escolares. Em L. M. S. Romão (Org.), *Sentidos da biblioteca escolar* (pp. 147-165). São Carlos, São Paulo: Alphabeto: Compacta.
21. Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social: escritos I*. Em M. Natanson (Comp.). Tradução de Néstor Miguez (2a. ed.). Buenos Aires: Amorrortu. (Biblioteca de Sociología).
22. Schutz, A. (2012). *Estudios sobre teoría social: escritos II*. Em A. Brodersen (Comp.) (2a. ed.). Buenos Aires: Amorrortu. (Biblioteca de Sociología).
23. Schutz, A., & Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida* (1.^a ed., 2.^a reimpr.) Buenos Aires: Amorrortu. (Biblioteca de Sociología).
24. Weber, M. (2012). Conceitos sociológicos fundamentais. (Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa). Em G. Cohn (Rev.), *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia comprensiva* (4.^a ed.) (pp. 3-35). Brasília: Editora Universidade de Brasília.