

A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura: uma análise com foco no contexto do movimento Escola Nova em Minas Gerais: 1920-1940

Marcus Vinicius Rodrigues Martins*

Alcenir Soares dos Reis**

Resumo: No artigo, identifica-se o lugar da biblioteca escolar no período de 1920 a 1940 em Minas Gerais e avaliam-se as assertivas escolanovistas quanto aos seguintes aspectos: a configuração e a estruturação das bibliotecas escolares, os modos de ler, bem como a configuração do livro escolar. Metodologicamente, procedeu-se à análise de documentos, como leis, decretos, cartas, relatórios de diretoria e inspeção agrupados em livros e códices, e também de artigos da Revista do Ensino cujos temas fossem biblioteca escolar, leitura e livros. Conclui-se que a biblioteca escolar conformou em suas práticas e em seus espaços e acervos o imaginário republicano e modernista, o higienismo e o ideal da ‘escola nova’.

Palavra-chave: biblioteca escolar, Escola Nova, escola, Minas Gerais.

* Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista BAT I do grupo de Pesquisa: Leitura e Escrita na primeira infância. E-mail: marcusmartins2005@gmail.com.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Escola de Ciência da Informação (ECI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte – Minas Gerais. Membro da linha de pesquisa: informação, cultura e sociedade do programa de pós-graduação em Ciência da Informação da UFMG. E-mail: alcenir@gmail.com.

The school library in the reading process: focus on the context of the New School movement in Minas Gerais, Brazil (1920-1940)

Marcus Vinicius Rodrigues Martins
Alcenir Soares dos Reis

Abstract: The place of the school library in Minas Gerais between 1920 and 1940 is discussed. The statements of the New School Movement are evaluated, namely, setting up and structuring of school libraries, reading modes and textbook setup. Current article analyzes laws, government decrees, letters, board reports and inspection books and codices. It also discusses articles on school library, reading and books, published by the *Revista do Ensino*. Results show that the school library complied to Republican and Modernist ideas, or rather, the hygienist and New School ideal in its practice, space and book collections.

Keywords: school library, New School Movement, school, Minas Gerais.

La biblioteca escolar en el proceso de escolarización de la lectura: un análisis centrado en el contexto del movimiento Escuela Nueva en Minas Gerais: 1920-1940

Marcus Vinicius Rodrigues Martins
Alcenir Soares dos Reis

Resumen: En el artículo, se identifica el lugar de la biblioteca escolar en el período 1920 a 1940 en Minas Gerais-Brasil y se evalúan las asertivas escolanovistas en cuanto a los siguientes aspectos: la configuración y estructuración de las bibliotecas escolares, las formas de leer, así como la configuración del libro escolar. Metodológicamente, se procedió al análisis de documentos, tales como leyes, decretos, cartas, informes de dirección e inspección agrupados en libros y códigos, y también de artículos de la Revista de la Enseñanza cuyos temas fuesen biblioteca escolar, lectura y libros. Se concluye que la biblioteca escolar conformó en sus prácticas y en sus espacios y acervos el imaginario republicano y modernista, el higienismo y el ideal de la ‘escuela nueva’.

Palabras clave: biblioteca escolar; Escuela Nueva, escuela, Minas Gerais.

Introdução

Para compreender o lugar que a biblioteca escolar ocupou no processo de escolarização da leitura¹, é necessário situá-la no contexto escolar, já que escola e biblioteca são instituições interdependentes e indissociáveis. Assim, averiguar o processo sócio histórico no qual se desenvolveu a escola é também averiguar o desenvolvimento da biblioteca escolar.

Motivada por questionamentos postos pela atualidade em relação à constituição da biblioteca escolar, a pesquisa foi estruturada com base nas seguintes perguntas: ‘como se constituía a relação entre biblioteca e escola?’; ‘no âmbito dos discursos da Escola Nova, como a questão da biblioteca se apresentava?’; ‘que sujeitos frequentavam o espaço?’; ‘que motivos levaram o bibliotecário à escola?’. Com base nesses importantes e desafiadores questionamentos, procede-se à análise da biblioteca escolar nas décadas de 1920 a 1940, na expectativa de que, em face das questões levantadas, os resultados da pesquisa possam auxiliar na expansão do campo teórico e discursivo acerca da biblioteca conforme se desenha no momento presente, bem como acerca da escola, do livro e da leitura.

Na tentativa de encontrar respostas, retomaram-se tópicos pretéritas abordadas por educadores e intelectuais brasileiros que discursaram sobre tais temas, de forma a construir o percurso histórico-social da biblioteca escolar. O empenho na construção histórica da instituição biblioteca e de seu lugar no contexto educacional é essencial para a área de biblioteconomia. A tarefa de reconstituir a gênese do objeto da área tem como finalidade a consolidação da ciência e, em consequência, a legitimação do campo científico, bem como a proposição de novas discussões para o desenvolvimento do mesmo. É importante também ressaltar a relevância das pesquisas que relacionam biblioteca e educação. Para Lopes e Galvão (2001), pode-se falar em ‘histórias da educação’. Estudos que investigam não somente o ensino e a escola – objetos tradicionais da disciplina –, mas também as crianças e os jovens, o livro, a leitura e as bibliotecas, dentre outros tantos sujeitos e objetos, contribuem para a compreensão dos processos educativos do passado (Lopes & Galvão, 2001). Ademais, para entender a instituição bibliotecária nas décadas de 1920 a 1940, mostrou-se necessário recorrer à história da

¹ Neste artigo, apresentam-se os resultados de pesquisa de mestrado.

educação, na “[...] perspectiva de compreender como o ensino se processou em tempos e espaços determinados” (Castro, 2003, p. 64).

Vale apontar que o estudo da trajetória histórica, ou seja, do tecido social da instituição bibliotecária, contribui para a compreensão de que a biblioteca carrega consigo toda a corrente da existência social. Dessa forma, conforme enfatiza Silveira (2007, p. 20), “[...] o patrimônio cultural dos homens encontra solos profícuo para edificar as bases em que nossa identidade, se constitui, nutre e se valoriza”.

Nessa perspectiva, a biblioteca como instituição social reflete a cultura que a gerou e por sua vez atua sobre a cultura, já que, veiculando valores, crenças e padrões comportamentais, contribui para a preservação e a difusão da herança cultural (Gomes, 1982). Ao mesmo tempo, por atuar no meio social, a biblioteca, ou seja, a constituição de suas funções, seus objetivos e características, é determinada pelo contexto sócio- histórico-cultural a que pertence. Assim,

[...] a biblioteca não se ergue como palácio dos ventos isolado numa paisagem real, excessivamente real, que lhe serviria de moldura. Ela curva o espaço e tempo ao redor de si, e serve de receptáculo provisório, de *dispatcher*, de transformador e de agulha a fluxos bem concretos que ela movimentava continuamente (Latour, 2000, p. 21, grifo do autor).

Portanto, o estudo da história das bibliotecas não se restringe à sua mera constituição no decorrer do tempo. Para compreender o lugar que a biblioteca ocupou nos diferentes períodos históricos, podem-se analisar as tramas sociais que envolveram aquele espaço, as contradições ideológicas que se fizeram presentes em seu desenvolvimento, “[...] posto que por trás da aparente calma de seus corredores e de suas estantes, toda biblioteca se apresenta como arena de acirradas disputas” (Silveira, 2007, p. 46). Com base no exposto, percebe-se que a biblioteca ocupou inúmeros lugares e que é importante rever, analisar e compreender sua trajetória histórica, a forma de constituição do próprio tecido social, bem como o lugar que a biblioteca vem ocupando no âmbito da educação.

Assim, a finalidade da pesquisa foi ampliar a concepção da biblioteca e das inter-relações da mesma com a realidade da educação, tendo como recortes o período de 1920-1940 e o contexto da Escola Nova em Minas Gerais. Além desta introdução, o texto está organizado em quatro partes: apresentação dos procedimentos metodológicos norteadores

da pesquisa, referenciais teóricos que a subsidiaram, análise dos dados coletados e conclusões.

Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, para analisar a representação dos discursos pedagógicos advindos do movimento da escola nova, foram utilizadas fontes relativas à legislação educacional mineira, que compreende os decretos, as leis, os relatórios de diretoras e inspetores de ensino, bem como artigos da Revista do Ensino. Em relação à documentação legislativa, foi possível identificar os seguintes decretos e leis: *Regulamento do Ensino Primário de 1924* (Decreto-Lei nº 6655/1924); *Programa do Ensino Primário* do Estado de Minas Gerais (Decreto nº 6.758/1925); *Regulamento do Ensino Primário de 1927* (Decreto-Lei nº 7970 /1927); *Programa do Ensino Primário* (Decreto nº 8094/1927); *Regulamento do Ensino Normal* (Decreto nº 9450/1930); Decreto nº 10.362/1932 e Decreto nº 11.501/1934.

Na documentação legislativa, puderam ser retirados dados relativos à biblioteca escolar: como estas deveriam ser implementadas e equipadas nos grupos escolares, os livros prescritos e concedidos pelo Estado, bem como regulamentos internos e a indicação dos espaços que as mesmas deveriam possuir. Os relatórios de diretoras e inspetores de ensino demonstram como esses sujeitos se apropriavam de discursos e práticas:de acordo com Klinke (2003, p. 26), esses documentos ajudam a “[...] compreender as implicações do que era prescrito e do que era executado, em uma relação tensa entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica”.

Outra fonte de informação histórica utilizada foi a Revista do Ensino² (1925-1971), periódico de responsabilidade do governo de Minas

² A Revista do Ensino foi criada logo após a Proclamação da República, no governo Afonso Pena (1892-1894), e fazia parte de uma série de mudanças propostas pela reforma do curso normal explicitada na lei nº 41, de agosto de 1892. “[...] A Revista do Ensino seria editada quinzenalmente ou mensalmente, de acordo com as disposições colocadas no art. 190 e no decreto nº 655, de 17 de Outubro de 1893, que promulgou o regulamento da instrução primária e das escolas primárias. Deste primeiro momento em que foi criada, só saíram três números anexos ao jornal oficial, sendo logo em seguida desativada. O objetivo inicial da Revista era ser uma publicação com uma abordagem muito mais técnico-jurídica do que pedagógica e/ou metodológica. Em agosto de 1924, a Revista foi reativada por Raul Soares e Melo Viana a partir do decreto nº 6655. O primeiro número dessa nova Revista foi publicado no dia 08 de março de 1925, saindo como anexo do jornal oficial Minas Gerais. Nesse período, o governo mineiro iniciou uma série de modificações na política educacional” (Carvalho & Bicas, 2000, p. 84).

Gerais, que se constituía no principal canal de comunicação do governo com os professores. A publicação apresentava artigos de professores, inspetores, diretoras e outros sujeitos inseridos no contexto escolar, os quais, baseados, principalmente, nas ideias da ‘escola nova’, analisavam, propunham e, muitas vezes, criticavam aspectos do cotidiano escolar.

Essa revista pode ser considerada o impresso pedagógico oficial mais representativo na história da educação de Minas Gerais, não só pelo seu longo ciclo de vida, mas por seu papel significativo no processo de formação de professores e de conformação do campo educacional mineiro. Assim, constitui uma importante ferramenta para se compreender a representação da biblioteca e das práticas de leitura desenvolvidas no espaço pelos sujeitos inseridos no contexto escolar.

Para localizar os artigos, foi utilizada a base de dados referencial do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) de autoria da Professora Dra. Maurilane Biccas, na qual se encontram as referências dos artigos do impresso pedagógico. A pesquisa, efetivada por meio das palavras ‘biblioteca’ e ‘leitura’, teve o seguinte resultado: 26 artigos possuíam o título/tema ‘biblioteca’ e 38, ‘leitura’. É importante ressaltar que todos os artigos faziam parte do recorte cronológico de 1920 a 1940. Feita a avaliação, dentre os 64 artigos, para a análise, foram selecionados 20 que tratam dos temas: biblioteca e/ou leitura.

Em relação à análise documental, as categorias foram confeccionadas com base em três tópicos. O primeiro relaciona-se à literatura utilizada para a constituição do trabalho, na qual se destacam autores como Klinke (2003) e Goulemont (2001), que sistematizaram as práticas de leitura em perguntas como: ‘onde ler’, ‘o que ler’ e ‘como ler’. Tais perguntas serão importantes para a análise dos documentos. O segundo tópico para a construção das categorias de análise foi a experiência pessoal de trabalho bibliotecário, por meio da qual foi possível sistematizar as atividades desenvolvidas na biblioteca escolar e identificar práticas como aquisição, organização e tratamento. Além disso, com base nos dados da pesquisa, foi possível a construção teórico-metodológica das seguintes categorias finais: rituais e modos de ler, tempos, espaços, acervos e projetos escolares.

Prosseguindo, iniciam-se as discussões sobre a representação da biblioteca escolar no contexto do final dos oitocentos e do início do século XX em termos educacionais, sociais e culturais, já que nesse momento

iniciaram-se as formulações educacionais derivadas das ideias inovadoras dos teóricos escolanovistas.

A escola republicana e o movimento Escola Nova

Na análise da biblioteca escolar no período republicano, cabe contextualizar o Brasil República no período da década de 1920, considerando o projeto de edificação de cidadãos republicanos e civilizados que levariam o país ao progresso social e econômico. A percepção era de que a escola seria o espaço privilegiado para instruir e educar os futuros cidadãos e membros da sociedade, tornando-se o rumo central das ações governamentais que tendiam a construir um novo homem. Para que ela se conformasse aos desejos e aspirações sociais, era necessário renová-la em seus métodos, práticas, espaços e tempos.

Entende-se que a renovação escolar não aconteceu de forma descolada do contexto sociocultural dos séculos XIX e XX, nem foi mera consequência de mudanças na sociedade: “[...] as reformas escolares se inscreveram nas diferentes reformas e inovações ocorridas nesse período – as inovações no campo científico e tecnológico, as mudanças na cultura material da sociedade” (Veiga, 2004, p. 68). No mesmo sentido, Veiga (2007) disserta que, desde a última década do século XIX, os movimentos de renovação pedagógica e da prática escolar estiveram sintonizados com as novas dinâmicas da sociedade: o desenvolvimento das ciências e de novas tecnologias, a extensão do modo de vida urbano, o trabalho industrial, as novas profissões, a consolidação do capitalismo e a heterogeneidade social foram fatores que contribuíram para uma nova perspectiva em relação à instituição escolar: seus sujeitos, tempos e métodos.

Destaca-se também que as reformas urbanas e as ocorridas nos espaços de lazer influenciaram a arquitetura das escolas, bem como sua projeção na cidade. Aliadas a isso, iniciaram-se reformas educacionais, que, embasadas nas novas teorias pedagógicas advindas do ideário educacional da Escola Nova, tinham como intuito modificar as práticas, os espaços e os tempos escolares, em correspondência ao objetivo de regeneração do homem.

Na realidade, o movimento da escola nova, antes de encontrar seus métodos e sistemas mais universalizados no início do século XX, teve início com experiências pequenas e isoladas nas últimas décadas do século

XIX. Começou com estratégias discursivas que tendiam à separação e à distinção entre o velho e o novo, o antigo e o moderno, conforme afirma Cury (2004, p. 119): “O novo bom que se anuncia e merece ser construído, contra o velho, tradicional, cujo fim é ser destruído”. As palavras de Pedro Deodato de Moraes proferidas na 1ª Conferência Nacional de Educação para apresentar a tese ‘A Escola Nova’ clareiam a intenção do movimento renovador

A ciência oferece-nos hoje essa chave na psicologia experimental, o ramo mais fresco e viçoso do velho tronco maldito, que se enraíza no mercado original, e que tem crescido com seiva de suor de sangue e lágrimas.

A escola ativa [...]

É de escola nova que precisamos. Mas de escola nova brasileira, para o povo brasileiro com ideias brasileiras e com recursos brasileiros. De escola nova que prepare, dirija e fortaleça o nosso povo para a vida brasileira.

Não basta ensinar a ler; é preciso ensinar a habituar o brasileiro a trabalhar. Em regra geral, a nossa tendência é para lei do mínimo esforço. Ao comércio e à indústria preferimos o funcionalismo. Enquanto o estrangeiro que aqui chega procura progredir e mesmo enriquecer pelo ativo e constante, o brasileiro se contenta com um emprego público e a doce visão de um acesso fácil.

Só a Escola Nova será capaz de fornecer ao Brasil homens vigorosos e sãos, inteligentes e bons, não com o cérebro recheado de teorias, de fórmulas e preceitos, mas de conhecimentos práticos, habituados a trabalhar, a bastar-se a si próprios, a vencer por si às dificuldades e ter a consciência exata do seu valor e do seu poder (1927, p. 611 apud Monarcha, 2009, p. 150).

A Escola Nova era a salvação dos ‘pobres e incultos brasileiros’; somente com a educação se salvaria e se projetaria o país para o progresso econômico e social. Nas palavras de Anísio Teixeira, a escola tradicional não se adequava a tais objetivos.

A escola é uma réplica da sociedade a que ela serve. A escola tradicional era réplica da sociedade velha que estamos vendo desaparecer. É fácil demonstrá-la e mostrar que como todos os pressupostos em que ela baseava foram alterados pela nova ordem de coisas e pelo novo espírito da civilização.

A escola nova não pretende, por sua vez, se apoiar nesses fatos e nessa nova mentalidade. Como a escola tradicional, ela é réplica da sociedade renovada em que vivemos (Teixeira, 1930, p. 8).

O discurso do educador Anísio Teixeira expõe a necessidade de reformas nos métodos e práticas de ensino para que se adequassem à sociedade moderna que se instalava e se descartassem métodos tradicionais de ensino. As práticas escolares consideradas inadequadas deveriam ser substituídas em nome de uma ciência pedagógica moderna que congregava fundamentos da Psicologia, da Biologia e da Sociologia.

Assim, as concepções teóricas apresentadas pelo movimento escola nova, enfatizando a “[...] centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas da disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir” (Vidal, 2007, p. 497), reverberaram nos anos de 1920 e nas décadas seguintes e povoaram o imaginário da escola, sendo reproduzidas como prescrição nos relatórios de inspetores e nos preceitos legais.

Vale observar que os discursos escolanovistas impulsionavam uma nova dinâmica das relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino (Vidal, 2007). A psicologia experimental, tão importante para os escolanovistas, dava suporte à cientificidade pedagógica e produzia no discurso da escolarização das massas populares o efeito da individualização da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para um número crescente de alunos (Vidal, 2007).

Na escola renovada, a regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes. “Os materiais da escola recebiam outra importância porque imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo estudante. Os métodos buscavam na ‘atividade’ sua validação”. (Vidal, 2007, p. 498, grifo do autor). Nesse sentido, os discursos escolanovistas operaram mudanças significativas nos dispositivos da escola primária brasileira nos anos de 20 e 30, quando se buscava a racionalização e a adequação dos processos educativos aos novos contextos sociais, bem como das práticas de leitura e das bibliotecas

escolares, espaços dedicados à disciplinarização da leitura na instituição escolar. Por isso, apontam-se os discursos de educadores adeptos ao movimento da escola nova sobre leitura e bibliotecas escolares.

Discursos sobre a leitura e as bibliotecas escolares

Discursos sobre a leitura

Nos enunciados do movimento renovador pedagógico atribuíram-se novas formatações a práticas, métodos, tempos e espaços escolares; as estratégias discursivas tendiam a reconfigurar velhas e tradicionais práticas ao imperativo do novo. Destacam-se as modernas teorias pedagógicas que povoavam o imaginário escolar e legitimavam as novas políticas educacionais advindas das reformas escolares ocorridas nos diferentes estados, no período de 1920-1930, as quais tinham reconfigurado os programas de ensino das escolas primárias e normais segundo métodos ativos de aprendizagem.

No embate contra o verbalismo e a passividade típicos do ensino tradicional, os enunciados escolanovistas discorriam sobre atividades ligadas ao movimento, reforçando toda uma imagem cinética de educação. Passeios, excursões, jogos e exercícios físicos davam uma nova dinâmica às atividades, sendo considerados indispensáveis a um bom rendimento escolar, sendo os alunos observados e percebidos em constante movimento (Vidal, 1998).

Porém, tal prática, voltada para as atividades do movimento, parecia alijar a leitura e os livros dos processos ativos de aprendizagem: como os alunos, sentados em posições estáticas nas cadeiras, com práticas silenciosas de leitura, poderiam estar envolvidos nas concepções ativas? Vidal (1998) argumenta que a ideia de uma educação cinética não se restringia à ação física, mas determinava uma nova atitude diante da aquisição de conhecimentos: mesmo sentados, em silêncio, alunos e alunas poderiam estar ‘ativamente’ envolvidos com a aprendizagem.

A prática do estudo como forma de pesquisa era um exemplo de ação manifestada na ‘quietude’. No entanto, para que houvesse um processo de aprendizagem por parte do aluno, deveriam ser apresentadas leituras plurais e fontes variadas. O livro-texto foi repudiado pelos discursos escolanovistas porque não permitia a diversidade de leituras e protagonizava o ensino.

Azevedo considerava que o livro deveria ser modificado, não só como objeto em si, mas também com todas as práticas e os métodos que o envolviam. Neste caso, a escola nova não só não o alijaria como o colocaria em outro protagonismo. O escolanovista ainda apontava:

[...] muitas vezes ao falar em livros e na necessidade de suscitar o gosto e hábito da leitura, ouvi uma observação geralmente mal formulada em que, sob o pretexto de se condenar a cultura ‘livresca’, no sentido pejorativo da palavra, o que se pretendia afinal era consagrar, por indolência, o princípio de que o bom senso e a prática podem bastar-se a si mesmos (Azevedo, 1945, p. 344, grifo do autor).

Reafirmando que não havia contradição entre a escola nova e a educação livresca, Maria dos Reis Campos, em *Escola Moderna*, discorria

[...] nas escolas modernas, entretanto, a biblioteca é parte integrante e da mais alta relevância no organismo escolar. Nas escolas mais modernas vêem livros por toda parte, tendo-os os alunos com fartura à sua disposição, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos. Ao contrário: o livro é precioso auxiliar da escola moderna; o livro continua a ter na escola o papel importante que sempre teve. A diferença a esse respeito está, não em sua abolição, que seria absurda, mas sim na maneira de utilizá-lo (Campos, 1936, p. 272).

O pensamento destes autores escolanovistas caminhava numa direção de utilização mais racional do livro, pois este poderia produzir saber desde que a “[...] a matéria apresentada suscite pesquisa e a reflexão e não seja como um alimento intelectual inteiramente preparado para ser absorvido e assimilado como se fosse uma conserva comprada no armazém” (Campos, 1936, p. 275).

Desse modo, educadores, escritores e intelectuais adeptos do pensamento escolanovista dedicaram-se a construir “[...] novas práticas discursivas em torno do livro e da leitura, modelando seu uso escolar e normatizando as formas de apropriação do lido” (Vidal, 1998, p. 91). Portanto, o livro passou a ser entendido como instrumento de acesso a novas informações, favorecendo a geração de novos conhecimentos e transformando as leituras escolares em modalidades recreativas e de formação.

Destarte, surgiam inúmeros artigos especializados em leitura, nos quais se dava importância ao debate sobre as vantagens e desvantagens do método analítico de ensino da leitura em oposição ao método sintético. Ao mesmo tempo, estabeleciam-se técnicas adequadas ao ato de ler, incluindo todo um corpo disciplinar voltado ao leitor, nas quais constavam desde posturas corporais até o discernimento quanto ao bom e o mau uso destas leituras (Vidal, 1998).

Os discursos sobre a biblioteca escolar

Nesse contexto educacional e social, a biblioteca assume outro lugar no processo de escolarização: assim como a instituição escolar é ressignificada, a biblioteca também é reestruturada com base nos discursos escolanovistas. Sendo assim, há um deslocamento da ação da biblioteca escolar perante a escolarização da leitura, cujo objetivo, de acordo com os discursos oficiais e educacionais, é de apoiar o ensino e o desenvolvimento da leitura nas salas de aula. A associação de bibliotecas a escolas primárias não era novidade no cenário educacional brasileiro; desde o período oitocentista, as bibliotecas eram previstas nas plantas dos grupos escolares para uso e instrução de professores, mas já despontava também o interesse pela construção desses espaços para os alunos. Porém, elas só aparecem como ambiente integrante nos grupos escolares depois da década de 1920.

Assim, na construção de bibliotecas para o alunado, o objetivo era colaborar para a construção do gosto e do hábito da leitura. Nas palavras de Lourenço Filho (1944, p. 6), “[...] ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é aparelho imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto”. Nesse sentido, a biblioteca também constituía um espaço para intervenções, principalmente dos escolanovistas, que a consideravam como o coração da escola. Nas palavras de Maria dos Reis Campos (1936, p. 272), “[...] nas escolas modernas [...] a biblioteca é parte integrante e da mais alta relevância no organismo escolar”. Para a educadora Armanda Alvaro Alberto, signatária do manifesto da educação nova, com a criação de tais espaços, visava-se “[...] instruir as crianças no uso dos livros e das bibliotecas como instrumentos de trabalho, treinar as crianças em atividades sociais (clubes de leitura e dramatização, autocontrole dos alunos etc.) e, sobretudo, ensinar a ler por prazer, como um hábito para toda a vida” (Alberto, 1932). A autora afirmava também: “[...] havia

grande necessidade da instalação de bibliotecas nos estabelecimentos de ensino” (Alberto, 1928). Com um acervo amplo e diferenciado, ela cooperaria para modificar e sanar o panorama de leitura do alunado. Os discursos educacionais baseados no ideário renovador pedagógico levaram a uma nova formatação das bibliotecas escolares, que deixaram de ser apenas um espaço colecionador e organizador de ‘bons livros’ para se converter em ambientes estimuladores do gosto pela leitura (Veiga, 2004).

Portanto, o lugar seria propício para despertar o espírito crítico e novas sensibilidades, que também só poderiam ser estimuladas com espaços que valorizasse a criança. Ou seja, era necessário respeitar as características biopsicológicas da criança, considerando-as segundo os ideários da nova pedagogia. Argumentava Fernando de Azevedo (1968, p. 201)

[...] com a renovação dos métodos escolares, as bibliotecas tomaram um impulso vigoroso e ganharam não só em extensão, multiplicando-se por toda parte, em escolas de todos os graus e categorias, mas em linha vertical, renovando-se e aperfeiçoando-se, para se tornarem cada vez mais acessíveis, atraentes e utilizáveis sob o influxo das novas ideias de educação. Mas se examinarmos a questão de perto, não nos pode surpreender esse isocronismo dos dois movimentos, paralelos e sincronizados, o da renovação educacional, de um lado, e o das bibliotecas escolares, de outro, desenvolvendo-se segundo o mesmo ritmo e na mesma direção.

Dessa maneira, com base nos enunciados da educação nova foram reestruturados as práticas e o espaço da biblioteca, por meio da qual se tentava modificar hábitos já construídos e estabelecer novas atitudes perante os livros e, em consequência, as bibliotecas. Algumas novidades, como livros dispostos em estantes à altura das mãos das crianças, favoreciam o acesso direto dos leitores infantis aos volumes, que, assim, poderiam ser lidos no local ou retirados para leitura em casa. Tais práticas apresentavam-se como novas, mas não inéditas.

Na realidade, as estantes baixas permitiam que a criança escolhesse o livro que a agradasse e, assim, pudesse construir uma relação de prazer com o título, a capa e a plasticidade da edição. Para Cecília Meireles, as bibliotecas correspondiam a uma necessidade do período e seus espaços colaborariam para que os adultos percebessem as preferências das

crianças. Assim, argumenta: “[...] pela escolha feita, entre tantos livros postos em sua disposição, a criança revela o seu gosto, as suas tendências, os seus interesses” (Meireles, 1979, p. 111).

Os livros dispostos nas estantes eram repletos de imagens e com “[...] poucas letras para os alunos iniciais e eram substituídos paulatinamente por histórias mais elaboradas e menos ilustradas nas séries mais avançadas” (Vidal, 2004, p. 193).

A educadora Armanda Alvaro Alberto apontava os trabalhos que deveriam ocorrer no espaço da biblioteca e destacava as exposições de livros e gravuras organizadas pelos próprios frequentadores da biblioteca e as pequenas palestras, cujos convidados fossem “[...] pessoas capazes de interessar auditório tão exigente” (Alberto, 1932). Outra atividade importante seria a hora do conto, a ser conduzida por uma bibliotecária. Segundo a autora, os trabalhos realizados na biblioteca com a participação conjunta de crianças, jovens, adultos e bibliotecários remetiam a tarefas sociais, como a colaboração, a coparticipação e a solidariedade.

Por meio de estratégias discursivas, os escolanovistas ressignificaram a representação da biblioteca escolar e, dessa forma, propuseram um novo modelo, segundo o qual, em lugar de um espaço organizador e colecionador restrito de ‘bons livros’ se organizariam ambientes agradáveis e estimuladores do gosto pela leitura. Considerando os discursos balizados pelas ideias do movimento escola nova, são identificados os enunciados que ressignificaram a biblioteca escolar, analisando-se o lugar que o espaço ocupou na legislação e nas falas de sujeitos escolares que se apropriaram do pensamento escolanovista. Dessa maneira, aborda-se a reestruturação das práticas, dos métodos, acervos, espaços, tempos e processos que envolviam a biblioteca.

A biblioteca no processo de escolarização da leitura em minas gerais

Para identificar o lugar da biblioteca escolar no processo de escolarização, foram analisadas as seguintes fontes: leis, decretos, relatórios de diretoras e inspetores e os artigos da Revista do Ensino. Identificaram-se, assim, alguns pontos em comum que demonstravam que

a biblioteca era um lugar de conformação e uniformização da leitura e, desse modo, deveria conter acervo e espaços delimitados, promover práticas de organização, estabelecer políticas e normas de disciplinamento e contar com um profissional que orientasse as leituras na biblioteca.

Em relação às práticas de organização da biblioteca, as fontes indicam que, além do ordenamento que a escola conferiria ao espaço, as crianças poderiam organizar o ambiente de acordo com suas necessidades. Assim, seriam respeitados os princípios da autonomia e da espontaneidade da infância. “A organização de bibliotecas em nosso estabelecimento primário tem concorrido para dar ao ensino o cunho de espontaneidade, que é um dos característicos da educação funcional” (Revista do Ensino, 1934, p. 41). Em muitos casos, a biblioteca infantil dos grupos escolares era organizada pelo alunado com o incentivo dos professores que auxiliavam nos projetos de arranjo dos espaços.

Nesse sentido, a atividade proporcionaria o desenvolvimento coletivo de projetos entre os alunos, já que, de acordo com as ideias escolanovistas, se deveria, “[...] por forma de vida e de trabalho em comum, ensinar a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação” (Azevedo, 1968, p. 201). Mesmo após a instalação de biblioteca no aparelho escolar, as atividades infantis a ser realizadas no espaço deveriam seguir as proposições da renovação pedagógica: “[...] a biblioteca, mesmo depois de instalada em funcionamento, continua fornecendo oportunidade para que se dê ao ensino a feição viva, oportuna e espontânea, que constitui o ideal da escola ativa” (Revista do Ensino, 1934, p. 42).

Segundo a legislação, “As escolas normais terão bibliotecas convenientemente aparelhadas, que constituirão a sala de leitura” (Minas Gerais, 1932, art. 95), de maneira que sua organização “[...] obedecerá aos planos apropriados aos diversos cursos da escola normal, para cada um dos quais haverá secção determinada, fixando-se a quantidade de exemplares proporcionalmente à matrícula dos alunos” (Minas Gerais, 1932, art. 96). Desse modo, para verificar se tal organização estaria sendo feita de acordo com os ditames da legislação, as professoras passariam por provas para avaliar os projetos de organização das bibliotecas escolares. A finalidade era que

[...] o aluno adquirisse a técnica de organização das bibliotecas, a qual constituirá um dos pontos do exame de metodologia, deverão participar dos

trabalhos relativos à classificação e disposição dos livros da Escola, em que terão em vista rigorosos princípios científicos (Minas Gerais, 1930, art. 61).

Nas prescrições contidas na Revista do Ensino, a respeito da organização do espaço da biblioteca, indicava-se a necessidade de um lado estético no ambiente que atraísse o alunado. “A biblioteca deve ser organizada, de modo que os alunos e professores possam frequentá-la comodamente, reservando-lhe sala ampla e apropriada” (Revista do Ensino, 1929a, p. 100). A intenção era encantar os olhos para a importância do espaço e produzir sensibilidades. Por esse motivo, o arranjo dos livros deveria condizer com os padrões estéticos, pois, como dito antes, era imprescindível exercitar o gosto e criar um ambiente propício para a leitura: o “[...] lado estético deve ser tomado na devida consideração, no primeiro plano. Os volumes todos, arranjados por altura, preenchem ainda outro fim, qual o da economia de espaço” (Revista do Ensino, 1929a, p. 4).

O acervo da biblioteca deveria ser organizado conforme as disciplinas das alunas da escola normal. Para isso, os artigos prescreviam que essa organização fosse feita com base em técnicas da catalogação, pois “[...] o essencial em uma biblioteca é a catalogação dos livros” (Revista do Ensino, 1933, p. 3), de forma que nos artigos havia também prescrições das técnicas de catalogação dos livros baseados nas bibliotecas estadunidenses e europeias. No tocante aos acervos, as prescrições e os discursos de educadores, políticos, professores e comunidade em geral demonstravam uma grande preocupação, já que os livros tanto poderiam beneficiar os processos de aprendizagem, conforme os valores morais e sociais, quanto prejudicar o desempenho das crianças. Em razão disso, um amplo campo discursivo indicava títulos para compor os acervos das bibliotecas.

Segundo o *Regulamento do Ensino Primário de 1927*, “[...] nenhuma obra doada poderá figurar na biblioteca sem que tenha sido previamente examinada pelo diretor, que recusará as que julgue inconvenientes ou impróprias ao uso a que se destinam” (art. 186). Isto é, o acervo da biblioteca deveria servir às finalidades educacionais, de forma que sua função principal não seria ampliar o acesso a todo tipo de leitura, mas ofertar aquela que fosse conveniente aos objetivos educacionais.

O controle dos livros disponíveis para o alunado era uma preocupação frequente nos discursos educacionais. Nas palavras de Alaíde

Lisboa, “O poder sugestivo da leitura é grande – para o bem ou para o mal. Aqueles que dizem com arrogância ‘eu posso ler tudo’ ou não são humanos ou são humanos de mais [...]” (1935, p. 21, grifo do autor). Deste modo, o acervo da biblioteca não deveria conter livros perniciosos para crianças. A seleção dos livros que comporiam o acervo deveria ser de responsabilidade de diretores, professores e bibliotecários. Enfatizava-se que “[...] é um grande dever das diretoras e bibliotecárias cristãs afastar, da biblioteca, todo e qualquer livro que possa infiltrar, na alma das crianças, ideias que não se casem aos nossos princípios sociais e religiosos” (Revista do Ensino, 1938, p. 18). Ademais, a prescrição dos livros deveria estar em consonância com os ideais da escola nova, e, sobretudo, com os valores sociais e morais.

Em relação aos livros de literatura, seu intuito era despertar o interesse da criança: “A literatura para criança deve ser escolhida sob dois pontos de vista: de um lado a espécie ou qualidade fundamental de literatura, e de outro, a necessidade e os gostos ou interesses das crianças” (Revista do Ensino, 1938, p. 20). A presença de livros de leitura nas bibliotecas escolares era imprescindível, principalmente por seu cunho moral e educativo. Nas palavras de Manoel Bonfim, o “[...] livro de leitura, o mais importante da biblioteca escolar, deve ser minimamente educativo, porque é o primeiro que se oferece à criança para o fim de comovê-la e de inspirá-la, devendo ser uma desenvolvida lição de moral concreta” (Revista do Ensino, 1926, p. 310).

Assim, mesmo com todas as premissas educativas do livro, era necessário despertar o gosto pela leitura das crianças pelo viés do maravilhoso, do sobrenatural e das aventuras. Era necessário pensar nos problemas educativos quanto à escolha dos livros e, principalmente, nas preferências das crianças e jovens para estimular o interesse pela leitura. No contexto dessas preocupações, surgem inquéritos quanto às predileções de alunos e alunas. Realizando, um deles, a educadora Alaíde Lisboa concluiu que o alunado preferia livros de religião e/ou aventura e enfatizava

Em vista desse resultado, quero deixar um apelo aos escritores que se interessam especialmente por crianças, que usem de seu talento na elaboração de livros de aventuras, aproveitando os heróis do mundo real, livros que satisfaçam e eduquem. No terreno da religião é de lamentar-se também que não se encontrem a vida de cristo, vida de santos, escritos, especialmente para

crianças, dentro dos princípios da pedagogia e da arte (Revista do Ensino, 1935, p. 20)

Segundo o discurso da educadora, os livros de aventura deveriam ser educativos e mostrar a história do Brasil com ‘heróis do mundo real’. Em relação aos religiosos, os livros deveriam associar aos da religião os preceitos pedagógicos, isto é, conjugar as premissas da escola ativa.

Para Klinke (2003), o empenho em conhecer as preferências do leitor e também a intensificação da produção de livros de leitura contribuíram para que, no transcorrer dos anos dez e vinte, a leitura escolar fosse assumindo um lugar cada vez mais destacado nos discursos dos educadores. “Assim eles investiram ainda mais na frequência das crianças às bibliotecas, principalmente nas escolares, visto que, nas outras bibliotecas públicas, era proibida a frequência de menores de 14 anos” (Klinke, 2003, p. 86). Mesmo assim, todas as publicações encontradas sobre leitura escolar continuaram restringindo a leitura das crianças aos títulos considerados como ‘próprios’ para elas.

Bibliotecário/Professor bibliotecário

Outro ponto analisado na pesquisa foi a participação de sujeitos que orientassem e indicassem leituras no espaço da biblioteca escolar. Quanto a isso, foi possível perceber a presença do bibliotecário escolar, ao qual se atribuíam várias atividades nesse espaço. Os primeiros indícios legais desse campo educacional aparecem no início dos anos 30, porém, na Revista do Ensino, o termo bibliotecário ou professor de biblioteca aparece na metade dos anos 20.

No *Regulamento do Ensino Normal de 1930*, o cargo de bibliotecário aparece nas disposições administrativas, segundo as quais se exige a presença desse profissional nas escolas normais. No entanto, nesses disposições não se indicam suas competências. Já no decreto 10.362 de 1932, esse profissional é apresentado como corpo administrativo e com a descrição de suas atribuições.

Art. 146 compete à bibliotecária

- a) Zelar pelos livros e catalogá-los pelos processos mais modernos
- b) Consignar no ponto diário de chamada a presenças das alunas

- c) Fornecer livros às alunas e dirigi-las durante sua permanência na biblioteca, mantendo a ordem e o silêncio indispensáveis
- d) Trazer em dia a escrituração dos livros emprestados e arrecadá-los no prazo convencionado
- e) Fazer a estatística do movimento mensal da biblioteca
- f) Comunicar ao vice-diretor o que lhe parecer necessário para melhorar a organização e o funcionamento da biblioteca (Minas Gerais, 1932, art. 146).

A presença do feminino ‘bibliotecária’ e as tarefas estipuladas pelo decreto indicam que o profissional teria origem nos cursos normais. Para Klinke (2003), em razão de sua familiaridade com a biblioteca, a normalista é indicada em alguns artigos da Revista do Ensino como o profissional ideal para assumir o cargo de bibliotecária. Isto porque os artigos da Revista do Ensino atribuíam à biblioteca escolar o papel de transição que a vida social impunha, qual seja, da didática para a autodidática.

O professor de biblioteca era considerado capaz de converter os alunos em professores de si mesmos, proporcionando-lhes a emancipação intelectual. “Os professores, assumindo as funções do bibliotecário, caracterizavam melhor a biblioteca escolar como mais um espaço de escolarização da leitura” (Klinke, 2003, p. 89). Um indicativo desta proposição pode ser observado no artigo ‘professor de biblioteca’: “[...] professor de biblioteca, à semelhança do professor de português ou de geometria. O termo bibliotecário não exprime bem a minha ideia ‘novas coisas novos nomes requerem’ disse Felinto Elysio” (Revista do Ensino, 1929b, p. 111, grifo do autor)

Já no artigo ‘funções da biblioteca escolar’, procurava-se estabelecer uma relação entre o professor bibliotecário e o educador: o profissional deveria ser “[...] conhecedor da marcha do desenvolvimento psicológico, explorador hábil das camadas emocionais da criança, capaz, portanto, de receitar livros com a segurança de um médico [...]” (Revista do ensino, 1935, p. 227).

Os termos bibliotecário ou bibliotecária, entretanto, eram utilizados por muitos educadores, como Alaide Lisboa e J. Guimarães Menegale, que, em seus respectivos artigos ‘bibliotecas’ e a ‘biblioteca infantil’, advogavam a presença desse profissional nas bibliotecas escolares.

Menegale (1935, p. 82) afirma que “[...] a profissão bibliotecária acabou por adquirir uma complexidade e uma importância tais, que põem quem a desempenha no centro quase das forças com que se rodeia o menino para sua educação”. Em outro momento, Lisboa (1935, p. 30) atribui ao bibliotecário “[...] papel importante na organização e no funcionamento da biblioteca para que ela possa atingir o seu fim. A ele compete atrair por mil modos os alunos da biblioteca”.

Os discursos de Menegale (1935) e Lisboa (1935) acrescentavam atribuições ao bibliotecário que não estavam prescritas na legislação que lhes conferia tarefas operacionais. Para os dois intelectuais, a atuação desse profissional estendia-se para o ensino primário, visto que não existiam competências legais estipuladas para o bibliotecário nos regulamentos do ensino primário. Para Lisboa (1935, p. 26), ele deveria “[...] combinar qualidades de um professor com as do bom bibliotecário” e, como sujeito inserido no ambiente escolar, deveria conhecer da “[...] psicologia da criança e adolescente” (Lisboa, 1935, p. 27). Com tais características, esse profissional deveria “[...] selecionar os livros com discriminação” (Lisboa, 1935, p. 27) e acompanhar as leituras dos alunos. Em ambos os discursos, a orientação da leitura sobressaía como responsabilidade principal.

Nas palavras de Menegale (1935, p. 82), “[...] auxiliar cada criança a escolher o livro que lhe convém é a primeira das tarefas do bibliotecário”. A escolha do livro deveria ser de acordo com as necessidades e o gosto infantil; caberia à bibliotecária “[...] conhecer leitor por leitor [...] compondo a intuição para o estudo, e ainda senhora de toda a literatura infantil, poderá acertar o livro que cada menino será capaz de apreciar” (Menegale, 1935, p. 83).

As atividades apontadas por Lisboa (1935) indicam um bibliotecário colaborador no processo de escolarização do alunado. Atribuindo-lhe a tarefa de ‘cooperar com a instituição vocacional’, a autora sugere que o profissional participaria de outras funções na escola no todo e, desse modo, não ficaria restrito ao espaço da biblioteca escolar. As atribuições conferidas pela legislação e pelos discursos dos educadores permitem inferir o caráter humanista do profissional.

Conforme Silveira (2008, p. 87), as qualidades necessárias àqueles que pretendessem exercer o ofício de bibliotecários eram: “[...] amor à leitura e prazer para o trato com os livros; aguçado senso de organização; perspicácia para criar e manejar inúmeros sistemas classificatórios [...] além de compreender os processos e circulação do escrito”. Vale enfatizar

que esses atributos foram, durante um longo período, requeridos e difundidos pelas escolas de formação de bibliotecários, principalmente pela École de Chartres. As atividades dos bibliotecários “[...] estavam voltadas para a cultura, para a educação, para o saber, para o conhecimento, tendo características que permitiam incluí-los como segmentos direcionados para atender necessidades no âmbito do espírito do homem” (Almeida Júnior, 2000, p. 45).

Portanto, o bibliotecário com formação humanista seria um profissional hábil para lidar com os novos preceitos pedagógicos e teria como funções: indicar leituras aos alunos, apontar o que eles precisavam caso não encontrassem e exercitar os alunos na extração de notas de leitura e em sua distribuição pelos assuntos. Assim, seria necessário um profissional com trato pedagógico, do que se pode inferir que o bibliotecário deveria se ‘escolarizar’ para lidar com esses novos objetivos. Portanto, o neologismo proposto, professor bibliotecário, não era algo tão discrepante do termo bibliotecário.

Considerações finais

Como pode ser observado, conforme os discursos educacionais e políticos, a biblioteca compartilhou com a sala de aula o ensino da leitura. Os artigos e a legislação revelam a necessidade de constituição de um espaço adequado às necessidades e interesse das crianças, de acervos que propiciassem prazer e gosto e de políticas e normas de disciplinamento do corpo e dos gestos no espaço. Os enunciados evidenciam o lugar que a biblioteca ocupava, de modo não só a se uniformizar e se conformar aos ditames civilizatórios e industriais, ou seja, à criação de *homo faber*, mas também atuar no estímulo e no encorajamento das crianças para se construírem futuros leitores e principalmente cidadãos republicanos. Portanto, como descrito nos textos e nas falas dos sujeitos, essa instituição acompanharia a criança até a vida adulta e contribuiria para a continuidade da obra de edificação do homem republicano, instruído e civilizado.

Os discursos educacionais dos escolanovistas adentravam as bibliotecas, remodelavam suas práticas, seus espaços e acervos e impunham o controle dos livros e a disciplina no uso do espaço. Identificando-se os enunciados sobre os livros, a leitura e a bibliotecas escolares, percebe-se o reconhecimento, por parte de educadores, políticos, diretoras e professores, da estrutura da biblioteca e de seu novo lugar na

escolarização, como resultado das reformas que estavam acontecendo. Desse modo, a biblioteca não se distanciava das imposições de uma cultura escolar que regulava os espaços e criava ambientes agradáveis e prazerosos, nos quais a criança fosse estimulada a ler, construindo em si o gosto e o hábito de ler até a maturidade.

Como pode ser observado nos discursos e na legislação apresentada, a biblioteca escolar ocupou um lugar no processo de escolarização da leitura. A exigência de que houvesse esses espaços no aparelho escolar, como foi percebido nos relatórios de diretoras e nos artigos da Revista do Ensino, evidencia os anseios e os desejos dos sujeitos escolares por possuir este ambiente coadunado com o ensino da leitura em sala de aula e nos clubes de leitura. Os discursos tendiam a colocar a biblioteca como auxiliadora do processo educativo, elevando o espaço ao mesmo papel dedicado à escola.

A biblioteca, ao escolarizar suas práticas e se elevar como espaço importante na instrução pública, era influenciada pelo contexto escolar e redefinia suas práticas, seus espaços e tempos de acordo com os imperativos escolares. No caso das bibliotecas escolares, mesmo não tendo em sua concepção a transmissão do conhecimento pela relação professor-aluno, o espaço transferia os saberes por meio do acervo, de prescrições de leituras, de normas e políticas internas, dos espaços e da própria organização – catalogação, projetos escolares. Ou seja, por meio desses elementos era imposto aos alunos modos de ser e agir. A biblioteca não se descolava dos preceitos pedagógicos, pois assumia o lugar que os discursos educacionais do movimento escola nova a colocavam e compartilhava dos preceitos republicanos.

No que concerne às teorias escolanovistas, a realocação da biblioteca como ‘centro dinamizador da leitura’ oportunizou a apreensão da importância da leitura, do livro e, principalmente, da biblioteca escolar, que se tornou o ‘coração da escola’, embora, em inúmeros relatórios, se enfatizasse a falta de bibliotecas, de estrutura e de um acervo de qualidade.

É necessário apontar que os discursos que remodelavam a estrutura educacional das bibliotecas escolares e as caracterizam como elemento de apoio aos processos pedagógicos foram de suma importância. Em sua história sociocultural, a biblioteca escolar era vista até então como ‘depósito de livros’ controlados ou mesmo como um espaço sagrado ao qual apenas os professores tinham acesso. Pode-se afirmar, no entanto, que, no final dos oitocentos e durante o século XX, o século da

modernidade, constituiu-se um tempo áureo para as bibliotecas escolares. Os avanços ficam demonstrados no texto, a exemplo da presença de mobiliários adequados, de estantes para crianças e dos projetos pedagógicos para interligar a sala de aula com a biblioteca.

Conclui-se que, em tempo de distanciamento entre a biblioteca escolar e as concepções pedagógicas que balizam o conhecimento dos professores para formar e educar o aluno, é importante rever as teorias pedagógicas que adentraram nos espaços e modificaram sua estrutura para haver uma comunicação entre as duas instituições. É preciso que a biblioteca escolar estabeleça uma interlocução com as teorias da educação e com a comunidade escolar, ou seja, professores, alunos e diretores, de forma que o espaço dedicado à biblioteca não se reduza a ideias ilhadas, isoladas, mas que dialogue de forma clara e horizontal com os preceitos pedagógicos. É necessário, portanto, que a biblioteca seja mais um espaço intrínseco à escola e não um ambiente deslocado da instituição. Nesta pesquisa, mostrando a interlocução que houve nos anos de 20 e 40 entre a biblioteconomia e a educação, tentou-se apresentar para os futuros pesquisadores e profissionais da educação que é possível reaver o diálogo entre as duas instituições – biblioteca e escola. Cabe aos educadores, bibliotecários, professores e pesquisadores de ambas as áreas aperfeiçoar atitudes e práticas no que diz respeito à biblioteca escolar.

Referências

- Alberto, A. A. (1928). Inquérito sobre leituras infantis. *Jornal do Commercio*.
- Alberto, A. A. (1932). Pela criação de bibliotecas públicas infantis. *O Estado*.
- Almeida Júnior, O. F. (2000). Profissional da informação: entre o espírito e a produção. In M. L. Valentim (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional* (p. 31-51). São Paulo, SP: Polis.
- Azevedo, F. (1945). *As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos*. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.
- Azevedo, F. (1968). A nova função do livro escolar: discurso pronunciado na inauguração da Biblioteca Escolar Fernando de Azevedo. In F.

- Azevedo. *A educação e seus problemas* (4a ed.). São Paulo, SP: Melhoramentos.
- Campos, M. R. (1936). *Escola moderna: conceitos e práticas* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves.
- Carvalho, M. M. C., & Biccás, M. S. (2000). Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista do Ensino. In M. M. C. Carvalho, & D. Vidal. (Org.). *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura* (v. 1, p. 63-91). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Castro, C. A. (2003). Ensino e biblioteca: diálogo possível. *Transinformação*, 15(1), 63-72.
- Cury, C. R. J. (2004). Um olhar sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. In M. C. Xavier (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate* (p. 113-130). Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- Gomes, S. C. (1982). *Bibliotecas e sociedade na primeira república*. São Paulo, SP: Pioneira.
- Goulemot, J. M. (2001). Da leitura como produção de sentido. In R. Chartier. *Práticas de leitura*. São Paulo, SP: Estação Liberdade.
- Klinke, K. (2003). *Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais: (1906-1930)* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Latour, B. (2000). Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In M. Baratin, & C. Jacob (Orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.
- Lisboa, A. (1935). *Bibliotecas*. *Revista do Ensino*, (119), 20-46.
- Lopes, E. M. S. T., & Galvão, A. M. O. (2001). *História da educação*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A
- Lourenço Filho, M. B. (1944). *O ensino e a biblioteca: 1ª conferência da série educação e biblioteca*. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.

- Meireles, C. (1979). *Problemas da literatura infantil* (2a ed.). São Paulo, SP: Summus.
- Menegale, J. G. (1935). A biblioteca infantil. *Revista do Ensino*, (116-117), 78-85.
- Minas Gerais. (1924). *Regulamento do Ensino Primário de 1924*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.
- Minas Gerais. (1925). *Programa do Ensino Primário de 1925*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.
- Minas Gerais. (1927). *Programa do Ensino Primário*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.
- Minas Gerais. (1927). *Regulamento do Ensino Primário de 1927*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.
- Minas Gerais. (1930). *Regulamento do Ensino Normal de 1930*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.
- Minas Gerais. (1932). *Decreto nº 10.362 de 1932*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.
- Minas Gerais. (1934). *Decreto nº 11.501*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial.
- Monarcha, C. (2009). *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo, SP: Unesp.
- Revista do Ensino. (1926). (16), 310.
- Revista do Ensino. (1929a). (29), 100.
- Revista do Ensino. (1929b). (35), 100.
- Revista do Ensino. (1933). (85), 3.
- Revista do Ensino. (1934). (109), 41-42.

Marcus Vinicius Rodrigues MARTINS; Alcenir Soares dos REIS.

Revista do Ensino. (1935). (112), 100.

Revista do Ensino. (1938). (146-147), 18-23.

Silveira, F. J. N. (2007). *Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Silveira, F. J. N. (2008). O bibliotecário como agente histórico: do “humanista” ao “Moderno Profissional da Informação”. *Informação e Sociedade*, 18(3), 83-94.

Teixeira, A. (1930). *Porque ‘escola nova’*. Bahia: Livraria e Tipografia do Comércio.

Veiga, C. G. (2004). Manifesto dos pioneiros de 32: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In M. C. Xavier (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate* (p. 67-88). Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.

Veiga, C. G. (2007). *História da Educação*. São Paulo, SP: Ática.

Vidal, D. G. (1998). Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In A. M. O. Galvão, & L. M. Faria Filho. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autentica.

Vidal, D. G. (2007). Escola nova e processo educativo. In E. M. S. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga. *500 anos de educação no Brasil* (3a ed., p. 497-517). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Submetido em: 26/12/2014

Aprovado em: 15/05/2016

Este é um artigo de acesso aberto, distribuído sob os termos da licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos, em qualquer meio, desde que o trabalho original seja devidamente citado.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.