
COMPREENDENDO A COLABORAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIO E PROFESSOR: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE PATRICIA MONTIEL-OVERALL E DO MODELO TLC

Understanding teacher-librarian collaboration: the contribution of Patricia Montiel-Overall's studies and of TLC model

Gleice Pereira (1), Bernadete Santos Campello (2)

(1) Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, 29075-910 gleiceufes@gmail.com

(2) Universidade Federal de Minas Gerais, Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Belo Horizonte - MG, 31270-901, bscampello@gmail.com

Resumo

O modelo de Patricia Montiel-Overall (TLC) tem sido usado como base para vários estudos sobre a colaboração professor/bibliotecário. No Brasil, a pesquisa sobre o assunto tem se mostrado superficial, embora haja evidências de que a colaboração com os professores é um fator crucial para que a biblioteca possa contribuir para melhorar a aprendizagem da leitura. Este estudo buscou compreender como o TLC foi desenvolvido e validado e como foi utilizado por outros autores, tentando verificar os benefícios da sua utilização. A metodologia empregada foi a análise textual dos artigos de Montiel-Overall e colaboradores, de 2005 a 2013, que descrevem o TLC, além das tentativas para a sua validação, mais cinco estudos que utilizaram o modelo. Os resultados mostram que o trabalho de Montiel-Overall e colaboradores traz uma contribuição útil que pode ajudar a melhorar a pesquisa sobre o tema no Brasil.

Palavras chave: colaboração professor/bibliotecário; biblioteca escolar; pesquisa em biblioteca escolar; modelo TLC

1 Introdução

Colaboração professor/bibliotecário é um tema presente na literatura biblioteconômica dos Estados Unidos desde a década de 1940. Mary Peacock Douglas, uma das pioneiras da biblioteconomia escolar naquele país, enfatizava, já naquela época, a necessidade de professores e bibliotecários trabalharem juntos (Miller, 2003, p. 46). Atualmente, quando muitos estudos mostram a influência da colaboração professor/bibliotecário no sucesso escolar (Lonsdale, 2003), a questão tem sido objeto de pesquisa em vários países (Ash-Argyle e Shoham, 2012; Kimmel, 2012; Chu e Chow, 2011; Mccluskey, 2011;

Abstract

Montiel-Overall's TLC model has been used as a basis for several studies on teacher-librarian collaboration. In Brazil, research on the subject has showed to be superficial, although there is evidence that collaboration with teachers is a crucial factor if the library is to contribute to improve students' reading. This study sought to understand how Montiel-Overall's TLC model was designed and validated, and to analyze studies that applied TLC, trying to verify its consequent benefits. Methodology was textual analysis of articles by Montiel-Overall and colleagues from 2005 to 2013, which describe TLC and further attempts to its validation, plus five studies that used the model. Results show that the work of Montiel-Overall and colleagues brings a useful contribution that can help in improving research on this topic in Brazil.

Keywords: Teacher-librarian collaboration; School librarianship; School library research; TLC model

Freire 2007; Mokhtar e Majid, 2006). O Manifesto da IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar consolidou a questão, afirmando que

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação (IFLA/UNESCO, 1999).

A ênfase dada ao papel educativo do bibliotecário e a emergência do conceito de competência informacional aumentaram a necessidade do trabalho conjunto, para

se implementar nas escolas o ensino de habilidades informacionais.

1.1 Problema de pesquisa e objetivo

No Brasil, "a integração da biblioteca na escola", "a interação do bibliotecário com a equipe escolar" e outras expressões similares têm estado presentes por longo tempo no discurso dos bibliotecários (Oliveira, 1979; Silva, 1984; Alves, 1992). Entretanto, o tema da colaboração professor/bibliotecário tem sido abordado de forma superficial (Campello et al., 2013), geralmente relacionado a uma característica típica do bibliotecário: a preferência por trabalhar sozinho. O discurso dos praticantes apresenta em geral um tom admoestador, exortando para a mudança dessa situação, tentando persuadir os bibliotecários a ser participativos e interagir mais com os professores e com a equipe escolar. Entretanto, os fatores envolvidos no processo não são aprofundados, falhando-se em apresentar a questão em toda sua complexidade.

Os poucos estudos brasileiros sobre professor/bibliotecário (Silva, 1984; Alves, 1992; Bessa, 2011) se limitaram a enfatizar a importância da participação do professor nas atividades da biblioteca, chamando atenção para o pequeno número de ações integradas com o bibliotecário. As razões são principalmente a falta de treinamento de bibliotecários e de professores para realizar atividades em colaboração, além de condições precárias de trabalho desses profissionais (jornada dupla de trabalho dos professores, múltiplas tarefas do bibliotecário, falta de tempo, desconhecimento das funções do bibliotecário, etc.). Esses estudos analisaram principalmente a maneira como cada profissional percebe o trabalho do outro e como ambos trabalham (ou tem potencial para trabalhar) juntos quando os professores entendem a função educativa da biblioteca. São sustentados por referenciais teóricos frágeis e expressões como integração, envolvimento constante, comunhão, união, trabalho em equipe e colaboração são usadas nesses estudos com pouca precisão para nomear o fenômeno, resultando numa análise fraca e inconsistente (Alves, 1992, p. 67).

Examinando o papel educativo do bibliotecário em bibliotecas escolares brasileiras, Campello (2009) usou pela primeira vez no Brasil o modelo TLC (*Teacher-Librarian Collaboration*), desenvolvido pela pesquisadora norte-americana Patricia Montiel-Overall, que categoriza a colaboração professor/bibliotecário em quatro níveis: coordenação, cooperação, instrução integrada e currículo integrado, caracterizando a intensidade da colaboração (Figura 1). Assim, Campello (2009) buscou verificar, entre outras coisas, se e como uma amostra de bibliotecários desempenhava ações colaborativas. A conclusão foi que essas ações ocorriam em três dos quatro níveis identificados por Montiel-Overall: com mais frequência nos níveis de coordenação e de cooperação e menos no de instrução integrada. Embora houvesse alguns projetos integrados ao planejamento escolar, Campello (2009)

não considerou adequado caracterizá-los como currículo integrado, o quarto nível do TLC, visto que eram ações isoladas, não constituindo um programa amplo de letramento informacional, conforme caracterizado no modelo (Campello, 2009, p. 153).

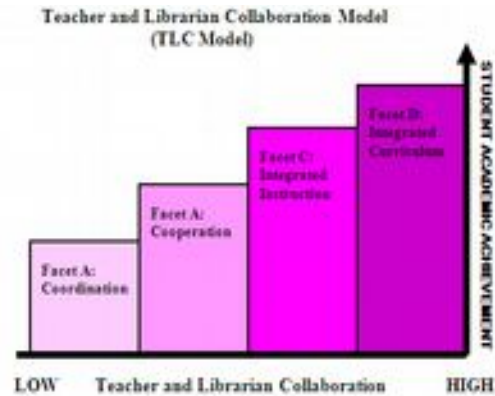


Figura 1: Modelo de Colaboração Professor/Bibliotecário (TLC). Fonte: Montiel-Overall, 2012, p. 21.

Moreira e Duarte (2013) utilizaram o TLC para investigar a colaboração professor/bibliotecário com base na análise da descrição de 20 projetos de leitura em quatro escolas públicas de ensino básico. O resultado foi similar ao de Campello (2009), tendo a colaboração ocorrido nos três níveis mais baixos: o nível prevalente encontrado em todas as atividades analisadas foi coordenação; cooperação foi verificada em oito atividades e instrução integrada em apenas três.

Nesses estudos, o TLC foi eficiente para revelar o processo de colaboração professor/bibliotecário de forma mais explícita. Entretanto, um exame mais detalhado do modelo e de suas aplicações seria necessário para permitir avaliar sua utilidade no contexto brasileiro. Assim, o presente estudo procurou compreender como o TLC foi criado e validado por sua autora, como foi aplicado e quais as vantagens de sua aplicação.

2 Metodologia

A metodologia utilizada foi análise textual de nove artigos de autoria de Montiel-Overall e colaboradores, publicados de 2005 a 2013, que descrevem o TLC e as subsequentes tentativas para sua validação, além de cinco relatos de pesquisas que usaram o modelo em dois países (Portugal e Israel). Estes documentos foram identificados por meio do Portal Capes e do Google Acadêmico. Cada texto foi analisado para revelar como o modelo foi aplicado e que resultados foram obtidos.

3 O Modelo de Colaboração Professor/Bibliotecário - TLC

Montiel-Overall apresentou pela primeira vez o TLC em dois estudos teóricos publicados em 2005 (Montiel-Overall, 2005a, 2005b), partindo do pressuposto de que os

fatores que possibilitam a colaboração efetiva entre professor e bibliotecário ainda não estavam claramente identificados e que, a fim de se compreender o significado da colaboração e sua relação com o desempenho dos alunos, seria necessário construir uma teoria de colaboração.

Com base na taxonomia de Loertscher (1988), (Figura 2) e em uma extensa revisão de literatura sobre colaboração, Montiel-Overall propôs o TLC, juntamente com uma definição que é muito citada por autores da área de biblioteconomia e ciência da informação:

Colaboração é uma relação de trabalho baseada na confiança, entre dois ou mais participantes em igualdade de condição, envolvidos em ideias compartilhadas, planejamento compartilhado e criação compartilhada de atividades de aprendizagem integrada e inovadora. Por meio de visão e objetivos compartilhados, são criadas oportunidades de aprendizagem que integram os conteúdos curriculares e as atividades da biblioteca, por meio de co-planejamento, co-implementação e co-avaliação do progresso dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem, a fim de melhorar a aprendizagem em todos os aspectos curriculares (Montiel-Overall, 2005a).

	Librarian's Taxonomy	Teacher's Taxonomy
Level 1	No involvement. Library media center is bypassed.	No involvement of library media center specialist or use of materials from the library media center.
Level 2	Students access information when needed.	Permanent room collection created. Little need to interact with the library media center.
Level 3	Specific requests from teachers and students addressed.	Materials borrowed from the library media center, public library or other sources for classroom use.
Level 4	Materials gathered on the spur of the moment.	Library media center specialist provides ideas and suggestions regarding materials for instruction.
Level 5	Informal planning in hall or lunchrooms.	Use of library media center materials to supplement unit content.
Level 6	Advance notice for needed library materials.	Library media center materials/activities are integral to unit content rather than supplementary.
Level 7	A concerted effort to promote library.	Library media specialist is a teaching partner to construct unit of instruction (of information literacy).
Level 8	Formal planning with teacher on a resource based project or unit.	Library media specialist is consulted as curriculum changes are being considered.
Level 9	Participation in development, execution, and evaluation of a resource-based teaching unit (Level 9).	
Level 10	Participation in resource-based teaching units where the entire unit content depends on the resources of the LMC program (Level 10).	
Level 11	Participation and contribution made along with teachers in planning and structure of what will be taught in school.	

Figura 2: Taxonomia de Loertscher. Fonte: Montiel-Overall, 2005a, p. 9.

O TLC é composto por quatro facetas, inicialmente denominadas pela autora de *modelos*: A - coordenação; B - cooperação; C - instrução integrada e D - currículo integrado, as quais identificam o nível de interação e comunicação que ocorre entre bibliotecários e professores, consistindo num *continuum* que vai de um nível relativamente baixo de envolvimento entre colaboradores a um profundo comprometimento intelectual.

A coordenação envolve práticas colaborativas simples, como por exemplo, estabelecer horários para atividades na biblioteca e fazer as combinações necessárias para evitar superposições, o que requer um mínimo de envolvimento, sendo a ênfase mais na eficiência do que na aprendizagem.

A cooperação implica um nível mais alto de intencionalidade e requer mais do que preocupação com a eficiência. Diz respeito a duas pessoas trabalhando juntas, guiadas por um propósito comum, por exemplo, quando bibliotecários e professores compartilham responsabilidade em projetos desenvolvidos pelos estudantes. Há predominância do papel de um dos participantes, sendo o bibliotecário um apoio para o professor, por exemplo, quando seleciona material para suas aulas.

Na instrução integrada, bibliotecários e professores estão engajados conjuntamente no planejamento e na implementação de atividades de aprendizagem, que incluem tanto os conteúdos curriculares quanto as habilidades informacionais. São parceiros trabalhando em igualdade de condições, com competências complementares, que se juntam para promover experiências significativas de aprendizagem para os estudantes.

O currículo integrado ocorre quando as práticas colaborativas atingem total articulação das atividades da biblioteca com o currículo, envolvendo todos os professores. O bibliotecário trabalha regularmente com cada professor para planejar, implementar e avaliar atividades que integram os conteúdos curriculares com as atividades da biblioteca. O diretor tem a função de criar espaço para a colaboração e enxerga o bibliotecário no mesmo nível do professor.

Em resumo, as duas primeiras facetas – coordenação e cooperação – descrevem um tipo de colaboração de intensidade mais baixa, na qual há um mínimo de ideias e planejamento compartilhados e pouca interação entre professor e bibliotecário. A instrução integrada e o currículo integrado descrevem “a colaboração de alto nível, onde professores e bibliotecários estão totalmente engajados na criação, implementação e avaliação de atividades em conjunto” (Montiel-Overall, 2007, p. 280).

3.1 Validação do TLC

Desde a criação do TLC em 2005, Montiel-Overall realizou diversos estudos empíricos a fim de validar seu modelo. O Quadro 1 (Apêndices) mostra algumas características desses estudos.

Tendo desenvolvido o TLC com base na taxonomia de Loertscher, Montiel-Overall (2007) buscou inicialmente verificar a consistência dos dois modelos (Loertscher e TLC) e compreender melhor a extensão em que teoria e prática da colaboração estavam integradas. Além de revelar uma relação complementar entre os dois modelos, o estudo começou a identificar práticas específicas de colaboração presentes na literatura. Parece que a principal contribuição do estudo de 2007 foi apontar a necessidade de outras pesqui-

sas que revelariam como bibliotecários trabalhavam efetivamente com os professores e como as limitações da colaboração eram superadas, e também demonstrar a correlação entre a colaboração professor/bibliotecário e o desempenho dos estudantes.

Em seguida, Montiel-Overall (2008a) procurou examinar práticas de professores e bibliotecários altamente colaborativos, de forma a identificar elementos facilitadores nesse processo. Comunicação, administração e motivação provaram ser elementos essenciais em práticas colaborativas de sucesso; cultura escolar e atributos positivos dos colaboradores foram considerados pré-requisitos. Os participantes desse estudo tomaram conhecimento do TLC e o discutiram, levando à sua validação e revisão, que foi apresentada em um esquema que incluiu os vários caminhos percorridos em atividades de colaboração (Figura 3).

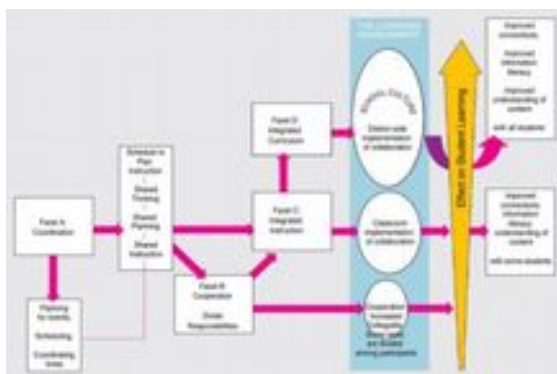


Figura 3: Anexo 3 - As quatro facetas da colaboração propostas no modelo de colaboração professor/bibliotecário
Fonte: Montiel-Overall, 2008a, p. 148.

O estudo seguinte (Montiel-Overall, 2009; Montiel-Overall e Jones, 2011) buscou compreender dois aspectos centrais da colaboração: a frequência com que ela ocorria e sua correlação com o desempenho dos estudantes, conforme percebido pelos professores. Um primeiro artigo (Montiel-Overall, 2009 (2)) descreveu os procedimentos para validação do instrumento de coleta de dados, o questionário chamado de TLC II, que foi feito com base no *TLC Survey*, instrumento desenvolvido previamente para o estudo de 2007. De acordo com a autora, a avaliação do instrumento foi positiva e os fatores identificados eram similares às quatro facetas do TLC que, entretanto, precisavam ser mais detalhadas. Ela aconselhou os bibliotecários a focalizar seus esforços em práticas de colaboração de alto nível (facetas C e D do TLC) que, de acordo com ela, teriam teoricamente maior potencial para melhorar a aprendizagem. Assim, reconheceu que a aplicação do TLC II não foi suficiente para mostrar evidências práticas do impacto da colaboração na aprendizagem. A análise dos resultados da pesquisa foi publicada em outro artigo (Montiel-Overall e Jones, 2011), que relatou outra limitação do estudo: o fato de que o TLC II tinha sido desenvolvido por bibliotecários, cuja percepção pode ser diferente da dos professores (Montiel-Overall e Jones, 2011). Os dados revelaram que os professores perceberam todas as práticas colaborativas

como importantes para a aprendizagem, embora estivessem, conforme mostrado em estudos anteriores, mais envolvidos com tipos tradicionais de colaboração, que incluíam, por exemplo, a ajuda que o bibliotecário dá ao professor para selecionar material para suas aulas. O estudo confirmou a função desse nível mais baixo de colaboração como um passo para o desenvolvimento da confiança, que pode levar a níveis mais altos de colaboração. Outro resultado significativo foi que a percepção dos professores não correspondeu ao que era recomendado pela literatura de biblioteconomia, que estimula o bibliotecário a exercer uma função educativa, trabalhando cada vez mais com os professores (Montiel-Overall e Jones, 2011).

Em seguida, Montiel-Overall coordenou um estudo de caso longitudinal que durou três anos (Montiel-Overall, 2010; Montiel-Overall; Grimes, 2013). No primeiro ano, professores e bibliotecários trabalharam juntos, planejando um curso a ser dado posteriormente para outros professores e bibliotecários, a fim de prepará-los para desenvolver estratégias de pesquisa escolar a serem aplicadas numa disciplina de Ciências, de uma classe de estudantes latinos de ensino fundamental. Os dados revelaram mais detalhes dos fatores facilitadores da colaboração: conhecimento compartilhado, construção de relacionamentos (comunicação e qualidades dos colaboradores), reflexão profunda sobre idéias (acomodação e consenso) e ambiente. Uma conceitualização do processo colaborativo foi proposta, consistindo de três fases: fase inicial, marcada pelo interesse, motivação e comprometimento; fase de construção de relacionamento, caracterizada pela necessidade de conhecer uns aos outros; fase produtiva, caracterizada pela coesão do grupo (Figura 4). Além de ampliar o entendimento dos fatores envolvidos na colaboração, o estudo aumentou a compreensão de suas relações, complementando as facetas do TLC (Montiel-Overall, 2010). Na segunda fase do estudo (Montiel-Overall e Grimes, 2013), que durou dois anos, o curso planejado na primeira fase foi ministrado, por meio de oficinas, para professores e bibliotecários, como parte de um programa de formação profissional, de forma a prepará-los para desenvolver projetos de pesquisa escolar na área de Ciências. Cinco categorias de análise foram estabelecidas a priori com base no TLC: construção de relacionamentos, compartilhamento de currículo, estabelecimento de conexões, mudança de percepção e mudança no ensino. Uma revisão nessas categorias resultou em: conhecimento e compreensão do TLC, experiência com projetos de pesquisa escolar, letramento informacional, estratégias didáticas, mudança de percepções e mudança na pedagogia. Temas importantes emergiram das categorias: preparação, experiência, transformação/mudança ao longo do tempo e motivação. Os resultados revelaram que, como os professores demonstraram não possuir consciência do papel do bibliotecário como parceiro educativo, eles precisariam aprender a trabalhar juntos. O estudo confirmou elementos da colaboração já identificados em estudos anteriores e acrescentou outros (orientação e formação profissional) especificamente relacionados ao fato de que a colaboração precisa ser aprendida.

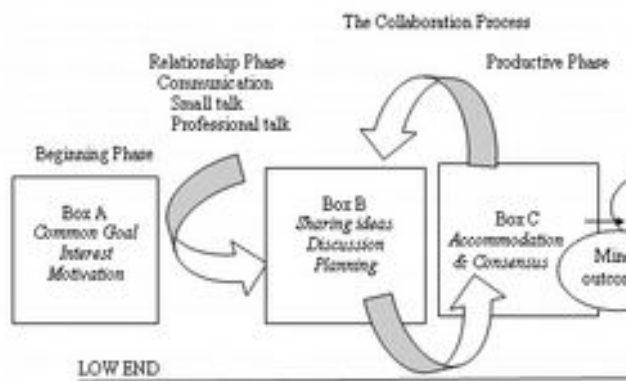


Figura 4: O processo de colaboração (6). Fonte: Montiel-Overall, 2010, p. 47.

Embora Montiel-Overall tenha coletado dados de professores em estudos anteriores (2007, 2008a, 2009, 2011), foi no estudo de 2013 que ela mostrou mais claramente como esses professores reagem em situações colaborativas. A metodologia de intervenção utilizada no estudo confirmou que a colaboração pode ser aprendida, mas exige tempo e experiência. Na conclusão do artigo, o texto mostra-se especialmente exortativo, sugerindo que

é extremamente necessária uma iniciativa nacional para melhorar a participação dos bibliotecários na educação, bem como para assegurar total apoio dos educadores na colaboração professor/bibliotecário, como descrito na literatura de biblioteconomia e ciência da informação (Montiel-Overall e Grimes, 2013, p. 48).

As autoras incitam os bibliotecários a ser mais ativos, a ajudar os educadores a mudar sua percepção sobre eles (bibliotecários), e a elevar sua consciência sobre a existência de padrões de letramento informacional e sobre a importância da colaboração de alto nível, como forma de melhorar os resultados escolares (3).

Junto com Anthony C. R. Hernandez, Montiel-Overall (2012) realizou um estudo similar ao de 2013 (Montiel-Overall; Grimes, 2013), com professores e bibliotecários participando de oficinas de treinamento. A diferença foi que havia um grupo de controle que não participou das oficinas. Nesse estudo, apenas dois aspectos da colaboração professor/bibliotecário foram investigados: a frequência das práticas colaborativas e sua importância para a aprendizagem dos alunos. Os resultados confirmaram a influência das oficinas de formação profissional, que contribuíram para mudanças no comportamento colaborativo de professores e bibliotecários relacionados à frequência de sua colaboração e à sua percepção sobre a importância desta para o êxito da aprendizagem, embora as percepções tenham diferido ligeiramente em cada grupo, nesses dois aspectos.

3.2 Aplicação do modelo

Três estudos em Portugal e dois em Israel investigaram a colaboração professor/bibliotecário usando o modelo TLC.

Freire (2007) buscou compreender como professores integravam a biblioteca em suas práticas de ensino e o grau de colaboração com o professor-bibliotecário (4), investigando inicialmente suas percepções sobre o trabalho colaborativo. Sendo uma pesquisa-ação, com a intenção de mudar uma realidade, o estudo de Freire procurou estimular os professores a refletir sobre a colaboração por meio de uma intervenção teórica que consistiu de discussões sobre teorias e modelos de colaboração, usando os trabalhos de David Loertscher, Patricia Montiel-Overall e Carol Doll. Após a discussão, Freire (2007) investigou se houve mudanças nas percepções dos professores. Ao final, houve a implementação de atividades colaborativas, envolvendo professores da amostra que se apresentaram como voluntários para trabalhar com o professor-bibliotecário.

O estudo revelou que a colaboração entre professores e a biblioteca já existia, principalmente como atividades extracurriculares, ocorrendo principalmente no nível de coordenação. Os professores tinham uma visão limitada do que era a colaboração. O processo de reflexão e a discussão sobre teorias expandiram a percepção de oito dos quinze participantes, principalmente porque destacou o papel de parceiro do professor-bibliotecário que era desconhecido para muitos deles. Segundo Freire (2007), a apresentação dos modelos de colaboração e dos níveis em que ela ocorre funcionou como uma oportunidade de inovação pedagógica e uma meta a ser alcançada. O estudo, segundo a autora, pode ter sido o começo da mudança da cultura escolar caracterizada pelo isolamento.

A partir da perspectiva de Freire (2007), que afirmava que a reflexão teórica havia tido um efeito positivo na mudança da percepção dos professores e nas práticas colaborativas, Rodrigues (2010) do mesmo modo, buscou criar e gerenciar oportunidades para reflexão e mudança de atitudes e comportamentos de professores no contexto de um projeto que tinha como objetivo desenvolver habilidades informacionais nos estudantes. Práticas colaborativas foram categorizadas com base na taxonomia de Loertscher e no modelo TLC. Os resultados de Rodrigues (2010) confirmaram os baixos níveis de colaboração encontrados por Freire (2007), limitados a coordenação e a cooperação em atividades extracurriculares e, ocasionalmente, em atividades curriculares. Rodrigues (2010) concluiu que a experiência de trabalhar junto com o professor-bibliotecário, mesmo nos dois casos observados, que começaram a contragosto, foi muito bem aceita pelos professores. Tal êxito contribuiu para uma melhora qualitativa no trabalho da biblioteca escolar, que passou a ter novo significado e importância.

Santos (2010) investigou concepções de colaboração de três professores-bibliotecários, seu papel nas práticas colaborativas, além de fatores positivos e negativos na colaboração. Os resultados mostraram que a concepção de colaboração de um dos participantes estava no nível de currículo integrado e dos outros dois, no nível de cooperação. No primeiro caso, o participante relacionava a colaboração com a aprendizagem. Nos outros, a concepção de colaboração estava relacionada com o que os participantes chama-

vam de disponibilidade, uma compreensão de que colaborar, na perspectiva da biblioteca, significava fornecer recursos para as atividades curriculares, não considerando que deveriam ter envolvimento em tais atividades. Práticas educativas nos três casos revelaram baixo nível de colaboração, embora os participantes parecessem preocupados com o êxito da aprendizagem dos estudantes.

Um estudo feito em Israel (Dotan e Aharony, 2008) teve como objetivo verificar se a colaboração professor/bibliotecário tinha correlação com o maior envolvimento do bibliotecário em projetos de ensino de habilidades informacionais para os alunos. Resultados mostraram que o relacionamento permanente do bibliotecário com os professores, particularmente pela disponibilização de recursos da biblioteca, tinha alta correlação com o ensino de habilidades informacionais. Revelaram também que bibliotecários que trabalhavam em bibliotecas com instalações e recursos tecnológicos avançados colaboravam mais frequentemente com os professores, inclusive num nível mais alto, sugerindo que o uso de tecnologia favorece a expansão de sua função educativa.

Também em Israel, Ash-Argyle e Shoham (2012) examinaram a correlação entre: 1) o tipo de treinamento recebido por bibliotecários em Israel, 2) o grau de liderança que exibem (como percebido por eles mesmos, pelos professores e diretores), e 3) seu envolvimento na vida escolar, com padrões de colaboração professor/bibliotecário. O nível de colaboração percebido era mais baixo entre bibliotecários que não tinham registro profissional para ensinar. Os que tinham o registro (professores-bibliotecários) eram percebidos como tendo o mais alto nível de envolvimento pedagógico e social. A análise mostrou que capacidade de liderança denotava um alto nível de colaboração. Os pesquisadores alertaram para a necessidade de se preparar bibliotecários com perfil educativo, sugerindo mudança na tendência atualmente observada, de se formar bibliotecários como cientistas da informação.

4 Discussão

A presente análise mostrou a amplitude e a consistência do conhecimento sobre colaboração professor/bibliotecário proporcionadas pelos estudos de Montiel-Overall, que começaram com uma estrutura teórica ampla e evoluíram para pesquisas mais aplicadas. Estudos que usaram o modelo TLC sustentam as descobertas da pesquisadora e de seus colaboradores. As limitações dos diversos estudos foram bem explicitadas. Empregando diferentes abordagens metodológicas, os estudos usaram o modelo TLC para:

- identificar práticas de colaboração professor/bibliotecário;
- determinar o nível de colaboração;
- identificar fatores que afetam o processo de colaboração;

- identificar correlações entre fatores relacionados à colaboração.

Para definir o TLC, Montiel-Overall (2005a) buscou integrar conhecimentos sobre colaboração de diferentes áreas (Hara et al., 2003; Mattisech e Monsey, 1992), o que parece fazer do modelo um instrumento flexível e amplamente compreensível. Os estudos empíricos que se seguiram revelaram a complexidade da colaboração, mostrando diferentes possibilidades de professores e bibliotecários trabalhar em parceria. Também demonstraram as dificuldades para se implementar processos de colaboração, especialmente devido a diferenças nas percepções de professores e bibliotecários sobre a questão.

Embora nenhum modelo seja capaz de capturar a total complexidade de um fenômeno, por se constituir em uma representação simplificada da realidade, essa representação conceitual possibilita a comparação de resultados de pesquisas. A presente análise sugere que o TLC seja útil para compreender características da cultura escolar e para entender as diferenças entre práticas colaborativas de diferentes escolas, em diferentes países. A consolidação da terminologia é um aspecto positivo trazido pelo TLC, possibilitando a identificação e a nomeação objetiva dos graus de colaboração.

O TLC concretiza a noção de colaboração, já presente na percepção dos professores, apresentando as práticas colaborativas com mais detalhes. Os níveis de colaboração identificados por meio do TLC tornam mais visível a função educativa do bibliotecário, que vinha sendo considerado em geral apenas como um elemento que apoiava o professor em atividades relacionadas ao uso da coleção da biblioteca e não como um parceiro no ensino. Tais níveis de colaboração podem ser considerados metas a serem alcançadas, já que existe uma compreensão, por parte dos professores, de que o trabalho colaborativo pode estimular inovações educacionais. A estrutura geral do modelo e os questionários desenvolvidos para sua validação – TLC II (7) e TLC III (8) – são úteis para sistematizar questões a serem investigadas por outros estudos.

A aplicação do TLC para compreender práticas colaborativas pode revelar questões que necessitam ser aperfeiçoadas, como demonstrado por Dotan e Aharony (2008), que identificaram pouca colaboração no que diz respeito ao planejamento e por Freire (2007), que também observou isso nas práticas de avaliação, ou seja, nos dois extremos do processo de aprendizagem.

Embora as representações gráficas do modelo sugiram que a colaboração tenha um efeito positivo na aprendizagem (Montiel-Overall, 2005a, p 10, 16, 18; 2008a, p 148; 2009, p 190; 2012, p 21; 2013, p 47), tal fato não foi realmente testado nos estudos. A maioria deles mostrou a percepção de diferentes participantes sobre a questão, mas é necessário compreender essas narrativas como construções linguísticas que não espelham diretamente as práticas, mesmo que se tenha dado aos participantes a possibilidade de dizer

algo sobre suas práticas. Apesar disso, por proporcionar uma compreensão mais realista da colaboração professor/bibliotecário, o TLC ajuda a superar o estágio da simples apologia, levantando possibilidades e desafios para a prática da colaboração.

É interessante observar que nos dois países em que foi utilizado o modelo, sua aplicação apresenta características peculiares. Em Portugal parece existir uma preocupação em desenvolver ações colaborativas na prática (dois dos três estudos utilizaram pesquisa-ação com intervenção dos pesquisadores), baseados no fato de que ela tem sido cada vez mais valorizada no contexto das políticas educacionais e no discurso dos líderes no país. Em Israel, pode-se observar uma vontade de conhecer os fatores relacionados à colaboração; assim pesquisas quantitativas se dedicaram a medir a correlação desses fatores por meio de técnicas estatísticas. O conjunto dessas pesquisas abre perspectivas interessantes para futuros estudos.

5 Considerações Finais

As pesquisas incipientes sobre colaboração professor/bibliotecário no Brasil apontam para a necessidade de mais estudos, já que o trabalho conjunto desses profissionais se mostrou essencial em projetos de leitura em escolas brasileiras (Moreira, 2014). Em outras palavras, a colaboração deve ser vista não apenas como um fator que melhora os resultados escolares, mas como um imperativo para que o bibliotecário faça parte do esforço para melhorar o nível de leitura dos estudantes brasileiros, que se encontra baixo – 55º lugar no ranking mundial em 2012 – (Pisa, 2013), apontando para a necessidade de colocar em ação todos os recursos disponíveis na escola.

A presente análise revelou que a pesquisa sobre colaboração professor/bibliotecário deve ser aprofundada e que o uso do TLC pode ajudar a entender melhor o processo colaborativo na perspectiva da cultura escolar, levantando questões específicas a cada contexto. Esse tipo de pesquisa enfatiza a função educativa do bibliotecário, dando maior clareza ao seu papel no processo de aprendizagem.

Notas

- (1) Trabalho publicado originalmente em inglês, nos anais da 44th IASL International Association on School Librarianship (IASL) Conference and 19th Forum on International Research in School Librarianship, que ocorreu em Maastricht, Holanda, de 28 de junho a 02 de julho de 2015. A publicação desta versão em português foi devidamente autorizada pela IASL.
- (2) Publicado anteriormente com o título *Assessing teacher and librarian collaboration: a preliminary report* (Montiel-Overall, 2008b).
- (3) Ver o programa dos módulos em Montiel-Overall e Grimes, 2013, p. 44.

- (4) O artigo resultante desse estudo foi escolhido pela American Library Association Library Instruction Round Table (LIRT), como um dos Top Twenty 2013 (Vinte Mais de 2013). <http://www.ala.org/lirt/sites/ala.org.lirt/files/content/archive/2014jun.pdf>. (19-02-2016).
- (5) Desde 2015, existe em Portugal, a função do Professor Bibliotecário, regulamentada pela Portaria n.º 192-A/2015, que garante a formação de pessoal qualificado e especializado, com dupla formação, para atuar nas bibliotecas da Rede.
- (6) A ilustração representa o processo de colaboração professor/bibliotecário em uma tarefa colaborativa. O Box A retrata os fatores necessários durante a Fase Inicial da colaboração: objetivo comum, interesse e motivação. Na Fase de Relacionamento ocorre a construção de relações necessárias para a colaboração. A comunicação é uma maneira de desenvolver relações por meio de conversas informais sobre família e amigos e conversas sobre trabalho. A seta à esquerda ilustra o movimento para a próxima Fase apresentada no Box B, a Fase Produtiva, que inclui compartilhar idéias, discutir e planejar. Essas ações envolvem acomodação e consenso, que são mostrados no Box C. As pequenas setas à direita ilustram resultados menos importantes que se originam de ações da Fase Produtiva, que levam ao resultado final do processo, mostrado no Box D. A seta longa embaixo indica a extensão dos níveis de colaboração, de baixo (à esquerda) até alto (à direita).
- (7) Ver amostra do TLC II em Montiel-Overall, 2009, p. 190.
- (8) Ver o TLC III em Montiel-Overall e Hernandez, 2012, p. 21.

Referências

- Alves, M. C (1992). A integração entre bibliotecário-professor no Brasil: o estado da arte. 1992. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1992.
- Ash-Argyle, R.; Shoham, S (2012). Librarians' leadership efficacy, training, and school involvement: collaboration between teachers and school librarians in Israel // *School Libraries Worldwide*, 18: 1 (2012), p.1-17.
- Bessa, A. Q (2011). A interação entre bibliotecários e professores de escolas públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- Campello, B (2009). Information literacy practices in Brazilian school libraries: librarian collaboration with teachers. Annual Conference of The International Association of School Librarianship, 38.; International Forum On Research In School Librarianship, 13., 2009, Abano Terme // *Proceedings. Abano Terme: IASL, 2009*. [http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/ELITS%20website%20Homepage/IASL%202009/campello\[1\].pdf](http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/ELITS%20website%20Homepage/IASL%202009/campello[1].pdf). (27-10-2015).

- Campello, B. et al. (2013). Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 18, n. 37, p. 123-156, 2013. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2013v18n37p123/25335>. (27-10- 2015).
- Chu, S. K. W.; Chow, K (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills // *Library & Information Science Research*, v. 33 (2011) 132-143.
- Dotan, G.; Aharoni, N (2015). Information literacy roles of library media specialists in high schools: Israeli perspectives. *Journal of Information Literacy*, 2: 1 (2008). <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/RA-V2-11-2008-2/136>. (27-10- 2015).
- Freire, A. C (2007). Biblioteca escolar e sala de aula - intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária. 2007. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) - Departamento de Ciências da Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa. <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/577/1/LC264.pdf>. (27-10-2015).
- Hara, N. et al (2003). An emerging view of scientific collaboration: scientists' perspectives on collaboration and factors that impact collaboration. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 54 (2003) 952-965.
- Ifila/Unesco (1999). Manifesto IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar. 1999. <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. (27-10-2015).
- Kimmel, S. C (2012). Collaboration as school reform: are there patterns in the chaos of planning with teachers? *School Library Research*, v. 15, 2012. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978844.pdf>. (27-10-2015).
- Loertscher, D. V (1988). *Taxonomies of the school library media program*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1988.
- Lonsdale, M (2003). Impact of school libraries on student achievement: a review of the research. Camberwell, Victoria: Australian School Library Association, 2003. <http://www.asla.org.au/site/defaultsite/filesystem/documents/research.pdf>. (27-10-2015).
- Mattisdech, P. W.; Monsey, B. R (1992). *Collaboration: what makes it work*. St. Paul, MN: Wilder Foundation, 1992.
- Mccluskey, C (2011). Creating information literacy partnerships in higher education. *Library and Information Research*, 35: 111 (2011) 59-72.
- Miller, M. L. (2003). *Pioneers and leaders in library services to youth: a biographical dictionary*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2003.
- Mokhtar, I. A.; Majid, S (2006). An exploratory study of the collaborative relationship between teachers and librarians in Singapore primary and secondary schools. *Library & Information Science Research*, 28 (2006) 265-280.
- Montiel-Overall, P (2005a). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. *School Library Media Research*, 8, 2005a. <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmr-contents/volume82005/theory>. (27-10- 2015).
- Montiel-Overall, P (2005b). A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). *School Libraries Worldwide*, 11:2 (2005b) 24-48. <http://murraylib604.org/TheoreticalUnderstanding.pdf>. (27-10-2015).
- Montiel-Overall, P. (2007). Research on teacher and librarian collaboration: an examination of underlying structures of models // *Library & Information Science Research*, 29:2 (2007) 277-292.
- Montiel-Overall, P. (2008a). Teacher and librarian collaboration: a qualitative study. *Library & Information Science Research*, 30: 2 (2008) 145-155.
- Montiel-Overall, P. (2008). Assessing teacher and librarian collaboration: a preliminary report // *Annual Conference Of The International Association Of School Librarianship*, 37.; *International Forum On Research In School Librarianship*, 14., 2008, Berkeley. Proceedings. Berkeley: IASL, 2008b. <http://www.kzneduca-tion.gov.za/Portals/0/ELITS%20website%20Homepage/IASL%202008/research%20forum/overallrf.pdf>. (27-10-2015).
- Montiel-Overall, P (2009). Teachers' perceptions of teacher and librarian collaboration: instrumentation development and validation. *Library & Information Science Research*, 3:3(2009) 182-191.
- Montiel-Overall, P (2010). Further understanding of collaboration: a case study with teachers and librarians // *School Libraries Worldwide*, 16: 2 (2010) 31-54.
- Montiel-Overall, P.; Jones, P (2011). Teacher and school librarian collaboration: a preliminary report of teachers' perceptions about frequency and importance to student learning. *Canadian Journal of Information Science Research*, 35:1 (2011) 49-76.
- Montiel-Overall, P.; Hernandez, A (2012). The effect of professional development on teacher and librarian collaboration: preliminary findings using a revised instrument, TLC-III // *School Library Research*, v. 15, 2012. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994326.pdf>.
- Montiel-Overall, P.; Grimes, K. (2013). Teachers and librarians collaborating on inquiry-based science instruction: A longitudinal study // *Library & Information Science Research*, 35: 1 (2013) 41-53.
- Moreira, J. A. (2014). Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: um mapeamento de iniciativas e suas articulações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - RME - BH. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2014.
- Moreira, J. A.; Duarte, A. B. S (2013). Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: uma análise inicial de projetos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a partir de modelos de trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores. // *Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação E Ciência Da Informação*, 25. 2013, Florianópolis. Anais Florianópolis: FEBAB, 2013. <http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1258/1259>. (27-10-2015).
- Oliveira, T. S. F (1979). A biblioteca escolar no regimento comum das escolas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo // *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 2: 3/4 (1979) 230-277, 1979.
- PISA: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências. (2013). UOL Educação, 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>. (26-02- 2016).
- Rodrigues, M. C. G. D (2010). Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração: um estudo numa Escola Secundária com 3º Ciclo. 2010. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) - Departamento de Ciências da Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2010. http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1706/1/ceu_rodrigues_dm_k.pdf. (27-10- 2015).
- Santos, M. L. M (2010). Bibliotecas escolares: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores; estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) - Departamento de Ciências da Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2010. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1574/1/BeSColabora%C3%A7%C3%A3oLSantosVol.I.pdf>. (27-10- 2015).
- Silva, V. A. P (1984). Proposta de interação entre educadores e bibliotecário nas escolas de 1º e 2º graus. 1984. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1984.

Copyright: © 2016 Pereira e Campello. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons CC Attribution-ShareAlike (CC BY-SA), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, under the identical terms, and provided the original author and source are credited.

Received: 2016-05-19. Accepted: 2016-05-19

Apêndice

Ano de publicação/ título	Participantes	Escolas /nível	Instrumento de coleta de dados	Análise dos dados
2007 <i>Research on teacher and librarian collaboration: an examination of underlying structures of models</i>	64 professores, sete bibliotecários, seis diretores e um vice-diretor, escolhidos propositalmente	Sete escolas públicas que atendiam alunos do jardim de infância ao nível médio	Dois questionários, um baseado na taxonomia de Lortscher e outro no TLC, em escala Likert de cinco pontos	Análise factorial exploratória
2008 <i>Teacher and librarian collaboration: a qualitative study</i>	Dezoito professores e bibliotecários	Três escolas públicas que atendiam alunos de 4 a 14 anos.	Entrevistas, observação de atividades de planejamento colaborativo, diário de campo	Análise qualitativa, por categorias
2009 <i>Teachers' perceptions of teacher and librarian collaboration: instrumentation development and validation</i>	194 professores e onze bibliotecários	Onze escolas de ensino fundamental	Questionário TLC II, com 16 afirmativas, em escala Likert de quatro pontos	Análise factorial exploratória
2011 <i>Teacher and school librarian collaboration: a preliminary report of teachers' perceptions about frequency and importance to student learning</i>	Igual ao estudo de 2009	Igual ao estudo de 2009	Igual ao estudo de 2009	SAS 9.1.3 Estatística descritiva
2010 1ª fase <i>Further understanding of collaboration: A case study with teachers and librarians.</i>	Três professores e três bibliotecários	Três escolas de ensino fundamental	Oficinas, observação, entrevistas antes e depois das oficinas e diários de participantes	Análise qualitativa, por categorias
2013 2ª fase <i>Teachers and librarians collaborating on inquiry-based science instruction: A longitudinal study</i>	Dezoito professores e bibliotecários	Seis escolas de ensino fundamental	Oficinas mensais, de quatro horas de duração, observações registradas em diário de campo, entrevistas, diários dos participantes	Análise qualitativa, por categorias
2012 <i>The effect of professional development on teacher and librarian collaboration: Preliminary findings using a revised instrument, TLC-III</i>	Trinta professores e seis bibliotecários	Seis escolas de ensino fundamental, que atendiam alunos de 8 a 10 anos	Oficinas, questionário TLC-III, com 24 afirmativas, em escala Likert de quatro pontos, aplicado antes e depois das oficinas	Análise qualitativa

Quadro 1 - Características dos estudos de Montiel-Overall