UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARCOS PAULO DE PASSOS

O ATO LÚDICO DE CONHECER:
a pesquisa como processo dialógico de apropriação
de dispositivos informacionais e culturais

São Paulo
2013

MARCOS PAULO DE PASSOS

O ato lúdico de conhecer:
a *pesquisa* como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação, sob a orientação da profa. Dra. Ivete Pieruccini.

Área de concentração: Cultura e Informação.
Linha de pesquisa: Apropriação Social da Informação.

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Passos, Marcos Paulo de

P285a O ato lúdico de conhecer: a *pesquisa* como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e Culturais / Marcos Paulo de Passos. – São Paulo: s.n, 2013. 125 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2013.

Bibliografia: f. 108-114

Orientadora: Ivete Pieruccini.

1. Ciência da Informação. 2. Lúdico. 3. Pesquisa.
4. Dispositivos informacionais e culturais. I. Autor.
- II. Pieruccini, Ivete. (orient.). III. Título.

CDD 020

PASSOS, Marcos Paulo de

O ato lúdico de conhecer:

a *pesquisa* como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra. Ivete Pieruccini (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo

Universidade de São Paulo
São Paulo, _____.

Agradecimentos

À profa. Ivete Pieruccini, pela confiança, pelas oportunidades diversas e instigantes, exame criterioso e desafiador, pela parceria constante nos caminhos reflexivos dessa pesquisa.

Ao prof. Edmir Perrotti, igualmente, pelas contribuições referenciais, sobretudo, pelo horizonte científico que descortina.

À profa. Maria de Fátima Tálamo, pela leitura atenta e apreciação do relatório parcial de qualificação, também pelas sugestões apontadas. Igualmente, à profa. Lúcia Maciel de Oliveira, cuja leitura do relatório, que alinhavada aos encontros do estágio-docência, permitiram outras conexões reflexivas na sequência dos estudos.

Aos pesquisadores do *Colaboratório de Infoeducação*: Amanda, Carmen, Celly, Edison, Fernanda, Lilian e Simone. Do mesmo modo, os bolsistas: Clara, Caio, Sueli, Guilherme, Verônica e Cínthia. Em outras situações acadêmicas: Gisele, Camila, Paulo, Luís Ganassim, William, Bruno, Wesley e Mariany, Fabiana, Fernanda, Wanderson, Elisângela e Magdalena. Todos, pelos encontros e estabelecimento de laços singulares.

Aos envolvidos e responsáveis por tornar a *Estação do Conhecimento Einstein* uma experiência concreta, inovadora e afável: Solange, Veridiana e Daniele; as educadoras: Beth Felisberto, Chris Lopes, Cris Lima, Mônica, Sandra e Allynne, igualmente, aos meninos e meninas do PAP. A todos, também, pela contribuição imprescindível para consecução dessa pesquisa.

Ao pessoal da Secretaria de Pós-Graduação da ECA: Miriam, Ivete, Izabela e demais servidores da instituição, por facilitarem a compreensão das tramitações implicadas administrativamente.

Aos graduandos em biblioteconomia, participantes de disciplinas em dois estágios-docência realizados em 2012 e 2013, e aos sempre presentes da sala do CBD, corredores e entorno da ECA: Felipe, Juliana, Ellen, Cristina, “Amandas”, Simoni, Gilmar, Leandro, Artur, entre tantos outros!

Ao PPGCI pela concessão de Bolsa CAPES, financiamento indispensável para realização dessa pesquisa.

De outra forma, à Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura de São Paulo, também pela concessão de afastamento, que permitiu dedicação exclusiva e imersão no contexto do estudo. Aos amigos bibliotecários que atuam pelos Centros Educacionais Unificados de São Paulo.

Aos demais docentes que encontrei e conversei nesse percurso: Tizuko e Belmira do FE-USP, Oswaldo, Carlos, Eduardo, Maria Helena e José Augusto do PPGCI da UNESP e Henriette do PPG UFBA, Marco Antonio, Giulia e Marivalde do PPGCI-USP, e prof. Richard, PPG FFLCH-USP.

Finalmente, todos que acompanham tais percursos e inquietações, próximos ou distantes, que acreditam e acompanham, gostam de compô-los e enriquecê-los em outras paragens e deshoras: Emanuel, Noemi, Tadashi, Raphael, Andrezinho, Martinha, Hevelyn, Jordana, José Luís, Rabello, Pacanaro, Lucas, Thaís, Priscila, Roberta, Luciana, Michele, Viviane, Thiago Gaudêncio, Juliana, Carolina; Jobi, Pedro, Ronie, Leandro, Madeline, Cássia, Charlene, Sandra, Ana, Manoel, Alexandre e Sônia (ceu-pmsp); João, Rogério, Guilherme, Daniel (piás); Igor Azevedo, Izaías, Gabriel, Salatiel, Tiago, Rafael, Addressa, Letícia, Nayara, Margareth, Wanderley, Gustavo... (jd. Romano); Alecs, Júlio, Fernando, Dino, Erick, Telles, Laerte, Otávio, Luís, Giordâni; e, especialmente, aos *cronópios*: Roberto, Sergio, Eduardo, Adriano, Serginho, Clayton, Riverton e Mônica Vilela.

Essencialmente, aos que me precedem e sucedem, incondicional e inextricavelmente: Benedito e Helena, Benedito Sérgio e Roseli, Ana Lúcia e Renato, meus sobrinhos Bruna, Renan e Raquel.

RESUMO

PASSOS, M. P. de. O ato lúdico de conhecer: a *pesquisa* como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Procura-se compreender e sistematizar categorias (princípios, processos e metodologias) implicadas nas dinâmicas do ato de conhecer, compreendido como um *jogo* entre os sujeitos do conhecimento e o universo informacional. De um lado, pretende-se alcançar novas compreensões e sistematizar elementos que se mostrem fundamentais às relações significativas de crianças e jovens com o universo sógnico; de outro, a redefinição de referências conceituais e metodológicas relativas ao *conceito de pesquisa* com crianças e jovens na contemporaneidade. Inscrita num conjunto de outras realizações e objetivando a consolidação da área da *Infoeducação*, esta pesquisa, de natureza qualitativa, sob uma perspectiva transdisciplinar, constitui-se de abordagem exploratória na *Estação do Conhecimento Albert Einstein* na comunidade de Paraisópolis, em São Paulo. O estudo mostrou que a inclusão do lúdico como categoria da *pesquisa* implica um conjunto de elementos articulados que perpassam a *ordem* do dispositivo informacional: concepção sobre o ato de conhecer, organização do ambiente, práticas articuladas entre os diferentes mediadores, modos especiais de tratar a produção de conhecimento pelos grupos, categorias que podem e devem ser exploradas visando-se sua descrição detalhada e possível contribuição a um modo diferenciado de orientar ações que permitam às crianças e jovens poder, saber e, principalmente, querer conhecer.

Palavras-chave: Pesquisa. Pesquisa escolar. Lúdico. Dispositivos informacionais e culturais. *Ordem informacional dialógica. Infoeducação.*

ABSTRACT

PASSOS, M. P. de. The playful act of knowing: the research as dialogic process of appropriation of informational and cultural devices. 2013. 125 f. (Master's Dissertation in Information Science) – School of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

Seeks to understand and systematize categories (principles, processes and methodologies) involved in the dynamics of knowing, understood as a game between the subject of knowledge and informational universe. In the other way, it seeks to reach new understandings and systematize elements that prove fundamental to meaningful relationships between childrens and youth signic universe; and on the other hand, the redefinition of conceptual and methodological references relating to the concept of research with children and young in contemporary. The research, qualitative, under a transdisciplinary perspective, consists of exploratory approach at *Estação do Conhecimento* Albert Einstein in community of Paraisópolis, in São Paulo. The study showed that the inclusion of playful as research of a category that implies a set of articulated elements that underlie the order of the informational device: conception of the knowing act, environmental organization, articulated practices among different mediators, special ways to treat knowledge production by groups, categories that can and should be explored in order to its detailed description and a possible contribution to a different way of guiding actions that enable children and youth have chance to, knowledge to, and especially, want to know.

Keywords: *Research*. Research school. Playful. Informational and cultural devices. *Order informational dialogue*. *Infoeducation*.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 – Vista da rua onde está situado o PECP, na comunidade de Paraisópolis.....	64
Fig. 2 – Vista frontal de entrada do PECP, na comunidade de Paraisópolis	65
Fig. 3 – Vista Panorâmica de Paraisópolis	66
Fig. 4 – Vista da entrada da Estação do Conhecimento Einstein	68
Fig. 5 – <i>Estação do Conhecimento</i> : acervos	71
Fig. 6 – <i>Estação do Conhecimento</i> : acervos	71
Fig. 7 – <i>Estação do Conhecimento</i> : plano aberto.....	72
Fig. 8 – Acervos da ECE: infantil e geral.....	73
Fig. 9 – Sala de projeções fílmicas e de atividades diversas	73
Fig. 10 – Parte interna do DDL: processo de construção Fase 1	78
Fig. 11 – Parte interna do DDL: processo de construção Fase 2.....	78
Fig. 12 – Parte interna do DDL: processo de construção Fase 3.....	78
Fig. 13 – Práticas de pesquisa: uso de instrumentos	88
Fig. 14 – Classificação de autores	92
Fig. 15 – Linguagens de organização da ECE	93
Fig. 16 – A Classificação Cromática da ECE.....	94
Fig. 17 – Práticas de pesquisa: etapas	95
Fig. 18 – Vista da porta de acesso da ECE.....	97
Fig. 19 – <i>Compartilhando nossas descobertas</i>	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: Núcleo de Educação	81
Quadro 2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: crianças	81
Quadro 3 Síntese das categorias lúdicas.....	83

LISTA DE SIGLAS

ALA	<i>American Library Association</i>
BECT	Biblioteca Escolar Colégio Termomecânica
CDD	Classificação Decimal de Dewey
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CI	Ciência da Informação
CIRET	<i>Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires</i>
COLABORI	<i>Colaboratório de Infoeducação</i>
COHAB	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
DDL	<i>Dispositivo Dialógico Lúdico</i>
EC	<i>Estação do Conhecimento</i>
ECA	Escola de Comunicações e Artes
ECE	<i>Estação do Conhecimento Einstein</i>
EMURB	Empresa Municipal de Urbanização
HIAE	Hospital Israelita Albert Einstein
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PAP	Programa Aprendendo a Pesquisar
PEC	Projeto Educação Cidadã
PECP	Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
SEHAB	Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano
SME	Secretaria Municipal de Educação
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PARTE I – INTRODUÇÃO

Biblioteca e conhecimento: uma problemática delicada	13
O ato de conhecer: uma questão socioeducativa e cultural	17
Objetivos.....	21
Metodologia.....	22
Organização	25

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 A pesquisa escolar: uma noção complexa	27
2.1 A noção de pesquisa em âmbitos educativos: questionamento e proposição	27
2.2 <i>Saberes informacionais</i> e o ato de conhecer	31
2.2.1 <i>A Information Literacy</i> e a <i>competência informacional</i> : seus delimitadores ...	32
2.2.2 <i>Saberes informacionais, pesquisa e apropriação do conhecimento</i>	38
3 O conceito de lúdico: para além de uma semântica de entretenimento	42
3.1 Lúdico: noções gerais do conceito	42
3.2 Ampliação dos elementos constituintes da ideia lúdica	46
3.3 Aspectos da cultura lúdica: um recorte sobre o universo infantil	57
4 O conceito de <i>Dispositivo informacional dialógico</i>: elementos essenciais	61

PARTE III – A PESQUISA DE CAMPO

5 Contexto da pesquisa.....	64
5.1 Caracterização sociocultural da comunidade Paraisópolis	64
5.2 <i>A Estação do Conhecimento</i> : o dispositivo educativo de aprendizagens informacionais.....	68
5.2.1 <i>Estação do Conhecimento Einstein/Paraisópolis</i> : elementos constitutivos	70
5.2.2 O Programa Aprendendo a Pesquisar: uma prática educativa dialógica.....	73

6 As formas lúdicas da <i>pesquisa</i>: trilhas e significações.....	76
6.1 A entrada no terreno: considerações	76
6.2 A organização dos encontros e a coleta de depoimentos	79
6.3 Pesquisa como ato lúdico de conhecer: os percursos dos protagonistas.....	82
6.4 Os passos da pesquisa	84
6.4.1 O desejo de realização.....	84
6.4.2 O espaço lúdico da pesquisa	86
6.4.3 A relação lúdica com os passos da pesquisa: dos temas aos materiais	87
6.4.4 O processo de pesquisa: gestão e produção de conhecimento	95
6.4.5 Pesquisa e mediações pedagógicas: construção de vínculos.....	98
6.4.6 Pesquisa, conhecimento, comunicação: a construção dos artefatos.....	100
6.4.7 A noção de pesquisa como um <i>jogo</i> colaborativo de aprendizagens entre crianças, jovens, mediadores e educadoras voluntárias	101

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais: elementos para um novo conceito de pesquisa	104
 Referências	 108
Anexos	
Anexo 1 Instrumento 1: Seleção de Tema.....	115
Anexo 2 Instrumento 2: Plano de pesquisa	116
Anexo 3 Instrumento 3: Compartilhando nossas descobertas	117
Anexo 4 Instrumento 4: Autoavaliação do plano	119
Anexo 5 Planejamento: Aprendendo a Pesquisar.....	120

Introdução

“Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que só uma criança pode fazer, mas que depois de feitas são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade”. (Boaventura Sousa Santos).

Biblioteca e conhecimento: uma problemática delicada

Esse estudo partiu de reflexões baseadas em experiências profissionais vividas em uma Biblioteca Pública da Prefeitura do Município de São Paulo, alocada no Centro Educacional Unificado Três Pontes, extremo leste da cidade, quando lá ingressei como bibliotecário, no ano de 2008.

A procura de jovens pela biblioteca em questão não girava em torno de práticas que lhe são inerentes como a consulta, leitura ou empréstimo de livros, outras mídias ou formatos; tampouco, pesquisa escolar ou o acesso à *rede www (world wide web)*; pelo contrário, tais práticas eram substituídas a favor da participação em atividades de entretenimento, em especial, oficinas presenciais com o jogo de xadrez (PASSOS, 2011), propostas como um programa regular, tendo em vista o oferecimento de alternativas para a ocupação daquele precioso recurso cultural e educativo.

Considerados os quadros brasileiros, se a ida dos grupos ao espaço para participar das oficinas, partidas e campeonatos de xadrez podia ser entendida como conquista, a atitude dos jovens evidenciando certo estranhamento, distanciamento e mesmo compreensão reduzida da biblioteca, incomodava-me sobremaneira. Para eles, o ambiente informacional era indiferente: os jogos poderiam acontecer ali – e aconteciam –, mas com o tempo, em qualquer outro espaço que acomodasse os tabuleiros, materiais e jogadores.

Assim, tanto a disposição do espaço e acervos, suas finalidades e possibilidades, bem como demais dispositivos presentes no local, eram meros elementos ornamentais, quase nunca explorados como novos territórios simbólicos de interesse, de fruição e deriva; em outros termos, prevalecia ali um conhecimento especialista, circunscrito ao universo enxadrístico: apresentação e domínio de uma linguagem específica, participação em circuitos prescritos.

De modo preliminar e superficial, tal constatação mostrava que a biblioteca, seus conteúdos e práticas específicas não exerciam o mesmo interesse e encantamento que o jogo

propiciava. Sem pretender comparações ou concorrências de qualquer ordem, os repertórios sígnicos, em sua amplitude, permaneciam desprezados, submetidos ao silêncio pela falta de diálogo com os chamados *usuários* da biblioteca. De fato, a biblioteca parecia ser algo distante...

Em decorrência, uma questão se anunciava: por que, apesar das amplas possibilidades para exploração do repertório ali disposto, o mesmo interesse e fascínio daqueles jovens não eram manifestados, também, em relação ao acervo, à informação, ao conhecimento? Por que o *jogo* implícito no ato de conhecer não se mostrava tão mobilizador quanto as oficinas e partidas de xadrez? Por que a biblioteca passava a ser interessante apenas para as competições e dinâmicas empreendidas daquele modo?

A situação observada indicava e confirmava o quadro recorrente em determinados contextos socioculturais, qual seja, o enorme distanciamento entre grupos populacionais e os ambientes de informação, ou ainda, uma perspectiva de usos limitados.

Entretanto, um aspecto mostrava-se significativo: as crianças e jovens buscavam o espaço, ali permaneciam por longos períodos de tempo, interessavam-se pela prática do jogo, mantinham-se próximas. Isto, minimamente, e de algum modo, mostrava que uma certa apropriação simbólica do espaço acontecia, redefinindo as relações de sociabilidade entre os sujeitos a partir das experiências com o jogo de xadrez. Agarrar tais indícios, vê-los mais de perto, observá-los e compreendê-los melhor, passou a ser objeto de nosso interesse. Em outros termos, o que norteava o interesse de crianças e jovens ali, eram as práticas lúdicas propiciadas pelo jogo e oficinas, mas que por si só, não seriam transferidas para as demais práticas informacionais potencialmente disponíveis na biblioteca. O universo era outro, porém, imaginamos que a questão de fundo –o lúdico– poderia ser articulada ao contexto das relações dos sujeitos com o universo da informação registrada, que marca a essência da biblioteca.

Nosso foco de estudo, portanto, seria o da Ciência da Informação, em especial a abordagem das relações entre os ambientes informacionais e a apropriação cultural, buscando-se não apenas constatar e descrever o fenômeno do distanciamento –do hiato– entre os grupos e a biblioteca, mas, sobretudo, indagando sobre os modos de superação da questão. A trajetória de preparação para a pesquisa deixou evidente que se trata de questão ligada à apropriação cultural, para a qual são demandados dispositivos específicos, ações orgânicas, sistemáticas e continuadas, bem como atuação e afirmação dos sujeitos face às dinâmicas de significação (PERROTTI, PIERUCCINI, 2007). No contexto em causa, apropriar-se da

biblioteca em sua totalidade articula-se à socialização dos sujeitos no universo da cultura da informação, questão crucial da educação em nossos dias. Por isso, ações implicando o domínio das linguagens da biblioteca, de seus conteúdos e repertórios, das dinâmicas e relações socioculturais ali desenvolvidas colocam-se como instâncias de negociação (OLIVEIRA, 2009) entre os jovens e o mundo sógnico.

As reflexões sobre tal questão levaram-me também a diferentes caminhos: um dos quais, o retorno à Universidade; outro, a conversas com pessoas mais experientes que, de alguma forma, já conheciam a realidade das bibliotecas públicas municipais. Nesses percursos, conheci um pouco das histórias vividas por antigos profissionais que atuaram na rede de bibliotecas públicas infanto-juvenis de São Paulo¹ e constatei que estas sempre realizaram atividades lúdicas em suas programações, tendo havido, inclusive, no modelo de configuração física original, de 1936, uma sala especialmente dedicada para este fim: a Sala de Artes e Jogos. As crianças e jovens que quisessem participar das atividades ali oferecidas deveriam, antes, permanecer por 30 minutos, ou mais (de acordo com as determinações locais), na Sala de Leitura. Após esse período, a funcionária “conferia” a leitura e permitia a entrada para a Sala de Jogos. Em seu estudo, Pieruccini (2004) indicou aspectos presentes nessa perspectiva de “negociação lúdica”, bem como na configuração física dessas bibliotecas: ausência de comunicabilidade entre os espaços, sobretudo, evidenciada pelo distanciamento entre os profissionais e o público; fragmentação de *saberes*, operada na constituição de ambientes desconexos; obstaculização às relações diversificadas de convívio e de interação simbólica entre os sujeitos, porque pautadas por uma ordem monológica, com base em preceitos institucionais, verticalizada e dirigista no âmbito das práticas culturais. Assim, conforme salienta Perrotti (1990, p.97), a questão do lúdico é controversa nesses contextos, explicitando serem compreensíveis suas dificuldades em instituições voltadas para crianças e jovens. Para o autor, o lúdico, elemento constitutivo da cultura infantil, forma desinteressada de crianças e jovens se apropriarem do mundo e de suas significações, em instituições “[...] transforma-se em algo instrumental, pragmático, recurso didático, isca para obter adesões e comportamentos previamente esperados”.

Todavia, movido pelo sentido do papel da biblioteca como instância de mediação-apropriação cultural, o problema mostrava-se como um instigante desafio: por que não um

¹ Conforme publicação institucional, em 2005, com a criação do Sistema Municipal de Bibliotecas da PMSP, os Departamentos de Bibliotecas Públicas e de Bibliotecas Infanto-Juvenis foram unificados com intuito de constituir uma rede integrada e fortalecida de políticas administrativas e práticas para as bibliotecas públicas municipais. (SÃO PAULO, 2012). Tal iniciativa encerrou características particulares de uma e de outra.

novo conceito de *lúdico* que desse sentido às ações específicas das bibliotecas? Por que, ao invés de compreendê-lo como isca, instrumento ou recurso didático, não incluí-lo ou considerá-lo na prática de relação dos sujeitos com os signos, elemento indispensável nas dinâmicas do conhecimento?

Instigado por tal problemática, a realização de um estudo em torno da questão apontada, na perspectiva de busca de elementos que ajudem a compreender e definir a *noção de lúdico* nos ambientes informacionais, porém diretamente relacionada às suas práticas e aos atos de conhecimento e significação (BRUNER, 1997), impôs-se de modo contundente.

O ato de conhecer: uma questão socioeducativa e cultural

Espaços culturais e educativos como as bibliotecas (públicas, escolares, infantis) constituíram-se a partir de premissas visando a conservação ou a difusão cultural. No curso da história da humanidade, as bibliotecas foram tomadas como verdadeiros instrumentos para assimilação de valores dominantes, de integração social e cultural pelas vias do acesso, de inclusão e tentativa de homogeneização cultural, inventado pela modernidade e perpetuado subsequentemente. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2007).

Tal perspectiva fez nascer diferentes práticas sociais (nas quais se incluem processos e procedimentos desenvolvidos por bibliotecas públicas) que associadas a estratégias diversificadas de controle, punição, sedução, barganha... estavam a serviço de valores e comportamentos culturais impostos ou implantados sobre os sujeitos. Nesse sentido, não faltaram projetos que sob a perspectiva de garantir o acesso à informação, à cultura, criaram as mais variadas alternativas para o *'fazer ler'*, para estimular o *'hábito'* ou *'prazer de leitura'*, em especial com crianças e jovens. Tratava-se, assim, de atender, de algum modo, ao ideal de educação das massas, preconizado como papel essencial das bibliotecas e definido em função de dar atendimento a diferentes segmentos populacionais.

O Brasil, de alguma forma, não ficou fora disso e, nesse sentido, as instituições culturais (e educacionais) mantiveram, com maior ou menor intensidade, ou até mesmo deixaram diluir sob outros formatos, propostas de ações que incluíam e incluem o *lúdico* como categoria acessória nos processos de produção de conhecimento.

Os quadros contemporâneos, caracterizados por aspectos como a aceleração dos processos de produção, transmissão, circulação e recepção de informações, combinados com o avanço e utilização das tecnologias computacionais, redimensionaram as relações e ordens em torno da leitura, da informação e conhecimento, conferindo possibilidades até então inexistentes.

Conforme Santaella (2007, p.3) “[...] o que mais impressiona não é tanto a novidade do fenômeno, mas o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e os consequentes impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais que elas provocaram”. Alguns exemplos decorrentes desse quadro são constatados, sobretudo, nas ciências físicas e biológicas, seja em relação ao desenvolvimento da informática e das técnicas de telecomunicação ou emergência da biotecnologia e da bioindústria. De outro modo, a autora observa a criação de recentes

campos de pesquisa como a robótica, nanotecnologia, vida artificial, redes neurais, realidade virtual e as redes planetárias de comunicação e, ainda, face a esta gama de elementos, uma aparente cultura ou democratização do acesso.

Em decorrência, a ‘*informação*’ adquire um estatuto substantivo, imperativo que a transforma não só em campo sociocultural autônomo, mas também em categoria definidora de uma era. (SANTAELLA, 2007). Assim, a era da informação (BURKE, 2003) tem desafiado métodos tradicionais de análise e de ação, modos de conhecer, de trabalhar, de comunicar e de educar.

Nesse sentido, muitos programas, propostas e ações têm sido desenvolvidos por estudiosos acerca dos modos de análise e atitudes frente ao fenômeno da *explosão informacional*. No Brasil, estudos de Campello (2002; 2006), Hatschbach (2002), Dudziak (2003), Col e Belluzzo (2011), entre outros, preconizam a ‘*Information Literacy*’, ou o conjunto terminológico que recobre sua concepção², como insumo necessário à compreensão e desenvolvimento de *competências informacionais* dos indivíduos. Esses estudos se coadunam, ainda, às propostas discutidas por Perrenoud (1999; 2002) acerca da ‘educação por competências’, conforme nos mostra o estudo de Pieruccini (2004).

Sob tais concepções, a informação tem sido tomada, sobretudo, como produto dentro de uma economia, ficando em segundo plano seu papel como instância de *significação* ou *fenômeno* inscrito na ordem e dinâmicas de relação dos sujeitos com o conhecimento.

De outra forma, a partir da abordagem da *Infoeducação*, enfoque defendido por Perrotti e Pieruccini (2007; 2011a; 2011b; 2012), a questão é mais complexa, indo além da chamada *alfabetização* ou da *educação para a informação*, pois inclui aspectos como a *significação*, a *apropriação simbólica*, a *ordem informacional dialógica dos dispositivos* (PIERUCCINI, 2004), processos implicados na construção dos *saberes informacionais*, uma vez que a questão não é meramente atender ou formar *usuários* para as bibliotecas em geral, mas sobretudo, de *protagonismo cultural*. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2007, 2011a, 2012).

² Conforme Perrotti e Pieruccini (2011a), a problemática em causa, presente nas relações dos sujeitos com o universo da informação tem sido recoberta conceitualmente por uma trama extensa e dispersa em torno da *Information Literacy*. Terminologicamente, encontram-se denominações diversas para uma compreensão que se não é consensual, por vezes tendem a apresentarem-se como similares, causando dificuldades na constituição de uma epistemologia. Assim, temos em espanhol, o termo *alfabetización informacional* (comumente substituído pela sigla ALFIN); em francês, *éducation à l'information* (*educação para a informação*), bem como *culture de l'information* (cultura da informação), designações que vêm convivendo ou sendo utilizadas no lugar de *éducation documentaire* (educação documentária); em português, temos *alfabetização informacional* e, mais recentemente, *letramento informacional* e a expressão *literacia*, utilizada em Portugal, além de *Infoeducação*, proposta no Brasil.

Para tanto, os estudos relatados indicam outras categorias que compõem quadro conceitual e metodológico da *Infoeducação* e se configuram como pressupostos essenciais a serem considerados nos processos concernentes à formação de sujeitos que possam participar da construção do conhecimento, que não sucumbam às tramas instauradas pelo excesso, falta, fragmentação e dispersão de informações (PERROTTI, PIERUCCINI, 2007). Mais ainda, capazes de atitudes críticas e criativas diante das ideologias de consumo cultural propiciadas, notadamente, pelo sistema econômico vigente.

Trata-se, portanto, de pensar a questão do interesse e desinteresse observados no contexto específico de uma biblioteca pública a partir de diferentes dimensões, buscando-se compreender o problema de modo mais amplo e complexo, ultrapassando concepções que estavam na base de atividades *lúdicas* – ingênuas ou perversas – dirigidas aos *usuários*.

Se por um lado, o acesso à informação apresenta-se como problema a ser superado na maior parte da sociedade, de outro, a questão também passa necessariamente por outras vias, como aprender a informar-se, construir conhecimento, significar (BRUNER, 1997).

Nesse aspecto, o caso pontual observado na biblioteca pública inclui-se em problemática mais ampla que engloba tanto aspectos das dificuldades de se lidar com as informações ali armazenadas, como também de desconhecimento da própria estrutura e do valor desse organismo para a construção de conhecimentos e saberes específicos, fundamentais à construção do conhecimento. Há, todavia, um salto a ser dado, uma vez que a inserção da biblioteca na vida dos estudantes – crianças e jovens, especialmente –, ocorre por via das obrigações escolares. A construção de um sentido próprio ao ato de conhecer é desprezada dentro do processo, para dar lugar à eficácia dos usos do conhecimento registrado. O que é conhecer, por que conhecer, como conhecer, com que instrumentos, ou mesmo, o que é o conhecimento no contexto informacional assinalado, são aspectos que devem ser igualmente considerados.

No quadro atual, portanto, tem-se um conjunto de questões situadas na base desse problema: a complexidade do quadro informacional, sobre o qual não se tem, pelo menos por enquanto, ferramentas para modificá-lo; uma concepção de conhecimento como transmissão/assimilação de informações; bibliotecas e práticas culturais descoladas da ordem informacional e cultural em que se inscrevem.

O estudo em questão adquire relevância, uma vez que a situação afeta direta e concretamente as relações de crianças e jovens com o universo dos signos, objetivadas em

práticas cotidianas, como por exemplo, na realização de pesquisas escolares. Compreender o fenômeno, bem como observá-lo sob novos ângulos, deverá lançar luzes sobre as dinâmicas da produção de conhecimento, com destaque para os ambientes informacionais (a biblioteca) nos processos vinculados ao ato de conhecer.

Objetivos

As questões explicitadas fomentam as indagações que estão na formulação dessa pesquisa, cujo objetivo é compreender e sistematizar categorias (princípios, processos e metodologias) que implicam as dinâmicas do ato de conhecer, compreendido como um *jogo* entre o sujeito do conhecimento e o universo informacional em sua amplitude e complexidade.

A sistematização de elementos e categorias implicadas no *jogo do conhecimento* em ambientes informacionais tem em vista alcançar novas compreensões e sistematizar elementos que se mostrem fundamentais às relações significativas de crianças e jovens com o universo sógnico; bem como, a redefinição de referências conceituais e metodológicas relativas ao conceito de pesquisa com crianças e jovens, na contemporaneidade.

Para tanto, abordamos o tema sob a perspectiva da ordem dos dispositivos informacionais dialógicos, uma vez que pretendemos contribuir, também, para a constituição do campo teórico e prático da *Infoeducação*.

Além disso, procura-se contribuir para o desenvolvimento de referências conceituais e metodológicas acerca da dimensão lúdica, característica intrínseca aos dispositivos informacionais educativos (bibliotecas públicas, escolares e infantis), tomados como instâncias de mediação e apropriação da informação, tendo em vista processos de construção de conhecimento e significação, sobretudo por crianças e jovens.

Metodologia

Conforme indica o sociólogo Boaventura Sousa Santos (1998), o movimento reflexivo contemporâneo, de “vocação e composição transdisciplinar”, decorrente do avanço técnico alcançado no campo científico, resulta de um processo de transição de paradigmas da ciência moderna: de uma ordem científica dominante para uma nova ordem emergente. Em sua análise, o autor indica que a crise do paradigma dominante é resultado interativo de uma pluralidade de condições. A herança sócio-histórica do oitocentismo positivista contribuiu para uma equivocada redução na apreensão dos fenômenos científicos, especialmente, no campo das ciências humanas. Para o autor, ao contrário do que ocorre com os fenômenos naturais, o comportamento humano “[...] não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes”. (SANTOS, 1998, p.53). Dentre os muitos aspectos que assinalam a presença de um novo paradigma emergente, o autor explicita que se trata de uma forma de ciência pautada numa metodologia plural, cuja discursividade autobiográfica, ou autoreferenciável, é assumida; o conhecimento científico, resubjetivado, ensina a viver e traduz-se num saber prático e, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista; tende ao diálogo com outras formas de conhecimento deixando-se adentrar por elas, especialmente, no que tange o “senso comum”. Nesse sentido, procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo, uma vez que se reconhece neste, uma dimensão utópica, virtude antecipatória e libertadora, que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico e, interpenetrado por este e, em decorrência, constituir início de uma nova racionalidade. (SANTOS, 1998). Desse modo, face a uma ‘sociedade da comunicação e interativa’, a despedida dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, não convincentes e securizantes presentes na ciência moderna, é condição para outras paragens na abordagem científica, cuja racionalidade se constitua mais plural, “[...] e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada”. (SANTOS, 1998, p.59).

Sob tal perspectiva, esta pesquisa, de abordagem transdisciplinar e de natureza qualitativa, caracteriza-se como estudo exploratório, acerca dos modos como crianças e jovens se articulam, buscam, descobrem informações de interesse, constroem conhecimento. Nesse sentido, foi estruturada e desenvolvida a partir dos seguintes eixos:

- a) revisão de literatura voltada à exploração de conceitos que estão na base do estudo: o lúdico, os *dispositivos* e a *ordem informacional dialógica*, os *saberes informacionais*;
- b) pesquisa de campo desenvolvida em *dispositivo informacional dialógico*: a *Estação do Conhecimento Einstein*;
- c) observação e seleção de um *corpus* específico: o Programa Aprendendo a Pesquisar;
- d) coleta e análise de depoimentos dos sujeitos, no contexto.

Para atender aos objetivos propostos neste estudo, optou-se por condições especiais de realização, fora dos contextos das instituições que enfrentam o problema inicialmente apontado e que tornaria inócuo o objetivo pretendido neste trabalho. Assim, tratou-se não meramente em confirmar a existência do problemático quadro de relações entre os sujeitos e o ambiente informacional (biblioteca), mas, ao contrário, de modo afirmativo, acompanhar e identificar ações que, controladas e analisadas, permitissem a redefinição do fenômeno, em termos teóricos e práticos. Em decorrência, foi fundamental a escolha de um contexto de pesquisa (a *Estação do Conhecimento Einstein* (ECE), item 3.1) e de um *corpus* relevante (o Programa Aprendendo a Pesquisar, item 3.11)³ como base das reflexões acerca dos processos de construção de relações significativas entre sujeitos e o ato de conhecer.

Dentre os aspectos de interesse para a pesquisa no âmbito das questões que envolvem *o jogo do conhecimento*, salientamos que a coleta de dados, foi realizada por meio do registro gravado e transcrição de depoimentos de educadores, *infoeducadores*⁴, jovens e crianças participantes do Programa Educação Cidadã⁵ que participaram de atividades do Programa Aprendendo a Pesquisar, bem como de observações diretas do pesquisador no terreno, e

³ Tais itens constam no *Programa de Infoeducação* (PERROTTI, 2007).

Disponível em:

<https://picasaweb.google.com/115381647591978090451/ProgramaDeInfoeducaO>

⁴ O *Infoeducador* é profissional que trabalha tanto aprendizagens que remetem ao valor e à importância dos diferentes materiais informacionais (livros, jornais, revistas, CDs, DVDs, dentre outros), das diferentes instituições culturais (bibliotecas, centros de documentação e informação, centros culturais, livrarias, museus, casas de cultura e outros), das diferentes práticas culturais (ler, escutar histórias, ouvir CDs, assistir à TV, vídeos, comunicar-se via Internet), como aprendizagens ligadas a conceitos e modos de funcionamento dos diferentes dispositivos e redes culturais que caracterizam o mundo contemporâneo. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2007, p.90)

⁵ O Programa Educação Cidadã, do Núcleo de Educação, é responsável pela organização, planejamento e articulação de atividades realizadas pelas mediadoras pedagógicas (*infoeducadoras*) junto ao público jovem do PECP, especialmente, Estação do Conhecimento e Programa Aprendendo a Pesquisar.

privilegiou elementos relativos à influência da configuração do ambiente como um todo na dinâmica de desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes⁶ para os usos dos recursos materiais; o papel das linguagens informacionais e da organização física dos recursos como trilhas para penetração no universo da informação organizada; o papel dos *infoeducadores* nos processos de mediações pedagógicas e reflexão crítica sobre o ato de pesquisar; o papel pedagógico da pesquisa como prática de construção e comunicação do conhecimento; a noção de conhecimento como um *jogo* colaborativo, conforme referências já identificadas em trabalhos anteriores (PIERUCCINI, 2004; PERROTTI, PIERUCCINI, 2007; 2011a, 2012).

Os pressupostos teórico-conceituais e metodológicos implicados nesse trabalho, a caracterização dos sujeitos no contexto, o *dispositivo informacional dialógico*, a descrição da ECE, a entrada no campo da pesquisa, o *corpus* da pesquisa, a análise e interpretação dos dados coletados serão explicitados nas próximas seções.

⁶ Nessa pesquisa, tais aspectos são compreendidos na seguinte perspectiva: *habilidades* como parte “constituente da competência” (ROQUE, ELIA, MOTTA, 2004); *competências* como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos (PERRENOUD, 1999), sem limitar-se a eles (PIERUCCINI, 2004); *atitudes*, como conjunto de valores que não estão reduzidas à ação, mas constituídas nos processos de comparação, identificação, diferenciação, de relação com o mundo e com os outros (SCAPECHI, 2009).

Organização da dissertação

Este trabalho está organizado em 4 partes:

Introdução: Nessa seção, procura-se apresentar as reflexões e inquietações que impulsionaram percursos e enfrentamentos do fenômeno observado. Em decorrência, a ampliação da problemática em causa, a justificativa para incursão na temática, os principais objetivos da pesquisa e a perspectiva metodológica, explicitando sua natureza e estrutura investigativa, bem como a opção de contexto de pesquisa e *corpus* de análise.

Parte II – Fundamentação teórica:

Seção 2: Explicita-se como estão instituídas as práticas de *pesquisa* em âmbitos educativos, especialmente escolas e bibliotecas, bem como os agenciamentos que as caracterizam. Face ao exposto, apresentam-se os conceitos que sustentam a *pesquisa*, especialmente, pesquisa escolar e, em contrapartida, os *saberes informacionais*, bem como as abordagens da *Information Literacy*, *competência em informação* e da *Infoeducação*, apontando pressupostos, discutindo e discriminando-os com intuito de tornarmos clara a opção teórico-conceitual adotada nesse estudo, face à questão central.

Seção 3: Diante o fenômeno observado, no contexto de uma biblioteca pública, procuramos ampliar a “noção do lúdico” por meio de revisão de literatura especializada, não descartando as noções imediatas implicadas em sua compreensão, notadamente, registradas em dicionários. Com isso, realizamos uma nota conceitual e sintética (lançada na subseção 6.3), pautada nessa literatura consultada, revelando elementos constituintes da noção de lúdico/jogo –conceito operatório– para compreensão das relações significativas dos sujeitos com o ato de conhecer.

Seção 4: Retomam-se alguns princípios essenciais ao entendimento de *dispositivo*, avançando para concepção de *dispositivo informacional dialógico*, sua natureza tecno-semio-pragmática e ordem informacional distinta das vigentes.

Parte III – A pesquisa de campo:

Seção 5: Apresenta-se breve quadro sociocultural da comunidade de Paraisópolis, local de instalação e funcionamento do Programa Einstein na Comunidade e da *Estação do Conhecimento Einstein* (objeto empírico). Em linhas gerais, procura-se descrever características e panorama situacional, ainda que de modo episódico, buscando aproximação

mínima e compreensão da região e sujeitos, aspectos que tornaram menos desconexas a entrada e permanência no campo. De mesmo encaminhamento, apresenta-se o conceito e a descrição do *dispositivo informacional dialógico Estação do Conhecimento Einstein*, bem como o corpus de análise: o Programa Aprendendo a Pesquisar.

Seção 6: Descrição da negociação, entrada de campo, reflexões e dinâmicas, a caracterização dos sujeitos no contexto, a coleta de depoimentos e observações, a forma como foram realizadas as análises e interpretações dos dados coletados face ao pressuposto lúdico.

Parte IV – Considerações Finais:

Apresentam-se as sínteses e inter-relações da temática em causa. Seguem-se as Referências e os Anexos.

2 A *pesquisa* escolar: uma noção complexa

“Hão de ser as chaves que regulam e graduam todas as coisas do mundo”, pensou Emília.
(Monteiro Lobato)

2.1 A noção de pesquisa em âmbitos educativos: questionamento e proposição

De acordo com o Dicionário Básico da Língua Portuguesa, *pesquisa* significa “[...] indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação e estudo minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”. (FERREIRA, 1986, p.502)

Nos contextos atuais, dadas suas características, a *pesquisa* apresenta-se como uma das chaves de conexão dos sujeitos com os universos sógnicos e informacionais, com dispositivos educacionais e culturais, suas semiologias, relações e práticas nos processos do conhecimento e, portanto, constitui-se aspecto central incluso em programas de ‘*educação para a informação*’. No entanto, conforme indica Le Coadic (2008, p.112), em âmbitos educativos “[...] as disciplinas ensinadas não levam em conta, ou o fazem muito mal, as habilidades necessárias ao domínio da informação”. Para o autor, as disciplinas apoiam-se num conjunto de conhecimentos tácitos, estáticos num programa dogmático de ensino que “[...] jamais é colocado em discussão, e menos ainda questionado de modo contínuo”. Para o autor, tal enfrentamento “[...] levaria à aceitação da rápida evolução dos conhecimentos, bem como dos fluxos contínuos de informação daí resultantes” (LE COADIC, 2008, p.112).

De modo similar, a Biblioteca (pública, escolar, infantil) apresenta-se dentro desse quadro, uma vez que a ‘busca de informação’ tem resultado de demandas decorrentes de práticas educativas ou culturais estabelecidas, ou demandas pontuais, cujos objetivos são prescritos e anódinos.

De acordo com Perrotti e Pieruccini (2011a), tanto a Escola quanto a Biblioteca, se configuram como instituições educativas presentes em nosso tempo, e se caracterizam como pilares fundamentais e indispensáveis face à trama sociocultural complexa e dinâmica que envolve a apropriação de informação. Todavia, seguem como pontos de chegada e partida de atitudes e relações dos sujeitos com o conhecimento, ou seja, constituem-se dispositivos e modos como a população, os jovens e as crianças acessam universos informacionais, ainda que submetidas aos parâmetros historicamente estabelecidos.

No que concerne à “pesquisa escolar”, Bezerra (2008) isola alguns elementos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs⁷), e explicita como esta prática é postulada para ser desenvolvida em âmbitos educativos.

Segundo a autora, a pesquisa escolar é instrumento didático, dirigido aos educadores e educandos, geralmente, realizada por meio de projetos constituídos de uma sequência de etapas metodológicas acerca de um objeto, com intuito de aprofundamento temático e fins de “familiarização” e usos posteriores, especialmente, no curso da vida acadêmica (iniciações científicas, pós-graduações etc.). Conforme a autora indica, a pesquisa escolar pode ser classificada como:

Bibliográfica – realizada por meio de textos já elaborados;
 Comparativa – análise, descrição e comparação entre dois ou mais objetos de estudo;
 De campo ou estudo do meio – feita por observação direta no próprio local;
 De mercado – obtenção de observação [informações] sobre a venda de um produto, os hábitos dos consumidores ou a aceitação de um produto novo;
 De opinião – investigação do gosto da preferência das pessoas;
 Descritiva – descrição passo a passo da transformação do objeto de estudo;
 Experimental – coleta de informações em um experimento e descrição periódica; concomitantemente, localização de fontes que expliquem sobre o estudo;
 Histórica – busca de informações sobre o passado. (BEZERRA, 2008, p.1)

Face a isso, a autora também descreve a compreensão de *pesquisa* presente nos documentos oficiais mencionados, apresentando um conjunto de atributos que a validam, tais como:

- desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico (Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na disciplina de Ciências);
- desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades (Lei 9394/96, na seção III, “Do Ensino Fundamental”, art.32, parágrafo 3º);

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais: proposta de reorientação curricular da Secretária de Educação Fundamental do Ministério de Educação e do Desporto como referência curricular nacional, garantindo a todo aluno de qualquer região do país o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (PCNs, 1998, p. 9).

- utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (PCNs – Ensino Fundamental, Ciclos⁸ I e II);
- identificação de relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica (PCNs, no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, Ciências Naturais);
- utilização de métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros (PCNs, no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, História);
- habilidades para utilizar fontes bibliográficas e de multimeios, com objetivo de transformar a informação pesquisada em trajetória escolar, em conhecimento (PCNs, nos Ciclos I e II, 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental);

Com relação às Bibliotecas, especificamente, a *pesquisa* é arrolada nos seguintes itens:

- d) pesquisa e e) consultas a bibliotecas, como um conjunto para avaliação intelectual (Lei 5692/71, capítulo 3: do título V – “Corpo Discente” – “Verificação do Rendimento Escolar”, art. 61);
- v) orientação de alunos para trabalhos de pesquisa e consulta à biblioteca; x) recomendação bibliográfica para leitura suplementar; (Lei 5692/71, capítulo 3: do Título IV – “Deveres dos professores”/ – “Corpo Docente”, art. 35). (CARDOSO, 1972 apud BEZERRA, 2008).

Ao analisar essas legislações e diretrizes correntes, Bezerra (2008, p.3) aponta que há descaso com a prática de pesquisa escolar, fato, também, ligado aos contextos onde se dão, uma vez que “[...] muitas comunidades ou escolas não dispõem de imediato de experiências e recursos para imprimir este sentido à educação científica”. A isto, somam-se especificidades curriculares, cujas aprendizagens permanecem reservadas a um ensino conteudista e transmissivista, também decorrentes da ausência de parâmetros de orientação-pedagógica que ultrapassem determinações verticalizadas, historicamente constituídas. Desses aspectos, deflagram-se alguns descompassos com aquilo que a autora afirma ser objetivo da pesquisa

⁸ Ciclo: Na estrutura dos PCNs, cita-se que o Ensino Fundamental divide-se em ciclos (ao invés de séries), caracterizando-se: Ciclo 1º, correspondendo às 1ª e 2ª séries; e assim por diante de duas em duas séries. A Secretária de Estado da Educação de São Paulo adotou Ciclo I – 1ª a 4ª séries; Ciclo II – 5ª a 8ª séries, no Ensino Fundamental.

escolar: conduzir o educando a desenvolver habilidades referentes aos procedimentos de busca, de consulta, de localização, seleção/interpretação e extração de informação relativa ao conteúdo estudado, em conformidade ao entendimento e discurso próprios. (BEZERRA, 2008).

Das sínteses arroladas pela autora e conforme constam nos documentos legisladores vigentes dentro dos contextos educacionais, constata-se que a *pesquisa*, especialmente a *pesquisa escolar*, constitui-se de enunciados afirmativos e práticas que transpassam por múltiplos suportes informacionais e mediações para a assimilação de conteúdos, ou ainda, sob uma concepção de práticas e resultados previstos. Ainda que enfatizem a importância da *pesquisa*, a legislação deixa de lado seu corolário indispensável: a biblioteca escolar ou pública, devidamente preparadas para tal fim, bem como o estabelecimento de um *conceito de pesquisa* que enfatize seu caráter de emancipação dos sujeitos.

Revelam, também, a participação imprescindível de mediadores nos processos em torno do conhecimento, porém, sob a ordem vigente e não superada do *magister dixit*, bem como finalidade dirigista e restrita a um segmento social: o acadêmico-científico.

Ademais, tal como indica Rancière (2011), desde a revolução francesa em 1830, a instituição pedagógica constitui-se como lugar – material e simbólico – onde prevalece o exercício da autoridade e de submissão dos sujeitos; que objetiva a progressão destes sujeitos até o limite de suas capacidades; que oferta o conhecimento das matérias do programa para a maioria, mas a capacidade de se tornar *mestre*, por sua vez, para os ‘melhores’. Assim, constata-se que os sistemas de ensino têm como pressuposto a desigualdade social a ser reduzida, mas que ao cabo, se reproduz indefinidamente. Sob essa conformação, instituições reguladoras da *ordem*, especialmente as instituições educativas, mantêm em sua base, não uma instrução emancipadora (que tem a compreensão da igualdade, por princípio), mas a formação e a manutenção de elites, inserção social por meio de convenções e agenciamentos pré-estabelecidos e controlados. Face a isso, tal como postulado por Jacotot, retomado por Rancière (2011, p.11), é preciso uma inversão dessa concepção educadora, “[...] é preciso tomar a igualdade como um pressuposto, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer, e desenvolver todas as consequências desse reconhecimento”.

Em termos de construção de conhecimento – de Informação e Educação – há que se seguir orientações postuladas por Morin (2008), para quem o desafio está em se conseguir reformar o pensamento, reformulando os modos de compreender e inventar caminhos ao ato de conhecer.

De outro modo, apesar das ressalvas que apontamos, a *informação* consta na pauta oficial para ambientes educacionais tradicionais públicos, privados e culturais (especialmente, bibliotecas escolares), fato que introduz perspectivas de investigação comum, portanto, de intersecção entre os campos da Informação e da Educação.

2.2 Saberes informacionais e o ato de conhecer

A expressão *saberes informacionais* derivou de pesquisas realizadas por Perrotti (2008), no âmbito da *Infoeducação*⁹, e definem-se como metacconhecimentos que nos auxiliam a *conhecer o conhecimento*. Dentre estes, a *pesquisa escolar* inclui-se como uma das categorias fundamentais dos *saberes informacionais*, concebida como processo significativo de *busca*, de construção de identidade do sujeito, processo complexo que extrapola a noção de acesso a informações visando resolução de problemas ou atendimento a tarefas complementares, demandadas pelo professor.

Em âmbito mundial, *pesquisar* ganha cada vez mais relevância, face ao quadro informacional contemporâneo, identificando-se a *Information Literacy* como resultante desta prática, sobretudo pela influência, não exclusiva, mas especial da *American Library Association* (ALA) e da UNESCO. O termo enfeixa trama extensa de aprendizagens informacionais, que em certos aspectos tangencia a noção de *saberes informacionais*, porém com distinções conceituais significativas.

Face a isso, faz-se necessário o resgate dos pressupostos implicados nas abordagens para que possamos tornar clara a opção teórico-conceitual e metodológica assumida nessa pesquisa.

⁹ O termo *Infoeducação* foi criado pelo professor Edmir Perrotti, para dar nome a um Colóquio científico franco-brasileiro, realizado na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, no início dos anos 2000. O encontro tinha por objetivo discutir questões diversas sobre as relações entre Informação e Educação, a partir de experiências envolvendo suas intersecções. Deste modo, o professor sinalizava a participação da equipe de pesquisadores do *Colaboratório de Infoeducação* na mobilização corrente (desde 1970) acerca das questões dos *saberes informacionais*.

2.2.1 A *Information Literacy* e a competência informacional: seus delimitadores

Estudos de Perrotti e Pieruccini (2011b)¹⁰ mostram que a base fundadora da *Information Literacy* está diretamente relacionada a quadro de “iletramento informacional” constatado por segmentos da indústria americana de tecnologia da informação. Sob tal pressuposto, observava-se a necessidade de desenvolvimento de um programa universal de “alfabetização informacional” nos Estados Unidos. Assim, em 1974, Paul Zurkowsky, advogado americano, cunha o termo no relatório *The information service environment relationships and priorities*, apresentado à *National Commission on Libraries and Information Science*, agência do governo daquele país, assessora de organizações públicas e privadas em questões de políticas de biblioteca e informação. É na condição de presidente da *Information Industry Association*, instituição que reúne empresas envolvidas com a criação, distribuição e uso de produtos, serviços e tecnologias de informação, que o autor apresenta, na ocasião, tal relatório à comissão. Conforme consta no documento, as bibliotecas americanas vinham ensinando seus usuários a utilizá-las e a suas ferramentas (catálogos, códigos de organização documentária). Segundo Badke (2010), Zurkowsky (1974) pensava além dessas aprendizagens e afirmava que as bibliotecas não eram capazes de oferecer ou prover necessidades de informação com a mesma amplitude das bases de dados criadas com esse intuito. Segundo Badke (2010), Zurkowsky não concebia “[...] simplesmente uma população que pudesse usar as bibliotecas adequadamente. Sua esperança era que fôssemos capazes de ensinar as pessoas, mais ou menos universalmente, como manipular informações”. Nesse sentido, a *Information Literacy* aparece como recurso necessário à preparação dos diferentes públicos para a utilização de produtos que a indústria de informação vinha gerando em formas e quantidades crescentes e cujos usos demandavam saberes especiais da população em geral. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2011b).

Conforme Zurkowsky (1974), “[...] as pessoas treinadas na aplicação dos recursos informacionais em seu trabalho podem ser consideradas como letradas em informação”. Dominam técnicas de aprendizagem e padrões para utilizar variadas ferramentas de informação tão bem quanto as fontes primárias para adaptar soluções de informação para seus

¹⁰ Notas de reuniões e encontros do grupo de estudos do *Colaboratório de Infoeducação*, de aulas proferidas pelos professores Dr. Edmir Perrotti e Dra. Ivete Pieruccini pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Strictu Sensu, da ECA-USP, e de arquivos disponibilizados em formato Power Point Text (PPT), de acesso restrito aos mestrandos e doutorandos, categorias regulares e especiais, da disciplina “*Infoeducação: acesso e apropriação da informação na contemporaneidade*”.

problemas. Os indivíduos, na maior parte da população, mesmo se letrados (que leem e escrevem), não têm a medida do valor da informação, não têm habilidades para moldar as informações de que necessitam, e categoricamente devem ser considerados como iletrados do ponto de vista informacional. Nesse sentido, o domínio da informação permite aos indivíduos “resolver problemas”, e esta é a essência da *Information Literacy*: a informação não pode ser um fim em si mesma, mas tomada como ferramenta para realizar um propósito. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2011b).

Se de um modo há expressa preocupação com a situação educacional dos Estados Unidos, de outro, contudo, a Biblioteca e os bibliotecários não são mencionados como recursos e sujeitos essenciais aos novos caminhos previstos para os processos de ensino-aprendizagem em questão. Segundo Breivik (1985 apud SCAPECHI, 2009, p.33), a *Information Literacy* “[...] surge como uma ‘bandeira de luta’ levantada pelos bibliotecários norte-americanos diante de um quadro de desprestígio em que se encontravam as bibliotecas americanas”. Assim, na década de 1980, a reação da categoria culmina na elaboração do relatório pelo *Presidential Committee on Information Literacy da American Library Association* (ALA).

Segundo Campello (2006), em 1998, a *American Association of School Librarians* (divisão de Bibliotecas Escolares da ALA) lança o *Information Power*, que introduz o uso do conceito de “competência informacional” para definir habilidades informacionais, funções da biblioteca escolar e dos profissionais que ali atuam. Conforme aponta a autora,

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

Sob essa definição, postula-se que o aluno que tem competência informacional acessa a informação de forma eficiente e efetiva; avalia a informação de forma crítica e competente; e usa a informação com precisão e criatividade. (CAMPELLO, 2006, p.67).

No Brasil, a concepção ganha ênfase em 2011, especificamente com a “Declaração de Maceió”. Os Grupos de Trabalho do Seminário “Competência em Informação: cenários e tendências”, realizado no XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e

Ciência da Informação, consideram importante transmitir à sociedade as suas principais reflexões:

1. As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação estão conclamando a fomentar a melhoria dos níveis educacionais de toda a população, mediante formação para o desenvolvimento humano e profissional, atividades de promoção da leitura, para o exercício da cidadania e o aprendizado ao longo da vida.
2. As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação devem estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. Destaca-se a base inicial para a capacitação no uso da informação, o papel social da biblioteca escolar como centro de recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento de Competência em Informação.
3. As escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação deverão integrar conteúdos relativos às Competências em Informação nos seus projetos político-pedagógicos.
4. As associações profissionais deverão dar prioridade à oferta de atividades de formação contínua, incluindo desafios decorrentes da necessidade da Competência em Informação, a fim de propiciar atualização de acordo com as tendências contemporâneas.
5. As bibliotecas, instituições, organismos e profissionais interessados no fomento e promoção da Competência em Informação deverão estabelecer relações locais, regionais, nacionais e internacionais, para a coordenação e desenvolvimento de ações conjuntas. (DECLARAÇÃO..., 2011)

A Declaração de Maceió inscreve-se num conjunto de outros manifestos que vem afirmando e reivindicando políticas e projetos que contemplem o movimento internacional citado, como por exemplo: a Declaração de Copenhague (1999), que debate o papel chave e as funções das bibliotecas públicas nas emergentes sociedades da informação, destacando sua responsabilidade em alfabetização informacional e aprendizagem permanente; O Manifesto de Oeiras (2003), que estabelece objetivos e plano de ação para melhorar o papel das bibliotecas públicas, museus e arquivos; Declaração de Praga (2003), resultante da reunião de especialistas em Alfabetização Informacional, organizada pela *U.S.National Commission on Library and Information Science* e o *National Forum on Information Literacy*, com o lema “Por uma sociedade alfabetizada em informação”; Declaração de Alexandria (2005), que anuncia a alfabetização informacional e a aprendizagem ao longo da vida como faróis da sociedade da informação; Declaração de Toledo (2006), que reuniu tanto profissionais do mundo bibliotecário como do mundo educativo, a partir de um seminário sobre “Biblioteca, aprendizagem e cidadania: a ALFIN (*Alfabetización Informacional*)” (SANCHEZ DIAZ, 2008).

Face ao exposto, recupera-se nas reflexões de Perrotti e Pieruccini (2011b), a compreensão de “competência” e, consequentemente, de “competência informacional”, uma

vez que essa noção dialoga com as iniciativas arroladas, bem como fornece subsídios para composição da presente pesquisa, cuja perspectiva parte da crítica aos postulados em tais acepções, pois inscritas em quadros ideológicos sedimentados e hegemonicamente implantados em outros países.

Apesar deste movimento, sobretudo encampado pela área profissional, face ao que interessa à pesquisa em termos das buscas por referenciais que abordem o ato de conhecer como forma de vinculação com os signos, vale problematizar o conceito de competência informacional, na perspectiva educativa.

O termo “competência” deriva do latim “*competere*” que significa “[...] competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar”. Há registros da palavra no século XVI, em português e em espanhol, com o sentido de concorrer: em 1555, *compitencia*; em 1562, *competensia*; em 1568, *compitencia* (HOUAISS, 2008). Da mesma raiz aparece competição, competidor, competitivo. (SANCHEZ DIAZ, 2008).

Conforme aponta Zayas Aguero (2010), nos anos de 1920, o termo *competência*, nos EUA, passou a ser usado no plural, referindo-se à capacitação. Tem seu ápice marcado na transição da década de 1960 para 1970, sendo retomado nos anos 90, com as formulações de Daniel Goleman (1997) sobre a “inteligência emocional”, sinalizando que seus desdobramentos conceituais e operacionais estão, sobretudo, vinculados ao campo da psicologia motivacional, ou seja, especialmente circunscritos aos âmbitos profissionais. (SANCHEZ DIAZ, 2008).

De tal modo, Perrotti e Pieruccini (2011b) acusam que no campo da Educação, sua acepção é conceito transplantado, uma vez que fora formulado na área do trabalho, referente à questão da capacitação, de comportamentos motivacionais e fins econômicos. Do mesmo modo, o conceito migra para a área de Informação, particularmente, por meio dos bibliotecários interessados em afirmar o papel educacional da biblioteca em conformidade aos movimentos nacionais e internacionais em torno da *competência informacional*, ligadas à *Information Literacy*.

Nesse sentido, em 1989, a ALA define “competência informacional” nos seguintes termos: habilidade para reconhecer quando a informação é necessária, habilidade para localizá-la, avaliá-la e usá-la efetivamente. E ao mesmo tempo, *Information Literacy* como condição essencial para a “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*) e a “formação de cidadãos informados e prósperos”. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2011b).

Diante do exposto, a abordagem por competências pressupõe conhecimentos, um “saber-fazer”, certos comportamentos e capacidades intelectuais e globais que constituem fundamentos originários no mundo da produção industrial. Assim, naquele quadro, as *competências* fazem alusão a um conjunto relativamente estável e estruturado de práticas dominadas, de condutas profissionais e de conhecimentos que as pessoas adquiriram por formação e por experiência, e que elas podem atualizar, sem aprendizagens novas, em relação a condutas profissionais valorizadas por suas empresas, portanto, inscritas em “*standards de performance*”, ou seja, marcados por um nível de alta performance (= resultado, produto) e de processos, cujos comportamentos são acompanhados e avaliados metodicamente. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2011b). Assim, Perrotti e Pieruccini (2011b) estabelecem como alguns pressupostos para a *Infoeducação*, o questionamento de tais premissas e conjunção de fatores que estão na base da *Information Literacy*.

Em síntese, apresentam características da *Information Literacy*, bem como da *competência informacional* (no Brasil, o termo recomendado é *competência em informação*) como: transplante cultural; competição/competência como conceito chave; ênfase na dimensão instrumental da informação; padronização de comportamentos; formalismo; assimilação; utilitarismo, com ênfase na eficácia; reducionismo epistemológico; produtivismo; linearidade; visão instrucional; esvaziamento da significação e suas complexidades.

Para Perrotti e Pieruccini (2011b), tais aspectos fomentam questões limites acerca dessas abordagens. Conforme indicam, no Brasil, diferentemente de outros países (França, Portugal, Espanha...), há uma tendência para o uso do termo, em inglês, revelando adaptação às exigências da globalização econômica e assimilação a padrões culturais de origem norte-americana. Em mesmo sentido, *competência*, na origem, aparece relacionada a contextos estruturados, com fluxos definidos, sobretudo, ligados a situações formais de trabalho.

Com relação aos aspectos presentes no campo da educação, detém-se sobre características formais, não considerando que a formação, também se constitui por práticas não formais, não estruturadas. Outrossim, a informação é tomada como recurso para um fim, acentuando sua dimensão instrumental articulada a uma visão procedimental da formação. Nesse sentido, assemelha-se ao cognitivismo computacional apontado por Bruner (1997) e supõe estruturas cognitivas esvaziadas de conteúdos precisos, tal como ocorre no conteudismo; em decorrência, têm-se uma educação adaptativa e não de recriação, portanto, inscritas nas acepções do behaviorismo, cognitivismo informacional ou computacional.

Em suma, os autores concluem que a *Information Literacy* é abordagem inscrita na herança do pensamento positivista e funcionalista, que tem no produtivismo a chave de interpretação das relações sociais, da cultura e da educação. O conhecimento é reduzido a *meio* de produção (sociedade da informação/do conhecimento) e perde sua autonomia como categoria essencial à existência, ou seja, priva os sujeitos de um diálogo constante e dinâmico com várias outras dimensões que constituem nossa humanidade. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2011b).

Entretanto, baseada no projeto CIRET-UNESCO e Relatório Delors (1996)¹¹, tratados no Congresso Internacional realizado em Locarno em 1997, a emergência de uma educação transdisciplinar na contemporaneidade foi assumida como urgente. Segundo Nicolescu (2006), a educação transdisciplinar, fundada na metodologia transdisciplinar, permite aos educandos estabelecer ligações entre pessoas, fatos, imagens, representações, campos de conhecimento e de ação para descobrir o “*Eros*” de aprendizagem durante toda a vida, ou seja, a criatividade do ser humano é alimentada pelo questionamento e integração permanentes. Assim, a educação transdisciplinar é descrita como uma educação integral que reconhece as inteligências humanas (analítica, sentimental e corporal) e as concatena, bem como propicia cultivar nos sujeitos a noção da liberdade de escolha e de atuação em favor do coletivo.

Para o autor, é preciso compreender que embora seja confundida com a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade possui natureza diversa. Enquanto as duas primeiras permanecem inscritas no quadro da disciplinaridade, “[...] a transdisciplinaridade diz respeito ao que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das disciplinas e *além* de todas as disciplinas”. (NICOLESCU, 2006, p.146, *grifos do autor*). Sua análise, em consonância ao postulado por Santos (1998), assinala que a finalidade de estudos sob a perspectiva transdisciplinar é a compreensão do mundo atual, que apresenta como um de seus princípios, a unidade do conhecimento. (NICOLESCU apud SEVERINO, 2002, p. 11).

Ademais, o autor atenta que “[...] não há oposição entre a disciplinaridade (incluindo a multi e a interdisciplinaridade) e a transdisciplinaridade, mas uma complementaridade fértil”, que se reconhece num princípio básico: “unidade na diversidade e diversidade da unidade”. (NICOLESCU, 2006, p.146). Para Nicolescu (1996, p.17), embora a transdisciplinaridade não

¹¹ Segundo Morin (2002), o documento estabelece quatro pilares da educação contemporânea: *Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer*. Tais aspectos constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países.

seja uma nova disciplina, nem uma hiperdisciplina, se mantém da pesquisa disciplinar que, por sua vez, “[...] é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar”.

Para a *Infoeducação*, concebida como conjunto articulado de saberes e fazeres de diferentes naturezas, considerados seus aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais, a transdisciplinaridade apresenta-se como noção fundamental à abordagem da complexidade da informação, matéria que não se submete a aprendizagens exclusivamente formais, disciplinares, regidas por programas de ensino previamente definidos.

Nesse aspecto, a *Infoeducação* envolve não apenas habilidades e competências, como pretendidas nos programas de diferentes modalidades de *alfabetização informacional*, uma vez que, além do *homo faber* (ARENDT, 1981), põe em foco o *protagonista cultural*, sujeito que mantém atitudes afirmativas, criativas e criadoras com os signos. Nessa abordagem sociocultural, as *aprendizagens* e os *saberes informacionais* não se destinam a tornar os sujeitos simplesmente competentes, eficazes nos usos da informação, mas visam contribuir para que saibam dar sentido pessoal e social às suas competências, a fazer escolhas tendo em vista os destinos e a qualidade de vida da coletividade em que se inserem, assim como da coletividade humana de que são parte. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2011a).

Em países como o nosso, essa abordagem parte do reconhecimento explícito da presente e contraditória evidência que, de um lado, somos tomados de assalto pela superprodução informacional global, portanto, pelo excesso; de outro, presos a históricas dificuldades de acesso a informações relevantes aos processos educacionais e culturais gerais, somos objeto, em alguns contextos, da escassez. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2011a). Considerando tais elementos, trabalhar em favor do desenvolvimento de *saberes informacionais*, num quadro complexo de formação de atitudes, competências e habilidades articuladas, implica novo caminho histórico e epistemológico, nova compreensão dos fenômenos informacionais e suas relações com a sociedade, a educação e a cultura.

2.2.2 Saberes informacionais, pesquisa e apropriação do conhecimento

No campo da *Infoeducação*, os estudos visando ao desenvolvimento do conceito de *saberes informacionais* (PERROTTI; PIERUCCINI, 2011a) tomaram por base a crítica a programas de promoção cultural no país, historicamente marcados por modelos teóricos que privilegiam a assimilação em detrimento da apropriação de informação, conhecimento e

cultura. Diante disso, as noções de *apropriação cultural* e de *protagonismo cultural*, constituem elementos-chave aos *saberes informacionais*.

Segundo Serfaty-Garzon (2003) a noção de apropriação veicula duas ideias: uma, de adaptação de alguma coisa a um uso definido, ou a uma destinação precisa; outra, decorrente da primeira, de ação visando a tornar alguma coisa sua. Desse modo, a apropriação é, ao mesmo tempo, uma tomada do objeto e uma dinâmica de ação sobre o mundo material e social com uma intenção de construção do sujeito, do mesmo modo que o transforma, face um processo dinâmico que implica investimentos e lutas.

Conforme Chartier (1999, p.77), “[...] apropriar-se é transformar o que se recebe em algo próprio, é produzir um ato de diferenciação, [...] é atividade de invenção, produção de significados”. Para o autor, “[...] apropriar-se é ação afirmativa, é invenção e criação, e não simples recepção mecânica e automática de sinais ou de mensagens”.

Para Charlot (2000, p.79), a noção de apropriação é processo implicado ‘nas relações com o saber’. Nesse sentido, o autor explica que “[...] a ‘relação com o saber’ é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”, é ato relacional com o mundo, com seu *conjunto de significados, espaço de atividades* e *inscrição no tempo*, (portanto, simbólica, ativa e temporal). Nesse sentido o autor, explicita que o universo simbólico na ‘relação com o saber’ se constitui do que é partilhado por todos, por meio da linguagem (percepção, imaginação, pensamento, sentimento, desejo), do dinamismo (interferência do sujeito na materialidade) e da historicidade (construção de si mesmo, imerso em rede de relações com os outros, heterogeneidade, marcada por momentos significativos, rupturas etc.); elementos próprios da concepção de apropriação do mundo. Em suma, o autor aponta que

- A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
- É o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber;
- É o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.81)

No campo da informação, Obata (1999, p.95), assinala que a apropriação não ocorre naturalmente, mas em uma construção cotidiana. Barreto (2006), nessa mesma linha de

pensamento, e em consonância às reflexões anteriores, aponta que a apropriação não se constitui em ato imediato, mecânico ou natural; antes, “[...] é ato produtivo, envolvendo a mobilização de diferentes capacidades em movimentos de construção de sentidos”. Já Almeida Júnior (2009, p.92) acrescenta outras chaves de conexões e afirma que a apropriação da informação está no cerne da leitura; não existindo a *priori*, ou antecipadamente, também decorre de interferências “[...] direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva”. Em suma, mediadas.

Conforme indicam Perrotti e Pieruccini (2007), a apropriação implica atuação e afirmação dos sujeitos nas dinâmicas de negociação de significados; representa transação de sentidos que diferencia e constitui os negociadores como sujeitos da cultura, protagonistas, cidadãos. Conceito basilar da *Infoeducação*, a apropriação implica diretamente o *protagonismo cultural*, referindo-se à ação afirmativa nos processos simbólicos, exercida por sujeitos de diferentes meios e condições, tendo consideradas as dimensões plurais e conflitantes da vida social e pública, no mundo contemporâneo. Desse modo, “[...] apropriar-se de informação e cultura é ato próprio de protagonistas, categoria que no âmbito da educação e da cultura distingue-se das de *usuários* e de consumidores culturais”. (PIERUCCINI, PERROTTI, 2012, p.14).

Por esta razão, a inscrição nas premissas da apropriação e do protagonismo cultural como objetivo histórico, conforme referido, envolve necessariamente interações educativas que demandam a construção de novos objetos científicos; no caso, o conceito de *saberes informacionais*. Definido como conjunto complexo de habilidades, competências e atitudes face à informação e indispensáveis à sobrevivência individual e coletiva nas sociedades da informação, os *saberes informacionais* são, ao mesmo tempo, instrumentais e essenciais, transversais e específicos, procedimentais e conceituais, servindo como instrumento para atuação nos mais diferentes campos do conhecimento e da ação.

Conforme indicam os autores, na perspectiva da apropriação cultural, esses saberes são fundamentais porque permitem ao sujeito refletir sobre a natureza e os processos de tais conhecimentos e ações. Assim, os processos de apropriação dos *saberes informacionais* mantêm relações e articulam-se diretamente aos *saberes plurais e transversais, escolares e não-escolares, formais e não formais*, exigindo vivências e experiências amplas e diversificadas dos aprendizes. Para tanto, é essencial a criação de situações que os envolvam nas tramas complexas da cultura, de forma gradativa, por aproximações que dependem de

tempo, de interações, de relações, de dispositivos e condições próprias dos aprendizes e dos contextos onde vivem. (PERROTTI, PIERUCCINI, 2011a).

Nesse quadro, o conceito de pesquisa (escolar), no âmbito da *Infoeducação*, não se refere a saberes conteudistas para assimilação de procedimentos e práticas visando a retenção de volume maior de referências. Se, de um lado as aprendizagens específicas *metacognitivas*, implicando processos, estratégias e lógicas de produção, circulação, distribuição e valores que regem a dinâmica da informação fazem parte do repertório de saberes indispensáveis, de outro, deve significar a possibilidade de descobertas para além do que a própria informação propicia: o conhecimento.

3 O conceito de lúdico: para além de uma semântica de entretenimento

“o prazer é dizível, a fruição não o é”. (Roland Barthes)

A observação dos modos como crianças e jovens interagem com o meio e entre si não pode ser descartada quando tratamos de conhecer os processos de apropriação do universo simbólico: a informação. Brincar é forma privilegiada de conhecer, razão que coloca a “*noção de lúdico*” como base para identificação e compreensão das dinâmicas implicadas *no jogo do conhecimento*, oferecendo-se como indicativo de categorias facilitadoras para análise do *corpus* dessa pesquisa (a ser explorado adiante).

Partindo-se do pressuposto de que o ato de conhecer implica relações críticas e criativas com o universo simbólico em sua totalidade e que tais relações não se constituem naturalmente, mas, ao contrário, demandam aprendizagens orgânicas, sistemáticas e continuadas – apropriação de *saberes informacionais* – a abordagem da “*noção de lúdico*” tem em foco a identificação de categorias intrínsecas aos modos como os sujeitos estabelecem e constroem relações com o seu meio natural e cultural e desenvolvem a identidade.

3.1 Lúdico: noções gerais do conceito

De início, uma breve abordagem acerca de suas variantes léxicas visa dirimir equívocos, tendo em vista observar o ato de conhecer como prática seriamente comprometida com processos lúdicos de construção de significados para o mundo.

O termo “lúdico”, em língua portuguesa, suscita tanto concepções de ‘jogo’ quanto de ‘brinquedo’, de ‘divertimento’ sem finalidade determinada (HOUAISS, 2008), acepção literalmente inscrita no campo da Educação Física e Esportes (BARBANTI, 2003).

‘Divertir’, portanto, constitui elemento componente desse campo semântico, tendo-se os termos ‘recrear’, ‘distrair’ e ‘entreter’ como análogos. (FERREIRA, 1986). ‘Recrear’, por fim, apresenta o termo ‘brincar’ e o correlaciona a ‘prazer’, compreendido como sensação agradável, harmoniosa, que atende a uma *inclinação vital*. ‘Brincar’, de outro modo, circunscreve ações de divertimento vinculado ao universo infantil e aos jogos de criança. (FERREIRA, 1986). Estudos de Kishimoto (1996), embasados em obras de Wittgenstein (1975), Henriot (1983), Brougère (1995), entre outros, mostra que tal diversidade presente em

língua portuguesa decorre da polissemia impressa por distintas concepções e usos em cada cultura e épocas. A autora exemplifica que o termo ‘brinquedo’ pode significar indistintamente “[...] objeto que serve para as crianças brincarem, como também, jogo de crianças ou brincadeira”.

Na Filosofia (JULIA, 1969, p.185), o “lúdico” é indicado como relativo a jogo, ou atividades inscritas no campo dos “lazer”. Tal inscrição remete ao Dicionário básico da Filosofia que assinala ‘Lazer’ (do Lat. *Licere: ser permitido*) como “[...] tempo estranho às ocupações e preocupações habituais do qual podemos dispor livremente para fazer o que quisermos, reparar nosso cansaço, nos entreter, cultivar nossas aptidões e desenvolver nossa personalidade”. (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2006, p.164).

No Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, o termo “lúdico” é apresentado de modo incisivo: serve de adjetivo correspondente à palavra *Jogo*. Desse modo, ao empreendermos a remissiva temos a compreensão de *jogo* definida como: dispêndio de atividade física ou mental que não tem um objetivo imediatamente útil, nem sequer definido, cuja razão de ser, para a consciência daquele que a ele se entrega, é o próprio prazer que aí encontra. De outro modo, como “[...] organização desta atividade sob um sistema de regras que definem um sucesso ou um fracasso, um ganho e uma perda”. (LALANDE, 1999, p.599).

Nos dicionários especializados analisados, o termo “jogo” constitui-se mais recorrente e com abordagem mais aprofundada do que “lúdico”. No Dicionário da Filosofia (JULIA, 1969, p.169), há, assim, uma definição que parece ampliar a noção, incluindo campos de apreensão objetiva ou instrumental:

Jogo, atividade sem fim útil. Em matéria de pedagogia, o jogo foi revalorizado: no plano da observação psicológica, o jogo foi considerado como um dos métodos essenciais de análise do caráter (a personalidade se exprime mais livremente no jogo que no trabalho); o jogo foi reabilitado principalmente no sentido em que não é mais tido por uma ausência de atividade, e sim por uma ‘atividade de lazer’, gratuita mas não útil, exprimindo possibilidades da pessoa que não encontra realização no trabalho cotidiano. Como descanso, o jogo é necessário a toda atividade intensiva e pode mesmo curar certas perturbações psicológicas, tais como a irritabilidade ou a emotividade excessivas, resultantes de uma supersolicitação prolongada. Da mesma maneira, a atividade propriamente dita da criança (trabalho escolar, por ex.) tende a tomar em certos casos a forma de um ‘jogo dirigido’, de maneira a excitar a atenção da criança.

Acerca dos sentidos etimológicos dos termos compreendidos na noção de lúdico/jogo, o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2007, p.482, grifos do autor), apresenta-os na seguinte conformidade:

Ludo. ‘jogo, brinquedo’ ‘espécie de jogo em que se usam dados’ XVI. Do lat. *Ludus* -i. **Ludião.** ‘histrião’. Do lat. *Ludio* -ōnis, de *ludus* II **ludibri**AR 1844; **ludibrio** XVII. Do lat. *Ludibrium*, de *ludus*; **lúdi**CO XX. Do fr. *Ludique*; **lúdrico** ‘ridículo’ XVI. Do lat. *Ludricus*. (p.482);

Jogo. ‘brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras’. ‘série de coisas que forma um todo ou coleção’ XIII. Do lat. *Jocus*; **joc**OS'IDADE 1813; **joc**OSO XVI. Do lat. *jocōsus*; **jog**ADA 1858; **jog**ADOR XIII; **jog**AR XIII, *ju-* XIII Do lat. *jōcāre*, por *jōcāri*; **jogat**INA 1881. De *jogatar*. var. de *jogueta*r; **jogral**. ‘na Idade Média, trovador ou intérprete de poemas e canções de caráter épico, romântico ou dramático’. XIII, -*grar* XIII, *jugrall* XIII etc.; Do lat. *jōculāris* ‘divertido, faceto, risível’; **jogral**ESA; *jogra*resa XIV; **jogralia**; *ioglar*ia XIV; *jogu*ET’ AR; -*gerar* XIII, -*gatar* XVIII **jogu**ETE XIV. Do cast. *juguete*.

Com essa revista, tencionamos evidenciar que tais desdobramentos historicamente constituídos a partir dos radicais expressos na terminologia apontam indícios para profusão polissêmica do termo e respectivos significados, contribuindo para sua abstração e empregos variados.

Na contemporaneidade, por exemplo, Silva (2003) mostra essa dimensão plural do conceito a partir de análise do termo nas línguas francesa, inglesa e portuguesa. Em francês, o termo *jouet* é designado ao objeto, brinquedo, suporte material da brincadeira. O termo *jeu* nomeia o jogo enquanto tal, podendo ser utilizado em outros contextos e não somente para atividade lúdica, como numa expressão: jogo político. As ações de ‘jogar’ e ‘brincar’ são definidas pelo verbo *jouer*.

Na língua inglesa, *toy* é o objeto, brinquedo; *game* destina-se aos jogos de regras e *play* à atividade de ‘brincar’. Ainda segundo a autora, “[...] o termo *play* envolve uma gama imensa de atividades que podem se referir àqueles comportamentos espontâneos os quais emergem quando alguém realiza uma atividade não estruturada” (SILVA, 2003, p.7). Desta análise, a autora ressalta que os termos *game*, em inglês, e *jeu*, em francês, que significam ‘jogo’, remetem aos verbos *to play* e *jouer* que significam ‘jogar’. “Entretanto, tais expressões, também são utilizadas para atividades como ‘tocar um instrumento’, e não somente para indicar atividades divertidas ou infantis”. (SILVA, 2003, p.19).

Conforme Silva (2003, p.20), na língua portuguesa, a existência do verbo ‘brincar’ não possui correspondente com as demais. O termo ‘brincar’ “[...] destina-se, de modo mais

restrito, a um tipo de modalidade específica da criança”. Conforme a autora, embora o verbo ‘brincar’ também seja utilizado no cotidiano, em situações diversas, seu significado primeiro está relacionado à atividade infantil, seguido pelas características relativas à espontaneidade e ao divertimento, e conclui que o verbo ‘jogar’, em português, não é utilizado com o mesmo sentido amplo que em francês e em inglês. Para a autora, deve-se ressaltar a falta de diferenciação entre objeto e ação relacionados ao termo. (SILVA, 2003). Também convém ressaltar que o vocábulo *lúdico* é adjetivo em língua portuguesa, embora venha sendo utilizado sem justificativas gramaticais como substantivo e tradução do francês *jeu*, do inglês *play* ou do alemão *spiel*. Como substantivo, mas em desuso, existe o termo *ludo* e, modernamente, o neologismo “ludicidade”. (CUNHA, 2003).

Já no Dicionário SESC de linguagem e cultura, Cunha (2003, p.359) retoma a etimologia dos termos e esclarece que *jogo* deriva do latim *jocus*, fazer rir, gracejar, brincar (daí “*jocoso*”). De outro modo, o termo “lúdico” tem sua origem em *ludus*, originalmente salto, elevação da terra, divertimento e também jogo, representação, engano, prazer, correspondendo tanto ao *ágon* (competição) quanto à *paidia* (brincar, em grego). No estudo de Arana (1996) a retomada de abordagem em torno da etimologia implicada no termo é um pouco mais aprofundada: *Ludus*, do latim culto, e *Jocus*, latim vulgar, que compõem duas variações primárias para análise. Diferentemente de outras línguas neolatinas (espanhol: *juego, jugar, juguete*; francês: *jeux, joueur, jouet*; e italiano: *gioco, giocare, giocattolo*), em português, além de ‘jogo’ e ‘jogar’, acompanham substantivos como ‘brinquedo’ e ‘brincadeira’, bem como o verbo ‘brincar’.

A autora empreende uma busca dessa origem terminológica em sua pesquisa e acaba por sinalizar uma procedência ligada a um termo latino: *vinculu, vinculare*. A autora conclui que estabelecer vínculo ou vincular constitui o sentido primitivo do verbo ‘brincar’. (1996, p.50). Ao contrário do que foi afirmado por Silva (2003), Arana (1996) indica que os vocábulos ‘jogo’ e ‘brincar’, apresentam sim, proximidades semânticas, o que nos faz deduzir sentidos e significação aproximados. Este *achado* é particularmente relevante porque permite estabelecer nexos entre o ato de brincar, jogar, com dimensões muito mais profundas, de criação de elos entre o sujeito e o objeto de sua ação, autorizando-nos a pensar na categoria como forma de construção de atitudes indispensáveis às relações com o conhecimento.

3.2 Ampliação dos elementos constituintes da ideia lúdica

Conforme nos alertam Pimentel e Pimentel (2009, p.165), “[...] um dicionário, lugar em que os sentidos ‘parecem’ apreendidos e controlados, é tomado pelo efeito de literalidade e naturalidade que produz”. Segundo os autores, “[...] é como se as possibilidades de uma palavra significar outra coisa estivessem restritas à margem de deslocamento técnico permitido pelo próprio dicionário”. Com intuito de ultrapassar tais reduções ou circularidades, sem descartar o antecipado, busca-se com a literatura especializada investir em definições que ampliem significativamente o quadro teórico de reflexão e discussão acerca do conceito de lúdico, com subsídios para explicitação de categorias constitutivas desta noção, imperativa à concepção pretendida nesse trabalho.

Cabe ressaltar que não se pretende recompor ou traçar um quadro epistemológico sobre a temática lúdica, mas passar em revista alguns estudos seminais relevantes para sua abordagem e compreensão.

Conforme afirma Campos (2008), se Johan Huizinga não é o pioneiro dos estudos do amplo conjunto de abordagens socioculturais que inclui passatempos, recreações, brincadeiras, jogos e esportes¹², no entanto, pode ser considerado como o primeiro a encetar esforços no sentido de conceituar o termo no campo das ciências humanas. Sua obra, de 1938, é referência obrigatória aos estudos concernentes ao *lúdico/jogo*, razão pela qual é indispensável retomá-la, uma vez que apresenta aspectos importantes que dizem respeito aos objetivos desta pesquisa, sobretudo no âmbito das categorias que permitem identificar a ocorrência do fenômeno em contextos concretos, tal como nos interessa no contexto do *jogo do aprender a conhecer*, como disposto na noção de *saberes informacionais/metasaberes*.

Ao conceber e descrever o jogo como elemento da cultura, Huizinga (2010) exclui de sua abordagem os ‘jogos de animais’ e analisa apenas os produzidos pelo meio social humano, apontando características como a liberdade, o prazer, o caráter ‘não-sério’, fictício ou representativo, sua estética e função significante. Para o autor, o jogo possui uma realidade autônoma, supralógica (que resiste a toda análise e interpretações lógicas); situa-se fora do mecanismo imediato das necessidades e dos desejos, ao mesmo passo que os interrompe; em

¹² Friedrich Schiller no campo da filosofia; Herbert Spencer, na psicologia (CUNHA, 2003); Friedrich Fröebel e Susan Blow na educação (KISHIMOTO, 2013), podem ser indicados como seus precursores.

sua intensidade e na excitação que provoca, reside sua própria essência e característica primordial: uma condição simbólica.

Em sua abordagem, defende o jogo na cultura como um elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até o estágio de civilização atual. Como objeto de estudo, o autor se detém sobre sua função significativa e social e, constatada sua natureza fugidia, limita-se à descrição de suas características, sendo algumas “[...] próprias do jogo em geral, enquanto outras pertencentes aos jogos sociais em particular”. (HUIZINGA, 2010, p.10).

Assim, parte-se da compreensão de que o jogo é atividade ou ocupação voluntária e, nisto, reside sua primeira característica: a liberdade (em sentido lato). Na concepção do autor, só admite uma única obrigação se atrelado a uma função cultural como nos cultos ou nos ritos. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, “[...] é que o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”. (HUIZINGA, 2010, p.11). Distingue-se da vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. Nesse sentido, em primeira instância, o jogo se apresenta como um *intervalo* em nossa vida cotidiana, com uma finalidade autônoma e que consiste na própria realização. Para o autor “[...] é-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano e é dentro desse espaço que o jogo se processa e onde suas regras têm validade”. (HUIZINGA, 2010, p.23). O jogo se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral por sua qualidade de distensão regulada. Enquanto está decorrendo, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação, instabilidade. Diante essas constatações, fixa-se imediatamente como fenômeno cultural. Conforme o autor, “[...] mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória, que transmitido, torna-se tradição”. Assim,

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. Dá satisfação a todo o tipo de ideais comunitários. Nesta medida, situa-se numa esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação. (HUIZINGA, 2010, p.12).

Como terceiro atributo, possui um desenvolvimento próprio que ocorre dentro de um tempo e espaço determinados. Nesse aspecto, todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado de maneira material ou imaginária, determinada ou espontânea. Assim, “[...] reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta; ele (o jogo) cria ordem e é ordem” (HUIZINGA, 2010, p.13), constituindo-lhe outra característica: a regra. Segundo Huizinga (2010, p.14) “[...] todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que *vale* dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão”.

Conforme admitidas por Huizinga (2010, p.21), as formas pelas quais tencionou descrever, os aspectos presentes no jogo pertencem quase em sua totalidade ao domínio da estética: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião, ritmo e harmonia. De outra forma, ainda indica que mesmo na origem (numa sociedade primitiva, por exemplo, nos jogos das crianças), é possível verificar características lúdicas como: “[...] ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo”. Frisada nessas duas observações do autor, a importância da *tensão* conota incerteza, acaso e, é marcada, em consequência, pela busca de uma solução, constituída de um valor ético e de um desafio cuja natureza própria impõe, verificada, por exemplo, em situações de competitividade, absorção e êxtase. De outro modo, são postas em evidência as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem, suas capacidades espirituais, sua lealdade (apesar de suscitar um ardente desejo de superação a outrem, mas sempre obedecendo às regras do jogo), ou seja, em relação negociada.

Diante do quadro, numa tentativa de resumir as características formais do jogo, Huizinga (2010, p.16) apresenta-nos uma síntese e aponta que

[...] poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Outra contribuição de seus estudos relaciona-se ao que nomeia “círculo mágico”. (HUIZINGA, 2010, p. 16). Se de um modo, o autor distingue esse aspecto em relação aos cultos, aos ritos sagrados, de outro, anima uma consciência em torno do lúdico que o reconhece dentro de práticas comuns em diversas rotinas, como as praticadas pelos esportistas

ou nas representações teatrais e, também, no próprio ato de brincar das crianças. Nesse sentido, a compreensão do “círculo mágico” é extremamente importante para nossa incursão temática pelo lúdico. Mencionada nos trabalhos de Arana (1996) e de Mastrocola (2012), essa concepção não se reduz a uma ação sem consequências.

Segundo Mastrocola (2012, p.23), “[...] quando se participa de uma atividade de entretenimento, entra-se nesse círculo”. Huizinga (2010, p.3-4/p.15-16) afirma que “[...] dentro do círculo mágico, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes”. Apesar dessa aparente desconexão com a realidade, o jogo é mais do que um reflexo psicológico e ultrapassa os limites da atividade puramente biológica ou fisiológica: “[...] é uma função significativa que encerra um determinado sentido, pois alguma coisa transcende as necessidades imediatas e confere sentidos para as ações”. Dessa observação, Mastrocola (2012, p.24) enfatiza que as experiências vividas dentro do círculo mágico “[...] representam algo para aqueles que participam delas – envolve experiências e significados que permanecem com o indivíduo, que por sua vez as carrega de volta para o cotidiano”. Conforme defende, mais do que um lugar de entretenimento, o “círculo mágico” refere-se à “*experiência de aprendizado*”. (grifo nosso).

Outro estudioso da temática lúdica que merece menção em nossa pesquisa é Roger Caillois, que em 1958 confrontou e avançou alguns pontos presentes na obra de Huizinga (de 1938). Sua abordagem postula uma classificação para as modalidades de jogos, bem como a compreensão de que estas sempre tangenciaram a organização social, portanto, não anteciparam a noção de cultura, mas a compusera.

De modo diverso de Huizinga (2010), Caillois (1990) reconhece a relação do jogo com o material, na medida em que constitui uma economia lúdica: jogos de azar, loterias, hipódromos, entre outros, bem como prescinde de regras em certas ocasiões. Também, procura explicitar que o jogo está para além de separações entre o profano e o sagrado, uma vez que o mistério e o simulacro não estão estritamente ligados a possessões ou a metamorfoses. Nesse sentido, o autor assinala que o jogo apresenta, exemplifica e instaura outros campos perceptivos que levam a desconstituir a imagem do jogo como alheio ao meio social ou como competição derivada do trabalho adulto, potencializando a visualização de sua intensa expressão social, modificando e sendo modificado pelas ações humanas. (CAILLOIS, 1990).

Conforme Lara e Pimentel (2006, p.183), a obra de Caillois busca demonstrar como se dispõem as bases fundamentais dos jogos, sendo algumas de suas reflexões sintetizadas nos

seguintes aspectos: jogo e vida como elementos interpenetrantes, que se autoinfluenciam, jogo como atividade complexa, sobretudo pelas relações estabelecidas com a sociedade, jogo como possibilidade de diferenciação das diferentes culturas. Os autores explicitam que na obra de Caillois (1990), jogo e cultura constituem-se como “[...] campos antagônicos, simultâneos e interdependentes que se dão de modo fecundo e complementar, que geram relações complexas e peculiares em cada cultura e época”. Para Caillois (1990) os jogos, como fatores e imagens da cultura, criam hábitos, provocam mudanças, apresentam indicações sobre preferências, debilidades, forças e caracterização de uma civilização. O jogo constitui-se como espaço de revelação das contradições e paroxismos do humano, seja como expressão ou derivativo dos valores coletivos, seja pela camuflagem da vertigem, confusão e transe, e audácia da competição e da sorte nas sociedades ‘ordenadas’. Numa compreensão formal, o jogo é caracterizado como uma “[...] atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia” (CAILLOIS, 1990, 29-30), onde, sobretudo, o impulso lúdico perpassa o jogo e o cotidiano de forma a gerar processos de contaminação.

Referência para o campo da Psicanálise, a obra de Donald Woods Winnicott, de 1971, introduz a noção do ‘brincar’, sobretudo, nas ‘sessões analíticas’ (‘terapêuticas’). Nesse sentido, cumpre-nos destacar que essa pesquisa não pretende um aprofundamento dentro do campo psicanalítico acerca do ‘*brincar winnicottiano*’, mas sim, recuperar em seu estudo alguns elementos que concorram para acrescentar a revisão da temática em causa.

Winnicott (1975) observa no lúdico, o ‘brincar’ como objeto de análise não somente entre as crianças, mas estendido aos adultos, uma vez a questão lúdica perpassa a constituição cultural e social. Acerca do brincar evidente nos adultos, o autor apresenta alguns elementos lúdicos manifestos “[...] na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, também, no senso de humor” (WINNICOTT, 1975, p. 61), ou seja, ligado à expressividade e linguagem humanas.

Segundo Franco (2003), na base dos estudos de Winnicott (1975) está presente a teoria freudiana, onde há o estabelecimento de dois campos da experiência: um, inscrito à realidade psíquica, ou seja, “[...] experiência psíquica, pessoal e interna de cada um; outro, constituído pela realidade externa e compartilhada socialmente, da qual a realidade psíquica se distingue ou até se opõe”. Dentre outros aspectos presentes na abordagem *winnicottiana* acerca do ‘brincar’ estão o foco nos comportamentos apresentados por bebês e mães com relação aos fenômenos, objetos e espaços transicionais, bem como a presença de uma topologia e uma temporalidade onde o espaço que o brincar ocupa não fica dentro nem tampouco fora da subjetividade, mas numa fronteira entre ambas (‘uma terceira margem’): área intermediária de

experiência humana onde ocorre o encontro entre o mundo psíquico e o mundo socialmente construído.

Para Winnicott (1975, p.74), o brincar é universal, saudável e desejável, inclusive nas ‘sessões analíticas’. Nesse campo de estudos, por exemplo, “[...] o brincar é por si mesmo uma terapia”, se desconexo de ansiedades acentuadas, que o destituiria. Segundo o autor, o brincar facilita a comunicação consigo e com os outros, propiciando experiências inéditas de desintegração e integração dos indivíduos, permitindo os relacionamentos coletivos. Sobre tudo, o autor pontua que há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais. O brincar é essencial, pois “[...] através dele que se manifesta a criatividade”. Nesse sentido, o autor reconhece no brincar uma “[...] experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”. (WINNICOTT, 1975, p.80).

No campo da psicanálise, o autor enfatiza que é apenas no brincar, e somente no brincar, “[...] que a criança ou o adulto fruam sua liberdade de criação”. Em consequência, é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o ‘*eu-self*’ (identidade), ou seja, onde se revela o indivíduo na sua personalidade integral.

Para Winnicott (FRANCO, 2003), o verdadeiro ‘brincar infantil’ não é *faking* ou um brincar fingido, artificial e desimplicado, pois aparece com preocupação e compromisso com seus elementos constituintes. Há uma adesão à brincadeira e uma resistência a sair dela, ainda que a criança não confunda o brincar e o seu poder imaginativo com a realidade socialmente aceita. No ato de brincar, a excitação e a angústia devem ser mantidas em níveis tais que sua intensidade não destruam a possibilidade sempre precária de brincar, uma possibilidade delicada de jogar com os universos todos da experiência do indivíduo. (WINNICOTT, 1975 apud FRANCO, 2003).

Segundo Kishimoto (2013), o conceito do brincar, parece coadunar-se com os tempos atuais, pois se revela como uma experiência em profundidade; como fluxo que o próprio sujeito controla quando entra, permanece e abandona; como ação que gera envolvimento, marcado por atitudes de concentração, foco, reação imediata, controle de ações, autoconfiança, energia, percepção da duração alterada.

Complementar à noção de lúdico neste estudo, a ideia de ludicidade é igualmente importante, sobretudo quando referida aos contextos situacionais, ou seja, dinâmicas próprias, *acontecências*, que se apresentam nos ambientes informacionais.

Estudada e atrelada ao campo da Comunicação e Cultura, a ludicidade revela-se como *interação* que se dá a partir do pacto inicial estabelecido e regulado, explícita ou implicitamente, pela afirmação dos seus protagonistas que, assim, comunicam entre si, nomeadamente, no brincar ou no jogar. Diretamente, tais protagonistas criam e revelam a intenção da ludicidade que escolheram protagonizar. Ao fazê-lo, “[...] interagem dentro do quadro de referência da intencionalidade e da consciência da ludicidade, estabelecendo diversas conexões com experiências de outra natureza, criticando-as, mudando-as, reformulando-as, abandonando-as, divertindo-se”. (LOPES, TEIXEIRA, 2005, p.439-440).

Para os autores, a ludicidade é concebida como novíssimo campo de estudos no interior do qual se estuda, também, a ‘ludologia’, e cujo objetivo busca aprofundar o conhecimento não apenas sobre os artefatos: jogos digitais e analógicos, mas além disso, sua filosofia e usos na atualidade em suas diversas e plurais dimensões (LOPES, TEIXEIRA, 2005). Nesse sentido, compreender a ludicidade implica de início, um estudo em três enfoques de abordagem: a condição humana, as suas manifestações e os seus efeitos.

À primeira, é reconhecido um sentido polissêmico e multidimensional, dotado de uma marca valorativa e “[...] genesíaca em que o humano se ‘joga’ e ‘frui’ na sua totalidade ontológica e mundividente”. Conforme assinalam, a ludicidade em intersecção com a comunicação amplia as possibilidades em distinguir suas manifestações expressas no jogar, brincar, recrear, lazer, construir artefatos lúdicos, ou possível aplicação nos estudos ludológicos. (LOPES, TEIXEIRA, 2005, p.441).

No que concernem seus efeitos, a ludicidade fica marcada pela expressividade, imaginação, originalidade e criatividade construídas a cada novo processo de ação protagonista e suas respectivas significações, no qual se experimenta a capacidade transformadora, na qual cada sujeito empenha-se em coproduzir uma nova realidade, como por exemplo, no curso de uma história fictícia, nos modos de intervir numa realidade simbólica ou não-ficcional. Nessa perspectiva, “[...] a ludicidade é mais do que as consequências que ocorrem no processo onde se exprime e é mais do que a natureza dos seus efeitos”. (LOPES; TEIXEIRA, 2005, p.440).

Em suma, Conceição Lopes (2005, p.459), afirma que a ludicidade, como conceito, contrapõe-se a oposição entre trabalho e divertimento, definindo-se como condição de ser do humano que se manifesta diversamente “[...] nas experiências do humor, brincar, jogar, recrear, lazer e construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais”. A autora ressalta ainda a condição humana da ludicidade não está subjugada a calendários ou imposições institucionais

surgindo em qualquer contexto situacional. De outro modo, suas manifestações podem estar subjugadas a uma ordem exterior aos protagonistas, dependentes de um pacto explícito ou implicitamente estabelecido entre os sujeitos que interagem ludicamente, instaurando, portanto, uma ordem na interação. (LOPES, 2005).

O tema suscita outras abordagens que podem contribuir para a apreensão da complexidade da questão, importantes à leitura dos fenômenos em causa.

No campo da Educação, a abordagem do conceito de lúdico apresenta-se fortemente relacionada a práticas educativas e de aprendizagem. Diante disso, na mesma acepção de Huizinga (2010), Kishimoto (1994) assinala uma crítica e lembra que a natureza livre do jogo, atividade voluntária do ser humano, uma vez imposta, afasta-se de sua essência. Assim, se a atividade lúdica não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá *jogo*, mas *trabalho*. Existem estudos no Brasil como o de Costa (1991 citada em Kishimoto, 1994, p.116) que demonstram que as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas. Nesse sentido, há compreensão do que Corsaro (2002) nomeia “cultura de pares”¹³.

De outro modo, na perspectiva proposta por Henriot (1983), o jogo não toma forma de comportamento ou ação observável, mas sim de uma ideia, um conceito e, nesse sentido, adota uma abordagem transcultural para discutir a temática lúdica. Este enfoque segue em consonância aos estudos de Caillois (1990), Brougère (1998) e Benjamin (2009), destacando que a própria concepção de jogo altera de acordo com épocas, culturas e, sobretudo, autores, portanto, “[...] o termo deve ser investigado no contexto social e cultural em que está sendo empregado e sob a lógica na qual se explica o termo numa dada realidade social”. (HENRIOT 1983 apud SILVA, 2003, p.20).

Para Henriot (1983 apud SILVA, 2003), a ideia do jogo é construída a partir de uma infinidade de influências sofridas por quem emprega o termo e nesse sentido, forma de interpretar e sentir: é humano, histórico e social. Face a isso, o autor arrola três níveis de compreensão acerca do jogo: a) como estrutura constituída, com certa codificação e dotado de um sistema de regras, é aquilo que o jogador joga; b) pode ser conhecido como o que faz

¹³ Conforme o autor, a “cultura de pares” consiste na compreensão de que as crianças produzem e criam seus próprios ‘mundos coletivos’. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia. Em decorrência, qualquer grupo de pares particular (que é um grupo coletivo de crianças que produz culturas de pares locais) representará uma geração particular num período histórico específico. (CORSARO, 2007 apud MULLER, 2007).

aquele que joga; há um ato, uma ação de jogar realizada por quem joga; c) é o que faz o jogador jogar; são os motivos que o levam a jogar. Para Henriot (1989) tais aspectos revelam que a ‘atividade lúdica’ é o encontro entre ‘situação’ e ‘atitude lúdica’, ou seja, entre ‘jogo’ e ‘jogador’.

Conforme Kishimoto (1994; 2006), o termo ‘jogo’, em si, evoca diferentes entendimentos. Transita desde os jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de faz-de-conta, de construir barquinhos a uma infinidade de outras possibilidades. Segundo a autora, diferentes condutas podem ser tomadas como ‘jogo’ e inclusive como ‘*não-jogo*’. Ainda, pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. (KISHIMOTO, 1994, p.107). Tais categorias já permitiriam uma primeira exploração do jogo, diferenciando-o em significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam. Segundo afirma, considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese: a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. (KISHIMOTO, 1994, p.108). Desse modo, a autora nos mostra porque o jogo pode aparecer de modos diferentes, dependendo do lugar e da época.

Como um sistema de regras, por exemplo, permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. São estruturas sequenciais de regras que permitem diferenciar cada jogo, ocorrendo superposição com a situação lúdica, uma vez que, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica.

No curso de tais compreensões Kishimoto (2006) recupera apontamentos proferidos por Gilles Brougère (1998) nos quais o jogo é compreendido como reflexão de segundo grau, evidenciando sua natureza simbólica, suas regras, incerteza de resultados, futilidade sem consequência e motivação interna.

Apoiado na perspectiva de Henriot (1983 e 1989), Brougère (1995 e 1998) explicita cinco características que permitem identificar a ‘situação e a atitude lúdica’, o jogo. A brincadeira é uma atividade que supõe uma comunicação específica, denominada metacomunicação (BATESON, 1977 apud SILVA, 2003; BATESON, 1977 apud LOPES e TEIXEIRA, 2005). Esta comunicação indica que se trata de uma brincadeira, situação na qual as ações imediatas e os objetos são transformados de acordo com as circunstâncias. Assim,

“[...] a brincadeira supõe a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular”. (BROUGÈRE, 1995, p.99).

Outra característica supõe que o jogo está inserido num sistema e conjunto de regras, as quais estão presentes independentemente de quem brinca. Estas regras são produzidas à medida que se desenvolve o jogo e só existem quando aceitas por todos que jogam, no decorrer desta situação. Nesse contexto, aponta sua terceira característica: a decisão. O jogo torna-se espaço de decisão. Assim, a decisão está relacionada à liberdade de ação, ao desejo pessoal e ao desejo de se relacionar com o outro. A quarta característica da ‘situação e atitude lúdica’ é a dissociação de consequências normais na realização de um ato. As ações produzidas durante um jogo e pelo jogo só interferem no jogo, e não nas atividades externas a ele, como as da vida cotidiana. Por fim, o jogo é sempre um espaço de incerteza. Tanto a finalidade como os resultados finais destas atividades são sempre desconhecidos, imprevisíveis. Jogar é não saber o resultado, mesmo que se tenha preparado um itinerário, ou calculado seus efeitos (BROUGÈRE, 1995 apud SILVA, 2003; BROUGÈRE, 1998), isso se aplica diretamente à noção de pesquisa implícita na ideia de conhecimento e significação: o sujeito tem trilhas, mas o seu desejo de conhecer o leva por caminhos inusitados...

Considerando que o tema do lúdico inscreve-se num conjunto de categorias e abordagens amplas em cada campo do conhecimento, que implicariam estudos aprofundados em cada noção que evoca, uma, de vertente sociológica contemporânea, é desenvolvida por Simmel (2006, p.59), e apresenta como elemento-chave o conceito de “sociação”. Aqui, vamos abordá-lo de forma sucinta, pois um investimento sobre sua concepção resultaria em um estudo aprofundado, particular em relação a esta investigação.

Assim, partindo-se da própria ideia de sociedade (interação entre indivíduos) se consoma por meio de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades. Nesse sentido, Simmel (2006, p.60) assinala que tudo o que existe historicamente constituído (nos indivíduos e nos lugares concretos) como impulsos, interesses, finalidades, tendências, condicionamentos psíquicos e movimentos – tudo o que está presente nos indivíduos, “[...] de modo a engendrar ou mediatizar os efeitos sobre os outros, ou a receber esses efeitos dos outros, constitui a noção da sociação”. Conforme o autor, sociação é:

[...] a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados –, se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. Esses interesses, [...] formam a base da sociedade humana (consequentemente, constituintes de uma interação). (SIMMEL, 2006, p.60).

Para Simmel (2006), com base nessas condições e necessidades, se aplica uma função significativa abrangente, cujas forças, carências e impulsos constituem formas para constituição de um comportamento desejável para o *jogo*. Tais formas tornam-se autônomas no processo intrínseco de cada manifestação do lúdico: por exemplo, a caça, a conquista, a competição, o acaso, o capricho, dentre outras, “[...] tudo isso que antes aderira à vida em sua seriedade, agora se subtrai a seu fluxo, à sua matéria, desapega-se da vida”. Face a isso, é conferido ao jogo tanto sua alegria quanto seu significado simbólico, tornando-o diferente de um puro divertimento. (SIMMEL, 2006, p.63).

Em sua abordagem, as formas de sociação sempre são o resultado das necessidades e de interesses específicos, são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal. Esse impulso leva a essa forma de existência e que por vezes invoca os conteúdos reais que carregam consigo a sociação em particular. (SIMMEL, 2006). Nesse sentido, o autor arrola a sociabilidade como forma lúdica - *mutatis mutandis* - da sociação, pois transforma a mera agregação isolada de elementos constituintes dos indivíduos (inteligência, desejo, criatividade, afetividade) em determinadas formas de estar com o outro e de ser para o outro, fatores que pertencem ao conceito geral de interação. Assim,

Todas as formas pelas quais essa troca se realiza – como o conflito e o apelo a ambas as partes para que atendam às normas reconhecidas, o acordo de amizade por meio do compromisso e a descoberta de convicções comuns, o acolhimento de bom grado do que é novo e a recusa daquilo sobre o qual não se pode esperar nenhum entendimento, todas essas formas de interação [...] têm aqui seu significado em si mesmas, quer dizer, no estímulo do jogo da relação que elas estabelecem entre indivíduos que se unem ou se separam, que vencem ou subjugam-se, recebem ou dão. O sentido duplo de entreter-se (*sich interhalten*) aparece aqui com toda a sua justeza. (SIMMEL, p.75)

Cabe frisar, portanto, que a sociação é interação que ocorre entre iguais, desapegada de conteúdos objetivos particulares para que significados internos e externos tornem-se sociavelmente compartilhados, onde cada qual que esteja envolvido possa obter para si

valores de sociabilidade se os outros com quem interage igualmente os obtiverem. (SIMMEL, 2006).

3.3 Aspectos da cultura lúdica: um recorte sobre o universo infantil

Demasiadamente impróprio, ou insuficiente, seria tentarmos traçar um percurso da evolução da noção de lúdico e suas manifestações culturais e sociais, uma vez que isso remontaria, também, a períodos históricos distantes, não suficientemente documentados (tomados os parâmetros conhecidos desde a modernidade) ou assumir riscos lacunares referenciais ainda maiores. Nesse sentido, como opção realizada até o momento, optamos por um recorte e análises do *jogo* ou do fenômeno *lúdico*, elaboradas a partir do início deste século. Diante o que fora exposto, outra característica que marca a temática em causa é referente ao pressuposto da cultura lúdica, aqui, abordada em linhas gerais.

Conforme Kishimoto (2013), a concepção de “cultura lúdica” inscreve-se numa noção mais ampla de cultura que é a “cultura infantil”. A autora assinala que a cultura infantil está relacionada com os diversos conceitos de infância construídos pela sociedade em diferentes períodos e ambientes: possibilidade; vir-a-ser, algo incompleto, maleável; inferior; que não merece consideração; dependente da família, da mãe; e que inclui, desde o século XVIII, o brincar (BROUGÈRE, 1995).

Conforme indica, a cultura do brincar não existe em forma fixa, como um produto, mas como um processo situado e mutável. Para se iniciar o brincar, “[...] a criança precisa de certas habilidades: um saber e um estoque de expressões. O brincar requer um espaço cultural supraindividual”. Afirmar ainda que os jogos, em diferentes culturas, têm somente alguns modos em comum. A cultura do brincar, por sua vez, “[...] é local e global, uma vez que as crianças brincam em qualquer lugar e brincam diferentemente em todo lugar”. (KISHIMOTO, 2013).

Nesse sentido, a cultura lúdica, produzida, em parte, pela sociedade adulta, traz consigo as restrições impostas às crianças, mas que são ultrapassadas por suas reações, aspecto determinante para a permanência ou efemeridade histórico-social do que foi proposto. Segundo Brougère deve-se a Winnicott (1975, p.103 apud 1998) “[...] a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura”. Contudo, Brougère (1998) afirma que face a uma

psicologização do ‘brincar’ é preciso compreendê-lo não como uma dinâmica interna do indivíduo, “[...] mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que como outras, necessita de aprendizagem”.

O primeiro aspecto a ser considerado para compreensão de uma cultura lúdica relaciona-se ao reconhecimento de um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, e dispor de um certo número de referências que permitam interpretar como jogo “[...] atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas”. (BROUGÈRE, 1998). Outro fator determinante para sua compreensão evidencia estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras, o que amplia, por exemplo, as noções seminais propostas por Huizinga (2010), conforme explicitado. Nesse sentido, o autor esclarece que

O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. (BROUGÈRE, 1998)

Nesse sentido, trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos como os de imitação ou de ficção, ou seja, evolui com as transposições do esquema de um tema para outro e, finalmente, compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas. (BROUGÈRE, 1998)

Conforme indica o autor, pode-se “[...] analisar nossa época destacando as especificidades da cultura lúdica contemporânea, ligadas às características da experiência lúdica em relação, entre outras, com o meio-ambiente e os suportes de que a criança dispõe”. Assim, desenvolveram-se formas solitárias de jogos, na realidade interações sociais diferidas através de objetos portadores de ações e de significações. (BROUGÈRE, 1998). As hipóteses do autor acerca da produção da cultura lúdica relacionam-se à consciência de que se trata de algo determinado pelos indivíduos e em coletividade: a sociedade propõe numerosos produtos – livros, filmes, brinquedos, ambientes – às crianças; outro aspecto: é ativada pelas atividades que suscita; nesse sentido, apresenta dois movimentos: um externo e outro interno. A cultura lúdica se constrói brincando; é o conjunto de uma experiência acumulada pelas trocas simbólicas e, também, decorrentes das “relações entre pares” (CORSARO, 2002), da manipulação de objetos e jogos, pelo contato indireto ou direto que imprime. Em suma, a

cultura lúdica, como toda cultura, é produto de uma interação social, ou ‘sociação’ nos termos de Simmel (2006), não está apartada de uma cultura geral. Ela só existe potencialmente, pois se trata do conjunto de elementos, os quais uma criança pode valer-se para seus jogos. (BROUGÈRE, 1998).

Para Brougère (1998) a influência de uma “cultura geral” sobre a “lúdica” inicia-se já em relação ao ambiente, ou seja, o espaço lúdico. Implicados nisso, aspectos instituídos desde as proibições familiares até os condicionamentos destinados ao seu desenvolvimento são considerados em sua laboração, sejam as escolas, a cidade ou as próprias residências. Nesse sentido, bibliotecas escolares ou infantis, se prescritos nesses percursos da socialização.

Retomamos as reflexões de Brougère (1989) e Kishimoto (1994) para explicitar, também, como a presença do objeto se instaura e constitui parte da cultura lúdica, e não isoladamente, “[...] pois estes só adquirem sentidos lúdicos se tomados como suportes da brincadeira” (BROUGÈRE, 1989), ou seja, sem essa relação, construída pela(s) criança(s), a partir de seus referenciais, o objeto ou o jogo, tornam-se apenas artefatos anódinos, destituídos de função significante ou valorativa.

Desse modo, um jogo ou um brinquedo, por exemplo, que possa manter intacta ou avançar significações independentemente de sua gênese e finalidade é resultado dessas avaliações protagonistas das crianças em interação, de suas reações, bem como da observação e ação dos adultos em relação ao fenômeno, consideradas as especificidades de sua ambiência.

Segundo Brougère (1998, p.115) condicionamentos ou inventividade e criação infantil, compõem a cultura lúdica, “[...] mas o interessante é justamente poder considerar os dois aspectos presentes num processo complexo de produção de significações pelas crianças”. Para o autor é reconhecido que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária ou coletiva, algo de irreduzível aos constrangimentos e suportes iniciais: “[...] é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares”. (BROUGÈRE, 1998, p.115).

Finalmente, uma abordagem mais acurada entre o ‘jogo’ e o ‘brinquedo’, também é aspecto relevante à discussão, uma vez que os termos necessitam compreensão distinta.

Retomando Kishimoto (1994; 2006), o brinquedo (objeto) suscita uma relação indireta com a criança e, assim, postula uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, há ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Por tratar-se, geralmente, de

reprodução de uma realidade, o objetivo do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, permitindo seu manuseio. Também, por meio do brinquedo, o adulto reconstitui sua infância; assim, memória e imaginação são elementos resgatados, resignificados. Como termo distinto de jogo, brinquedo conota criança e apresenta uma dimensão material, cultural e técnica. Como objeto, é sempre suporte de brincadeira e estímulo para fazer fruir o imaginário e a criatividade. Nesse sentido, Kishimoto (1994; 2006) afirma que o jogo reúne uma multiplicidade de manifestações. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam. Todo jogo tem uma regra. Assim, a autora assinala como elementos do jogo:

1. Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o ‘não-sério’ ou o efeito positivo;
2. As regras (implícitas ou explícitas);
3. A relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de resultados;
4. A não-literalidade, reflexão de segundo grau, a representação da realidade, a imaginação;
5. Sua contextualização no tempo e no espaço. (KISHIMOTO, 2006, p.27).

Em complementação, recupera-se com Mastrocola (2012) os textos de Adams e Rollings (2007), Salen e Zimmerman (2004) e Aarseth (1997) que definem respectivamente o jogo como: ‘atividade real’ onde os participantes procuram alcançar um objetivo não trivial agindo sob regras estabelecidas; sistema no qual os jogadores estão engajados em um ‘conflito artificial’ definido por regras que geram um resultado quantitativo; e como ferramenta que estrutura comportamentos, principalmente para fins de entretenimento. Para Mastrocola (2012) a definição de jogo está relacionada a um universo lúdico; trata-se, portanto, de um elemento que o constitui. Entre outras, cita o ato de brincar, o entretenimento despretenso do cotidiano e os *games*: analógicos e eletrônicos. Como corolário: Benjamin (2009) evoca a lei da repetição, o “querer novamente”.

Face ao exposto, temos delineado aporte teórico inicial entre o tênue traçado que aparta a materialidade e a imaterialidade da temática lúdica, mas que as conjuga em relação. Uma, constituída de natureza objetiva, produzida em consonância a uma certa ordem impositiva; outra, pelo conjunto de significações que constrói e mobiliza, portanto, dotada de uma ordem simbólica. Ambas apresentam em seu cerne aspectos importantes das relações que se estabelecem em torno do que se nomeia *lúdico*.

4. O conceito de *Dispositivo informacional dialógico*: elementos essenciais

“Inúteis propriamente não. Mas tem que ser revistas e reformadas”. Emília. (Lobato)

A noção de dispositivo suscita uma gama de reflexões que apontam aspectos como a noção de intencionalidade ou de ação realizada por pessoas ou materiais, tendo em vista um objetivo a ser atendido. Nesse sentido, o dispositivo está sempre em um jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber que derivam desse e que, na mesma medida, condicionam-no; no limite, atua não sob uma condição dual, mas de interdependência em suas dinâmicas; é, antes de tudo, um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito como o não dito, eis os elementos constitutivos de um dispositivo. (FOUCAULT, 1977 apud AGAMBEN, 2009, p.28). O conceito, portanto, carrega uma noção ambígua de controle e possibilidades, dependente de suas lógicas, de suas mediações...

Deleuze (1996) apresenta outro recorte na acepção do conceito e afirma que o dispositivo é “[...] uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente”. Conforme afirma, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio e que ora se aproximam ora se afastam umas das outras. Sob essa perspectiva, têm por componentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação, brecha, fissura ou fratura, que se entrecruzam e se misturam ou que suscitam outras por meio de variações de direções ou derivações, ou mutações de agenciamento que acabam por revelar novas dimensões. Conforme alerta Agamben (2009, p.44), a “[...] estratégia que devemos adotar no nosso ‘corpo a corpo’ com os dispositivos não pode ser simples, já que se trata de liberar o que foi capturado e separado por meio dos dispositivos e restituí-los a um possível uso comum”.

Para Ferreira (2002), é essencial isolar os diferentes aspectos e as diferentes dimensões estruturando o dispositivo: as formas de representação da informação e dos conhecimentos – no sentido de formas simbólicas e semióticas, formas de difusão, de apresentação, de produção e recepção das mesmas. A partir dessa estruturação, tomados sob uma perspectiva integradora, o autor postula a necessidade de analisar os efeitos mútuos destes diferentes elementos. Em síntese, afirma que os dispositivos não existem soltos no ar, pois incorporam

capitais sociais diversos (políticos, econômicos e culturais) em formas materiais (direitos, equipamentos, terrenos etc.) e imateriais (indivíduos, trabalho, imagem etc.). Ao mesmo tempo, estão em sinergia *endógena* e *exógena* que gesta lugares no universo social: sua configuração, diferenciação interna, alcance social, exercício efetivo de um lugar de fala reconhecido por vetores de força estão condicionados por dimensões sociais, incluindo a esfera da significação. Nesse sentido, os estudos de Ferreira (2002) se deslocam para o campo e abordagem das significações, assim como os de Pieruccini (2004) e Perrotti e Pieruccini (2007, 2001a, 2012).

Sob a perspectiva *foucaultiana*, na abordagem da *Infoeducação*, o conceito de dispositivo é tomado como *signo*, “[...] mecanismo de intervenção sobre o real, que atua por meio de formas de organização estruturada, utilizando-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que atingem os comportamentos e condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos” (PIERUCCINI, 2004, p.56). Os estudos explorados nesse campo, em específico, recuperam a abordagem de Peraya (1999) acerca da dimensão informativa e formativa dos dispositivos, uma vez que constitui e propõe outras chaves de reflexão ao escopo.

Para Peraya (1999, p.153), em possível diálogo com Jeanneret (2005), um dispositivo é uma instância, um local social de interação e de cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, com modos de interação que se padronizam “[...] a partir de suas características próprias, aos comportamentos e condutas sociais (afetivas e relacionais), cognitivas e comunicativas dos sujeitos”. Os dispositivos se constituem, portanto, como instâncias de mediação tecno-semio-pragmáticas (TSP)¹⁴, que “[...] realizadas a partir de uma tecnologia de informação, de um sistema de representação ou, ainda, de uma *mídia* pedagógica, ou não” (PIERUCCINI, 2004, p.35), estabelecem intersecção entre sujeitos e conhecimento.

Segundo Pieruccini (2004, p.35) entende-se o conceito de ‘dispositivo de informação’ como “[...] todo e qualquer mecanismo (técnico e simbólico) capaz de promover a relação, organizar a realidade e fornecer um instrumento para o pensamento”, sendo possível

¹⁴ Conforme Peraya (1999, p.154, tradução nossa), “[...] o conceito de dispositivo tecno-semio-pragmático (TSP), é definido como conjunto de interações entre três universos: uma tecnologia, um sistema de relações [...] e um sistema de representações – de ordem semiocognitiva”. “[...] *le concept de dispositif technosémiopragmatique (TPS), défini comme l'ensemble des interactions entre ces trois univers: une technologie, un système de relations [...] et un système de représentations — de l'ordre du sémiocognitif*”. (PERAYA, 1999, p.154).

caracterizá-lo como um “[...] quadro semiótico que produz significados, no interior do qual o sujeito opera”.

Conforme assinalam Perrotti e Pieruccini (2007), trata-se de compreensão dinâmica acerca de um objeto que é produzido e produz uma finalidade; que reflete e refrata ao mesmo tempo; e que não está reduzido a uma dimensão sistêmica (ou seja, tomado em seus aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos complexos e interrelacionados), mas contém uma dimensão axiológica essencial, situando os dispositivos numa posição não meramente funcional ou instrumental, mas, sobretudo, discursiva (Foucault), ressaltando seu papel nos atos de significação. Nessa perspectiva, Ferreira (2002), considera que o *sentido* apresenta-se em diversas formas (simbólica, funcional, lógica e referencial), sem predominância de qualquer um desses aspectos que o constitui sobre outro. Em suma, os autores concluem que os dispositivos não apenas funcionam; eles significam. (PIERUCCINI, 2004; PERROTTI, PIERUCCINI, 2007; FERREIRA, 2002).

Face a isso, constata-se que o indivíduo não se constitui centro exclusivo dos processos de significação do mundo, passando a partilhá-las com os objetos, artefatos, ferramentas e não-humanos em geral. Assim, o dispositivo aparece como ocasião de uma distribuição inteligente que se articula ao sujeito do conhecimento. (PIERUCCINI, 2004). Sob tais postulações, a noção de *dispositivo tecno-semio-pragmático* (PERAYA, 1999) associa-se à de *ordem informacional* oferecendo referenciais importantes para fazer avançar concepções limitadas acerca da biblioteca, sobretudo em contextos educativos, superando e contrapondo-se à visão idealista, na qual o conhecimento depende exclusivamente do domínio de conteúdos, para indicar, de modo evidente, o papel dos dispositivos na significação do conhecimento. (PIERUCCINI, PERROTTI, 2012).

5. Contexto da pesquisa

“O problema era dos mais sérios. Tanto podia ser uma coisa como outra”. Emília (Lobato)

5.1 Caracterização sociocultural da comunidade Paraisópolis

Desde a década de 1950, a Sociedade Beneficente Hospital Israelita Albert Einstein (HIAE) vem realizando ações de referência para área de Saúde no Brasil. Da mesma forma, realiza assistência a comunidades vulneráveis e, entre essas, ações de responsabilidade social empreendidas pela instituição culminaram com a implantação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP), na zona sul de São Paulo, projeto consolidado em 1997.

Fig. 1: Vista da rua onde está situada o PECP, na comunidade de Paraisópolis, São Paulo.

Fonte: Elisângela Alves Silva (2009, p. 69).

Assim como outras instituições do terceiro setor que atuam na comunidade (atualmente, são mais de 60), o PECP é uma das que tem atuado na região. Suas ações se concentram em cinco núcleos: Serviço Social (com foco no atendimento social e nos programas de convivência e capacitação profissional), Esportes (com foco em atividades esportivas e de lazer), Saúde (fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia e maternidade infantil); Adolescentes (oficinas de artes plásticas, fotografia, cinema, teatro, dança, inclusão digital, música e produção editorial: “*Jornal Comunidade em Ação*”); e Educação com enfoque em projetos como o Programa Educação Cidadã que dispõe de recursos educativos e culturais como a Brinquedoteca e a Estação do Conhecimento. (ALBERTO, 2012)

Dados recentemente levantados por Avena (2011, p.82) mostram que o complexo, composto por 4.500 m² de área física, atende cerca de dez mil crianças em seu ambulatório clínico e cerca de seis mil pessoas, entre adultos e crianças, em suas atividades sócio-educativas. Conforme relata “[...] essas atividades visam o desenvolvimento pessoal, social, cultural e de saúde das crianças, jovens e adultos da comunidade de Paraisópolis”.

Fig. 2: Vista frontal de entrada do PECP, na comunidade de Paraisópolis, São Paulo.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

Embora esses dados apontem índice elevado de atendimentos para a instituição, o percentual atinge pouco mais de 10% da população residente na região. É importante ressaltar aqui, que a apresentação desses dados não opera como forma de avaliação ou busca de aumento dos índices estatísticos de atendimentos, uma vez que nada provam em favor de abordagens qualitativas. Trata-se, sim, de uma tentativa de explicitação acerca da dimensão e contexto em que estão inseridas tais iniciativas.

Segundo dados de 2008, da SEHAB-PMSP (ALESSI, 2009), Paraisópolis apresentava um quadro demográfico com cerca de noventa mil habitantes para um milhão de metros quadrados. Em outra pesquisa, D’Andrea (2008) apontava importantes fatores para o crescimento da população na região nos últimos trinta anos: “[...] o empobrecimento da população, devido o rebaixamento de salários e a dificuldade de acesso aos meios formais de compra de terras, fundamentalmente ocasionada pela elevação nos preços dos terrenos” (2008, p.26), bem como a oferta de empregos nos bairros vizinhos, sobretudo, construção

civil, manutenção predial e serviços domésticos. Ainda, a grande quantidade de terrenos ociosos, não utilizados devido à especulação fundiária, ou sua difícil configuração local para construção civil.

Fig. 3: Vista Panorâmica de Paraisópolis, São Paulo.

Fonte: Comunidade de Paraisópolis (*Facebook*).

A ocupação habitacional em Paraisópolis teve origem a partir de um loteamento aprovado em meados de 1922, originária da antiga Fazenda do Morumbi, propriedade da família *Dedenrichesen*. Conforme relatório do Departamento de Medicina Preventiva do HIAE (ALESSI, 2009), a antiga fazenda Morumbi foi loteada no início do século XX e algumas propriedades foram vendidas; a maior parte dos lotes foi apropriada por grileiros, com vistas à especulação imobiliária. Constam nos documentos, que já no final da década de 1960, um *boom* imobiliário na região intensificou sua ocupação irregular, bem como um intenso movimento migratório, não só de outras regiões nacionais, mas de um contingente originário de comunidades próximas como das antigas favelas Água Espraiada e Edite (D'ANDREA, 2008). Assim, uma série de eventos tem sido registrada pelos órgãos públicos, bem como pelas associações que ali atuam, com vistas a um mapeamento de reconhecimento local e busca de melhorias para a população concentrada nesse perímetro urbano da capital: Lei de Zoneamento Geral do Município (1968); Plano de Reurbanização (1975) – EMURB; implantação de redes de energia elétrica (1979), entre outros.

Conforme Alessi (2009, p.57), as intervenções realizadas pelos órgãos públicos concentraram gastos na instauração de “[...] redes de água e esgoto, rede de drenagem, pavimentação, serviços de urbanização (melhorias de acesso às moradias remanescentes, pavimentação, escadas, vielas etc.), canalização de córregos, contenções geotécnicas, estabilidade de taludes, etc.”. Ainda, em 1994, a prefeitura do município propôs a remoção das famílias de Paraisópolis para o “Projeto Cingapura”¹⁵, pois havia planejamento de implantação de um complexo viário na região. Segundo o autor, esse fato deflagrou uma intenção e arranjo de elites locais para remoção da comunidade.

Para Alessi (2009), apesar da existência de uma aproximação entre os moradores, decorrente dos vínculos empregatícios ali estabelecidos, há uma relação de tensão latente entre os dois polos econômicos, muito mais do que uma paisagem urbana de contrastes. Em face de tais complexidades, a criação da União de Moradores da Comunidade de Paraisópolis, em meados da década de 1980, tinha como uma base fundante, constituir iniciativa contrária a esse histórico de desapropriação, realocamento de famílias, desintegração identitária e desaparecimento simbólico.

Conforme D’Andrea (2008), devido ao crescimento demográfico e a articulação interna da população, o momento histórico seguinte da relação entre a comunidade e o entorno acontece, sobretudo, entre o final da década de 1980 e o começo da década de 1990, quando dezenas de ONGs passaram a atuar em Paraisópolis. Segundo Alessi (2009, p.15), a participação do poder público é representada, também, pela presença de diferentes companhias e secretarias tais como: “SEHAB (Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano), COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo), CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo)” e, além destas, núcleos e associações de moradores, igrejas e trabalho voluntariado.

Se por hora, as pesquisas de Alessi (2009) e D’Andrea (2008) nos ajudam na tentativa de uma reconstrução histórica e episódica de Paraisópolis, os estudos pecam por apresentarem uma intenção político-partidária, visivelmente explicitadas na redação dos textos e, também, por serem marcados por distanciamentos que não se alinham à nossa perspectiva de estudos.

¹⁵ Em linhas gerais, o Projeto Cingapura, de responsabilidade da PMSP, é marcado por uma forte intervenção urbana em áreas habitacionais mapeadas e consideradas como ‘risco’ para os moradores. Resultam da ação, estruturas prediais, repassadas de forma contratual, com ‘custos baixos e receita facilitada face renda *per capita*’ (discutível) aos moradores da região que concordarem com as cláusulas especificadas. Contudo, tal política de reurbanização local é marcada pela quase nulidade de reintegração de moradores que originariamente sofreram tais expropriações.

De outro modo, tal exposição contribui para compreensão do contexto e implicações que circundam o PECP, bem como a *Estação do Conhecimento Einstein*, objeto empírico dessa pesquisa.

5.2 A *Estação do Conhecimento*: o dispositivo educativo de aprendizagens informacionais

A pesquisa foi realizada na *Estação do Conhecimento Einstein/Paraisópolis*, dispositivo de informação e cultura, desenvolvido em parceria entre o *Colaboratório de Infoeducação* e a Sociedade Beneficente Israelita Hospital Albert Einstein, e teve como foco o Programa Aprendendo a Pesquisar (PAP), desenvolvido por equipe de educadores, em atendimento a grupos de jovens e crianças que participam do Programa Educação Cidadã.

Assim, a *Estação do Conhecimento Einstein* (ECE), inaugurada em 2009, se constitui como espaço laboratorial de pesquisa do *Colaboratório de Infoeducação*. Desde sua inauguração, a equipe de pesquisadores do *ColaborI*, sob a direção científica do Prof. Dr. Edmir Perrotti e coordenação da Profa Ivete Pieruccini, vêm acompanhando o desenvolvimento de ações na ECE, dando suporte acadêmico e técnico-especializado aos grupos de educadores que ali atuam, tendo em vista conhecerem processos e relações entre o *dispositivo informacional dialógico* e a *apropriação cultural* (significação).

Fig. 4: Vista da entrada da *Estação do Conhecimento Einstein*.

Fonte: Arquivo pessoal (Marcos Paulo de Passos).

A *Estação do Conhecimento* (EC) configura-se como um novo dispositivo de informação e cultura; irrompe com as divisões tradicionais que fragmentaram historicamente

os campos do conhecimento, sobretudo, ligados à informação e à educação. Sua conceituação, também resulta de uma crítica a atitudes de pensamento e de ações baseadas na transposição direta para os tempos atuais dos ideais de acesso à cultura da modernidade e que vêm representando, no presente, pouco mais que acesso ao consumo cultural e não à produção e criação de bens simbólicos. (PERROTTI, VERDINI, 2008).

O conceito de EC é definido como “[...] ambiente especialmente preparado para a apropriação sistemática de *saberes informacionais*, indispensáveis aos processos de construção de conhecimento” (PERROTTI, VERDINI, 2008, p.16). Trata-se de conceito norteador à formulação de novas configurações concretas, palpáveis, objetivas reunindo diferentes mídias e processos educacionais e culturais, como também, instância planejadora, articuladora e implementadora de recursos e processos culturais previamente existentes, mas que se acham dispersos e não desenvolvem de forma sistemática e orgânica programas e projetos visando às aprendizagens de *saberes informacionais* (PERROTTI, VERDINI, 2008).

De forma geral, as ECs apresentam uma dupla face: são ao mesmo tempo, dispositivos de informação e formação. (PERROTTI, VERDINI, 2008). Nesse caso específico, a ECE, vinculada ao Programa Educação Cidadã, volta-se para ações previstas e sistemáticas à consolidação de um projeto educativo informacional, com foco na atuação e construção de práticas culturais por meio de “diálogos entre saberes” com crianças, jovens, educadores, profissionais, parceiros, pesquisadores, voluntários e comunidade local. Tem por objetivo precípua: desenvolver ações relacionadas com a educação, informação e cultura. (ALBERTO, 2008). Está alocada em instituição de reconhecido comprometimento social que detém infraestrutura direcionada para um melhor aproveitamento de recursos e compactua com preceitos concernentes às abordagens transdisciplinares em favor da construção de conhecimento, sem submeterem-se aos movimentos homogeneizantes ou fabulosos.

As ECs atuam na contramão do fluxo hegemonicamente vigente e fornecem novos paradigmas para atuação e relação com os sujeitos e comunidades. A partir de suas peculiaridades conceituais e operacionais, definem-se como instâncias de mediação cultural – terrenos de negociações – *com e para* criação/exploração de potencialidades, quer seja de pesquisadores, educadores e mediadores, quer seja dos sujeitos que delas se apropriam e atuam.

De outra forma, as ECs evidenciam que a *ordem informacional*, assentada sobre princípios dialógicos, atua sobre processos de apropriação do universo sógnico pelos sujeitos, confirmando hipóteses anteriores, acerca das relações entre a *ordem informacional*

(PIERUCCINI, 2004) e a *apropriação simbólica*. Assim, a ECE organiza-se como um *dispositivo informacional dialógico* voltado ao desenvolvimento de programas visando à apropriação de informação (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, 2011a, 2012). A articulação entre a configuração física, recursos, formas e práticas – o *discurso* da EC – constitui uma *ordem*, evidenciando-se que os *dispositivos informacionais* “[...] não apenas *expressam*, como também *definem*, por meio dos discursos implícitos em sua forma, modos de relação entre os sujeitos e o universo simbólico (documentos, registros, informações, conhecimento) que guardam”. (PIERUCCINI, 2004; PIERUCCINI, PERROTTI, 2012, p.17). Tal articulação constitui uma *ordem* que atua sobre o conhecimento, em outros termos, sobre a ordem do conhecimento, podendo-se afirmar que apropriar-se do conhecimento é apropriar-se também da *ordem dos dispositivos*, com seus saberes e lógicas próprias, questão que se situa muito além do mero processo de assimilação de informações.

Dessa forma, o conceito de *saberes informacionais* (PERROTTI, PIERUCCINI, 2007) é a categoria ampla em que se inscreve o objeto deste estudo, uma vez que se mostram compatíveis à ideia de *pesquisa* como *jogo do conhecimento*. Na perspectiva da apropriação cultural, portanto, são fundamentais, pois permitem aos sujeitos refletirem sobre a natureza e os processos de tais conhecimentos e ações, superando visão instrumental e reduzida de *pesquisa* e dos correspondentes usos dos *dispositivos informacionais* para o acesso e *consumo* de informações.

5.2.1 Estação do Conhecimento Einstein/Paraisópolis: elementos constitutivos

Face ao exposto, a partir de referenciais desenvolvidos em projetos de pesquisa anteriores levados a efeito pelo grupo de pesquisadores envolvidos com a *Infoeducação*, a configuração física empreendida na ECE respeita princípios indispensáveis aos objetivos do dispositivo, conforme descrito por Pieruccini (2004), em trabalho que sistematizou categorias relativas à implantação da Biblioteca Escolar Colégio Termomecânica (BECT). Dentre estas, diferentes materiais de revestimento, mobiliários e acessórios permitem livre exercício da corporalidade e gestualidade, sobretudo, de crianças, jovens e adultos.

Fig.5: Estação do Conhecimento Einstein: acervos.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

No que concerne à estética visual do ambiente, apresenta como marca distintiva uma diversidade cromática e equilíbrio sinérgico, de complementaridade. Os objetos estão dispostos no espaço a partir de oposições e combinações: redondo/quadrado (pufes), estreito/largo (mesas), cheio/vazio (organização dos livros, por exemplo). Os formatos dos objetos também perseguem a mesma dinâmica de jogo-interação, combinação de formas e inserção de referências lúdicas. A metragem das alturas, larguras e profundidade dos móveis são mutuamente correspondentes; as formas sinuosas das mesas de estudo *brincam* com a *seriedade* do traço reto, ainda, inalterado das bancadas que sustentam os computadores.

Fig. 6: Estação do Conhecimento: acervos.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

Segundo Pieruccini (2004), a *beleza* do dispositivo atua no jogo entre a percepção, o processamento e a reelaboração de informações, estimulando nos sujeitos a vontade de permanência na biblioteca. Nesse sentido, tais aspectos não são tomados como meros adereços ou elementos decorativos. As estantes altas são adaptáveis à estatura dos usuários leitores e não-leitores e apresentam sistemas de regulagem de altura nas prateleiras, permitindo fácil manuseio e autonomia na escolha de materiais. A exposição e livre acesso aos materiais não estão restritos a sua organicidade nas estantes: há também caixas-estantes espalhadas pelo chão, próximas do arranjo físico fixo e demais estruturas móveis, bem como estantes adaptadas em suas dimensões para livre exploração.

O espaço físico destinado à ECE está próximo à recepção e entrada principal do PECP, ou seja, no percurso de passagem de todos os envolvidos nas diversas atividades da instituição. Através de uma dupla-porta de vidro (transparentes), cujas proporções atingem o elevado da parede de sustentação, propicia visibilidade total do ambiente, consequentemente, permite uma maior aproximação de públicos. Nesse ambiente, livros de literatura infantil, infanto-juvenil, ficção, didáticos e obras de referência convivem lado a lado com outros suportes de informação.

Fig. 7: Estação do Conhecimento Einstein: plano aberto

Fonte: Magdalena Avena (2011, p.85).

A setorização, na ECE, apresenta uma sala de projeções fílmicas, para sessões de cinema ou de atividades “[...] que requerem alguma privacidade” (SILVA, 2010, p.71), e aparelhos de televisão, DVD e vídeo cassete, além de uma midiateca. Da mesma forma como no ambiente de pesquisa, o mobiliário permite a flexibilidade na disposição e arranjo da sala e materiais conforme as dinâmicas em curso.

Fig. 8: Acervos da ECE: infantil (esq.) e geral (ao fundo e direita).

Fig.9: Sala de projeções fílmicas e de atividades diversas

Fonte: Elisângela Alves Silva (2010, p.72).

5.2.2 O Programa Aprendendo a Pesquisar: uma prática educativa dialógica

No quadro dos trabalhos do *dispositivo informacional dialógico Estação do Conhecimento Einstein* toma-se como objeto de análise o Programa Aprendendo a Pesquisar (PAP), do qual participam 120 crianças e jovens da instituição (Programa Educação Cidadã), bem como da comunidade interessada.

Esta opção articula-se ao pressuposto de que há aprendizagens fundamentais ao ato de pesquisar (*saber informacional*) demandando saberes especiais e específicos, extremamente complexos, que não se sustentam no empirismo que muitas vezes orienta práticas culturais desta natureza, sobretudo em nosso país, especialmente, quando o que está em causa, é a apropriação e não a assimilação de informação.

O Programa Aprendendo a Pesquisar (PAP) foi definido após a participação da equipe pedagógica (o Núcleo de Educação) da instituição em curso de formação sobre concepções e práticas sobre a *Estação do Conhecimento*. Conforme notificado pela profa. Dra. Ivete Pieruccini, foram 40 horas de encontros presenciais com foco sobre os elementos constitutivos do *dispositivo informacional*: repertórios presenciais e virtuais de informação

(natureza e características), organização física e linguagens de tratamento e recuperação de informações e, sobretudo, as categorias e sentidos da *busca significativa* (PIERUCCINI, 2004) nos processos de produção e construção de conhecimento. Paralelamente, foi produzida uma plataforma de acompanhamento virtual (acesso restrito) e realizado acompanhamento do grupo (1 pedagoga coordenadora, 2 *infoeducadoras*, 14 educadoras de turmas, 3 educadoras de ambientes informacionais do entorno), tendo em vista a criação de um projeto que objetivasse, em práticas concretas, os conceitos e conteúdos do curso.

Dentre os trabalhos propostos, como resultado da formação, o PAP foi particularmente significativo, sobretudo porque estabeleceu uma releitura do processo de pesquisa, no quadro da *Estação do Conhecimento* e dos respectivos grupos atendidos, buscando contemplar singularidades e idiosincrasias, uma vez que não se tratava de transmitir um modo único de pesquisar, mesmo se implicando passos e dinâmicas que lhe são inerentes.

Conforme os depoimentos, o PAP foi iniciado em 2009, trabalhando na perspectiva de implantar uma nova modalidade educativa, que pressupõe a possibilidade de cada participante conceber e realizar seu próprio projeto de conhecimento. Constituído de projetos de pesquisa individuais (ou, eventualmente em pequenos grupos), a partir de interesses próprios, orientados pelo desejo de conhecer os mais variados assuntos, o PAP não está pressionado por demandas externas, uma vez que não tem compromissos com a educação formal – cujos conteúdos são predeterminados, sobretudo em programas curriculares de ensino – e, assim, pode estabelecer suas próprias estruturas e dinâmicas de funcionamento¹⁶.

Todo o processo é orientado pelos educadores, mas os participantes (composto por grupos heterogêneos: meninas e meninos com idades entre 6 e 15 anos) têm liberdade de escolher seus temas, de organizar e planejar suas pesquisas, de definir ritmos, de redefinir trajetórias, de se auto-organizarem, de interromperem ou substituírem seus projetos por outras pesquisas, retomando-os posteriormente, ou não.

Essas dinâmicas são acompanhadas tanto pelas *infoeducadoras*, sem responsabilidades por nenhuma turma, em especial, mas com domínio privilegiado do *dispositivo informacional*, e pelas educadoras das turmas que, como as primeiras, prestam-se às mediações interpessoais, indispensáveis às continuidades das dinâmicas de apropriação. Segundo Pieruccini (2004), as dissonâncias inevitáveis presentes nas dinâmicas do conhecimento só podem ser “corrigidas” pela relação dialógica entre mediador-instrumentos-sujeitos, ou seja, por um conjunto de

¹⁶ Os instrumentos utilizados para realização do PAP estão anexos, e revelam sua estrutura inicial, mas não se limita aos seus elementos constituintes, sendo tomado apenas como formas de organização das dinâmicas na ECE.

práticas que vão se constituindo por meio das mediações interpessoais, *acontecências* no interior dos dispositivos.

Por princípio, cada participante trabalha durante 3 meses sobre um tema, período em que se debruça sobre os recursos internos e externos (*internet* e comunidade) existentes, lendo, conhecendo suas respectivas naturezas, indagando-se sobre o que tem em mãos, mas também sobre as ausências. Exatamente em razão disso, surgem novas demandas que mobilizam as equipes e seus parceiros (como no caso da USP) no intuito de promover intervenções que possam melhorar a qualidade das relações entre os sujeitos e o *dispositivo Estação do Conhecimento* e que definem a natureza dialógica da ordem informacional que o caracteriza.

6. As formas lúdicas da pesquisa: trilhas e significações

“Mas as chaves não tinham letreiro. Resolvi então ir mexendo em todas até acertar”. Emília (Lobato)

6.1 A entrada no terreno: considerações

A entrada no terreno foi precedida de conversas que visavam preparar os grupos para a abordagem do pesquisador com relação à observação e coleta de depoimentos dos diferentes participantes das atividades concernentes ao Programa Aprendendo a Pesquisar.

Conforme alerta Corsaro (2005, p.444), a entrada no campo é processo crucial para os estudos etnográficos, “[...] uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista *de dentro*”. Fonseca (1995, p.59) esclarece que “[...] na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que está sendo dito”. Geertz (1995) explicita o essencial do processo: enfatiza que é preciso *situar-nos* no contexto.

Tal como apontam os autores, como pesquisador, pretendia evitar quaisquer interferências de minhas práticas profissionais nos processos de aproximação e de integração com os sujeitos da ECE, uma vez que as mediações ali levadas a efeito, sobretudo pelas mediadoras, possuem trajetórias e códigos específicos que não pude reter, sequer parcialmente, apesar das inúmeras visitas realizadas no local (descritas adiante). O exercício para compreender o que de fato acontecia na ECE necessitava não só de repertórios culturais, vivências similares ou exaustivas, mas sim, de um distanciamento do que vivia profissionalmente¹⁷, sobretudo porque as reconhecia: acolhimento, comprometimento, vínculo etc., como ocorriam nas bibliotecas, especificamente, junto às profissionais com quem trabalhei.

De início, acreditava que para assumir o “status de membro” (sujeito) da ECE, deveria, tal como o que vinha compreendendo, participar de algum modo das ações,

¹⁷ Ingresso no PPGCI, pela ECA-USP, continuava a atuar como bibliotecário nos anos de 2011 e 2012 (nos CEUs Três Pontes/SME-PMSP e Tiquatira/SME-PMSP, respectivamente). Com o afastamento concedido pela Secretaria Municipal de Educação-PMSP, a partir de janeiro de 2013, foi possível a dedicação exclusiva à pesquisa e imersão no campo empírico, que distante da forma ideal (marcada por períodos mais longos), permitiu maior compreensão das ações na ECE, bem como aprofundamento das questões científicas implicadas nesse trabalho.

sobretudo, com proposição de atividades, no caso, lúdicas. Assim, foram muitas as visitas para reconhecimento e estabelecimento de vínculos com as mediadoras, fato que me surpreendia pela tamanha empatia e facilidade com que elas lidavam com minha presença. Pensava tratar-se de situação vivida entre pessoas adultas e, em parte, de uma relação semiprofissional. Porém, a cada vez que ia para nova visita, percebia que me enganava, pois as mediadoras eram assim com todos que por ali passavam. Não se tratava, portanto, de protocolos com pesquisadores da universidade. Tal constatação muito me animou, mas conforme alerta Corsaro (2005), a aceitação no mundo das crianças é desafiadora, por questões óbvias existentes entre adultos e crianças: maturidade comunicativa e cognitiva, tamanho físico e, sobretudo, poder. Na ECE, um aspecto de caráter simbólico se impunha nas relações que buscava estabelecer: o poder, que no contexto, naturalmente, é dos jovens, dos sujeitos locais, dos sujeitos em contexto (adultos, jovens, crianças, voluntários, funcionários, comunidade), fato que pude constatar desde as primeiras idas ao campo, quando muitas crianças me ignoravam, mas não às mediadoras locais. Apesar de todo esforço das “meninas” (as mediadoras Veridiana e Daniele, as educadoras Cris Lima, Chris Lopes, Allynne, Sandra, Mônica e Beth) em fazê-las (as crianças) compreenderem o porquê de eu estar ali, acredito que levará algum tempo para que possamos desvendar essas passagens e episódios.

Ciente das especificidades e dificuldades, portanto, procurei propor um recurso lúdico que me permitisse ultrapassar essas barreiras e propiciar uma aproximação junto aos jovens da ECE, sobretudo das crianças (6 a 12 anos, faixa-etária que selecionei acompanhar face às primeiras impressões trocadas em 2011). Assim, foi negociada junto às mediadoras locais (na ECE) e a coordenadora do Núcleo de Educação: Solange, a inserção de um *dispositivo dialógico lúdico* (DDL), em meados de 2012, para atuar junto à comunidade de jovens e crianças da ECE. Acreditei que tal como a experiência com o xadrez, no contexto vivido na Biblioteca Pública, uma prática análoga se desenvolveria e encontraria um formato final, mediante a intervenção conjunta das crianças na laboração do “brinquedo”. Disso, resultam dois aspectos que precisaram ser repensados: de um modo, havia meu entendimento equivocado dos processos que ali se desenvolviam, pois minha proposta apresentava uma intenção, um fim determinado, ou seja, continha uma noção instrumental do lúdico; de outro, ainda era cedo para compreender que se tratava de um espaço resignificado, não era uma biblioteca, no sentido estrito que o termo faz significar o ambiente informacional, compreensão que tardou a tornar-se explícita para mim.

Em linhas gerais, o ‘*Dispositivo Dialógico Lúdico*’ (DDL) merece uma descrição mínima acerca de sua materialidade, uma vez que constitui objeto construído no intuito de favorecer a observação, dinâmicas e coleta de dados no contexto. Assim, tomei como referência a figura de uma ‘roda’, cuja simbologia representa *movimento*, *ciclo da vida*, dentre outras representações e, tal como disco de Newton, constituída por raios divisores cromáticos. Aspectos como o *movimento* e a *constante alternância de posições*, que tornam a *roda* um *símbolo da transitoriedade*, da *sorte* ou *acaso* e da *imprecisão*, estão presentes nas categorias lúdicas, portanto, constituía-se relevante sua consecução.

O dispositivo (DDL), acoplado na parte interna de uma pequena maleta, quando aberta, o apresenta: uma superfície dividida ao meio, e em cada uma um círculo com divisões cromáticas. Num deles, estão nomeadas as atividades da ECE, empreendidas no cotidiano das práticas realizadas; no outro, os assuntos do Sistema de Classificação Decimal de Dewey (CDD), que orienta a organização documentária da ECE. Assim, temos de um lado, a ‘roda’ partida em 12 (doze) raios internos à sua circunferência, que procuraria estabelecer relação com as indicações de assuntos, tanto aqueles propostos pela CDD, quanto outros indicados nas seções especiais, como *infanto-juvenil*, *infantil*, *mídias* e *obras de referência*. O outro círculo apresentaria 8 (oito) raios internos à circunferência e caracteriza-se pela descrição de práticas locais, bem como a possibilidade de inversão de papéis dos sujeitos nas ações. Da conjugação de ambas, pelo acionamento dos seus respectivos ponteiros pelos sujeitos em situação, seriam definidas ludicamente as atividades de exploração da ECE: *hora do conto*, *acervos*, *pesquisa bibliográfica* ou *virtual*, entre outras.

Fig. 10: Fase 1

Fig. 11: Fase 2

Fig. 12: Fase 3

Parte interna do DDL: processo de construção

Fonte: Arquivo pessoal (Marcos Paulo de Passos)

Pretendia-se com isso, um “convite lúdico” às atividades da ECE, um modo diferenciado de fazer conhecer diferentes práticas já em curso ali, talvez modo peculiar de definição das programações, da qual os sujeitos, de alguma maneira, participariam diretamente. Contudo, revisitando as questões da pesquisa, retomando conceitos-chaves em causa, tal procedimento tendia a afirmar e sedimentar processos que se mantêm sob uma ordem estabelecida, estaria substituindo artefatos lúdicos, não enfrentando o fenômeno, tampouco, deixando o dispositivo (a ECE) mostrar-se e os seus sujeitos. Assim, foram retomadas as visitas, constituídas de observação periférica e, em certas situações, participação nas atividades. Nesse sentido, acompanhei um grupo-etário específico e não apenas na ECE. Sentia a necessidade de avançar sobre o contexto, e participei de momentos de reunião em outras instalações do PECP (salas de encontros, parque).

Com o desenvolvimento da pesquisa, as resistências das crianças foram sendo minimizadas e percebemos que estávamos nos reconhecendo como sujeitos: eu, adulto, visitante, “estudante” – fato que nos aproximava e compunha vínculos, pois despertava curiosidades; eles, as crianças, em contexto, “estudantes”, que estavam ali, porque queriam, gostavam, por outros motivos não tão explícitos, mas que realizavam *pesquisas*? Estávamos atrelados aos atos de pesquisa, de conhecer... Isso nos punha em condições de igualdade (Jacotot). Passávamos pelas mesmas questões, embora isso não fosse tão evidente à época dos encontros empreendidos em 2012. Mas o fato, essa particularidade, me levou a conhecer o Programa Aprendendo a Pesquisar, inclusive, do qual pude participar em alguns momentos na ECE, auxiliando com a localização de itens, sugestão de leituras, *brincando*, observando.

6.2 A organização dos encontros e a coleta de depoimentos

Em um primeiro momento (iniciado de 2011), houve acompanhamento de todos os grupos-etários inscritos no Programa Educação Cidadã, pois sua organização é constituída por uma rotina de encontros e reuniões regulares na ECE (em dias de semana não consecutivos, agendados previamente pelas mediadoras e educadoras) que permitiram, paulatinamente, além do acompanhamento sistemático, uma possibilidade de reencontro constante e interação frequente, sobretudo, o estabelecimento de vínculo.

No que concerne à caracterização geral dos grupos, assinala-se que são compostos por meninos e meninas, com diferentes faixas-etárias, números de participantes variando entre 18 e 20 crianças e jovens por turma (total de 114 em 2013), organizados do seguinte modo: 6 a 8

anos, 9 a 11 anos e 12 a 15 anos, mas não restritivas. Dividem-se em dois períodos do dia: 3 turmas no período da manhã (7h às 11h50) e 3 à tarde (13h às 16h50). Não há dois grupos etários idênticos na sua conformação num mesmo período. Para cada um dos grupos de jovens, há uma educadora responsável, com formação em nível superior na área educacional, acompanhada por uma auxiliar educativa. As atividades do Programa Aprendendo a Pesquisar também contam com as duas mediadoras [*infoeducadoras*] da ECE e apoio de voluntárias do Einstein, uma por período do dia da semana. Para ambas as equipes, uma coordenadora geral.

Os períodos de ida e permanência em campo foram adequados ao cotidiano do local, considerando os horários de funcionamento geral, de encontros e rotinas na ECE, atividades previstas, entre outras.

Face aos aspectos implicados nas dinâmicas e diversidade de práticas locais e minha impossibilidade de imersão permanente no contexto, em um segundo momento, optei por acompanhar um único grupo-etário (6 a 8 anos) no segundo semestre de 2012 (em um dia da semana, período e horários específicos: quartas-feiras, no período da tarde, das 14:30 h às 15:15 h, com Grupo 1, e das 15:15 às 16 h, com Grupo 2), com intuito de compreender melhor as características próprias das atividades, especialmente, com relação aos atos de pesquisa e com o *dispositivo informacional dialógico*: a ECE.

Devido à amplitude de sujeitos envolvidos nas práticas da ECE, houve necessidade de seleção de informantes nos grupos-etários. Assim, foram consultadas e ouvidas as educadoras (total de 6), as mediadoras da ECE (2), a coordenadora pedagógica do Programa Educação Cidadã e jovens dos grupos etários de 9 a 11 anos e 12 a 15 anos (turmas da manhã e tarde) que haviam realizado as oficinas do Programa Aprendendo a Pesquisar (num total de 15 crianças). Tal opção de seleção de informantes é decorrente de dois aspectos presentes no ano de 2013: 1) os grupos-etários (de 6 a 8 anos, em 2013) estavam compostos por ingressantes no Programa Educação Cidadã, tendo poucos remanescentes da turma acompanhada no ano anterior, portanto, ainda não estavam apropriados das dinâmicas do PAP; 2) os grupos-etários selecionados, opção decorrente dos encontros pontuais ocorridos ainda no início da entrada em campo (em 2011), bem como proximidade e relação construída com o grupo-etário (9 a 11 anos, não exclusivamente) que, assim como eu, acompanhavam a educadora no ano precedente (em 2012).

A coleta de dados, constituída de registros sonoros (depoimentos), registros visuais (fotográficos e audiovisuais) e notas de campo foi realizada em 2013, após períodos de observação direta (apresentação pessoal, conversas e participação nas atividades) e indireta

(acompanhamento de atividades das educadoras e mediadoras na ECE). Com as educadoras e mediadoras, as conversas se deram de forma individual e com os jovens, em encontros coletivos, compostos por grupos de 3 a 4 informantes (em média) em dias distintos.

Todos os sujeitos que contribuíram com esse trabalho acadêmico autorizaram os registros (anunciados sempre antes de sua realização) e participaram voluntariamente dos encontros comigo. Tiveram autonomia na escolha e permanência nos locais, como também, em participar ativamente ou não das conversas.

Assim, com os quadros abaixo, procura-se uma caracterização mínima e os perfis dos informantes da pesquisa:

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Núcleo de Educação

Coordenadora 1
Infoeducadora 1
Infoeducadora 2
 Educadora 1
 Educadora 2
 Educadora 3
 Educadora 4
 Educadora 5
 Educadora 6

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Idade
1. (Menina)	9 anos
2. (Menina)	10 anos
3. (Menino)	10 anos
4. (Menino)	11 anos
5. (Menino)	11 anos
6. (Menina)	9 anos
7. (Menina)	11 anos
8. (Menina)	10 anos
9. (Menina)	12 anos
10. (Menino)	12 anos
11. (Menino)	12 anos
12. (Menino)	12 anos
13. (Menina)	14 anos
14. (Menino)	12 anos
15. (Menina)	13 anos

6.3 Pesquisa como ato lúdico de conhecer: os percursos dos protagonistas

O exame na literatura especializada nos permitiu recuperar a compreensão do lúdico em suas noções imediatas (jogo, divertimento, lazer) e na revelação de outras, também no cerne de sua laboração (desejo, criatividade, espontaneidade, envolvimento). Assim, a noção de lúdico/jogo apresenta-se como função vital (ontológica, mundividente e supraindividual), bem como social, cultural e histórica (significante). Diante disso, aspectos como intensidade, excitação, entusiasmo, envolvimento, absorção, paroxismo, prazer, fruição, imaginação, concentração, expressividade, criatividade se revelam constituintes da significação lúdica, manifestos na brincadeira, jogo, lazer, humor, comunicação, construção de artefatos digitais ou analógicos. Como interação/sociação, amplia-se o quadro simbólico da compreensão lúdica, pois explícita a formação de grupos (crianças e adultos), também por força de interesses individuais (sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, casuais, determinados) ou finalidades (conquista, caça, competição, caprichos) que se revelam plurais: satisfação de socialização, de encontros, hábitos, festividade, repetição e vínculo. Conforme Simmel (2006, p.75), “[...] a sociabilidade como forma lúdica, transforma elementos de individualidade (inteligência, desejo, criatividade, afetividade) em formas de estar com o outro e de ser para o outro”.

O lúdico, como linguagem, apresenta codificação, um sistema de regras ou de ordem. Possui um sistema linguístico, explícito ou implícito, cuja natureza pode ser absoluta: apresentar uma estrutura sequencial de sucessão e recuo; de apreensão objetiva ou instrumental; estruturada e não-estruturada (flexível); de criação e recriação, comprometida, incerta, desafiadora. Como atividade ou ocupação voluntária, o lúdico/jogo tem como principais predicados, a espontaneidade e o protagonismo; de outro modo, pode se revelar num conjunto de elementos de ordem estética: equilíbrio, equidade, contraste, variação, solução, ritmo e harmonia. Necessariamente, se constitui num ambiente situacional (“um círculo mágico”), material (um lugar, um objeto, um suporte) ou imaginário (fictício), determinado ou autônomo, instável e interpenetrante, marcado por limites temporais e espaciais, porém, *locus* de experiências inéditas e de aprendizagens, especialmente, adequadas ao protagonismo: decisão de entrada, permanência e abandono; aprimoramento de aptidões e habilidades; tenacidade; crítica e criação; identidade; autoconfiança, autocontrole e improvisação.

A ludicidade, também se revela ambivalente e simultânea, pois provoca e suspende desejos; prazer e desprazer; produz adesões e recusas; se realiza por meio de sucessão e interrupção, de integração e desintegração, de união e desunião, jogo e não-jogo, protagonismo e antagonismo; aproximação e distanciamento. É ação, ao mesmo tempo, ociosa e ativa.

Como tentativa de visualização das múltiplas categorias identificadas no conceito de lúdico, apresentamos o quadro sintético, abaixo:

Quadro 3 – Síntese das categorias lúdicas

Sociação		Linguagem	
Intensidade; Excitação; Entusiasmo; Envolvimento; Absorção; Paroxismo; Prazer; Fruição; Imaginação; Concentração; Expressividade Criatividade:	Formação de grupos; Desejo; Finalidades; Hábitos; Festividade; Interação; Repetição; Vínculo; Afetividade; Ética; Significação:	Regras; Ordenação; Explícita; Implícita; Incerta; Desafiadora;	
		Estética	Manifestação
		Equilíbrio; Equidade; Contraste; Variação; Solução; Ritmo; Harmonia; Tensão;	Brincar; Jogar; Lazer; Humor; Comunicação; Construção de artefatos;
Ambivalência		Ambiente	Protagonismo
Provoca; Prazer; Adesões; Sucessão; Integração; União; Jogo; Simultaneidade Aproximação; Ociosa; Permanência;	Suspende; Desprazer; Recusa: Interrupção; Desintegração; Desunião; Não-jogo; Antagonismo; Afasta; Ativa; Abandono;	Material; Imaginário; Determinado; Autônoma; Instável; Interpenetrante; Limites temporais; Limites espaciais; Aprendizagens;	Liberdade; Decisão; Habilidades; Tenacidade; Crítica; Criação; Autoconfiança; Autocontrole; Improvisação; Identidade;

6.4 Os passos da pesquisa

A coleta e análise dos dados pautaram-se nas representações expressas (depoimentos) tanto pelos mediadores institucionais (coordenadora do programa, *infoeducadoras*, educadoras) quanto pelos participantes do PAP (crianças e jovens), buscando-se identificar nas respectivas falas elementos incluídos nas categorias, conforme indicado.

6.4.1 O desejo de realização

A intenção de criar uma atividade sistemática voltada às práticas de pesquisa (escolar), no quadro da ECE, surgiu a partir da formação dos mediadores para aos processos de apropriação do dispositivo pela comunidade local. Mais do que oferecer materiais às tarefas escolares, o grupo de educadoras desejava fazer as crianças avançarem no domínio da *Estação*:

“Essa proposta surgiu a partir do curso que a gente teve com a Ivete [Pieruccini]. Aí, quisemos organizar, estruturar esse trabalho pra poder fazer esse trabalho com as crianças...” (Educadora 3)

“... ela [Ivete Pieruccini] fez algumas atividades com a gente, mostrou a página do Google... Sabe, abriu uma porta: “eu não sabia disso, imagina as crianças?” Então, a gente começou a esmiuçar mesmo, a entender, a pensar nesse processo... Não é só chegar: “o que é o Google?”... “O que tem de possibilidades?!” (*Infoeducadora 1*)

O primeiro passo para a redefinição do processo parece ter sido objetivado com a formação, uma vez que as educadoras começaram a se interrogar sobre o que seria possível fazer, nos mesmos moldes, porém, de acordo com o contexto dos grupos que ali transitam:

“O que a gente pode fazer?” “Isso foi dando pra gente muitas coisas, muitas ferramentas de trabalho. Pensar nessa trajetória, até a criança chegar a conseguir fazer uma pesquisa, abrir o livro, entender que ele tem um índice, que está organizado, que você consegue procurar um assunto ali. E, esse universo da *internet* também entra. Então, não só o Google, mas como eu salvo no ‘*pen drive*’? como que eu ‘*copio*’ e ‘*colo*’ uma ‘*imagem*’ ou um ‘*texto*’. Como eu leio a informação [...] como que eu posso, ali, daquele texto, organizar meu pensamento pra escrever?... então, tudo isso a gente foi pensando, etapa por etapa...” (*Infoeducadora 1*)

“A gente olhava pra cada item e pensava uma atividade pra aquele item. Então, o que a gente pensou: vamos trazer ferramentas e materiais que as crianças consigam entender de fato o que a gente está tentando desenvolver.” (Educadora 3)

O curso de pesquisa, entretanto, foi ancorado em outras formações que com ele se articulam e que estão na base da *Infoeducação*:

“... a gente teve [também] um curso que foi bem interessante... que foi logo no começo... com o professor [Edmir Perrotti] e com a professora Ivete [Pieruccini]... quando a gente foi se apropriar da *Estação do Conhecimento* e conhecer os dispositivos. Isso foi importante na hora de fazer o trabalho [de pesquisa] também. A gente foi se baseando nessas informações, o que é um dispositivo, até conhecer mesmo a *Estação [ECE]*, pra poder pensar em como que ela vai ser utilizada como recurso no dia a dia...” (Educadora 5)

A implantação do programa, tal como proposto, ganhou, assim adesão do conjunto dos participantes, que não apenas se consideraram provedores e estimuladores de processos de aprendizagem, mas sobretudo beneficiários das ações, fruições que ali ocorriam. Assim, tanto educadores quanto educandos fizeram parte de um mesmo contexto de aprendizagens de saberes, de incertezas que produziram e mantiveram o interesse pelos processos de conhecer e se apropriar do dispositivo informacional:

“Eu acho bem interessante esse modo assim... dessas pesquisas... do aprendendo a pesquisar, porque abre outras possibilidades, até pra você mesma. Até pra mim, eu percebo que eu aprendo muito com eles [crianças]. Elas querem saber sobre isso, mas de que forma? como eu vou fazer pra elas saberem sobre isso, porque nem eu sei. Às vezes, elas têm muito isso de o educador ter que saber tudo, e não! Aqui eu não sei, tem tantos assuntos que eu não sei, então, eu aprendendo junto com elas, isso que é interessante, isso que fica muito...” (Educadora 4)

“O bom do projeto ser nosso, é porque a gente vai e volta quantas vezes a gente quiser. A gente entende: “ah... vamos acrescentar isso?”... “vamos modificar isso?”. Então, no início as educadoras faziam na sala... depois a gente parou pra pensar: “vamos fazer na *Estação [ECE]*?”... “como se fosse um curso, com etapas, com módulos..” então a gente organizou assim... (Infoeducadora 1)

A constituição de um programa para ensinar a pesquisar, incluindo a todos num processo de novas aprendizagens, de modo articulado, partilhado, de recuo e avanço gradativamente construído pelo conjunto, mostrou-se significativo para consolidar as adesões iniciais e efetivar os primeiros vínculos indispensáveis à implantação desta prática na ECE.

6.4.2 O espaço lúdico da pesquisa

Depois de 3 anos de efetivo desenvolvimento, o PAP mostra-se como categoria identitária das práticas da ECE:

“Tem crianças que já chegaram esse ano perguntando quando que vão começar as pesquisas... porque tem crianças que são muito comprometidas... envolvidas, gostam...” (Educadora 3)

De algum modo, está evidente o caráter deste espaço, que atrai, respeita e acolhe, primeira e independentemente de qualquer outra finalidade ou função:

“acho que tem um ambiente que a gente construiu... que eu acho que é o ambiente do pertencimento...” (Coordenadora 1).

“... às vezes eles gostam de estar lá, de conversar, de estar naquele ambiente, naquele contexto. Às vezes, assim, sem leitura, sem nada... Às vezes eles gostam só de estar lá...” (Infoeducadora 1).

“eu acho que a EC é um ambiente muito bom... é uma das melhores... a melhor biblioteca de Paraisópolis... (Menina 13, 14 anos)

Esse espaço plural, ao mesmo tempo *ócio-ativo*, fica evidente a partir das práticas simultâneas ali possíveis, que permitem identificar diferenças, estabelecer rupturas, redefinir modos de diálogo cultural:

“... eles falam que aqui não é escola, que eles já fazem isso... que eles já estudam na escola, que aqui eles não vêm para estudar... eles vêm para brincar, para se divertir, para fazer outras coisas... eles entendem muito assim a vinda pra cá: como um lugar onde eles teriam maior liberdade...”. (Educadora 6)

“... aqui tem diferença porque na escola, tem algumas que não têm pesquisa...” (Menina 8, 10 anos).

Essa possibilidade é entendida como fundamental para o ato de conhecimento: a participação, imersão, envolvimento dos protagonistas, são fundamentais às surpresas que o ato lúdico nos permite descobrir:

“O que a gente tenta também... é manter esse deslumbramento, porque tudo que é no começo é deslumbrante. Então, o espaço é bonito, as almofadas, sentar... Mas depois, vai perdendo esse deslumbramento, ali vai ficando cotidiano, não vai ser aquela descoberta, aquela coisa mágica. O que a gente

tenta fazer é sempre trazer alguma coisa que desperte esse encantamento... (Infoeducadora 1)

“é interessante... que você aprende mais coisas... tem coisa que você aprende que você nem pensava em fazer aqui...” (Menino 11, 12 anos)

6.4.3 A relação lúdica com os passos da pesquisa: dos temas aos materiais

No PAP, as pesquisas se organizam em torno dos interesses manifestos pelos participantes, nem sempre imediatamente, mas ao longo dos processos de interação deles com os materiais disponíveis, objetos e pessoas que constituem o ambiente da ECE, como um todo. As dinâmicas preliminares caracterizam-se como desafios, provocações, estímulos ao interesse, percepções e percursos próprios ao ato lúdico de conhecer, sobretudo das crianças, mas também dos demais educadores das turmas. O primeiro passo implica autonomia de decisão, pautada pela palavra significativa das educadoras:

“olha, agora vocês vão começar a pesquisa e aqui tem o papel pra vocês”... “... em que vocês têm interesse?”.. “o que vocês gostariam de pesquisar?”... “então, vocês fazem uma lista de temas”... e aí, nesse momento, eles têm oportunidade de fazer uma nova lista, ou de ampliar aquela lista, ou de... “não, olha eu não tive nenhum interesse, eu vou continuar com minha lista de temas...” (Infoeducadora 1).

“Então, a [infoeducadora] organiza a sala com vários livros... enciclopédias, guias dos curiosos. Vários livros que trazem vários temas... Aí, ela apresenta os livros e fala um pouquinho de cada um e depois que ela apresenta, as crianças têm um momento de manipular os livros, ver quais temas interessam. Depois eles anotam. Eles têm uma folha e eles anotam esses temas de interesse. (Educadora 3)

Não somente as práticas propostas pelas *infoeducadoras*, mas também no interior dos grupos, a construção dos temas de pesquisa recebe cuidado especial:

“... e esses meninos o tempo todo sinalizando pra gente... com falas do tipo: “mas, a gente não entendeu ainda o que é isso”... “como que faz pesquisa?”... então, vamos voltar um pouco atrás? (Coordenadora 1)

“Nós começamos com rodas temáticas... então, a gente faz várias rodas... roda de livro... roda de jornal... roda de revista... pra que esses meninos ampliem esse repertório. Ampliar para definirem os seus temas de interesse... Às vezes eu tenho muito claro o que eu quero pesquisar”... “às vezes eu não tenho”... “às vezes eu preciso de recursos que vão me ajudar a pensar”... “a me envolver com algo”... “eu tenho um interesse...” (Educadora 5)

“A gente separa alguns livros... de obras de referências para eles, de acordo com a idade... o que mais estimularia a curiosidade deles e aumento de repertório, deixa de uma forma bem aconchegante, bem tentadora. Vamos dizer, a gente fica procurando [orientar]... “olha, lê, conversa, indica...” entendeu?... daí, eles anotam na “folha de pesquisa” alguns temas que eles gostariam de pesquisar...” (*Infoeducadora 2*)

“Terremoto. Então, o que você quer saber sobre terremoto? Aí que começa essa etapa... elaborar perguntas... às vezes tem perguntas que eles já sabem as respostas, então, meu papel era ajudar a fazer uma pergunta mais complexa. Pela faixa etária, eles já tinham condições de fazer essas perguntas por que é algo que os que tinham 9 pra 10 anos faziam perguntas muito simples porque eles queriam se ver livre logo (sic)... Então, a gente incentivava... você já sabe, você tem condição de fazer uma pergunta mais elaborada. Então, a gente ajudava nesse sentido.” (*Educadora 2*)

Fig 13: Práticas da pesquisa: uso de instrumentos.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

Como resultado, as opções finais são definidas pelos próprios protagonistas-pesquisadores, ajudados pelas *infoeducadoras*, quando há dificuldades, de modo a que possam se sentir seguros nas trilhas a serem percorridas, mesmo que em algumas vezes as orientações sejam até certo ponto diretivas:

“ah, o tema que eu quero estudar é tal”. Eles já tinham visto, levantavam os temas e aí, depois, individualmente, com cada criança, eu sentava e através do tema que ele tinha escolhido, começávamos a pensar as perguntas. (*Educadora 2*)

A tentativa de manter o encantamento pelo ato de conhecer é percebida pelas inúmeras iniciativas que colocam em permanente dinâmica os processos de relação dos sujeitos com

suas questões de interesse, mas sobretudo pela disponibilidade interna dos educadores em reconhecer que a relação com o conhecimento é complexo e provisório:

“Eu acho que a gente está sempre ampliando, acho que isso é bom. A gente não é um ser fechado e único, a gente é tudo. As necessidades fazem a gente refletir, pensar e transformar, não é acabado, acabou, chega, vai ser assim pra sempre. Porque nós somos assim, nós estamos nessa constante mutação, transformação e o processo também é assim.” (Educadora 5)

Por esta razão, garantir que os investimentos intelectuais e afetivos dos participantes nos processos de pesquisa, também merece mediações a favor da preparação dos protagonistas:

“Então, vamos melhorar essa pergunta”... “Como você poderia perguntar diferente? De forma diferente?” Pra que ele consiga entender. E aí, a gente vai estimulando eles... A gente tem o livro o “Larousse dos porquês”... então, a gente também utiliza esse material, vai dando repertório pra que eles não fiquem só no... sei lá: “o que é isso?”, “o que é o leão?... “como que é a juba do leão?”... Então, elaborar melhor essa pergunta, a gente também faz esses momentos.” (Infoeducadora 1)

A perspectiva lúdica do ato de conhecer/pesquisar vai além das fronteiras dos temas previstos em grades fechadas, para atender anseios e curiosidades que escapam ao controle do que “deve ser conhecido”:

“... pesquisam muito de saúde... alguns pesquisam muito de ‘marca’ também... é porque é isso... eles chegam querendo pesquisar sobre ‘marca’... então, por ex., a maioria quer pesquisar sobre a “Reserva”, “Oakley”, “Nike”... essas ‘marcas’ famosas... eles querem saber quanto que custa... quantas camisas têm... são perguntas básicas... curiosidades sobre uma ‘marca de roupa’... curiosidades sobre uma novela... curiosidade sobre um artista... acho que não é uma pesquisa... é uma curiosidade que entra também...” (Infoeducadora 2).

Assim, as pesquisas extrapolam os limites de um modelo formal pré-definido, para alcançar os contextos cotidianos, práticos da vida:

“... bem do nosso dia a dia... aí, eles trouxeram: “que vai com a mãe no mercado”... “que a mãe pesquisa preço pra ver qual o mais barato”... “pesquisa se o produto tá no prazo de validade.” (Infoeducadora 1).

“... a gente quer ir em algum lugar e a gente precisa ter um conhecimento pra se deslocar até lá. Então precisa pegar um ônibus, precisa saber qual ônibus passa naquele lugar.” (Infoeducadora 1).

Para além dos aspectos pragmáticos de definição de temas a serem pesquisados, os relatos mostram que tal momento é, principalmente, possibilidade de progressão de enfoque menos complexo para formas mais elaboradas de pensamento, de reflexão, de indagação:

“Eu fiz... já foi... caracóis... foi de bailarina... abelha...” (Menina 1, 9 anos).

“Eu já fiz já... dinossauro... energia... homem aranha...” (Menino 5, 11 anos).

“Só que a gente incentiva... não está muito motivado ali no começo... mas a gente vai incentivando, por que tem alguns que fazem só algumas perguntas... a gente vai incentivando... às vezes eles... “eu quero saber sobre o cavalo”... o tema é cavalo... “que você quer saber?”... “o que ele come?”... “onde ele mora?”...” (Educadora 1)

A dinâmica sequencial do processo da pesquisa é algo já apropriado pelos participantes:

“Então, elas [crianças] já conhecem os passos da pesquisa... da escolha do tema... das perguntas, buscar o acervo... pesquisar primeiro num livro... depois no computador... a fonte... as que já conhecem estão pedindo pra fazer pesquisa...” (Educadora 2)

“a gente aprende que os elementos que a pesquisa tem que ter... fontes... conteúdo... o que você precisa saber sobre aquilo... sobre o assunto que você quer abordar... e aí, dentro do aprendendo a pesquisar tem pesquisar sobre fontes, palavras-chave... o seu conteúdo e a pergunta... então você aprende a ... os elementos básicos de como realizar uma pesquisa...” (Menina 13, 14 anos)

A busca dos materiais é outro momento significativo do processo que envolve protagonismo, desejo, decisão, entusiasmo, sem os quais o trabalho se tornaria moroso, repetitivo, desinteressante, anódino:

“a gente escreve num papel... procura nos livros... faz pesquisa... aí se a gente não achar, a gente procura no computador...” (Menina 7, 11 anos).

“Jornais... Pessoas! Pessoas!... Pessoas...” (Menino 3, 10 anos).

“e depois começa a procurar... a fazer a pesquisa... nos livros, no computador... mas primeiro nos livros... se não conseguir a gente.. não achar nos livros... se não achar nos livros as respostas... a gente procura no computador...” (Menina 7, 11 anos)

A busca propriamente dos materiais aos locais onde estes estão armazenados é processo complexo na dinâmica do ato de conhecer, uma vez que implica apropriação das relações entre o que o sujeito deseja encontrar e o modo como os objetos e a informação estão organizados, o que requer concentração, tenacidade, habilidade, crítica:

“a EC é bem organizada, tem uma separação dos livros, porque é mais fácil de encontrar. O interessante é que os autores são separados por letra. Fica mais fácil da gente achar o livro que a gente procura...” (Menino 11, 12 anos)

“... então, eu percebo muito que eles vão sim pra estantes menores. Eu acho que também é a questão de como o livro está disposto, porque para as [crianças] menores, o livro não fica assim, enfileiradinho, que você só vê o nome. Ali, tem como você manusear, ver a capa. Eles gostam bastante, eles querem ver a capa do livro. É primeira coisa que a criança vê... é a capa...” (Educadora 4)

“dá pra você encontrar o livro que você quiser...” (Menina 9, 12 anos)

“... eles sabem onde tem as enciclopédias, que tem a interrogação. Eles sabem que tem a interrogação... aquele símbolo da interrogação que são obras de referências... então, eles sabem que aqueles livros... são da pesquisa... não que só possa pesquisar naqueles livros, pode pesquisar em qualquer livro que tem ali, mas eles sabem que ali tem as obras de referência” (Educadora 1)

“...depois [de um tempo] eles já sabem onde fica tal coisa que eles gostam... eles já têm um conhecimento maior do espaço... “eu gosto mais dos livros de um autor, então, eu já sei mais ou menos onde tá... já fico lá”... gosto mais de HQ, então ele já sabe que tem ali no cantinho, gibi. Eles vão se organizando, mas é intenso no início até eles entenderem...” (Infoeducadora 1)

Mas também inclui um componente de percursos incertos, de idas e vindas. Um *jogo*, por vezes, de *esconde-acha*, de *gato e rato*, que enseja aprender a buscar, mas também saber perder:

“a pesquisa assim que eu mais gostei de descobrir foi sobre... a pesquisa que eu fiz sobre a ponte de safena... que está em cardiologia... nessa pesquisa... até hoje eu não consegui terminar.. por que tenho que me aprofundar bastante... tenho que ter bastante conhecimento assim... eu não tive a oportunidade de fazer... na verdade, eu desisti...” (Menino 10, 12 anos)

Localizar materiais, percorrendo o ambiente faz parte das dinâmicas já previstas na ECE, onde os materiais estão acessíveis a todos, uma vez que o contato direto é parte essencial que *joga* com os estímulos à participação nos processos de aprendizagem. Aprender a conhecer implica apropriação dos objetos que constituem o dispositivo e, portanto, estes têm que estar disponíveis. Entretanto, num outro nível mais complexo, ligar o local físico dos objetos aos conteúdos que armazenam, é uma etapa do *jogo* que demanda iniciação, permanência, repetição, insistência e resultados positivos, de modo a dar confiança aos participantes.

Os próprios educadores reconhecem que a linguagem de organização atua nas dinâmicas de apropriação da ECE e que saber o seu significado, suas lógicas são aspectos decisivos a todos, incluindo os educadores:

“Eu frequentei bibliotecas e livrarias em que (o material) está separado [...] mas não por cor assim. Por cores, igual é lá [na ECE] é mais lúdico, e isso pra criança é muito bom, principalmente as que não são alfabetizadas ainda. A cor é muito importante, como ela ainda não se apropriou dessa linguagem, desses códigos, então, ela tem um código que é a cor. Ela reconhece as cores... então, ali fica mais fácil...” (Educadora 4)

“... as meninas da *Estação* [infoeducadoras], sempre mostram e apresentam a disposição do acervo, como que é dividido, o banner. A legenda pros pequenos, isso fica um pouco mais difícil porque é apresentado, mas eles vão mais na prateleira dos livros infantis, porque ali eles reconhecem, tem a letra, a letra com nome do autor. Eles vão lá e alguns não estão alfabetizados, mas só de olhar, eles sabem até onde guardar. Mas é tudo apresentado pra eles...” (Educadora 1)

Fig. 14: Classificação de autores.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

A partir dos elementos cromáticos e dos repertórios prévios, as relações vão se efetivando:

“... são essas três etapas que passam na *Estação* com os grupos da educação cidadã... três etapas elas passam com a gente... a busca de material, busca dos temas, seleção dos temas... e o que é mais difícil que é a classificação...” (Infoeducadora 2).

“... então, eu ‘linko’ a prateleira, eu ‘linko’ com o que eles estudam... por exemplo, “biologia que está em ciências e tecnologia”... “como é que eu vou explicar?”... eu vou assim: “ciências é que matéria na sua escola?”... “fala de quê?”... “ah, de bicho”... “de água”... “então, a gente aqui coloca em biologia”... “a gente coloca aqui”... “fica com a bolinha preta”... “as ciências que você aprende na escola aqui é a bolinha preta”... “fala de bicho, de

animais”... mais ou menos isso... a gente vai tentando usar o concreto deles.” (Infoeducadora 2).

Por exemplo, o adolescente vem e fala: “aí, eu to pesquisando sobre DST”... “DST é o que?”... “é uma doença?”... “doença é o que?” “Saúde?”... “aonde fica Saúde?”... “que cor que fica?” (Infoeducadora 2).

“... com os menores eu uso a cor... não vou entrar em mérito de CDD, eu entro com as cores a compreensão deles é... Literatura, eles falam que é verde” (Infoeducadora 2).

Fig. 15: Linguagens de organização da ECE.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

Não só os pequenos, mas também os educadores são objeto do processo:

“...alguns livros de pesquisa de fato [obras de referência]... eu não sabia localizar muito bem.. então isso, acabei tendo um pouco de dificuldade eles (sic) [infoeducadoras] pensaram nessa atividade justamente pra fazer essa intervenção... porque a gente já vai iniciar uma pesquisa...” (Educadoras 4)

Os protagonistas do conhecimento – crianças e jovens – por sua vez, face às mediações intrínsecas (configuração, linguagens do dispositivo) e extrínsecas (explicações e associações oferecidas pelas *infoeducadoras*) vão penetrando na natureza dos elementos da ordem dada, ou seja, das *regras* de participação nesse jogo, apropriando-se delas:

“tem uma tabela assim ó.. azul grande... (Menina 15, 13 anos)

“a verde é literatura... juvenil e infanto-juvenil... a vermelha é.. a preta é saúde!... a vermelha é... putz esqueci!” (Menina 13, 14 anos)

“lá em cima, na estação, tem um painel... explicando o que é.. tipo... o verde é... literatura ...”(Menino 10, 12 anos) literatura infantil!...

“Cada cor tem um significado...” (Menina 2, 10 anos)

“tem.. a bolinha preta, tipo é de pesquisa... a amarela é tipo assim a “Cinderela”... “Peter pan”.. essas coisas... e tipo assim, a bolinha amarela... é de arte... E de ciências e história é misturado... aí, a gente sabe mais coisas que aprende na escola... eu trago as coisas da escola aqui pro Einstein...” (Menina, 9 anos)

“e ainda por cima eles facilitaram... colocaram bolinha do lado e os nomes...” (Menino 14, 12 anos)

Fig. 16: A Classificação Cromática da ECE.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

No quadro da ECE, a pesquisa inclui a relação com os objetos informacionais de diferentes naturezas. Aprender a lidar e lançar mão desses recursos são estratégias indispensáveis ao ato de conhecer, de domínio do terreno:

“... aí, tem a etapa no computador... e a primeira busca, é a busca nos livros... depois que a gente explorou todo o acervo de livro, aí a gente vai pro computador...” (Infoeducadora 2).

“Eu acho um livro que me ajuda nas respostas da minha pesquisa... o computador também...” (Menino 4, 11 anos).

“primeiro nós fazemos tudo sobre... a palavra-chave que nós precisamos... dos recursos necessários... livros, computadores, revistas... CDs.. tipo... um canal *animal planet*...” (Menina 2, 10 anos)

“Noutro dia a gente organizou cantos na estação [ECE]... nesse mesmo dia na sala de vídeo tava passando um documentário... aí, os computadores... um era com áudio... era com audiolivro... outro era com CD-ROM... e aí, a gente criou esses cantos e eles vivenciaram todos pra falar sobre né... os diversos [suportes]... foi bem legal essa proposta também... diversas ferramentas...

aonde buscar a informação... e uma [etapa] era só o computador em si... eles tinham que procurar lá...” (Educadora 3)

Fig.17: Práticas de pesquisa: etapas.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

A preocupação com o ato de conhecer, nos processos assinalados, incluem não apenas procedimentos, etapas lógicas a serem cumpridas, ou dinâmicas favoráveis às relações com os objetos informacionais, como também cuidados com os conteúdos múltiplos, diversos, profusos, aleatórios dos meios digitais:

“eles vão pesquisar no computador... aí, a gente tem o cuidado de... “que site é esse que você tá buscando?”... “será que essas informações são confiáveis?”... por exemplo, no Yahoo... aí, entra a palavra-chave... por exemplo, você vai no computador... você não vai digitar lá a pergunta... vai digitar a palavra-chave... e aí, você seleciona... se responde sua pergunta... “será que aonde você tá procurando é confiável?”... “resposta muito pronta no Yahoo”... então, a gente fala: “quem foi que respondeu isso?”... “será que está certo?”... “será que é confiável?”... a gente trabalha também com a informação confiável...” (Infoeducadora 2).

6.4.4 O processo de pesquisa: gestão e produção de conhecimento

Na perspectiva do PAP, o processo de pesquisa implica gestões que possam garantir tanto as dinâmicas funcionais dos usos coletivos da ECE, quanto processos que entendem o ato de conhecer como experiência com os signos e em relação entre sujeitos, sem todavia, inibir ou impedir a ida, o contato, os usos em momentos alternativos aos grupos:

“... a gente precisa trazer as crianças em um horário, organizar um grupo pequeno. Então, a gente começou a organizar um horário específico pra no máximo 10 crianças. Se passasse a gente faria dois grupos por horário. Dividimos em faixa etária também...” (*Infoeducadora 1*)

“num momento que é “busca de material” sobre o tema, aí a gente faz também no horário da “*Estação*” [ECE], que a gente vai encontrando” (*Infoeducadora 1*)

Estas possibilidades estão já assentadas num modo de gerir a própria ECE:

“Isso aqui é contínuo, tem aqueles que ficam, que estão conosco desde o começo do projeto. Tem os outros que saem, depois, tem os outros que vem outra hora, aqueles que voltam...” (*Coordenadora 1*).

A configuração de grupos que pesquisam juntos, mas cada qual com seu respectivo tema é um modo particular não apenas de construção coletiva dos saberes, mas de construção de identidades e incentivo ao ato de conhecer:

“Ah... um influencia o outro, que é engraçado.. “olha, o que eu achei!”... É difícil eu falar... um mostra, eles fazem grupos, eles comentam entre eles “olha o que eu achei!” “...olha que interessante!”... além de mostrar pra gente... eles mostram um pro outro... “olha, isso é a sua cara!” Uma troca” (*Infoeducadora 2*).

“olha, você vai pesquisar isso?”... “esse está aqui nesse livro”... eles que vão escolhendo... acho que isso também dá uma liberdade... dá um prazer...” (*Infoeducadora 1*)

Não somente a ajuda ao outro, mas também o envolvimento, festividade, conquista com as próprias descobertas é possibilidade de estímulo, colaboração, incentivo às buscas dos colegas:

“Eles não conseguem se conter quando descobrem uma coisa legal, eles já saem gritando pra todo mundo, vai mostrando, mostra o livro. Os outros também têm interesse em ver o que o outro está fazendo”. (*Educadora 2*)

Tal processo é efetivo e parece atuar como forma de consolidar uma prática, muitas vezes aborrecida ou competitiva entre alunos. No PAP, entretanto, as concepções caminham num outro sentido, qual seja, o da colaboração, da cooperação, cumplicidade:

“Em todas as atividades que a gente desenvolve na *Estação* [ECE]... isso é muito forte... “olha, eu achei isso!”... “ah, quem está pesquisando sobre isso?”... “quem está procurando isso?”... “vai lá... leva pra ele!” Isso é muito comum... de um estimular o outro...” (*Infoeducadora 2*).

“Às vezes, uns dois escolhem o mesmo tema... eles têm essa liberdade de fazer juntos... podem... um pode ajudar o outro... não tem uma regra assim... eles podem ajudar um ao outro sim... e pode fazer sozinho...” (Educadora 1)

“Então, nesse momento alguns trabalham em parceria... querem falar sobre o mesmo tema... querem fazer a mesma pergunta... então, aí a gente fala... olha você pode fazer o mesmo tema... como o hamster que aconteceu... só que aí, queriam fazer a mesma pergunta... aí, eu falei: “não, vocês podem trabalhar juntas falando do hamster, mas seria interessante cada uma fazer perguntas diferentes porque vocês vão trocar informações”... “são saberes diferentes que vai aumentar o saber de vocês”...” (Educadora 2)

Fig.18: Vista da porta de acesso da ECE.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

Para os jovens, se a prática é inovadora, traz alguns antagonismos, prazer e desprazer, aproximação e afastamento, jogo e não-jogo:

“eu gosto, mas em grupo não porque sempre sobra pra mim... se tiver só eu de menina... e os outros forem meninos... tudo sobra pra mim... Tenho que fazer as pesquisas... as perguntas... tenho que fazer tudo!” (Menina 15, 13 anos)

Da mesma forma, a questão se revela em outras situações e se reconfigura:

“Eu tinha uma criança que tinha muita resistência com menina... uma pessoa muito machista... e eu tive que incluir menina assim no grupo dele... “ela não vai fazer parte do meu grupo”... “ela não vai fazer”... “eu não quero”... depois eles continuaram o trabalho e eles foram falando... “ah, fulano vai fazer isso”... e aí, eles transferiam pra ela... “ah, mas ela tem uma letra mais bonita”... “ela tem não sei o que”... e aí, eles começaram a ver as qualidades... porque até então era muito: “ah, você é isso”.. você é feia”... tinha muitas provocações... mas ninguém conhecia ninguém... a gente

conhecia só o nome de cada um, mas não conhecia a qualidade do outro... aí, a gente faz dessa forma pra garantir também...” (Educadora 4)

De outro modo, há os que aderem, arrebatados, sem reservas:

“eu prefiro fazer em grupo... eu gosto de trabalhar com as pessoas...”
(Menina 13, 14 anos)

“pra mim é importante fazer pesquisa... importante pra nosso aprendizado... assim nós podemos evoluir nossa inteligência... e assim por diante...”
(Menino 10, 12 anos).

A consolidação (não cristalização) da metodologia de gestão das temáticas fez emergir uma nova forma de enriquecer as discussões no interior dos grupos, modo especial de controlar a própria ansiedade por realizar pesquisas interessantes:

“Então, vamos fazer listas de interesses desse grupo... quais são os interesses deste grupo?... quais são os interesses desse grupo em pesquisa?... quais são os interesses, curiosidades desse grupo?... porque meio que a gente cria um banco de interesse... e um banco informacional que... “ah, eu não sei”... “mas lembra aquela roda a gente definiu?”... “tem algum tema que pra você bem legal, é bem interessante?” Então foi bem legal fazer essas listas...” (Educadora 5)

6.4.5 Pesquisa e mediações pedagógicas: construção de vínculos

A intervenção das *infoeducadoras* no processo de pesquisa, garantindo que a prática se aproxime cada vez mais de processo lúdico, em toda sua complexa dimensão é visível nas dinâmicas observadas. Os participantes percebem com clareza as distinções e destacam que o modo de relação é fundamental para o interesse em protagonizar atos de conhecimento. As evidências em relação ao modo com tais mediações são realizadas, priorizando-se o espaço de liberdade, decisão, de criação e crítica do conhecimento, bem como a construção de habilidades, aptidões, autonomia e atitudes face à informação mostram-se remarcáveis:

“Porque no [Y], não gosto do atendimento deles não... eles são muito ignorantes com a gente... Ignorante não, grosso (sic), porque ignorante tem outro significado.” (Menina 13, 14 anos)

Diferentemente, no contexto do PAP, as dificuldades dos participantes não são entendidas como erros, má vontade ou desinteresse. Algumas manifestações de afastamento são tomadas como desafios a rearticulação de percursos pelos protagonistas:

“A gente vai conversando... tem crianças que acabam não fazendo... e aí, você vai entender o porquê... existe um porquê... não é que “eu não quero fazer porque não estou afim”... “porque isso é um porre”... não! porque vem de um contexto aí... “eu não vou discutir com você se você não quer fazer”... “eu vou te mostrar mil motivos pra você fazer”... aí, vai com a maior calma e paciência do mundo... “que é legal”... “vamos fazer junto”... “todo mundo tem dificuldade”... “eu também não sei do assunto”... “vamos descobrir juntos!”. (Infoeducadora 2)

“... aí, a gente foi entendendo que nas etapas da pesquisa ainda existiam lacunas, que mesmo aqueles que já tinham feito a pesquisa... que já tinham participado... tinham ainda dificuldades... tinha coisas que eles não compreendiam... então, a palavra-chave... é um desafio pra esses meninos entender... é mais difícil... (Educadora 5)

Tais desafios são enfrentados cotidianamente, com ênfase nos princípios que norteiam o PAP:

“... a gente trabalha com as crianças que estão chegando.. crianças novas... [que querem] aprender a pesquisar...” (Infoeducadora 2).

“... a gente observa que um tem mais dificuldade de entender qual é a palavra-chave, por exemplo, da pergunta. Quais são os planetas que formam o sistema solar, por exemplo?” E aí, “qual palavra eu vou usar para fazer a busca no computador dessa pergunta?” (Educadora 6)

Em outros casos, a aparente facilidade é problematizada, para fazer avançar a reflexão e observar o grau de dificuldade do sujeito:

“... eu vou colocando dificuldade não de propósito, mas pra não sair qualquer coisa... então eu vou criando situações-problema para eles entenderem que não é só responder simplesmente aquilo igual na elaboração da pergunta não, mas o que mais você esta falando sobre isso... não é só isso que você esta querendo saber... sobre isso você poderia saber tantas outras coisas... e alguns são resistentes... então, eu falo: “Ah então traz pra mim algumas curiosidades sobre isso aqui que você quis [pesquisar]”... (Educadora 6)

6.4.6 Pesquisa, conhecimento, comunicação: a construção dos artefatos

A pesquisa no PAP inclui dimensão comunicativa dos sujeitos, expressão de ideias e conhecimentos construídos. É ato de sociabilidade, de satisfação de si, de estar com o outro, de contribuir mutuamente com os demais grupos:

“... eles criaram rimas maravilhosas falando como o jovem se sente... criaram um *rap* [*rhyme and poetry*]... dois educandos vão cantar dois *raps* que eles escreveram ... saíram textos muito bonitos, aí, se você quiser, tiver curiosidade, ou fazer propaganda ...o nome do grupo é: Sou da Voz Jovem... você pode por no *facebook* que você vai achar...” (Educadora 6)

“a gente passa pra uma cartolina, aí depois de tudo pronto, de todo mundo... aí, a gente coloca na exposição... aí, depois a gente leva pra casa...” (Menina 6, 9 anos)

Esse objetivo de socialização dos conhecimentos elaborados recebe tratamento especial, sendo os trabalhos classificados de acordo com as respectivas temáticas, de modo análogo aos códigos dos demais produtos informacionais existentes na ECE. Além de reinserir os trabalhos no conjunto existente, contribuindo na construção da noção de *autor* pelos sujeitos, constitui exercício significativo para reforço das regras que orientam as linguagens de organização de livros e demais materiais no dispositivo:

“a gente vai pra *Estação do Conhecimento*... faz um monte de palavra [escolha dos descritores] [...] aí depois, a gente faz um produto e deixa exposto lá...” (Menino 12, 12 anos)

“O primeiro de tudo, foi reunir os grupos, [montar] os grupos... depois foi o tema, depois foi a questão das perguntas... os recursos que eles iam utilizar. Aí, a gente começou a fazer a escrita... e no final nós fizemos cartazes que eles utilizam como produto” (Educadora 4)

“... depois que eles descobrem todas as respostas, eles vão fazer o material pra compartilhar... que é o “*compartilhando nossas descobertas*”. E aí, é propor... “o que quero fazer?”... “como que eu vou veicular isso?”... que descobertas?”... “o que eu descobri? porque uma das etapas da pesquisa, além de: eu faço minhas perguntas... eu descubro minhas respostas, eu seleciono, defino minhas informações mais relevantes e eu comunico o que eu descobri, são os cartazes, são os minibanners... Enfim, cada um encontra o seu jeito de comunicar aquilo que descobriu...” (Educadora 5)

“... a gente faz uma grande exposição aqui nos corredores... e eles colocam o produto final... cartaz... maquete... o que eles quiserem... livros... o que eles quiserem a gente coloca aí na exposição...” (Educadora 1)

Fig. 19: Compartilhando nossas descobertas.

Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

A comunicação das descobertas – o *compartilhando* – não se resume, entretanto, a criação de produtos materiais. Vai além, inscrevendo-se no repertório de conquistas de nível simbólico do próprio programa:

“... esse “*compartilhando*”... a gente faz também... em um pequeno grupo e depois compartilha pra todos... essa troca de informações... “o que eu descobri”... de um mostrar pro outro... eles têm também uma autoavaliação... aí, cada um fala das dificuldades que encontrou... o que mais gostou de descobrir... de aprender.. em roda mesmo... sentado na roda... cada um pode contar da sua pesquisa, se quiser ou não”. (Educadora 1)

6.4.7 A noção de pesquisa como um *jogo* colaborativo de aprendizagens entre crianças, jovens, mediadores e educadoras voluntárias

No contexto da ECE, as práticas de pesquisa, todavia, sofrem reveses, produzidos, eventualmente, por dificuldades que vão além daquelas relativas ao domínio das linguagens ou dos temas em questão: adesão/recusa, permanência/abandono, inscritos como elementos da ambivalência própria do ato de conhecer:

“... tem uns meninos, é interessante, porque eles gostam de estar lá. Eles ficam: olha esse livro tal, mostrando que sabem usar aquele espaço. Mas, no dia a dia o sujeito não é leitor, ele não pega livro, ele dá um pouco de trabalho. Eu já peguei essas cenas assim. De repente, ele conhece, a gente [*infoeducadoras*] já trabalhou aquele livro, ele pega aquele livro, fala “esse livro fala de tal e tal coisa”. O que é interessante: “ó, eu sei! Vou mostrar pro meu amigo que eu sei!” E [...] nos encontros, ele não mostra isso, porque ele está ali dizendo que não gosta de estar ali”. (*Infoeducadora 1*).

Se há situações conflituosas, de colaboração às avessas, há, de outro lado formas afirmativas de cooperação. Busca e interação conciliam assuntos e repertórios diversos, forjando a sucessão gradativa de interesses por parte dos pesquisadores.

“Não tem essa pesquisa Romeu e Julieta? Eu não tava sabendo de nada, sabe?... eu ia pesquisar sobre tráfico de pessoas, só que eu não encontrei nada... o [menino] até tava lá ajudando a ver que não tem nada...aí, eu encontrei uma menina, e essa menina me ajudou... sobre amor... aí, ela encontrou o livro sobre Romeu e Julieta... aí, falou assim... esse é um conto... é um livro de amor... aí, eu comecei a ler, ler...e descobri algo sobre Romeu e Julieta...aí, umas das perguntas é: “porque no fim Romeu e Julieta morrem?”... eu não sei disso... aí, eu achei que é “uma boa” pessoa da comunidade ajudar...” (Menina 2, 10 anos)

Além dos conteúdos, a colaboração refere-se aos próprios processos, sobre as metodologias/ passos aprendidos acerca do ato de pesquisar:

“quando os pequenos vão lá [na ECE], a gente também ajuda eles...” (Menino 12, 12 anos)

“Na verdade eu não fiz o aprendendo a pesquisar... aí, eu aprendi com meus colegas de grupo, da manhã...” (Menina 9, 12 anos)

“elas ajudam a procurar meu tema... tipo assim... você não sabe onde está... aí elas [*infoeducadoras*] ajudam se a gente não acha num lugar, a gente acha no outro... As voluntárias também ajudam muito... às vezes ela pega quando a gente não acha... mas elas orientam a gente primeiro a procurar... Aí, se a gente não acha, ela ajuda a encontrar...” (Menina 9, 12 anos)

“Às vezes, aquele menino que está falando sobre, vamos supor, as muralhas lá na China... já fez, entendeu? Então, eu posso complementar... eu posso te ajudar... e a gente gosta de estabelecer essas parcerias...” (Educadora 5)

O conforto que a prática colaborativa proporciona, também influencia na mudança de hábitos de estudo:

“quando eu faço a pesquisa... eu nunca faço em casa direto assim... eu venho aqui [na ECE]... porque a gente tem opção de fazer a lição de casa aqui... então a [*infoeducadora*] auxilia a gente...” (Menina 13, 14 anos)

O ato de aprender a pesquisar, portanto, revela facetas lúdicas nos contextos da cultura de pares e nas culturas lúdicas (adultos e crianças em relação), especialmente em ambientes

que possam dar vazão às manifestações críticas, criativas, escolhas, tensões, ambivalências, afetividades, envolvimento, oscilações, vínculos e também divertimentos.

Os depoimentos, à luz das articulações conceituais apresentadas, foram reveladores de elementos fundamentais para a redefinição da noção de pesquisa em ambientes educativos de aprendizagem. Ato significativo nos contextos do dispositivo informacional dialógico (ECE), a prática mostrou-se impregnada de sentidos, forma de expressão e manifestação de ideias e pensamentos em relação ao mundo e aos sujeitos-protagonistas que dela participam.

Considerações finais: elementos para um novo conceito de pesquisa

Os percursos desta pesquisa, em certa medida, parecem sinuosos: da inquietação inicial referente aos modos como as crianças e jovens em determinados contextos usam a biblioteca, tomada como mero espaço de entretenimento, apenas circunstancialmente, à experiência de um ambiente em que grupos infantis e juvenis sentem-se espontaneamente atraídos para os desafios de pesquisar, de construir informação e conhecimento de modo partilhado, indicam que não apenas vivemos sérios e problemáticos contrastes, mas que, por outro lado, também é possível reverter quadros historicamente constituídos.

Também por caminhos nem sempre lineares, ter eleito o lúdico como noção norteadora deste trabalho significou optar por trilhas surpreendentes, por vezes incertas, errantes, mas compensadoras: *brincar* com o conhecimento, *brincar* com as ideias, *jogar o jogo do conhecimento* como inevitável forma de apropriar-se dele e, em decorrência, abrir fendas numa ordem de conceitos estabelecidos.

Do processo, uma questão crucial: a redefinição de parâmetros que orientam a ideia de pesquisa em educação mostra-se cada vez mais necessária e urgente. O quadro informacional contemporâneo, marcado por sua expressa profusão, fragmentação e velocidade, colocando em risco a própria possibilidade de conhecer, exige novas abordagens que compreendam o processo de pesquisa como ato de conhecimento complexo, demandando igualmente novas concepções e dispositivos informacionais que dialoguem com especificidades, tanto dos grupos implicados, quanto das particularidades e modos de lidar com informação.

A pesquisa (PAP), negociada e espontaneamente realizada por crianças e jovens, no quadro da ECE, mostrou aspectos relevantes que podem caracterizar uma nova abordagem dessa prática, não somente como forma de estimular grupos em seus processos escolares, mas, sobretudo, de favorecimento para a construção do valor e de vínculos com o ato de conhecer, com o conhecimento, com a cultura. De fato, pesquisar, nessa dimensão, é ato de *protagonistas culturais*, sujeitos que aprenderam a lidar com os *signos*, dar-lhes sentido, *ato de significação*. Assim, o enfoque de pesquisa (escolar) numa perspectiva não meramente de consumos de informação, mas de protagonismo cultural, a partir, tanto do livre acesso aos recursos quanto das possibilidades lúdicas com a ECE e suas práticas, mostrou-se fundamental, impondo-se como categoria a ser privilegiada nos atos de conhecimento, naqueles contextos.

Diferentemente dos ambientes formais de aprendizagem, a apropriação das lógicas e a autopreparação para a participação nas dinâmicas do conhecimento implica confiança, vontade e convicções para investir nos percursos, nem sempre certos, especialmente em contextos em que aprender a pesquisar, construir trilhas no universo do conhecimento registrado acaba sendo uma prática, até certo ponto tardia. A noção de lúdico para além de sua compreensão imediata ou instrumental revelou, nesse sentido, que a prática de pesquisa, nessa perspectiva, afina-se, aproxima-se, adequa-se a esta natureza de *dispositivo informacional dialógico*: a *Estação do Conhecimento*, categoria essencial aos processos de construção de conhecimento e de significação, uma vez que suas linguagens, configurações, dinâmicas e processos intrínsecos e extrínsecos em torno do conhecimento permitem revelar a livre manifestação do brincar de seus protagonistas, seja nas atitudes participativas, críticas e criativas, dialogicamente constituídas, seja nos modos como as crianças se articulam no jogo de conhecer, o que as faz entrar em estado de fruição, excitação e integração.

O estudo realizado mostrou, assim, que ensinar-aprender a pesquisar implica um conceito novo de dispositivo informacional (noção que abrange bibliotecas e demais ambientes e serviços de informação) em termos de espaço, recursos e linguagens, implica, sobretudo, mediações e mediadores que compreendam, atuem, considerem e ajudem a redefinir, sempre que necessário, os modos como crianças e jovens *dialogam* com os ambientes de informação organizada, com a informação registrada e os processos de sua elaboração em conhecimento.

Conforme revelado no estudo, *espaço e tempo* da pesquisa para crianças e jovens são essenciais quando se trata de construir relações com o conhecimento. Todavia, tais categorias se têm dimensão objetiva, por outro lado podem ser *recriadas*, dependendo dos parâmetros em que o dispositivo informacional e seus objetivos educativos se insiram, sejam eles mediadores adultos ou crianças e jovens iniciantes. Poder permanecer no ambiente informacional – fazer parte deste universo –, com ou sem atividade previamente determinada ou a ser cumprida, por exemplo, é uma forma de sentir-se parte de um contexto, de possibilidades de vínculos com o *outro*, de participação e construção cultural. O prazer, a espontaneidade, a liberdade, as possibilidades de desenvolver sociabilidades são passos que permeiam o processo lúdico de relação com o universo informacional disponível: sentir-se acolhido, em diferentes dimensões – intelectual, social, cultural, física – é questão que deve ser considerada nesta dinâmica em que os sujeitos são protagonistas de um *jogo*, de relação *no* e *com* os signos.

Desse modo, adentrar no universo da pesquisa, tomá-la como a um círculo mágico do conhecimento, implica revesti-la de significação, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, ambivalente e interpenetrante, desafiadora. É pôr em causa, novas e diferentes regras, assumi-las, modificá-las se preciso, integrá-las a um repertório gradativo de avanço e recuo, de experimentação e devir. Tal composição reúne variação, harmonia e ritmo, até mesmo nas rupturas que provoca, que alinhava, desata ou suspende, temporariamente, para constituir em nova derivação e, igualmente, manifestações em que a pesquisa torna-se jogo de afirmação identitária, de aprendizado, de absorção e desejo. É, portanto, reinventar tempo e espaço do conhecimento.

No contexto da ECE, especialmente, nas atividades fomentadas pelo PAP, a festividade aleatória das buscas, a tenacidade, a incerteza, a alternância e o entusiasmo, o acolhimento de crianças e jovens, bem como o acolhimento e recolhimento de suas experiências e significações, ao mesmo passo que causavam fluxos paradoxos e simultâneos de desordem passageira e ordenação improvisada, um entra e sai da brincadeira, mostraram tais possibilidades. A permanência voluntária na pesquisa revelando antagonistas-protagonistas caminha, assim, conjuntamente em direção para uma unidade: compartilhamento de *saberes informacionais* e conhecimentos.

Face a isso, é preciso emancipar o protagonista cultural, tomar o ato de conhecer, a pesquisa, também em sua manifestação lúdica, incorporá-la às suas categorias constituintes, engendrará-las, ultrapassar concepções inertes, anódinas, embrutecedoras. A emancipação, presente no ato de aprender, implica igualdade e respeito das inteligências, sem cerceamento das vontades, bem como o enfrentamento do que se ignora (RANCIÈRE, 2011).

O pressuposto da pesquisa, com prática significativa, ato lúdico, assenta princípios que colocam os sujeitos em relação com o conhecimento, respeitando-os em seus processos particulares e, ao mesmo tempo, negociando dialogicamente a superação de seus delimitadores, estes, geralmente dados pelas ordens vigentes como transmissivismo, conteudismo, confinamento ou assimilação cultural. Nesse sentido, o lúdico, cuja natureza complexa revela-se em múltiplos devires, constitui chave de conexão e de apropriação, para além de dimensões desprezadas ou diminuídas nos ambientes informacionais.

A inclusão do lúdico, portanto, como categoria da pesquisa implica, conforme visto, um conjunto de elementos articulados que perpassam a ordem do dispositivo informacional: concepção sobre o ato de conhecer, organização do ambiente, práticas articuladas entre os diferentes mediadores, modos especiais de tratar a produção de

conhecimento pelos grupos, categorias que podem e devem ser exploradas visando-se sua descrição detalhada e possível contribuição a um modo diferenciado de orientar ações que permitam às crianças e jovens poder, saber e, principalmente, querer conhecer.

“... no ano passado eu pesquisei sobre a borboleta...”.

Referências

- AARSETH, E. *Cibertext: perspectives on ergotic literature*. The Johns Universith Press: Maryland, 1997.
- ADAMS, E.; ROLLINGS, A. *Fundamentals of game design*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: _____. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó, RS: Argos, 2009. p.25-54.
- ALBERTO, S. M. R. Paraisópolis: relato do processo de transformação da Biblioteca Comunitária em rede de conhecimento. *Revista CRB-8 Digital*, v.1, n.2, 2008. Disponível em: <<http://paraisopolis.org/wp-content/uploads/2008/07/Paraisopolis-relato-de-tranformação-da-Biblioteca-Comunitária-em-Rede-do-Conhecimento.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.
- _____. Programa Einstein em Paraisópolis. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <marcos_epistemologicos@yahoo.com.br> em 12 de junho de 2012.
- ALESSI, N. A. *Formam-se favelas e ganham importância no cenário urbano São Paulo: Heliópolis e Paraisópolis*. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado) F.F.L.C.H, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24042009-150118/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jul. 2011.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. *Tendências da pesquisa brasileira em Ciência da Informação*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/17/39>>. Acesso em: 12. jul. 2010.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. *Final Report*. Chicago: American Library Association, 1989. <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>>. Acesso em 30 jun. 2013.
- ARANA, M. V. M. *As reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura – um estudo exploratório*. 1996. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária: Salamandra; São Paulo: EDUSP, 1981.
- AVENA, M. J. O contexto da pesquisa: a instituição e seus mediadores. In: _____. *Aprender a pesquisar: desafios da construção de um saber informacional na Educação a Distância*. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../DISSERTACAO_MAGDALENA_AVENA.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.
- BADKE, W. Foundations of Information Literacy: Learning From Paul Zurkowski. *Online*. v.34, n.1, 48-50, 2010. Disponível em: <http://www.acsu.buffalo.edu/~mu1/MLIS%20Spring%202011/LIS%20505/Assignment%20%233%20Information%20Literacy/Research/Foundations%20of%20%20Information%20Literacy.pdf> > Acesso em 20 jun. 2013.

- BARBANTI, V. J. *Dicionário de educação física e esporte*. 2.ed. Barueri, SP: Manole, 2003.
- BARRETO, A. de A. A baronesa e o conhecimento. *Datagramazero*, Brasília, v.7, n.6, dez. 2006. Disponível em: < http://www.dgz.org.br/dez06/Ind_com.htm > Acesso em: 30 jun. 2013.
- BATESON, G. Une theoryie du jeu et du fantasme. In : _____. *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Ed. Seuil, 1977. p. 209-224.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2. ed. São Paulo: Ed.34: Duas Cidades, 2009. (Coleção Espírito Crítico).
- BEZERRA, M.A.C. A pesquisa escolar nas LDBs e nos PCNs. *Revista CRB-9 Digital*, São Paulo, v.1, n.3, p.1-18, dez.2008. Disponível em: < <http://revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/view/15> >. Acesso: 24 maio 2013.
- BREIVIK, P.S. Putting libraries back in the information science. *American Libraries*, v.16, n.1, 1985.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n.2, São Paulo, p.103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007> Acesso em: 15 ago. 2011.
- _____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMPELLO, B. A competência informacional na educação para o século XXI. In: _____. *A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autentica, 2002.
- _____. A escolarização da competência informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, Nova Série, São Paulo, v.2, n.2, p.63-77, dez.2006. Disponível em: < <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18> >. Acesso em: 20 jun. 2012.
- CAMPOS, F. A agonia lúdica: guerra, competição e fortuna nos jogos medievais. *Bulletin et centre d'études médiévales d'Auxerre*, n. 2, p.1-13, 2008. Disponível em: < <http://cem.revues.org/9452> >. Acesso em 25 março 2011.
- CARDOSO, W. M. *Nós e a 5692*. São Paulo: WM Publicações, [1972?].
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARTIER, R.A *ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa, entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.
- COL, A.F.S.; BELLUZZO, R. C. B. Competências em informação: um fator crítico para a comunicação na atualidade. *Informação & sociedade*, UFPB, v. 21, p. 13-25, 2011. Disponível em: < <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/4033> >. Acesso em: 24 maio 2012.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade & Cultura*, n.17, p.113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 26, n.91, p.443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf> >. Acesso em: 20 maio 2011.

COSTA, E. E. M. *O jogo com regras e a construção do pensamento operatório: um estudo com crianças pré-escolares*. 1991. 230 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CRESPI, F. *Médiation symbolique et société*. Paris: Librairie des Méridiens, 1983. (Bibliothèque de l'imaginaire).

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3. ed. Lexikon.2007.

CUNHA, N. *Dicionário SESC: A linguagem da cultura*. São Paulo: Edições SESC SP; Perspectiva, 2003. 779 p.(Dicionários, guias e manuais).

D'ANDREA, T. P. *Nas tramas da segregação: o real panorama da Polis*. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado) F.F.L.C.H, Departamento de Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo. Disponível em: < www.teses.usp.br/teses/.../8/8132/.../TIARAJU_PABLO_D_ANDREA.pdf >. Acesso em: 20 abril 2012.

DECLARAÇÃO de Maceió sobre a Competência em Informação. (2011). GT do Seminário Competência em Informação: cenários e tendências. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 24. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/Declaracao%20de%20Maceio%20sobre%20Competencia%20em%20Informacao.pdf>>. Acesso em xx jun 2013.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: _____. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja – Passagens, 1996. Disponível em: < <http://www.ufes.br/ppgpsi/files/textos/Deleuze%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20dispositivo.pdf> >. Acesso em: 30 out. 2012.

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

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, J. G. Dispositivos discursivos e o campo jornalístico. *Ciberlegenda*, 9, 2002. Disponível em: < <http://www.uff.br/mestcii/jairo4.htm> >. Acesso em: 30 out. 2012.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1977. (v. 2- 1970-1975)

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 58-78, 1999.

FRANCO, S. G. O brincar e a experiência analítica. *Ágora: estudos em teoria analítica*, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 45-59, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100003 >. Acesso em: 05 abril 2013.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. São Paulo: Guanabara Koogan, 1995. p.13-41.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HATSCHBACH, M. H. L. *Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em

Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:

< http://tede-dep.ibict.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=37 >. Acesso em: 15 out. 2012.

HENRIOT, J. *Le jeu*. Paris: Synonyme; S.O.R, 1983.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetivada, 2008.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: _____. *Homo ludens*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. P. 03-31. (Estudos, 4).

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JEANNERET, Y. I. *Dispositif*. Disponível em:

< <http://ensmp.net/pdf/2005/glossaire/dispositif.doc> >. Acesso em 30 out. 2012.

JULIA, D. *Dicionário da Filosofia*. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1969. 344 p.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. *Perspectiva* (Florianópolis) ^{JCR}, Florianópolis-SC, UFSC/ CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

_____. O jogo e a educação infantil. In: _____. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. 9. ed. Cortez Editora, 2006. P.13-43.

_____. *Cultura lúdica como parte da cultura da infância*. São Paulo: USP; LABRIMP, Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. Disponível em:

< <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&tipo=&pg=1> >. Acesso em 24 jun 2013.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARA, L. M.; PIMENTEL, G. G. A. Resenha do livro: O jogo e os homens: a máscara e a vertigem, de Roger Caillois. *Rev. Brás. Cien. Esporte*, Campinas, v. 27, n.2, p.179-185, jan. 2006. Disponível em:<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/101/110>>. Acesso em 22 de março de 2013.

_____. Discurso do lúdico nos discursos sobre o lúdico. *Forma funcion, Santaf, de Bogot*, D.C., v.22, n.1, p. 161-179, 2009. Disponível em:

< <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21912427007> >. Acesso em 22 de jun. 2012.

LE COADIC, Yves François. *A Ciência Da Informação*. 2. ed. rev. Brasília Briquet De Lemos Livros, 2004. 124 p.

LOPES. M.C. Design de ludicidade: do domínio da emoção no desejo, à racionalidade do desígnio, ao continuum equifinal do desenho e à confiança que a interação social lúdica gera. In: CONGRESSO DA SOPCOM, 4, Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação: Repensar os Média: Novos contextos da Comunicação e da Informação, out., 2005, Aveiro. Atas... Portugal: Universidade de Aveiro, 2005. p. 459-466. Disponível em:

<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-conceicao-design-ludicidade-dominio-emocao-desejo.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

LOPES. M.C.; TEIXEIRA, L.F.B. Ludologia e Ludicidade: texto de enquadramento. In: CONGRESSO DA SOPCOM, 4, Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação: Repensar os Média: Novos contextos da Comunicação e da Informação, out., 2005, Aveiro. Atas... Portugal: Universidade de Aveiro, 2005. p. 437-446. Disponível em:

<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-teixeira-gt-comunicacao-ludicidade.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

- MASTROCOLA, V. M. *Ludificador: um guia de referências para o game designer brasileiro*. São Paulo: independente, 2012. 104 p. Disponível em:
< <http://www.cleberjunior.com.br/index.php/games/livros-e-e-books/31-ludificador-um-guia-de-referencias-para-o-game-designer-brasileiro> >. Acesso em: 22 jun. 2012.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
_____. *A cabeça bem feita: repensar a reformar, reformar o pensamento*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MULLER, F. Entrevista com Willian Corsaro. Campinas, *Educação e Sociedade*, v.28, n.98, p. 271-278, jan./ abr. 2007. Disponível em:
< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext >. Acesso em: 05 abril 2013.
- NICOLESCU, B. Transdisciplinarity: pass, presente and future. In: HAVERKORT, Bertus and REIJNTJES, Coen (Ed.). *Moving Worldviews - Reshaping sciences, policies and practices for endogenous sustainable development*. Holland: COMPAS Editions, 2006. p. 142-166. Disponível em: <http://www.movingworldviews.net/Downloads/Papers/Niculescu.pdf> >. Acesso em: 05 março de 2011.
- OBATA, R. K. Biblioteca interativa: construção de novas relações entre bibliotecas e educação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.1, n.1, p.91-103, jan./ jul.1999.
- OLIVEIRA, A. L. *Cultura na Fazenda: um estudo sobre a apropriação da leitura como negociação de sentidos*. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-br&filtro=Cultura%20na%20Fazenda >. Acesso em: 13 fev. 2011.
- PASSOS, M. P. de. Ludicidade e construção de saberes: mediação da informação e protagonismo em bibliotecas. *Revista EDICIC*, v.1, n.2, p.250-264, Abr. / Jun. 2011. Disponível em:
<<http://www.edicic.org/revista/index.php?journal=RevistaEDICIC&page=article&op=view&path%5B%5D=38> >. Acesso em: 20 dez. 2011.
- PERAYA, D. Médiation et médiatisation: le campus virtuel. In: *Hermès 25*, Paris: CNRS, 1999. Disponível em:
< http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14983/HERMES_1999_25_153.pdf >. Acesso em: 24 jul. 2011.
- PERAYA, D. Le cyberspace: un dispositif de communication et de formation médiatisées. In: ALAVA, S. (Ed.) *Cyberspace et autoformation*. De Boeck, 1999b
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.
- PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. 111 p. (Novas buscas em educação, v.38).
- PERROTTI, E. A aventura de conhecer: entre a falta e o excesso de informações. *Salto para o futuro*, v. 28, n. 15, 3-8, set. 2008. Disponível em:
< <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173714Aventura.pdf> >. Acesso em: 27 julho de 2013.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. *Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade*. In: LARA, M. L. G, FUJINO, Asa. NORONHA, D. P. (org.) *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife: Néctar, 2007. p. 46-97. Disponível em: <<http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/cienciaInformacao/informacaoContemporaneidade.pdf>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2011

_____. *Infoeducação: um salto para o futuro. [mensagem pessoal]* Mensagem recebida por: <mppassos@usp.br> em março de 2011a.

_____. *Infoeducação: acesso e apropriação de informação na contemporaneidade. [mensagem pessoal]* Mensagem recebida por: <mppassos@usp.br> em setembro de 2011b.

PERROTTI, E.; VERDINI, A.S. Estações do Conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: ROMÃO, L.M.S. (org.) *Sentidos da biblioteca escolar*. São Carlos: Alfabeta, 2008, p. 13-40.

PIERUCCINI, I. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. 2004. 194 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php> >. Acesso em: 20 agosto de 2009.

PIERUCCINI, I.; PERROTTI, E. Biblioteca escolar: da superação do empirismo à Infoeducação. In: FÓRUM DE PESQUISA EM BIBLIOTECA ESCOLAR, 1, 2012, Belo Horizonte. *Anais ...* Belo Horizonte: GEBE - Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. Escola de Ciência da Informação, UFMG, 2012. p. 9-27. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/images/1forum2012/anais_verso_completa.pdf>. Acesso em 20 jan. 2013.

PIMENTEL, R.M.L.; PIMENTEL, G.A.G. Discurso do lúdico nos discursos sobre o lúdico. *Forma funcion*, Santaaf, de Bogot, v.22, n.1, p. 161-179, 2009.

Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0120-338X2009000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 25 jun. 2012.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 191 p.

ROQUE, G. O.; ELIA, M. da F.; MOTTA, C.I. Uma visão sistêmica do uso da noção de competências da avaliação de aprendizagens em cursos à distância. In: Congresso Internacional de Educação à Distância, 11., 2004, Salvador. *Anais...* Salvador: ABED, 29004. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/173-TC-D4.htm> >. Acesso em: 10 jul. 2013.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Rules of play: game design fundamentals*. Massachusetts: The Mit Press, 2004.

SANCHEZ DIAZ, M. Las competencias desde la perspectiva informacional: apuntes introductorios a nivel terminológico y conceptual, escenarios e iniciativas. *Ci. Inf.* [online], Brasília, v.37, n.1, p. 107-120, jan./abr. 2008. <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n1/10.pdf>

SANTAELLA, L. Potenciais e Desafios para a comunicação e inovação. *Comunicação & Inovação*, v. 8, p. 2-7, 2007. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/667. Acesso em: 03 março 2013.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados [online]*, v.2, n.2, p. 46-71, 1988. Disponível em:

< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>.
Acesso em: 4 abril 2011.

SÃO PAULO. Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas. *Bibliotecas Públicas: ações, processos e perspectivas*. São Paulo: CSMB, 2012. Disponível em:
<http://issuu.com/bibliotecas_sampa/docs/publicacao_csmb_2012>. Acesso em: 22 jan. 2013.

SCAPECHI, W. *Saberes informacionais na educação superior: um estudo exploratório com estudantes universitários*. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/>>. Acesso em 13 fev. 2011.

SERFATY-GARZON, P. *Dictionnaire critique de l'habitation et du logement*. Paris: Armand Colin, 2003. p. 27-30.

SEVERINO, A. J. *Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SILVA, C. C. B. *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. 2003. 179 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18092003-175503/pt-br.php>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

SILVA, E. A. O Programa Einstein na Comunidade Paraisópolis. In: _____. *Para todas as estações da vida: uma proposta de geração de redes intergeracionais*. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-17112010-144824/pt-br.php>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 119 p. (Nova biblioteca de ciências sociais).

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.

ZAYAS AGÜERO, P. M.: Breve esbozo histórico del proceso de selección de personal, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, octubre 2010. Disponível em:
< www.eumed.net/rev/cccs/10/>. Acesso em 15 jul. 2013.

ZURKOWSKI, P.G., The Information Service Environment Relationships and Priorities, Related Paper, n. 5., *National Commission on Libraries and Information Science*, Washington, DC., National Program for Library and Information Services, 1974.,
< <http://eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2013.

Anexo 1: Instrumento 1 – Seleção de temas **PROGRAMA EDUCAÇÃO CIDADÃ
QUESTÕES PARA SELEÇÃO DO TEMA**

NOME _____

DATA: _____

1ª PARTE – EXPLORAÇÃO NA ESTAÇÃO DO CONHECIMENTO EINSTEIN

1. Liste seus temas de interesse.

_____	_____
_____	_____

2. Depois que você explorou o acervo da **estação do conhecimento**, você acrescentaria algum outro tema na sua lista de interesse?

_____	_____
_____	_____

2ª – DEFINIÇÃO DO TEMA

3. Da sua lista de interesse, qual você escolhe para ser seu tema de pesquisa?

4. Você já possui informações sobre esse tema?

() SIM () NÃO

Se sim, o quê?

Anexo 2 – Instrumento 2: Plano de pesquisa

**PROGRAMA EDUCAÇÃO CIDADÃ
PLANO DE PESQUISA INDIVIDUAL Nº. ____**

NOME _____
DATA INÍCIO: _____ DATA TÉRMINO: _____

TEMA: _____

Quero saber:

Palavras-chave:

Recursos necessários:

PESQUISADOR (A)_____
ORIENTADORA

Anexo 3 – Instrumento 3: Compartilhando nossas descobertas

PROGRAMA EDUCAÇÃO CIDADÃ “COMPARTILHANDO NOSSAS DESCOBERTAS” PLANEJAMENTO DO PRODUTO PARA A EXPOSIÇÃO

PESQUISADOR:

ORIENTADORA(S):

PLANO Nº: _____ TEMA: _____

ÁREAS DO CONHECIMENTO:

- ☐ 000 – **GENERALIDADES (BRANCO)**
- ☐ 100 A 200 – **FILOSOFIA E RELIGIÃO (AMARELO)**
- ☐ 300 – **CIÊNCIAS SOCIAIS (AZUL)**
- ☐ 400 – **LÍNGUAS E LINGUAGEM (LARANJA)**
- ☐ 500 A 600 – **CIÊNCIAS E TECNOLOGIA (PRETO)**
- ☐ 700 A 800 – **ARTES E LITERATURA (VERDE)**
- ☐ 900 – **GEOGRAFIA E HISTÓRIA (VERMELHO)**

Produto:

Técnica:

Materiais necessários:

ESBOÇO:

Agendar computador: () SIM () NÃO

Preciso de ajuda em:

Anexo 4 – Instrumento 4: Autoavaliação do plano

**PROGRAMA EDUCAÇÃO CIDADÃ
FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO Nº. ____**

NOME: _____ DATA: _____

O que mais gostei de descobrir?

Quais dificuldades encontrei durante a pesquisa? Por quê?

O que posso fazer para diminuir as dificuldades encontradas?

Observações e orientações da educadora:

Anexo 5 – Planejamento: Aprendendo a pesquisar

Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis ***Estação do Conhecimento Einstein*** **Planejamento: Aprendendo a Pesquisar 9 a 15 anos**

MÓDULO I – APRENDENDO A PESQUISAR

1º ENCONTRO - O que é pesquisar?

Proposta 1: Reflexão sobre o termo “pesquisar” e “mediador”

Etapas:

- Levantamento de conhecimentos prévios sobre o que é pesquisar: em uma folha cada um deverá registrar o que é pesquisar e onde podemos pesquisar (**Atividade 1**)
- Definição do grupo e registro no Flip Chart, a partir do que o grupo trouxe: “Pesquisar é...”

Etapas:

- Exibição do vídeo “Aprendendo a Aprender”
- Conversar estabelecendo relações com a prática da pesquisa, acertos e erros, diversas tentativas até encontrar a resposta certa e o papel dos mediadores de pesquisa, mostrando caminhos e apresentando ferramentas para facilitar a busca.

Etapas:

- Conversar ressaltando a importância da participação de todos para que saibam utilizar os recursos e técnicas disponíveis e realizem suas pesquisas com mais facilidade e autonomia.

Atividade da semana:

- Conversar com duas pessoas sobre o que é pesquisar. Registre as informações relatadas e o nome da pessoa entrevistada. (**Atividade 2**)
- Registrar o significado da palavra “PESQUISAR”. (**Atividade 3**)

Recursos e Materiais

- Flip Chart/Caneta Pilot
- Vídeo “Aprendendo a aprender” (Youtube)
- Atividades impressas (1, 2 e 3)

MÓDULO II – FONTES DE PESQUISA

2º ENCONTRO: Fonte de pesquisa (Obs. traduzir o termo Fonte de Pesquisa para “local onde se pesquisa”)

Proposta 2: Apresentação da Estação do Conhecimento Einstein (ECE)

Etapas:

- Apresentação da ECE: apresentar o espaço contando como é o funcionamento, serviços, dias e horários para que eles possam frequentar quando não estiverem na Educação Cidadã.
- Conversar sobre a organização do acervo convidando-os para uma visita de observação e, a partir do que eles forem trazendo, falar sobre como o espaço está organizado.

Perguntas norteadoras da conversa: *Por que será que os livros estão separados por cores? O que é o Banner e qual sua função?*

- Apresentar a estante de pesquisa e suas obras de referência, fazendo relações com as informações que eles adquiriram a partir da vinda nos dias dos atendimentos da ECE. Exploração da estante de pesquisa.

Atividade da semana:

- Consultar livros na Estação do Conhecimento. (**Atividade 4 – consultar autores disponíveis na ECE e imprimir a atividade no dia do encontro**)
- Construir um minibanner da Estação do Conhecimento. (**Atividade 5**)

Recursos e Materiais

- Flip Shart/ Caneta Pilot
- Folha para registro
- Atividades impressas (4 e 5)
- Folha de registro
- Etiquetas (Bolinhas) coloridas

3º ENCONTRO:

Proposta 3: Exploração da ECE: Obras de referência (OR)

Etapa 1:

- Exibição do trecho do filme “*A Corrente do Bem*”: reflexão e estabelecimento de relação com as Fontes de Pesquisa.

Etapa 2:

- Apresentação do Dicionário e Enciclopédia Barsa: a leitura do material sobre o Dicionário do jornal Folhinha (Folha de São Paulo). Apresentar uma página do dicionário e outra da Barsa. (O material será scanneado e ampliado de maneira a ficar com uma boa definição na TV da ECE, para melhor visualização) *Obs. Elaborar a atividade.*
- Fomentar as descobertas através de perguntas que os façam refletir sobre a utilização desses materiais. Discutir sobre as diferenças entre os dois portadores: *Para que servem?*: (Buscar a definição das palavras e os sinônimos e verificar a escrita correta; Como são organizados? Sequência alfabética, destaque (negrito) das palavras, palavras de referência e índice; Características: Tipos de papel, tamanho, imagens e conteúdo.)

Etapa 3:

- Propor que cada criança procure na Estação do Conhecimento uma obra de referência e traga para socializar com o grupo.

Atividade da semana:

Uso do dicionário e registrar seus significados. (**Atividade 6**)

Recursos e Materiais

- Filme “A corrente do bem”
- DVD
- Dicionário
- Enciclopédia Barsa
- Atividade impressa 6

4º ENCONTRO: Portadores de Texto

PROPOSTA 4: Classificação de obras do acervo e identificação de suas características.

Etapa 1:

- Iniciar o encontro apresentando uma caixa com blocos lógicos. A ideia é que as crianças percebam as diferenças entre os blocos, classificando-os por cor, tamanho e formato. Na sequência, apresentar os diferentes portadores de texto (jornal, revista, gibi, livro e enciclopédia), propondo que eles façam uma classificação também, utilizando agora as características de cada material.
- Conversa sobre o tipo de informação que cada um deles contém; característica do portador (papel, tamanho, imagens e conteúdo - notícia, história...).

Etapa 2:

- Relacionar os portadores de texto com suas funções sociais. **(Atividade 7)**

Atividade da semana:

- Reportagem de revista. **(Atividade 8)**

Recursos e Materiais

- Flip Shart/ Caneta Pilot
- jornal, revista, gibi, livro e enciclopédia
- Folhas das atividades 7 e 8

5º ENCONTRO: Exploração das Mídias

PROPOSTA 5: Apresentação de diferentes mídias.

Etapa 1:

- Exploração das mídias disponíveis no espaço (CD, DVD – filmes, documentários, shows - CD-ROOM, AUDIOLIVRO) e os respectivos equipamentos: aparelho de som (músicas), TV e DVD (trechos de filmes) e computador (CD-ROOM, Audiolivro).

DICA: Vivência: realizar um rodízio entre as crianças, de forma que todos possam conhecer o conteúdo e o equipamento utilizado para cada mídia.

Etapa 2:

- Conversar sobre a utilização das mídias como fontes de pesquisa e como são organizadas (título, classificação, sinopse e gênero).

Atividade da semana

- Buscar mídias e registrar o título, o tema, a classificação e a sinopse. **(Atividade 9)**

Recursos e Materiais

- Flip Shart/ Caneta Pilot / TV / DVD com entrada USB / Computador / Micro system / CD, DVD – filmes, documentários, shows - CD-ROOM, AUDIOLIVRO (acervo da ECE)
- Atividade 9

6º ENCONTRO: Uso do computador e internet

PROPOSTA 6: Iniciar a utilização do computador

Etapa 1:

- Apresentar esta importante ferramenta iniciando pelas informações básicas: conversar sobre:
 - ✓ Ligar e desligar com segurança

- ✓ Seleção das informações (Ferramentas Copiar e colar)
- ✓ Salvar informações e imagens
- ✓ Utilização pen drive

OBS: Ver possibilidade de uso do laboratório.

- Atividade 10:

Entregar um papel com as orientações (passo a passo). *Obs. Elaborar a atividade.*

Etapa 2:

- Salvar um texto e salvar imagens utilizando as informações e recursos que foram apresentados e discutidos durante a oficina. (escolha de um tema aleatório).

Recursos e Materiais:

- Reservar os computadores da ECE ou Laboratório
- Post'it
- Caneta marca texto
- Folha para registro/ folha do plano
- Atividade 10

7º ENCONTRO: Acessar a internet

PROPOSTA 7: Exploração da página do Google.

Etapa 1:

- Explicar que o Google é um diretório de busca com intervalos curtos de atualização e com amplo repertório de informações.
- Levantamento dos outros buscadores que eles conhecem.
- Conversa sobre a palavra-chave: sua importância - exibição da apresentação sobre palavra-chave
- Conversa sobre “Site confiável” – blogs onde cada um pode dar sua opinião – diferente de informação advinda de estudos e pesquisas. Ressaltar a importância de validar as fontes de informação.

8º ENCONTRO: Entrevista

PROPOSTA 8: Características de uma entrevista (oral e escrita).

Etapa 1:

- Apresentação de diferentes entrevistas - exibir trechos de diferentes entrevistas enfatizando que as pessoas também exercem o papel de informar e podem ser fontes de pesquisa, pois possuem conhecimento sobre diferentes assuntos.

Etapa 2:

- Explorar revistas que contenham entrevistas, ressaltando outras formas de adquirir conhecimento.

Etapa 3:

- Conversar sobre a importância do roteiro de entrevista, no qual se organiza previamente as perguntas para o entrevistado.

Atividade da semana

- Entrevistar três pessoas, seguindo o roteiro de perguntas. (**Atividade 11**)

Recursos e Materiais:

- TV e DVD com entrada USB
- Pen Drive com trecho de entrevistas (Caco Barcelos – Profissão Repórter; Ziraldo; Programa Roda Viva)
- Flip chart/ Caneta Pilot
- Folha da atividade 11

MODULO III – APRENDER A FAZER PERGUNTAS**9º ENCONTRO:** Elaboração de boas perguntas**Proposta 9:****Etapa 1:**

- Breve conversa sobre elaboração de perguntas resgatando o encontro da ECE.

Etapa 2:

- Ouvir a música “*Oito anos – Adriana Partimpim*”, acompanhando a letra e destacando as perguntas com caneta marca texto. (Atividade 12)

Etapa 3:

- Elaborar cinco perguntas sobre o tema RECICLAGEM. (Atividade 13)

Atividades da semana:

- Ler os textos “*Qual é o jeito certo de jogar fora*” ou “*Comece a reciclar*” e responder às perguntas relacionadas ao conteúdo. (Atividades 14 e 15)

Recursos e Materiais:

- Cd *Adriana Partimpim*
- Atividades 12, 13, 14 e 15

MÓDULO IV – COMPREENDENDO AS INFORMAÇÕES**10º. ENCONTRO:** Tema e título**Proposta 10:****Etapa 1:**

- Ouvir e acompanhar a leitura da música “*Dias melhores - Jota Quest*”, conversa sobre o título, tema e assuntos.

Etapa 2:

- Assistir o clipe “*Caderno - Toquinho*”, acompanhar a leitura da letra da música e conversar sobre o título, tema e assuntos. (Atividade 16)

Etapa 3:

- Conversa sobre a importância de um tema para o desenvolvimento da pesquisa.

Recursos e Materiais:

- Flip Shart/Caneta Pilot
- Dicionário
- Marca texto
- Atividade 16
- Cd Jota Quest
- DVD Toquinho

11º. ENCONTRO:**Proposta 11:** Seleção, compreensão e registro

Etapa 1:

- Apresentar a Balsa e Balsa Hoobs – destacando suas características físicas e de organização.

Etapa 2:

- Procurar a definição de RECICLAGEM e ler. A educadora faz esta tarefa ou pede para alguém do grupo fazer a mostra ao grupo.
- destacar o que compreenderam da leitura e registrar coletivamente – Flip chart.
- Marcar a página da enciclopédia com marcador de páginas.

Etapa 3:

- Atividade 17: Cópia de um texto da internet, de fonte confiável, e seleção de uma informação com caneta marca texto. Deverá ser feita uma pergunta para cada integrante, pode ser oral, mas cada um deve procurar uma informação e compreendê-la.

OBS: a Educadora deve ler a reportagem e preparar as perguntas.

Recursos e Materiais

- Flip chart, caneta Pilot, caneta marca texto, marca página (diversos)
- Dicionário
- Atividade 17

MÓDULO V – ETAPAS DA PESQUISA E AVALIAÇÃO**12º ENCONTRO: Etapas da pesquisa e avaliação****PROPOSTA 12****Etapa 1:**

- Retomada das etapas de pesquisa com o grupo registrando coletivamente cada uma delas e destacando o objetivo de cada delas. Registro coletivo.
 - ✓ Escolha do tema
 - ✓ Escrita do plano de pesquisa
 - ✓ busca de materiais – fontes de pesquisa
 - ✓ desenvolvimento da pesquisa – busca de respostas e registro
 - ✓ elaboração do produto final
 - ✓ autoavaliação
 - ✓ exposição “compartilhando nossas descobertas.

Etapa 2:

- Apresentação das formas de socialização das descobertas (Cartazes, objetos, livros, entrevistas, vídeos entre outros)
- Ressaltar a importância da transmissão correta da informação a ser compartilhada (verbalmente ou através de registros)
- Mostrar apresentação de imagens de outras exposições.

Etapa 3:

- Conversa sobre a oficina: levantamento do que foi bom e o que podemos melhorar.

Recursos e Materiais

- Flip chart, caneta Pilot.
- Fotos das Exposições já realizadas.