UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

MARCOS PAULO DE PASSOS

Informação e Educação: um estudo sobre as relações entre
atitudes, saberes e dispositivos culturais

São Paulo
2018

MARCOS PAULO DE PASSOS

Informação e Educação: um estudo sobre as relações entre atitudes, saberes e dispositivos culturais

Tese apresentada ao Curso 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 Doutor em Ciência da Informação.

Área de concentração: Cultura e Informação.

Linha de pesquisa: Apropriação Social da Informação.

Nível: Doutorado

Orientação: Profa. Dra. Ivete Pieruccini

São Paulo
2018

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 Informação e Educação: um estudo sobre as relações
entre atitudes, saberes e dispositivos culturais / Marcos Paulo de
Passos. – São Paulo: s.n, 2018.
206.; il.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de
Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2018.

Bibliografia: f. 197-207

1. Ciência da Informação. 2. Saberes informacionais atitudinais.
3. Atitudes. 4. Dispositivos culturais. 5. Infoeducação.
I. Pieruccini, Ivete. (orient.). II. Título.

CDD 020

Ficha catalográfica: Bibliotecário Marcos Paulo de Passos, CRB/8-8046

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCOS PAULO DE PASSOS

Informação e Educação:
um estudo sobre as relações entre atitudes, saberes e dispositivos culturais

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo.

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Ivete Pieruccini
Instituição: PPGCI - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo

Prof. Dr.: Marivalde Moacir Francelin
Instituição: PPGCI - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo

Prof. Dra: Verônica Marcela Guridi
Instituição: EACH -Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo

Prof. Dra.: Lucilene Cury
Instituição: PPGCOM - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo

Prof. Dr.: Carlos Cândido de Almeida
Instituição: PPGCI - Universidade Estadual Paulista, Campus Marília/SP

Prof. Dr.: Oswaldo Franscisco de Almeida Júnior
Instituição: PPGCI - Universidade Estadual Paulista, Campus Marília/SP

Universidade de São Paulo
São Paulo, 29 de junho de 2018.

Dedicatória

Mais uma contribuição do pai, com a metáfora da sede: observação de minha mãe Maria Helena. Toda criação é relação, experiência e, talvez, registro.

“O último dia que choveu”
Marcos Paulo de Passos

No último dia que choveu, meu pai estava vivo. Andei com ele pelo quintal, ele já não suportava o corpo em pé, mas eu quis dar apoio uma vez mais para aquilo que se tornou um fardo para ele: a caminhada. Sustentei-o com a pouca força que trago no corpo, pois o pai era bem pesado. Passeamos fora da casa. Uma volta pelo quintal. Vimos juntos a arquitetura e paisagem das nossas histórias. Trocamos algumas palavras cotidianas. Falar já parecia cansativo. Foco “nos passos”. Enquanto caminhava, meu pai expressou um sorriso simples, contido, caipira... aquele ventinho no rosto, de finzinho de tarde, nem sabia mais. Olhou pra mim com seus olhos verdes, brilhantes, marejados, e agradeceu... Pensei, engasguei, mas disse: eu que te agradeço!

Então, vieram 40 dias no hospital... morada anódina em nossa história. Eu o visitava todos os dias desde a internação na UTI. Ali eu passava os 30, 40 minutos passando algodão úmido nos seus lábios ressecados e apertava-lhe as mãos sempre e, uma vez mais, dizia-lhe: força aí! Dará tudo certo! E falava novidades do dia, perguntava sobre o que sentia ou desejava e, às vezes, eu inventava algum assunto, como visitas que ele tinha recebido enquanto dormia, só para ver se os olhos brilhavam ou se a memória o revigorava. Ele não respondia, mas me olhava profundamente e com curiosidade. Certamente conhecia esse filho, mas não tais artimanhas. Eu o abraçava antes de ir embora. Sempre um abraço parcial, pois a cama dos hospitais impede a oportunidade de mais uma vez envolver o outro em nosso contorno. Naquele período, uma constatação: fui aprendendo a perdê-lo e a aceitar o irreversível: o limite. Numa noite de domingo partiu. Acabou sua realidade física? Ainda, por instantes, pude abraçá-lo. Mantinha um pouco o calor do corpo vivo, mas aos poucos, essa outra possibilidade de existência... gélida e silenciosa – reflexiva.

Tudo que ele pedia era um pouco de água para saciar sua sede. Eu apertava firme o algodão umedecido sobre sua boca semiaberta. Ele se deliciava com aqueles parcos pingos que o invadiam. No dia do velório, estava sol. Clima bucólico, dia de reencontros e condolências. O pai estava ali, cerimonioso. No fim daquela tarde uma chuva forte, torrencial, molhou a todos, inclusive a ele. A sede fora saciada em cumplicidade, já que uniu os diferentes corpos ali presentes - “vivos e mortos” - sentença definitiva da existência: “passado e presente”.

texto dedicado à Benedito A. Passos, meu pai, in memoriam.

*Entrega do relatório para o exame de qualificação.
Texto escrito em 14 de novembro de 2016.

Dedicatória

Ouçõ seus passos. Um pé no asfalto e outro no barro. Segue assim sua caminhada. Passados alguns, muitos anos, prossegue longas trilhas. 77 anos contados. Traz no corpo uma arquitetura redimensionada de casas e o entrecruzamento de diferentes cidades e experiências. Ela reconta narrativas de tempos idos com suas irmãs e irmãos, com os pais e a nossa família; da gastura que o tempo traz ao mesmo passo que a enriquece. Por vezes, a narrativa é fragmentada, os assuntos, ainda mais difusos, irritados ou amenos, sem necessidade serem compreendidos ou contextualizados. Revoltos à organização, ainda assim, claros. Um registro permanentemente atualizado. Escuto as conversas fingindo ver a tv ou, inúmeras vezes, na cozinha, enquanto pego café.

Na semana que fechou o mês de abril de 2018, um alarde: minha mãe, dona Maria Helena, internada e noites na uti e agulhas no braço e aparelhos medindo pressão arterial e oxigenação e coletas e amostras e exames e resultados... toda uma semiologia repaginada.

Meus caros, a cena é aterrorizante!

O espelho (Jorge Luís Borges), somado a uma atmosfera lúgubre (Edgar Allan Poe), novamente me posicionando entre a experiência clínica limite e uma data : as vésperas do depósito da tese. O que é importante afinal?

Revestido dessas referências permaneci acompanhando-a no quarto de hospital enquanto redigia páginas, mais uma vez, partilhando minutos de angústia num ambiente inosso, procurando no ajuste de uma ideia concatenada, diluir o sofrimento, atenuar a angústia que causa a espera dos resultados, abstrair-me da realidade severa. Eu não estava sozinho, ok? estávamos todos lá, unidos numa mesma ansiedade e desejo.

A cada reencontro, ela manteve uma convicção, mais do que de qualquer um de nós, credos na ciência: sairia em breve, dizia sem certeza, mas insistentemente professando sua Fé. Ouví-la, doía, fazia chorar multidões, pois a previsão era trágica, mas ontem, na segunda-feira, passados dez dias, ela pisou em casa. Teve alta médica. Pés no agora e traz no corpo o desejo do mundo.

Dia 29 de maio, dia de mais um aniversário de minha mãe, dia que entregarei minha tese de doutorado sem epitáfios, somente com epígrafes e dedicatórias.

O resto do texto é apenas o que chamam ciência.

Texto dedicado à minha mãe, Maria Helena Ferraz, pela simplicidade e convicções, pela serenidade, luta e força com que vive.

(30 de abril de 2018)

Agradecimentos

Agradeço fundamentalmente a duas mulheres, que me conduziram pelas mãos:

- no âmbito acadêmico, de que esta tese é resultado, à Profa. Ivete Pieruccini, pela confiança, rigor, orientação, conversas, oportunidades, cumplicidade, paciência, empenho e sabedoria na condução do trabalho.

- no âmbito da vida, que articula todas as instâncias da minha existência, à minha Mãe: Maria Helena Ferraz, que sem sua ajuda em todos os aspectos, eu sequer poderia sonhar essa história. Basicamente, uma presença imprescindível e força indispensável!

Essencialmente, à minha família: meu pai Benedito, por tudo que me propiciou construir, sobretudo, os valores éticos e morais. Benedito Sérgio e Roseli (meus irmãos), meus primeiros mediadores (pelos LPs, quadrinhos, livros e filmes), Ana Lúcia e Renato (cunhados) e meus sobrinhos Bruna, Raquel e Renan. Espero que esta pesquisa possa inspirá-los nos seus percursos estudantis e para além destes.

Ao prof. Edmir Perrotti, pelo acompanhamento da pesquisa, pelas reflexões que permitiram avançar e compreender também as políticas científicas nas quais nos filiamos.

Agradeço, de forma singular, ao Prof. Alexandre Serres, pelo acolhimento na URFIST-Rennes, pela generosidade, paciência com minha limitada expressão na sua língua, pelo respeito e, sobretudo, pelas conversas, facilitações comunicativas, inscrição nos circuitos de pesquisa francófonos, contribuições científicas, ritos de encontro e partida.

Aos pesquisadores do GRCDI, pelas colaborações: Pascal Duplessis, Anne Cordier, Angèle Stalder, Jacques Kernéis, Jean-Paul Thomas, Elisabeth Schneider, Florence Thiault, Ivana Ballarini e, especialmente, Gildas Dimier, que me ajudou muito com a publicação do texto em francês. Aos professores Yolande Maury, Jacques Le Deuff e Eric Delamotte pelas entrevistas. À Marie-Laure e Valérie Trotel, pelo acolhimento e encontros descontraídos na Urfist-Rennes, França. Às profissionais que atuam nas bibliotecas públicas, pelas conversas: Dominique (Champs Libres), Valérie (Parc du Thabor), Janine Le Goff (Villejean), Emmanuelle Bonnet (Triangle), *J'ai été un peu bréton!*

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de estudos pelo período e também pela bolsa PDSE, financiamentos indispensáveis para realização dessa pesquisa e para as experiências culturais vividas no exterior.

Ao Prof. Marivalde e à Profa. Verônica, pela leitura atenta e apreciação do relatório parcial de qualificação, também pelas sugestões e direcionamentos apontados na ocasião.

Aos colegas pesquisadores do *Colaboratório de Infoeducação* e egressos: Celly, Wanderson, Fernanda, Sara, Thaísa, Leandro; Andreína, Silvana e Lilian, com as quais pude partilhar momentos singulares. Especialmente, Amanda Leal, Carmen Lúcia, Solange Rodrigues pela imensa contribuição e amizade e, especialmente, Simone Borges Paiva, sempre disposta a refletir sobre os lugares sinistros do pensamento.

Ao Grupo de Pesquisa Arte, Política e Cultura, coordenado pela querida Profa. Lúcia Maciel de Oliveira, que tem permitido ampliar reflexões no campo das políticas

culturais junto dos amigos ali reunidos: Naiene Sanchez, André Araújo, Selma, Ricardo Queiroz, Leonardo Silva, Toni, Bernardo.

Em ambos os grupos compartilhei momentos instigantes, divertidos e fortes.

À turma de 2014 do PPGCI: Edison Luís Santos, Paulo Verano, Wesley Nogueira e Mariany Nakamura, amigos desde o mestrado que são hoje parceiros em outras esferas da vida; Claudiane Weber e André Vieira de Freitas Araújo, que se aventuraram comigo noutros trópicos e partilharam também o desafio de viver outro hemisfério e suas semiologias. À cada um dedicaria uma página.

Aos RDs do PPGCI: Gabriela Previdello, Fernanda Ferreira, Thulio Gomes. Sempre prontificados a ajudar-nos! Pessoal da Secretaria de Pós-Graduação da ECA: especialmente, a querida Izabela, do PPGCI.

Aos graduandos em biblioteconomia, participantes das disciplinas de estágio-docência que realizei, e aos sempre presentes na sala do CBD, corredores e entorno da ECA: Helen Viana, Juliana Maria, Carla Bonomi, Arthur Carvalho, Cristiano Nunes, Lucy Audrey, Ellen Cardoso, Juliana Segato, Carlos Henrique, Felipe Sales, Luiza Franz, Amanda Pedroso, Ana Carolina Ferrari, Laís Oliveira, Vanessa Juliana, Joice Medeiros, entre outros! Vocês renovam a Biblioteconomia, saibam disso! Aos amigos veteranos do PPGCI: Bruno César Rodrigues, Willian Righini, Marielle de Moraes pelas dicas pontuais.

Ao pessoal da *Estação do Conhecimento Einstein*: Daniele e Cris Lima; as educadoras: Beth Felisberto, Chris Lopes, Allynne, Érico, Léo, Adriana, Thaís, Zinalda. Igualmente, aos meninos e meninas que contribuíram com esta pesquisa, especialmente, ao Gabriel Gomes. Também às voluntárias que ali atuam: Alessandra, Lúcia e Isabel.

Na cidade de Rennes, França, agradeço imensamente pela amizade, dedicação, parceria e acolhimento: minha amiga para sempre Bárbara Schézy, pelas caminhadas entre luz e sombras na cidade de Rennes. Pelos amigos que reuniu na casa do Arthur (Camila, Zokhal, Paula, Fernando, Max, Thibault, Axel). Pelos chás e passeios, pelas conversas infinitas, densas e cheia de referências. Muita literatura envolvida!

Aos queridos Danielle Damasceno (imprescindível parceria desde o consulado), Danilo Cintra, João Levy, Natacha Wistuba, Charlène Rouillon e Maouche Ahmed, pelos vários encontros multi-línguas na *Rue de la Soif*. Foi fundamental tê-los conhecido e partilhado tantos finais de tarde. À Lina Shimada, Denise Dias, Daniel A. de Paula, Patrick, Mairon, Vincent, Juliana, pelas ricas conversas, cafés, viagens, noite barroca. À Winona Cacahuette (por apresentar Villejean e também pela vizinhança de uma noite), Christéle Vallée, Luc Manoeuvrier, Yves Laurent, Ludivine Duteil pelos encontros singulares...

Todos vocês permitiram uma passagem significativa do lado de lá. Merci beaucoup!

Aos amigos bibliotecários que atuam nas bibliotecas municipais e centros educacionais unificados de São Paulo, especialmente, Cássia Marostica, Charlene Lemos, Miro Nalles, Sandra Cardoso, Ana Meira, Manoel Maria, Madeline Cecim e todos os mediadores que atuam na fronteira.

Aos demais docentes que conversei nesse percurso: Oswaldo Francisco de Almeida Júnior (sempre); Sueli Bortolin; Marco Antonio, Giulia Crippa; Marcelo Santos, Cibele Marques, Henriette Gomes; Maria Teresa Rego e Jutta Guttleberg.

À turma que inventei num programa de doutorado imaginário (ingressamos todos no mesmo ano) que se realiza em instâncias reais: Carolina Batista Israel (muitos anos nessa história); Priscila Salomão; Bruna Menegassi; Esther Juliana Vargas; Beatrice

Bonami; Viviane Vallades, Sabrina Gasparetti e Dani da Gama (logo logo lá). Jordana Santos, amiga nas camadas mais profundas. Como faz falta a proximidade e a facilidade dos encontros! Seria uma turma incrível!

À profa Priscila Junglos, pelas aulas de francês urgentes e ótimas, e as profissionais Débora Castro e Gabriela de Lucca, pelas transcrições dos áudios das entrevistas.

Finalmente, agradeço aos que acompanham tais percursos e inquietações, próximos ou distantes, que acreditam, gostam de compô-los e enriquecê-los em outras paragens:

- Aos amigos da UNESP: Emanuel Guedes e Noemi Martinho (com Maria Antonia e Maria Helena), Raphael Xavier (com Gabriela e Beatriz), Kleber Tadashi, Andrezinho Pereira, Martinha da Mata, Hevelyn (com a Laura), Suzana (nosso grupo só tem pesquisador!); Rodrigo Rabello e Tati Pacanaro (sempre presentes); Sergio César Jr e Patrícia Gomes (encontros e reencontros ao acaso); Joyce Fattori, amiga das ironias-desamores. Viver os quatro anos em Maryland (uma espécie de Macondo), a permanência e o depois, impossível sem vocês!

- Ao Coletivo Estopô Balaio, especialmente, João Júnior e Ana Carolina, com os quais também me reinventei profissionalmente, e aos atores-moradores do Jardim Romano com quem partilhei muitas tardes na biblioteca do CEU Três Pontes, os admiro!

- Meus amigos da vida, de histórias e confidências impúblicas: Roberto Pereira Silva (obrigado por partilhar teus poemas e contos autorais, conversas profundas, rolos desafiadores, acolhimento na casa de sua avó Ana e avô Ayrton: a casa de cultura que você criou, cheia de livros, discos e filmes sem prazos de devolução, cafés e chás, etc etc, será sempre inesquecível), Camilo Poesia Gomes (pelo encanto com que enxerga e partilha o mundo em forma de versos falados, nunca publicados), Eduardo Marcolan (por abraçar a vida e a todos que te conhecem), Sergio Leal (pelas conversas profundas, composições musicais, olhares expandidos sobre a realidade), Serginho Barbosa (por manter o afeto, ainda que seja difícil lidar com minhas perguntas sinceras), Adriano Guerra (por revelar a alma da lutheria que realiza), Júlio Leal (por manter-se próximo), Telles (por sempre reanimar os idos anos 90 por meio da música e reencontros com pessoal da velha praça), Giordâni (meu irmão de infância); Juliana Carnaval & Filipe (nosso encontro cortazariano); À querida Mônica Vilela, sempre presente, doce lutadora, imprescindível (re)existência! Ao Clayton Camargo e Riverton Vilela, cada um a seu modo, mostrando que é possível sonhar e realizar-se nas artes!

Aos que confiaram outras oportunidades: Rogério Neves, pelo convite para lecionar na UNIFAI; ao Rodrigo Furtado, pelos desafios que estão postos na Biblioteca Lambert Prins, da FKB. Gleice, Vilma e Antônia pelo acolhimento na equipe!

À Debbie Amanda Paes Park, com a certeza de que a vida pulsa fortemente esferas cósmicas inimagináveis! Vê-la acreditar também estremece e modifica o eixo de tudo.

Em suma, agradeço imensamente cada instante a cada encontro (casual ou combinado): os cafés e as cervejas, as galettes e o cidron, as conversas, os conselhos, as orientações, as promessas, o acolhimento, as deshoras dedicadas aos meus momentos insônes-insanos (delírios, fúria, angústia, desespero, afeto, docilidade e recomposição), sobretudo, aos abraços!

Assim sucederam as experiências singulares que me fizeram/fazem trilhar diferentes caminhos e a registrar, nessa cartografia/caligrafia indefinida que é a vida, esta tese!

PASSOS, Marcos Paulo de. Informação e Educação: um estudo sobre a relação entre atitudes, saberes e dispositivos culturais. 206 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2018.

RESUMO

A pesquisa trata da relação entre dispositivos culturais (bibliotecas) e a constituição de *saberes informacionais atitudinais*, em especial (mas não exclusivamente), por crianças e jovens. A abordagem da questão decorre de indagações sobre diferentes tendências observadas em torno das chamadas literacias informacionais e da aprendizagem pela pesquisa. O objetivo é identificar o papel de dispositivos culturais nos processos de construção de atitudes face ao conhecimento. A metodologia foi desenvolvida sob dois eixos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo na Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis, que implicou a escolha de um objeto empírico de análise: o Programa Aprendendo a Pesquisar (PAP). Além disso, a pesquisa teve abordagem e participação no contexto internacional, em diálogo com pesquisadores francófonos e profissionais que atuam nas Bibliotecas Públicas da cidade de Rennes, França. Os resultados indicam a possibilidade de reinvenção da noção de pesquisa como relação significativa dos atos de conhecer e de criar conhecimento, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e conativos dos sujeitos no contexto do dispositivo cultural dialógico. Concluimos que a redefinição do caráter e dos modos de relação com o saber podem atuar a favor da construção de convicções internas, a serem explicitadas por ações afirmativas dos sujeitos (protagonismo cultural), fazendo frente às dinâmicas utilitaristas, procedimentais e pragmáticas que marcam nossa época, sobretudo, pela noção de competitividade pelo conhecimento, que tem marcado práticas no contexto das bibliotecas.

Palavras-chave: Saberes Informacionais Atitudinais; Atitudes; Infoeducação; Information Literacy; Competência em informação; Culture de l'Information; Bibliotecas.

PASSOS, Marcos Paulo de. Information and Education: a study about the relations between attitudes, knowledge and cultural devices. 206 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2018.

ABSTRACT

The research addresses the relation between cultural devices (libraries) and the constitution of *attitudinal information knowledges*, in special (but not exclusively), by children and young people. The approach of the question stems from inquiries about different tendencies observed around the so called informational literacies and the learning from research. The objective is to identify the role of cultural devices in the processes of construction of attitudes face to the knowledge. The methodology was developed under two axes: bibliographic research and field research in the Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis, which implied the selection of an empiric object of analysis: the “*Learning to Research Program*” (Programa Aprendendo a Pesquisar (PAP)). Furthermore, the research has had approach and participation in the international context, in dialogue with francophone researchers and professionals who act in Public Libraries in the city of Rennes, France. The results indicate the possibility of reinvention of the notion of research as significant relation of the acts of knowing and creating knowledge, considering the cognitive, affective and conative aspects of the subjects in the context of the dialogical cultural device. We conclude that the redefinition of the character and of the means of relation with knowing can act in favor of the construction of internal convictions, to be explicit by affirmative actions of the subjects (cultural protagonism), facing the utilitarian, procedural and pragmatic dynamics that mark our time, above all, for the notion of competitiveness for knowledge, that has been marking practices in the context of the libraries.

Keywords: Attitudinal Information Knowledges ; Attitude; Infoeducation; Information Literacy; Culture de l’Information ; Libraries.

PASSOS, Marcos Paulo de. Information et Education: une étude sur les relations entre attitudes, savoirs et dispositifs culturels. 206 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2018.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la relation entre les dispositifs culturels (les bibliothèques) et la constitution de *savoirs informationnelles attitudinales*, en particulier (mais pas exclusivement), par les enfants et les jeunes. L'approche de la question découle des demandes sur les différentes tendances observées au sujet des littératies informationnelles et de l'apprentissage par la recherche. L'objectif est d'identifier le rôle des dispositifs culturels dans les processus de construction d'attitudes envers la connaissance. La méthodologie a été développée dans deux axes: la recherche bibliographique et la recherche de terrain dans le Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis, qui a impliqué le choix d'un objet d'analyse empirique: le Programa Aprendendo a Pesquisar (PAP). En outre, la recherche a eu une approche et une participation dans le contexte international, en dialogue avec des chercheurs francophones et aussi avec des professionnels qui travaillent dans les bibliothèques publiques de la ville de Rennes, en France. Les résultats indiquent la possibilité de réinventer la notion de recherche comme une relation significative des actes de connaître et créer des connaissances, compte tenu des aspects cognitifs, affectifs et conatifs des sujets dans le cadre du dispositif culturel dialogique. Nous concluons que la redéfinition du caractère et des modes de relation avec la connaissance peut agir en faveur de la construction des convictions internes qui doivent être explicitées par l'action positive des jeunes et des enfants (le protagonisme culturel), en combattant les dynamiques utilitaires, procédurales et pragmatiques qui marquent notre époque, surtout par la notion de compétitivité par le savoir, qui a marqué les pratiques dans le cadre des bibliothèques.

Mot-clés: *Savoirs informationnelles attitudinales*; Attitudes; Infoeducation; Information Literacy; Compétence Informationnelle; Culture de l'Information; Bibliothèques.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 Hierarquia das Atitudes
- Figura 02 Dimensões da Competência Informacional e digital
- Figura 03 Etapas do Modelo Gávilan
- Figura 04 Paraisópolis: a segunda maior favela de São Paulo, divisa com bairro Morumbi, SP.
- Figura 05 Mapa aéreo de Paraisópolis
- Figura 06 Entrada pública do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis
- Figura 07 Croqui da Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis
- Figura 08 Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis
- Figura 09 Coleção/acervo infant-juvenil ECE-Paraisópolis
- Figura 10 Computadores da ECE-Paraisópolis
- Figura 11 Acervo infantil (estantes adaptadas)
- Figura 12 Sala de projeções fílmicas e de atividades programadas
- Figura 13 Arquibancada para acomodamento dos públicos
- Figura 14 Sala de projeções fílmicas e de atividades programadas
- Figura 15 Sala de projeções fílmicas e de atividades programadas (arquibancadas)
- Figura 16 Encontro com jovens, na Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis
- Figura 17 Atividades programadas – Roda de leitura
- Figura 18 Gestualidades
- Figura 19 Indicação e classificação de assuntos da ECE-Paraisópolis
- Figura 20 Mapa de orientação/classificação de assuntos da ECE-Paraisópolis
- Figura 21 Indicação e classificação de assuntos da ECE-Paraisópolis
- Figura 22 Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis
- Figura 23 Biblioteca do Centre Culturel Triangle, Rennes, França

- Figura 24 Estantes - Biblioteca do Centre Culturel Triangle, Rennes, França
- Figura 25 Coleções especiais - Biblioteca do Parque do Thabor-Lucien Rose
- Figura 26 Auto-empréstimo/devolução - Biblioteca do Parque do Thabor-Lucien Rose
- Figura 27 Área externa da Champs Libres
- Figura 28 Visão interna da Champs Libres
- Figura 29 Indicação dos ambiente e das coleções da Champs Libres
- Figura 30 *Cabinets de Curiosités*, Champs Libres, Rennes, França
- Figura 31 *La salle de bain*, Champs Libres, Rennes, França
- Figura 32 Entrada da Biblioteca Pública de Villejean, Mairie de Quartier, Rennes, França.
- Figura 33 Biblioteca Pública de Villejean, Rennes, França.
- Figura 34 Biblioteca Pública de Villejean, Rennes, França.
- Figura 35 A ocupação da Praça

LISTA DE SIGLAS

ACRL	Association of College and Research Libraries
ALA	American Library Association
AMPA	Ambulatório Médico
COLABORI	Colaboratório de Infoeducação
CPAS	Centro de Promoção e Atenção à Saúde
ECE	Estação do Conhecimento Einstein
EBSI	<i>École de Bibliothéconomie et Sciences de l'Information</i>
FABDEN	Fédération des professeurs-documentalistes de l'Education nationale
FGPU	Fundação Gabriel Piedrahita Uribe
GRCDI	Groupe de Recherche sur les Cultures et la Didactique de l'Information
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFLA	Information Federation Librarians Association
IL	Information Literacy
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAP	Programa Aprendendo a Pesquisar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PECP	Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
SBHIAE	Sociedade Beneficente Hospital Israelita Albert Einstein
UMCP	União de Moradores e do Comércio de Paraisópolis
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
URFIST	Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique

SUMÁRIO

PARTE I – INTRODUÇÃO

I	Apresentação.....	19
II	Problemática.....	22
III	Justificativa	25
IV	Objetivos.....	29
V	Hipótese.....	29
VI	Metodologia	30
VII	Organização do trabalho	32

PARTE II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1	O Saber e a formação do sujeito do saber.....	35
1.1	Das relações com o saber: sujeitos e o ato de conhecimento.....	42
1.2	O protagonismo cultural: uma categoria do sujeito do conhecimento.....	53
2	As atitudes: elementos essenciais	57
2.1	Aprendizagem significativa: a perspectiva dos conteúdos atitudinais	65
2.2	Formação e mudança de atitudes: processos articuladores	67
3	Bibliotecas e a construção de conhecimento: o ato de pesquisar em foco.....	75
3.1	Bibliotecas, <i>busca de informação</i> e construção do conhecimento: primórdios	75
3.2	Pesquisa, Biblioteca, Informação: a chegada das tecnologias de informação	76
3.3	Da alfabetização à competência: a consolidação do paradigma cognitivista-procedimental	81
3.4	Educar para a informação: uma perspectiva para além da competência	84
3.4.1	Aprendizagens informacionais <i>em situação</i> : uma perspectiva francófona da pesquisa na escola e do uso das redes sociais	91
4	Pesquisa como desenvolvimento de competências	97
4.1	<i>Information Seeking Process</i>	98
4.2	Big 6 Skills for Information Problem Solving.....	100
4.3	Modelo SCONUL: os 7 pilares	102
4.4	Modelo de Gávilan.....	103
4.5	<i>Chercheur pour trouver</i>	104
4.6	<i>Apprendre à s'informer</i>	107
5	Dispositivos de mediação e apropriação cultural: categorias que se articulam à ordem da construção dos saberes atitudinais	110
5.1	Dispositivo de mediação cultural.....	110
5.2	Apropriação Cultural : um paradigma.....	115
5.3	Estação do Conhecimento: um dispositivo de mediação e apropriação cultural.	117

PARTE II – PESQUISA EMPÍRICA

6	O Programa Aprendendo a Pesquisar: contextos	122
6.1	Programa Aprendendo a Pesquisar: descrição.....	122
6.2	Paraisópolis: o contexto de desenvolvimento do PAP	124
6.3	Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis: a criação da Estação do Conhecimento	128
6.4	A ECE: ambiente informacional e o saber atitudinal	131
6.5	A ECE: repertórios, linguagens informacionais o saber atitudinal	143
6.6	A ECE: a formação de mediadores e o saber atitudinal	150
7	Programa Aprendendo a pesquisar: práticas de pesquisa e os saberes atitudinais	153
7.1	PAP: a organização do trabalhos dos grupos e os saberes atitudinais	153
7.2	PAP: a flexibilidade da estrutura e os saberes atitudinais	155
7.3	PAP: os temas de pesquisa e os saberes atitudinais.....	157
7.4	PAP: a mediação interpessoal e os saberes atitudinais.....	162
7.5	PAP: os metasaberes e os saberes atitudinais	169
7.6	Dispositivos culturais e relação com o conhecimento: uma perspectiva dos profissionais francófonos em Bibliotecas Públicas	174

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais	190
Referências	196

PARTE I – INTRODUÇÃO

I) Apresentação

Em novembro de 2008, aprovado em concurso público da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), ingressei na carreira de Bibliotecário para atuar na biblioteca de um Centro Educacional Unificado (CEU), situado no extremo da zona leste da cidade. Naquele ano, no mês de novembro, as portas da biblioteca do CEU Três Pontes foram abertas e os primeiros contatos com crianças e jovens, moradores do bairro, revelavam tanto terem uma profunda curiosidade e expectativa sobre aquele lugar, quanto (quase) total desconhecimento sobre o que seria uma biblioteca, seus recursos e possibilidades de usos. Esse fato, ligava-se, de alguma forma, à minha própria história...

Nos idos da década de 1990, sob o risco de uma nova reprovação escolar no ensino fundamental, o professor da disciplina de História me orientou a ir à Biblioteca Municipal Monteiro Lobato, situada no centro da cidade, para realizar uma pesquisa. O tema solicitado pelo professor foi Guerra Fria.

A caminhada, com cerca de cinquenta minutos, marcou a primeira ida da casa de meus pais até a biblioteca pública da cidade de Guarulhos, São Paulo, e também, a minha primeira pesquisa escolar. A escola não dispunha de biblioteca, apenas uma sala de leitura, raramente aberta durante o ano letivo pela professora de língua portuguesa, sem serviços de empréstimo de materiais ou quaisquer possibilidades de exploração da coleção existente.

O tema daquela pesquisa (mal desconfiava o professor e os colegas) aterrorizava minha infância devido à ameaça noticiada constantemente nos programas jornalísticos televisivos sobre o lançamento de uma bomba - similar à atômica - que, reinventada, poderia ser acionada por qualquer uma das maiores potências bélicas da época (pelos Estados Unidos ou pela União Soviética), que diziam: “Exterminaria uma ou outra parcela da população mundial”. Esta síntese me afligia: quais seriam os sobreviventes num mundo pós-guerra nuclear? Naquela situação de isolamento, a pesquisa era somente uma ajuda para passar

de ano. Foi difícil não ter com quem trocar ideias, tentar entender melhor o que a tal guerra fria poderia significar, de verdade, nas nossas vidas.

Já dentro da biblioteca, um profissional do atendimento indicara uma estante de livros onde encontraria uma “enciclopédia” (livro grande e de capa dura, com algumas ilustrações) que continha um verbete sobre o tema em duas ou três páginas específicas. A orientação foi: “— Encontre e copie”.

Eu me recordo que demorei muito tempo tentando descobrir o livro indicado em meio a tantas estantes e arranjos que sequer imaginava existirem sob uma ordenação. Face a tal dificuldade retornei até o funcionário que me apontou a estante, o corredor, as prateleiras. Disse-me que eu o encontraria se procurasse com atenção.

No fim daquela tarde, voltei para casa com a cópia do verbete manuscrita e a ‘tarefa escolar’ realizada. Posteriormente avaliada, foi aprovada com o conceito máximo! Tratava-se somente de uma cópia do verbete, porém, para um aluno já reprovado na sexta série do fundamental, constituía uma grande conquista a realização daquela “lição”, pois não reprovava novamente!

A recordação ressurgiu face uma dificuldade similar àquela que eu havia enfrentado décadas antes, no contexto da biblioteca pública de minha cidade. Reapareceu sob esta forma, “do avesso”: agora eu era o profissional a recepcionar estudantes que desconheciam uma *ordem do conhecimento*. Com intuito de evitar a reprodução daquela minha experiência de infância, criar vínculos diferentes e aproximar público e biblioteca junto a outros profissionais que ali atuavam (bibliotecárias, artistas-educadores e educadores), durante três anos realizamos projetos que culminaram em diversas modalidades de atividades, com livros, leitura, rodas de histórias, as chamadas práticas de mediação cultural.

De modo experimental, o primeiro projeto ali realizado, que se caracterizava como alternativa de ocupação do espaço, de entretenimento e, sobretudo, de relação junto dos grupos juvenis, realizado sob minha responsabilidade, consistia numa oficina de mediação da leitura com o jogo de xadrez (PASSOS, 2011),

posteriormente articulada ao “Programa Xadrez Movimento Educativo”, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

A orientação dos encontros com a prática do xadrez buscava reforçar a relação entre crianças e jovens (entre 6 e 15 anos de idade) e a biblioteca, facultar a troca de conhecimentos sobre uma prática específica que gostávamos e na qual pudéssemos partilhar experiências lúdicas uns com os outros. Contudo, mesmo diante da oferta reiterada e da diversidade de atividades e de recursos existentes e acessíveis, os jovens espontaneamente não avançavam no interesse sobre o dispositivo e suas possibilidades, em suma, permaneciam alheios às relações com o conhecimento registrado e seus significados.

Devido à incompatibilidade de objetivos e perspectivas que orientavam as ações administrativas da gestão do CEU Três Pontes, a meu pedido, iniciei trabalhos em outro Centro Educacional Unificado (CEU Tiquatira). Nesse período, fui informado pelas colegas que lá permaneceram sobre os grupos de jovens participantes da oficina de xadrez: “— *Deixaram de frequentar a biblioteca*”. Tal fato revelou tratar-se de uma questão mais complexa do que eu poderia imaginar.

Em 2011, concomitantemente às experiências profissionais, ingresso no mestrado em Ciência da Informação e integrando o Colaboratório de Infoeducação (ECA-USP), tive contato com a Estação do Conhecimento Einstein (ECE)¹, situada em Paraisópolis. Tal experiência me permitiu observar a questão sob outros ângulos com relação à especificidade de cada dispositivo, sobretudo, a refletir sobre um conjunto de novas formas de abordagem das complexas questões que me afligiam e que me haviam levado à pós-graduação, na tentativa de buscar compreender a problemática que envolve as relações dos sujeitos com o conhecimento.

Durante os dois anos de mestrado, acompanhei grupos infantis e juvenis que se mostravam atraídos para os desafios do ato de conhecer, de pesquisar, de construir informação e conhecimento de modo partilhado - aspectos que até aqueles encontros eu sequer imaginava existirem - e que mostravam outras possibilidades de relação dos sujeitos com os signos, com a biblioteca, bem como,

¹ Contexto empírico da pesquisa, detalhado nos capítulos 6 e 7 do presente trabalho.

sobre o papel de ambientes como esses na formação do interesse dos jovens pelo conhecimento.

Assim, diferentemente daquela minha primeira experiência na infância, vivida de maneira pontual no contexto de uma biblioteca pública ou daquelas observadas na biblioteca do CEU, as experiências junto à Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis explicitavam possibilidades de redefinição das relações dos sujeitos com o conhecimento, os saberes e a cultura e, sobretudo, relações possíveis entre Informação e Educação, as quais sempre compreendi como indispensáveis.

A realização dessa pesquisa alinhava, assim, um percurso pessoal e profissional ao desejo de contribuir para a invenção de novos diálogos que subsidiem relações significativas e factíveis entre sujeitos e a ordem simbólica, numa perspectiva em que os jovens possam ser protagonistas nos seus processos de negociação com os signos, autores de suas histórias com o conhecimento.

II) Problemática

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

Tomado como epígrafe, o enunciado de encerramento de minha dissertação de mestrado² é trecho de um depoimento acerca dos temas de interesse e de pesquisa revelados por uma criança, em um dos diversos encontros e conversas que tivemos na *Estação do Conhecimento Einstein* (ECE), no bairro de Paraisópolis, em São Paulo. O depoimento dado pela jovem, coro com outras vozes, indicáva-nos que a atitude afirmativa de interesse em conhecer, de

² PASSOS, Marcos Paulo. *O ato lúdico de conhecer: a pesquisa como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-07022014-154238/pt-br.php> >. Acesso em: 11 fev. 2014.

pesquisar, de ler era um importante elemento que poderia atuar de modo significativo nos processos e dinâmicas de construção do conhecimento.

Entretanto, os desafios que a *ordem informacional* das chamadas Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento impõem ao desejo de conhecer, de saber, de compreender e dizer-se no mundo implicam observar a questão a partir de sua complexidade e das amplas questões que os engendram.

O chamado “conhecimento inútil” (RUSSELL, 2002), constituído de uma gratuidade como aquela expressa pela menina, requisita um acolhimento temático e construção de repertórios que possam ser ampliados, conduzidos, construídos conjuntamente numa perspectiva protagonizadora. Uma vez que os educandos não são iguais, não têm idênticas possibilidades de aprender nem se interessam pelos mesmos conteúdos (GARCÍA CANCLINI, 2009), atentarmos para o que ocorre na contemporaneidade ajuda-nos a identificar a importância de reconhecermos o significado da fala da jovem e de cuidarmos para que essa possibilidade se expanda. Nesse quadro, ajuda-nos retomar a ideia de que o humano/humanidade implica sujeitos capazes de se encantarem pelo conhecimento, de fazer escolhas, mobilizados por suas experiências, desejos e curiosidades, de estabelecer sentidos para os signos...

O interesse pelo conhecimento, pelo desejo de informar e informar-se, implica, claramente, os ambientes de informação e cultura existentes para esse fim, tais como as bibliotecas, seus paradigmas e formas de atuação. Compreendê-los como instâncias que interferem não apenas de modo objetivo sobre a racionalidade dos sujeitos, mas sobre suas subjetividades, indispensáveis à construção de suas identidades, poderá ampliar perspectivas que dizem respeito a propostas que visam estabelecer novas e significativas relações dos sujeitos (crianças e jovens) com a informação e com o conhecimento. Dito de forma mais contundente, é questão que se impõe, de modo urgente e incontornável.

Entretanto, atuar nessa direção nem sempre é compreendido como parte inerente aos processos e práticas próprios dos referidos ambientes, incluídos contextos como os nossos. Em outros termos, tomar os ambientes culturais como

instâncias potencialmente capazes de atuar como “espaços transicionais” (WINNICOTT, 1975), espécie de pontes efetivas entre as diferentes esferas de conhecimento que interagem de modo permanente e dinamicamente sobre os sujeitos, permitindo-lhes compreender, posicionar-se, sentir e saber penetrar pelos sinuosos percursos do universo dos signos, enseja colocar em perspectiva esses próprios ambientes, suas práticas, disposição, formas de organização e dinâmicas, uma vez que, enquanto tal, produzem significados. Esses ambientes, como se verá, participam da semiologia do conhecimento por meio de relações conflitivas, contraditórias e constitutivas presentes nos processos de apropriação e construção de saberes, dentre os quais se inscrevem *atitudes* de diálogo com os signos (PERROTTI; PIERUCCINI, 2016).

No âmbito da problemática observada e implicada nos processos de construção de relações significativas dos sujeitos com o conhecimento de que trata o presente estudo, em consonância com a noção de *saberes atitudinais* presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL, 1998), preconizado pela Educação brasileira tendo em vista o “aprender a ser”³ (DELORS, 1999), destaca-se que os *saberes informacionais atitudinais*, resultantes de processos (formais, não-formais, informais) de aprendizagens e experiências informacionais/culturais variadas, refere-se ao conjunto de saberes constituídos a partir da aquisição de conhecimentos tácitos e explícitos em contextos que permitem aos sujeitos experimentar relações críticas e criativas com a informação em si e com a cultura da informação (dispositivos culturais, repertórios, linguagens, práticas etc) (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013).

Considerando-se, assim, que adentrar no universo dos signos, apropriando-se dele, implica atitude voluntária, consciente, partilhada dos sujeitos e, do mesmo

³ No relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO é proposto que a Educação deva organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo da vida serão pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* (adquirir instrumentos de compreensão), *aprender a fazer* (para poder agir sobre o meio envolvente), *aprender a viver juntos* (cooperação com os outros em todas as atividades humana), e *aprender a ser* (conceito principal que integra todos os anteriores).

modo, ambientes, processos formativos, materialidades e imaterialidades, compreensões que longe de serem inatas, motivacionais ou reduzidas a um conjunto de domínios procedimentais, são construídas e mobilizadas a partir de relações socioculturais amplas, por meio de práticas sistemáticas e contínuas em contextos educativos e culturais específicos, bem como por diferentes formas de aprendizagem (conforme indicaram estudos de Vygotsky, Charlot, Morin, dentre outros), o tema dos *saberes informacionais atitudinais* mostra-se extremamente relevante. O desenvolvimento de interesse face ao conhecimento, tomando os ambientes culturais como categorias que podem atuar a favor da construção de atitudes que levem os sujeitos a *querer, poder e saber* relacionar-se como sujeitos – protagonistas culturais (PERROTTI, 2017), e não meros consumidores de signos, mostra-se problema central na contemporaneidade. Se, por um lado, ter domínio de habilidades e dos processos operatórios que envolvem a construção de conhecimento mostra-se fundamental nos dias de hoje, mergulhar nas tramas dos saber, assumindo trajetórias, nem sempre fáceis e simples, exigem disposição interior - desejo - pelo ato de conhecer.

III) Justificativa

O estudo sobre a construção de atitudes e valores face à informação e ao conhecimento, sintetizados na designação *saberes informacionais atitudinais*, mostra-se importante, dentre outros aspectos, em razão do papel que exercem nos processos de apropriação cultural e de significação, ou seja, no caráter essencial do *saber informacional* à apropriação dos *saberes*, sobretudo na contemporaneidade. Tal problemática remete, imediatamente, ao papel dos dispositivos culturais nesse processo, em especial as bibliotecas, instâncias historicamente dedicadas ao conhecimento e à cultura. É fato que os fenômenos contemporâneos envolvendo sujeitos e informação vêm sendo objeto de diferentes abordagens, especialmente observadas no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, no que tange às chamadas literacias informacionais. No

quadro vigente, estas pretendem oferecer elementos que solucionem o complexo processo de diálogo entre sujeitos e signos, por meio de formas variadas, pedagógicas, didáticas que “*ensinam a usar a informação*”.

A proposição e uso de *skills* tais como o “*Information, Seeking Process*”, “*Big6 Skills for Information Problem Solving*”, “*Chercher pour trouver*”, “*Apprendre à s’informer*”, dentre outras (PIERUCCINI, 2004), revelam tentativa de construção de respostas aos novos fenômenos informacionais e educacionais da atualidade, tendo em vista a participação afirmativa dos sujeitos no universo sógnico.

Apoiadas em diferentes tendências, estas *skills* estão parametradas conceitual e metodologicamente por duas abordagens: a *Information Literacy*, anglo-saxônica, e a *Culture de l’Information*, francófona.

A primeira, com adesão hegemônica, tem sido replicada e difundida de diferentes formas em contextos socioculturais diversos por meio de seminários, relatórios, ampla produção científica, difusão em eventos, práticas levadas a efeito e adensadas por abordagens correlatas e traduções que a assimilam, tais como a *Alfabetización Informacional* e a Literacia Informacional (vertentes ibero-americanas), *Maîtrise de l’Information* (francófona), Competência em Informação e Letramento Informacional (brasileiras).

Agenciada por órgãos internacionais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU) (BURCH, 2005), reforçada e endossada no campo da Ciência da Informação, sobretudo pelos quadros profissionais ligados a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e a *American Library Association* (ALA), a noção ganhou amplitude e tem se estendido, indiscriminadamente, a diferentes territórios, em países como os Estados Unidos da América, Reino Unido, França, Alemanha, China, Japão, México, Namíbia, Singapura, África do Sul (VIRKUS, 2003), Suécia, Noruega, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Botswana e Brasil (CAMPELLO, 2009).

A vertente francófona, semelhante a outros países no contexto europeu, evoluiu a partir de perspectivas precursoras do movimento de *information literacy* como a “*library instruction, bibliographic instruction and user/reader education*”, desde a década de 1990 (MAURY; SERRES, 2010), entretanto, se diferencia substancialmente em suas especificidades, acepções terminológicas e conceituais. Assim, a *Culture de l'Information, Culture Informationnelle e Translittératie*⁴ são diferentes e complementares ao mesmo tempo (LE DEUFF, 2009). Cabe assinalarmos que tanto na perspectiva anglo-saxônica quanto na francófona, a noção de competência assume posição de interesse para ambas, aspecto que nos impulsiona a refleti-la criticamente.

Nesse sentido, “seu questionamento é urgente” (ROPÉ; TANGUY, 2004), sobretudo, porque tal enfoque acentua o “culto da eficiência” (RUSSELL, 2002), ideal de crescente mecanização, acelerado a partir do pós-guerra, que elevados a uma perspectiva absoluta podem comprometer compreensões outras sobre o ser/estar no mundo, pois coloca em segundo plano o valor intrínseco da relação sujeito/conhecimento.

Nessa perspectiva, tal lógica irá pressupor a informação como recurso para um fim, acentuando sua dimensão instrumental articulada a uma visão procedimental da formação. A aprendizagem pela pesquisa, tomada sob os parâmetros focados na competência, induz a considerar que seus objetivos venham a ser regulados por princípios da eficácia, do aprender a fazer melhor e em menos tempo, tônica que orienta interesses de formação de quadros para operar circuitos de produção. Competência, como corolário do competir, “vencer o adversário”, é visão redutora quando está em causa a construção de vínculos entre sujeitos e signos, aspectos complexos que constituem nossa condição de cidadania, de humanidade.

No contexto nacional, especialmente, preocupa-nos que a falta de compreensão que orienta programas desta natureza, hegemonicamente constituídos em cenários internacionais, possa levar à assimilação de modelos de

⁴ Nesse estudo optamos por não traduzi-los para evitar equívocos sobre suas especificidades.

mediação cultural que visem apenas estimular a oferta e o consumo de informações. Ao não considerarem quadros sócio-históricos que nos constituem, marcados por índices relevantes de analfabetismo, de baixa escolarização e evasão escolar, de precarização educacional, econômica, social e cultural, de pouco acesso aos recursos culturais, tais modelos correm o risco de se imporem como regra, de acentuarem a exclusão, a submissão cultural, disseminados via *ordem informacional* dos dispositivos culturais, de modo irreversível (PASSOS; PIERUCCINI, 2016).

Assim, a busca pela descoberta do referido “valor intrínseco” dos atos de conhecer que marcam o interesse por referências que orientem a formação de atitudes genuínas face ao conhecimento, implica, no Brasil (assim como em outros países com realidades complexas), a observação crítica de paradigmas e que considerem os contextos socioculturais em que estão imersos.

Considerada tal problemática, a demanda por novas concepções, metodologias, processos e práticas que orientem *aprendizagens informacionais* indispensáveis à constituição de saberes voltados ao *protagonismo cultural* (PERROTTI, 2017) mostra-se fundamental face às dificuldades encontradas pelos organismos que lidam com tal situação. Desse modo, se por um lado, a assertiva nos orienta na compreensão de que o ato de conhecer pode ser visto não apenas como preparação de sujeitos para leitura ou domínios procedimentais da informação, mas para que possam decidir, interpretar, autonomizar-se em relação aos signos, por outro, face a ordem informacional vigente, indica-nos que são necessários processos, práticas, ambientes que possam dar-lhes as condições para participação crítica e criativa no universo da informação e da cultura.

Portanto, ao contrário do enfoque que privilegia a ação pragmática, procedimental na relação dos sujeitos com a informação, a “epígrafe”, acima referida, explicita que há no desejo de compreensão e apreensão dos fenômenos, na partilha de uma experiência pessoal, o impulso investigativo da criança que sobressalta aspectos objetivos, indicando a existência de uma esfera relacional que merece ser investigada em sua complexidade, pois as formas de sociabilidade exercem influência sobre a produção de conhecimento (BURKE, 2003). Ou seja,

não se trata de um impulso absolutamente inato, espontaneísta ou forjado no ambientalismo, mas constituído cultural e socialmente.

Em suma, fundamentalmente, a formação de *saberes informacionais atitudinais* pressupõe sujeitos em dinâmicas experiências significativas, que incluem processos de criação e diálogo com a memória cultural, quadros culturais, lugares, depende de abordagens, tais como as defendidas nesta pesquisa, que se coloquem, se necessário, à revelia de posições hegemônicas, tendo em vista novas dimensões que dêem ancoragem à redefinição das relações entre Informação e Educação, na atualidade.

Nesses termos, indica que a própria natureza e papel dos ambientes de informação e cultura demandam revisões, aspecto indissociável à relação com o conhecimento, nos termos aqui propostos.

IV) Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar referenciais que contribuam ao desenvolvimento de *saberes informacionais atitudinais*, em dispositivos culturais, dada sua relevância nos processos implicados nos atos de conhecimento.

Como objetivo específico, tem em vista observar e identificar o papel de dispositivos culturais dialógicos nos processos de construção de *saberes informacionais atitudinais*.

V) Hipótese

A hipótese do estudo é que dispositivos culturais (em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos), alinhados a perspectivas significativa e dialógica, atuam favoravelmente na construção de *atitudes* e *valores* (*saberes atitudinais informacionais*) dos sujeitos em relação ao conhecimento.

VI) Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida sob dois eixos que se complementam:

a) abordagem de referenciais em torno de conceitos que engendram a problemática dos *saberes informacionais atitudinais*;

b) abordagem do terreno concreto, *em situação*, tendo em vista conhecer dinâmicas e processos presentes nas relações entre sujeitos e dispositivos culturais.

O contexto empírico articula observações e coleta de dados no quadro da Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis, em São Paulo, desenvolvido em parceria por meio de acordo de cooperação entre a Sociedade Beneficente Hospital Israelita Albert Einstein (SBHIAE) e a Universidade de São Paulo, através do Colaboratório de Infoeducação (COLABORI) ⁵.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação direta e registro de depoimentos de dois grupos focais com dez educadores (doravante designados mediadores-tutores), 2 infoeducadoras⁶ e a coordenadora do Núcleo de Educação que atuam na ECE-Paraisópolis e dois encontros com jovens que participam do Programa Aprendendo a Pesquisar (PAP), dispositivo a partir do qual se entendeu possível a busca de dados na perspectiva de análise do fenômeno dos *saberes atitudinais em informação*.

Em complementação, a pesquisa teve abordagem e participação no contexto internacional, por meio do Programa de Doutorado no Exterior (PDSE)⁷.

A realização de estágio de pesquisa, em Rennes/França, especificamente no contexto da *Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et*

⁵ Grupo de pesquisa ligado ao Departamento de Informação e Cultura (CBD), da Escola de Comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP).

⁶ O infoeducador é um profissional que tem domínio da lógica e do funcionamento das Estações do Conhecimento e atua como gestor de recursos e de processos de mediação cultural dos processos de aprendizagem informacional indispensáveis à apropriação simbólica e ao protagonismo cultural. (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008).

⁷ Visa apoiar a formação de quadro de pesquisadores brasileiros por meio da concessão de bolsas às Instituições de Ensino Superior com cursos de Doutorado reconhecidos pela Capes. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=4561> >. Acesso em: 17 fev. 2018.

Technique (URFIST) Rennes 2, pelo período de quatro meses (de abril de 2017 a julho de 2017), permitiu realizar contatos com pesquisadores ligados à *Culture de l'Information*, especialmente, com o *Groupe de Recherche sur les Cultures et la Didactique de l'Information* (GRCDI)⁸, e com profissionais especializados que atuam nas Bibliotecas Públicas da cidade de Rennes.

A escolha pela realização do estágio no contexto europeu deveu-se a alguns fatores. Desde a década de 1990, os grupos, coordenados pelo professor Alexandre Serres, coordenador da URFIST, reúnem pesquisadores envolvidos em diferentes trabalhos e abordagens de pesquisa em torno da *Culture de l'Information*, da didática da informação, da formação de alunos e estudantes em “Educação para a Informação”⁹, assim como, interessados nos estudos ligados à evolução das ferramentas tecnológicas, dos processos e usos para pesquisa e tratamento da informação em Rede.

Ademais, a URFIST-Rennes¹⁰ é responsável pelo desenvolvimento da *maîtrise de l'information* científica e técnica no ensino superior e contribui para ações empreendidas no âmbito da Rede Nacional¹¹ (em Bordeaux, Limoges, Poitiers, Lyon, Nantes, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Aix-Marseille, Corte, Nice, Caen, Créteil, Orléans, Tours, Paris, Reims, Rouen, Versailles, Antilles-Guyane, Besançon, Nancy-Metz, Strasbourg, Toulouse, Montpellier), ou seja, articula-se por todo o norte da França, com diferentes experiências e produções que conferem parâmetros de diversidade, de multiplicidade de iniciativas de projetos levados a efeito naquele quadro.

Tratando-se de Grupos de pesquisadores com os quais o COLABORI tem estabelecido parceria científica, desde o ano de 2015¹², o estágio em Rennes

⁸ Mais informações em : http://culturedel.info/grcdi/?page_id=2. Acesso em: 06 setembro 2016.

⁹ Disponível em: < <http://grcdi.hypotheses.org/a-propos> >. Acesso em: 06 setembro 2016.

¹⁰ Disponível em: < <http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/> >. Acesso em: 06 setembro 2016.

¹¹ Disponível em: < <https://sygefor.reseau-urfist.fr/> >. Acesso em: 06 setembro 2016.

¹² Tema tratado foi: Pedagogias da Informação em debate – a Ciência da Informação como objeto educacional. Disponível em: < <http://egfg.info/infoeducacao/apresentacao> >. Acesso em: 06 setembro 2016.

inscreveu-se num amplo e extenso conjunto de iniciativas que vêm sendo desenvolvidas, há décadas, caracterizando-se como elo de uma cadeia de ações que visa ampliar as discussões, a partir dos trabalhos realizados em torno da problemática da apropriação social da informação, tendo em vista contribuições sobre a “dimensão formativa de informação” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2016), no âmbito dos dispositivos culturais e da mediação cultural, questão essencial ao campo da Ciência da Informação. A coleta de dados realizada durante o estágio não constitui, todavia, tentativa de estudo comparativo entre os contextos brasileiro e francês, mas tentativa de ampliar a compreensão do fenômeno implicado nas relações com o saber, desafios que a contemporaneidade tenta enfrentar de diferentes formas.

Em todos os encontros buscou-se registrar em áudio e imagens as falas dos envolvidos e as situações observadas. Após o registro das entrevistas foi realizada transcrição do material sonoro para o formato de texto, que constituiu material de análise e interpretação face a problemática em causa. Todo o material (gravado em áudio e transcrito) está em posse do pesquisador, mas não foi incluído totalmente no presente trabalho devido a extensão do volume, podendo, entretanto, constituir objeto de novas comunicações científicas.

VI) Organização do trabalho

A tese é composta de Introdução, contendo a Apresentação, Problema, Justificativa, Hipótese e Objetivos; Metodologia e Organização do Trabalho. A Parte II é dedicada ao quadro referencial teórico da pesquisa. Na Parte III, apresenta-se o contexto da pesquisa e a descrição do objeto empírico, bem como a análise dos dados coletados. Na Parte IV, são apresentadas as considerações finais.

Na Introdução, a apresentação pessoal do pesquisador assinala os percursos significativos de uma história com o campo. Situa o leitor com relação à problemática em causa, a justificativa, os objetivos e a hipótese defendida face o exposto e, por fim, a metodologia adotada para consecução da pesquisa.

O capítulo 1 apresenta discussão à problemática implicada na constituição do tornar-se sujeito, a complexidade que marca as relações com o saber, com a informação e o conhecimento, da mesma forma que são descritas suas especificidades e articulações na constituição do saber atitudinal.

No capítulo 2 discute-se a noção de atitude, tomada como conceito-operatório para compreensão das relações significativas dos sujeitos com o ato de conhecer, de estabelecimento de vinculações com o conhecimento, categoria fundamental para composição da noção sobre *saberes informacionais atitudinais*.

No capítulo 3 apresenta-se o panorama das pedagogias da informação, (anglo-saxônica e francófonas), correlacionadas ao contexto das chamadas Sociedade da Informação e do Conhecimento, acrescida de material coletado junto a pesquisadores franceses, participantes da Rede URFIST. A busca desses referenciais visou mapear um quadro atual que tem privilegiado as competências no uso da informação.

O capítulo 4 descreve os principais programas para *aprendizagens informacionais* defendidos pelas abordagens anglo-saxônica e francófona acrescentando, por fim, uma síntese crítica sobre tais proposições.

O capítulo 5, à luz dos referenciais construídos no campo da Infoeducação, aborda noções sobre dispositivo, mediação e apropriação cultural, e de Estação do Conhecimento, categorias que alicerçam a abordagem e análise do contexto empírico da pesquisa e que ancoram as reflexões em causa no estudo.

O capítulo 6 apresenta o contexto da pesquisa e a Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis. No capítulo 7, aborda-se o objeto empírico: o Programa Aprendendo a Pesquisar, dispositivo articulado às dinâmicas realizadas no quadro de aprendizagens informacionais. Em seguida, a abordagem do terreno francófono, no contexto das Bibliotecas Públicas da cidade de Rennes, França.

Por fim, seguido da análise, as considerações finais, que incluem sínteses elaboradas em torno das relações entre atitudes, saberes e dispositivos culturais dialógicos.

PARTE II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2 O Saber e a formação do sujeito do saber

“Nascer é ingressar num mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 59).

A formação do sujeito passa necessariamente pela apropriação de um mundo socioculturalmente pré-existente e pelo aprendizado do que fora e tem sido construído pela espécie humana ao longo de sua história, o que vale dizer, de diálogo com a memória cultural. Tal aspecto constitui condição e forma de participação no conjunto de relações sociais e processos inerentes a um sistema de construção de sentido complexo, nunca acabado, que marca a trajetória individual e coletiva da humanidade no planeta.

Charlot (2000) nos ensina que os processos de “hominização” (tornar-se homem), de “singularização” (tornar-se um exemplar único de homem) e de “socialização” (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando espaço nela) implicam formas variadas do aprender: a aquisição de saberes, o domínio sobre objetos ou atividades (fazer) e o ingresso em formas relacionais.

O autor pontua que o mundo se oferece aos sujeitos como conjunto de significados partilhados com outros homens e, do mesmo modo, apresenta-se como horizonte de atividades organizado “[...] sob uma forma humana e social que assume a forma de ferramentas e máquinas, dispositivos, instituições, organizações, divisão de trabalho, etc” (CHARLOT, 2000, p. 85). Nesse sentido, é a apropriação desse mundo estruturado por relações sociais que ele empreende ou, dito de outro modo, é nas *relações com o saber* que o sujeito se posiciona no mundo, constrói sua identidade. No entanto, não é fácil “[...] desvelar esse feixe de vínculos que une o sujeito, de múltiplas maneiras, com o mundo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Segundo a abordagem vygotskiana, as características do funcionamento psicológico típicos da espécie humana (as chamadas “*funções psicológicas*”

superiores”) tais como os modo de agir, de pensar, de sentir, de construir valores, conhecimentos, visão de mundo, controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, dentre outras, não são aptidões ou faculdades transmitidas por hereditariedade (inatismo), nem são adquiridas passivamente graças à pressão do ambiente externo (ambientalismo), mas são *construídas* ao longo da vida através de processos de *interação* do homem e seu *meio físico e social* (REGO, 1995, p. 48, *grifos nossos*).

A abordagem inatista (também conhecida como apriorista ou nativista), inspirada nas premissas da filosofia racionalista e idealista, pauta-se na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, potencial, valores, comportamentos, formas de pensar e de conhecer) já se encontram praticamente prontas no momento do nascimento, ou que estão potencialmente determinadas, na dependência do *amadurecimento* para se manifestar (REGO, 1995). Nessa perspectiva, enfatizam-se os fatores maturacionais e hereditários como definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento e, conseqüentemente, exclui as interações socioculturais da formação das estruturas comportamentais e cognitivas dos sujeitos (REGO, 1995, p. 86).

De outro modo, a abordagem ambientalista (também chamada de associacionista, comportamentalista ou behaviorista), inspirada na filosofia empirista e positivista, atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Nessa perspectiva, as características individuais são determinadas por fatores externos donde “[...] desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente” (REGO, 1995, p. 88).

Os postulados do ambientalismo podem servir para legitimar e justificar diferentes (e antagônicas) práticas pedagógicas que variam entre o assistencialismo, o conservadorismo, o diretivismo e o tecnicismo. No caso da escola, por exemplo, os conteúdos e procedimentos didáticos não precisariam ter relação com o cotidiano do aluno ou com as realidades sociais, pois esta abordagem, valoriza o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e

a disciplina, como garantias para a apreensão do conhecimento (a chamada meritocracia). As trocas de informações, os questionamentos, as dúvidas e a comunicação entre os alunos, enfim, “[...] a interação entre pares, são interpretadas como falta de respeito, dispersão, bagunça, indisciplina e conversas paralelas. Dá-se, portanto, privilégio à interação adulto-criança” (REGO, 1995, p. 90). Ademais, a abordagem ambientalista pode servir não só para justificar situações diretivistas e autoritárias mas também para fundamentar práticas espontaneístas: valorização do *laissez-faire*, experiência e contato com os objetos concretos que reforçam um determinismo prévio (por razões inatas ou adquiridas), que acarreta, no caso, imobilismo dentro do sistema educacional. Em suma, nesta concepção, entende-se que a construção de conhecimentos se dá exclusivamente através das relações que as crianças estabelecem de forma ‘espontânea e livre’ com os objetos de seu meio físico e que um ambiente rico de estímulos proporcionaria desafios e as aprendizagens, naturalmente (REGO, 1995, p. 91).

De modo distinto, a abordagem vygotskiana (também chamada sócio-interacionista) defende que homem e mundo estabelecem uma relação de interdependência e multideterminação e que os processos psicológicos humanos se realizam inicialmente no plano social como processos interpessoais e interpsicológicos, para posteriormente tornarem-se individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicos, realizados na cultura (MEIRA, 2008, p. 146).

Nesse sentido, Rego (1995, p. 59) aponta que “[...] desde o nascimento o bebê está em constante interação com os adultos que não só asseguram sua sobrevivência, mas, também, medeiam a sua relação com o mundo”. De acordo com a autora “[...] os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história” (REGO, 1995, p. 59). Conforme assinala, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar seus próprios processos mentais: intencionalidade, ações conscientemente controladas, possibilidades de independência em relação às características do momento e do espaço presente, entre outras. Além disso, a autora mostra que “[...] devido a essas características, especificamente humanas, torna-se impossível

considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual” (REGO, 1995, p. 57).

Vygotsky (1935/2010, p. 690) assinala que a criança “[...] concebe, imagina a realidade circundante e seu meio ambiente de modo distinto”. Conforme o autor aponta, o meio determina um ou outro aspecto do desenvolvimento, de acordo com o grau de compreensão do meio que a criança possui e, com isto, nos alerta que o meio não pode ser analisado como condição estática e externa ao desenvolvimento, mas compreendido como variável e dinâmico.

Nesse sentido, estudar a influência do meio de forma diferenciada, implica reconhecer que este desempenha, na elaboração das propriedades específicas superiores do homem e nas suas formas de ação, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, “[...] a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança”. O autor defende que sem tais mediações, ou se “[...] essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança, as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria” (VYGOTSKY, 2010/1935, p. 695/p.697).

Diante disso, o autor assinala que o meio possui um dinamismo que não pode ser desconsiderado e aponta alguns critérios para compreensão da sua influência no desenvolvimento da criança: abordá-lo a partir de parâmetros relativos e não de parâmetros absolutos; abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento; reconhecer que a *vivência*¹³ de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança (VYGOTSKY, 2010/1935, p. 682).

¹³ Conforme apontam Vinha e Welcman (2010), o dicionário Psicologia Clínica (TVOGOROV, 2007) define o termo russo *perejivânie* como uma “condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. *P.* não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental.” Constituído pelo prefixo *pere-* (através) e *-jit'* (viver), etimologicamente o termo significa “viver através” de algo. O vocábulo que melhor corresponde a tais acepções, em português, parece-nos “vivência”, no sentido daquilo “que se viveu” ou de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa” (HOUAISS, 2009).

Segundo Vygostky (2010/1935, p. 687), a *vivência* nos ajuda a destacar quais particularidades desempenharam papel para determinar a atitude frente a dada situação; as singularidades constitutivas da pessoa (as particularidades pessoais da criança), como foram mobilizadas sob a forma de uma dada vivência e se acumulam para cristalizarem diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras e interpretações dadas pela criança.

Em suma, uma ocorrência qualquer no meio ou uma situação qualquer influenciará a criança de formas diferentes, dependendo de como a criança compreende seu sentido e significado, daí a condição do aprendizado, dos dispositivos e das mediações se imporem como condição fundamental na formação dos sujeitos, de suas atitudes e posturas face às relações com os saberes.

Em face do exposto, a partir da abordagem vygotskiana, dois elementos básicos são responsáveis pela mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular ações sobre os objetos, e o *signo*¹⁴, que regula ações sobre o psiquismo das pessoas (REGO, 1995). Os *instrumentos* são, assim, elementos que se interpõem entre os sujeitos e o objeto e visam facilitar a concretização das atividades materiais do homem. Os *signos*, instrumento da atividade psicológica, são auxiliares nos processos psicológicos, portanto, são representações mentais da realidade exterior, ou seja, representam, em nosso pensamento, os objetos, eventos e situações do mundo real. Assim, é na relação com o contexto, mediada pelos *instrumentos* e *símbolos* desenvolvidos culturalmente, que desenvolvemos formas de pensamento e linguagem (MEIRE, 2008).

Entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, a linguagem, elaborada no curso da história social, organiza os *signos* em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível nas características psicológicas humanas. Através da *linguagem* “[...] é possível

¹⁴ De modo geral o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. (REGO, 1995, p. 50).

designar os objetos do mundo exterior, ações, qualidades dos objetos e as que se referem às relações entre os objetos” (REGO, 1995, p. 53).

Além dos *signos* e *instrumentos*, Braga (2010) considera que o “*outro*” também atua como mediador da nossa relação com o mundo, com as outras pessoas e com nós mesmos. A autora ressalta que esse *outro* nem sempre está fisicamente presente, mas está incorporado no processo de apropriação de *signos* e *instrumentos*, no uso que fazemos dos objetos que são sociais. Nesse sentido, assinala que a utilização de *signos* e *instrumentos* não se limita à experiência pessoal de cada indivíduo, mas refere-se à incorporação da experiência anterior de um determinado grupo cultural.

Conforme assinala Morin (2000, p. 25), considerando-se que as pessoas “[...] conhecem, pensam e agem conforme paradigmas aos quais se inscrevem culturalmente”, o desafio contemporâneo é reconhecermos as implicações inerentes à uma época marcada pela fragmentação dos saberes, pela hiperespecialização dos campos do conhecimento, reducionismo, regulação, unidimensionalização e tentativas de homogeneização do complexo (o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), tendo em vista possibilidades de relação significativa dos sujeitos com os saberes. Assim, a “[...] complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constitui, pois todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p. 55). Tal processo envolve, em suma, compreender que “[...] a cultura e a sociedade garantem a realização dos indivíduos, e as interações entre indivíduos permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (MORIN, 2000, p. 55).

Na contemporaneidade, é preciso ressaltar que a *informação* adquiriu estatuto substantivo, imperativo que a transformou não apenas 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.

Em face disso, esta pesquisa toma como referência a noção de *saberes informacionais atitudinais* proposta por Perrotti (2008) no Programa de Infoeducação¹⁵, aqui considerada como fio condutor das questões que envolvem os atos de conhecimento. Por *saberes informacionais atitudinais*, o autor considera como aspectos importantes:

- Ter e demonstrar interesse pela produção e recepção crítica e criativa de informações de diferentes naturezas, suportes e linguagens;
- Ter e demonstrar interesse em compartilhar crítica e criativamente informações de diferentes naturezas, com diferentes segmentos socioculturais e etários;
- Ter e demonstrar interesse em utilizar crítica e criativamente informações para diferentes finalidades, sejam práticas, de lazer ou estéticas;
- Ter e demonstrar interesse em conhecer, avaliar e participar dos circuitos informacionais, em especial dispositivos culturais como bibliotecas, livrarias, núcleos e centros de documentação e informação, bancas de jornal e revista, sebos, museus e espaços culturais, voltados à difusão de informações científicas, técnicas, artísticas, dentre outras;
- Ter e demonstrar interesse em participar afirmativamente de atividades socioculturais, envolvendo troca de informações, como encontros com autores, exposições, palestras, debates, círculos de leitura, lançamentos, dentre outros;
- Ter e demonstrar interesse em dominar saberes procedimentais e conceituais necessários aos processos de apropriação e construção de conhecimentos;
- Ter e demonstrar interesse em buscar informações em diferentes fontes, comparando-as, confrontando-as e avaliando-as;
- Ter e demonstrar interesse por informações novas e desafiadoras, bem como por informações provenientes de diferentes tempos e culturas;
- Ter e demonstrar autonomia progressiva face aos dispositivos de informação de variadas naturezas, bem como face à própria informação;

¹⁵ Disponível em : < <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/programadeinfoedu.pdf> >. Acesso em: 24 maio 2018.

- Ter e demonstrar respeito pelos combinados envolvendo os processos informacionais na escola, nos demais espaços educativos e culturais;
- Ter e expressar opiniões sobre os diferentes suportes, linguagens, dispositivos informacionais, considerados em seus aspectos materiais, imateriais, técnicos, relacionais, organizacionais, dentre outros;
- Ter e demonstrar interesse em produzir e fazer circular informações, além de recebê-las devidamente;
- Ter e demonstrar interesse em participar dos circuitos culturais e de iniciativas de difusão e apropriação de informações junto à comunidade escolar e extra-escolar;
- Ter e demonstrar interesse em organizar informações e documentação de trabalho pessoal;

Conforme assinalam Perrotti e Pieruccini (2014, p. 17) é fundamental não confundir *conteúdos informacionais* com *saberes informacionais*, pois reduziria o segundo termo ao primeiro, sem atentar para a natureza da trama complexa que os envolve. Assim, assinalam que “ter domínio dos *saberes informacionais* é modo de caminhar no sentido de conhecer o conhecimento e diz respeito aos mais diferentes campos disciplinares, a saberes plurais, de diferentes ordens e procedências”.

A constituição de tais saberes implicaria, ainda, segundo os autores, a noção de valores e atitudes face ao conhecimento, aspecto que se articula ao papel dos dispositivos culturais. Assim, para fazer avançar tais reflexões postuladas, é preciso abordar a questão em termos de um sujeito do saber informacional que demanda, portanto, uma formação atitudinal. Como se verá, as atitudes são atributos aprendidos e apreendidos em condições especiais, descritas e contextualizadas, respeitando aspectos subjetivos e objetivos da ordem do sujeito.

2.1 Das relações com o saber: sujeitos e o ato de conhecimento

As discussões propostas até aqui demandam fazer avançar reflexões em torno de noções de Informação, Conhecimento e Saber, dado seus respectivos

papeis nos atos de conhecer, e como categorias que incidem sobre as formas de ser, de estar e de agir no mundo, articulando processos de constituição dos próprios sujeitos. A perspectiva desta discussão é, portanto, compreender tais noções em suas especificidades e em suas relações dinâmicas face à ordem sociocultural contemporânea, cada vez mais complexa, entendendo-se que apropriar-se dos signos tem repercussões sobre as formas de agir no mundo e na vida, ou seja na esfera subjetiva e social/objetiva.

Em que pese aproximações dadas pelo campo semântico onde os termos *informação*, *conhecimento* e *saber* aparecem interrelacionados, “erroneamente tomados como equivalentes” (CORNU, 2005, p. 34), uma breve abordagem distinguindo-os contribui para que não sejam considerados de modo simplificado mas, sim, compreendidos numa trama complexa na qual se articulam sem, todavia, serem negadas suas especificidades.

De origem latina, *sapere* aparece no século XIII associado à sabedoria, erudição, sapiência (*sabeo*, *sapientia*, séc.XIV). No dicionário de etimologia consta que o termo “saber” mantém relações com os termos “conhecimento” e “informação ou notícia” (indicados como sinônimos), bem como é associado à ideia de “sabor” ou “gosto” (CUNHA, 2007).

Nos dicionários Houaiss (2009) e Michaelis da língua portuguesa (WEISZFLOG, 2009), o termo aparece relacionado a conhecimento ou a ser/estar informado, ter conhecimentos específicos (teóricos ou práticos), ter convicção, mérito, capacidades ou habilidades adquiridas por meio da aprendizagem, memorização, entre outros.

Por sua vez, o termo informação refere-se, etimologicamente, a significados como colocar “em forma”, “forma” designando o contrário do sentido na abordagem binária (originária da teoria matemática), ou seja, compreendida em essência” (VOYENNE, 1979, p. 16 ¹⁶ apud CORNU, 2005, p. 27). Assim, “[...] a informação é o que forma, modela, transforma um elemento da realidade e

¹⁶ VOYENNE, B. L. *l'information aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1979.

permite, assim representá-la” (DE LOOF et al, 1979, p. 15¹⁷ apud CORNU, 2005, p. 28).

Perrotti e Pieruccini (2016, p. 20) assinalam que o termo informação resulta da fórmula: *in* + formação (“dar forma”) e, conforme pontua Perrotti (2016, p.10), é “[...] dar forma sgnica a algo que est alm do signo”. Para o autor, informao “[...] objeto resultante desse processo de atribuio de signos a fenmenos concretos ou abstratos, objetivos ou subjetivos, imaginados ou “reais”; “traduo”, “interpretao”, “produo” de fenmenos compartilhados ou passveis de serem compartilhveis socialmente por meio de signos”.

Diferentemente, portanto, de outras abordagens ligadas especialmente ao campo terico da Cincia da Informao, (“informao registrada” (LE COADIC, 2004; dentre outros); *information as think* (BUCKLAND, 1991); proposies como de Almeida Jnior (2009) sobre “proto-informao”; dentre outras sondagens), a informao apresenta uma “[...] dimenso formativa, em seus contedos, formas e processos. Suas linguagens, suas formas e ferramentas, seus processos e dispositivos so modelados e modelam, so constitudos e constituem, so formados e formam” (PERROTTI, 2016, p. 10). nesse sentido que a informao forma, mas no apenas pelos contedos que veicula. Por esta razo, no se pode entend-la apenas como “instrumento”, “meio”, “recurso”, pois constitui categoria autnoma e essencial. Assim, “[...] seu estudo e as prticas que a envolvem acham-se obrigadas, em decorrncia, a considerar essa dimenso inexpugnvel nas diferentes dinmicas socioculturais de sua produo, circulao e recepo” (PERROTTI, 2016, p. 10).

Tais perspectivas confirmam a informao como uma prtica social complexa, que integra os dispositivos tcnicos em um conjunto de objetivos em jogo e de mediaes; assim, elas medem a lacuna entre ideais e prticas, entre sistemas e saberes, entre saberes e poderes. A abordagem corrobora e enfatiza a dimenso poltica da informao, no admitindo ingenuidades em relao a seu

¹⁷ DE LOOF, J-P. Le Maignan Christian, Mazeas Claude, *Les attentes des utilisateurs en information scientifique et technique*. Paris : La Documentatio Franaise, 1978.

papel definidor nas relações socioculturais. Impõe, em consequência, ao considerá-la nesses termos, não interpretá-la, no novo quadro histórico, à luz de pressupostos simplesmente técnicos como na chamada Teoria da Informação, pois isso representaria sérias e restritivas implicações epistemológicas (JEANNERET, 2005).

Nessa linhagem, o termo conhecimento acrescenta elementos à discussão implicada no objeto de estudo em questão, revelando e acrescentando elementos à abrangência e complexidade do problema.

Em filosofia, uma vez admitido que o conhecimento seja possível, o fundamento da possibilidade do conhecimento é sempre a “realidade” ou “as próprias coisas” (MORA, 1978, p. 48). Ao conjugar duas categorizações distintas, o conhecimento científico e o chamado conhecimento do senso-comum, Santos (1998) procurou reabilitar o segundo por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo, uma vez que se reconhece uma dimensão utópica, virtude antecipatória e libertadora, que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico e, interpenetrado por este, em decorrência, constituir início de uma nova racionalidade.

Por sua vez, Morin (2000, p. 27) assinala que informação e conhecimento são categorias mutuamente implicadas e que este “[...] é tradução e reconstrução por meio da linguagem e do pensamento, operado pelos sentidos”, razão que permite deduzir e a considerar a “*unidualidade* (natural, cultural, cerebral, psíquica) da condição humana” (MORIN, 2000, p.27) nos processos de construção de conhecimento. Conforme alerta o autor, é preciso “[...] situar as informações e os dados em seu contexto, pois o conhecimento, construído com referência ao contexto, ao global e ao complexo mobiliza o que o conhecedor sabe do mundo e não apenas o submete à sua ordem”. Nesse sentido, o autor defende um paradigma que permita o *conhecimento complexo*, valendo dizer que “[...] não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese, mas é preciso conjugá-las” (MORIN, 2000, p. 46).

Numa abordagem *humanista*, Russell (2002) faz defesa do *valor intrínseco* do conhecimento em oposição a uma compreensão instrumental, nociva, que vem se acentuando na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva instrumentalizada, o autor já nos alertava que o conhecimento ia deixando de ser visto como um bem em si mesmo ou como um meio de criar-se uma perspectiva de vida humana e abrangente e se transformava em mero ingrediente da aptidão técnica, marcada pelo “culto da eficiência” (RUSSELL, 2002, p. 38). Para ele, mesmo narrativas aparentemente triviais contribuiriam para o enriquecimento de nossa experiência no mundo e para alcançarmos condição suficiente para este tipo de laboração contemplativa da realidade, momentos de ócio, de despreocupação, de divertimento, dedicado a atividades de livre escolha - que fossem ao mesmo tempo construtivas e prazerosas - seriam aspectos essenciais para construção de uma “atitude mental contemplativa”¹⁸.

Conforme assinala, nos últimos cento e cinquenta anos, as pessoas passaram a questionar o valor do chamado ‘conhecimento inútil’ (aquele destituído de empregabilidade imediata e objetiva) com um vigor crescente, passando a acreditar mais e mais que o único conhecimento digno de mérito seria aquele que se pode aplicar a algum setor da vida econômica da coletividade (RUSSELL, 2002, p. 38). Nessa perspectiva, “[...] riqueza e poder são tomados em alta conta, ao passo que o ócio e o conhecimento contemplativo são considerados apenas como dispersão inútil” (WOODHOUSE, 1995, p. 09).

Antes que tais pressupostos possam suscitar perspectivas conflituosas entre as relações do trabalho e do ócio, Woodhouse (1995, p. 10) alerta que os postulados de Russell sugeriam diminuição do tempo dedicado à produtividade, tendo em vista os impactos positivos causados pelo avanço das tecnologias computacionais e informacionais nos campos profissionais, posto que favoreceriam possibilidades de ausência de ocupação, ou seja, dispondo a todos,

¹⁸ Permite que sejam consideradas todas as questões de maneira tentativa e imparcial, evitando dogmatismos e incentivando a expressão de diversos pontos de vista (WOODHOUSE, 1995, p. 10).

maior tempo livre para busca de atividades “[...] agradáveis, compensadoras e interessantes”.

Russell (2002, p. 42) assinalava, ainda, que “[...] quando o componente cultural na formação do conhecimento é assimilado com êxito, ele forma o caráter dos pensamentos e desejos das pessoas, levando-as a se ocuparem, ao menos em parte, de temas amplos e impessoais, e não apenas de seus interesses imediatos”. Nesse sentido, o autor defendia que “[...] uma organização econômica mais adequada, que permitisse à humanidade beneficiar-se da produtividade das máquinas, levaria com certeza a um grande aumento do lazer”; que “[...] com a técnica moderna, seria possível a justa distribuição do lazer sem nenhum prejuízo para a civilização” (RUSSELL, 2002, p. 28). Por fim, “[...] para que uma população ociosa seja feliz, ela deve ser uma população educada, e educada com uma visão de um deleite mental equivalente à da utilidade imediata do conhecimento técnico” (RUSSELL, 2002, p.42), talvez, da conjugação equilibrada entre ambas as dimensões: do campo reflexivo e da prática.

Ademais, a noção de conhecimento articula-se também, a função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência; uma apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. Nesse sentido, o termo “conhecimento” designa tanto a coisa conhecida quanto o “ato de conhecer” e o “fato de conhecer” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

A partir de Charlot (2000) é possível resgatar relações entre os três termos, em discussão, sintetizando-os em direção à problemática deste estudo.

Apoiado no estudo de Monteil (1985)¹⁹, Charlot (2000, p. 61) apresenta uma síntese sobre os termos informação, conhecimento e saber, diferenciando-os da seguinte maneira:

¹⁹ MONTEIL, J-C. *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris: Éditions universitaires, 1985.

- a Informação é um dado exterior ao sujeito, que pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”;
- o Conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível e, está, portanto, “sob a primazia da subjetividade”;
- o Saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”;

A partir de tal consideração, evidencia-se a dimensão social e pública implicada na *ordem do saber*, proposta por Charlot (2000, p. 79). Conforme assinalado, toda relação com o saber será resultado de uma relação *simbólica, ativa e temporal* concernente à relação que “[...] um sujeito *singular* inscreve num espaço social”. Apoiado nas análises de Schlanger (1978)²⁰, Charlot (2000, p. 63) explica que não há saber em si, pois o saber é uma relação, ou seja, “[...] é uma forma de relação com o saber”. Assim, a procura pelo “saber” instala o sujeito num certo tipo de relação com o mundo.

Em outros termos, “[...] a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber” (CHARLOT, 2000, p. 61). De modo esquemático e categórico, o autor indica que:

- O saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece seu mundo, resultado dessa interação;
- O saber é um conteúdo intelectual, mas não um processo puramente cognitivo e didático;
- O saber também se constitui nas práticas;

²⁰ SCHLANGER, J. Une théorie du savoir. Paris : VRIN, 1978.

- O saber apresenta-se sob a forma de "objetos", enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmos e como tais;
- O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão;
- O saber é constituído de relações epistemológicas entre os homens e, mais amplamente, de relações sociais;
- O saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros;
- O saber não existe senão sob formas específicas de relações com o mundo;
- O saber pode ser enunciado sem a evocação do processo de aprendizado;
- O saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação;
- O saber só pode assumir a forma de objeto através da linguagem;

Em suma, o autor assinala que a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um 'conteúdo de pensamento', uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber. Consequentemente, é também relação com a linguagem, com o tempo, com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

O autor defende, assim, a premissa de que "[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber se não produzido em uma "confrontação interpessoal". Explicitado de

outra maneira, “[...] não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 61/63).

Do ponto de vista pedagógico, o autor assinala que “[...] uma relação com o saber é algo que se constrói” (CHARLOT, 2000, p. 71). Nesse sentido, destaca que os locais nos quais a criança aprende possuem estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado, reiterando que “[...] a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende” (CHARLOT, 2000, p. 67).

Segundo aponta o autor, as crianças aprendem ao contato de pessoas com as quais mantêm relações, locais onde se vive ou que têm a função própria de educar, instruir, formar. Um só local pode, aliás, assumir várias funções, que se sobrepõem:

A família é espaço de vida, célula econômica (de produção ou consumo) e grupo afetivo do qual uma das principais funções é a de educar. [...] A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida (CHARLOT, 2000, p.67).

A partir dos estudos de Charlot (2000), é possível identificar aspectos essenciais dos processos humanos de relação com o saber permitindo compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar, como apreende o mundo e como se constrói e transforma a si próprio. Nesse sentido, o autor assinala que o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão; que é o produto de relações epistemológicas entre os homens; não obstante, que os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas, mas que são, sobretudo e mais amplamente, relações sociais (CHARLOT, 2000). Assim, suas contribuições acrescentam que “[...] apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo,

transformá-lo”, complementando que “[...] o mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades” (CHARLOT, 2000, p. 79). Nesses termos, portanto, chamando a atenção para o fato de que a relação com o saber implica uma atividade do sujeito.

Em decorrência, a prática é também uma forma de saber (pois supõe e produz o aprender), assim como formas expressivas, intelectuais, simbólicas tais como “[...] a argumentação, a verificação, a experimentação, a vontade de demonstrar, provar, validar etc.” (CHARLOT, 2000, p. 61).

O amplo espectro de aspectos que nos lança o autor, pode ser sintetizado, todavia, na colocação de que “[...] a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60). Desse modo, “[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*, pois aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Ademais, para compreender a relação de um indivíduo com o saber “[...] deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc” (CHARLOT, 2000, p. 74).

Em suas reflexões, Charlot (2000, p. 74) aponta dois aspectos importantes:

- primeiro, que uma análise do que chama “relação com o saber” não deve ser feita de modo independente da análise das dimensões epistêmica e identitária dos sujeitos, mas através delas;
- segundo, que tal análise deve ocupar-se de histórias sociais e não, apenas, de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições sociais;

Assim, o autor aponta que o sujeito de saber é um sujeito epistêmico: um sujeito que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos); engajado no "movimento da existência", enquanto "habitante do espaço e do tempo"; imerso em uma dada situação (p.69); afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; um sujeito "como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo" (p.70); sujeito que controla suas ações ou suas relações e que mergulhado na situação, não se dissolve nela, tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo. Nesse sentido, sua conscientização pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados. (CHARLOT, 2000).

O autor aponta que "[...] adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente" (CHARLOT, 2000, p. 60): é "[...] porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende". Complementando de forma exemplar, "[...] o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber" (CHARLOT, 2000, p. 82).

Nesses termos, sobretudo face ao quadro apresentado por Charlot (2000), o problema em causa no estudo, que envolve os atos voluntários de interesse e desejo de conhecer, mostra-se questão chave, considerando-se que, nos termos propostos por ele, tais atos, em nossa sociedade face ao quadro informacional contemporâneo, implicará ações sistemáticas que envolvem aprendizagens e saberes que viabilizem relações com a informação e com o conhecimento, como também a constituição de identidades de sujeitos que buscam, que sustentem relações de diálogo com a memória cultural (do mundo), de ser e estar no mundo como sujeito, como um *protagonista*, como ser desejante, capaz de recriar os signos, em contextos múltiplos e partilhados com outros sujeitos.

1.2 O Protagonismo Cultural: uma categoria do sujeito do conhecimento

A palavra *protagonismo* é formada por duas raízes gregas: *proto*, que significa “o primeiro, o principal”; *agon*, que significa “luta”. *Agonistes*, por sua vez, significa “lutador”. Segundo Costa (2007), protagonista quer dizer “lutador principal, personagem principal, ator principal”.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413) mostram que a etimologia da palavra, *protagonistés*, designava “[...] o ator principal no teatro grego, em oposição ao antagonista e ao coro que, em geral, ocupavam lugar coadjuvante na dramaturgia, ou o indivíduo que ocupava o lugar principal num acontecimento”. Em seu estudo, apontam que a noção de protagonismo está associada semanticamente à noção de “ação cidadã”, sobretudo, situadas e debatidas no contexto escolar, social e/ou político.

Segundo os autores, na educação formal, por exemplo, o termo protagonismo é utilizado para designar “[...] participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social”. Nesse sentido, o trabalho pedagógico que orienta a construção de conhecimentos e valores atribui, no caso, ao aluno, a condição de ser protagonista nos processos de aprendizagem e, ao professor, funções de orientação, mais do que disseminador de conteúdos disciplinares.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 416) indicam nos estudos de Escámez e Gil (2003)²¹ que o *protagonismo* implica a assunção de responsabilidades nos atos individuais e ações sociais mais amplas, compromisso com os excluídos ou em processo de exclusão, participação ativa na resolução de problemas sociais de diferente amplitude, autonomia intelectual e moral, capacidade de lidar com mudanças, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades sociointelectuais, enfim, todo

²¹ ESCÁMEZ, J.; GIL, R. *O Protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

um conjunto de elementos articulados que conduzem à formação de um ser humano pleno.

Perrotti e Pieruccini (2007, p. 75) assinalam que o termo *protagonismo* indica “[...] um lugar e uma hierarquia e, sobretudo, uma luta contra forças de diferentes ordens – naturais ou históricas – tendo em vista a afirmação de valores gerais que regem a vida comum e não apenas individuais”. Para os autores, “[...] o protagonista define-se em relação ao coletivo, às bases éticas e morais que regem a vida da *polis* e que, por alguma razão, acham-se ameaçadas”. Conforme indicam, o protagonismo significa uma nova forma de compreender, tratar e conceituar os diferentes aspectos dos movimentos sociais, em especial, seus atores, tomados agora como centrais nos processos históricos e não apenas como figurantes de cenas que se definiriam além deles, tornando-os apenas objeto das mecânicas do mundo. Em suma, em seu sentido original, a ação protagônica, que implica dimensão histórica e social, insere e significa as ações dos atores particulares em relação não aos quadros individuais restritos, mas aos socioculturais amplos.

Perrotti (2017, p. 15) assinala que o protagonismo implica uma dimensão existencial inextricável. Segundo ele, significa resistência, combate, enfrentamento de antagonismos produzidos pelo mundo físico e/ou social e que afetam a todos; significa tomada de posição face a obstáculos que ameaçam a espécie. Assim, “[...] protagonistas assumem a luta pela construção, pela criação, como atitude face ao mundo”. Tomado no sentido grego, protagonismo difere de ativismo, na mesma proporção que “fazer” difere de “ação”. O primeiro termo refere-se à capacidade natural dos seres vivos em geral, e a “ação” implica julgamento, linguagem, escolhas, decisões, opções. Nesse sentido, “[...] a ação do protagonista articula meios e fins, processo e produto; sua atuação está ancorada em princípios axiológicos, essenciais à espécie, como o viver junto” (PERROTTI, 2017, p. 16).

Abordada por Arendt (1981) a “ação” constitui uma das três atividades fundamentais da *victa ativa*. Em complementaridade ao *labor* e ao *faber*, define a

nossa condição humana. Trata-se de uma atividade *política* por excelência e corresponde à condição da pluralidade, ou seja, conscientiza-nos de que somos todos os mesmos, isto é, seres-humanos, “[...] sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDT, 1981, p.16). Fundamentalmente, tal nota indica e reforça esta marca da individualidade dos sujeitos que precisa ser compreendida e posta em relevo. Não uma individualidade alienada da sua essência coletiva e contextual, pelo contrário, afirmando-a justamente pelo reconhecimento das diferenças subjetivas que nos particularizam, que encontram reflexo nas ações e atitudes comprometidas com o meio ao qual mantemos vínculações inextricáveis.

Ademais, conforme pontua Arendt (1981), os homens são seres condicionados e tudo aquilo com o que entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. Nessa perspectiva, a autora ressalta que

O que quer que toque a vida humana ou entre em contato com ela, assume imediatamente o caráter da condição da existência humana. Nesse sentido, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana (ARENDT, 1981, p. 17).

Portanto, a condição humana compreende mais que as condições nas quais a vida foi dada. É preciso compreendermos que as coisas, ou seja, os signos, os instrumentos, “[...] que devem sua existência exclusivamente aos homens, também condicionam seus autores” (ARENDT, 1981, p.17). Em suma, se o mundo, no qual transcorre a *vita activa* da espécie, consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas, é preciso compreendê-las sob alguns aspectos: as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; que as coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização; que este ambiente, o mundo ao qual viemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas fabricadas, ou que o estabeleceu através da organização societária e política na qual nos relacionamos.

Em linhas gerais, a objetividade do mundo - o seu caráter de coisa ou objeto - e a condição humana complementam-se uma a outra. A autora explica que “[...] a existência humana seria impossível sem as coisas e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana” (ARENDT, 1981, p. 17).

Assim, “[...] se as ações do protagonista apresentam uma dimensão singular e diferenciada, que lhes são próprias e pessoais, revelam também uma dimensão plural complementar, que afirmam a sua condição de pertencimento a um grupo, a uma cultura, a uma espécie” (PERROTTI, PIERUCCINI, 2007, p. 77).

Diante do exposto, articular tais premissas em termos de *protagonismo cultural*, compreendendo-o “[...] como ação afirmativa nos processos simbólicos, exercida por sujeitos de diferentes meios e condições, consideradas as dimensões plurais e conflitantes da vida social e pública, no mundo contemporâneo” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 76) implica compreendermos que “[...] 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”, pois trata-se de um sujeito epistêmico e relacional por excelência, engajado e imerso no contexto, mas que não se limita a este, definido por emoções e experiências significativas, cujo sistema de valores se orienta pelo coletivo e que adota um sistema de condutas, que cria enunciados, que atua no mundo pela força de expressão explicitada por suas atitudes.

2 As atitudes: elementos essenciais

O dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009) indica que o termo origina do latim galês *attitudine*, presente no século XVI, do latim medieval *actitudo* (posição, ação) ligado ao termo *actus* (ato, ação, gesto), cujas derivações contemporâneas se relacionam à idéia de disposição, conduta, postura, procedimento, comportamento.

O Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa mostra que o termo significa “[...] tendência a responder, de forma positiva ou negativa, a pessoas, a objetos ou situações” (WEISZFLOG, 2009).

Na linguagem coloquial, o termo indica “[...] que uma pessoa pode ter pensamentos e sentimentos diante de coisas ou pessoas das quais gosta ou não, que a atraem ou não, produzindo-lhes confiança ou desconfiança, etc”. Nessa perspectiva, “[...] conhecemos ou acreditamos conhecer as atitudes das pessoas, porque tendem a refletir-se na sua forma de falar, de agir e de comportar-se e nas suas relações com as outras” (SARABIA, 2000, p. 121).

Pereda (2006, p. 47) aponta que o termo é um dos construtos que alcançou maior interesse na área acadêmica e na extra-acadêmica sendo incorporado em diferentes ciências sociais (pedagogia, psicologia da personalidade, psicologia da aprendizagem, sociologia, etc.), “[...] aspecto que revela uma natureza polissêmica, objeto de interesse para diferentes campos do conhecimento”.

O conceito de atitude, um dos mais antigos e estudados no campo da Psicologia Social, procura compreender e explicar o comportamento humano, conforme indicam estudos de Sarabia (2000), Lima (2002), entre outros.

Sarabia (2000, p. 121) indica que a psicologia vem elaborando algumas hipóteses, algumas construções teóricas destinadas a compreender melhor e a medir aspectos do comportamento humano por meio daquilo que nomeiam

“construtos hipotéticos”²², assinalando que uma atitude é um construto hipotético que deve ser definido pelas propriedades que lhe são atribuídas.

No Dicionário de Psicologia o termo é definido como “[...] uma disposição mental, mantida por um indivíduo, que afeta sua maneira de responder aos eventos e de organizar seus conhecimentos” (STRATTON; HAYES, 1994, p. 22).

O verbete presente em *A dictionary of psychology* indica que atitude é

[...] um conjunto ou disposição mais ou menos estável de opinião, interesse ou propósito, envolvendo expectativa de certo tipo de experiência, uma prontidão com uma resposta apropriada; às vezes usado em um sentido mais amplo, mas não definitivamente; [...] Ou atitudes sociais, no sentido de serem sensíveis às relações sociais, deveres sociais ou opiniões sociais (DREVER, 1974, p. 23, tradução nossa).

O Dicionário Técnico de Psicologia aponta que o termo pode ser definido de acordo com vários contextos psicológicos:

1. Predisposição adquirida e relativamente duradoura para responder de um modo coerente a uma dada categoria de objetos, conceitos ou pessoas. Inclui componentes manifestos (motores), ideacionais (crenças) e efetivos (emocionais);
2. Estado mental persistente que possibilita ao indivíduo responder prontamente a determinado objeto ou categoria de objetos, não como são, mas como o indivíduo pensa que são. Nesse caso, a atitude é diretamente observada mas inferida da coerência de uma resposta;
3. Somatório das relações básicas (positivas e negativas) entre o “eu” e seus objetos: tolerância-preconceito, simpatia-antipatia, receptividade-repulsão, altruísmo-egoísmo, entre outros. (CABRAL, NICK, 2001, p. 32)

Estudos de Allport (1935) indicam que o primeiro uso do conceito foi empregado pela psicologia moderna em 1862, realizada por Spencer, “[...] referindo-se ao processo mental pelo qual o indivíduo organiza suas percepções,

²² Um *construto hipotético* é um processo ou entidade que supomos que existe mesmo quando não for diretamente observável ou mensurável: a atração entre duas pessoas, por exemplo, pode ser detectada a partir dos elementos envolvidos nela e que são objeto de observação direta (SARABIA, 2000, p. 121).

crenças e sentimentos sobre um determinado objeto e que orienta o seu comportamento futuro” (TEIXEIRA, 2014, p. 42).

Os estudos de Lima (2002) e de Sarabia (2000) explicitam uma série de definições sobre atitude que apareceram ao largo dos anos que se filiam a diferentes perspectivas teóricas do campo: **1915** - Processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social; **1935** - Estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a objetos ou situações com que se relaciona; **1954** - Resposta subentendida, produtora de tensão e considerada socialmente significativa no meio em que o indivíduo está inserido; **1959** - Variável intermediária do comportamento: expectativa, tendência, predisposição; **1967** - Inferência a partir da observação do seu próprio comportamento e das variáveis situacionais em que ocorre; **1975** - Predisposição aprendida para responder de maneira consistentemente favorável ou não a respeito de um determinado objeto; **1986** - Predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais; **1989** - Avaliação subjetiva, que embora se constitua numa experiência interna, tem uma referência pública; **1993** - Constructo hipotético referente à tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica.

Sarabia (2000, p. 122) explicita, ainda, outras três definições com diferentes enfoques:

- 1.uma organização duradoura de processos motivacionais, emocionais, perceptivos e cognitivos em relação a algum aspecto do mundo do indivíduo;
- 2.uma tendência ou predisposição do indivíduo para avaliar um objeto ou o símbolo desse objeto;
- 3.uma predisposição relativamente estável da conduta em relação a um objeto ou setor da realidade.

Afora tais definições, Sarabia (2000, p. 122) acrescenta que “[...] se o componente motivacional (de ativação e orientação da conduta em direção a um objetivo) não estivesse presente, não poderíamos falar em atitude”. O autor explica que embora possam também estar relacionadas à “natureza motivacional ou utilitarista”, as atitudes contêm quatro *funções psicológicas*: a defensiva, a adaptativa, a expressiva dos valores e a cognoscitiva.

Assim, o autor indica que a função defensiva atua como mecanismo de auto-proteção coletiva numa determinada situação; a função adaptativa ajuda a alcançar objetivos desejados e a evitar os não desejados; a função expressiva dos valores pressupõe que as pessoas têm necessidade de expressar atitudes que reflitam seus valores mais relevantes sobre o mundo e sobre si mesmas; e a função cognoscitiva consiste num modo de ordenar, esclarecer e dar estabilidade ao mundo no qual vivemos (SARABIA, 2000).

Estudos de Sheth, Mittal e Newman (2001), Leal, Soares, Rocha e Ribeiro (2013), Katz e Stotlend (1959), Stratton e Hayes (1994), Sarabia (2000) e Lima (2002) mostram que as atitudes possuem três componentes fundamentais e, conhecê-los, no âmbito deste estudo, pode ajudar a chamar a atenção e elucidar tramas que envolvem processos implicados no interesse pelo conhecimento:

- Componente Cognitivo: pensamentos, ideias, opiniões, crenças que ligam o objeto de atitude aos seus atributos ou consequências e que exprimem uma avaliação mais ou menos favorável;
- Componente Afetivo (personalidade, tendências e valores de uma pessoa, preferências): ligados aos sentimentos que uma pessoa tem em relação a um objeto, ou emoções que o objeto evoca (atração ou rejeição);
- Componente Conativo (conduta, comportamento, ações manifestas, intenções): ação que alguém deseja realizar em relação ao objeto: tendência de reação do indivíduo diante do objeto da atitude.

Conforme assinala Teixeira (2014, p.45), a sequência em que os três componentes ocorrem podem constituir uma hierarquia:

Fig. 1: Hierarquia das Atitudes
Fonte: Sheth, Mittal e Newman (2001) apud Teixeira (2014)

De acordo com Sheth, Mittal e Newman (2001), quando as cognições ocorrem primeiro, seguida pelo afeto e conação, a hierarquia de aprendizado se estrutura, de modo que as crenças em relação ao objeto sobressaem-se aos sentimentos por ela.

Nesse sentido, Steil, Pillon e Kern (2005, p. 254), apoiados no estudo de Lavine, Thomsen, Zanna e Borgida (1998), apontam que “[...] as atitudes são influenciadas simultaneamente pela cognição e pelo afeto”, e alertam que “[...] o grau de influência desses dois elementos difere entre os indivíduos na determinação das atitudes dirigidas a diferentes objetos; porém, quando a cognição e os sentimentos com relação a um objeto possuem valências opostas, a influência dos sentimentos tende a predominar”.

Assim, na hierarquia emocional o lado racional é diminuído, pois o indivíduo é controlado inicialmente pelas emoções para depois agir e, por último, pensar, configurando uma ação por impulso (TEIXEIRA, 2014). Finalmente, a hierarquia de baixo envolvimento tem a sequência de conação, afeto e cognição, relacionando-se à tomada de atitude em relação a objetos de pouco interesse. Desse modo, uma hierarquia de aprendizado pressuporia um alto envolvimento do

indivíduo em relação ao objeto, motivando-o a buscar uma maior quantidade de informações e considerar mais alternativas para depois agir.

Portanto, “[...] a formação e mudança de atitudes opera sempre com relação aos três componentes” que além de exercerem controle mútuos, atuam de modo interrelacionado e são interdependentes (SARABIA, 2000). Conforme aponta Sarabia (2000), “[...] em certos casos, pode apresentar-se com maior intensidade um ou outro desses componentes, mas sempre estarão presentes os fatores afetivo, cognitivo e comportamental em todo o processo de formação e expressão de atitudes” (SARABIA, 2000, p. 122; p. 124; p. 173; p. 129).

Lima (2002, p.189) aponta outras duas características das atitudes: a sua intensidade e a sua acessibilidade.

Segundo a autora, a intensidade opõe posições extremadas a posições fracas, ao passo em que a acessibilidade, “[...] isto é, a probabilidade de ser ativada automaticamente da memória quando o sujeito se encontra com o objeto de atitude, está associada à sua força, à forma como foi aprendida e à frequência com que é utilizada pelo sujeito” (LIMA, 2002, p. 189).

A autora explica que as atitudes não são diretamente observáveis, pois “[...] trata-se de uma inferência sobre os processos psicológicos internos de um indivíduo, feita a partir da observação dos seus comportamentos (verbais ou outros)”. Ademais, a autora pontua que “[...] a grande maioria dos autores considera as atitudes como aprendidas e, portanto, alteráveis” (LIMA, 2002, p. 189).

Nessa perspectiva, destaca que as atitudes possuem “[...] uma certa estabilidade temporal que a diferencia relativamente aos traços de personalidade, que seriam mais estáveis, e dos estados emocionais, que seriam mais passageiros” (LIMA, 2002, p. 189).

Em sua análise, Sarabia (2000) explica que as atitudes são experiências subjetivas internalizadas; envolvem experiências e avaliação “de” e “sobre” uma coisa ou objeto, situação ou pessoa; podem ser manifestadas por linguagem verbal (expressas por meio de opiniões) e não-verbal (gestos, comportamentos,

por exemplo); são transmitidas e são previsíveis em relação à conduta social; envolvem juízos de valor.

Nesse sentido, o autor define atitudes como “[...] tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação” (SARABIA, 2000, p. 122). O autor aponta que se uma atitude envolve tanto um componente afetivo como uma tendência à ação, poderíamos, também distinguir um outro componente: “o avaliativo”.

Katz e Stotland (1950)²³ especificam que esta avaliação implicará sempre os elementos afetivos e cognitivos mobilizados. Contudo, alertam que se há uma forte correlação entre os dois componentes, será o componente afetivo o predominante da avaliação (OUELLET, 1978, p. 368, tradução nossa). Lima (2002, p. 189) aponta que “[...] as atitudes expressam-se sempre através de *um julgamento avaliativo* (favorável/desfavorável)”, aspecto que caracteriza um dos poucos consensos acerca do conceito.

De forma geral, e conforme o estudo de Paillard (1961, p. 07, tradução nossa), os conceitos parecem manter em comum “[...] a idéia de uma predisposição mais ou menos permanente e mais ou menos suscetível, em certas situações, para influenciar e dirigir a ação do sujeito numa direção”.

Após análise de mais de cem definições sobre o termo, Allport (1935)²⁴ apud OUELLET, 1978, p. 366, tradução nossa) apontava que diferentes autores concordavam com a idéia de “[...] predisposição para responder a um objeto social, e que esta predisposição poderia ser aprendida”.

De acordo com Cabral e Nick (2001, p. 33) a atitude representa uma fusão de elementos que não foram adquiridos somente formal e conscientemente mas,

²³ KATZ, D.; STOTLAND, E. A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In: *Psychology : A Study of a Science*. New York : McGraw-Hill, 1959, p. 428. (v.3).

²⁴ ALLPORT, G. W. Attitudes. In: *Handbook of social psychology*. Worcest: Clark University Press, 1935.

de um modo incidental, do nosso meio social. Conforme indicam, “[...] a maioria das atitudes são absorvidas daqueles que nos cercam, sem que estejamos côncios desse fato”.

Sebastiany (2013, p. 73) explica que a atitude “[...] se configura em um estado mental organizado através de experiências vividas pela pessoa, que traz uma influência direta e dinâmica em sua resposta individual para todos os objetos e situações com as quais está relacionada”.

Michener, De Lamater e Myers (2005) apontam que a atitude apresenta um elemento reativo à mudança e que “[...] tal tendência é produto do modo como as atitudes se organizam na mente, pois a atitude de uma pessoa em relação a qualquer objeto social, geralmente, não é uma unidade isolada, mas está inserida em uma estrutura cognitiva interligada a um complexo número de outras atitudes”.

Sarabia (2000, p. 130) indica ainda que uma das ideias centrais dos estudos em psicologia social, as teorias da consistência atitudinal, defendem que “[...] sempre que uma pessoa experimenta um estado de inconsistência procurará passar a outro estado de maior coerência, no qual adotará uma atitude conseqüente com as suas experiências anteriores”.

Entretanto, embora duradouras, “[...] nem todas as atitudes de uma pessoa têm a mesma consistência e coerência, nem todas elas são, em princípio, igualmente estáveis”. O autor ressalta que “[...] ninguém é consistente em todos os seus comportamentos, nem todos somos igualmente consistentes em nossas atitudes, opiniões e condutas” (SARABIA, 2000, p. 129).

Assim, o autor indica que as atitudes “[...] nem sempre são o resultado de elaborados processos de reflexão que desembocam na adoção de uma determinada atitude diante de um objeto” (SARABIA, 2000, p. 129).

O estudo e a análise realizados por Sarabia (2000, p. 129) apontam que os resultados das pesquisas demonstram que na modificação das atitudes e na tentativa de adequar o comportamento do sujeito às suas atitudes, uma série de fatores (o autoconceito e a autoestima, as relações com os demais e diversos

fatores situacionais) colocam em questão a validade geral das teorias da coerência atitudinal, mas é importante destacar que

Certas atitudes podem evoluir desde estágios de baixa consistência até se transformar em disposições atitudinais profundamente enraizadas no indivíduo, fruto da reflexão sobre os valores, normas e crenças nos quais se apoiam. Há, no entanto, as que serão modificadas ou chegarão inclusive a serem abandonadas para serem substituídas por outras (SARABIA, 2000, p. 130).

Em suma, de caráter aprendido, a atitude é construção individual do sujeito, mas “[...] é também uma experiência socialmente partilhada” (LIMA, 2002, p. 187).

Nessa perspectiva, podem ser desde disposições intuitivas (sem serem por isso hábitos puramente automáticos) até juízos refletidos, analíticos e sistemáticos (SARABIA, 2000).

Conforme assinalado pelo autor, a escola, como agente socializador, assume sempre um contexto gerador de atitudes (SARABIA, 2000, p.135). Sarabia (2000, p. 139) indica que os psicólogos sociais “[...] estão interessados, de maneira fundamental, no estudo das atitudes, dos valores e das normas, em como influi, nestas aprendizagens, a forma de relacionar-se com os demais e na sua influência no comportamento humano”.

Portanto, os contextos que se constituem como local de práticas e experiências, significam, no âmbito do presente estudo, instâncias essenciais à identificação de aspectos atitudinais que possam instar na base de nosso estudo.

2.1 Aprendizagem significativa: a perspectiva dos conteúdos atitudinais

No contexto da “aprendizagem significativa”²⁵ (COLL, 2000), três tipos de conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) são tomados de forma relacionada no processo de *construção de significados* e de *atribuição de sentido*, pelos sujeitos. As noções apresentadas pelos referenciais da Educação ajudam a

²⁵ Conforme indica Coll (1998, p. 14) trata-se de aprendizagem na qual “[...] os alunos podem construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem”, que se difere, portanto, da concepção tradicional: transmissivista e cumulativa.

identificar distinções e aspectos que implicam relações entre Informação e Educação.

Mendes e Altarugio (2016), apoiadas nos estudos de Zabala (1999), de Pozo e Crespo (2009), de Coll (1998), entre outros, assinalam a necessidade de entender as diferenças e as relações entre os diferentes tipos de conteúdos, uma vez que a atitude, como resultante de um determinado processo, não se dá no vazio, posto que não é mensurável como as aprendizagens procedimentais (técnicas, destrezas, métodos e estratégias, que integram a esfera do “saber-fazer”); ou conceituais (fatos ou dados, conceitos e princípios, relativos à esfera do “saber”), apesar de intrinsecamente ligada a estas. Os conteúdos atitudinais (normas, valores e atitudes), que se referem “ser”, articulam-se aos demais, na medida em que *saber* e *saber-fazer* acabam por constituir esferas subjetivas, conferindo identidade ao sujeito.

Nos conteúdos conceituais, os fatos ou dados são informações declarativas ou afirmativas sobre algo: “A aprendizagem de dados é necessária quando eles são funcionais, quando servem para facilitar outros aprendizados mais significativos” (POZO; CRESPO, 2009, p. 81). Os conteúdos que implicam em uma compreensão dos fatos e dados são classificados como conceitos e princípios. Essa condição de aprendizagem é que permite que a mesma seja significativa, utilizando-se de atividades complexas que promovam a elaboração e construção pessoal do conceito (ZABALA, 1998). Os conceitos são utilizados para compreender um dado, abrangendo seu significado, sua ocorrência e suas consequências. Já os princípios admitem um alto grau de abstração, englobando conceitos mais gerais (POZO; CRESPO, 2009).

Segundo Zabala (1999, p.10) os conteúdos procedimentais são um “[...] conjunto de ações ordenadas e dirigidas para um fim”. Para Pozo e Crespo (2009), os diferentes tipos de procedimentos se baseiam em um *continuum* de generalidades, partindo das mais simples que são as técnicas e destrezas até as mais complexas que são as estratégias.

Por fim, os conteúdos atitudinais estão presentes no ensino e na aprendizagem de modo implícito. Segundo Zabala (1998, p. 46) as atitudes, “[...]”

são a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados”. Portanto, o componente das atitudes é *comportamental*, as pessoas atuam conforme o valor que internalizaram de uma norma.

Sarabia (2000, p. 136) assinala que há uma série de atitudes que serão comuns a todas as disciplinas (o respeito pelo material, a participação em aula ou nas atividades recreativas, a atitude de diálogo e debate, etc.) e outras que serão específicas de uma matéria concreta (o interesse pelas contribuições da ciência à sociedade, por exemplo). Assim, estabelecem uma relação entre o transversal e o especializado.

Conforme indica Sarabia (2000, p. 136) “[...] como conteúdo de ensino, as atitudes, do mesmo modo que os conceitos e os procedimentos, não constituem uma disciplina separada, mas são parte integrante de todas as matérias de aprendizagem”. De acordo com ele, “[...] com o transcurso de experiências ao longo do tempo e de situações diferentes, as atitudes de uma pessoa vão sofrendo mudanças”. Nesse sentido, a família, a escola, o trabalho, os grupos religiosos, etc., “[...] submetem o indivíduo a uma série de pressões e exigências diferentes que fazem com que este vá modificando a sua visão do mundo e a sua postura diante de questões concretas” (SARABIA, 2000, p.132). Por isso, “[...] é em cada uma das situações de aprendizagem e ensino de uma matéria que se situa o núcleo a partir do qual terão lugar os processos de formação e mudança de atitudes” (SARABIA, 2000, p.136).

Nesses termos, situações que oportunizem relações significativas dos sujeitos com diferentes universos e campos disciplinares do conhecimento, poderá ser caminho à redefinição dos sujeitos com os saberes.

2.2 Formação e mudança de atitudes: processos articuladores

A construção de saberes, conforme apontado anteriormente, coloca que o *sujeito do saber* é alguém em relação, em relação com o conhecimento, em relação com o outro, imerso num universo, em articulação, dinamicamente

envolvido no universo do conhecimento. Nesse sentido, difere do sujeito receptor de informação, colocado à mercê de conteúdos sobredeterminados por outrem, que, muitas vezes lhes escapam. Vale discutir, portanto, elementos essenciais que permitam compreender o *jogo* implícito na busca da construção de atitudes face ao conhecimento.

Sarabia (2000) aponta nos estudos de Kelman (1978²⁶) que “[...] a mudança atitudinal é estimulada quando o indivíduo enfrenta uma discrepância entre uma atitude sua e algum novo elemento de informação”. De acordo com sua perspectiva essa discrepância pode adotar três formas: a) discrepância entre a atitude que o indivíduo possui e certa informação nova sobre a realidade; b) discrepância entre a atitude do sujeito e as atitudes de outras pessoas significativas; c) discrepância entre a atitude e a ação ou ações próprias.

Segundo Kelman (1978), esta última forma de discrepância atitudinal ou de comportamento contra-atitudinal tem sido considerada por diversos autores como a principal fonte para a mudança atitudinal. Assim, as atitudes mudam constantemente no transcurso da ação (SARABIA, 2000, p. 132).

Kelman (1978b apud SARABIA, 2000, p.133) identifica três componentes básicos da ação: “o contexto, a ação em si e as conseqüências da ação”. Segundo aponta, a ação é uma conduta explícita que produz alguma modificação na pessoa. Assim,

[...] quanto maior o grau de publicidade, irreversibilidade, atividade e envolvimento de uma conduta, maior será a mudança que produz no meio e maiores serão as conseqüências reais que terá para o ator. São as ações não triviais - caracterizadas pela participação ativa, pelo envolvimento público e pelas conseqüências que possuem na vida real - às quais me refiro quando falo do contexto próprio das mudanças atitudinais significativas (KELMAN, 1978, p. 3-4 apud SARABIA, 2000, p. 132).

Nesse sentido, “[...] o comportamento ou ação do indivíduo inclui não somente a conduta manifesta, mas também o comportamento verbal associado aos pensamentos, às percepções ou sentimentos” (SARABIA, 2000, p. 133).

²⁶ KELMAN, H. C. *Attitudes are alive and well and grainfully employed in the sphere of action*. American Psychology, 1978.

Nesses termos, “[...] as atitudes são, portanto, realidades dinâmicas e mutantes, sujeitas a um contínuo processo de aprendizagem, intencional ou não, que têm lugar na ação” (SARABIA, 2000, p.154).

Em suma, de acordo com Sarabia (2000), do modelo de Kelman (1978), pelo menos dois fatores indicam aspectos de mudança de atitudes no indivíduo: “o caráter público das ações ou expressões e a ação”, aspectos que dizem respeito direto a processos que estão na base da formação dos saberes atitudinais.

No contexto educativo “[...] a formação e a modificação de atitudes é mais simples e gratificante para aqueles que mantiverem uma disposição de maior envolvimento em sala de aula” (SARABIA, 2000, p. 134), categoria que podemos considerar para outros contextos que implicam relações diretas entre os sujeitos. Conforme pontua: “[...] como o processo educacional ocorre numa dinâmica de interação, cada estudante adota atitudes diferentes em relação ao professor, aos seus colegas, às matérias concretas, à escola e aos planos de estudo” (SARABIA, 2000, p.135).

Conforme o autor assinala, “[...] ao longo da etapa escolar, meninos e meninas adquirem conhecimentos cada vez mais complexos, habilidades analíticas e verbais, e aprendem a lidar com uma série de instrumentos e técnicas” (SARABIA, 2000, p. 141). Ademais, internalizam normas e papéis dentro das dinâmicas do contexto de aprendizagem e, de forma involuntária ou consciente, crianças e adolescentes aprendem “[...] uma série de atitudes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, pelo fato de encontrarem-se numa situação pública, de interação com outros indivíduos” (SARABIA, 2000, p. 141).

O autor ressalta que a aprendizagem “[...] é então um processo interacional, no qual as atitudes e o comportamento da pessoa são influenciados pelos membros do grupo ao qual pertence” (SARABIA, 2000, p.141) e que a “[...] significação e a valoração que cada indivíduo faz do que lhe é ensinado, da maneira como lhe é ensinado e de quem lhe ensina influir de forma decisiva no que há de aprender” (SARABIA, 2000, p. 136).

Complementando, nessa perspectiva, Pelle e Jarvis (2001) ²⁷ assinalam que as crianças com atitudes positivas são mais suscetíveis em manter e dar continuidade ao estudo dos assuntos que gostam, e, para tanto duas perspectivas relativas às interações do indivíduo com o ambiente são ressaltadas: “[...] há interesses derivados especificamente das características do meio (conhecido como interesse situacional) e derivados de disposições inerentes ao indivíduo (conhecido como interesse individual ou pessoal)”, conforme sinaliza Gown (2013, p. 49), e apontam os estudos de Wade (2001) ²⁸.

Conforme assinalado, o interesse individual se desenvolve ao longo do tempo, através do conhecimento de determinado assunto, perguntas instigantes, desafios (WADE, 2001 apud GOWN, 2013). Ou seja, quanto mais o sujeito sabe e se é reconhecido pelo que sabe, mais interesse em saber ele busca.

Nesse sentido, Sarabia (2000, p. 137) destaca que a curiosidade, o interesse pela busca da verdade, o envolvimento na tarefa etc., são fatores que favorecem a aprendizagem e intervêm de modo decisivo na aquisição de conhecimentos; além disso, que “[...] uma valoração positiva do ambiente (relações sociais), por exemplo, pode incentivar o interesse [...] pelo conteúdo concreto das disciplinas e pela própria participação” (SARABIA, 2000, p. 137). Nesse sentido, saber e querer saber estão mutuamente implicados nas dinâmicas da formação de atitudes face ao conhecimento.

Conforme tais pressupostos, o sujeito desenvolverá atitudes *positivas ou negativas* em relação a determinadas matérias/temas, não somente em função do conteúdo de cada disciplina, mas também e de um modo inevitavelmente interrelacionado “[...] em função do ambiente que for gerado durante a aprendizagem desses conhecimentos e das possibilidades que surgirão ao

²⁷ PELL, T.; JARVIS, T. Developing attitude to science scales for use with children of ages five to eleven years. *International Journal of Science Education*, v.23, n.8, p.847-862, ago.2001.

²⁸ WADE, S.E. Research on importance and interest: implications for curriculum development and future research. *Educational Psychology review*, v.13, n.3, p.243-261, 2001.

realizar uma série de atividades e de mostrar um comportamento que seja aceitável para os outros” (SARABIA, 2000, p. 138).

Concorrem nesta direção, a participação nos debates, o rigor no trabalho, a curiosidade pelo saber, o respeito às opiniões alheias, a objetividade na análise, etc., elementos que constituem objetivos explícitos das diferentes áreas curriculares que indissociavelmente afetam as atitudes gerais desejáveis em qualquer cidadão de uma sociedade democrática e moderna (SARABIA, 2000).

Em face disso, Sarabia (2000, p.133) destaca que “[...] o comportamento dos indivíduos não se limita à colocação em prática de uma atividade visível e óbvia para todos os membros de um grupo, mas que também atuamos quando falamos e expressamos opiniões ou sentimentos, quando fazemos gestos com o corpo e o rosto e, sem dúvida, quando permanecemos imóveis ou impassíveis numa situação na qual se poderia esperar uma resposta ou reação da nossa parte”.

Diante do explicitado e considerando os três componentes das atitudes (cognitivo, afetivo e conativo), somados ao reconhecimento explícito da importância decisiva que as avaliações subjetivas que os indivíduos realizam de tudo aquilo que supostamente devem aprender na escola, Sarabia (2000, p. 137) assinala a aceitação de três fatores:

- 1) O papel ativo das atitudes do aluno no processo de aprendizagem;
- 2) A contribuição dos fatores afetivos e emocionais no sucesso ou fracasso da aprendizagem;
- 3) A possibilidade de que uma atitude positiva em relação a um objeto concreto se manifeste num comportamento de acordo com essa atitude.

Da mesma forma, “[...] as mudanças no comportamento e nas atitudes que têm suas origens na interação com outras pessoas são consideradas produtos da socialização”, e em “[...] todo processo de socialização não somente ocorrem diferenças atitudinais e comportamentais entre os indivíduos, mas também geram-se atitudes, valores e comportamentos contrários aos previstos ou desejados” (SARABIA, 2000, p. 139; p. 145). Entretanto, a socialização, sempre presente em

contextos interativos, é um conceito chave no processo de formação e de aprendizagem ou aquisição das atitudes, pois, assim como a noção de *valores*, *normas*, *sentimentos*, dentre outras, constitui “[...] parte integrante de todo julgamento, decisão ou ação que o indivíduo venha realizar ao longo de sua vida” (SARABIA, 2000, p. 139).

Conforme indica, existem na psicologia duas abordagens fundamentais sobre a socialização: uma, receptiva e outra, participativa. Na primeira, o indivíduo é um sujeito receptivo que internaliza normas, valores, atitudes e comportamentos que contribuem para a perpetuação da ordem social existente e para a manutenção de sua posição dentro dos meios sociais dos quais participa. Nesta, denominada *estrutural-funcionalista*, são enfatizados “[...] os processos de adaptação e conformidade às exigências da sociedade pelo indivíduo” (SARABIA, 2000, p. 140). Na segunda abordagem, parte-se de uma concepção de sujeito ativo, que participa num processo contínuo de interações e negociações a partir do qual ele é criado e recriado. Nessa perspectiva, a ênfase é colocada no desenvolvimento da pessoa e na sua participação ativa na construção do eu e das diferentes situações sociais.

De acordo com Sarabia (2000, p.140) “[...] o indivíduo desenvolve um conceito de si mesmo, uma *identidade* e um conjunto de atitudes, disposições e comportamentos que contribuem para a aquisição de papéis como mecanismo de autoconhecimento e de conhecimento do próximo, o que constitui a base de toda interação social”.

Ambas as abordagens destacam que o indivíduo contribui ativamente para a criação das situações de interação pois esta “[...] não acontece no vazio, mas sim dentro de algumas estruturas sociais que têm as suas próprias normas e mecanismos de funcionamento e organização” (SARABIA, 2000, p.140).

Em suma, a socialização se dá dentro de instituições e organizações como a família, a escola, o local de trabalho e os grupos e locais de interesse, entre outros. Com isso não se quer dizer que se trate de estruturas imóveis, mas de grupos sociais que possuem suas próprias normas e valores, impondo ou negociando com os que pretendem fazer parte deles (SARABIA, 2000, p. 140).

Objetivamente, o processo se configura por meio de diferentes fatores e processos, dentre as quais alguns são fundamentais e decisivos à formação e mudança de atitudes, tais como “a participação em diálogos e discussões (p.167); o papel das “pessoas significativas” na relação entre atitudes e comportamentos (p.168), em especial sua influência no nosso auto-conceito, na nossa autoestima e nas nossas atitudes em relação a objetos, pessoas e situações (p.168), a partir de sua aprovação ou desaprovação de nossas atitudes e comportamentos; as possibilidades de comunicação, tanto quanto experiência subjetiva (p.166), dentre outras. As mudanças atitudinais que envolvem a participação ativa e sistemática do sujeito, a tomada de decisões, segundo Sarabia, tendem a ser mudanças duradouras e persistentes (p.169) e que a conquista da autonomia pessoal será alcançada paralelamente ao desenvolvimento das atitudes de participação, colaboração solidária e de responsabilidade compartilhada.

A abordagem da literatura mostra, assim, que a compreensão das atitudes implica o reconhecimento de uma série de elementos interrelacionados e interdependentes, que não são estáveis, apesar de duradouros, constituídos pelos componentes cognitivo (pensamentos, crenças, opiniões, percepções, intuições, avaliações), afetivo (particularidades, emoções, mobilização, atribuição de juízos de valor) e conativo (atos, gestos, postura, intencionalidade, perseverança, constância, esforço, condutas positivas ou negativas, favoráveis ou desfavoráveis, coerentes ou incoerentes, adaptativas ou contestatórias) dos sujeitos com relação aos objetos ou situações com os quais têm contato.

Tendo em foco, nosso objeto de estudo, é possível considerar que as atitudes face ao conhecimento decorrem dos valores que são construídos ao longo da vida. Constituem-se processualmente, sem efeito instantâneo, concatenando relações entre o transversal e o especializado, ou seja, não prescindem da vivência em dispositivos culturais e educativos específicos, uma vez que estes atuam de forma decisiva sobre as relações com o saber. Com maior ou menor intensidade, as atitudes são aprendizagens socioculturais estimuladas (motivadas), sistematicamente ou não, incluem regras ou normas, são adquiridas de modo incidental (não intencional) por meio de experiências e influências

partilhadas pelos membros de um grupo e por trocas externas aos contextos habituais que, apropriadas pela subjetividade de cada indivíduo, manifestam-se em comportamentos observáveis ou por inferência (linguagem verbal e não-verbal), posto que não se trata de uma ferramenta ou mecanismo artificial pré-construído para dar respostas esperadas mas, pelo contrário, ligam-se a um complexo conjunto de elementos que nem sempre são o resultado de elaborados processos de reflexão dos seres-humanos, mas que desembocam na adoção de uma determinada posição diante de um objeto, o que assinala um conceito de identidade, compreensão de si próprio, face os valores assumidos e explicitados socialmente.

3 Bibliotecas e a construção de conhecimento: o ato de pesquisar em foco

Ter e poder fazer uso de uma biblioteca escolar ou pública é não somente questão pedagógica, mas categoria que integra metodologias adotadas visando à construção do pensamento crítico.

As noções, abordagens, finalidades, modos e práticas de pesquisa, todavia, sofreram e sofrem mutações significativas, de acordo com os cenários educacionais e culturais que as orientam. A pesquisa em contextos educativos, objeto a ser observado no presente estudo, tendo em vista refletir sobre a construção de saberes atitudinais face ao conhecimento, demanda colocar tal noção em perspectiva, como forma de compreender sua complexidade, sobretudo em quadros marcados por profundos contrastes, ao mesmo tempo de superabundância, como de falta de informação, tais como os observados na contemporaneidade, especialmente no país.

Nesse sentido, discute-se, a seguir, aspectos que envolvem Informação e Educação, com foco em práticas de pesquisa, considerados paradigmas e contextos internacionais, que se consolidaram e são difundidos por meio de organismos ligados ao campo das bibliotecas.

3.1 Bibliotecas, *busca de informação* e construção de conhecimento: primórdios

Desde o século XIX, a participação das bibliotecas escolares, sobretudo nos Estados Unidos, vêm marcando os processos implicados nos atos de conhecer, constituindo-se como paradigma indispensável à formação de crianças e jovens. Coadjuvantes do processo de introdução da *Informação* nos estabelecimentos de educação, as bibliotecas foram responsáveis por fornecer recursos ao ensino, tais como livros, revistas. Para torná-las úteis e eficazes no seu intento educativo, as bibliotecas (escolares e/ou universitárias) criaram

metodologias para ensinar o seu uso, especialmente a públicos “não-iniciados”, sem domínio de linguagens e lógicas.

Exemplificam tais preocupações a criação de programas e práticas da chamada *Library Instruction* (SALONY, 1995) e seus desdobramentos, demonstrando que a relação entre os sujeitos e a ordem do conhecimento implica aprendizagens específicas, complexas e especializadas, às quais as bibliotecas americanas lançaram-se, a partir de meados dos anos de 1850. Dentre estes, o *Chicano Library Program* (DUDLEY, 1970), desenvolvido pela Universidade da Califórnia, em 1970, o qual propunha uma série de atividades programadas e auto dirigidas, para aprendizagem do uso da biblioteca, voltadas a alunos bolsistas com potencial acadêmico, tornou-se espécie de referência, difundido e seguido em diferentes partes do mundo. Consolidado nos meios bibliotecários, especialmente em razão do apoio da *American Library Association* (ALA), os princípios ali implícitos enfatizam a dimensão procedimental do ensinar a biblioteca, tomada como um centro de recursos informacionais a ser usado para a pesquisa *escolar*, indispensável como apoio a aprendizagens curriculares.

O crescimento da indústria de tecnologia alterou o cenário das bibliotecas escolares naquele país, com repercussões posteriores em diferentes esferas e contextos mundiais.

3.2 Pesquisa, Biblioteca, Informação: a chegada das tecnologias de informação

Na década de 1960, a indústria do conhecimento marcava a economia americana. Na época, pesquisas mostravam que 43% da força de trabalho do país eram decorrentes dessa “nova indústria”, responsável por 29% do Produto Nacional Bruto (PNB). Entre 1900 e 1959, os trabalhadores dessa economia haviam passado de 11% para 32% da força de trabalho e expressões como “[...] produção e distribuição”, “aquisição e transmissão”, “criação e comunicação” eram elementos norteadores, mobilizadores das ações empreendidas naquele quadro (SIQUEIRA, 2011, p. 483).

Paul Zurkowski, bibliotecário, presidente da *Information Industry Association* (instituição que reúne empresas envolvidas com a criação, distribuição e uso de produtos, serviços e tecnologias de informação), recomendava a realização de um programa nacional de *Information Literacy*, nos Estados Unidos, vinculado às bibliotecas escolares, que deveria, em até uma década (1984), propiciar a *alfabetização informacional*. Inicialmente interessado em sistemas de patentes e ligado à economia do conhecimento, Zurkowski defendia que educação, pesquisa e desenvolvimento eram questões fundamentais ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social. Consequentemente, “[...] políticas que ampliassem o número de trabalhadores ligados à pesquisa e ao desenvolvimento deveriam constituir o *modus operandi* para a manutenção e aumento do progresso econômico dos Estados Unidos” (SIQUEIRA, 2011, p. 483).

É neste contexto sociocultural que a expressão *Information Literacy* foi empregada pela primeira vez em 1974, num artigo para a *National Commission on Libraries and Information Science*, agência do governo dos EUA, assessora de organizações públicas e privadas em questões de políticas de biblioteca e informação (DUDZIAK, 2003; CAMPELLO, 2009).

Em 1979, a Associação de Indústrias dos Estados Unidos, entidade liderada por Zurkowski, reforçou a relação do conceito de IL à “resolução de problemas”, ao universo do trabalho. Na década seguinte, o relatório “*A Nation at Risk: the imperative for Educacional Reform*” apresentava um diagnóstico acerca do ensino público no país e, embora, enfatizasse a aprendizagem de habilidades intelectuais, o documento não mencionava as bibliotecas. Campello (2003) aponta que os bibliotecários americanos ficaram desapontados com esta omissão e passaram a publicar diversos manifestos contra o referido documento. Neles, tentavam explicitar o papel que a biblioteca (sobretudo a escolar) tinha no desenvolvimento das atividades educacionais.

Vários estudos e trabalhos são elaborados, em decorrência, atestando o papel preponderante das bibliotecas e de suas práticas em contextos educativos, tendo em vista aprendizagens informacionais pelas novas gerações. Em 1985,

Patricia Breivik relaciona a atuação do bibliotecário com o processo educacional. Dois anos depois, a publicação da monografia *"Information Skills for an Information Society: a review of research"*²⁹ de Carol Kuhlthau³⁰ afirmava bases para a *Information Literacy Education*. Segundo essa nova perspectiva, deveria haver uma integração ao currículo escolar, de modo que este estivesse em harmonia com o universo informacional dos aprendizes e enfatizasse uma formação voltada para a investigação e o amplo acesso aos recursos informacionais através das tecnologias comunicacionais de informação (MATA, 2014).

Da mesma forma, em 1989, decorrente das mudanças significativas que vinham ocorrendo, a ALA publicou relatório que destacava o papel da informação na esfera de negócios, governo e educação. Sugeriu-se no documento que o termo *Information Literacy* passasse a ser utilizado para designar o sujeito com habilidades para trabalhar com uma vasta quantidade de informações. As recomendações se concentraram "[...] na implantação de um novo modelo de aprendizagem baseado na diminuição da lacuna existente entre sala de aula e biblioteca" (MATA, 2009, p. 29). A definição do *"Report of the Presidential Committee on information literacy: Final Report"* (ALA, 1989) foi amplamente aceita e utilizada (DUDZIAK, 2003). No mesmo ano, foi publicada por Breivik e Gee a obra *"Revolution in the library"*, que introduziu o conceito de educação baseada em recursos (*resource-based learning*), enfatizando os processos de construção do conhecimento a partir da busca e uso da informação de maneira integrada ao currículo, sendo a biblioteca um dos elementos chaves na educação.

²⁹ Conforme Campello (2009, p. 74), os estudos de Kuhlthau tiveram início em meados da década de 1980 e até hoje vêm influenciando significativamente pesquisas posteriores em diversos países.

³⁰ KUHLETHAU, Carol C. Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs. In: CLYDE, L. A. *Sustaining the vision: a collection of articles and papers on research in school librarianship*. Castle Rock, Co.: IASL, 1996.

No período, os recursos tecnológicos passavam a ser vistos como recursos de aprendizagem (BREIVIK; GEE, 1989³¹ apud DUDZIAK, 2003).

A questão ganhou ênfase e volume, sobretudo na década de 1990, a partir da criação do *Institute for Information Literacy* da ALA – ACRL (Association of College and Research Libraries), inicialmente com o objetivo de treinar bibliotecários e dar suporte à implementação de programas educacionais desta natureza, no ensino superior.

A movimentação em torno da *Information literacy*, conforme verificado, articula-se, todavia, à nova ordem sociocultural e econômica, do final do segundo milênio, no bojo da denominada Sociedade da Informação (SI), expressão que ganhou relevo no cenário geopolítico mundial, correlacionada ao fenômeno de desenvolvimento das tecnologias informacionais de comunicação, recobrando inovações técnicas, conteúdos, práticas e programas de ação pública e privada (CORNU, 2005, p. 09, tradução nossa). Notadamente reconhecida como uma sociedade de fluxos informacionais, segundo seus teóricos, “[...] é vista como consequência da descentralização da economia, cujo corolário é a comunicação e o compartilhamento da informação e do saber” (CORNU, 2005, p. 15, tradução nossa). Situada num contexto marcado por efeitos do mercado globalizado, expansão da indústria cultural, processos de produção e de acesso à informações via *web* em escalas exponenciais, hiperespecialização dos campos do conhecimento, entre outros, apresenta uma dupla imposição: das técnicas midiáticas, que encerram suas atividades numa rede cada vez mais densa, e da economia imaterial, em que o conhecimento é, antes de tudo, um fator de eficácia e de performance.

Nesse sentido, a super valorização do papel dos dispositivos de informação e comunicação e do papel das mídias na constituição e desenvolvimento das sociedades constituem premissas que a legitimam e arregimentam³². Assim, “[...] a

³¹ BREIVIK, P. S.; GEE, E. G. *Information literacy: revolution in the library*. New York: Collier Macmillan, 1989.

³² García Canclini (2009) indica o fato de que instrumentos como a televisão e a internet, por exemplo, contribuíram para a expansão de medicinas tradicionais, e que grupos indígenas utilizam programas de computação para registrar e dar continuidade aos seus

razão instrumental está no coração deste universo e seus efeitos sociais e culturais dependem menos de infraestruturas e de ferramentas que dos usos de fato” (CORNU, 2005, p. 09, tradução nossa).

Alinhada a este panorama, a *noção de competência* entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associada a diferentes instâncias de compreensão: “no nível pessoal (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185).

Dada sua natureza polimorfa, trata-se de “[...] uma noção geral que conhece uso extensivo em lugares diferentes da sociedade e que tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente, como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho”³³ (ROPÉ; TANGUY, 2004, p. 16). No campo do ensino, por exemplo, a noção foi tomada “[...] como referência em diferentes países de língua francesa e anglo-saxônica, do ensino fundamental ao ensino médio, no âmbito dos currículos de educação geral, profissionalizante e aprendizado dos saberes elementares como ler, escrever” (PIERUCCINI, 2004, p. 22). Transposta para o campo da cultura, inscrita sob um quadro teórico destinado ao papel educativo das bibliotecas públicas, escolares, universitárias, dentre outras, tem adquirido posição de interesse crescente nos debates da Ciência da Informação, sobretudo no que concerne às literacias informacionais.

No Brasil, a concepção ganhou ênfase em 2011, 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, onde profissionais e pesquisadores transmitiram as suas principais reflexões à sociedade. Daí em diante uma série de seminários tem sido realizada na perspectiva da consolidação

mitos e cosmovisões, ainda que haja relações conflituosas ou cooperativas presentes nestes processos.

³³ Nesse sentido, o estudo de Isambert-Jamati, (2004, p. 120) assinala substituição do termo “conhecimento” por “competências” em documentos vinculados ao âmbito de ensino geral na França.

do movimento e da reunião tanto do campo científico como o profissional: em 2013, foi realizado o II Seminário “Competência em Informação: Cenários e Tendências”, durante o XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, que culminaram com a elaboração do Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as populações vulneráveis e minorias. A estes, seguiram o III Seminário de Competência em Informação (2014), cujo tema central foi “Competência em Informação e Redes de Conhecimento Colaborativo”, e o IV Seminário de Competência em Informação, em conjunto com o IV Seminário Hispano Brasileiro de Pesquisa em Informação, Documentação e Sociedade (2015). No ano de 2017, foi realizado ainda o IV Seminário de Competência em Informação “Integrando as redes dos pesquisadores – proposta de monitoramento e intercâmbio de atividades de Pesquisa no Brasil”, na UNESP/Campus de Marília, em São Paulo.

Tal aspecto evidencia que o Brasil tem adotado e reforçado adesão ao movimento da *Information Literacy*, endossando e replicando suas premissas conceituais e metodológicas no contexto das bibliotecas, sobretudo, escolares, em nível nacional.

Face à questão que anima o presente trabalho, o enfoque será retomado sob viés crítico ao longo do capítulo.

3.3 Da alfabetização à competência: a consolidação do paradigma cognitivista-procedimental

O *informacionalismo* (CASTELLS, 2000) gerado no bojo da Sociedade da Informação, a partir dos anos de 1980, contribuiu para a consolidação da *Information Literacy*, apesar da ausência de consenso sobre sua conceituação. De acordo com Horton Júnior (2013), cada país adotou uma expressão diferente para tradução do termo. Na Espanha, por exemplo, usa-se “*Alfabetización Informacional*” (MARZAL, 2008; URIBE-TIRADO, 2009) e, em Portugal, “*Literacia da Informação*” (URIBE-TIRADO, 2009), na França, “*Maîtrise de l’Information*”

(MAURY, 2010), variações terminológicas que a caracterizam conforme filiações científicas, concepções e metodologias.

No Brasil, a literatura apresenta diferentes expressões, tais como: “alfabetização informacional”, “literacia informacional”, “fluência informacional”, “habilidades em informação”, “habilidades informacionais”, “competência informacional” e “competência em informação” (GASQUE, 2010). Embora os autores brasileiros tenham adotado diferentes terminologias, o termo recomendado é “competência em informação”.

Mesmo diante a tantas reivindicações terminológicas, político-conceituais, a definição de Zurkowski (1974, tradução nossa) continua tomada como uma das mais precisas, ou primeira orientação:

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 problemas.

A noção de alfabetização e sua aplicabilidade prática aparece de modo claro na definição da *American Library Association* (ALA, 2000) que assinala o seguinte: para ser *competente em informação*, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária; acessar a informação necessária de forma eficaz e eficiente; avaliar criticamente a informação e suas fontes; incorporar a informação em uma base de conhecimentos; usar efetivamente a informação, com fins específicos; compreender as questões econômicas, legais e sociais que permeiam o uso e o acesso da informação, de maneira ética.

Conforme Sanchez Días (2008, p. 113) as competências em informação, constituem em fornecer uma ação, uma prática, em mobilizar de forma combinada, mesclada ou integrada, em um contexto e com um conteúdo determinado (transferível) todos os recursos (habilidades, conhecimento, atitudes) para solucionar com êxito problemas e aprender a aprender, a partir da interação

efetiva com a informação, sem delimitação de tipo, formato e suporte. São necessárias em qualquer âmbito e incluem outras competências como as tecnológicas, as bibliotecárias, as bibliográficas, o pensamento crítico e as sociais.

Com a análise de vinte definições mais utilizadas acerca da competência em informação (*information literacy*), Uribe-Tirado (2009) realizou uma macrodefinição com intuito de explicitar tendências e interrelações entre os conceitos e servir como guia para elaboração de práticas:

É o processo de ensino-aprendizagem que busca que um indivíduo e seu coletivo, devido ao apoio profissional e de uma instituição educativa ou uma biblioteca, empregando diferentes estratégias de ensino e ambientes de aprendizagem (modalidade presencial, virtual ou mista – *blend learning*), alcance as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) digitais, comunicacionais e informacionais, de forma que lhes permitam, depois de identificar suas necessidades informacionais, utilizando diferentes formatos, meios e recursos físicos, eletrônicos ou digitais, poder localizar, selecionar, recuperar, organizar, avaliar, produzir, compartilhar e divulgar (comportamento informacional) adequada e eficientemente essa informação, com uma posição crítica e ética, a partir de suas potencialidades (cognitivas, práticas e afetivas) e conhecimentos prévios (outras competências), e alcançar uma interação apropriada com outros indivíduos e grupos (prática cultural/ inclusão social), de acordo com os diferentes papéis e contextos que assume (níveis de ensino, pesquisa, desempenho de trabalho ou profissional) e, finalmente, com todo esse processo, alcançar e compartilhar novos conhecimentos e ter as bases para o aprendizado ao longo da vida para benefício pessoal, organizacional, comunitário e social para as demandas da sociedade da informação (URIBE-TIRADO, 2009, p.14, apud MATA, 2014, p. 62, tradução da autora).

O conceito de “competência em informação” apresenta quatro períodos de desenvolvimento: 1) o fase dos precursores, na década de 1980, caracterizada pelos estudos de instrução bibliográfica e da competência informacional como uma forma de aprendizagem; 2) a fase experimental, de 1990 a 1995, representada pelos estudos que definiram o termo, considerando a aprendizagem baseada nos recursos informacionais que influenciam a prática até os dias de hoje; 3) a fase exploratória, de 1995 a 2000, marcada por aumento considerável do número de pesquisas que se utilizam de enfoques metodológicos variados; 4) a

fase de expansão, de 2000 em diante, caracterizada pela realização de pesquisas aplicadas e práticas (BRUCE, 1999; 2000 apud CAMPELLO, 2009).

A ênfase sobre os enfoques ligados à competência em informação demanda, entretanto, ser colocada sob perspectiva, no âmbito da Educação, em razão da ênfase procedimental, utilitária dada aos usos do conhecimento.

3.4 Educar para a informação: uma perspectiva para além da competência

Outras vertentes teóricas, em especial a produção presente no contexto francófono, incluem outros enfoques, apresentando-os sob diferentes expressões que se ocupam da “*educação para a informação*”.

Conforme explicitam os autores (SERRES, 2008, 2010; MAURY, 2010; LE DEUFF, 2009), os termos *Culture de l'Information* e *Culture Informationnelle* não são equivalentes nem se tratam de simples traduções para *Information Literacy*, como frequentemente são compreendidas, apesar dela decorrentes. Já a *Maîtrise de l'Information* tem sido adotada como correlata nesse quadro terminológico e, de maneira singular, a *Translittératie* aparece como noção transversal em relação às demais (SERRES, 2012) e designa um conjunto de competências implementadas pelos usuários em todos os meios disponíveis de informação e comunicação que consiste na “[...] capacidade de ler, escrever e interagir através de uma variedade de plataformas, ferramentas e meios de comunicação, desde as iconográficas até a oralidade, através da escrita manual, manipulando a edição de imagens, o uso de rádio, televisão, cinema, busca de informações, uso de redes sociais, decodificação de informações, etc (SERRES, 2012, tradução nossa).

Segundo pontua Maury (2010), os anos 2000 marcaram o desenvolvimento e a afirmação de pesquisas nessa perspectiva no país. A autora pontua que o período assinala uma reformulação da problemática acerca da “*éducation a l'information*” considerando dimensões sociais e culturais ao lado de aspectos técnicos, instrumentais e metodológicos.

De acordo com Le Deuff (2009, p. 07, tradução nossa), a primeira obra científica consagrada à *Culture de l'Information* foi realizada em 2003, decorrente da tese intitulada “*La culture de l'information: du livre au numérique*”³⁴. Nesse trabalho, Juanals (2003) distingue três aspectos essenciais presentes na abordagem francófona:

- A *maîtrise de l'information* pressupõe uma formação para a informação documentária sobre os planos técnico e metodológico, acesso a tecnologias, avaliação, seleção, utilização eficaz e crítica da informação;
- A *culture de l'accès à l'information*, para além das competências técnicas e documentárias, pressupõe uma utilização autônoma, crítica e criativa da informação, visando à produção de saberes;
- A *culture de l'information*, ou *culture informationnelle*, terceiro grau de competência, parece supor um nível de cultura geral (entendido no sentido de instrução, de saberes), conhecimento das mídias, das dimensões éticas e da integração social que ultrapassa largamente a competência documentária e informática (JUANALS, 2003, p.23-4 apud LE DEUFF, 2009, p. 07, tradução nossa).

Le Deuff (2009, p. 67) assinala que a expressão *Culture de l'Information* é essencialmente francófona e pode ser distinguida em três aspectos:

- O primeiro refere-se às habilidades da documentação e das bibliotecas, abrangendo desde os documentalistas de empresas até os professores-documentalistas, passando pelos bibliotecários e arquivistas responsáveis, sobretudo, pela formação dos usuários da biblioteca;
- O segundo, tomado no sentido econômico, consiste na atribuição de valor à informação. Evoca especialmente o papel das mídias e do jornalismo, bem como, daqueles que se preocupam com a circulação e a segurança da informação, nos sistemas privados;
- O terceiro refere-se sobretudo ao aspecto científico da *culture de l'information* e às suas disciplinas conexas, considerando-se que a primeira entre elas é, evidentemente, a informação-comunicação (LE DEUFF, 2009, p. 67, tradução nossa)

Trata-se de um conceito situado no entrecruzamento das Ciências da Informação e da Comunicação [na França, trata-se de uma única área do

³⁴ JUANALS, Brigitte. *La culture de l'information. Du livre au numérique*. Paris, Lavoisier, 2003.

conhecimento, diferentemente do Brasil], das Ciências da Educação, da Informática, que ao conjunto são igualmente importantes as Ciências Políticas e Econômicas, a Filosofia, a História (JUANALS, 2003, p.12 apud LE DEUFF, 2009, p.12).

De acordo com Menou (2002 [?]³⁵ apud LE DEUFF, 2009, p. 07, tradução nossa), a *Culture de l'Information* é definida como

Um sistema de valores, de atitudes e de comportamentos, de conhecimentos e de habilidades que não somente conduzem para um uso inteligente e apropriado da informação externa, mas acima de tudo, para contribuir com a difusão e bom uso da informação tanto externa quanto interna (ou produzida/ reconfigurada por si mesma). [...] Trata-se de uma cultura partilhada e de enriquecimento coletivo.

Conforme assinalam Maury e Serres (2010, p. 26) a abordagem francófona é marcada pela polissemia, aspecto que reenvia a realidades diversas. Assim, vale ressaltar que *Culture de l'Information/Culture Informationnelle* não são sinônimas. Segundo Le Deuff (2009, p. 42), por exemplo, a primeira se refere a um nível coletivo enquanto que a segunda refere-se ao individual.

Segundo o trabalho de Baltz (1998) a *culture de l'information* é definida como uma espécie de “meta-cultura” expandindo seus ensinamentos metodológicos e documentais orientados para aquisição de uma postura crítico-analítica; enquanto que a *culture informationnelle* se refere a diversas teorias e epistemologias disciplinares levantando a questão da transferência e apropriação de informações incorporadas a uma dimensão didática (MAURY, 2010, p. 130).

Para além das especificidades que as caracteriza, a *culture de l'information/culture informationnelle* encontram eco particular no contexto francês, pois estão ligadas à vontade para desenvolver, “[...] ao lado da aquisição de uma cultura geral, ampla, característica do seu sistema educacional, uma cultura

³⁵ MENOUE, Michel. *Information literacy in national ICT policies: the missed dimension, information culture*. In: UNESCO, U.S. *National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)*, *National Forum on Information literacy (NFIL)*, *Information literacy Meeting of Experts*. Prague, Czech Republic, 2002, 17 p.

transdisciplinar, valorizando a dimensão da informação e da ação em todas as atividades” (MAURY; SERRES, 2010, p. 30, tradução nossa).

No quadro dos referenciais que sustentam os enfoques da abordagem francófona, a noção de *maîtrise de l'information* concorre com as perspectivas acima assinaladas.

Segundo pontua Serres (2010, p. 10), a *maîtrise de l'information* pode ser definida como um conjunto de competências metodológicas, info-documentárias, referentes a saber pesquisar, encontrar, avaliar, tratar a informação da qual precisamos, enquanto que a *culture informationnelle* (análoga à cultura histórica, econômica, literária, etc.) não se caracteriza pelas habilidades e competências, mas sim pelos saberes, valores, visões de mundo.

Dessa forma, o autor explicita que a *maîtrise de l'information* está profundamente ancorada no campo da “informação documentária”, isto é, dos repertórios de bibliotecas e seus congêneres, enquanto que a *Culture de l'Information/ Informationnelle* recobre territórios informacionais mais extensos, concernentes a um conjunto de relações e representações sociais, conhecimentos e práticas, em suas dimensões sociológica e educativa. A acepção sociológica se refere a um conjunto de práticas, valores e representações de uma dada população com relação à informação e, a educativa, por sua vez, corresponde a um conjunto não fixo de saberes, de usos, de valores, que apresenta duas dimensões principais: uma “axiológica” e uma “territorial” (SERRES, 2010).

De acordo com Serres (2010, p.10, tradução nossa), a “dimensão axiológica” se define por uma finalidade educativa, ou seja, a educação para a informação, e a “territorial”, pelas imbricações entre “[...] culturas digitais, midiáticas, info-documentárias e a articulação com uma cultura de mediações digitais”.

Le Deuff (2009, p. 13) aponta que o conceito de formação será privilegiado não somente porque reúne a possibilidade de formação ao longo da vida, mas porque permite precisamente o reconhecimento da diversidade de formas, de normas e poderes implicados no conceito de *Culture de l'Information/*

Informationnelle. Portanto, está além dos aspectos educacionais praticados somente nas escolas e universidades.

Assim, a *culture de l'information/ informationnelle* às vezes é definida, entre práticas normativas (relacionadas a prescrições sócio-institucionais até o conhecimento especializado, ou induzidas pelos dispositivos) e práticas individuais, pensadas em termos de capacidades para responder às necessidades documentárias e informacionais (MAURY, SERRES, 2010, p. 31).

Assim, os diferentes domínios de estudo da informação constituem outro eixo de questionamento da *culture de l'information/informationnelle*, cada um referente a um aspecto: informação-documentária, em seu significado tradicional (documentação, sistema de informação, acesso à informação); cultura documentária e informacional; tecnologias de informação e da comunicação para a cultura digital; mídias de massa; e a cultura da comunicação (MAURY, SERRES, 2010, p. 32).

A *Culture de l'Information/ Informationnelle* apresenta, ainda, quatro componentes essenciais: um epistemológico, um sócio-técnico e sociológico, um axiológico e um didático (SERRES, 2010, p.11), ou seja, tais aspectos ressaltam o fato de que o ingresso no universo contemporâneo da informação exige mais que domínio de conteúdos disciplinares. Implica conhecer a lógica de produção da informação, os contextos que a definem, os instrumentos pelos quais é produzida, circula e é usada, bem como a construção de valores que coloquem o sujeito em diálogo com ela. Isso exige mais do que dar acesso e oferecer informação, mas, antes, possibilitar a construção de uma tal ordem de pensamento que permita ao sujeito aperceber-se que diante da informação, se está diante de uma das possíveis representações do *real*, e que, portanto, o modo de relação com ela implicará, sempre, questionamentos.

Ademais, a abordagem da *culture informationnelle* comporta uma dimensão prática aproximando o conceito das Ciências da Educação. Assim, a *culture informationnelle* “[...] é uma cultura de aprendizagem que desafia os três

registros da vida psíquica (emocional, cognitiva e conativa)” (MAURY, SERRES, 2010, p. 32, tradução nossa).

A reflexão sobre as finalidades educativas e sobre os conteúdos da *Culture Informationnelle* são inseparáveis da reflexão didática sobre as modalidades de aprendizagens, de formação, de construção de saberes para alunos e professores. Assim, a progressão didática relativa à informação e à documentação é baseada tanto no conhecimento da ciência e do conhecimento de informação e comunicação, quanto no ensinar/aprender a informação a partir das ciências da educação ³⁶ (SERRES, 2010, p. 12). Nesse sentido, não opera paralelamente a uma pretensa sociedade da informação, pois não é adaptativa mas criativa, aspecto que a inscreve na perspectiva “[...] da sociedade do conhecimento, com seus processos, normas e instituições” (LE DEUFF, 2009, p. 61, tradução nossa).

Nessa perspectiva, face os desafios que a contemporaneidade impõe, uma outra abordagem, defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desloca e postula sistematicamente em referência mais ou menos obrigatória à sociedade da informação, uma expressão concorrente: *sociedades do saber* (CORNU, 2005).

Assim considerada, as “Sociedades do Saber” (no plural) anunciam “[...] uma visão de sociedade propícia à autonomização, pois engloba “noções de pluralismo, de integração, de solidariedade e de participação” (CORNU, 2005, p. 34). Nesse sentido, em consonância aos princípios de liberdade de expressão, de acesso universal à informação, de igualdade de acesso à educação, de respeito à diversidade cultural - princípios que uma simples lógica de performance técnica, ou a confiança na lógica do mercado, não têm nenhuma razão de garanti-los naturalmente (CORNU, 2005, p.35) - propõe uma educação para a multi e interculturalidade, ou seja, que propicie a continuidade de pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, junto com o acesso fluido aos repertórios transnacionais difundidos pelos meios de comunicação urbanos e de massas; socialização na

³⁶ *Un projet pluridisciplinaire*. In : *Erté. Culture informationnelle et curriculum documentaire*, 30 août 2008. Disponível em : < http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/?/02-Apports-scientifiques/> .

aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos humanos interculturais; desenvolvimento do bilinguismo em zonas multinacionais; busca da pertinência curricular em função das realidades territoriais em que a escola, ou outros dispositivos; observação da variedade de compromissos identitários e modos de simbolizar o sentido social, uma vez que os conhecimentos necessários para situar-se significativamente no mundo devem ser obtidos tanto nas redes tecnológicas globalizadas quanto na transmissão e reelaboração dos patrimônios históricos de cada sociedade, de cada contexto e lugar (GARCÍA CANCLINI, 2009).

Em suma, trata-se de uma sociedade inclusiva que “[...] requer marcos normativos nacionais e internacionais e soluções técnicas que respondam às necessidades nacionais e regionais, opondo-se à simples comercialização lucrativa das diferenças subordináveis aos gostos internacionais de massa” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 238). Assim, tal perspectiva se coloca no reverso do modelo puramente funcional e mercadológico, pois se interessa pelos conteúdos significativos mais que pela conectividade, pelo uso e partilhamento do saber mais que seu armazenamento, pela reflexão sobre a memória das sociedades mais que a competição em tempo real, pelos valores e práticas humanas mais do que processos técnicos e industriais.

Diante do exposto, verifica-se na abordagem francófona diferentes abordagens se ocupam da educação para a informação, complementando-se, por vezes opondo-se por não constituírem unanimidades sem prescindir de distinções sobre suas especificidades, filiando-se às mais amplas perspectivas da problemática contemporânea.

A complexidade e escala exponencial de produção científica sobre a questão indicaram ser relevante incluir parte das entrevistas com alguns pesquisadores no quadro francês, que têm se ocupado da temática, como forma até mesmo de esclarecer pontos e atualizar reflexões em torno da questão. A seguir, apresenta-se uma síntese da pesquisa de campo realizada junto aos pesquisadores/professores.

3.4.1 Aprendizagens informacionais em situação: uma perspectiva francófona da pesquisa na escola e do uso das redes sociais

No âmbito do presente estudo, conhecer elementos que contribuiriam para a mobilização e o desenvolvimento de interesse dos jovens pelo conhecimento, bem como de que forma dispositivos culturais, tais como as bibliotecas, atuariam na construção de relações com o saber ³⁷ (PASSOS, 2017), em outros contextos culturais historicamente empenhados e envolvidos na *luta pelo conhecimento*, foi objetivado num conjunto de entrevistas com pesquisadores do GRCDI/França.

Segundo relatos, práticas educativas informacionais são pensadas a partir de uma situação-problema, a partir da qual a informação-documentária é introduzida, recobrando estratégias de busca, critérios de seleção, de confiabilidade, de comparação e confrontação de fontes, argumentação sobre os temas, etc. Além disso, metodologicamente, os pesquisadores entendem ser preciso vincular as experiências dos alunos às aprendizagens informacionais, ou seja, assumindo uma perspectiva que atenda uma dimensão social do aprendizado no processo de construção de relações com o saber.

Segundo relatou Le Deuff (2017, tradução nossa), é importante partir das práticas dos alunos em relação à informação em sua vida cotidiana, especialmente fora da escola, para “forçá-los” a reexaminar suas práticas e apresentar métodos que evidenciem “[...] suas formas de realizar atividades de consulta de informações, como por exemplo, através de *redes sociais* e no YouTube, avaliação de sites na *web*, com base na capacidade de produzirem reflexões que expliquem, dentre outras, as razões de escolha de um documento em detrimento de outro etc”.

Conforme apontou, a cultura da Informação e a necessidade de informação são, em última instância, bastante singulares. Assim, “[...] a melhor maneira de

³⁷ PASSOS, Marcos Paulo de. Quelle influence des bibliothèques, en tant que dispositifs éducatifs et informationnels, dans l’acquisition des savoir-être ?. *Carnet GRCDI*, Hypotheses, Rennes, França, p.1-8, 20 jul. 2017. Disponível em: < <https://grcdi.hypotheses.org/661#more-661> >. Acesso em: 20 julho 2017.

estabelecer relações entre sujeitos e dispositivos culturais, entre sujeitos e conhecimento, seria sempre deixá-los familiarizados para aproximá-los do que se pretende transmitir, ajudando-os na construção desta jornada” (LE DEUFF, 2017, tradução nossa).

Outro aspecto relevante refere-se à produção colaborativa de conteúdos pelos alunos. Conforme explicitam, tais conteúdos podem ser desenvolvidos de diferentes formas: “[...] um painel de sinalização, uma carta heurística” (SERRES, 2017, tradução nossa), “[...] redação de sínteses, de resumos, de artigos de *blog* ou qualquer outro produto, como vídeos, que exijam a construção de reflexões sobre suas descobertas, cuja introdução da análise documental em um contexto cada vez mais digital, seria imprescindível agregar” (LE DEUFF, 2017, tradução nossa).

Os pesquisadores entendem, ainda, que a atitude colaborativa é fundamental para aprender a informação e que a elaboração de conteúdos tende a contribuir para aprendizagens info-documentárias. Nesse sentido, reconhecem que “[...] as competências documentárias dos jovens existem, mas que são mixadas entre consultas ao *google* e lógicas de auto-documentação nas redes sociais”. (LE DEUFF, 2017, tradução nossa).

Os pesquisadores indicaram que a motivação, o engajamento, o desejo, a curiosidade, o sentido da busca e do conhecimento constituem aspectos transversais dentro dos processos de aprendizagem informacional e configuram desafios a todas as disciplinas constituindo, assim, (no contexto escolar) um primeiro estágio de todo o processo. Porém, assinalaram que os dispositivos culturais, em si, não contariam para a formação de interesse, mas que podem facilitar essa relação a partir dos interesses ou motivações pessoais prévios e/ou estimulados pelas mediações de professores/mediadores. Portanto, trata-se “[...] de uma co-construção que une a mediação técnica a outras mediações” (SERRES, 2017, tradução nossa). Contudo, também indicam que nem sempre foi assim e que há outras formas de relação com o saber que prescindiram dessa mediação. Nesse sentido, era o interesse pessoal que se impunha, por exemplo,

no contexto rural do início do século XX. Naquele quadro, “[...] a leitura era secreta em oposição ao trabalho”. Assim, “[...] sem mediação dos dispositivos culturais, o desejo de aprender vinha de si próprio, transmitidos por outras pessoas, mas não do acesso a dispositivos próximos, mas buscados (SERRES, 2017, tradução nossa).

Tal aspecto reflete um contraponto à própria história da biblioteca na França, ou seja, de um dispositivo cultural já incorporado como um “bem público”³⁸, inscrito na ordem cultural do país. De outro modo, é preciso ressaltar que “[...] as crianças francesas, mesmo desprovidas de recursos econômicos, sempre viveram num contexto em que a relação com o conhecimento esteve constituído” (SERRES, 2017, tradução nossa).

Na contemporaneidade, Delamotte (2017, tradução nossa) aponta que as aprendizagens informacionais “[...] se elaboram fora do controle da escola, fora do controle da família, pois, hoje, os jovens constroem um território autônomo, por exemplo, com o uso das redes sociais”. O pesquisador aponta que “[...] de um lado, os jovens possuem uma competência comunicativa, domínio técnico da Internet, dos computadores e das redes sociais, mas relacionado aos usos e consumo digital e, de outro, que o sistema escolar representa um perigo pois transforma o desejo dos jovens em obrigtoriedades” (DELAMOTTE, 2017, tradução nossa).

Face este princípio pedagógico, as relações com o saber correm riscos, pois o prazer de pesquisar, de descobrir, explorar recursos sofrem interferências que desestabilizam formas tradicionais de construção de sentidos (DELAMOTTE, 2017). Ademais, o pesquisador pontua que apesar de “autônomo”, “[...] os jovens não realizam processos de apropriação cultural, que implicaria criação e ação mas

³⁸ Citemos como exemplos a publicação da obra *Advis pour dresser une Bibliothèque* (Conselhos para se formar uma Biblioteca), um guia para organização de bibliotecas realizada por Gabriel Naudé em 1627 ou, no século XVIII, o confisco de fundos bibliográficos para a criação de bibliotecas na França, durante a Revolução Francesa, etc (MANGUEL, 2006). Em 1692, outro exemplo, em Paris, havia 3 bibliotecas públicas e mais 32 bibliotecas que a população podia acessar os acervos (BURKE, 2003, p. 67).

que, pelo contrário, assumem subordinação à uma ordem informacional pré-estabelecida pelo meio digital”. (DELAMOTTE, 2017, tradução nossa).

Delamotte (2017, tradução nossa) entende, ainda, que “[...] a biblioteca, como instância de mediação, precisa partir dos usos, das práticas dos jovens, da identificação dos obstáculos, aferindo possibilidades para superação do quadro e constituição das aprendizagens informacionais”. Porém, ratifica que “[...] as práticas informacionais não são simplesmente práticas de pesquisa, mas práticas de produção e de co-produção de informação”.

Maury (2017, tradução nossa) assinala a importância de criação de cenário favorável às relações com o conhecimento que transite entre o físico (o *layout* da ambiência, a forma do mobiliário e sua disposição), a amplitude de acesso aos recursos e o simbólico (as modalidades de aprendizagem, por exemplo). Segundo a pesquisadora, “[...] a flexibilização dos espaços permite criar possibilidades para responder à polivalência dos desejos”. De acordo com suas reflexões, ela afirma que “[...] para realizarmos uma cultura do diálogo, no sentido antropológico e na perspectiva de construção de uma cultura participativa, é preciso considerar a experiência dos usuários no cotidiano (estudantes, com suas ferramentas, seus hábitos, seus estilos de vida) e a "cultura cultivada" que os professores procuram transmitir e desenvolver”. Assinala que “[...] é preciso certificar que o conhecimento informativo não é desconectado da "vida real", que os dispositivos estão "abertos" e que os usuários podem apropriar-se deles ou desviá-los, pois os usuários são, também, co-criadores desses dispositivos”. A pesquisadora acresce ainda “[...] que o meio digital pode atuar como um catalisador, mas constitui apenas uma ferramenta” (MAURY, 2017, tradução nossa).

Face ao quadro, Delamotte (2017, tradução nossa), aponta que “[...] as bibliotecas precisam se redefinir, se repensar, precisamente, em relação à questão dos seus espaços e com a maneira de viver esses espaços”. Nesta perspectiva, o pesquisador defende a ideia de que as bibliotecas devam se parecer como *jardins*. Segundo relata, “[...] existem *jardins franceses*, marcados pela linearidade, com arranjos planejados, organizações espaciais, bibliotecários

organizados de acordo com a ordem, uma ordem centrada no adulto, com uma concepção técnica e profissional de espaço e de recursos; ou, como num *jardim inglês*, (as bibliotecas) podem apresentar uma *certa desordem*, com misturas de plantas, árvores etc”. Conforme aponta, “[...] estes jardins são mais ou menos ordenados (jardins franceses / jardins ingleses), mais ou menos plurais (jardins italianos ou árabes), mais ou menos colaborativos (jardins de alocação ou jardins urbanos participativos)”. Os “jardins-bibliotecas”, portanto, são um “dentro e fora do mundo”. Conclui, em síntese que os jardins-bibliotecas são perecíveis, mas que, no entanto, há uma mitologia do jardim eterno que simbolicamente se expressa como “paraíso perdido” ou como “*Champ Elysée*” (quarta divisão do submundo, mas também a ilha dos abençoados), ou seja, são locais de transição e/ou eternos, plataformas para os sujeitos se lançarem no mundo simbólico. A entrada em cada jardim-biblioteca não é a mesma, mas em todas pode-se imaginar, andar, descobrir” (DELAMOTTE, 2017, tradução nossa).

Acrescentando pontos à problemática das aprendizagens informacionais e ao papel do dispositivo cultural na relação dos sujeitos com o mundo simbólico, de forma geral, os pesquisadores assinalam que existe uma dificuldade em distinguir o que pertence à pedagogia e o que diz respeito à didática, “[...] uma vez que a cultura da informação não está necessariamente ligada a um contexto disciplinar, mas que influenciam fortemente os objetivos, os métodos e as interações” (LE DEUFF, 2017, tradução nossa).

Na perspectiva de suas práticas, cuja relação efetiva com o sistema educacional em suas dimensões sociológica e formativa é evidente, os pesquisadores consideram os aspectos midiáticos e da cultura digital em suas metodologias para o ensino/ aprendizagem, a partir da correlação com aspectos originados do contexto, do cotidiano vivenciado, concatenados à produção de conteúdos específicos que coadunam diferentes experiências dos sujeitos (crianças e jovens) com a informação e a cultura informacional.

As posições observadas em diferentes atores que tratam da questão da cultura informacional indicam que a importância da ambiência, do mobiliário e dos

recursos como categorias que influenciam favoravelmente as aprendizagens; contudo, os relatos salientam que estas dependem sobretudo das motivações pessoais do que propriamente da intencionalidade do dispositivo, ou seja, que se trata mais de uma perspectiva “ambientalista” ou “inata” do que socioculturalmente construída.

Nesses termos, tal abordagem difere de perspectivas defendidas neste estudo, na medida em que entende-se que as relações com o saber não se dão de forma espontânea. Diferentemente de postulados inatistas ou ambientalistas que justificam práticas pedagógicas espontaneístas ou dirigistas, pouco desafiadoras e que “[...] subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de um talento, aptidão, dom ou maturidade” (REGO, 1995, p.87), reconhece-se aqui, ao contrário, a essencialidade dos dispositivos culturais, pautados por princípios da apropriação cultural na formação de atitudes do sujeito face o conhecimento. De caráter essencial na contemporaneidade, tais dispositivos, comprometidos com processos de protagonismo cultural, ultrapassam a dimensão residual da oferta de informação, bem como assumem papel pedagógico atuando de modo implícito e explícito, tendo em vista viabilizar saberes indispensáveis permitindo aos sujeitos irem além do que somente a experiência pessoal/individual permitiria.

4 Pesquisa como desenvolvimento de competências

Questão recorrente ao tema implicado no objeto de estudo, a “aprendizagem pela pesquisa” faz parte do problemático quadro implicado formação de saberes atitudinais face ao conhecimento. Segundo apontam Oliveira e Campello (2016, p.181), “[...] o tema ficou em evidência na Biblioteconomia a partir do movimento de renovação do ensino que preconiza a utilização de métodos ativos de aprendizagem, considerando o aluno como responsável pela construção de seu conhecimento”. As autoras assinalam que atualmente existe predileção dos alunos pela pesquisa via *Internet* em substituição da busca por informação nos ambientes físicos (bibliotecas, salas de leitura), excetuados os laboratórios de informática.

De acordo com as autoras, fatores diversos corroboram para dificuldades e desinteresse de alunos em relação às aprendizagens para a pesquisa, a começar a ausência de biblioteca nas instituições escolares ou imediações; quando presentes, precariedades estruturais e de recursos; pouco uso por estudantes e professores; malogro da pesquisa escolar como estratégia didática; falta de questionamento e debates acerca do objeto da pesquisa; falta de motivação do aluno para a pesquisa; falta de orientação pelo professor e pelo bibliotecário, ou precariedade dessa orientação; prática recorrente da cópia pelos alunos; falta de preparo do professor e do bibliotecário para orientar a pesquisa; falta de preparo do aluno para empreender a pesquisa; falta de interação entre bibliotecário e professor; insuficiência das avaliações acerca da pesquisa efetuada; falta de orientação para uso da *Internet* (OLIVEIRA; CAMPELLO, 2016, p. 185).

A tais indicativos soma-se o empirismo que tem marcado a constituição das poucas bibliotecas escolares em nosso país; a concepção limitada acerca do papel que estas podem e devem exercer no quadro educacional contemporâneo, tomadas como coleção de recursos informacionais. Ademais, pelas “[...] dificuldades dos quadros profissionais em apropriar-se da ideia de Informação

como instância formativa e não meramente residual a serviço da Educação” (VIANA; PIERUCCINI, 2015, p. 130).

Contudo, correlacionadas às diferentes pedagogias da informação vigentes, a noção de pesquisa, a “busca de informação”, tem resultado de demandas decorrentes de práticas educativas ou culturais estabelecidas, ou demandas pontuais, como práticas escolares, constituindo, assim, forma de ingresso e de contato com o universo da cultura da informação.

Nesse sentido, há uma profusão de programas para *aprendizagens informacionais*, conforme indicam estudo de Siqueira (2011): “*Infozone, Follett’s, Organizer Investigator, The Research Cycle, Dan’s Generic Model, Seven Pillars Model*”; e de Mata (2009, p. 46): “*Stripling and Pitt’s REACTS and Term Paper Models (Estados Unidos), Irving’s Study and Information Skills Across the Curriculum (Inglaterra), Pappas and Tepe’s Pathways to Knowledge (Estados Unidos)* e *Référentiel FADBEN (França)*”.

A partir dos estudos de Cavalcante (2014), Mata (2014) e Pieruccini (2004) apresentaremos alguns programas para *aprendizagens informacionais*, suas características estruturais, como possibilidade de identificação de elementos que estão na base de paradigmas que orientam relações dos sujeitos com o saber.

Na abordagem anglo-saxônica e signatárias, dois modelos têm sido marcados por sua ampla difusão: “Modelo de Kuhlthau: *Information, Seeking Process*” e o “*Big6 Skills for Information Problem Solving*”.

4.1 Information Seeking Process

O modelo, criado em 1991, foi desenvolvido com intuito de compreender como os estudantes desenvolvem suas experiências com o processo de pesquisa de informação (BELLUZZO, 2010). Segundo Campello e Abreu (2005, p.179),

Kuhlthau (1996) ³⁹ estudou “[...] o processo de busca de informação numa perspectiva construtivista ressaltando a importância da mediação no processo de ensinar e de aprender que ocorre por meio da busca e uso da informação”. Assentado sobre teorias da aprendizagem, especialmente a vertente psicológica dos “constructos pessoais” propostos por George Kelly (1963), Kuhlthau (1996) procurou identificar aspectos que ocorrem nos processos de aprendizagem.

O modelo *Information Search Process* tem sua estrutura definida em seis estágios de realização: iniciação da tarefa, seleção (escolha do tema), exploração do tema, formulação da questão, coleta de informação (dados) e finalização. Segundo Campello e Abreu (2005, p. 180) podem ser compreendidos assim:

- a) Início da tarefa: nesse momento os alunos percebem que precisam de informação para realizar o trabalho; expressam sentimentos de incerteza e apreensão; procuram entender o que irão encontrar pela frente e a recordar tarefas semelhantes.
- b) Escolha do tema: os alunos ficam otimistas depois que conseguem escolher o tema; a escolha é feita em função da possibilidade de sucesso, relacionada a fatores tais como: interesse pelo tema e informações disponíveis.
- c) Exploração do tema: significa procurar informação geral sobre o tópico para definir um foco ou um ponto de vista pessoal.
- d) Formulação da questão: consiste na escolha de uma abordagem específica para o trabalho; o foco geralmente vai emergindo à medida que o trabalho avança.
- e) Coleta de informação: nessa fase o aluno usa o sistema de informação com mais intensidade para encontrar informações que apoiem suas idéias.
- f) Encerramento da tarefa: nessa etapa são comuns os sentimentos de alívio, acompanhados de satisfação se a busca de informação teve sucesso, e de frustração, caso contrário.

A análise realizada mostrou que após o estágio dois, escolha do tema, os estudantes procuravam imediatamente o estágio cinco, de coleta de informação. Campello e Abreu (2005) assinalam que o estudo de Kuhlthau (1996) faz uma ressalva ao não cumprimento linear pressuposto no programa. Nesse sentido,

³⁹ KUHLETHAU, Carol C. Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs. In: CLYDE, L. A. *Sustaining the vision: a collection of articles and papers on research in school librarianship*. Castle Rock, Co.: IASL, 1996.

para Kuhlthau a exploração do tema e a formulação da questão (estágios três e quatro, respectivamente) seriam etapas imprescindíveis à consecução da pesquisa, pois seriam o “momento adequado” para listar tópicos importantes e interessantes sobre o assunto, utilizando poucas fontes, lendo e refletindo, para então passar para a fase seguinte, foco do trabalho (estágio de formulação) que serviria para orientar a busca subsequente de informação.

4.2 Big 6 Skills for Information Problem Solving

Este modelo foi desenvolvido nos Estados Unidos pelos bibliotecários Eisenberg e Berkowitz e, também, é constituído de seis etapas determinadas “como essenciais ao processo de resolução de um problema de informação”, de acordo com Hatschbach (2002, p. 52):

- a) Definição da Tarefa-Objetivos: definir o problema; definir a informação necessária;
- b) Estratégias de pesquisa de informação: determinar as fontes possíveis; selecionar as melhores fontes;
- c) Localização e acesso: Localizar as fontes; localizar a informação dentro das fontes;
- d) Uso da informação: consultar (ler, escutar, tocar, olhar); extrair as informações pertinentes;
- e) Síntese: reunir as informações vindas de diversas fontes; apresentar o resultado;
- f) Avaliação: avaliar o resultado (eficácia); avaliar o processo (eficiência);

Segundo Cavalcante (2014, p. 101), o modelo, por ser dirigido ao público infantil, apresenta uma abordagem behaviorista. Nesse sentido, de acordo com Coelho (2009, p.73), na abordagem behaviorista, “[...] a competência informacional é definida em relação a atributos e habilidades que podem ser aprendidas”. Trata-se de um processo sistemático para resolução de problemas da informação, apoiado em processos cognitivos que pretendem capacitar os estudantes para lidar com qualquer problema, decisão ou tarefa.

Nesse modelo, competência informacional é descrita como um comportamento linear e sistemático de busca de informação. O *Big6 Skills for Information Problem Solving* recebe algumas críticas por ser simplificado como “[...] um roteiro que deve apenas ser seguido e que, portanto, tem um efeito passageiro, não oferecendo valor de prática reflexiva no processo de busca, tão importante para incentivar a aprendizagem” (COELHO, 2009, p. 74).

A literatura sobre Competência Informacional mostra que os programas devem constituir-se de atividades de ensino-aprendizagem acerca do universo informacional e de suas fontes de informação, de modo que possibilite aos indivíduos fazerem uso ético da informação para produção de conhecimentos, bem como utilizá-la para a resolução de problemas no âmbito educacional, pessoal, social e político. Segundo Mata (2014, p. 75), estes “[...] programas podem ser desenvolvidos em instituições de ensino, bibliotecas públicas, ambientes empresariais, entre outros”.

Um ponto fundamental dos programas ou de disciplinas com abordagem em Competência Informacional, de acordo com a referida autora, são os conteúdos ministrados, pois devem ser coerentes com o nível de estudo e de aprendizagem dos estudantes. Assim, afirma que há associações que se encarregaram de criar recomendações com duplo emprego, para direcionar e verificar o aprendizado dos estudantes (MATA, 2014).

Nesse sentido, Area e Guarro (2012) mencionam cinco dimensões da Competência Informacional que podem ser trabalhadas em programas de aprendizagem pela pesquisa, desta natureza:

Aprendizagem	Aquisição	Desenvolvimento das competências informacionais e digitais
Dimensão instrumental	Saber acessar e buscar a informação em distintos tipos de mídias, tecnologias, base de dados ou bibliotecas.	Adquirir as habilidades instrumentais para empregar qualquer tipo de meios (impressos, audiovisuais, digitais) e uso de recursos de busca.
	Saber transformar a	Dominar os conceitos e

Dimensão cognitiva	informação em conhecimento (habilidades de seleção, análise, comparação, aplicação, etc.).	estratégias para levantar questões, analisar e interpretar informações significativas.
Dimensão comunicativa	Saber expressar e comunicar-se através de múltiplas linguagens e meios tecnológicos.	Ter as habilidades e conhecimentos para criar documentos de texto, hipertexto, audiovisual, multimídia, bem como aprender a interagir com os outros em redes digitais.
Dimensão axiológica	Saber usar ética e democraticamente a informação	Assumir e interiorizar atitudes e valores éticos sobre a informação e a comunicação.
Dimensão emocional	Saber aproveitar e controlar as emoções de forma equilibrada com as TIC desenvolvendo condutas socialmente positivas.	Adquirir e desenvolver a capacidade de controlar as emoções negativas e de dependências com as TIC e desenvolver empatia pelos espaços virtuais.

Fig.2: Dimensões da Competência Informacional e digital
 Fonte: Area e Guarro (2012, p. 66 apud MATA, 2014, p.83).

Outros programas para aprendizagens informacionais são correntes na literatura sobre Competência Informacional, como o SCONUL e o Modelo Gavilán, descritos a seguir.

4.3 Modelo SCONUL: os 7 pilares

Em 1999, a SCONUL, uma associação das universidades britânicas e irlandesas, publicou o *Information Skills in Higher Education*, de grande reconhecimento no âmbito universitário. Conforme apresentado por Rerecho (2010, p. 40), a SCONUL apresenta a seguinte estrutura sequenciada em sete estágios:

- a) Reconhecer a necessidade de informação;
- b) Distinguir as diferentes maneiras de cobrir essa necessidade;

- c) Construir estratégias de localização da informação;
- d) Localizar e acessar a informação;
- e) Comparar e avaliar a informação obtida;
- f) Organizar, aplicar e comunicar a informação a outras pessoas, de forma adequada a cada situação;
- g) Sintetizar e criar a partir da informação existente, construindo novo conhecimento.

De acordo com Cavalcante (2014, p.105) o modelo apresenta uma “[...] interação entre os elementos que o compõem, incutindo no usuário uma progressão junto à competência desde o momento de analisar a informação necessitada até a prática de ações direcionadas à competência no decorrer do processo”. A partir de Pontes Júnior e Tálamo (2009), a autora destaca que o modelo se alicerça em habilidades voltadas à biblioteca e também à tecnologia da informação. Nesse sentido, relaciona-se à educação dos usuários de bibliotecas acadêmicas e o processo de capacitação por etapas.

4.4 Modelo de Gávilan

A Fundação Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU), na Colômbia, elaborou um modelo constituído de etapas que fazem referências a processos fundamentais que estão presentes em qualquer processo de pesquisa pautado pela *information literacy*, comuns a outros modelos signatários (EDUTEKA, 2007).

Segundo nos mostra Cavalcante (2014), o Modelo de Gávilan, tomado como um conjunto de habilidades que podem ser avaliadas separadamente, torna possível estruturar as atividades focadas no desenvolvimento de uma habilidade específica (EDUTEKA, 2007). Assim, esse modelo permite que sejam trabalhados tanto pontos específicos como gerais da competência em informação.

O Modelo Gávilan é composto de quatro etapas, cada qual constituído de subpassos:

Passo 1: Definir o problema de informação e o que	Passo 2: Buscar e avaliar as fontes	Passo 3: Analisar as informações	Passo 4: Sintetizar e utilizar a informação
---	-------------------------------------	----------------------------------	---

necessita questionar para resolvê-lo			
Subpasso 1a: elaborar uma questão inicial	Subpasso 2a: Identificar e selecionar as fontes de informação mais adequadas	Subpasso 3a: Eleger a informação mais adequada para resolver as perguntas secundárias	Subpasso 4 a: Resolver a pergunta inicial
Subpasso 2 b: Analisar a pergunta inicial	Subpasso 2 b: Acessar as fontes de informação selecionadas	Subpassos 3b: Ler, entender, comparar e avaliar a informação selecionada	Subpasso 4b: Elaborar um produto concreto
Subpasso 3 c: Construir um plano de investigação	Subpasso 2c: Avaliar as fontes encontradas	Subpasso 3c: Responder as perguntas secundárias	Subpasso 4: Comunicar os resultados da investigação
Subpasso 4d: Formular perguntas secundárias	Subpasso 2d: Avaliação do passo2	Subpasso 3d: Avaliação do Passo 3	Subpasso 4d: Avaliação do Passo 4 e do processo
Subpasso 5: Avaliação do passo 1			

Fig.3: Etapas do Modelo Gávilan
 Fonte: (CAVALCANTE, 2014, p. 104)

Conforme conclui Cavalcante (2014, p.106), os modelos apresentados, vinculados às perspectivas defendidas pela *Information Literacy*, “[...] focam a questão educacional e de pesquisa, até mesmo porque a maioria se direciona para ambientes educacionais, com o suporte da biblioteca, seja escolar ou universitária”.

Da perspectiva francófona, Pieruccini (2004, p. 20) apresenta-nos dois outros modelos presentes no quadro: “*Chercheur por trouver*” e “*Apprendre à s’informer*”, explicitados a seguir.

4.5 *Chercheur pour trouver*

Conforme indica Pieruccini (2004, p. 18), um dos trabalhos mais completos encontrados, dentro do quadro de orientação ao uso da informação para projetos

de pesquisa com alunos, é desenvolvido pela *École de Bibliothéconomie et Sciences de l'Information* (EBSI), de Montreal.

Concebido sob a supervisão geral de Bernhard ⁴⁰, coloca em rede informações sobre concepções, procedimentos, processos e técnicas necessários à exploração dos recursos da biblioteca e da web.

Apresenta etapas de trabalho de pesquisa informacional, remetendo, por meio de links, aos objetivos e requisitos para o desenvolvimento de cada atividade. A partir das etapas abaixo, uma série de outras informações interligadas oferecem um plano de todo circuito de informações a que o interessado tem acesso:

Etapa 1: Compreensão do assunto;
Etapa 2: Pesquisa de informação;
Etapa 3: Seleção de documentos;
Etapa 4: Seleção de informação;
Etapa 5: Tratamento da informação;
Etapa 6: Comunicação da informação;

Segundo a autora pontua, na França, “[...] a ideia da educação (ou formação) para informação se realiza paralelamente ao crescimento de concepções de práticas de trabalho autônomo, do controle permanente dos conhecimentos e dos *savoir-faire*”. Nesse sentido, o objetivo é o desenvolvimento de práticas de formação eficazes, acompanhadas de mecanismos de avaliação (PIERUCCINI, 2004, p. 19).

A FABDEN realizou trabalho dedicado ao ensino secundário francês, e incluiu capacidades específicas. O quadro indica sete blocos de operações cujo domínio revelam a competência de *informar-se* e *informar*. O processo inicia-se com:

a) saber elaborar um projeto, incluindo a definição do objetivo de pesquisa e tarefa, a elaboração do cenário de pesquisa e a determinação dos passos de aprendizagem;

⁴⁰ GUERTIN, H.; BERNHARD, Paulette. Chercher por trouver: L'espace des élèves. Outil de recherche d'information. *Bulletin des bibliothèques de France*, Paris, n.4, p.85-89, 2003.

- b) questionar, incluindo o saber mobilizar as ideias e os conhecimentos para fazer a investigação do objeto de estudo, enunciar uma lista de perguntas acerca do objeto, agrupá-las por temas, enunciar, listar e agrupar os conceitos, estabelecer um campo semântico relativo ao assunto, ligar campos de conhecimento relacionados, formular hipóteses, colocar em relação os recursos informacionais e o tema da pesquisa.
- c) identificar os recursos, em especial, saber identificar as fontes informacionais, orientar-se nos ambientes informacionais, orientar-se nos sistemas de informação, saber distinguir os documentos de acordo com sua natureza e especificidade do suporte e conhecer a estrutura dos diferentes tipos de documentos;
- d) saber recuperar os dados, especificamente, saber interrogar uma base de dados e/ou saber acessar diretamente as fontes informacionais, saber selecionar as referências obtidas em função de critérios de atualidade, procedência, pertinência, produção esperada, pluralidade de informações;
- e) ter capacidade de leitura e escrita de informações, em termos de saber reconhecer e apropriar-se do conteúdo de dados; saber recuperar e selecionar dados; tratar os dados e apropriar-se da informação; saber apreender a subjetividade da informação; saber tomar notas a partir de documentos de todas as naturezas, saber passar de um código a outro;
- f) saber produzir e comunicar implica saber identificar e caracterizar os diferentes modos de comunicar informação, saber escolher um modo de produção conforme o contexto comunicacional desejado, saber definir critérios para realizar uma produção e saber comunicar a produção;
- g) saber avaliar, especificamente, saber utilizar uma auto-avaliação da própria produção, como também da produção dos demais, saber avaliar o processo em termos da estratégia de pesquisa, saber avaliar os resultados em termos das dificuldades e conquistas, saber colocar em questão a representação inicial mobilizadora da pesquisa. (PIERUCCINI, 2004, p.20)

Por fim, no contexto de programas visando as aprendizagens informacionais em bibliotecas escolares, M. Butlen, M. Couet e L. Dessailly publicaram no “*Savoir fire avec fes bibfiothèques centres documentaires*”, estudo que reuniu diversos trabalhos, incluindo a produção canadense, voltados à problemática do desenvolvimento de competências desejáveis e indispensáveis aos jovens leitores do século XXI e à descrição das funções das bibliotecas escolares, a partir das questões que envolvem a leitura e as novas formas de ler

na atualidade (PIERUCCINI, 2004, p. 20).

4.6 Apprendre à s'informer

Constituído por nove etapas, a estrutura do Programa *Apprendre à s'informer* foi apresentado por Pieruccini (2004), em linhas gerais, do seguinte modo:

- Categoria 1: Formulação e análise da necessidade de informação;
- Categoria 2: Identificação e análise das fontes de informação;
- Categoria 3: Manuseio e localização dos recursos documentais;
- Categoria 4: Seleção das fontes documentárias pertinentes;
- Categoria 5: Utilização dos recursos documentários pertinentes;
- Categoria 6: Organização da informação;
- Categoria 7: Interpretação, análise, síntese e avaliação da informação;
- Categoria 8: Apresentação e comunicação da informação;
- Categoria 9: Avaliação de desempenho.

De modo sucinto a apresentação dos programas para *aprendizagens informacionais*, replicados em grande extensão extracontinental (América Latina, Europa, Oceania) e na França, particularmente, revelam foco na orientação instrumental, com ênfase na perspectiva de domínio de competências e habilidades informacionais, metodologias dirigidas ao chamado comportamento informacional e ao *savoir-faire* (procedimentos para execução de tarefas), orientados por etapas que privilegiam práticas e recursos documentários ou informacionais.

Tais programas, ao serem apresentados, consideram níveis escolares, faixas etárias como categorias homogêneas, não se atendo a considerações a contextos específicos, ou a formas de inserção circunstanciadas, privilegiando processos de adaptação à ordem dos fluxos informacionais, objetivadas em formatos que colocam as aprendizagens em etapas de procedimentos, conforme

observado. Nesse sentido, os ambientes e dispositivos culturais nos quais tais programas ocorreriam não são objeto de discussão, aspecto a ser considerado como categoria determinante à formação de atitudes informacionais.

Vale dizer que em certa medida, ao não serem problematizados, tais programas podem ser tomados como instrumento de educação das massas, postulada nos ideais iluministas, agora sob novas roupagens de desenvolvimento de competências informacionais. Inserem-se, nesta dimensão, a formas que visam preparar os sujeitos para o consumo da oferta de conhecimento que segue na contramão de uma “educação emancipadora” (RANCIÈRE, 2011). Nesses termos, pura e simplesmente repetir esse formato na contemporaneidade e em contextos marcados por fraturas culturais históricas (HOGGART, 1973), pode equivaler a alinhar-se a prerrogativas do acesso e da difusão cultural que, embora imprescindíveis, estão concatenadas ao “[...] controle das interpretações, manutenção das elites culturais e o monopólio da criação” (SLOTERDIJK, 2000, p. 46), cujo reflexo mantém à margem os chamados “saberes desqualificados” dos sujeitos (FOUCAULT, 1976).

Em suma, o que está em jogo, não é naturalmente o conceito de instrumentalidade em si, o emprego de meios para atingir um fim, mas antes, “[...] a generalização da experiência da fabricação, na qual a utilidade e a serventia são estabelecidas como critérios últimos para a vida e para o mundo dos homens” (ARENDT, 1981, p. 170).

Se saber informar e informar-se, aprender a pesquisar, aprender a aprender, fazem parte hoje da noção de aprendizagem ao longo da vida, categoria que se mostra vital em razão da ordem informacional que toma conta do mundo contemporâneo, é, todavia, fundamental interrogar sob que parâmetros e a partir de que concepções desenvolver *saberes* que dêem conta de preservar a essencialidade dos sujeitos do conhecimento. Viabilizar a construção de vínculos com o conhecimento, inscrevendo esse processo como forma de expandir o pensamento, alargar as visões sobre os fenômenos que nos cercam, ampliar os sentidos e compreensões sobre o mundo e a vida, implicam dinâmicas que

demandarão, necessariamente, ultrapassagem de barreiras impostas pelo cognitivismo, questionando-se modelos de pesquisa estabelecidos por meio de etapas consecutivas, hierarquicamente pré-estabelecidas e controladas. Da mesma forma, há que se colocar em causa princípios educativos assentados na assimilação de valores exclusivos da “competência em informação”, ou de modelos procedimentais de “educação para a informação”, engendradas por concepções que tratam a educação como simulacro, que exercem “a coerção sem o uso da força” (ARENDT, 2009). E, tal como intentado por modelos de educação progressistas, tendo por base a meritocracia (competência), uma tal adesão à formação para a informação “[...] é obviamente, mais uma vez, o estabelecimento de uma oligarquia, que tanto quanto qualquer outra, nega o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária” (ARENDT, 2009, p. 225). Sob a ideia de preparar os sujeitos para o acesso ilimitado às informações, treinando-os para o uso adequado e eficaz de ferramentas informacionais, em tese, oferecendo condições igualitárias “a todos” para competir no mundo dos signos, desconsidera as diferenças intrínsecas/inerentes aos processos simbólicos.

Nesses termos, duas questões centrais orientam e se opõem, considerando-se o papel do dispositivo cultural e a formação dos saberes atitudinais: trata-se de privilegiar o indivíduo e o saber competente, ou, o cidadão e o saber pertinente? (MORIN, 2000).

5 Dispositivos de mediação e apropriação cultural: categoriais que se articulam à ordem da construção dos saberes atitudinais

Diante das concepções e aspectos anteriormente arrolados, revela-se importante a reflexão acerca dos contextos concretos à constituição de atitudes afirmativas dos sujeitos do saber e seus processos implícitos às dinâmicas dos atos de conhecimento. Nesse sentido, a abordagem das noções de dispositivo, de mediação e de apropriação cultural, que consolidam a abordagem da Infoeducação, campo de estudo em que se inscreve o presente estudo, permitem avançar sobre a problemática desta pesquisa.

5.1 Dispositivo de mediação cultural

Tomado sob sua acepção etimológica, dispositivo é “[...] aquilo que prescreve, que ordena, dispõe” (HOUAISS, 2009, p. 1057). Na abordagem foucaultiana, trata-se de conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, medidas administrativas, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Ademais, se caracteriza como uma *rede* estabelecida entre diferentes elementos que assumem mudanças de posição e funções (FOUCAULT, 1979).

Seguindo essa perspectiva, Deleuze (1996) assinala que o dispositivo é “[...] uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 1996, p.01). Conforme o autor pontua, 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, que ora se aproximam, ora se afastam umas das outras. Sob essa perspectiva, têm como componentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de brecha, de fissura ou fratura, que se entrecruzam e se misturam, que suscitam outras por meio de variações de direções ou derivações, ou mutações de agenciamento que acabam por revelar novas dimensões.

Desse modo, o dispositivo refere-se ao modo como variados elementos se vinculam e se relacionam para atingir determinado fim, produzir algo que dê conta de um problema, de um anseio ou surpresa (DELEUZE, 1996). Assim, por ser dinâmico e mutável, o dispositivo possui uma capacidade de reconfiguração interna e externa. Com efeito, nos dispositivos há um arranjo de variados elementos que produzem efeitos concretos que, por sua vez, promovem mudanças compondo-se, assim, numa formação maleável, porosa, mas não insuperável, pois reconfiguram-se até atingirem seu limiar e uma nova formação a ser instaurada (DELEUZE, 1996).

Nas abordagens apontadas sobre a noção de dispositivo (FOUCAULT, 1979; DELEUZE, 1996) explicitam-se, de um lado, aspectos reguladores, e de outro, fissuras, aberturas e possibilidades. No campo da comunicação a noção amplia-se a partir de estudos empreendidos por Ferreira (2002), Peraya (1999), Pieruccini (2004), Pieruccini e Perrotti (2008), dentre outros.

Assim, para Ferreira (2002), é essencial isolar os diferentes aspectos e as diferentes dimensões que estruturam 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 que estão condicionados por dimensões sociais, incluindo a esfera da significação.

Para Peraya (1999, p. 153) 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”. Nesse sentido, os dispositivos se constituem como instâncias de mediação tecno-semio-pragmáticas (TSP)⁴¹ 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.

Em face disso, torna-se evidente que as relações entre sujeitos e dispositivos apontam para perspectivas de construção da identidade e das atitudes dos sujeitos associada a uma natureza qualitativa estabelecida entre ambos. 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 dependeria exclusivamente do domínio de conteúdos, para indicar, de modo evidente, o papel dos dispositivos na significação do conhecimento (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013).

De acordo com Pieruccini (2004, p. 35) o dispositivo é “[...] todo e qualquer mecanismo (técnico e simbólico) capaz de promover a relação, organizar a realidade e fornecer um instrumento para o pensamento”, sendo possível caracterizá-lo como um “[...] quadro semiótico que produz significados, no interior do qual o sujeito opera”. Tomado como signo, é “[...] 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 dispositivos, tomados nesta dimensão, constituem mecanismos que interferem no processo de apropriação dos códigos sociais, remodelam valores culturais e simbólicos; não sendo instâncias neutras, mas, ao

⁴¹ Conforme Peraya (1999, p. 154), “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”.

contrário, carregadas de intencionalidade, imprimem significados aos conteúdos nele apresentados (SANTOS, 2013).

Os dispositivos, dada sua natureza e características, estabelecem uma *ordem*, que atua sobre os modos de ver, representar, de perceber e sentir o real. Essa *ordem*, pode ser caracterizada como monológica, quando, na definição, concepção, configurações e práticas do dispositivo cultural prevalece a disposição do polo de produção sobre os polos da recepção, impondo suas lógicas, regras e normas como condição de uso sobre os sujeitos. No princípio dialógico há uma articulação em que o polo de produção e o polo da recepção se articulam, interagem, interam e se redefinem mutuamente (PIERUCCINI, 2004). Tomado em sua perspectiva relacional, os dispositivos remetem a uma noção de instância dinâmica e complexa que, de um modo singular, coloca e modula objetos, linguagens, práticas sociais, da mesma forma que é modulado por estes (PIERUCCINI, 2004). Nesses termos, bibliotecas de forma geral, caracterizam-se como dispositivos culturais e, a depender das concepções que as orientam, podem ser categorizadas como monológicas ou dialógicas.

Em síntese, na *ordem* dialógica não existe uma “única voz”, mas “vozes” que se interpenetram, participando do processo como um todo, permitindo acolher diferenças, características, especificidades em processos permanentes de negociação de interesses e perspectivas, tanto do dispositivo, da instituição, quanto das esferas dos sujeitos, suas demandas, seu desejo de conhecimento.

A noção de dispositivo dialógico aqui empregada, portanto, para além de suas dimensões funcionais, são instâncias discursivas, contam, narram, atuam, potencialmente, sobre as funções e percepções dos sujeitos, dadas suas características, capazes de definir, de alterar atitudes face ao conhecimento.

Nesses termos, não se trata de instância adaptativa, preparada para a oferta de conteúdos precisos aos usuários do serviço, mas, ao contrário ambiente que estabelece o diálogo, tendo em vista a busca de alternativas conjuntas que visem responder a questões que vão se configurando no processo de construção dos saberes.

Nesta dimensão, os dispositivos constituem instâncias de mediação, noção que merece ser aprofundada.

A opacidade que marca a noção de mediação permite sua transposição para diversos campos do conhecimento (jurídico, religioso, educacional, relações internacionais) e práticas (contextos difusos como museus, bibliotecas, centros de cultura, dentre outros) (PERROTTI, PIERUCCINI, 2014).

Entretanto, no âmbito de nosso objeto de investigação, interessa-nos ressaltar o recorte proposto por Davallon (2007), que assinala abordagens e usos da noção em cinco categorias gerais: “mediação mediática” (diferente de *mediatização*); “mediação pedagógica”; “mediação cultural”; “mediação dos saberes” (dentro desta categoria, estaria a “mediação da informação”); e “mediação institucional”.

Na mediação pedagógica, por exemplo, a posição do formador como mediador comporta um componente relacional, “[...] mas implica, também, uma regulação das interações educativas, para que a relação aprendiz-saber seja eficaz e conduza a uma aprendizagem”. Já na mediação cultural, apresenta-se uma dupla abordagem: em nível funcional, que visa fazer aceder um público a obras (ou saberes); sua ação consiste em construir uma interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e do objeto cultural), com o fim preciso de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro e que refere-se também aos mediadores (DAVALLON, 2007, p. 07).

Nesses termos, a noção de mediação apresenta-se como um “terceiro” (DAVALLON, 2004), cujo desempenho é indispensável às trocas impostas pelas condições do “viver junto” (CAUNE, 1999), não apenas como “[...] ação de servir de intermediário entre dois seres” (LALANDE, 1993, p. 656), metáfora da passagem e dos elos sociais (DUFRÊNE; GELLEREAU, 2001), mas, para além desses aspectos funcionais e instrumentais, como “[...] ação portadora de sentidos próprios que estão em relação com sentidos incrustados tanto nos objetos, como nos sujeitos e seus respectivos contextos” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 10).

Assim, entre aspirações e desejos próprios a cada um e dinâmicas e realidades dos contextos socioculturais diversos, a *mediação* apresenta-se fundamental a “[...] existência de uma zona de conexão, um território ‘entre’, onde forças dinâmicas de variadas naturezas se encontram e negociam os destinos dos signos” (PERROTTI, PIRUCCINI, 2014, p. 8).

Considerando que os objetos culturais são signos e, mais que isso, *discursos* potencialmente capazes de produzir deslocamentos intelectuais, emocionais, afetivos (categorias atitudinais e protagonizadoras), constituindo-se como realidades concretas e objetivas, permeadas e dividindo o espaço social (que podem ser dispositivos) com outros fenômenos e sujeitos, a noção de *mediação* necessariamente implica concepções que ultrapassam aspectos limitantes e presentes em perspectivas, meramente funcional ou instrumental (PERROTTI, PIERUCCINI, 2014).

Nesse sentido, articulada ao dispositivo, a mediação, como ato de aproximação de pontos distantes é intermediação, não se constituindo em ato neutro ou mecânico (instrumental). Seja por meio de ação direta (mediadores) ou indireta (como objetos), o ato está permeado de sentidos e valores. Trata-se de processo essencial dos atos significativos “[...] constituído por um conjunto de elementos de diferentes ordens (material, relacional, semiológica) que se interpõem e, portanto, que atuam nos processos de significação” (PERROTTI, 2007, p. 81).

5.2 Apropriação Cultural: um paradigma

O conceito de apropriação é termo utilizado em várias áreas do conhecimento e seus sentidos extrapolam os significados dados por sua etimologia ou por sua relação quase de sinonímia com os outros termos: *assimilação, adaptação, incorporação, internalização, transmissão*, etc.

De acordo com Perrotti e Pieruccini (2007, p. 73), a noção de “apropriação” distingue-se da noção de “assimilação” na medida em que esta “[...] é transformação que vai do diferente para o semelhante, do outro para o mesmo”,

enquanto aquela, “[...] é transformação que vai no sentido do semelhante para o diferente, do mesmo para o outro”. Em outros termos, a apropriação implica atuação e afirmação dos sujeitos nas dinâmicas de negociação de significados; representa “[...] transação de significados que diferencia e constitui os negociadores como sujeitos da cultura, protagonistas, cidadãos”. Sutil e profunda, tal distinção indica que uma atua na participação ativa dos processos de conhecimento enquanto outra para manutenção da passividade.

Dito de outro modo, “[...] apropriar-se é transformar o que se recebe em algo próprio, é produzir um ato de diferenciação, é atividade de invenção, produção de significados”. Nesse sentido, é importante salientarmos que “[...] múltiplos significados e sentidos se produzem no processo de apropriação da cultura, na participação em práticas sociais e históricas” (BRAGA, 2010, p. 29). O que apreendemos e tornamos nosso (objeto, atividade, imagem, etc.) se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa. O que é internalizado é a significação da ação, não a ação ou os objetos em si mesmos, mas a significação que tem para as pessoas que emerge da relação (BRAGA, 2010, p. 29).

Assim, “[...] apropriar-se é ação afirmativa, é invenção e criação, e não simples recepção mecânica e automática de sinais” (CHARTIER, 1999, p. 77).

Conforme apontado anteriormente, 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, a 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 (CHARLOT, 2000).

A apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas é passagem da não-posse à posse de um objeto (o saber), ou seja, do não-domínio ao domínio de uma atividade ou a capacidade para utilizar um objeto de forma pertinente, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real, em suma, “[...] é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido” (CHARLOT, 2000, p. 53).

A “apropriação cultural” inscreve-se, portanto, como categoria conjugada ao protagonismo cultural, que estabelece processos críticos/criativos dos sujeitos nos processos de construção do conhecimento, saberes, cultura. Em síntese, a apropriação cultural implica sempre uma vinculação entre o “mundo material e social”, referindo-se aos desígnios subjetivos do sujeito, daquele que se apropria, do mesmo modo que o transforma, num processo dinâmico que implica investimento e luta, sendo o reverso da expropriação e da assimilação cultural (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p.72). Assim, constitui paradigma que reconhece, também, a autonomia relativa da dimensão simbólica, capaz de extrapolar, em muitos aspectos, limites impostos pela ordem material.

5.3 Estação do Conhecimento: um dispositivo de mediação e apropriação cultural

Por definição, o conceito-objeto de Estação do Conhecimento (EC) é orientador à constituição de ambientes especialmente preparados para a apropriação sistemática de *saberes e fazeres informacionais* e configura-se como espaço de aprendizagem e conhecimento, de criação de condições e saberes indispensáveis ao *protagonismo cultural* (PERROTTI; VERDINI, 2008).

Nesse sentido, integra num mesmo e dinâmico objeto os campos da Educação e da Cultura, articulando bens e processos simbólicos de diferentes espécies e naturezas a experiências educacionais demandadas não só, mas especialmente e com urgência, na era da informação (PERROTTI; VERDINI, 2008). Assim, mais que um espaço de disponibilização de informações, as

Estações do Conhecimento são “[...] espaços relacionais, tramas abertas e dinâmicas, com diferentes naturezas e funções educativas e culturais, tendo em vista os *atos de significação*” (PERROTTI; VERDINI, 2008).

As *Estações do Conhecimento* podem ser constituídas em salas de aulas e/ou bibliotecas, desde que articulem-se em práticas integradas em torno de projetos comuns “[...] destinados ao desenvolvimento sistemático e orgânico de saberes informacionais indispensáveis aos processos socioculturais de nossa época” (PERROTTI; VERDINI, 2008). Trata-se, portanto, 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” (PERROTTI; VERDINI, 2008).

Enquanto tal, as *Estações do Conhecimento* constituem-se de materialidades, ou seja, da reunião orgânica e criteriosa de recursos informacionais diversos, devidamente organizados e tratados como, também, de imaterialidades, de relações de sujeitos com os significados e as linguagens culturais, de intercâmbios simbólicos, de processos socioculturais múltiplos, devidamente desenvolvidos, pautados por processos que articulam saberes procedimentais, operacionais e atitudinais referentes à própria Informação, voltados não somente ao seu uso mas ao conhecimento sobre a natureza e ordem do signo. Nesse sentido, configura-se como um novo dispositivo de informação e cultura que “[...] rompe com as divisões tradicionais que fragmentaram historicamente os campos do conhecimento, sobretudo, ligados à informação e à educação” (PERROTTI; VERDINI, 2008).

A perspectiva que alimenta a noção de EC também resulta da crítica à atitudes de pensamento e de ações baseadas na transposição direta para os tempos atuais dos ideais de acesso cultural que vêm representando, no presente, pouco mais que possibilidades de consumo e não de criação e recriação simbólica. Assim, “[...] as ECs atuam na contramão do fluxo hegemonicamente vigente e

fornecem novos paradigmas para atuação e relação com os sujeitos e comunidades” (PERROTTI; VERDINI, 2008).

A partir de suas especificidades conceituais e operacionais, as Estações do Conhecimento 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” (PERROTTI; VERDINI, 2008).

A noção de EC distingue-se das noções que alimentaram modelos conceituais advindos da Antiguidade e da Modernidade, ambos, increvendo-se em quadros histórico-culturais abrangentes, que acabaram por designar duas direções na história da biblioteca (PERROTTI, 2017), em outros termos, dois paradigmas: a ***biblioteca templum***, que tem por missão a conservação e o controle da memória social, ou mais precisamente, daquilo que é considerado por um sistema complexo de filtragens, como memória social; a ***biblioteca emporium***, com foco nos processos de circulação, de oferta e de acesso aos objetos culturais em poder das instituições para públicos em geral (PERROTTI, 2017).

Na contemporaneidade, todavia, tanto o avanço das compreensões acerca da complexidade (MORIN, 2000) que caracteriza a vida em sociedade, quanto as dinâmicas que, de fato, engendram as relações simbólicas, especialmente em quadros como o caso brasileiro, implicou esforços de equipe de pesquisa, no intuito de definição de uma nova ideia de biblioteca capaz de colocar-se como instância de articulação entre universos sógnicos historicamente apartados. Assim, a *Estação do Conhecimento* (PERROTTI, 2007) encarna a noção de ***biblioteca fórum***, que diferentemente das concepções que marcam as bibliotecas *templum* e *emporium*, apresenta-se como

[...] lugar de negociações simbólicas, onde protagonistas, e não “usuários”, atuam afirmativamente em processos de significação, sustentados por mediações capazes de colocar diferenças em diálogos nem sempre fáceis, muitas vezes ásperos ou sem acordos, mas que reafirmam a importância inarredável do “viver junto” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2016, p. 20, tradução nossa).

Assim como os dois primeiros modelos não são manifestações isoladas dos contextos nos quais se inscrevem, a ideia da *Estação do Conhecimento* como *biblioteca forum* busca, antes de mais nada constituir-se como (expressão paradigmática) de um modo definido e especial “[...] de compreender e de atuar nas dinâmicas do conhecimento, da cultura, da memória e da informação” (PERROTTI, 2017, p.19).

A concepção e objetivos que orientam a EC são permanente e dinamicamente expressos em suas formas, linguagens e práticas. Estas se inscrevem e orientam relações capazes de atuar na construção de saberes atitudinais, a partir dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e o dispositivo.

PARTE III – Pesquisa Empírica

6 O Programa Aprendendo a Pesquisar: contextos

A pesquisa empírica referente ao presente estudo foi desenvolvida com base no Programa Aprendendo a Pesquisar (PAP), realizado pela *Estação do Conhecimento Einstein Paraisópolis*, dispositivo cultural situado em Paraisópolis, na cidade de São Paulo.

O PAP é um programa de atividades que visa desenvolver a apropriação de saberes informacionais com crianças e jovens, por meio de aprendizagens de pesquisa, como forma de construção de conhecimento. No âmbito deste trabalho, o PAP foi escolhido como objeto de análise por contemplar categorias que estão na base da investigação acerca da *saberes atitudinais informacionais*.

6.1 Programa Aprendendo a Pesquisar: descrição

Iniciado em 2011, o Programa Aprendendo a Pesquisar (PAP), permanentemente reformulado pelos educadores, tendo em vista inclusões, acréscimos, ajustes considerados necessários aos processos de pesquisa pelos participantes, está definido em 7 etapas, compostas por 12 encontros, com a proposição de 17 atividades relacionadas às *aprendizagens informacionais*:

1^a etapa: seleção do tema (escolha do objeto de estudo);

2^a etapa: escrita do plano (levantamento de perguntas e hipóteses): a criança assume esse compromisso junto ao educador, em um processo de corresponsabilidade por tal tarefa; Conversa e registro de conhecimentos prévios, possíveis curiosidades sobre o assunto, palavras-chave, apresentação e reflexão sobre recursos necessários para exploração.

3^a etapa: busca de materiais: Apresentação, exploração da ECE: ambientes, acervos, linguagens, práticas. Seleção das obras no acervo;

4^a etapa: desenvolvimento da pesquisa nos diferentes ambientes do PECP, com orientação de mediadores tutores: Espaços de Pesquisa, Estação do Conhecimento e no Laboratório de Informática.

5^a etapa: elaboração do produto para exposição: o saber que se torna comunicável;

6ª etapa: processo de autoavaliação sobre o desenvolvimento da pesquisa como resposta às seguintes questões: O que mais gostei de descobrir? Que dificuldades encontrei durante a pesquisa? Por quê? O que posso fazer para diminuir as dificuldades encontradas? A educadora participa desse momento comentando as suas percepções sobre o desempenho do pesquisador;

7ª etapa: compartilhando nossas descobertas: exposição nas dependências do Programa, com convite aberto à comunidade e familiares como possibilidade de socializar os saberes adquiridos.

Segundo Alberto (2015, p. 58), em decorrência da avaliação de processos anteriores de realização “[...] cada educadora planejou uma sequência de atividades em que se buscou socializar as práticas entre a equipe, assim como oferecer subsídios para que os grupos conhecessem mais sobre os procedimentos e técnicas de pesquisa”. Ela ressalta que cada grupo caminharia em conjunto e que a cada etapa da pesquisa o acompanhamento seria mais individualizado; cada mediadora-tutora se responsabilizaria por um grupo de crianças facilitando para que encontrassem caminhos para se tornarem autônomos nas suas decisões e atitudes.

O PAP conta com a participação de 120 crianças e jovens, inscritos no Programa Educação Cidadã, do Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP)⁴². Os grupos são marcadamente heterogêneos, compostos por meninas e meninos com idades entre 6 e 15 anos, distribuídos em três faixas-etárias, reunidas da seguinte maneira: turmas de 6 a 8 anos, de 9 a 12 anos e de 13 a 15 anos. Cada turma conta com 20 jovens que frequentam voluntariamente e sistematicamente a ECE. Isto não quer dizer que diariamente todos compareçam, mas os grupos sempre estão com cerca de 15 a 17 crianças/jovens reunidas em cada encontro⁴³.

⁴² O PECP foi implantado em Paraisópolis em 1998 e se integra aos projetos comunitários do Instituto de Responsabilidade Social da Sociedade Beneficente Israelita Albert Einstein. (ALBERTO, 2017, p. 17).

⁴³ As ausências ocorrem por diferentes motivos: atividades escolares, ausência dos pais e irmãos mais novos presentes no seio familiar sem cuidadores, castigos, entre outros. Por outro lado, não há como negarmos que a presença das crianças na ECE ou no PECP colaboram para que as famílias possam dar continuidade às suas atividades profissionais,

6.2 Paraisópolis: o contexto de desenvolvimento do PAP

Fig. 4: Paraisópolis: a segunda maior favela de São Paulo, divisa com bairro Morumbi, SP.
Fonte: Google Maps

Com características peculiares, Paraisópolis é uma localidade que apresenta desafios que evidenciam aspectos de interesse ligados à construção de *saberes atitudinais* face ao conhecimento, face à complexidade geográfica, sociocultural, econômica e política que a caracteriza.

A ocupação habitacional na região conhecida como Paraisópolis, distrito de Vila Andrade, circundada pelos bairros do Morumbi e do Real Parque, áreas nobres da cidade de São Paulo, teve origem a partir de um loteamento aprovado em meados de 1922, originária da antiga Fazenda do Morumby, na época, propriedade da família *Dedenrichesen* (ALESSI, 2009).

muitas vezes possibilitada pelo projeto “cuidar” das crianças em horário de funcionamento comercial que emprega a comunidade.

Nos anos finais da década de 1940 e na seguinte, a chegada de migrantes do nordeste brasileiro e de uma parcela da comunidade de imigrantes japoneses no Brasil que foram se instalando de forma desordenada nessas áreas, deu origem ao futuro bairro de Paraisópolis. O mercado da construção civil voltado à edificação de grandes obras, tais como o Estádio do Morumbi, o Palácio dos Bandeirantes, o Hospital Albert Einstein, dentre outras, e a ausência de alojamentos para as famílias, intensificaram a mobilização populacional, a ocupação territorial e a construção de moradias na região (ALBERTO, 2017).

No final da década de 1960, um *boom* imobiliário ampliou a ocupação irregular do bairro com um contingente originário de comunidades próximas, como as favelas da Água Espraiada e do Jardim Edite (D'ANDREA, 2008).

Na década de 1980, há uma nova alteração no quadro populacional, marcado pelo deslocamento de famílias de diferentes lugares do país, instalando-se ali, como outrora, em busca de empregos gerados pela construção civil e prestação de serviços domiciliares nos chamados “bairros nobres” da cidade (PAIVA, 2015).

D'Andrea (2008, p. 26) aponta outros fatores que contribuíram para o crescimento da população na região nos últimos 30 anos: “[...] o empobrecimento da população, devido o rebaixamento de salários e a dificuldade de acesso aos meios formais de compra de terras, ocasionada pela elevação nos preços dos terrenos”.

Com relação aos munícipes do bairro, os indicadores oficiais mostram um super povoamento na região. Nos anos 2000, a Prefeitura Municipal de São Paulo realizou um estudo populacional no Complexo de Paraisópolis, composto pelas áreas do Jardim Colombo, Porto Seguro, Grotão e Grotinho, que apresentou um total de 55.590 moradores na região (PAIVA, 2015).

Em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) enfocou em estudo os “aglomerados subnormais”. Nele, foram investigados espaços físicos constituídos por unidades habitacionais localizadas em terrenos de propriedade alheia, públicas ou privadas, dispostas de forma densa e

desordenada (PAIVA, 2015). A pesquisa mostrou que a favela de Paraisópolis possuía cerca de 13.071 domicílios, ocupados por uma população de 42.826 habitantes.

Fig. 5: Mapa aéreo de Paraisópolis
Fonte: Prefeitura do Município de São Paulo

O contingente populacional, todavia, mantém-se em permanente crescimento, embora os censos nem sempre sejam concordantes. Conforme apontam dados diversos apresentados pela Secretaria de Habitação da cidade de São Paulo (RENOVA, 2012), há indicativos da existência de cerca de 18 mil domicílios com 63 mil habitantes, numa extensão de quase 1000 quilômetros quadrados, que representam uma média de 3 a 4 moradores por domicílio. Lideranças locais e representantes da União de Moradores e do Comércio de Paraisópolis (UMCP) estimam, por sua vez, uma população composta por cerca de 80 mil habitantes, porém, “[...] dados do cadastramento das famílias para o Programa de Urbanização mencionam uma população aproximadamente de 50 mil habitantes” (ALBERTO, 2017, p. 71). De qualquer modo, trata-se de volume populacional consistente, ainda que se observem variações nas métricas dos índices quantitativos e em permanente expansão.

É importante assinalar que apesar de mudanças significativas na infraestrutura da região, ocorridas ao longo dos últimos dez anos, decorrentes do Programa de Urbanização promovido pela Secretaria Municipal de Habitação da Prefeitura de São Paulo, apesar de o bairro abrigar patrimônios arquitetônicos, históricos, paisagísticos e obras de artes tais como a *Casa da Fazenda* (1813), a *Capela do Morumbi*, a *Fundação Maria Luisa e Oscar Americano* (1940) e a *Casa de Vidro* (1950) (ALBERTO, 2017), “[...] a favela vive um cotidiano marcado pela pouca presença da política pública” (SILVA, 2014, p. 93), com altos índices de violência e criminalidade, aspectos que a inscrevem no mapa paulistano com indicação de grande vulnerabilidade social; famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; uso de substâncias psicoativas; exclusão pela pobreza e acesso às demais políticas públicas; diferentes formas de violência advindas do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (PNAS, 2004, p.33 apud ALBERTO, 2017, p. 74).

Devido ao quadro e fatores como estes, na transição da década de 1980 e o início da década de 1990, observou-se a intensificação de dezenas de ONGs com atuação em Paraisópolis (D’ANDREA, 2008). Atualmente, o bairro dispõe de serviços oferecidos pelos órgãos públicos somados aos de 75 organizações não governamentais que atendem a diversos segmentos socioculturais na região, com vistas a articular e a integrar ações em rede que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Dentre estas está o Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP).

Dados levantados por Avena (2011, p. 82) mostram que o PECP “[...] é composto de 4.500 m² de área física e atende cerca de dez mil crianças em seu ambulatório clínico e cerca de seis mil pessoas, entre adultos e crianças, em atividades sócio-educativas”.

6.3 Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis: a criação da Estação do Conhecimento

O Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP) iniciou suas atividades no ano de 1998. As ações ali realizadas são decorrentes de uma história de atendimento médico-hospitalar para crianças moradoras do entorno do hospital e região, iniciada em 1977, com a Pediatria Assistencial do Hospital Albert Einstein da Sociedade Beneficente Israelita Albert Einstein (SBIAE). Na ocasião, foram realizados trabalhos de reconhecimento do contexto sócio-econômico, de infra-estrutura e saneamento básico do bairro, bem como estudos demográfico e epidemiológico da população infantil (ALBERTO, 2017).

Fig. 6: Entrada pública do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis
Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

Dentre outras ações realizadas pelo SBHIAE, a implantação do PECP decorre do quadro de más condições sanitárias na região que culminavam com a reincidência e repetidas reinternações hospitalares de crianças, mas também do empenho da equipe de profissionais para alterar e contribuir com impactos positivos na qualidade de vida dos moradores (ALBERTO, 2017).

Nessa perspectiva, o PECP atua na comunidade por meio de dois serviços: o Ambulatório Médico (AMPA) e o Centro de Promoção e Atenção à Saúde

(CPAS), ancorados em três pilares orientadores: a Multidisciplinaridade em Saúde, a Atenção às Vulnerabilidades e o Apoio ao Desenvolvimento Humano, que se coadunam “[...] aos princípios judaicos *Refuá* (saúde), *Tzedaká* (justiça social), *Chinuch* (educação) e *Mitzvá* (boas ações), presentes nas ações do SBHIAE” (PAIVA, 2015, p. 85).

O AMPA visa o atendimento de crianças de 0 a 14 anos encaminhadas pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS), residentes na região sul da cidade (subdistritos do Campo Limpo, Capela do Socorro, M’Boi Mirim, Parelheiros, Cidade Ademar e Santo Amaro). Ali “[...] são disponibilizados serviços médicos especializados e multiprofissionais tais como assistência social, assistência materno-infantil, fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, nutrição e terapia ocupacional” (ALBERTO, 2017, p. 75).

O Centro de Promoção e Atenção à Saúde (CPAS), por sua vez, “[...] proporciona apoio social educativo às crianças, jovens, adultos e idosos da região de Paraisópolis (Vila Andrade) e está dividido em quatro núcleos: Arte e Cultura, Esporte, Serviço Social e Educação” (ALBERTO, 2017, p. 76).

Dentre os primeiros trabalhos realizados pelo CPAS, destacam-se as ações empreendidas pelo Núcleo de Educação, desdobradas em três frentes: Educação Cidadã, Brinquedoteca e Estação do Conhecimento⁴⁴, que “[...] articuladas desenvolvem práticas para a inclusão social e o protagonismo cultural” (ALBERTO, 2017, p. 76).

Nesta perspectiva, em 2007, a partir de Acordo de Cooperação entre a SBHIAE e a Universidade de São Paulo, por meio do Colaboratório de Infoeducação (COLABORI), coordenado pelos professores Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini, foi implantada a *Estação do Conhecimento* Einstein-Paraisópolis, dispositivo cultural ancorado no paradigma da “apropriação cultural”, inaugurada em 2009.

⁴⁴ É importante salientar que a *Estação do Conhecimento Einstein* foi precedida pela Biblioteca Comunitária Casa da Criança, implantada em 2003 e que, em 2009 seria objeto de mudanças significativas nas ações do PECP (ALBERTO, 2017, p. 19).

Assim, nasce integrada a um contexto marcado pelas vulnerabilidades sociais, dadas as questões que estão colocadas nos territórios que surgem a partir da constituição de favelas e que irá definir um modo de atuação dos profissionais para atender a um projeto que reconhece as fraturas e fragilidades características do quadro sociocultural no qual se inscreve (ALBERTO, 2017, p. 115).

O projeto implicou na redefinição da biblioteca existente na instituição, em todos os seus elementos, desde o ambiente físico (materiais, acervos, mobiliário), as linguagens informacionais, a organização dos recursos⁴⁵; as práticas e mediações pedagógicas; a formação e o papel dos infoeducadores e educadores; os serviços de consulta e empréstimo de livros e auxílio escolar.

A ECE-Paraisópolis realiza diferentes modalidades de mediação cultural e projetos de formação permanentes para os públicos participantes, dentre os quais o Programa Aprendendo a Pesquisar (a pesquisa como ato de apropriação cultural), Formação de Leitor (aprender a “ler” o mundo, leitura literária, formação de mediadores de leitura), Aprender a Conviver e o Respeito à Diversidade (mediação de conflitos, assembleias, grupos de responsáveis), Linguagem (alfabetização, escrita de textos), Cidadania, Garantia de Direitos e Território (diálogo com entorno e prevenção às situações de violência), Oficinas Corpo e Movimento (Esporte e Danças), Jogos, Música, Artes, Mídias Digitais e Brincadeiras (cultura da infância) (ALBERTO, 2017, p. 79).

Desde sua abertura, a equipe de pesquisadores vinculados ao COLABORI vem acompanhando o desenvolvimento de ações, dando suporte acadêmico e técnico-especializado aos grupos de educadores que ali atuam, tendo em vista aprendizagens informacionais indispensáveis à apropriação de *saberes*

⁴⁵ Cabe ressaltarmos que desde a implantação do programa de Biblioteca Comunitária do PECP, em 2003, o ambiente faz parte do Sistema Einstein Integrado de Bibliotecas – SEIB ligado ao Instituto de Ensino e Pesquisa – IEP do Hospital Albert Einstein juntamente com outras três Bibliotecas: Biblioteca Central Lieselotte Adler Z’L, Biblioteca da Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein e Biblioteca Unidade Paulista (ALBERTO, 2017, p. 91). Fonte: < <https://www.einstein.br/ensino/Paginas/biblioteca.aspx> >. Acesso em: 20 março 2018.

informacionais (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013) implicados nos processos socioculturais de produção de conhecimento e cultura.

Assim, no que tange ao Acordo de Cooperação SBHIAE-USP, a *Estação do Conhecimento* Einstein-Paraisópolis caracteriza-se como espaço laboratorial, tendo em vista a realização de pesquisas acadêmico-científicas (SILVA, 2010; AVENA, 2011; PASSOS, 2013; CAIRES, 2014; OLIVEIRA, 2014; DIAS, 2015; PAIVA, 2015; BATISTA, 2015; ALBERTO, 2017) que visam à construção de referências conceituais e metodológicas que orientam a criação e o desenvolvimento de dispositivos culturais (ambientes, procedimentos, práticas) que têm em foco a relação da problemática entre tais dispositivos e a apropriação cultural pelos sujeitos.

Em suma, a ECE realiza programas culturais sistemáticos diversificados que incluem práticas informacionais voltadas para aprendizagem de saberes indispensáveis à relação dos públicos a que atendem com o conhecimento. Nesse sentido, algumas categorias são orientadoras das ações.

6.4 A ECE: ambiente informacional e o saber atitudinal

Localizada na entrada do complexo do PECP, ao lado do guichê de atendimento para os serviços de saúde, a ECE-Paraisópolis possui uma grande porta corredeira de alumínio e vidro translúcido, permitindo visibilidade entre a área interna e externa do dispositivo. Na porta de entrada, não há desnível de altura entre o corredor de espera e o interior da ECE, o que propõe um convite para adentrar no ambiente (DIAS, 2015).

O ambiente é composto por duas salas contíguas interligadas, separadas apenas por uma porta de vidro, que ao ser fechada impede a audição de ruídos externos, permitindo a realização de atividades em ambos os setores.

O croqui da ECE-Paraisópolis ajuda-nos a visualizar aspectos da estrutura física em sua totalidade:

Fig. 7: Croqui da Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis
Fonte: (CAIRES, 2014, p.72)

A primeira ambiência, logo após a entrada, é dedicada à pesquisa e à leitura. Ali, os livros ficam acondicionados nas estantes.

Fig. 8: Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis
Fonte: (AVENA, 2011, p. 85)

Fig. 9: Coleção/acervo infanto-juvenil ECE-Paraisópolis
Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

As estantes altas são adaptáveis à estatura dos leitores e apresentam sistemas de regulação dos intervalos entre as prateleiras, que permitem fácil

manuseio e autonomia na escolha de materiais. A bancada instalada junto à parede lateral externa da sala multimídia, possui computadores com acesso à internet e softwares instalados para aprendizagens informacionais.

Fig.10: Computadores da ECE-Paraisópolis

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

Além disso, o ambiente possui acomodações para o trabalho das profissionais (serviços de controle do acervo: renovação, devoluções e empréstimos de livros, agendamentos para uso dos computadores, processamento técnico dos materiais), mesas para estudos, almofadas, pufes e tapetes para atividades diferenciadas com os menores (DIAS, 2015, p. 67), que respeitam as corporalidades (gestualidades, comportamentos, acomodamento) dos sujeitos.

A estética visual da ECE-Paraisópolis apresenta diversidade cromática, com combinação de tonalidades de cores frias, como o azul, o verde e o branco, ou quentes como o laranja (na sala multimídia). A intenção é criar uma linguagem visual agradável, não neutra, nem acessória, que atue nas relações dos sujeitos com o ambiente.

Já o setor infantil contém acervos bibliográficos acondicionados em pequenas caixas-estantes organizadas e dispostas no piso, próximas das estantes

fixas, das estruturas móveis, por todo o dispositivo. Os demais acervos estão organizados em estantes baixas, adequadas à natureza de material que acondicionam e às especificidades dos públicos que privilegiadamente as utilizam. Estas estantes permitem colocar as capas dos livros à mostra, permitindo ampla exposição das imagens, que funcionam como importante recurso à identificação dos objetos ali dispostos, além de facilitar seu manuseio.

Com relação ao acervo documentário, é considerado o princípio do livre acesso ao acervo disponível no ambiente: impressos (livros infantis, infanto-juvenis, ficção, didáticos, além das obras de referência, revistas e jornais, produções autorais e artesanais); coleções de audiovisuais (CD's e DVD's); multimídias e digitais (jogos multimídia, conteúdos da Internet) e equipamentos (computadores ligados à internet, aparelho de CD e DVD), disponibilizados para uso geral.

Fig.11: Acervo infantil (estantes adaptadas)

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

No interior da ECE, a sala de multimídia possui equipamentos para atividades com projeção audiovisual e uma arquibancada para acomodação dos participantes, configurada e localizada ali, estrategicamente, para favorecer o acesso, produção e trocas culturais, tendo em foco a informação oral (palestras, rodas de história, debates, encontros com grupos, especialistas, escritores, bem como apresentação de trabalhos variados). Trata-se do *espaço da oralidade*,

modalidade cultural compreendida como indispensável à produção de conhecimento e cultura.

Fig.12: Sala de projeções fílmicas e de atividades programadas
Fonte: Arquivo pessoal (Debbie Amanda Paes Park, outubro de 2017).

Fig. 13: Arquibancada para acomodamento dos públicos
Fonte: (DIAS, 2015, p. 70)

Fig.14: Sala de projeções fílmicas e de atividades programadas
Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

Fig.15: Sala de projeções fílmicas e de atividades programadas (arquibancadas)
Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

As mesas da sala de pesquisa e leitura são modulares⁴⁶, permitindo alterar a configuração do ambiente de acordo com as dinâmicas e interesses dos grupos que utilizam o espaço. Eventualmente, as mesas podem ser parcial ou completamente retiradas, em função de atividades previstas, ocasionais, para finalidades culturais, científicas ou administrativas.

Fig.16: Encontro com jovens, na Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis. Arquivo Pessoal (Debbie Amanda Paes Park, outubro, 2017)

A localização física e os itens do mobiliário privilegiam a aproximação das pessoas ao espaço e delas entre si, assim como, o acondicionamento de diferentes recursos informacionais, essenciais à caracterização e finalidades da ECE-Paraisópolis.

O ambiente exerce papel preponderante, porque inclui, num mesmo patamar de importância, o espaço dos materiais, dos protagonistas e das relações que possam surgir dessas interlocuções e por sua intencional localização dentro do edifício da instituição, franqueado à entrada e ao diálogo com as demais

⁴⁶ O mobiliário adotado foi criado a partir do projeto *Biblioteca Interativa* (1996), sob a coordenação do Prof. Dr. Edmir Perrotti, da ECA/USP, que contou com a participação da Profa. Dra. Cibele Haddad Taralli, da FAU/USP, responsável pelo design dos móveis.

dependências, por meio da transparência da parede que separa, mas visualmente reúne, a ECE ao corredor de passagem e outras áreas de acesso ao edifício.

“Eu enxergo tantas crianças que passaram por aqui, e a porta está bem aqui de entrada, do lado!”.(Infoeducadora 1)

O ambiente informacional, tal como concebido, mostra-se compatível às finalidades a que se destina, mesmo com dimensão física compacta. O *locus* institucional possível, na geografia da instituição, buscou reunir os elementos que permitem aos participantes conhecer, gostar e ter interesse em frequentar espontaneamente a ECE, aspectos relevantes nos processos que engendram as relações dos sujeitos com o saber e com os saberes que envolvem atitudes indispensáveis ao diálogo com os dispositivos culturais, com as bibliotecas.

Fig.17: Atividades programadas – Roda de leitura
Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

O ambiente apresenta-se, portanto, como território que predispõe à construção de *histórias* de interesse pelo conhecimento e pelo aprender a conhecer o conhecimento.

“O interessante de tudo isso é que parece um lugar livre, mas eles vêm correndo até ali, na porta e, quando chegam aqui, já entram de uma outra forma. Apesar do educando estar bem agitado, você percebe o comportamento dele lá fora e o comportamento aqui dentro. Não todos, mas alguns educandos sabem muito bem o que é a ECE. E é nítido, eles vêm naquela coisa e quando chegam ali param e entram” (Mediadora 1)

Os mediadores-tutores valorizam a importância do território no processo de construção das atitudes, indicando tratar-se de categoria que antecederia a própria relação com os signos:

“Acho que conhecer primeiro o território onde você está inserido para você buscar os trabalhos, desenvolver os trabalhos. É o conhecimento (...) primeiro, né?”. (Mediadora 2)

“E valorização mesmo, se reconhecer no seu espaço, no seu território”.(Infoeducadora 1).

A explicitação dos mediadores para o fato de que reconhecer-se no ambiente é um primeiro passo ao processo de relação com o saber, demonstra a percepção de que o conhecimento elaborado pelos sujeitos não é somente resultante do papel exercido pelos conteúdos informacionais. Nesse sentido, evidenciam que o fato de o ambiente da ECE ter a referida configuração, integra-se ao projeto educativo, informativo e cultural. Eles entendem que o trabalho de situar-se com relação ao contexto, reconhecer o valor sociocultural presente, constitui objeto orientador das ações:

“É um espaço de pesquisa, não só as pesquisas que a gente trabalha ao pé da letra mesmo, os grupos de pesquisa, mas a pesquisa de tudo, né? Você pesquisa uma informação no computador, você pesquisa em um livro que você está lendo ali e descobre alguma coisa, as crianças conversam e, às vezes, lendo descobrem alguma coisa e falam: ah, o que é isso?” (Infoeducadora 1)

Ademais, consideram o ambiente como um espaço de convívio, de acolhimento, de descobertas, de aprendizagem, de pesquisa, que favorece as relações com o saber num todo.

*“Aqui me sinto bem mais acolhida. [...] se você vai em outro espaço não tem uma pessoa te perguntando se você quer ajuda”.
(Menina 1, 13 anos, desde 2014 no PECP).*

De acordo com as falas, a configuração do ambiente constitui um discurso que parece comunicar princípios e finalidades da ECE, aspecto que implica atitudes de interesse pelo dispositivo cultural, favorecendo o diálogo com o conhecimento. A ordem espacial articula-se a modo de ser e estar no ambiente, portanto, à construção de identidades dos sujeitos leitores, com reflexos sobre processos de construção de saberes atitudinais. Observe-se que não há imposição de condutas mas que, todavia, os participantes vão encontrando a razão de ser da ECE, construindo formas de relacionar-se adequadamente com ela.

Fig.18: Gestualidades

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

A ordem espacial, ao se constituir como um dos elementos facilitadores à construção de relações dos sujeitos com a ECE, potencializa outras relações que

impulsionam o interesse por penetrar na trama cultural da cidade, a partir de compreensões lá viabilizadas. As educadoras relatam que as visitas a outros dispositivos culturais também têm contribuído para construção de repertórios, para a mudança de atitudes das crianças e para a emancipação e o desconfinamento de suas relações com os saberes próprios a tais ambientes:

“A gente já teve essa experiência, né, de ir em outros espaços de informação também e as crianças conseguem se virar nesses outros espaços”. (Infoeducadora 1)

“E não só sobre os livros, o próprio espaço, as cores, tudo isso, eles falaram isso”. (Mediadora 3).

Conhecer, estabelecer distinções, discorrer, expressando-se sobre os dispositivos é um atributo que indica apropriação e interesse por eles, categoria que integra a ordem dos saberes. Se saber comparar, analisar, julgar é uma função cognitiva complexa, os sujeitos demonstraram conseguir fazê-la, a partir da experiência na ECE.

Essa evidência foi constatada em atividade que figura como parte de ações educativas da ECE, em que mediadores e participantes do PAP visitam outros dispositivos culturais congêneres, oportunidade em que expressaram sua visão analítica sobre eles:

“E ali eles começaram a fazer essa comparação... E, então, tudo bem que lá na ECE o formato [é] diferente. Cada Biblioteca é um formato e vai ser diferente, porém, os números...” (Mediadora 2)

“Os números são universais, os temas a gente busca.” (Infoeducadora 1)

“Lá [na Biblioteca de São Paulo] tudo é mais calmo. Não que aqui [na ECE] não tenha, mas lá tem muito mais “regra”. Não pode entrar muitas pessoas (de uma) vez na biblioteca”. (Menina 1, 13 anos, desde 2014 no PECP).

“Nem todas tem tantas mídias assim”. (Menino 1, 17 anos, desde os 6 anos no PECP)

A atitude analítica, todavia, não se mostrou meramente passiva, observação de diferenças, mas, afirmativa, de interrogação sobre as diferenças entre um

contexto e outro, uma vez que a ordem de outros dispositivos, apresentou-se como um complicador à relação plena com os processos de conhecimento:

“Foram perguntar pra moça lá no CEU [na biblioteca]. “Ah, porque a gente organiza lá no Einstein, e coloca pelo sobrenome”, aí, a moça disse: “aqui a gente não faz assim, a nossa organização é diferente. Vocês podem deixar o livro em cima da mesa depois que vocês lerem”. (Mediadora 10) “E eles já queriam guardar, devolver” (Mediadora 4).

“Aqui [na ECE] a gente conhece mais coisa. Aqui a gente pode pegar livros ou DVDs emprestados, a gente faz pesquisa, a gente coloca ali [no acervo] e nas outras não. Nas outras a gente só pode ir lá, ler, levar um livro pra casa e pronto”. (Menina 2, 13 anos, desde 2015 no PECP).

O espaço informacional implica, conforme visto, não somente as relações dos sujeitos com o saber, mas impacta a formação de atitudes, indispensáveis à relação com os saberes. Nesses termos, o espaço informacional ultrapassa a dimensão material, increvendo-se em esfera simbólica, capaz de contribuir na constituição de compreensões, afetos e iniciativas a serem mobilizados pelos sujeitos tendo em vista sua participação como interlocutores críticos acerca da ordem do conhecimento.

6.5 A ECE: repertórios, linguagens informacionais e o saber atitudinal

Os repertórios informacionais da ECE-Paraisópolis possuem diversidade em conteúdos, natureza (universal e local), linguagens e suportes. O acervo tem cerca de 3000 títulos, entre livros de ficção e não-ficção, além de periódicos gerais e especializados, coleções de audiovisuais e multimídia. Incluem duas outras categorias de repertórios: os recursos/sites da *web*, acessados sempre que necessários, e as produções dos grupos participantes dos Programas (PECP), caracterizada como memória local. A atualização dos repertórios é permanente, realizada por meio da indicação e seleção de novos títulos, processo que conta com a participação dos mediadores-tutores, infoeducadores, jovens. Em linhas gerais, os livros de ficção possuem qualidade literária de clássicos e

contemporâneos, bem como indicados pela comunidade local; para os livros de não-ficção, prevalecem a qualidade e fidedignidade de conteúdos, a partir de recomendação de especialistas.

Esses repertórios são organizados, na ECE, a partir da aplicação de linguagem documentária clássica, associando o sistema de Classificação Decimal de Dewey (CDD) para a classificação dos livros e a Tabela Cutter-Sanborn para identificação dos autores das obras. Entretanto, considerando-se o caráter pedagógico da ECE, voltado à construção e apropriação dos saberes informacionais, foi introduzido, de modo articulado, um sistema complementar de classificação cromática, que pressupõe e prioriza a importância da inteligibilidade da ordem informacional proposta, pelos diferentes públicos frequentadores. Considerando-se tratar-se de grupos de não-iniciados em sistemas complexos de ordenação, classificação e representação do conhecimento como o de uma biblioteca, a inclusão de cores para identificar categorias temáticas do acervo da ECE visa oferecer elementos visuais, passíveis de reconhecimento pela grande maioria dos públicos ali atendidos, como forma de gradativamente avançarem na compreensão do significado da categorização usada e dela poderem usufruir para penetrar e navegar em diferentes universos e contextos de informação organizada.

Fig. 19: Indicação e classificação de assuntos da ECE-Paraisópolis
Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

Fig. 20: Mapa de orientação/classificação de assuntos da ECE-Paraisópolis
 Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

Integrando o sistema de organização, um conjunto de elementos de sinalização tais como o painel/banner temático, indicadores de assuntos nas estantes, identificadores dos documentos, além do catálogo informatizado (base de dados), painéis informativos sobre o acervo, constituem a categoria denominada *linguagem informacional* (PIERUCCINI, 2004). Esses elementos, articulados e conjugados, visam estabelecer correspondências entre as lógicas das linguagens artificiais (documentárias) e o acesso intelectual aos objetos (livros e outros), modo de facilitar compreensões, minimizar estranhamentos e distâncias entre os sujeitos e a ordem especialista adotada, fundamental à participação no universo da informação organizada. Por outro lado, esse complexo apresenta-se

como matéria a ser apropriada pelos participantes do PAP, por tratar-se de categoria constitutiva do universo dos saberes informacionais.

Reforça-se, portanto, que a linguagem informacional difere da linguagem documentária na medida em que a LD visa organizar um acervo, enquanto que a informacional visa estabelecer comunicação entre ordem documentária e os sujeitos, por isso se vale de outros elementos tais como cores, posição dos livros, identificação das estantes, bem como demais elementos informacionais do próprio documento (título, ilustrações de capa, formatos, etc.), como recursos possíveis à ordenação inteligível no contexto dado.

Fig. 21: Indicação e classificação de assuntos da ECE-Paraisópolis
Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

Com fins educativos, na ECE, a introdução de uma linguagem informacional cuja base se estrutura em sistemas de cabeçalhos, categorias, palavras-chave, ícones, sinalizações, recobre o modo de organização física e o significado da ordenação como possibilidade de penetração no universo cognitivo e afetivo dos sujeitos no que tange a ordem documentária, pois ao compreenderem a ordem do conhecimento, apropriando-se da sua lógica, atuam sobre sua ordem, compreendendo, gradativamente sua complexidade, questionando-a. Assim, a

ECE, ao propor uma linguagem de organização dos repertórios, inteligível aos participantes do PAP abre espaço para a inclusão destes no universo dos dispositivos culturais. O propósito, portanto, consiste, não apenas aprender a fazer o melhor uso dessas lógicas para acesso às informações, mas possibilitar compreensões, minimizar dificuldades, criar proximidade e familiaridade com a linguagem informacional, como forma de reconhecimento de que se trata da explicitação de uma ordem do conhecimento, e que, portanto, implicará participação afirmativa dos sujeitos, tendo em vista penetrar autonomamente pelos seus meandros.

Fig. 22: Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis
Fonte: (DIAS, 2015, p. 80)

A questão da ordem do dispositivo, sua organização e linguagens, constitui, todavia, ponto difícil e complexo no processo de construção dos saberes. Como em outros ambientes de informação e cultura, a ordem informacional é categoria da comunicação com os públicos. Na ECE, utilizou-se a disposição física dos recursos existentes, as linguagens do sistema de classificação e de sinalização como elementos que, além de permitir a localização dos itens disponíveis, visam ultrapassar o imediatismo pragmático do acesso aos materiais da ECE. A criação

de setores para cada tipo de recurso/público (bibliográfico, infantil, juvenil...), a associação de cores e classes de assuntos, a inclusão de painéis explicativos acerca da ordem adotada, associados às mediações pedagógicas e informacionais, visaram dar subsídios à compreensão de que penetrar e participar do universo do conhecimento depende não apenas de saber usar a informação, mas, sobretudo compreendê-la como resultante de processos de intervenção, os quais precisam ser conhecidos, quando nos referimos a protagonistas culturais e não meros usuários de informação:

“Acho que deu outro significado para o banner, quando a gente sai e mostra que outros espaços também utilizavam aquilo, que não é que a gente colocou o “número” que a gente quis”. (Mediadora 2).

Assim, a ordenação cromática dos temas, adaptados da Classificação Decimal de Dewey (CDD), sinalizações que articulam os códigos de representação com as cores e as classes temáticas presentes nos repertórios físicos da ECE-Paraisópolis rompem gradativamente as dificuldades inerentes de interlocução com a ordem do dispositivo, oferecendo-se como ferramenta que contribui para o ingresso nas linguagens que ordenam o universo do conhecimento e da cultura:

“A minha dificuldade foi a dimensão de que o espaço de bibliotecas é meio que uma coisa grandiosa, uma coisa super expositiva, então, pensei, eu tenho que me localizar pelo banner e conforme fui me adaptando ao banner de forma mais concreta, eu cheguei onde eu queria”. (Menino 1, 17 anos, desde os 6 anos no PECP)

“A organização ficou muito forte para eles. [...] Então, sabem localizar e não precisa ser de modo formal, tipo olhar no Banner, mas elas sabem minimamente onde estão os livros e o que elas precisam”. (Mediadora 2)

A apropriação da ECE articula-se a proposta educativa mais abrangente que, como se viu anteriormente, remete a perspectiva epistêmica ligada às noções de informação e do conhecimento. Nesse sentido, os participantes valem-se das referências que organizam a ECE para organizarem sua própria produção, ou seja, os trabalhos que resultam de suas buscas e pesquisas. Adotam para dar visibilidade a seus trabalhos, os mesmos critérios usados para ordenar os

repositórios ali existentes o que, em decorrência, contribui para melhor compreensão das lógicas e do significado da organização do conhecimento. O processo parece intervir a favor da ultrapassagem de dificuldades comuns que, muitas vezes, inibem a construção de saberes informacionais. Conforme relatam os mediadores, a definição da área de conhecimento e sua representação é sempre um desafio para os jovens, para todos...

“Porque você vê um monte de letra ali, “o que eu faço com tudo isso?”, “ah, é uma sequência?”, “tem as cores”, é difícil né?” (Mediadora 4)

A grande dificuldade, obviamente, não é somente o processo de abstração que permitiria nomear o assunto/tema tratado na pesquisa, mas saber da existência dessa nomeação. Em outros termos, abstrair e classificar são funções bastante complexas, sobretudo a determinadas faixas etárias, uma vez que não há elementos concretos, visuais, palpáveis que dêem sustentação evidente ao processo. Daí a importância de instrumentos e de outros recursos visando penetrar na ordem do conhecimento.

“O banner era algo que ficava um pouco distante deles, por mais que sabiam eles não conseguiam relacionar com aqui [a ECE] [...] Quando a gente começou a sair e fomos para outras bibliotecas eles começaram a observar “os números” e viram que isso era universal”. (Mediadora 2)

“Eles buscaram a área do conhecimento deles na Biblioteca São Paulo”. (Infoeducadora1)

“Eu, quando entrava em outra biblioteca, eu ficava meio perdido. Aí uma mulher que tava lá veio me ajudar, foi aí que eu reparei, ela me mostrou, eu reparei que era igual”. (Menino 2, 17 anos, desde os 6 anos no PECP).

A compreensão das lógicas que integram a ordem do ambiente informacional, em todas estas esferas, atua favoravelmente na apropriação do dispositivo, conquanto, a perspectiva da ECE é no sentido de que as relações com o saber não sejam impedidas pela imposição da ordem, pelo contrário, se constituam em desafios instigadores e vinculados aos desejos dos sujeitos, implicando a formação de saberes atitudinais.

6.6 A ECE: a formação de mediadores e o saber atitudinal

Articulado ao espaço físico, aos repertórios informacionais e à linguagem informacional adotada na ECE, categorias constitutivas do ambiente informacional, a formação dos mediadores integra a tríade dinâmica que, no PAP, tem por objetivo as mediações voltadas à apropriação dos saberes informacionais indispensáveis à formação de atitudes face ao conhecimento.

Os mediadores consideraram que a formação que tiveram a partir do curso *Mediação Cultural Dialógica*⁴⁷, sobre atuação em bibliotecas da comunidade, aspectos de sua constituição, gestão e funcionamento e suas práticas educativo-culturais, apresentou coisas novas e permitiu que o grupo de educadores se apropriasse de trabalhos e de orientações metodológicas para o desenvolvimento das ações no contexto da ECE:

“A parceria com a USP, todo esse contato que a gente teve, ampliou muito a nossa visão”. (Infoeducadora 2)

“A gente trabalhava de um jeito quando era eu e a infoeducadora 3 e os atendimentos do grupo. Hoje, a gente tem atividades mais estruturadas, de acordo com o que a gente foi pensando nesses sete anos”. (Infoeducadora 1)

O curso, dividido em módulos, incluía atividades presenciais e práticas estruturadas em plataformas virtuais colaborativas. Objetivou apresentar e realizar junto aos educadores da instituição “[...] um *conceito de pesquisa* necessário à concepção, desenvolvimento e avaliação de programas, projetos e práticas de pesquisa junto à comunidade local” (AVENA, 2011, p. 91).

Com este intuito, o curso assentava-se sobre duas vertentes: foram realizadas dinâmicas que intercalavam tanto os aspectos teóricos quanto os práticos e colocava as participantes “*em situação*”, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Nesse sentido, pressupunha “[...] a participação crítica e criativa dos educadores em práticas concretas de pesquisa, visando a constituição

⁴⁷ Ministrado por professores e pesquisadores do Colaboratório de Infoeducação (CBD-ECA-USP), decorrente do acordo de cooperação firmado com a instituição (HIAE).

de experiências próprias passíveis de serem ressignificadas, a partir de situações concretas dos educadores e seus respectivos grupos de jovens” (AVENA, 2011, p. 89).

Na modalidade presencial do curso de formação, foram realizadas atividades que visavam a seleção e a análise dos tipos e naturezas de recursos informacionais (obras de referência, obras ficcionais, não-ficcionais, periódicos, audiovisuais), a seleção das informações (leitura dos paratextos), o registro de informações relevantes (tomada de notas) e a organização (processamento) das informações obtidas nas fontes impressas (AVENA, 2011, p. 91).

Em seguida, os educadores experimentavam outros passos do processo de pesquisa, com foco na formulação de problemas e dinâmicas envolvendo o manuseio e a localização dos recursos, a seleção das fontes informacionais pela *Internet* e a discussão dos diversos aspectos da atividade de busca na *web*, em especial, noções em torno dos chamados buscadores, sua definição e tipos, palavras-chave, modos de recuperação e leitura dos resultados e, sobretudo, avaliação das fontes digitais (AVENA, 2011, p. 91).

Por fim, o curso incluía experimentações no laboratório de informática da instituição, abordando essencialmente recursos e estratégias de pesquisa na Internet. Por meio de aula prática, foi feito um reconhecimento geral dos repositórios, da natureza dos buscadores e diretórios aplicando técnicas de refinamento de busca por meio de palavras-chave *bem definidas* e utilização de operadores de soma, exclusão e intersecção (operadores *booleanos*). Como finalização desse módulo foram analisados critérios para avaliação dos resultados, tais como comprovação de fidedignidade das fontes, confirmação de autoria, além dos cuidados com o registro das informações coletadas (AVENA, 2011, p. 91).

A avaliação do curso de formação consistia na elaboração de um projeto de pesquisa desenvolvido pelos educadores, o que permitiu a requalificação das práticas de pesquisa realizadas no contexto da ECE-Paraisópolis, até então.

“Hoje fica muito mais fácil saber o que é ir na ECE e selecionar os livros através do banner, que era algo que eu não tinha contato, ainda. É a palavra-chave que é difícil para eles e é difícil para mim,

mas, cada vez mais eu vejo que eu estou me aprofundando, me aprimorando a partir da experiência” (Mediadora 2).

“A gente também teve que se apropriar desse instrumento, saber onde está localizado, conhecer um pouquinho. A gente tem que se preparar antes, para poder ajudar as crianças”. (Mediadora 5)

Tais aspectos mostram que aprender a pesquisar foi ali tomado de modo peculiar, muito além do ensinar uma técnica de pesquisa ao participante. Os relatos e observações mostram que há um trabalho educativo, observado nas aprendizagens propostas implicando o conhecimento do dispositivo como um todo, seus elementos, suas relações e usos, assim como, com os cuidados em torno do sujeito em seu processo de *navegação* pelos signos. Nesses termos, é possível perceber que as práticas de pesquisa envolvem e aproximam os sujeitos. Pela própria dinâmica proposta, o processo implica, colaborativamente, crianças, jovens e educadores em torno dos diferentes projetos em desenvolvimento. Nesse sentido, o projeto é do participante, mas também do educador e dos colegas, aspecto que acrescenta componentes afetivos ao ato de pesquisar. Do mesmo modo, como se trata de processo encabeçado pelo participante, o processo respeita intrinsecamente suas características socioculturais, possibilidades e limites de cada um, desde diferenças etárias, universos cognitivos, repertórios pessoais e aspectos socioculturais, meio cujas influências atuam sobre o modo de pensar e perceber o contexto, explicitam condutas comprometidas com o outro, com a mudança de postura em relação à participação deles nos circuitos culturais e universo simbólico, categoria que se inscreve de modo especial como componente conativo na formação de atitudes.

7 Programa Aprendendo a Pesquisar: práticas de pesquisa e os saberes atitudinais

Considerados os aspectos arrolados sobre o Programa Aprendendo a Pesquisar, esse capítulo visa discutir a relação entre as práticas de pesquisa e os saberes atitudinais tomando-se por análise: o papel da organização dos trabalhos dos grupos, a flexibilidade da estrutura, os temas de pesquisa, a mediação interpessoal e os metasaberes em relação aos saberes atitudinais.

7.1 PAP: A organização do trabalho dos grupos e os saberes atitudinais

Os grupos realizam diversas atividades educativas e culturais em horários de contraturno escolar (num período que compreende desde às 7 h até às 17 h), sendo três grupos etários pela manhã e outros três pela tarde. Os jovens egressos (com idades entre 16 e 17 anos) permanecem em outras modalidades de participação na ECE-Paraisópolis, como no caso do Projeto Mediadores de Leitura⁴⁸.

Assim, a partir de interesses próprios, orientados pelo desejo expresso de conhecer os diferentes assuntos, cada participante elabora um projeto de conhecimento próprio (pesquisa individual ou coletiva). Conforme assinala uma mediadora-tutora, o processo é iniciado da seguinte forma:

“Eles trazem o conhecimento deles, de repente uma curiosidade, as ansiedades”. (Mediadora 9)

A participação do jovem no PAP é deflagrada pelos participantes, mas implica diretamente desde os mediadores à coordenação do Núcleo Educativo

⁴⁸ A Oficina de Mediadores de Leitura surgiu há 4 anos como proposta da equipe de educadores para envolver as crianças e adolescentes no evento da Mostra Cultural em Paraisópolis no CEU (evento anual junto a ONGs e escolas de Paraisópolis). Trata-se de um projeto no qual as crianças escolhem livros, conversam sobre esses livros e suas escolhas com os educadores durante vários encontros, e depois caminham pelo espaço lendo para o público presente no evento e que se traduz em um projeto de formação de leitores (ALBERTO, 2018).

que, embora não esteja diretamente implicada na execução das atividades, dá sustentação, na prática, aos percursos escolhidos pelo grupo. Este papel é salientado pelas mediadoras-tutoras como sendo fundamental na orientação à construção conjunta, ao ato criativo, auto-reflexivo, ao partilhamento, uma conduta com reflexos positivos sobre a atuação do grupo, caracterizando-se como aprendizagem para a equipe:

“a experiência que a gente adquire como educadora aqui [...] abre esse espaço pra que a gente possa falar, pensar.. é um pensar junto... como a mediadora 4 falou: não vem tudo pronto”... (Infoeducadora 2)

É perceptível nas falas dos participantes a indicação de aspectos que distinguem a ECE dos demais dispositivos que conhecem, e dos aspectos que singularizam pesquisa e leitura:

“Bom, apesar das outras bibliotecas serem interessantes, eu vou (sic) a maioria [das vezes] aqui, porque as bibliotecas, elas falam leitura, leitura, leitura, não chegam a fazer pesquisa. Então, aqui foi que me ajudou pra caramba”. (Menino 1, 17 anos, desde os 6 anos no PECP).

Esses elementos sintetizam compreensões sobre as dinâmicas do conhecimento e ajudam a compreender formas de relação com o conhecimento, ou seja, construir a relação com o saber implica saber como o conhecimento está estruturado, saber que os dispositivos implicam tal relação.

Os aspectos relatados mostram que a equipe imprime grande valor ao processo de pesquisa como ato protagonizado pelos sujeitos, o que afeta o papel afirmativo dos adolescentes e jovens nos processos de aprendizagens informacionais. Um tal princípio face à construção do conhecimento mostra-se um avanço rumo à ultrapassagem de modelos adaptativos que visam condicionar comportamentos e resultados imediatos.

7.2 PAP: a flexibilidade da estrutura e os saberes atitudinais

O PAP se orienta pelo princípio da dialogia em relação ao contexto da ECE-Paraisópolis. Possui uma natureza flexível que permite alterar suas configurações e modular metodologias face aos interesses, demandas e/ou dificuldades inerentes aos sujeitos e aos grupos. Privilegiando a apropriação e construção de saberes atitudinais, os modos de relação, de permanência, de diálogo, dos sujeitos com o patrimônio simbólico integra processos diversificados e múltiplos, não visando a finalidade de realização ou proposição de pesquisa escolar *competente*, de prevalência dos fins sobre os meios, enfatizando possibilidades de orientar os sujeitos nos percursos de navegação no universo dos signos.

Tal desafio, dentro do quadro sociocultural vivido, procurou romper com a natureza operatória que vem sendo levada a efeito por programas que visam aprendizagens informacionais. Nesse sentido, a flexibilidade, tomada como elemento fundamental que o caracteriza, atua sobre os aspectos cognitivos dos sujeitos (pesquisar, se relacionar com o conhecimento, construir sentido, compreensão). Nesta dimensão a flexibilidade que caracteriza o PAP procura articular-se a dificuldades de compreensão sobre o que é pesquisar e do que é penetrar no universo simbólico de forma que o sujeito não se intimide face a essa ordem simbólica que está dada. Pelo contrário, ao colocar em relevo o desejo de relacionar-se com o novo, com o desconhecido, com as dificuldades que o próprio meio da informação organizada impõe, mobiliza o aspecto afetivo dos sujeitos.

Um dos jovens, ao relatar sobre a pesquisa que mais o havia mobilizado, foi enfático:

“[sobre ponte de safena] foi quase impossível, mas eu consegui! Eu fui no limite pra eu conseguir o que eu quero. Foi super difícil! Foi um tema que eu falei que não vou parar enquanto eu não conseguir”. (Menino 1, 17 anos, desde os 6 no PECP).

O tema, que o acompanha desde 2011, ressurge em novas buscas....

Eu me aprofundei nele por causa do meu pai. Ele fez a cirurgia de ponte de safena e eu tento estudar diversas formas de adaptação

pra vida dele, como eu posso cuidar dele? Como eu vou fazer pra ele se alimentar...". (Menino 1, 17 anos, desde os 6 no PECP).

Assim, a mobilização do pesquisador motivada por questionamentos, enfrentamentos e perseverança na busca de respostas a problemas concretos e afetivamente tocantes, refletem-se nas ações que impulsionam à superação de dificuldades inerentes ao diálogo com os signos. Uma ordem afirmativa, propositiva e de protagonização com o saber, deverá incluir, portanto, confrontações e enfrentamento de ambivalências/ ambiguidades intrínsecas aos sujeitos do conhecimento, impondo o saber conviver com a negação e aceitação, adoção e abandono, interesse e desinteresse momentâneos, ou seja, com manifestações subjetivas e objetivas que ocorrem quando se mergulha no universo *opaco* dos signos.

As mediadoras indicam que o PAP sempre é pensado coletivamente. Esse aspecto dá maior confiança durante a realização das pesquisas e ajuda as orientações, pois reconhecer a origem de cada processo, suas dificuldades e suas implicações no desenvolvimento do instrumento, favorece a continuidade das relações com o saber:

"a cada ano muda a configuração do grupo [de jovens] e quando eu assumi a turma como titular eu senti a necessidade de, dependendo do grupo, algumas atividades eu tinha que mudar a estratégia, tendo o mesmo objetivo, como por exemplo, aprendendo a fazer perguntas...". (Mediadora 5)

A perspectiva é colocar o participante em situação de protagonista, de modo a que aprenda e apreenda o sentido de pesquisar, de conhecer, assim como proposto nas demais esferas que constituem o dispositivo. O mediador é, assim, levado a respeitar e contar com a participação efetiva do pesquisador envolvido:

"A metodologia é valorizar o olhar da criança, a vivência, o acontecimento no dia a dia que ela traz e acha que não é relevante". (Mediadora 6)

Como o programa de pesquisas não é condicionado a demandas ou pressões externas por não ser atrelado a currículos escolares de ensino, o PAP se pauta por perspectiva dialógica, fortemente marcado pelo componente afetivo dos mediadores-tutores que explicitam que suas próprias atitudes, seu olhar diferenciado às demandas singulares dos sujeitos, em determinado momento preciso, contribui para o estabelecimento de vínculos com o conhecimento. Nessas situações, crenças, convicções, princípios valores, comportamentos dos mediadores *jogam* favoravelmente para consecução do programa, atuando conseqüentemente, nas relações com o saber:

“Você valoriza o educando. Sentar do lado e fazer um trabalho diferenciado porque naquele momento [o jovem] precisa de um olhar diferenciado”. (Mediadora 1)

O importante é que há um esforço por não fragmentar o processo, entendendo-se que a relação entre os aspectos cognitivos e culturais são indissociáveis, e precisam ser alimentados respeitando-se os ritmos e as condições de exequibilidade:

“se a gente não conseguiu atingir “aquele ponto”, entre aspas, dá continuidade no ano seguinte”. (Mediadora 5)

O pressuposto orientador das atividades são as demandas dos grupos de jovens, debatidas coletivamente, orientadas e negociadas junto aos educadores que, em seguida, assumem uma forma peculiar, por vezes singular, para realização da pesquisa, ao mesmo tempo que constroem novas estratégias para desenvolvimento das metodologias e consecução dos trabalhos sem necessariamente acelerar ou ignorar processos subjetivos/particulares que perpassam as dinâmicas.

7.3 PAP: os temas de pesquisa e os saberes atitudinais

O processo articula dinamicamente diferentes instâncias, incluindo a ECE, os mediadores e os repertórios dos participantes, em permanente jogo de negociações simbólicas. Se, de um lado, a educadora pode propor uma

determinada temática, o grupo, porém, participa afirmativamente da condução e desenvolvimento de suas investidas no universo simbólico, qualificando e significando os percursos rumo ao conhecimento. Segundo relatam,

“Ela [a educadora] passou um vídeo e a gente escolheu um sentimento que a gente queria falar”. (Menina 3, 12 anos, desde 2016 no PECP)

“Amizade, tristeza, ciúmes, medo, agressividade...” (Menino 3, 11 anos, desde 2013 no PECP)

“A gente desceu na ECE para procurar livros sobre sentimentos, e a gente também procurou em alguns sites. A gente fez a diferença entre sentimentos, e como juntar o sentimento ruim com o sentimento bom”. (Menina 3, 12 anos, desde 2016 no PECP)

Durante o processo de realização das pesquisas, por princípio, cada participante (ou grupos) trabalha pelo período de três meses sobre um tema. Nesse momento, dedicam-se a conhecer e a abordar os recursos internos e externos existentes (*internet* e comunidade), lendo, identificando suas respectivas especificidades (guias, dicionários, enciclopédias, periódicos, literatura especializada, literatura efêmera, dentre outras), indagando-se sobre os diferentes assuntos, comparando as fontes, avaliando os materiais que possuem ou não:

“Foi bem difícil procurar nos livros. Todos os livros que eu vi não tinha nenhum sobre a minha pesquisa: sobre a pele de animais”. (Menino 4, 9 anos, desde 2016 no PECP).

“É mesmo, o meu também não tinha: animais sagrados”. (Menina 4, 9 anos, desde 2017 no PECP)

Esse crucial momento do processo, que coloca cada participante em relação direta com os saberes, é orientado e ajustado mediante o diálogo entre educador/mediador e o(s) participante(s), aspecto que estimula expectativas de abordagem dos recursos. O desejo de conhecer é provocado pelas perguntas, pela ausência temporária de respostas, mas sobretudo pela expectativa de saber e poder encontrar informações que preencham os “vazios” de conhecimento. Nesse sentido, o querer saber é respeitado de modo objetivo, por ações concretas que viabilizam saber *buscar*, nos meandros da cultura da informação, a partir de uma questão significativa para cada um, mas que, ao mesmo tempo, criando

patamares comuns que contribuem ao enriquecimento das trocas, de novos conteúdos e de descobertas de processos interessantes. Os educadores ressaltam ser possível associar, numa mesma dinâmica informação e educação...

“A partir daí a gente tem um tema, que a gente trabalha com todo o grupo e dependendo da hipótese de escrita de cada criança, a gente faz uma atividade que ajuda a criança a avançar no que ela mais necessita. Então, são atividades diferenciadas, mas com o mesmo tema”. (Mediadora 5).

Entretanto, chama a atenção a percepção do mediador em relação ao grupo, que se modifica, ano a ano, pelo ingresso de novos membros. Trata-se de questão permanente que exige adaptações visando incluir novos participantes, bem como incluir as transformações de interesses, possibilidades e demandas de diferentes ordens apresentadas pelos remanescentes se transformam, tanto intelectual, cognitiva e afetivamente. Nesse sentido, a atividade segue passos e não etapas protocolares, processos mecânicos. Na perspectiva de sujeitos do conhecimento, os mediadores ressaltam que:

“Primeiro você percebe o grupo, né? Esse ano não funcionou assim o projeto de pesquisa, mas teoricamente é assim: Você conhece o grupo e daí tem, por exemplo, a pesquisa coletiva, um assunto que é de identificação do grupo, que seja de interesse do grupo”. (Mediadora 7)

A escolha do tema é, portanto, momento chave, por reunir elementos *mobilizadores* à construção de interesse em conhecer, favorável aos sinuosos percursos que engendram os atos de conhecimento, eles próprios elementos que balizam esforços ao enfrentamento de dificuldades que permeiam processos de relação com o mundo simbólico e que implicam a constituição de *saberes atitudinais*, sem os quais a luta *com/pelos* signos nasceria, talvez, fracassada.

Os jovens sinalizam que a mobilização face ao conhecimento depende de uma assistência dos mediadores-tutores, acompanhamento indispensável aos percursos árduos à penetração nos insondáveis universos dos signos.

“A gente leu um livro junto com ela. Eu não era muito fã, até hoje eu não sou. Não sou muito de frequentar a biblioteca. Mas depois de um livro que a gente leu lá [na educação cidadã] aí ficou bem interessante porque o negócio começava chato, tal, e a história foi

mudando e foi ficando interessante e passou a dar vontade ler". (Menino 2, 17 anos, desde os 6 anos no PECP).

Tais falas indicam a persistência dos jovens na realização do seu projeto de pesquisa, identificando que não se trata de simplesmente cumprir uma tarefa mas pelo contrário, postura que envolve relações afetivas com seus temas, e compreensões cognitivas acerca dos repertórios informacionais, suas ausências e suas possibilidades no quadro da ECE e fora dela. Portanto, propiciar as condições para uma relação significativa com a pesquisa é aspecto que afeta e é afetada pelos mediadores-tutores, que também são levados a desenvolver novos enfoques e perspectivas:

"Comecei a falar com eles, em uma época, sobre Lenda Urbana, porque eles estavam apavorados porque tinha um cara na comunidade que queria matar 30 crianças. Então, é uma informação que chega para eles de uma forma pavorosa, né?" (Mediadora 7)

"E eles ficam perguntando: "quantos faltam?". (Mediadora 3)

Dessa forma, os mediadores assinalam que os temas também os provocam a buscar informações e a mostrar que a noção de conhecimento e de saber é construída concomitantemente ao significado social, ao sentido do fazer. A vida é tomada como elemento catalisador e deflagrador do processo:

"Um corpo? Mas encontraram?" E quem falou que encontrou? Vamos pensar nessa fonte de informação. De onde chegou? Mas quem falou? Ah, não tem nada concreto? Vamos "dar um google", vamos ver o que aparece? Aí, a gente chegou em Lenda Urbana... Como funciona? Para que funciona a Lenda Urbana?. E era muita coisa. Cada dia um chegava com uma coisa sobre isso que estava acontecendo". (Mediadora 7)

Tais preocupações orientam práticas importantes nomeadas como *rodas de conversa*, dispositivo fundamental à identificação de questões que causam inquietações, interesses e angústias nos jovens:

"A gente não sabia de nada, sabe? Só que a gente já tinha visto muita violência". (Menina 2, 13 anos, desde 2015 no PECP).

"É, violência, a gente vê todo dia na televisão, no Rio de Janeiro, até aqui mesmo em Paraisópolis". (Menina 2, 13 anos, desde 2015 no PECP)

“Mesmo dentro da sala. Até dentro de casa mesmo. Até aqui mesmo, na sala”. (Menina 1, 13 anos, desde 2014 no PECP).

Acrescentando a experiência do local aos temas escolhidos, ou emergentes, os mediadores-tutores sinalizam que a pesquisa opera sobre esferas que envolvem diretamente o sujeito, todavia, sem se tornarem redundantes. Ao contrário, segundo relatam, faz aflorar representações e clareamento de percepções que atuam sobre processos de construção das atitudes face ao conhecimento, buscando compreender, vincular-se, mobilizar-se em busca de sentidos para a informação:

“Estudando sobre Paraisópolis ele assimila que espaço é esse, o que está acontecendo aqui? “Ah, eu nem sabia o que era Urbanização?”. “Então, estão canalizando os córregos?” Então, ele se encontrou nesse espaço que ele já morava há muito tempo e ele vai procurar, ele entendeu: “Eu estou aqui! Olha quanta coisa que tem, olha quanto projeto!”, “Eu não sabia!”. “Eu vou do trabalho para casa e não sabia que tinha tudo isso aqui”. Então, ele assimilou esse espaço depois de tantos anos que morava aqui e, aí ele pode avançar mais dentro desse espaço. Qual é a minha postura aqui dentro, né? O que eu posso fazer?” (Mediadora 4)

“A partir do nosso projeto de pesquisa [coletiva] sobre Paraisópolis, o intuito da turma que eu estava era ter outro olhar, outra visão sobre a comunidade que eles moram, aprender a conhecer mais sobre o território. Eles foram em busca de informações que talvez nem eles e nem as famílias sabiam o que tinha de bom e de ruim aqui e descobriram várias coisas”. (Mediador 8)

Aprender a identificar questões essenciais a cada um é ponto relevante a interlocuções com o patrimônio de conhecimento acumulado. A curiosidade e a inexistência de respostas prontas a tantas questões, face um mundo cada vez mais movente, mostra-se um ponto importante que impulsiona os sujeitos. “O que me toca?”, “O que me afeta?”, mostram-se perguntas norteadoras à busca significativa, nesses termos, diante de situações delicadas como as relatadas acima, os mediadores redefinem o andamento das práticas, atendendo ao tema relatado, porém articulando-o ao próprio processo implicado nas aprendizagens informacionais:

“Vem uma história... Você pesquisou? Isso está acontecendo mesmo? De onde surgiu essa história? De onde foi tirado isso? Tá acontecendo mesmo? Igual essa história do palhaço... Estava acontecendo mesmo lá nos EUA e veio para o Brasil. Eles ‘vão criando’ que já está acontecendo aqui em Paraisópolis”.
(Mediadora 4)

As escolhas dos temas, portanto, articulam-se entre saberes pessoais dos participantes, o dispositivo cultural (a ECE) e o próprio sentido da pesquisa como forma de construção de relações significativas com o conhecimento, privilegiando aspectos que colocam os sujeitos como protagonistas do processo, reconhecendo-o como sujeito do conhecimento, respeitando, em suma, suas características biológicas, sociais, educacionais, econômicas e culturais próprias, singulares.

7.4 PAP: a mediação interpessoal e os saberes atitudinais

Na perspectiva do PAP, as mediações interpessoais funcionam como instâncias que colocam em relação universos simbólicos apartados historicamente, qual sejam, dos sujeitos e dos repertórios culturais existentes. Se a ordem material do dispositivo favorece interlocuções, o papel dos mediadores apresenta-se como categoria fundamental ao diálogo entre os grupos e a ordem do conhecimento.

As dinâmicas do PAP são acompanhadas tanto pelas duas infoeducadoras, mediadoras da ECE que não coordenam grupos específicos mas possuem domínio privilegiado do dispositivo informacional, como pelas mediadoras-tutoras, responsáveis pelas turmas de jovens que, assim como as primeiras, dedicam-se a mediações interpessoais indispensáveis às continuidades das dinâmicas de apropriação. Assim, as relações com o saber se constituem também, e sempre, em experiências compartilhadas e universos/naturezas de informação diversificadas. Nesse sentido, o mediador estimula, participa, é um elemento que se situa entre os sujeitos e o patrimônio cultural:

“a gente tem esse olhar e começa a detectar e, de repente, dar continuidade para esse ir além daquela informação que está sendo absorvida. Tem alguns que param ali mesmo e têm outros que vão e acho que a gente consegue captar e ajudar para que eles sigam nesse caminho”. (Mediadora 7)

As mediações e mediadores são componente motivacional de ativação e orientação da conduta dos sujeitos em direção aos objetivos pretendidos pelos participantes. Todavia, face aos modos como interagem nas relações, busca-se respeitar a subjetividade e a *mobilização*, dos sujeitos, uma vez que é percebido que estas, tal como sinaliza Charlot (2000), se articulam na construção de atitudes. Nesse sentido, o dispositivo está preparado para ações reiteradas, o que permite observar diferentes dinâmicas, procedimentos e processos, observar variações e a diversidade das experiências significativas com os saberes:

“No decorrer dos anos, fui me aprimorando mais por conta da experiência, mas, a princípio, no início foi mais uma forma de observar mesmo como que acontecia [o processo] e de buscar as informações, como que acontecia, como que uma educadora fazia...” (Mediadora 2)

Nesses termos, o mediador privilegia as razões que orientam o seu fazer, em direção à inclusão do *outro*, descartando procedimentos que visem apenas aplicação de técnicas de aproximação do jovem com o livro, com a informação...

“A gente vai criando porque não é no primeiro dia que eles vão gostar de ler e nem no segundo”. (Mediadora 5)

“É mais fácil ele falar: “eu não gosto de ler” do que falar “ eu não sei ler”. (Mediador 8)

Trata-se, portanto, de um ser epistêmico, que “sabe”, que é capaz de ler contextos, carências e dificuldades dos públicos implicados nos próprios programas, mas que, sobretudo, compreende o valor de sua ação dentro do contexto sociocultural desse fazer.

“passar meia hora aqui na Estação pesquisando, fazendo a lição [de casa] dela, poder consultar alguma coisa, “ah, é matemática!”, pegar em algum outro livro, português, e fazer, então, durante a rotina eu já colocava. Se ela for ficar na sala, ela não vai conseguir fazer, mas eu sei que lá embaixo [na ECE] tem uma voluntária, tem a infoeducadora 2 [...] elas conseguem dar uma atenção,

muitas vezes até particular ali, e aí, ela descia, todo dia com a liçãozinha dela pra fazer, uma hora, e ficava aqui fazendo e subia, e isso, eu observo muito essa melhora que ela teve do começo do ano e agora no final do ano na própria escrita” (Mediadora 7)

Para tanto, o mediador e as mediações na ECE ultrapassam os repertórios originalmente possíveis no local e, nesse sentido, observar as oscilações de interesse dos sujeitos pelo universo documentário oferecido, buscando-se outras possibilidades de interlocução, de alargamento dos recursos existentes integra a esfera das mediações. Segundo um exemplo dado pela mediadora,

“Chegou um momento que eles já estavam cansados daquele acervo e aí eu peguei outros livros porque aqueles já não estavam dando conta, não aguçavam mais a curiosidade deles e aí eu fui trazendo, pensando nas crianças que ainda não se apropriaram da leitura, crianças que já têm uma leitura avançada, e aí eu ia conversando com alguns que já eram alfabetizados, leitores competentes”. (Mediadora 5)

A experiência do mediador atua na orientação acerca das várias possibilidades de relação com o saber, ampliando a noção de leitura e o próprio papel da informação, para além da decifração do código escrito.

“Ele precisa saber que ele pode ler a imagem, alguém tem que dizer pra ele, porque é um livro sem escrita [textual]. Ele vai dizer: “O que que eu vou fazer com esse livro?”. Ele nem se deu conta ainda que ele pode ler só a imagem. A gente também tem que falar isso pra eles né?. (Mediadora 3)

A formação pedagógica de boa parte das mediadoras é um aspecto relevante no ingresso dos participantes do PAP no universo da cultura da informação, a partir de preocupações atinentes a aprender o código escrito corretamente, elemento facilitador de participação nos contextos e práticas propostos.

Se o ensino escolar irá privilegiar o domínio da leitura-escrita a partir de parâmetros e critérios objetivos, por vezes estandarizados, conforme abaixo considerado,

“Então, na escola as crianças já têm que dominar determinado conteúdo. Tem que passar para outro ano sabendo escrever cachorro com dois erres [R] e, se não souber, tem que decorar... (Mediadora 2)

Na ECE, todavia, as ferramentas intelectuais para a relação com o universo letrado são trabalhadas, em certo sentido, de forma singularizada, tal como indicado em situações de dificuldade de aprendizagem:

Então, que bom que tem esse outro espaço que a gente pode olhar para a individualidade de cada criança, que a gente pode ter flexibilidade com nosso planejamento, pode trabalhar a questão do grupo". (Mediadora 2)

As dificuldades em relação à leitura, aspecto que agrega tensão ao processo de construção de saberes atitudinais, é considerado na ECE. Assim, mesmo não se tratando dos fazeres pedagógicos próprios ao contexto, os saberes disciplinares dos mediadores-tutores são mobilizados, tendo em vista considerar todos os participantes, mesmo aqueles que ainda não ingressaram plenamente no universo da escrita. Conforme se percebe pelo relato de uma educadora, há um respeito pela condição de cada um, ancorado no conhecimento sobre o processo de aquisição da linguagem e pelo importante papel que a relação com o dispositivo e suas práticas propicia:

"A criança que não escreve da forma convencional, alfabética, digamos assim, a gente vai fazer atividades para ajudar aquela criança avançar. Então, a partir dessa sondagem você vai fazer atividades diferentes. Não é a mesma atividade para todas as crianças. [...] e para uma criança que ainda não se apropriou da escrita, tipo silábico com valor sonoro, que ela usa tem letras pode ser vogal, consoante ou nenhuma das duas, mas é silábico". (Mediadora 5)

Nessa perspectiva, o conhecimento dos mediadores a partir das mediações interpessoais integra o planejamento dos programas de aprendizagem informacional, no qual o PAP se inclui, e construído colaborativamente, reunindo conhecimentos teóricos da Biblioteconomia/Informação e a experiência dos educadores, apresenta-se como forma de ultrapassar abordagens pautadas por procedimentos pré-estabelecidos a serem seguidos. A perspectiva é claramente evidenciada pela fala da infoeducadora:

"A gente não desenvolve nenhuma atividade sem antes conhecer quem é esse grupo [de crianças sob responsabilidade das]

educadoras [...], principalmente os novos. Então, tem que passar antes pela mediadora 5 para ela dizer quem é esse grupo e, geralmente, os outros, os outros já vêm, um ou outro novo e a gente já conhece. Mas, entender como é formado esse grupo para conseguir desenvolver alguma atividade, né, e sempre em parceria, para receber e entender quem é esse grupinho formado.” (Infoeducadora 1)

Como se observa, as ações que envolvem as relações com o conhecimento respeitam, na ECE, a contiguidade de práticas e de sentido, razão que inclui o sujeito e suas potencialidades. Para tanto, contar com a experiência das mediadoras é um ganho importante:

“A gente já tem um conhecimento prévio e isso ajuda também a você elaborar, conhecer um pouco aquele grupo e esses conhecimentos prévios, conhecimentos provisórios que eles trazem também acho que é uma boa estratégia. E eu me coloco muito próxima deles, nessa sensação de curiosa e acho que também vai despertando neles”. (Mediadora 2)

As percepções dos mediadores e as mediações interpessoais alcançam a dimensão sociocultural dos circuitos nos quais os sujeitos estão inseridos, por vezes muito contundentes quando se trata do objeto em causa, ou seja, as atitudes face ao conhecimento.

As mediadoras pontuam que, em geral, o grupo chega desprovido de referências acerca da leitura. Ler não faz parte dos repertórios, dos valores do grupo. Nesse sentido, o mediador é alguém que toma posições, coloca-se como sujeito entre universos simbólicos. Tem atitude e contribui para a construção de atitudes do outro. O ato de ler é tecnologia indispensável à relação com o saber e os mediadores buscam apoiar os primeiros passos, sempre que a insegurança quanto ao êxito se impõe

“No começo algumas crianças não querem ler: “Você não quer ler e eu não vou te obrigar”. Mas, chega um momento que eu faço o convite: “Ah, eu gostaria tanto de ouvir essa história?”, “Ah, mas eu não sei ler”. “Não, faz o seguinte, eu vou te ajudar! Se você quiser eu fico aqui”. Algumas crianças eu sentava ao lado e falava assim: “Você vai fazer a leitura da imagem e se precisar de ajuda eu estou aqui, mas, hoje, quem é o contador de história é você”. E eu ficava ali do lado, só de apoio. E, assim, alguns: “Poxa, você lê

super bem". Os outros valorizavam também e isso é que é o mais rico". (Mediadora 5)

Os desafios inerentes às mediações implicam também compreender a extensão da falta de ferramentas cognitivas, quando estas abrangem também o contexto sociocultural do participante...

"[Muitos] vêm de família de analfabetos, ninguém lê, não [tem] uma pessoa que lê em casa, competente para ler. E ele chega aqui e se depara com esse universo. A gente tem educando aqui, que é o único alfabetizado da sua casa. A menina 2, quando ela traz a experiência, e a gente perguntando o que é mediar, o que ela gostou mais do ano passado para este ano, ela fala que a mãe dela não sabe ler nem escrever porque o avô dela obrigava ela trabalhar na roça e ela não podia, e fala: "eu leio para minha mãe". Então, assim, é só ela e a mãe, ela é a única leitora e escreva competente da casa dela. Muito disso é aqui que ela vai buscando, entendeu?". (Mediadora 9)

Os mediadores percebem claramente, portanto, que a relação com o saber envolve tempo e espaço, além de elementos de ordem cognitiva e sociocultural com reflexos sobre compreensões e significados que os sujeitos atribuem aos processos de relação com o saber. Tais questões inscrevem, no contexto da ECE, as mediações interpessoais em perspectiva humanista, entendendo-se que ao reconhecer potencialidades, possibilidades e limites dos sujeitos no universo dos signos, respeitando sua integridade, é possível favorecer suas relações intelectuais, afetivas e conativas com o conhecimento, vale dizer, a formação de atitudes.

Recuperando reflexões de Vygotsky (1935/2010, p. 690), de modo geral, a criança não compreende a plenitude do significado de determinadas ocorrências que os adultos tencionam transmitir. Conforme o autor aponta, a criança, e aí podem ser incluídos os mais velhos ainda não iniciados nas tramas da cultura da informação, "[...] compreende por partes, não integralmente; compreende um aspecto do assunto, não compreende outro; entende, mas entende à sua maneira, processando, recortando de seu próprio jeito, retirando apenas parte daquilo que lhe explicaram" (VYGOTSKY, 1935/2010, p. 690). Por tais razões as mediações, ao pautarem-se por abordagens distintas, em processos de singularização (PASCHOAL, 2006), oferecem chances de participação dos sujeitos no universo do conhecimento.

Desse modo, evidencia-se que as relações com o saber, além do aspecto coletivo na construção das identidades leitoras, de pesquisador etc., implicam o enfrentamento das dificuldades das situações que *a priori* mostram-se adversas. Como solução, as mediações no PAP incluem processo de acompanhamento e orientação sistemáticos, tendo em vista oportunizar possibilidades de ampliação dos repertórios dos participantes, abrindo-lhes novas perspectivas de relações com os saberes, cultura e conhecimento.

*“[Para] cada grupo, uma educadora ficou como tutora, então ficou mais próximo para ver e acompanhar mesmo [o processo]”.
(Mediadora 2)*

*“Mais ou menos aos 14 anos, foi em 2014. Foi aí por causa Copa [do mundo de futebol], que foi a maior pesquisa que a gente fez aqui. A gente fez, montou um trabalho enorme pra expor lá em cima, e foi aí que eu comecei a me interessar por pesquisar”.
(Menino 2, 17 anos, desde os 6 anos no PECP)*

A perspectiva do grupo, nos moldes do PAP, revelou-se, assim, como possibilidade de construção dos valores comuns envolvendo a leitura, a superação das dificuldades atuando com categoria de mediação de saberes atitudinais. Constituído como tal, o grupo concentra uma força que contribui no fortalecimento de interesses implicados nos projetos em desenvolvimento, que subsidia o fortalecimento da identidade do pesquisador, que fortalece o significado da prática de construção do conhecimento.

Assim, a valorização de atitudes face ao conhecimento vai também se consolidando por meio do êxito nas práticas que espelham a ação dos sujeitos sobre os signos, sejam nas esferas propriamente da pesquisa, ou das vivências significativas com a leitura. Em todas essas esferas as mediações do dispositivo estão presentes:

*“eu comecei a ler, o primeiro livro acho que foi “a galinha xadrez”, daí eu comecei a me interessar bastante com relação à poesia. Foi aí que eu fui descobrir que eu tinha esse talento. Aí, eu comecei a ler mais livros para ter mais ideias e cada vez mais ideias e, hoje, se eu começar a ler um livro, seja qual for o livro, eu não vou conseguir parar de ler. Hoje é meio que um costume”.
(Menino 1, 17 anos, desde os 6 no PECP)*

Em suma, a relação com o saber pressupõe uma atividade do sujeito em relação consigo mesmo e com os outros que co-constroem, controlam, validam, partilham e reformulam esse saber (CHARLOT, 2000). A participação ativa e sistemática, como vimos, tende a produzir atitudes “[...] duradouras e persistentes, pois tais experiências estabelecem conexões diversas com os sentimentos e emoções das pessoas” (SARABIA, 2000, p. 167).

De acordo com Alberto (2015, p. 57), coordenadora do PECP, trabalhar com essa metodologia permitiu não apenas olhar para as competências e habilidades implicadas no processo de apropriação de saberes operacionais, mas, principalmente, proporcionou o desenvolvimento de atitudes na construção de um percurso que permite que o sujeito aprenda e se constitua para intervir na realidade: saber ser e estar no mundo. Assim, a reflexão sobre o próprio trabalho suscita novas possibilidades de recriação, tendo em vista novas pontes entre públicos com o patrimônio cultural.

7.5 PAP: metasaberes e saberes atitudinais

Os processos de apropriação de metasaberes informacionais - saberes sobre a ordem da informação e do conhecimento - considerados pelo PAP, é um dos aspectos relevantes observados no estudo.

Conforme considerado, a pesquisa, na perspectiva do PAP, vai além de estimular o acesso a conteúdos, buscando, propiciar experiências sobre a própria informação e seus dispositivos. Nesse sentido, a pesquisa visa abarcar o conhecimento sobre as formas pelas quais a informação está registrada, organizada, disponibilizada, suas linguagens e lógicas. Com base nesse cenário, os participantes gradativamente ganham consciência, aprendem que a informação, ela própria, constitui um dispositivo, composto de um conjunto de outros atributos que agregam dimensões políticas, sociais e econômicas aos signos.

“Vai fazer com que ele [o participante] tenha um pensamento crítico porque você mostra, por exemplo uma matéria da Veja... Estou dando exemplo de duas revistas, da Veja e da Carta Capital,

faz ele pensar que informação? Quais são essas informações? Faz refletir e ter um pensamento crítico. (Infoeducadora 1)

A apropriação do conhecimento integra-se, assim, à apropriação de metasaberes informacionais, visando percepções sobre a “desnaturalização” do conhecimento. Tal ponto é crucial, dado o risco de se entender – confundir – a informação com o real e não como sua representação, portanto passível de interpretações, juízos e valores pautados por *cegueiras* (MORIN, 2000) de todas as ordens. A informação é *opaca*, ao mesmo tempo que desvela, esconde (PERROTTI; PIERUCCINI, 2016).

Assim, o PAP levando em conta a importância do contexto de super abundância de informação, considera o fato de que as relações com o universo dos signos se tornam cada vez mais complexas especialmente em contextos etários com pouca experiência sobre a questão. Por esta razão, as práticas não negligenciam os saberes que orientam as relações com a informação, com conhecimento, com outros saberes. As práticas de pesquisa, portanto, atentam para os saberes que contribuam para as práticas e processos de escolhas de repertórios significativos, que permitem aos participantes perceberem a importância de saber julgar a informação e o conhecimento, como forma de favorecer o alargamento do pensamento, novas compreensões e relações com os saberes, em suas diferentes dimensões.

Os mediadores, ao compreenderem tal propósito, engajaram-se na recriação de suas mediações, visando conduzir a entrada dos sujeitos nas esferas que articulam as “relações com o saber”, para além de dar acesso à informação. Eles próprios empenharam-se em aprender o modo como a informação se estrutura, se organiza em linguagens, se expressa em códigos ininteligíveis aos não iniciados. Como resultado, no âmbito dos participantes do PAP, os esforços foram significativos, conforme declaram:

“Tem outras formas de aprender e de se localizar aqui na ECE; pela leitura de imagem, você faz a busca pela cor, pela memorização do local onde ficam os livros, é mais isso que a gente trabalha com as crianças [...]”. (Infoeducadora 1)

Segundo relatam, a perspectiva adotada pelo PAP, permitiu avanços na construção de metasaberes, indispensáveis à ordem informacional referida, para além da busca documentária, da localização:

“Eles passaram a ter critérios, a selecionar livros [...]. Muitos estão se baseando no autor ou na editora”. (Mediadora 5)

Eles estão aprendendo a ler os temas e não apenas engolindo dados, estão aprendendo a ler os contextos. Nesses termos, os mediadores reconhecem e valorizam a importância desses metasaberes para a autonomia face ao objeto de conhecimento, aos contextos nos quais se inscrevem...

“Eles selecionam livros, acho que você falou uma coisa que é muito legal e eu hoje percebo e lá na avaliação dos indicadores. Eles sabem procurar um livro. Eles pegam... E como você pega um livro: “Ah, eu olho a capa”. “Ah, eu procuro pelo autor”. E teve um, o menino 5, não me lembro quem foi, que falou: “Eu olho o livro, a capa, o autor. Se eu gostei, eu levo, e se eu não gostei, eu não levo “. (Infoeducadora 1)

A dinâmica das mediações, porém, implica diferentes aspectos de ordem cognitiva, cultural, social, e que se revelam de modo objetivo na construção de atitudes favoráveis e de interesse pela diversidade informacional, elemento preponderante à construção de metasaberes:

“Os pequenos falando sobre cartas que eles fizeram. Esse trabalho de cartas, falando sobre o processo das cartas, como é o processo de pesquisa lá embaixo [na ECE], como que eles fazem pesquisa”. (Mediadora 2)

As práticas informacionais e culturais, realizadas recorrentemente, indicam aproximações a apropriações não pontuais ou objetivas, mas processuais, conforme explicita um dos jovens:

“Eu sempre era meio contra no início, porque eu não entendia, mas depois eu comecei a entender mais ou menos e aí eu passei a gostar e passei a pesquisar as coisas também”. (Menino 2, 17 anos, desde os 6 no PECP)

O processo alcança, assim, os próprios mediadores, que resignificam noções por vezes cristalizadas. Dentre estas, a distinção essencial entre dois

conceitos - informação e conhecimento - que incidem sobre noção de saberes/metasaberes informacionais, inextricavelmente implicados:

“Então, precisa mesmo ter esse olhar, acho que também tem essa questão do próprio processo e a gente vai fazendo as coisas devagar pra eles irem se apercebendo que o tempo do conhecimento não é o tempo da informação”. (Mediadora 10)

A articulação de metasaberes à formação de atitudes passa por diferentes domínios, considerados pelos mediadores. De um lado, compreensões sobre a natureza, o significado da matéria-prima do conhecimento...

“Informação é tudo isso. É novidade, são trocas de experiências. Acho que tudo vira informação. Acho que a gente tem que tomar cuidado com o que chega para eles, como falar para eles, como dar informação. Ter essa percepção do que é verdade e o que não é verdade. Qual informação posso aderir e qual não posso aderir? Acho que informação é isso, essa troca de experiência”. (Mediador 8)

“Colocar-nos a par de alguma coisa, informar, dar essa condição de você estar informado, a par de algo que você busca saber mais. Ou não saber e ter, receber de primeira. [...] Uma informação mal dada ou mal interpretada não é informação, não me informa nada, não me acrescenta nada”. (Mediadora 9)

De outro, percepções a respeito do problema da informação,

“acho que informação faz parte do processo. De como a gente apresenta né? Porque, assim, informação pode ser eles virem pra cá e conhecerem esse espaço, e a gente fala como que é a forma de organizar, deles explorarem. Isso, pra mim, é informação”. (Mediadora 10)

Na busca de informações eu vejo que a gente tem de selecionar o que é bom e o que é ruim, porque, às vezes, você vai... você tem alguma coisa e fala vou jogar no google para ver, meu Deus! Você sai apavorado! Tem tudo isso mesmo?”. (Mediadora 2)

Todas essas perspectivas influenciam as dinâmicas das práticas informacionais implicadas na pesquisa, e que na ECE e no PAP, incluem o diálogo entre o permanente/memória, a biblioteca, o livro, e o fluxo informacional da internet, ou seja, dos meios digitais velozes, fragmentados, múltiplos, não-analógicos. A perspectiva orienta as mediações indispensáveis às aprendizagens de metasaberes, categoria que integra sujeitos numa espécie de *luta*, pela busca de respostas às suas questões. Isso demanda a disponibilização subjetiva e

objetiva de conhecer, de diálogo com os diferentes meios informacionais, nem sempre atuais em relação aos novos mecanismos e circuitos de ofertas de signos, mas que, todavia, mantêm validade cultural. A fala de uma das mediadoras sinaliza a respeito de tal dinâmica:

“O próprio ler e interpretar, se eu não consigo ler e interpretar, não vou conseguir achar uma informação, porque eu não vou tá lendo direito, mas é difícil, é um trabalho árduo deles acharem a resposta que eles querem. É um desafio, buscar numa “Barsa”.

(Mediadora 4)

Visando adensar, ainda, a relação dos sujeitos com os signos, a percepção da informação como representação do real, a pesquisa no PAP incluiu elementos concretos, nesse aspecto reunindo *sema* e *soma*:

“Quando a gente foi na pesquisa deles [sobre sensações], a gente comeu, a gente sentiu, a gente cheirou, a gente viu que o que os deficientes visuais passam”. (Menina 2, 13 anos, desde 2015 no PECP)

“Como a pessoa tá segura de tudo do que tá fazendo, o que tá tocando”. (Menina 1, 13 anos, desde 2014 no PECP)

Se os metasaberes, no quadro contemporâneo, são exigidos cada vez mais como elementos que integram as relações com o saber, este também não prescinde de relações estabelecidas com um lugar, com uma situação, com uma forma de aprender e, do mesmo modo, com possibilidades de experimentar sensações novas e compreender outros contextos e situações.

Conforme relatam,

“O ideal não é que ele mude só aqui, mas fazer com que ele mude pra vida, uma educação pra vida! E, automaticamente, se muda aqui, se tem um melhora aqui, tem uma melhora em casa, tem uma melhora na rua, melhora na escola, e eles contam dessa melhora também, os pais falam, relatam também né?” (Mediador 8)

O PAP, no âmbito de suas propostas e atual estágio de desenvolvimento, evidenciou o caráter das aprendizagens de saberes e metasaberes informacionais, para os quais o dispositivo dialógico mostrou-se fundamental. A ordem informacional dialógica proposta na ECE, engendrando ambiente, linguagens,

relações e mediações, vem redefinindo possibilidades para a pesquisa, mobilizando esferas atitudinais, objetivadas no interesse crescente dos participantes por desenvolver seus projetos, forma especial de interlocução dos sujeitos com o conhecimento e os saberes.

O estudo de aspectos do PAP, em especial, suas concepções, enfoques e práticas voltados aos saberes atitudinais mostrou o amplo espectro de questões complexas implicadas nos processos de construção do sujeito do saber, as quais merecerão novas investidas. Superando aspectos inscritos em dimensão meramente procedimental acerca do *como* pesquisar, todavia, o PAP indicou que saber abrir caminhos no vasto *oceano* informacional, tendo em vista relações com o mundo, implica conhecer e lidar com a ordem dos signos, dimensão que implica conhecimento e mobilização dos sujeitos face as estruturas que engendram a ordem do conhecimento.

A abordagem do PAP no âmbito da ECE, nesse sentido, permitiram constatar:

“[...] essa diversidade de informação que tá presente aqui [na ECE] pra eles aprenderem a se informar não só para o uso mas para que eles possam conhecer e criar” (Coordenadora 1)

Nesse quadro, metasaberes e saberes atitudinais integram, assim, dimensão epistêmica essencial a ser incluída não apenas em práticas desta natureza, mas a ser estudada e descrita em maior profundidade, face a sua importância na formação dos sujeitos do saber/protagonistas culturais.

7.6 Dispositivos culturais e relação com o conhecimento: uma perspectiva de profissionais francófonos em Bibliotecas Públicas

A relação com o conhecimento e os saberes é questão que afeta diferentes contextos geográficos, socioculturais, educacionais, profissionais. Durante a estada na cidade de Rennes, França, a busca por dados complementares à pesquisa conduziram-me à observação de práticas realizadas nas Bibliotecas Públicas da cidade, tendo em vista compreender e adensar percepções sobre a questão em causa na pesquisa. No estabelecimento de contato com profissionais

que lá atuam, descobri que a rede conta com onze bibliotecas públicas ⁴⁹, além da *Champs Libres*, analisada adiante.

Fig. 23 : Biblioteca do Centre Culturel Triangle, Rennes, França
 Fonte: <https://www.lesmediatheques-rennesmetropole.fr/bibliotheque/rennes-triangle>

A visita às bibliotecas do *Centre Culturel Triangle* e do *Parc du Thabor-Lucien Rose*, remeteram a referências similares presentes em nosso país, especificamente, as Bibliotecas-Parque do Estado de São Paulo, situada no Parque da Juventude e do Parque Villa-Lobos, e a de Manguinhos, no Rio de Janeiro, do ponto de vista de localização territorial, circundadas por grandes áreas arborizadas, áreas livres para atividades diversas, notadamente, locais de grande frequência pública.

As bibliotecas possuem ambientes espaçosos, geralmente, com dois andares, sendo o segundo destinado aos públicos infanto-juvenis. Há acomodações para leitura em meio às estantes que, dispostas de forma não-linear, compõem pequenas ambiências que convidam o público a passear por todas os espaços, dirigindo o olhar aos diferentes setores e às suas formas de organização, à sua classificação de coleções e acervos. Apesar de condicionadas

⁴⁹ Para saber mais, consulte o site: <https://www.bibliotheques.rennes.fr/>

à arquitetura própria que cada prédio assume, esse aspecto é recorrente no arranjo geral das bibliotecas públicas visitadas em Rennes.

Fig. 24: Estantes - Biblioteca do Centre Culturel Triangle, Rennes, França
Fonte: Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

Os repertórios são constituídos por distintas coleções, separadas por temas de interesse maior do público, diagnosticado por avaliações referentes à demanda, sobretudo no campo da literatura, onde sobressaem o romance policial e histórias em quadrinhos, sinalizadas com códigos de identificação específicos. Há uma preocupação voltada à acessibilidade: livros com caracteres destinados às pessoas com visão reduzida.

Fig. 25: Coleções especiais - Biblioteca do Parque do Thabor-Lucien Rose
Fonte: Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

Outro elemento a ressaltar é que todas as bibliotecas possuem sistema automatizado de auto-empréstimo e auto-devolução de materiais, aspecto que confere aos sujeitos autonomia em relação aos dispositivos e que, também indica investimento em recursos para serviços dessa natureza. Contudo, se a mecanização desses procedimentos parece um ganho em termos de agilização do processo, tal aspecto é redutor, se pensado do ponto de vista das mediações, pois estas constituem oportunidades de favorecimento de aprendizagens de saberes informacionais, tal como vimos acontecer na ECE.

Fig. 26: Auto-empréstimo/devolução - Biblioteca do Parque do Thabor-Lucien Rose
Fonte: Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

Além das visitas técnicas, os depoimentos dos profissionais que atuam nas Bibliotecas Públicas da *Champs Libres* e do Quartier Villejean, também foram significativos.

A primeira biblioteca está situada na Praça Charles de Gaulle, região central da cidade. Inaugurada em 2006, reúne num mesmo local o Museu da Bretanha, o Espaço das Ciências, que inclui um planetário e uma sala de conferências, e a Biblioteca Central, que é responsável pela gestão da rede. A segunda está situada no bairro Kennedy, vizinho à Universidade de Rennes 2, notadamente um dos mais pobres da cidade e com maior número de moradores imigrantes.

Embora ambas estejam alocadas em lugares de acesso público rápido, próximas das saídas das estações de metrô (*Station Charles de Gaulle* e *Station Kennedy*, respectivamente), de imediato, é notória a distinção arquitetônica que as caracterizam.

De um lado, a *Champs Libres* se anuncia à vista na praça central. O prédio ocupa extensa faixa territorial no perímetro que fora construído, com cerca de 23.800 m². O projeto arquitetônico previu toda a área do andar térreo cercado por uma longa vidraça que permite aos públicos observarem sua área interna e externa, de ponto a ponto da esquina onde se situa.

Fig 27: Área externa da Champs Libres
Fonte: Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

Fig. 28: Visão interna da Champs Libres
Fonte: Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

A *Champs Libres* possui sete andares, sendo o térreo destinado ao espaço infantil e aos setores de atendimento, o mezanino, onde se localiza o Museu da Bretanha, e os demais andares temáticos, subdivididos pelas seguintes categorias: música; ciências e vida cotidiana; línguas e literatura; arte, sociedade e civilização; e patrimônio. Tais classes explicitam, também, uma adequação das linguagens documentárias clássicas à finalidades de localização dos itens.

Fig 29: Indicação dos ambiente e das coleções da Champs Libres
Fonte: Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

Atualmente o acervo possui cerca de 200.000 itens com disponibilidade para consulta e uso. Há, no terceiro e sexto andares, instalações permanentes: os *Cabinets de Curiosités*, um grande armário com exposição permanente de peixes, insetos, pequenos mamíferos empalhados etc., e o Museu Henri Pollès, que reproduz quatro salas fictícias da casa de um colecionador de livros.

Fig. 30 : *Cabinets de Curiosités*, Champs Libres, Rennes, França
Fonte : Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

Fig. 31 : *La salle de bain*, Champs Libres, Rennes, França
Fonte : Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

A responsável pela programação e atividades relacionadas à mediação cultural da *Champs Libres*, que acaba orientando as demais bibliotecas da rede em Rennes, é formada e mestre pelo curso de Letras e vislumbra seu trabalho com públicos diversos, incluindo os que requisitam acessibilidade (auxílio de locomoção e acomodação, linguagem em libras, etc.).

De forma geral, ela conta que compreende o trabalho do bibliotecário como uma ponte para “abrir os campos do conhecimento”. Nesse sentido, destaca que é preciso encontrar “um gancho”, algo relacionado ao interesse da pessoa, ao seu gosto, ao seu conhecimento, uma curiosidade... Uma vez encontrado esse ponto, o mediador, o bibliotecário, pode “abrir” outras coisas.

Ela pontua que um lugar público, por exemplo, a biblioteca, deve garantir ao público, às crianças, aos adultos, o reconhecimento da sua cultura, do seu conhecimento, do seu “ser”. Só a partir desse reconhecimento é que eles serão capazes de abrirem-se a outras possibilidades.

Como exemplo, ela cita que na relação com a leitura alguns aspectos têm que ser levados em consideração:

“quando se lê um livro, é necessário que o vocabulário não seja muito difícil. Se houver muitas palavras complicadas, se você tiver que abrir o dicionário a cada três minutos, não o lerá. Muitas vezes é necessário que o desenho lembre algo. Também é necessário que os personagens que estão na história lhe interessem. O fenômeno dos seriados, por exemplo, é exatamente isso! Se tomarmos um livro e não sabemos nada, nem o vocabulário, nem os personagens, nem a tipografia (escrita), nem o formato, o papel, se ficarmos surpresos por tudo, não estamos, de fato, abertos. Se queremos torná-lo curioso temos que começar pelas coisas conhecidas”. (Tradução nossa)

A mediadora conta sobre alguns projetos na *Champs Libres* como, por exemplo, “O mundo dos colecionadores”. Neste projeto, os mediadores partem do pressuposto de que todos colecionam algum objeto. Ela fala que os jovens nunca disseram “eu coleciono *Star Wars*, eu coleciono álbuns de futebol, fotos, selos, coisas assim”. Então, ela diz que a pergunta inicial é: “O que você coleciona?” e que, durante e após o processo, chega-se à noção de biblioteca. Segundo ela,

isso os ajuda a entender que a biblioteca é uma grande coleção. Em seguida, ela esclarece que há duas maneiras de colecionar: “você coleciona para si mesmo, você guarda para si mesmo, ou você coleciona para mostrar aos outros, emprestar, circular, trocar?”.

Ela conta, também, que muitas vezes, os usuários dizem: “eu coleciono para mim”. Mas, pouco a pouco, refletem e vêem que pode haver uma troca, etc. Então, eles vêem que se você quiser mostrar uma coleção, você deve torná-la bonita. Por exemplo, se você fizer uma bela apresentação com as fotos da sua coleção, colocando comentários, textos, em um livro ou uma grande pintura, como quiser, e mostrá-los aos outros, então, você atribui valor à sua coleção. Tais aspectos introduzem a noção de coleções em outros dispositivos culturais como os museus, por exemplo, e aos poucos esses sujeitos vão entendendo o que significa mostrar uma coleção, torná-la bonita, expressá-la. Assim, o trabalho das equipes da *Champs Libres* é mostrar aos jovens como decifrar e compreender o que é realmente a informação e o que é intoxicação informacional. Mostrar a diferença entre os dois. Ela ratifica que este é um caminho pelo qual o mediador faz conexões o tempo todo entre a vida das pessoas, a vida cotidiana e a cultura.

A mediadora fala que a biblioteca é gratuita como um jardim público. Nós entramos livremente e a única diferença é que devemos viver juntos, aprender a prestar atenção, a não falar alto, a não correr, empurrar uns aos outros, mas sim, trocar e escolher o melhor espaço no momento para constituição de um bem comum. Tudo isso são aprendizagens do “saber-ser” (*savoir-être*), que é fundamental.

De acordo com sua compreensão, a biblioteca tem um papel muito forte a desempenhar na sociedade. Segundo suas palavras, em Rennes e na França de modo geral, também são desenvolvidas oficinas colaborativas chamadas de *Atelier Quatre C*: cidadania (esfera do cidadão), criação, colaboração e conhecimento. Nessas oficinas do *Quatre C*, tudo isso é colocado em prática. Ela explica como funciona: “alguém na biblioteca diz: “eu tenho uma habilidade, tenho

um conhecimento, estou disposto a compartilhá-lo com outros”, e isso dá início a um processo.

Outro exemplo que ela destaca são as reuniões na sala de conferências com palestrantes, escritores, historiadores, cineastas, cientistas etc. Ela conta que sempre se tenta convidar os grupos escolares para participar. Na França, de fato, os alunos vão ao teatro, a uma exposição, a uma visita ao museu, mas ainda são raras as idas para escutarem alguém sobre um determinado tema. Ainda não há educação suficiente para encontros com especialistas, o que caracteriza um desafio a ser trabalhado no âmbito educativo e cultural.

A mediadora considera que o público é muito jovem, que possui conhecimento e competências e que

“nosso papel é reconhecê-los e reconhecer seus conhecimentos e depois ajudá-los a avançar. Nosso papel é a abertura cultural, mas sem choque. Mesmo nas escolas, você deve encontrar a progressão e esse é o método que você tem que usar. Nós trabalhamos muitas ferramentas lúdicas, porque é uma maneira de poder trocar, é uma ferramenta de troca, de construção. Nosso papel é fazer a passagem. É sempre isso. O patrimônio é para eles como para todos. Simplesmente, você tem que encontrar a entrada, a porta”. (tradução nossa)

Por fim, ela cita um outro exemplo

aos jovens que não sabem nada sobre o livro, que dizem "eu não gosto de ler", explique as iluminuras, o trabalho do copista na Idade Média, diga o tempo que eles levavam para escrever as páginas. [...] Então, vamos olhar juntos como foi feito, como funcionou o trabalho do copista, e assim por diante. Mas começamos com suas experiências”. (tradução nossa)

Ao contrário da *Champs Libres*, até mesmo em relação às bibliotecas do *Centre Culturel Triangle* e do *Parc du Thabor*, a *Biblioteca Pública du Quartier Villejean* não tem uma arquitetura ampla, fica situada num mesmo prédio que acomoda o supermercado do bairro e uma banca de jornal.

É surpreendente que alguns moradores e profissionais que atuam ao redor, nos comércios, não a conhecem/conheciam, não sabiam indicar sua localização. Sua entrada é bem discreta e somente um olhar atento ou uma procura específica

a identifica no complexo da praça Kennedy. Embora apresente aspectos desfavoráveis como estes relacionados à sua localização, do mesmo modo que as demais, possui mais de um andar e um amplo espaço, dentro das possibilidades arquitetônicas do local.

Fig. 32: Entrada da Biblioteca Pública de Villejean, Mairie de Quartier, Rennes, França.

Fonte: Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

Sobre as relações com os jovens, a bibliotecária que atua em Villejean, informou que recebem visitas das escolas, regularmente. Que há um acolhimento das turmas de crianças e que, efetivamente, explicam o funcionamento da biblioteca. Ela conta que às vezes os professores querem que todas as crianças sejam registradas na biblioteca individualmente, mas que o retorno das crianças é muito pequeno, reduzido aos que, por algum motivo, “gostam de ler”, ou seja, os iniciados nas relações com os signos.

Sobre as formas de mediação para o “não-público”, a bibliotecária relata que existe em Villejean algumas atividades, como, por exemplo, as “animações temáticas”. Conforme suas palavras, no bairro existe um público bastante diversificado com familiares em dificuldades socioeconômicas, crianças “pouco-educadas” mas autônomas e, que face isso, os funcionários assumiram um “contrato cívico” que objetiva cuidar das crianças do bairro que, sem os pais ou a família, vão sozinhas à biblioteca, porque sendo aberta, os acolhem das ruas, evitando riscos à violência ou à exclusão.

Segundo o relato, na biblioteca co-habitam públicos tais como os antigos moradores do bairro, “tranquilos”, voltados à leitura, e outro mais dinâmico, “barulhento”, dos jovens. Ela diz que estes diferentes públicos quando se encontram, às vezes, representam um problema para partilhamento do espaço. Quando ocorrem estas situações, ela conta que são realizadas pequenas intervenções de negociação do ambiente que acabam por exigir um papel mais disciplinar com os jovens e de “paciência” com os idosos. Ela afirma que os bibliotecários não são educadores mas que, apesar disso, cumprem esse papel, forçosamente, pois todos são mediadores.

Fig. 33: Biblioteca Pública de Villejean, Rennes, França.
Fonte: <https://www.lesmediatheques-rennesmetropole.fr/bibliotheque/rennes-villejean>

Sobre as mediações implicadas nas relações com o saber, ela pontua que a biblioteca possui um espaço com computadores, obviamente atrativos que interessam e cativam as crianças e, por isso, são propostas atividades com livros, atividades manuais e de bricolagem, como complementação ao atrativo dos recursos midiáticos. Além disso, há indicações de leituras, como na instalação artística presente logo na entrada da biblioteca, uma parafernália provocativa, como diz.

Fig. 34: Biblioteca Pública de Villejean, Rennes, França.
Fonte: Arquivo Pessoal de Marcos Paulo de Passos

Ela explica que há também atividades programadas com temáticas comuns que atendem a toda a rede de bibliotecas públicas da cidade de Rennes, que são acordadas e planejadas com bastante antecedência, com cerca de seis meses de trabalho e, outro, em nível nacional, no qual a cidade de Rennes propôs uma temática global sobre o Direito da Criança, por exemplo. O projeto em 2018 previa a participação das associações, das bibliotecas e das escolas. Para este ano, existe um projeto para os jovens: “o viver junto”, voltado para o bom relacionamento de todos os públicos no mesmo ambiente.

Com relação à mudança de atitudes dos sujeitos com o saber, os profissionais (assim como os pesquisadores francófonos) pontuaram que o atendimento, a flexibilidade desses espaços para o encontro, usos e práticas, que são plurais, e a adequação do que é oferecido às necessidades e expectativas dos usuários, constituem critérios para análise dos comportamentos, marcadamente confirmados em estatísticas de frequência e usos.

Ademais, as profissionais indicaram que o trabalho de mediação cultural nas bibliotecas deve identificar interesses, curiosidades, gostos dos sujeitos para, a partir daí, construir estratégias que estabeleçam vinculação com os repertórios e recursos informacionais que possuem, tendo em vista o acolhimento comunitário, a conscientização sobre o coletivo e as normas que regulam as relações com o dispositivo articulados a diferentes atividades e experiências culturais. Nesse sentido, não se trata de considerar relações espontaneístas, mas socioculturalmente construídas.

Independentemente dos contextos, na prática, a força da realidade atua, ou seja, nem sempre os programas objetivos são fundamentais para estabelecer os vínculos entre sujeitos e dispositivos. Assim, é preciso frisar que a realidade não deixa de considerar as pessoas, a imaginação, o pensamento, ou encaixa-se em sistemas controlados, padronizados. A própria ambientação já pressupõe um sujeito com liberdades de trânsito, livre de obrigações escolares. A construção da atitude por mais que haja programas delienadores, escapam à ordem didatizante pressuposta pela perspectiva da sociedade da informação e, nesse aspecto, a existência da rede mostra-se fundamental porque possibilita articular diferentes circuitos, dispositivos, situações concretas dentro e fora das bibliotecas, para as quais a natureza da formação e a visão dos profissionais bibliotecários mostrou-se determinante.

PARTE IV – Considerações Finais

Considerações Finais

“Dar voz aos sujeitos” constitui lema e desafio que tem impulsionado discursos e práticas em diferentes campos do conhecimento, da Informação, da Educação, das Bibliotecas, da Cultura. Isso nos conduziu a refletir e a questionar formas de avançar sobre os limites decorrentes de processos de expropriação cultural, observados em diferentes partes do mundo, questão igualmente presente entre nós, afetando variadas esferas socioculturais, econômicas, etárias etc...

Nesse quadro amplo se inscreveu a problemática desta pesquisa, cuja hipótese se assenta na premissa de que os *saberes atitudinais informacionais*, que envolvem processos de construção de interesse, capacidades, mobilização do sujeito pelo conhecimento, implicam a existência de dispositivos culturais dialógicos, tomados como instâncias de mediação capazes de contribuir para a formação de protagonistas culturais.

Considerados os objetivos do estudo, a *Estação do Conhecimento Einstein Paraisópolis* e seu *programa de pesquisa*, o PAP, foram focalizados, tendo em vista observar compreensões, vínculos e mobilização de interesses dos sujeitos pelo conhecimento, a partir de sua participação nesses dispositivos, propiciando-lhes aprendizagens de saberes indispensáveis ao trânsito pelo universo dos signos, deste ambiente de informação organizada, a ECE. As observações e demais dados levantados permitiram compreender diferentes aspectos que articulam categorias e elementos significativos das *relações do sujeito com o saber*.

Conforme analisado, o PAP evidenciou pontos fundamentais destas relações, uma vez que, dadas suas concepções e objetivos, não dissocia a prática da pesquisa dos contextos nos quais se originam, incluindo, assim, o ambiente informacional, suas linguagens, repertórios, suas formas de organização, suas mediações e mediadores, como categorias intrínsecas ao processo de criação de diálogo entre sujeitos com o mundo simbólico. Tal como observado, o dispositivo informacional dialógico mostrou atuar sobre formas de ser, de relação e de

expressão dos sujeitos face ao conhecimento, vislumbrando princípios que remetem à formação de atitudes, tais como compreensões, elos afetivos e mobilização de interesses pelo ato de conhecer, tendo, no caso, o processo de pesquisa como elemento deflagrador.

De acordo com os referenciais abordados, as atitudes são decorrentes de valores construídos ao longo da vida do sujeito, constituindo conjunto de elementos interrelacionados e interdependentes, não estáveis, apesar de duradouros, que incluem componentes de ordem cognitiva, afetiva e conativa presentes na sua relação com objetos ou situações com os quais tem contato.

Por sua vez, a noção de *saberes* que se articula, nesta pesquisa, à esfera da formação de atitudes face ao conhecimento, constituiu categoria nuclear na compreensão das discussões envolvendo a problemática do protagonismo cultural, na contemporaneidade, em contraponto a enfoques que tomam as relações com a informação e conhecimento a partir de paradigmas utilitaristas, mecanicistas, meramente procedimentais e pragmáticos. Os *saberes*, de acordo com o observado, pressupõem sujeitos em dinâmicas experiências significativas, em torno de processos de criação e diálogo com a memória cultural, com quadros culturais inscritos em lugares que acolham e possam dar amplitude ao seu desejo de conhecer, de aprender e de assumir posições frente à realidade, em outros termos - *dizer-se*. Esses aspectos implicam processos de aprendizagens formais, não-formais, informais variadas de aquisição de conhecimentos tácitos e explícitos, que tangeiam a esfera da informação e, que para tanto, a prática da pesquisa como forma de relações significativas com o conhecimento, demandará revisões nas noções, práticas, processos, procedimentos nos quais ela se realiza.

O estudo mostrou que, metodologicamente, a inclusão da dimensão coletiva nos processos de formação de saberes atitudinais permitiu dar sustentabilidade aos interesses dos participantes à medida e apesar das dificuldades impostas pelo diálogo com os signos. Da mesma forma, a proposta, ao considerar perspectivas pessoais, particulares/singulares de cada participante, não se atendo à idéia de complementação de conteúdos curriculares, definiu-se por práticas não homogeneizantes ou pelo estabelecimento de consenso sobre os

temas de pesquisa. Assim, o princípio adotado singularizou interesses, criou uma dinâmica de articulação entre os sujeitos no âmbito dos processos de busca, de trocas intersubjetivas e culturais, ensejando a constituição de sua identidade de pesquisadores, bem como, da construção de uma imagem que os representa como sujeitos do conhecimento, capazes de se expressarem, de colocarem seu ponto de vista e sustentá-lo:

Paraisópolis

Paraisópolis é vista como favela.
Muitos trabalhadores matam
E morrem por ela.
Paraisópolis,
Local de desigualdades,
Não tem seu espaço dentro da sociedade.
Mas agora,
É hora da mudança!
Mudar essa história
De tanta desesperança.
Paraisópolis está mudando...
Se transformando no bairro que nós estamos esperando...
Por isso que eu digo:
“Paraisópolis é vitória”.
Por isso que dizemos:
“Paraisópolis faz história!”

Gabriel Gomes, em 2015, com 15 anos de idade

Poema de 2012

As atitudes que os sujeitos demonstraram ter acerca da própria liberdade para pesquisar e conhecer (sua mobilização), em consonância com dinâmicas partilhadas pelos grupos, revelou que o ato de pesquisar tanto de forma isolada e

conjuntamente, de construir repertórios a partir de interesses diversos, ultrapassa a noção competitiva que fundamenta teorias acerca do chamado conhecimento útil (com fácil observação, dada sua natureza funcional ou explícita), pautando-se, ao contrário, pela valorização do conhecimento enquanto uma instância processual e intersubjetiva, que expressa intercomunicabilidade entre universos simbólicos diversificados, sem necessariamente objetivar finalidades que se esgotam no pragmatismo informacional. Nesse sentido, trata-se de uma visão dissonante em relação a uma ordem educativa hegemônica e prescritiva, que tende a privilegiar o indivíduo sobre o cidadão. A proposta de construir saberes atitudinais vem, portanto, na contramão de perspectivas que defendam o individualismo (muitas vezes associado à meritocracia), desvinculado de valores inscritos na ordem coletiva. Expressa, deste modo, a integração do conhecimento à realidade dos sujeitos como forma de fazê-los avançar sobre o território, aspecto que explicita não somente efeitos da construção colaborativa mas o engajamento/ comprometimento do grupo no desenvolvimento do processo. A ocupação da praça urbana no bairro, decorrente das atividades de pesquisa, revela o significado ampliado das ações fomentadas pelo PAP, construída conjuntamente entre mediadores, crianças e jovens no contexto da ECE-Paraisópolis.

Fig 35: A ocupação da Praça
Fonte: (ALBERTO, 2017, p. 135)

Aprender a pesquisar, aprender a informação como forma de expressão, na visão em causa no estudo, implica a construção de referenciais sobre o ensino-aprendizagem da pesquisa em contextos educativos gerais, que redimensionem processos que engendram os sujeitos em metodologias formatadas a partir de etapas que partem de perguntas a respostas e que se encerram nesse ciclo de atividades operacionais competentes. Pelo contrário, no processo de despertar e/ou alimentar interesses sobre o universo dos signos, para além do pragmatismo, do utilitarismo, do uso da informação para finalidades de comprovação de assimilação de conteúdos, depreendeu-se das dinâmicas com os grupos, a preocupação com aspectos que articulam reflexões e análises mais amplas, sobretudo, de diálogos com o pensamento, com a memória cultural, com a própria informação, ou seja, a construção de sujeitos capazes de dialogar com outros sujeitos, de construir atitudes, de protagonizarem os signos.

A construção de saberes atitudinais informacionais como elemento que integra processos de atribuição de sentidos ao mundo, de significação, implicou no contexto da ECE-Paraisópolis, o reconhecimento de que a organização do trabalhos dos grupos, a flexibilidade inerente ao instrumento (PAP) para sua rearticulação/redefinição face às temáticas que são objeto de interesse das crianças e dos jovens, a estrutura física, os conteúdos, as linguagens, os modos de relação dos mediadores com os públicos envolvidos, os metasaberes (o saber sobre a ordem do conhecimento estruturado), categorias constitutivas do dispositivo dialógico, tiveram papel preponderante, ao favorecerem condições para os sujeitos construírem uma compreensão, uma relação afetiva, um desejo de mobilização evidenciado nas dinâmicas de construção e de relação afirmativa de conhecimento.

Do ponto de vista mais geral do processo, da análise do objeto de pesquisa, os resultados permitem indicar a possibilidade de reinvenção da noção de pesquisa como relação significativa dos atos de conhecer e de criar conhecimento com base no desejo, nas capacidades intelectuais e nas dinâmicas entre os sujeitos, com os meios e contextos simbólicos, a saber com os dispositivos culturais dialógicos.

Nesses termos, o contexto observado propiciou aos sujeitos dialogar com os signos a partir de suas vivências e experiências (BENJAMIN, 1994), dispondo de suas capacidades criativas, de posicionamento sobre as coisas, de forma consistente e coerente, de sentirem-se encorajados face a árduos processos implicados no ato de conhecer.

Na atualidade, se a relação com o conhecimento tem sido condicionada e parametrada por uma lógica mercadológica e utilitarista (sociedade da informação), conforme explicitado, a redefinição das relações do sujeito com o conhecimento parece demandar uma reaprendizagem ou a criação de aprendizagens de novos saberes nos quais esta dimensão é indispensável: a dimensão da coragem de afirmação dos sujeitos sobre o próprio conhecimento. Em outros termos, trata-se de uma questão que implica querer, poder e saber definir o rumo das buscas, dos diálogos com os signos e com os saberes.

A redefinição do caráter e dos modos de relação com o saber poderá talvez atuar a favor da construção de convicções internas, a serem explicitadas por ações afirmativas dos sujeitos, fazendo frente à dinâmica mecanicista acentuada, marcada e orientada, sobretudo, pela noção de competitividade pelo conhecimento, pela sobreposição do individualismo sobre todas as coisas.

Na contramão dessa perspectiva, portanto, compreende-se que as relações com os dispositivos culturais, com o uso e apropriação social da informação não se esgotam na sua aplicabilidade prática - apesar de presentemente defendidas nos sistemas educacionais vigentes e postulados por diferentes literacias informacionais. Entende-se, nesse sentido, que as contribuições aqui delineadas possam organizar-se em defesa de uma política, de uma noção, de um conceito, de metodologias que restituam às práticas de construção de conhecimento vinculações com *saberes*, entendidos como resultado de relações genuínas entre razão, emoção e atitudes interessadas dos sujeitos, integrados a uma visão significativa de mundo...

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

Referências

- ALBERTO, S. M. R. *Formação de mediadores culturais: o lugar da experiência*. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-21022018-152727/pt-br.php> >. Acesso em: 22 maio 2018.
- ALBERTO, S. M. R. Aprender a pesquisar: ato que ressignifica a aprendizagem e mobiliza a construção de novos saberes. *Revista Veras*, v. 5, n. 1, p. 45-58, 2015. Disponível em: < <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/204> >. Acesso em: 22 maio 2018.
- ALESSI, N. A. *Formam-se favelas e ganham importância no cenário urbano São Paulo: Heliópolis e Paraisópolis*. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24042009-150118/pt-br.php> >. Acesso em: 20 maio 2018.
- 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.
- AREA, M.; GUARRO, A. La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, n. monográfico, p. 46-74, 2012.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; Salamandra, 1981.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectivas, 2009. (Debates, 64).
- AVENA, M. J. *Aprender a pesquisar: desafios da construção de um saber informacional na educação a distância*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19122011-224258/pt-br.php> >. Acesso em: 01 jan. 2016.
- BATISTA, C. L. *Mediação e apropriação da informação pública: a educação fiscal*. 273 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-18052015-160609/pt-br.php> >. Acesso em: 01 jan. 2016.

BELLUZZO, R. C. B. Competências e novas condutas de gestão: diferenciais de bibliotecas e sistemas de informação. In: VALENTIM, M.L.P.(Org.) *Ambientes e fluxos de informação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 23-53.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGA, E. S. Lev Vigotski - Principais Teses: A constituição social do desenvolvimento. *Educação*, São Paulo, v.2, p.20-29, 2010. (Coleção História da Pedagogia).

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. SEF – Brasília: MEC, 1998.

BUCKLAND, M.K. Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science* (JASIS), v.45, n.5, p.351-360, 1991.

BURCH, S. Sociedade da informação/ Sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as Sociedades da Informação*. Paris : C & F Éditions, 2005. Disponível

em: <http://www.dcc.ufrj.br/~jonathan/compsoc/Sally%20Burch.pdf> > . Acesso em: 28 de junho 2017.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento I: de Gutenberg à Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CABRAL, A.; NICK, E. *Dicionário técnico de psicologia*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CAIRES, F. M. *Biblioteca na Educação: práticas colaborativas e apropriação cultural*. São Paulo. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-20012015-111621/pt-br.php> >. Acesso: 3 ago. 2015.

CAMPELLO, B. S. *Letramento informacional: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECID-7UUPJY> >. Acesso em: 20 maio 2017.

CAMPELLO, B.; ABREU, V. L. F. G. Competência informacional e a formação do bibliotecário. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 10, n.02, p. 178-193, 2005. Disponível em: < <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2/150> >. Acesso em: 20 maio 2018.

CASTELLS, M. A *Sociedade em Rede*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (A Era da Informação : Economia, Sociedade e Cultura, v. 1).

CAUNE, J. *La médiation culturelle: une construction du lien social*. 1999. Disponível em: <<http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2000/Caune/index.php>>. Acesso em: 25 jul 2010.

CAVALCANTE, L. F. B. *Competência em informação na UFPR TV: a inter-relação entre informação, conhecimento e comunicação*. 235 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/cavalcante_ldfb_do_mar.pdf >. Acesso em: 20 maio 2018.

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.

COLL, C. et al. (orgs). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CORNU, B. Et al. La société de l'information: introduction. In: _____. *Glossaire critique de la science de l'information*. Paris: La documentation française, 2005.

COSTA, A. C. G. O adolescente como protagonista juvenil. *Cadernos Juventude*. Disponível em: <<http://www.adolec/P/cadernos/capitulo/cap07/cap07.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2007.

CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

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: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-13102009-114940/pt-br.php> >. Acesso em: 20 maio 2018.

DAVALLON, J. A mediação: a comunicação em processo? *Prisma - Revista de Ciências da Informação e da Comunicação*, n. 4, jun 2007. Disponível em: < http://prisma.cetac.up.pt/A_mediacao_a_comunicacao_em_processo.pdf >. Acesso em 20 maio 2011.

DELEUZE, G. 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.

DELORS, J. (org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2012.

DIAS, L. T. *Bibliotecas como livrarias? Repensando fronteiras entre instituições culturais na contemporaneidade*. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-06092016-114945/pt-br.php> >. Acesso em: 20 maio 2018.

- DREVER, J. *A dictionary of psychology*. England: Penguin Books, 1974.
- DUDLEY, M. S. *Chicano Library Program*. Los Angeles : University Library Program, 1970. Disponível em: <https://ia600206.us.archive.org/25/items/chicanolibprogram/ChicanoLibraryProgramUcla1970.pdf> . Acesso em: 15 ago. 2016
- DUDZIAK, E. A. *Information Literacy: princípios, filosofia e prática*. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan. /abr. 2003. Disponível em : < <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071> >. Acesso em: 20 maio 2016.
- DUFRENE, B. GELLEREAU, M. La médiation culturelle: métaphore ou concept ? Propositions de repères. In: CONGRÈS NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION, 12, 2001. Paris. *Actes...* Paris: Unesco, 2001. p. 233-240.
- EDUTEKA. Modelo Gavilán 2.0: una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar información (CMI). 2006 [citado 21 febrero 2017]. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ModeloGavilan.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.
- 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.
- FERRETTI, C. J., ZIBAS, D. L., TARTUCE, G. B. P.L. O protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>> Acesso em : maio 2007.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*. [online]. v.5, n.especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2015.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: _____. Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976). p. 03-26
- GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./ dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf> >. Acesso em: 20 maio 2017.
- GOWN, A. M. S. Interesses e atitudes: a dimensão afetiva das aprendizagem da ciência. In: _____. *As opiniões, interesses e atitudes dos jovens brasileiros frente à ciência: uma avaliação em âmbito nacional*. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. p. 48-51. Disponível

em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102013-154326/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

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.

HOGGART, Richard. Molas deslassadas: uma nota sobre os desenraizados e os ansiosos. In: _____. *As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*. Lisboa: Editorial Presença, 1973. (v. 2).

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetivada, 2009.

HORTON JÚNIOR, F. *Overview of information literacy: resources worldwide*. Paris: UNESCO, 2013.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: < http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf >. Acesso em: 26 dez. 2015.

JEANNERET, Y. Information. In : *Glossaire critique de la science de l'information*. Paris: La documentation française, 2005. p.87-91.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE COADIC, Y. A educação para a informação. In: _____. *A Ciência da informação*. 2.ed. Brasília : Briquet de Lemos, 2004. p.112-4.

LE DEUFF, O. *La culture de l'information en reformation*. 2009. 533 f. Tese (Doutorado) – Humanities and Social Sciences. Université Rennes 2, French. Disponible em: < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00421928/document> >. Acesso em: 03 de setembro de 2014.

LEAL, N. S. B. ; SOARES, M. F.; ROCHA, I. T. da; RIBEIRO, C. G. A atitude dos universitários em relação ao profissional de limpeza urbana. *Psicologia: Ciência e Profissão*. [online]. 2013, v.33, n.4, p. 946-963. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n4/v33n4a13.pdf> >. Acesso em: 28 dez. 2015.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs.). *Psicologia social*. 5.ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 187-225.

MANGUEL, A. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARZAL, M. Á. La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI. *RIED*, v. 11, n. 2, p. 41-66, 2008.

MATA, M. L. *A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação*, 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata_ml_me_mar.pdf >. Acesso em: 20 maio 2018.

MATA, M. L. *A inserção da competência informacional nos currículos dos cursos de biblioteconomia no Brasil e nos cursos de informação e documentação na Espanha*. 196 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata_ml_do_mar.pdf >. Acesso em: 20 maio 2018.

MAURY, Y. Définition(s) de la culture informationnelle. In: *Culture informationnelle et curriculum documentaire*. (dir. A. Béguin-Verbrugge). Université Lille 3: Rapport final au Ministère de la Recherche concernant l'ERTé, 2010. p.127-133. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/01/00/93/92/PDF/Definition_s_culture_informationnelle_2010.pdf >. Acesso em: 03 de setembro de 2014.

MAURY, Y.; SERRES, A. Présentation. In : CHAPRON, F. ; DELAMOTTE, E. (Dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010.(Collection Papiers. Série Culture de l'Information, v.1).

MEIRA, M. E. M. A teoria de Vigotski: conceitos e implicações para a Psicologia da Educação. In: MARTINS, L. M. (Org.). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 145-173. Disponível em: < <http://www.compartilhandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2015/06/A-teoria-de-Vigotski.pdf> >. Acesso em: 20 maio 2018.

MENDES, T. L. ; ALTARUGIO, M. H. Estudo dos conteúdos de aprendizagem desenvolvidos em alunos envolvidos participantes do projeto 'Química Responde Júnior'. In: PBL 2016 International Conference, 2016, São Paulo. *Anais do Problem Based Learning International Conference PBL*, 2016.

MICHENER, A. H.; DE LAMATER, J. D.; MYERS, D. G. *Psicologia social*. São Paulo: Pioneira Thomson Leaening, 2005.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1978. Disponível em: < <http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf> >. Acesso em: 26 dez. 2015.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, A. L. *A negociação cultural: um novo paradigma para mediação e apropriação da cultura escrita*. 250 f. 2014. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-16102014-104805/pt-br.php> >. Acesso em: 20 maio 2018.

OLIVEIRA, I. R.; CAMPELLO, B. S. Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil. *Transinformação*, v. 28, n. 2, p. 181-194, maio/ago. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n2/0103-3786-tinf-28-02-00181.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2016.

OUELLET, A. Analyse du concept attitude : du concept théorique au concept opératoire. *Revue des sciences de l'éducation*, n. 43, p. 365-374, 1978.

PAILLARD, J. Les attitudes dans la motricité. In: *Les attitudes*, symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française. Paris: Presses universitaires de France, 1961.

PAIVA, S. B. *Oficinas intergeracionais: saberes e fazeres da experiência, mediação cultural e significação*. 246 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-13112015-092819/pt-br.php> >. Acesso em: 20 maio 2018.

PASCHOAL, S. B. N. *Mediação Cultural Dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo/Escola de Comunicações e Artes. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-28102010-103831/pt-br.php> >. Acesso em: 20 maio 2018.

PASSOS, M. P. Quelle influence des bibliothèques, en tant que dispositifs éducatifs et informationnels, dans l'acquisition des savoir-être ?. *Carnet GRCDI*, Hypotheses, Rennes, França, p. 1 - 8, 20 jul. 2017. Disponível em: < <https://grcdi.hypotheses.org/661#more-661> >. Acesso em: 20 jul. 2017.

PASSOS, M. P. *O ato lúdico de conhecer: a pesquisa como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais*. 125 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-07022014-154238/pt-br.php> >. Acesso em: 02 nov. 2014.

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.

PASSOS, M. P. ; PIERUCCINI, I. Informação e Conhecimento: a noção de atitude. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 17, 2016, Salvador, Universidade Federal da Bahia, BA. *Anais...* Salvador, UFBA, 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2016/enancib2016/paper/viewFile/4045/2295> >. Acesso em: 20 dez. 2016.

PERAYA, D. Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès: Cognition, Communication, Politique*, Paris, n. 25, p. 153-167, 1999.

PEREDA, A. S. A. Aspectos afetivos na aprendizagem da Estatística: atitudes e suas formas de avaliação. 2006. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2006.

PERROTTI, E. Infoeducação: um passo além científico profissional. *Informação@Profissões*, v. 5, p. 4-31, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28314>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PERROTTI, E. Sobre Informação e Protagonismo Cultural. In: GOMES, H. F. et al. *Informação e protagonismo social*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 11-26.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoéducation: ceci n'est pas une pipe. À la recherche d'une troisième rive". *Mediadoc Apden*, Paris, n. 16, p. 18-21, juin, 2016.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação & Informação*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 01-22, out. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>>. Acesso em: 03 Ago. 2015.

PERROTTI, E. ; PIERUCCINI, I. Novos saberes para a educação do século XXI. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani. (Org.). *Novos saberes para a Educação*. Rio de Janeiro: 2013. p. 9-25.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G, FUJINO, A. NORONHA, D. P. (org.) *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife: Néctar, 2007. p. 46-97

PERROTTI, E. ; VERDINI, A. S. Estações do conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: ROMÃO, Lucília M.S. (org.) *Sentidos da biblioteca escolar*. São Carlos: Alfabeta, 2008. Mensagem recebida por: <mppassos@usp.br> em setembro de 2011.

PIERUCCINI, I. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PONTES JUNIOR, J. ; TÁLAMO, M. F. G. M. Alfabetização Digital: proposição de parâmetros metodológicos em competência informacional. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 19, p. 81-98, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/2990/3037>>. Acesso em: 20 maio 2018.

POZO, J. I. ; CRESPO, M.A.G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RENOVA SP. Revista da Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo, n. 8, jan./fev., 2012.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (c1994).

RUSSELL, B. *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SALONY, M. F. *The History of Bibliographic Instruction: Changing Trends from Books to the Electronic World*. The HaworthPress, 1995. P. 31-51.

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. Dis <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n1/10.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

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. 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.

SANTOS, E. L. *Estação Memória Cambury: mediação cultural com os parceiros do rio que muda*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19112013-161748/pt-br.php> >. Acesso em: 19 nov. 2013.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, César. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.119-178.

SEBASTIANY, A. P. Atitude investigativa. In: _____. *Desenvolvimento de atitude investigativa em um ambiente interativo de aprendizagem para o ensino informal de Ciências*. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Pós-Graduação em Ciências, Departamento de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. p.72-81. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/87571> >. Acesso em: 20 maio 2018.

SERRES, A. Repères sur la translittératie : 5ème Séminaire du GRCDI. In : *La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines*. Rennes, 7 septembre 2012 . Disponível em : <https://halshs.archives->

ouvertes.fr/CULTURES_INFORMATION/sic_01476798v1 . Acesso em: 20 fev. 2018.

SERRES, A. Quelle culture de l'information pour les eleves et etudiants? Entretien avec Alexandre Serres. In: *Cahier d'Education et Devenir*, n.9, p.10-16, octobre 2010. Disponível em:

http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/cahier_9_Article_de_A_Serres.pdf

Acesso em: 03 de setembro de 2014.

SERRES, A. La culture informationnelle. In: PAPY, Fabrice (dir.). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris: Hermès Lavoisier, 2008. (cap.5), p.137-160. Disponível em: < http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00267115/fr/ >. 03 set.2014.

SHETH, J. N.; MITTAL, B.; NEWMAN, B. I. *Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor*. São Paulo: Atlas, 2001. 795 p.

SILVA, E. A. *Para todas as estações da vida: uma proposta de formação de redes intergeracionais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-17112010-144824/pt-br.php> >. Acesso em: 20 maio 2018.

SILVA, E. P. Mulheres em situação de violência na favela de Paraisópolis: possibilidades de luta e resistência. São Paulo, 2014. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17697> >. Acesso em: 20 maio 2018.

SIQUEIRA, I. C. P. Pressupostos para um programa nacional de competências informacionais. *Ciência da Informação*, v. 40, p. 478-491, 2011. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1303/1481> >. Acesso em: 28 fev. 2015.

SLOTERDIJK, P. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o Humanismo*. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. 63 p.

STRATTON, P.; HAYES, N. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Pioneira, 1994. (Biblioteca Pioneira de ciências sociais).

TEIXEIRA, L. Atitude do consumidor. In: _____. *Personalidade da marca, valor percebido e atitude do consumidor como preditores de comunicação boca a boca anterior à compra*. 163 f. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. p.42-50. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-30012015-101223/pt-br.php> >. Acesso em: 20 jan. 2016.

URIBE-TIRADO, A. *Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización en información: propuesta de macro-definición*. ACIMED, v. 20, n. 4, p. 1-22, 2009.

- WEISZFLOG, W. (Org.). *Michaelis da Língua Portuguesa* - Moderno Dicionário. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 20 maio 2018.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WOODHOUSE, H. Introdução. In: RUSSELL, Bertrand. *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 07-20.
- VIANA, L. ; PIERUCCINI, I. Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades. *Tendências da Pesquisa em Ciência da Informação*, v. 8, p. 126-143, 2015.
- VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia , Lev Semionovich Vigotski. *Psicol. USP*, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006> >. Acesso em: 20 ago 2014.
- VIRKUS, S. et al. Information literacy and learning. In: KAJBERG, L.; LORRING, L. (Eds.). *European curriculum reflections library and information science education*. Dinamarca: The Royal School of Library and Information Science, 2005. p. 65-83.
- VYGOTSKY, L.S. Problema sredi v pedologuii (A questão do meio na pedologia). In: VYGOTSKY, L. S. *Lektsii po pedologuii* (Aulas de pedologia). Ijiévsk: Udmurtskiy Universitet, 1935c. p.70-91. In: VINHA, M. P. ; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia , Lev Semionovich Vigotski. *Psicol. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf> >. Acesso em: 07 nov. 2016.
- ZABALA, A. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- ZURKOWSKI, P. G. *The information service environment relationship and priorities*. Washington, D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. 30 p.