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

FERNANDA MEDEIROS CAIRES

BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS COLABORATIVAS E APROPRIAÇÃO CULTURAL

São Paulo
2014

FERNANDA MEDEIROS CAIRES

**Biblioteca na educação:
práticas colaborativas e apropriação cultural**

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

Área de Concentração: Cultura e Informação
Linha de pesquisa: Apropriação Social da Informação

São Paulo
2014

É proibida a reprodução impressa e eletrônica deste documento para fins comerciais. Autoriza-se a reprodução, total ou parcial, por processos fotocopiadores e eletrônicos, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, com a identificação completa da fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Caires, Fernanda Medeiros

Biblioteca na educação: práticas colaborativas e apropriação cultural /
Fernanda Medeiros Caires. – São Paulo: F. M. Caires, 2014.
131 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da
Informação - Escola de Comunicações e Artes /Universidade de São Paulo.

Orientadora: Ivete Pieruccini

Bibliografia

1. Biblioteca escolar. 2. Dispositivos informacionais e culturais 3.
Apropriação cultural 4. Mediação cultural 5. Infoeducação I. , Ivete Pieruccini
II. Título.

CDD 21.ed. - 020

FERNANDA MEDEIROS CAIRES

Biblioteca na educação:
práticas colaborativas e apropriação cultural

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

Aprovada em:

Banca examinadora

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

Profa. Dra. Daisy Noronha
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
Escola de Comunicação e Artes
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Veronica Marcela Guridi
Escola de Artes, Ciências e Humanidades
Universidade de São Paulo

Universidade de São Paulo,
São Paulo, _____.

- ¹*Há minas de onde se extrai a prata, e um lugar onde se refina o ouro.*
²*O ferro é tirado da terra, e da pedra se funde o cobre.*
³*O homem põe fim às trevas:*
até nos últimos confins procura pedras na mais densa escuridão.
⁴*Longe da habitação dos homens, em lugares esquecidos dos pés do homem, abre um*
poço de mina; longe dos homens fica pendente e oscila.
⁵*A terra, de onde procede o pão, é revolvida como por fogo;*
⁶*safiras procedem das suas rochas, e seu pó contém pepitas de ouro.*
⁷*Essa verdade, a ave de rapina a ignora, e os olhos do falcão jamais a viram.*
⁸*Nunca a pisaram feras altivas, nem o feroz leão passou por ela.*
⁹*O homem estende a mão contra a pederneira,*
e revolve os montes desde as suas raízes.
¹⁰*Abre túneis através da rocha; seus olhos vêem todos os seus tesouros.*
¹¹*Procura as fontes dos rios, e traz para a luz o que estava escondido.*
¹²*Mas onde se achará a sabedoria? Onde habita o entendimento?*
¹³*O homem não lhe compreende o valor; não se pode encontrar na terra dos viventes.*
¹⁴*O abismo diz: Não está em mim; o mar diz: Ela não está comigo.*
¹⁵*Não pode ser comparada com o ouro fino, nem a peso de prata se trocará.*
¹⁶*Não pode ser comprada com o ouro de Ofir,*
nem com o precioso ônix, nem com a safira.
¹⁷*Com ela não se pode comparar o ouro ou o cristal,*
nem pode ser trocada por jóias de ouro.
¹⁸*Não se fará menção do coral nem do cristal;*
o preço da sabedoria está além dos rubis.
¹⁹*Não se lhe igualará o topázio da Etiópia; nem se pode comprar por ouro puro.*
²⁰*De onde, pois, vem a sabedoria? Onde habita o entendimento?*
²¹*Está encoberta aos olhos de todo vivente, oculta até das aves do céu.*
²²*A destruição e a morte dizem: Ouvimos com os nossos ouvidos um rumor dela.*
²³*Deus entende o seu caminho, e sabe o seu lugar,*
²⁴*pois ele vê as extremidades da terra, e vê tudo o que há debaixo dos céus.*
²⁵*Quando estabeleceu a força do vento e tomou a medida das águas,*
²⁶*quando decretou uma lei para a chuva e um caminho para a tempestade*
acompanhada de relâmpago e trovões,
²⁷*então a viu e a manifestou; confirmou-a e também a testou.*
²⁸*E disse ao homem: O temor do Senhor é a sabedoria,*
e apartar-se do mal é o entendimento.

AGRADECIMENTOS

À profa. Ivete Pieruccini, pela orientação, oportunidade, generosidade e confiança.

Ao prof. Edmir Perrotti, igualmente, pela generosidade e pelas contribuições referenciais.

À profa. Daisy Pires Noronha e à profa. Verônica Marcela Guridi, pela leitura atenta e valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

A todas as educadoras e infoeducadores da Estação do Conhecimento Einstein em Paraisópolis, pelo acolhimento e importante cooperação.

A Luciana Amaral, cujo incentivo me motivou a seguir o caminho acadêmico.

Ao Anderson Medeiros Lima, pela valiosa revisão gráfica deste trabalho.

À minha família e amigos, pela torcida e orações.

Ao Fernando Aloe de Godoy, pela espera e presença.

RESUMO

CAIRES, Fernanda Medeiros. Biblioteca na educação: práticas colaborativas e apropriação cultural. 2014. 232f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este trabalho apresenta um estudo da questão do ensino da biblioteca e da apropriação cultural do dispositivo, tendo como parte essencial a elaboração de um programa de apresentação da biblioteca da Estação do Conhecimento do Programa Einstein na Comunidade Paraisópolis, espaço singular para a construção de saberes informacionais. Para tanto, defende a necessidade da elaboração de objetos privilegiados, desenvolvidos colaborativamente, que foram utilizados em um diálogo com a complexidade das linguagens e usos da biblioteca. O estudo mostrou que a apresentação e a inclusão dos sujeitos na biblioteca e nos ambientes de informação organizada é um processo complexo, que extrapola a dimensão mecânica da transmissão de informações ou de dados sobre como o dispositivo está organizado.

Palavras-chave: Biblioteca escolar, Dispositivos informacionais e culturais, Apropriação cultural, Mediação cultural, *Infoeducação*.

ABSTRACT

CAIRES, Fernanda Medeiros. Libraries in the Education: colaborative practices and construction of meaning for the use of informational/cultural centers. 232f. Dissertation (Master in Information Sciences) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This work presents a study in the matter of the library instruction and construction of meaning for the use of the informational/cultural center, having as its essential part the development of an introduction program of the Estação do Conhecimento do Programa Einstein na Comunidade Paraisópolis's library. This is a unique place for the process of developing new informational knowledge. For that, this research supports that these kinds of programs need peculiar objects, which were developed in collaboration with the whole group of people involved. These peculiar objects were used in a dialogue with the complexity of the languages and uses of the library. The study showed that the introduction and incorporation of the individuals in the library and in the information environments is a complex process that goes beyond the mechanic dimension of the data and information transmission or how the devices are organized.

Keywords: School libraries, Informational and cultural devices, *Infoeducation*.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 – Espaço interno da Estação do Conhecimento Einstein.....	67
Fig. 2 – Banner.....	68
Fig. 3 – Mapa manuseável.....	71
Fig. 4 – Mapa fixo.....	72
Fig. 5 – Jogo de tabuleiro em sua montagem original.....	74
Fig. 6 – Mapa fixo no mural 1.....	87
Fig. 7 – Mapa fixo no mural 2.....	87
Fig. 8 – Pergunta sobre empréstimos.....	90
Fig. 9 – Banner.....	90
Figs. 10-11 – Introdução do Jogo de cartas com alunos de 9-11 anos.....	91
Figs. 12-13 – Alunos interagem durante a atividade do jogo de cartas.....	92
Figs. 14-15 – Negociações e diálogos durante a atividade do jogo de cartas.....	94
Figs. 16-18 – Jogo de Tabuleiro pronto para aplicação.....	95
Figs. 19-20 – Alunos atribuindo significados às figuras.....	96
Figs. 21-24 – Alunos durante o jogo de tabuleiro.....	97
Figs. 25-26 – Alunos utilizando dicionários e atlas durante o jogo de tabuleiro.....	98
Figs. 27-28 – Negociações durante o jogo de tabuleiro.....	98
Figs. 29-31 – Negociações durante o jogo de tabuleiro.....	99
Figs. 32-33 – Alunos ao término da aplicação do Jogo de Tabuleiro.....	99
Figs. 34-35 – Alunos ao término da aplicação do Jogo de Tabuleiro.....	100
Figs. 36-37 – Início da visita à Biblioteca de São Paulo.....	101
Figs. 38-39 – Visita à Biblioteca de São Paulo.....	101
Figs. 40-41 – Visita à Biblioteca de São Paulo.....	102
Figs. 42-43 – Visita à Biblioteca de São Paulo.....	103
Figs. 44-45 – Visita à Biblioteca de São Paulo.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASL - *American Association of School Librarians*

ACRL - *Association of College and Research Libraries*

ALA - *American Library Association*

CDD – Classificação Decimal de Dewey

CEI - Centro de Educação Infantil

CEU - Centro Educacional Unificado

ECI – Educação Cidadã

ECO – Estação do Conhecimento

LOEX - *Library Orientation Exchange*

PHL - *Personal Home Library*

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	21
1.1 Biblioteca e sala de aula: identidades em redefinição	21
1.2 Objetivos	26
1.3 Metodologia	26
1.3.1 A Pesquisa Colaborativa	27
1.3.2 A escolha do <i>locus</i>	28
1.3.3 Coleta de dados	30
2. A BIBLIOTECA COMO OBJETO EDUCACIONAL.....	33
2.1 <i>Library Instruction</i> : origens do ensino da biblioteca	33
2.2 Serviços de referência: atendimento x aprendizagem da biblioteca.....	44
2.3 <i>Information literacy</i>	45
2.4 Bibliotecas e instrução bibliográfica: um panorama brasileiro	49
3. APROPRIAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL	56
3.1 Biblioteca escolar e apropriação cultural: a perspectiva da Infoeducação	59
3.2 <i>Saberes informacionais</i> : bússolas cognitivas da apropriação cultural	63
4. PESQUISA EMPÍRICA: CONTEXTOS E DINÂMICAS	66
4.1 Estação do Conhecimento Einstein: protagonistas, práticas e a problemática.....	66
4.2 Um Dispositivo de Apresentação da Estação do Conhecimento Einstein: princípios	70
5. APROPRIAÇÃO DO DISPOSITIVO: DINÂMICAS E PROCESSOS.....	75
5.1 A abordagem do problema: como apresentar e ensinar a Estação do Conhecimento?	75
5.2 Programa de Infoeducação e apropriação cultural	77
5.3 Abordagem da problemática e preparação do ambiente.....	80
5.4 Parcerias com educadores	81
5.5 Formato do Dispositivo de Apresentação e participantes	84
5.6 Apropriações do espaço: o mapa.....	85
5.7 A apropriação das informações institucionais: o folheto	88
5.8 A apropriação de combinados para o uso por meio do lúdico: o jogo de cartas	89

5.9 <i>Desconstruindo</i> a linguagem de classificação documentária: o jogo de tabuleiro	94
5.10 O diálogo entre o interno e o externo: visita a outro ambiente informacional	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
ANEXO 1	122

APRESENTAÇÃO

Desde criança, fui uma leitora ávida. Aos nove anos, tive contato com as histórias de Monteiro Lobato e isso foi o ponto de partida para que a leitura se incorporasse ao meu dia-a-dia. Frequentava assiduamente a biblioteca da escola estadual em que cursei o ensino médio e a biblioteca pública próxima à escola, diversas vezes com o propósito de escolher livros para ler e poucas vezes para pesquisar conteúdos para lições de casa ou trabalhos escolares.

Quando, ao terminar o ensino médio, ao optar por um curso superior, a escolha pela Biblioteconomia foi algo bastante óbvio. Imaginei o quanto seria prazeroso poder trabalhar em lugar que me remetia a tantos momentos mágicos que desfrutei lendo histórias. Lembrei-me de como me impressionava com a bibliotecária que também me ajudava a encontrar livros para meus trabalhos escolares e que parecia saber o lugar de todos eles na biblioteca. É claro que, apesar da minha vontade de ler, do meu gosto pelos livros e pela leitura, eu nem me dava conta do universo dos códigos das bibliotecas. Conseguir decorar que as enciclopédias e dicionários ficavam logo na primeira seção e que mais adiante ficavam os livros de literatura já era um grande feito!

Cursei Biblioteconomia na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo entre os anos de 1999 e 2002, mas apenas em 2006 iniciei minha experiência profissional em bibliotecas escolares trabalhando em um Centro Educacional Unificado (CEU), da prefeitura de São Paulo, como Coordenadora de Projetos de Biblioteca. Uma das características mais marcantes dos CEUs, em geral, é o fato de estarem localizados em bairros com população de baixo poder aquisitivo. Minha experiência nesse caso não fugiu da regra, pois o CEU em que trabalhei está localizado na Região de Sapopemba, distrito da Zona Sudeste da cidade de São Paulo. Durante o período em que trabalhei lá, observei que a biblioteca era pouco aproveitada pela comunidade como equipamento de informação e cultura.

Intrigava-me o fato de que aquela biblioteca, fisicamente inserida no mesmo espaço da escola, não tivesse, até aquele momento, projetos especialmente idealizados no intuito de articular diretamente a sala de aula e a biblioteca. Durante o período em que estive no CEU, vi-me desafiada pela resistência em se estabelecer este tipo de parceria, confirmando a afirmação de Silva (2009, p. 115) que diz “a convivência pedagógica entre a biblioteca e a escola ainda não é uma realidade consolidada em nosso país”. Esta cultura de separação,

cindindo biblioteca e sala de aula, talvez se dê pelo fato de a Escola não ter ainda percebido que a Informação educa e que, portanto, os ambientes informacionais são, por princípio, educativos, com efetivas contribuições à formação dos alunos.

Essa situação na biblioteca do CEU me inquietava. Eu sabia que a biblioteca passava despercebida para muitos alunos que, alheios às vivências em bibliotecas, não enxergavam as possibilidades que estavam guardadas naquele lugar. Por ser um universo ao qual não foram apresentados, cujas lógicas lhes escapavam, a biblioteca representava algo que, de tão misterioso, tornava-se vazio de significados. Por que uma biblioteca, fisicamente alocada na escola, não estava inserida nas vivências escolares dos alunos, como local de construção de conhecimentos? Como compreender barreiras tão duramente impostas e romper com uma mentalidade que não condiz mais com aquela biblioteca da minha infância, em que bastava a boa vontade da bibliotecária para me fazer chegar aos livros de literatura, que eu tão avidamente desejava ler, ou às poucas enciclopédias e dicionários que pareciam bastar para a *pesquisa escolar* solicitada pela professora?

Da minha aproximação afetiva com a biblioteca da escola à experiência profissional havia, entretanto, alterações importantes: o universo da informação já não era o mesmo, a educação (e as relações interpessoais) também havia sido seriamente alterada e as bibliotecas precisavam preocupar-se com outros aspectos que não eram tão relevantes ou prioritários no meu tempo de criança e adolescência. Era necessário propor mudanças nessa *nova* biblioteca, não somente de ordem física, mas, sobretudo, simbólica, ou seja, uma mudança que conduzisse a novas percepções sobre a biblioteca, seus usos e possibilidades nesse quadro contemporâneo. Perguntava-me: que relações haviam entre a existência e acessibilidade à biblioteca e o apropriar-se dela, efetivamente, tal como acontecera comigo, em época remota?

No entanto, essas indagações levaram-me a outras questões. Se, por um lado, havia a percepção da biblioteca como uma esfera invisível/desconhecida para muitos alunos, por outro lado, existe atualmente o modelo de práticas de biblioteca escolares, baseado na literatura internacional. Desse modo, os modelos em vigência não respondiam às minhas expectativas de ambiente de descobertas, de construção de identidades e de diálogo entre o sujeito e o universo simbólico.

Naquele momento, mesmo com muitas perguntas sem respostas, a partir do contato com a direção e alguns professores da escola municipal de ensino fundamental daquele CEU, iniciei uma agenda visando trazer os alunos para desenvolvimento de práticas

diversificadas na biblioteca. Busquei parcerias e consegui levar pessoas para algumas palestras, ajudei na organização de horas do conto e realizei um projeto com alunos das 7ª e 8ª séries, em parceria com professores. Tanto os alunos, quanto professores e a equipe da biblioteca demonstraram satisfação ao notar algumas barreiras sendo quebradas e a mudança na atitude dos adolescentes e jovens com relação ao espaço e ao que poderia lhes ser oferecido.

Em agosto de 2007, passei a trabalhar no Colégio Internacional 1¹, escola particular internacional localizada em um bairro de alto poder aquisitivo de São Paulo, com alunos cujo padrão de vida é exatamente o oposto do que observei durante minhas atividades no CEU.

Apesar da expectativa de trabalhar em uma biblioteca escolar de um colégio particular abastado, não esperava ficar tão impactada com a nova realidade com que me deparei. As escolas internacionais surgiram a partir das necessidades de educação de famílias estrangeiras residindo no Brasil. Atualmente, não são exclusivas para crianças estrangeiras, que se tornaram a minoria de seus alunos. Inicialmente, meu espanto foi com a constatação da diferença econômica que se refletia no acervo da biblioteca, na infraestrutura e no mobiliário da escola em geral. Mas também me chamou a atenção o fato de que as expectativas com relação ao meu desempenho eram colocadas em um patamar deveras distante do que eu estava acostumada a cumprir. Naquele contexto, eu não precisaria convencer a direção da escola e os professores da importância da biblioteca e da leitura. Ali, esperava-se que eu estreitasse o vínculo entre sala de aula e biblioteca, que eu inovasse e desempenhasse um papel que até o momento fazia parte apenas do meu imaginário. Foi como aprender um novo ofício. Mas também foi um processo de aprendizagem amparado por poucas referências científicas nacionais e abundantes dúvidas.

Iniciei o contato com os professores e em pouco tempo já estava com alguns projetos em andamento. Os alunos, desde a pré-escola (faixa etária de quatro a seis anos de idade) ao 3º ano (alunos na faixa etária dos oito anos) visitavam a biblioteca semanalmente para emprestar livros e ouvir histórias, que eram seguidas de atividades (reflexões, brincadeiras, desenhos, palavras cruzadas, entre outras). Dentre as diversas atividades realizadas na biblioteca, a iniciativa mais prazerosa, justamente por permitir o aprofundamento da minha prática profissional, estendendo o olhar e a ação para o universo de

¹O nome do Colégio em questão foi preservado por questões legais.

significados abarcados na biblioteca escolar, foi realizada em parceria com os professores de inglês (idioma oficial da escola) e envolvia alunos de 7º ano visando o desenvolvimento das chamadas habilidades informacionais. Antes de iniciar o projeto, foi realizada uma reunião com a dirigente do departamento de inglês, ocasião em que fiz a sugestão do projeto e apresentei em linhas gerais o que tinha em mente. Com autorização para realizar o projeto e com o auxílio do departamento de inglês, elaborei as “aulas” que seriam ministradas e fiz todo o planejamento com relação ao cronograma e expectativas. O projeto era composto por uma série de aulas abordando temas como: Classificação Decimal de Dewey (sistema de classificação e organização do acervo de livros e demais materiais, adotado pela biblioteca da escola), pesquisa na base de dados da biblioteca e em bases de dados eletrônicas, citações em trabalhos, referências bibliográficas etc. Durante o 2º semestre de 2008, 25% do tempo das aulas de inglês foram dedicadas a esse projeto que era planejado por mim e acompanhado pelo departamento de inglês.

Logo ao iniciar as aulas, foi possível notar o desconhecimento que a maioria dos alunos do 7º ano tinha com relação ao funcionamento da biblioteca, à sua organização e até mesmo ao fato de que os livros do acervo tinham etiquetas nas lombadas e, mais que isso, que essas etiquetas tinham significado. Dando continuidade ao programa, foram abordados os demais temas e, ao final do projeto, os alunos deveriam formar grupos com três ou quatro integrantes e pesquisar um tema dentro das temáticas oferecidas. A partir da escolha do tema, cada grupo fez sua pesquisa utilizando as fontes apresentadas nas aulas, expondo citações e referências. Cada pesquisa deveria resultar em um cartaz ou folheto e uma apresentação em formato eletrônico.

O resultado foi realmente surpreendente, com os alunos engajados em suas pesquisas e os professores empenhados em tirar o maior proveito do processo, de modo que aqueles conhecimentos pudessem depois ser utilizados pelos alunos em outros projetos. Uma das demonstrações de êxito mais explícitas foi uma mensagem enviada por um professor que dizia:

“Prezada Fernanda,

Eu queria fazer uma sugestão para a biblioteca. Alguns dos projetos, folhetos e trabalhos que minha turma de Form1 tem produzido sob o seu direcionamento têm sido fantásticos. Os alunos realmente aguardam com expectativa o tempo deles na biblioteca e têm obtido muito orgulho e divertimento do trabalho que você tem feito com eles.

Minha sugestão é que você reserve um pequeno espaço na biblioteca para trabalhos excelentes que têm sido escritos ou pesquisados pelos alunos

e, desse modo, tenhamos catalogados e com espaço reservado nas estantes uma área na biblioteca com os melhores trabalhos dos alunos de cada ano, turma e assunto, não para serem emprestados, mas disponíveis para consulta.

O exemplo que me deu essa idéia foi o trabalho que algumas garotas fizeram sobre a história das Olimpíadas, que ficou simplesmente maravilhoso e que eu imagino possa ser uma referência de inspiração para outros alunos que queiram encontrar informações.

Na verdade, a maior glória nessas ideias é que qualquer aluno ou grupo de alunos que apresente um trabalho excepcional saiba que seu trabalho se tornará parte da história da escola e estará na biblioteca ‘para sempre’! Se eu fosse aluno, isso seria uma perspectiva que inspiraria respeito.

O que você acha?

M. F.”

A despeito de a mensagem ser elogiosa e ter me deixado satisfeita, evidentemente seu conteúdo mostra a importância do que acontece quando sala de aula e biblioteca se articulam e aproximam, criando um objeto em comum, cada qual ocupando seu espaço dentro do contexto educativo em benefício da apropriação dos sujeitos dentro do universo da informação. De fato, as atividades realizadas na biblioteca do Colégio Internacional 1 tinham sido bem-sucedidas, mas havia outras inquietações, cujas respostas eu não encontraria na literatura. Ficava evidente que muitas das ações propostas, e com ótimos resultados, aconteceram em razão de circunstâncias propícias combinadas, somando-se condições institucionais objetivas e meu próprio percurso pessoal ligado à biblioteca, aos livros e à leitura. Em outros termos, eu havia migrado de atividades em uma biblioteca escolar da rede pública com recursos escassos, em que tive dificuldades em estabelecer vínculos com professores e formular uma agenda com atividades, para uma biblioteca escolar privada em que, embora com apoio dos professores, encontrava dificuldades, desta vez para desenvolver um programa que atendesse satisfatoriamente expectativas dos professores e alunos. O descompasso entre sala de aula e biblioteca, mantido historicamente pela falta de diálogo entre tais instâncias, tornou-se evidente e incômodo. A partir daí, comecei a buscar caminhos que ajudassem a pensar e compreender aspectos das relações passíveis de serem estabelecidas entre a sala de aula e a biblioteca, entre o bibliotecário e o professor.

Em janeiro de 2009 iniciei minha atual experiência, também em um colégio particular internacional, o Colégio Internacional 2², muito semelhante ao Colégio Internacional 1.

²O nome do Colégio em questão foi preservado por questões legais.

O Colégio Internacional 2, fundado em 1947, é uma escola internacional americana localizada na cidade de São Paulo, católica, de ensino infantil, fundamental e médio que conta com duas bibliotecas: uma para o ensino fundamental, que serve aos alunos do ensino infantil ao 6º ano e outra para o ensino médio, que serve aos alunos do 7º ao 12º ano.

A biblioteca do ensino fundamental é um espaço multiuso que, além das atividades tradicionais de biblioteca (circulação de materiais, auxílio a pesquisa e acesso a internet, entre outras), oferece aos alunos sala de edição de vídeo e um espaço flexível em que é possível realizar palestras, exposições de vídeo ou jogos de tabuleiro. Os alunos de 3 a 12 anos visitam a biblioteca do ensino fundamental semanalmente para emprestar livros, ouvir histórias e fazer leituras independentes. A biblioteca também é utilizada para trabalhos escolares e, durante a hora do almoço, há jogos de tabuleiros e dominós disponíveis.

Após meu ingresso, também dei início a ações, em parceria com professores do 3º ano, nos mesmos moldes como ocorrera na escola anterior, incluindo-se a participação das professoras e em diálogo com tópicos abordados em sala de aula.

A biblioteca do ensino médio é também muito utilizada por professores e alunos. Além do espaço interno, conta com varandas que se tornam salas de estudo, 10 computadores e 24 *laptops*. Essa biblioteca desenvolve projetos em parceria com professores visando aprimorar as habilidades de pesquisa dos alunos, mas de maneira pontual. Com alunos do ensino médio, a função do bibliotecário assemelha-se a de um “professor especial” que participa de algumas aulas para tratar de assuntos específicos.

No meu caso, geralmente, os professores solicitam minha participação em aulas prévias no início de projetos. Nesses momentos, entro em cena para instruir sobre fontes de informações bibliográficas e *online* disponibilizadas pela biblioteca, técnicas de busca avançada em bases de dados eletrônicas, citações, referências e *e-books*, entre outros.

Em minha trajetória profissional até o momento, minhas experiências encontram ressonância nas tradicionais práticas propostas pela chamada *library instruction* que, no passado, serviram de parâmetro para ensinar a biblioteca aos ‘não iniciados’, de modo a que ela pudesse servir como fonte de conteúdos/informações, eficaz e eficiente, às demandas escolares. Hoje, porém, a situação é outra, uma vez que as Tecnologias de Informação e Comunicação – as TIC – passaram a fazer esse papel, em diferentes e múltiplos contextos,

implicando redefinição do papel da própria biblioteca e de seus fazeres específicos, marcados por seu histórico papel acessório de apoio à sala de aula e de fornecimento de insumos (documentos e informação) às práticas docentes.

Apesar da mudança tecnológica, noto que tanto na biblioteca do CEU, quanto nas bibliotecas dos colégios internacionais em que tenho trabalhado após minha experiência no CEU, em contextos completamente diferentes, o problema é substancialmente o mesmo: os alunos desconhecem e, portanto, não compreendem as possibilidades culturais que a biblioteca pode lhes oferecer. Por outro lado, a biblioteca também não conseguiu incorporar a questão desse desconhecimento como um problema a ser tratado como ponto vital que se interpõe sobre as relações entre biblioteca e sociedade, sobretudo na contemporaneidade.

Independentemente do sucesso das ações que tenho empregado, mostra-se fundamental aprofundar aspectos que, até então, têm sido apenas tocados, mas que apontam direções interessantes ao campo das relações entre Informação e Educação.

Evidenciava-se aí uma questão relevante que entendo merece ser tratada com rigor, ou seja, os processos iniciais de relação da biblioteca com os sujeitos, traduzidos pelos modos de sua apresentação nos contextos educativos: que concepções, metodologias, interações, conteúdos e práticas são significativos aos primeiros passos dos alunos no universo da informação organizada. Da mesma maneira, quais as formas de gestão para que tais ações sejam reconhecidas e se consolidem como práticas educativas específicas e próprias da biblioteca, mas vinculadas aos processos educativos gerais, sobretudo da infância e juventude?

Essas experiências me impulsionaram para pensar práticas e também foram o mecanismo que me impeliu a buscar disciplinas na pós-graduação em Ciência da Informação, da ECA/USP. Eu percebia que seria necessário mais do que boa vontade de minha parte para encarar os desafios de repensar a biblioteca – nossas bibliotecas – e que seria igualmente essencial identificar interlocutores que ajudassem a refletir sobre as preocupações que me acompanhavam havia anos. Localizei no conjunto apresentado uma vertente – a Infoeducação – com a qual me identifiquei precisamente.

Esta pesquisa parte, portanto, de questões empíricas, vividas na concretude dos contextos profissionais, mas busca dar vazão às indagações e buscas acerca de parâmetros e sentido das ações de mediação da biblioteca e de seus profissionais.

Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em seis capítulos, distribuídos da seguinte maneira:

1. INTRODUÇÃO

Contém textos introdutórios relevantes para a pesquisa, bem como os objetivos, perspectiva metodológica e informações sobre a organização do trabalho. Nessa seção encontram-se reflexões sobre a questão da informação face ao novo quadro informacional existente na atualidade, importantes para abordar a temática central dessa pesquisa.

2. A BIBLIOTECA COMO OBJETO EDUCACIONAL

Neste capítulo, encontram-se os textos de referencial teórico da pesquisa, em que são apresentados os conceitos chaves da questão do ensino da biblioteca, como *library instruction*, serviços de referência, *information literacy*, além de traçar um panorama do estabelecimento das bibliotecas escolares e da instrução bibliográfica no Brasil.

3. APROPRIAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL

Expõe os conceitos fundamentais na perspectiva dessa pesquisa, como mediação e apropriação cultural, dispositivo e *saberes informacionais*. Esses princípios são essenciais para a Infoeducação, cuja abordagem norteia esta pesquisa.

4. PESQUISA EMPÍRICA: CONTEXTOS E DINÂMICAS

Apresenta breve descrição da Estação do Conhecimento Einstein, relatando principais características, frequentadores, práticas desenvolvidas e a problemática que motivaram essa pesquisa. Também expõe os produtos elaborados conjuntamente com a equipe da Estação durante o período de trabalho de campo.

5. APROPRIAÇÃO DO DISPOSITIVO: DINÂMICAS E PROCESSOS

Descreve as parcerias estabelecidas com a equipe da Estação do Conhecimento, as práticas da pesquisa em ação e as negociações. Nesse capítulo, são apresentados os objetos privilegiados em utilização, a visita a outro ambiente e os depoimentos dos jovens, em que se identificam as apropriações do dispositivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contém as sínteses e ultimas considerações para a questão em causa. Seguem as referências e anexos.

1 INTRODUÇÃO

“Eu professo uma fé sem limites, temerária e sem reservas, na imensa potência do trabalho educativo” (Makarenko).

1.1 Biblioteca e sala de aula: identidades em redefinição

Uma questão preocupante vivenciada na contemporaneidade pelos profissionais envolvidos com a questão da informação é a avalanche informacional com que nos deparamos. Nos dias atuais, têm-se a sensação de que devido à numerosa quantidade de informações e estímulos a que somos expostos diariamente, as pessoas se tornaram mais bem informadas. Newton Duarte (2008, p. 14) coloca esse fato como um grande engano, mera ilusão (ou equívoco), característico da chamada sociedade do conhecimento. Para ele, “o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.”. Na verdade, a ilusão está no fato de que, embora seja correto afirmar que o fluxo de informações que circulam tem aumentado exponencialmente, não é possível assegurar que as pessoas disponham das condições necessárias para identificar e encontrar os insumos básicos adequados (a informação) nem dos meios para se apropriar e transformar tais insumos em conhecimento.

“As novas possibilidades de produção, circulação e recepção dos signos criaram um quadro cultural em que a falta convive lado a lado com o excesso, o fortuito com o permanente, o virtual com o real, embaralhando fronteiras e percepções que alteram irremissivelmente relações com o conhecimento e o saber. Feito Teseus da contemporaneidade, vivemos hoje em labirintos sígnicos, necessitando de ferramentas e apoios especializados para sobreviver ao Minotauro” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 52).

A facilidade da oferta e acesso a informações vêm, todavia, acompanhados de uma nova questão, qual seja, a de saber apropriar-se delas. Em decorrência, são muitas as ações/programas no campo da Biblioteconomia e estudos pela Ciência da Informação, preocupados em orientar atividades a serem realizadas pelas bibliotecas escolares, nesse sentido. Trata-se do ensino-aprendizagem de procedimentos que permitam ao aluno saber

acessar, selecionar, organizar, usar a informação, indispensáveis a sua formação, na era digital. Historicamente, no entanto, os procedimentos criados para ensinar os sujeitos que buscam informação levaram a uma instrumentalização da biblioteca, em que os conteúdos ensinados eram referentes às linguagens técnicas da biblioteca e não à informação em si.

De fato, a informação sempre constituiu categoria diretamente ligada aos processos educativos. Na escola, por exemplo, o professor foi fonte privilegiada (às vezes, única) de informação e os livros ampliavam tal capital oferecendo referenciais complementares. A biblioteca, nesse sentido, contribuía muito, potencializando as possibilidades de repertórios oferecidos, embora exercendo papel de apoio da sala de aula.

O quadro informacional existente até algumas décadas, entretanto, sofreu mudanças significativas que impactaram não só as atividades e produtos demandados nas bibliotecas pelos alunos, como também a maneira de busca, os suportes, a quantidade de informações disponíveis. Paralelamente à explosão informacional, o fenômeno veio agregado a um quadro de descontextualização, fragmentação e mediatização da informação que produziu fissuras nos modos tradicionais de conhecer, colocando não apenas novas responsabilidades, como novos desafios à biblioteca, para além de espaço residual, complementar que exerceu como apoio escolar.

Assim, a nova realidade redefiniu as relações entre informação, educação e conhecimento, colocando em causa o papel do professor como provedor único de informações, bem como o das bibliotecas como simples meio para acesso aos conteúdos para alimentar intelectualmente os alunos. Em outros termos, as relações entre tais categorias se alteraram, em razão da ordem informacional planetária. Nem professor/sala de aula, nem biblioteca/bibliotecário são as fontes únicas das quais os alunos dependem para se informarem. Se tais elementos são indispensáveis aos atos de conhecer dos alunos, os novos tempos demandam-lhes redefinições sem as quais as novas gerações, sobretudo, terão dificuldades de participar dos processos de construção de conhecimento.

Nesse sentido, o ponto importante a destacar é que o fenômeno informacional, traduzido para os contextos educacionais, pode ser resumido numa questão: *aprendizagens informacionais*. Tal como consideram Perrotti e Pieruccini (2008)

“a problemática comum das *aprendizagens informacionais*, como necessidade a ser enfrentada por época que vê os modos tradicionais de informar e de ensinar entrarem em crise e que deve refazer-se, considerando

os novos contextos histórico-culturais e suas demandas” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 54).

Tais questões levam a repensar o sentido histórico das bibliotecas, em especial da biblioteca escolar, tendo em vista que o novo estatuto ocupado pela Informação na contemporaneidade redefiniu a importância do saber *informar* e *informar-se*. Muito além do assimilar informações, o problema, conforme inicialmente assinalado, está em apropriar-se da Informação, dado que, se a falta de informação ainda atinge determinados contextos, o bombardeio informacional a que estamos submetidos é questão ainda mais preocupante. Assim, face à complexidade do novo quadro, saber informar-se e informar implicam processos passíveis de aprendizagens sistemáticas, permanentes e metódicas que atingem diretamente um conjunto de organismos dedicados à educação das novas gerações:

“não se pode também deixar de lado o fato de que a nova situação exige investimentos de variadas ordens, subjetivas e objetivas, individuais e sociais para se realizar além de seus aspectos meramente mecânicos e técnicos de transmissão e arquivamento de dados”. (...) A ‘era da informação’ não diz respeito apenas à emergência de novas formas de produzir, distribuir e receber signos. É, sobretudo, um novo modo de nos definir, de ser, estar e nos relacionarmos com o mundo” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2011, p. 5).

Um modo de compreender o papel da biblioteca na escola – o de apoio – caracterizou, por sua vez, uma forma de relação com a sala de aula. Tomada como espaço complementar de oferta de informação, a biblioteca escolar ocupou-se, em geral e tanto quanto possível de orientar e/ou realizar ações que ensinassem os alunos a conhecer suas linguagens, seus materiais, suas bases de controle e recuperação bibliográfica (catálogos), atividades que, dentro daquele quadro, sem sombra de dúvidas, colaboraram com os processos de aprendizagens disciplinares. Todavia, conforme nos alerta Edgar Morin (2011, p. 3), tentar ultrapassar as *cegueiras do conhecimento* a fim de *ensinar saberes necessários à educação do futuro*, requer ações que envolvam alçadas no âmbito do conhecimento pertinente, da identidade humana, da incerteza e da condição planetária, condições inalienáveis à construção da autonomia de pensamento, o que obviamente implicará instâncias educativas devidamente preparadas para tal fim.

Pensada nessa perspectiva, a biblioteca escolar reporta-se, especialmente, a uma dimensão “axiológica essencial, que situa os dispositivos numa posição não meramente

funcional ou instrumental, mas, sobretudo discursiva, ressaltando seu papel nos *atos de significação*, dada sua natureza de signo" (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 81).

A viabilização de tais dispositivos, dada a referida complexidade, implica considerar em primeiro lugar os sujeitos que dela são objeto. Como categoria educativa indispensável, são passíveis de crítica os contextos em que se dá de modo aleatório, descontínuo, espontâneo, apartado dos demais contextos de aprendizagem, como a sala de aula.

A introdução do aluno na biblioteca escolar é questão nuclear desse processo, dados os desdobramentos decorrentes dessa ação, muitas vezes minimizada no quadro geral das aprendizagens informacionais e comprometedora de relações posteriores indispensáveis aos processos de apropriação de informação e cultura.

Se a apropriação da biblioteca como instância educativa é essencial ao guiar-se no universo sócio, ao estabelecimento de vínculos com a memória cultural, saber e poder transitar autonomamente nos ambientes de informação organizada implica saberes que dependem de dispositivos especiais que privilegiem essa finalidade: “uma instância, um local social de interação e de cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interação próprios” (PIERUCCINI, 2004, p. 41).

É fato, vale lembrar, que práticas visando ensinar a biblioteca a seus *usuários*, sempre foram alvo do trabalho bibliotecário, ao longo da história das bibliotecas, sobretudo a partir da modernidade. Conforme será apresentado adiante, inúmeras modalidades de instrução aos usos deste dispositivo foram criadas com o intuito de tornar eficientes e eficazes os usos e serviços prestados pelas bibliotecas. Entretanto, é preciso salientar que na atualidade, especialmente em nosso país, a biblioteca escolar não se consolidou como realidade (muito ao contrário!) e os modos de inclusão deste dispositivo na escola, diferentemente de outros países/culturas que já incorporaram a biblioteca como categoria inerente aos processos gerais de ensino-aprendizagem, ainda carecem de estudo e sistematização. Tais práticas salientam o ensino da biblioteca como um conteúdo, ou seja, pretendem a “pedagogização da biblioteca” e o bibliotecário como professor ou coadjuvante no ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares. Vários são os índices de que a escola desconhece a especificidade e limites do trabalho da biblioteca/bibliotecário na escola, o que não evita o crescimento das demandas pela apropriação e autonomia dos alunos face à informação. Assim, a complexidade de tais dispositivos não permite que as aprendizagens se

dêem de maneira espontânea e as dinâmicas de ensino-aprendizagem da biblioteca com foco na mera assimilação de elementos não redundaram nos objetivos de criar vinculações indispensáveis aos processos de construção da autonomia dos sujeitos no universo informacional.

Todavia, os estudos levados a efeito pela *Infoeducação*³ evidenciam que há um campo, ainda pouco explorado, que caracteriza singularidades e colaborações entre sala de aula e biblioteca, fundamental ao ingresso no universo da informação organizada e dispositivos que dela se ocupam, tendo em vista que a ultrapassagem da função de acesso a informações, se importante, é, por outro lado, insuficiente para educação em nosso tempo. Um programa, elaborado por Perrotti (2012), salienta o foco específico concernente à questão em causa na pesquisa, indicando que apresentar a Biblioteca Escolar ao aluno significa desenvolver ações relativas: a)- sua importância educacional e cultural; b)- nomeação, localização, acesso, modo de funcionamento, combinados para o uso; c)- elementos constitutivos: espaço físico, equipamentos, recursos informacionais, recursos humanos d)- suas práticas, tanto do ponto de vista relativo às habilidades instrumentais, às competências intelectuais, **quanto a valores e atitudes fundamentais ao agir no universo informacional** (grifo nosso).

Sob tal perspectiva, ultrapassar a dimensão meramente funcional da aprendizagem da biblioteca impõe-se face aos novos quadros da informação na contemporaneidade, bem como aos novos contextos de aprendizagem informacional, uma vez que implica sujeitos interessados, éticos e com domínio das lógicas da informação e de seus dispositivos. Isso diz respeito à apropriação não somente dos elementos que constituem a biblioteca como um todo, mas aos seus modos de relação e de articulação com o conhecimento em geral.

Desse modo, a construção de referenciais que visam orientar processos de mediação cultural da biblioteca escolar é questão para a Ciência da Informação, dado que a complexidade da questão, tanto do ponto de vista socioeducacional quanto do especializado, não permite levar adiante ações desta natureza, exclusivamente pautadas no pragmatismo profissional.

³ “Área de estudo, situada nos desvãos das Ciências da Informação e da Educação, voltada à compreensão das conexões existentes entre apropriação simbólica e dispositivos culturais, como condição à sistematização de referências teóricas e metodológicas necessárias ao desenvolvimento dinâmico e articulado de aprendizagens e de dispositivos informacionais, compatíveis com demandas crescentes de protagonismo cultural, bem como de produção científica, constituída sob novas óticas, nas chamadas Sociedades do Conhecimento” (Perrotti; Pieruccini, 2008, p.97).

1.2 Objetivos

Face ao exposto, este trabalho busca identificar e analisar categorias que atuam nas relações iniciais entre Informação e Educação na escola, entre a biblioteca e a sala de aula, categorias que afetam diretamente processos de apropriação cultural pelos sujeitos. Nesse sentido, foi estruturado e desenvolvido a partir dos seguintes eixos:

- a.) Identificar e sistematizar aspectos relacionados ao processo de concepção, preparação, aplicação e avaliação de programa de introdução da biblioteca a alunos;
- b.) Identificar e sistematizar a relevância dos elementos técnicos, linguagens e práticas significativas em programa de apresentação da biblioteca aos alunos;
- c.) Identificar e sistematizar aspectos relevantes imprescindíveis às parcerias bibliotecário-educadores em torno do Programa como um todo.

1.3 Metodologia

Santos (1988, p. 47), ao refletir sobre as mudanças no método científico no final do século XX, afirma: “é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade”. É essa capacidade de fazer as perguntas elementares que se busca em uma pesquisa em que não interessa somente a formulação de um programa a ser aplicado, mas a elaboração de princípios e de categorias que coloquem os ambientes informacionais, como a biblioteca, na perspectiva da apropriação cultural, visto que este é um dos grandes problemas enfrentados neste campo das relações entre Informação e Educação.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem por base referenciais da pesquisa colaborativa: “o conhecimento científico resultante de ação cooperativa, pautada pela negociação de signos entre iguais e diferentes, por meio de interações entre pesquisadores de variadas áreas e destes com especialistas e profissionais de diversos campos de atuação e funções” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 65).

1.3.1 A Pesquisa Colaborativa

Tratando-se de uma pesquisa com pressupostos em que os sujeitos envolvidos compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados na questão da apresentação do dispositivo para grupos de crianças e jovens, em que atuam desempenhando papéis diversos, a metodologia utilizada foi a da pesquisa colaborativa.

Na pesquisa colaborativa, o processo de pesquisa torna-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa é minimizada. Logo, ao propor um programa diferenciado, assume-se o envolvimento de profissionais de variados campos e funções na construção do trabalho, de tal modo que o objeto em análise já nasça integrado, resultando em um conjunto de saberes construídos conjuntamente. Dessa forma, o método colaborativo possibilita um resultado que engloba não apenas o produto final, mas também todo o caminho percorrido para sua elaboração.

No contexto dessa pesquisa, torna-se imprescindível entender, por meio da observação participativa, as interações entre os sujeitos e os significados por eles partilhados, o ambiente em que as trocas simbólicas acontecem e suas histórias de vidas. Essa metodologia nos aproxima da Teoria da Pesquisa Etnográfica, que, conforme Bueno (2007, p. 475), por incluir “o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais (como) (...) expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das Ciências Sociais no decorrer do século XX”, atende a demandas do objeto em estudo. Bueno (2008, p. 488) ao comentar sobre a pesquisa etnográfica, que envolve o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais no âmbito escolar, indaga-se “como, entretanto, observar esse processo? O que nele observar? O que se reproduz e o que se transforma? Em que nível esses processos ocorrem? O que os determina?”. Perguntas como essas inevitavelmente sobrevêm quando se trata de imersão do pesquisador no ambiente pesquisado. Sobre o trabalho de campo, Bueno (2008, p. 488), complementa,

“Deve, por isso, ser acompanhado de um constante trabalho analítico, que permita observar mais e deixar-se surpreender mais. Daí porque fazer etnografia é construir teoricamente o observável, pois os dados não falam por si mesmos. Assim, curiosamente, o “olhar etnográfico” é mais do que um simples olhar, pois supõe sempre um “diálogo”. E não apenas porque envolve diálogos e conversas com os sujeitos estudados, mas essencialmente porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico”.

Tal dinâmica foi construída e alimentada em duas vias, com o trabalho de campo, que envolveu visitas, catalogação de livros e correção de inconsistências na base de dados, a equipe da Estação do Conhecimento também se fazia mais acessível para a elaboração do projeto de apresentação da Estação.

Assim, orientados por “princípios da interdisciplinaridade, mas extrapolando-os, ao incorporar aos nossos estudos, como categoria metodológica, os saberes e fazeres plurais” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 65), a experiência mostrou-se desafiante, tanto pelo seu delineamento em um eixo que leva em conta a apropriação do dispositivo em bases dialógicas, com base nas negociações e no protagonismo, quanto pela problematização dos itens, que são amplos e complexos.

1.3.2 A escolha do *locus*

Tendo-se em vista o ponto central dessa pesquisa, ou seja, indagar sobre os processos de apresentação e apropriação de crianças e jovens de ambientes de informação organizados, a escolha de um lugar para a realização da pesquisa de campo de tal projeto traz consigo alguns requisitos distintos como, por exemplo, a existência de circunstâncias convenientes e, mais que isso, flexibilidade, pessoas dispostas a trabalhar colaborativamente e desejo institucional. Para tal pesquisa o lugar deve comportar toda a complexidade, dificuldades e especificidades da questão da apropriação cultural, uma vez que nesse processo há um caminho inicial para os processos de construção do conhecimento e de significação da informação que são essenciais à formação de sujeitos do conhecimento, protagonistas culturais, indivíduos capazes de conhecer a informação, refletir sobre ela e de aprender os seus mecanismos de produção e circulação.

No quadro desta investigação, considerando-se a metodologia da pesquisa colaborativa, o *lôcus* escolhido foi a Estação do Conhecimento Einstein.

A Estação do Conhecimento Einstein está localizada em Paraisópolis, e foi desenvolvida para proporcionar a participação efetiva da comunidade na cultura. Atende crianças, jovens e adultos moradores da comunidade e das comunidades do entorno, bem como profissionais que trabalham nas diversas instituições da cidade de São Paulo. Para

frequentar a Estação do Conhecimento (ECO) não é necessário ser matriculado nas atividades oferecidas pelo Programa Einstein. A Estação do Conhecimento é definida por Perrotti e Pieruccini (2011, p.11) como um “dispositivo híbrido que funde informação e formação num mesmo objeto, constituindo um ambiente pedagógico e cultural, que é e que não é, ao mesmo tempo, somente biblioteca, sala de aula ou laboratório de informática” sendo, portanto, elegível como *locus* da pesquisa.

Seu caráter aberto e dialógico e sua finalidade específica, que são as aprendizagens informacionais, fazem com que a Estação do Conhecimento seja colocada como uma instância ideal para o desenvolvimento de práticas de Infoeducação:

“dadas suas características, as Estações do Conhecimento objetivam aprendizagens informacionais de um modo sistemático, realizam, em caráter contínuo e permanente, projetos e programas de Infoeducação, (...) diferentemente de outras Estações Culturais, elas não disponibilizam apenas informações tendo em vista sua apropriação, não oferecem apenas o peixe, mas, ao oferecê-lo, ensinam sistemática e continuamente a pescar nos oceanos da informação. São, nesse sentido, *metadispositivos*” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 86).

Devido à longa parceria em desenvolvimento de projetos que visam contribuir para o campo da Infoeducação, observa-se um cenário consolidado em que todos os participantes sentem-se à vontade para questionar ideias, valores e ações uns dos outros, respeitando-os e percebendo, do mesmo modo, que seu trabalho e seus valores são respeitados. Há desta forma, uma conjuntura em que o diálogo enriquece compreensões, minimiza contradições e constrói novos saberes. Há também um ambiente de negociações em que objetivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades são pactuados e conceitos relacionados ao ato de pesquisar são construídos.

A Estação do Conhecimento do programa Einstein em Paraisópolis tem fundamentos que possibilitam práticas inovadoras e seu formato “rompe conceitualmente e na prática com divisões tradicionais que fragmentaram historicamente os campos do conhecimento e de ação educativa e cultural” (PERROTTI E PIERUCCINI, 2011, p.11). Essa possibilidade deu liberdade às propostas de investigação em foco, que vinham ao encontro de questões anteriormente relatadas pelo grupo como sendo problemáticas à apropriação da ECO por grupos que ali frequentam. Nesse sentido, tanto as infoeducadoras da biblioteca quanto as educadoras de sala de aula concordaram em diminuir ligeiramente seus processos para

poderem “embarcar” nesse novo projeto. Assim, houve atuação direta do pesquisador com o grupo de infoeducadores da Estação do Conhecimento Einstein, dispositivo que busca consolidar um projeto de apropriação cultural, que inclui práticas culturais e de leitura diversificadas, por meio de “diálogos entre saberes” com crianças, jovens, educadores, profissionais parceiros e a comunidade em geral.

1.3.3 Coleta de dados

Adotou-se a técnica de Grupos Focais para a coleta de dados. Esse método foi escolhido por dar aos entrevistados liberdade para interagirem e traçarem suas impressões sobre o que estão compartilhando e, ao mesmo tempo, dar ao pesquisador a oportunidade de conduzir a entrevista sem necessariamente seguir um roteiro imutável.

A metodologia de entrevistas em grupo foi inicialmente utilizada na área de Ciências Sociais na década de 1940, sendo depois amplamente empregada nas pesquisas de marketing (MORGAN, 1988, p.10).

Pelos princípios da pesquisa qualitativa, Morgan (1988, p.9) define a técnica de Grupos Focais como:

“basicamente entrevistas em grupo, embora não no sentido da alternância entre a pergunta do pesquisador e a resposta dos participantes da pesquisa. Ao invés disso, a confiança está na interação dentro do grupo, baseado em tópicos que são fornecidos pelo pesquisador, que normalmente assume o papel de moderador”.

Segundo Leitão (2005, p. 62), grupo focal é “uma modalidade de entrevista, estabelecida de acordo com um roteiro que tem o propósito de atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador”. Essa modalidade de entrevista de caráter exploratório permite que os participantes do diálogo interajam, e que essa interação seja fonte de dados da pesquisa. Para que o diálogo seja produtivo, Glitz (1998, p. 2), observa que “o grupo de foco normalmente consista entre seis e dez indivíduos que compartilham conhecimentos ou habilidades com o tópico em discussão, ou que compartilham características que sejam relacionadas ao tópico”. Além disso, as perguntas são abertas e a discussão é mediada por um moderador.

Para Krueger e Casey (2000, p.4), grupo focal é

“um tipo de grupo especial em termos de finalidade, tamanho, composição e procedimentos. A finalidade do grupo de foco é ouvir e coletar informações. É um meio de entender melhor como as pessoas sentem ou pensam sobre uma questão, produto ou serviço. Participantes são escolhidos por terem certas características em comum que se relacionam com o tópico do grupo focal”.

Portanto, é possível afirmar que um grupo focal é composto por pessoas com determinadas características, que possam fornecer dados qualitativos por meio de uma entrevista em grupo. Glitz (1998, p. 2), apresenta uma tabela com as principais características do grupo de foco, que são: “Grupos pequenos: 6-10 pessoas; Membros compartilham conhecimentos, experiências ou características; Discussão conduzida pelo moderador; A interação no grupo é encorajada; Questões abertas”.

O nível de envolvimento e de preparo prévio do moderador é fundamental para a condução de um grupo focal, tanto com relação às técnicas da entrevista quanto com relação ao assunto a ser abordado. A sua postura será determinante para o sucesso do encontro sendo ele

“responsável pela condução da entrevista, não podendo interferir nas participações do grupo. Deverá ter habilidade para reconduzir o assunto quando ocorrer dispersão; deverá impedir que qualquer integrante exerça liderança; também precisará incentivar os mais tímidos a se pronunciarem sobre suas opiniões” (LEITÃO, 2005, p.75).

Devido à possibilidade da livre verbalização de pensamento e sentimentos por parte dos indivíduos que fazem parte da entrevista, o grupo focal é uma importante fonte de informações. A dinâmica do grupo proporciona aberturas para que a opinião fornecida por um membro provoque reação em outro membro, que pode conduzir a outra compreensão por parte de um terceiro membro, sem que haja necessidade de consenso. Dado que os grupos de foco são mais fáceis de ser conduzidos, mesmo por alguém com pouca ou nenhuma experiência, não sendo necessário diligenciar muitos recursos financeiros, esta opção metodológica mostrou-se viável e perfeitamente aplicável ao contexto do estudo.

O planejamento de grupos focais envolve a determinação de um número de grupos suficiente para prover as respostas necessárias para a pesquisa, respeitando-se os limites de cada contexto, e para a coleta de dados desta pesquisa foram realizadas duas entrevistas com

grupos de 12 participantes, que duraram em torno de 40 minutos cada uma. O primeiro grupo foi o dos participantes do período da manhã e o segundo grupo com os do período da tarde.

O espaço físico em que os grupos focais foram realizados também foi levado em consideração. As entrevistas foram realizadas em locais agradáveis, com boa acústica, em que os participantes do grupo se sentissem à vontade, com “os membros sentados todos no mesmo nível, em círculo, não havendo indicação de qualquer tipo de hierarquia” (LEITÃO, 2005, p.74).

Da mesma forma, a elaboração das perguntas foi realizada cuidadosamente. Seguindo a orientação de Krueger e Casey (2000, p.40), buscou-se elaborar perguntas coloquiais, com termos que os participantes usariam ao falar sobre o assunto, fáceis de serem ditas, claras, curtas, abertas, sob apenas uma perspectiva, aplicadas com instruções compreensíveis.

Para a aplicação da entrevista, o pesquisador se apresentou aos demais e os convidou a também se apresentarem, fazendo a introdução da entrevista, explicando os motivos pelos quais os participantes faziam parte do grupo focal e pedindo a autorização de todos para gravar a entrevista.

A análise dos dados foi realizada de maneira sistemática, sequencial, confirmável e contínua, utilizando-se de transcrições das gravações das entrevistas, das notas tomadas e das memórias geradas.

Durante a coleta dos dados, buscou-se identificar e sistematizar elementos que evidenciam a relevância dos elementos técnicos, linguagens e práticas significativas no programas de apresentação da biblioteca aos alunos. Elementos que permitam identificar e sistematizar categorias relativas às parcerias bibliotecário-educadores em torno do Programa como um todo também foram norteadores da coleta e posterior análise de dados.

Considerou-se que o elenco de elementos num estudo exploratório permite indagar e identificar nesses grupos focais o que ficou em sua memória, os momentos e elementos importantes - tanto os positivos quanto os negativos-, os significados e sentidos da ação de que participaram, buscando-se identificar categorias a serem consideradas nos processos de construção de dispositivos de apropriação cultural.

2 A BIBLIOTECA COMO OBJETO EDUCACIONAL

Práticas voltadas a *ensinar a biblioteca* têm sido, por muitos anos, alvo de interesse da Biblioteconomia e dos bibliotecários, sobretudo a partir do momento em que tal dispositivo passou a ser acessível aos mais diferentes contextos socioculturais. Ao longo do tempo e de acordo com níveis específicos, tais práticas foram objeto de diferentes abordagens que merecem ser observadas à luz das questões que alimentam esta pesquisa.

Com vistas a otimizar o uso das bibliotecas e de seus recursos tais práticas foram se consolidando, sobretudo a partir de abordagens empíricas que vêm caracterizando ações desta natureza. Bibliotecários e outros atores que dividem o cenário da biblioteca desenvolveram programas de instrução, preocupados com a eficácia do equipamento que buscam disponibilizar seus conhecimentos a favor dos melhores usos por parte dos usuários. A seguir, buscamos identificar origens desses programas e seus paradigmas, tendo em vista o objeto e objetivo desta pesquisa.

2.1 *Library Instruction*: origens do ensino da biblioteca

Library instruction, também chamada instrução bibliográfica, refere-se, de modo geral, a programas instrucionais projetados para ensinar usuários de bibliotecas como localizar a informação procurada, com rapidez e eficácia. Geralmente, refere-se a instruções relativas ao sistema de organização dos materiais na biblioteca, a estrutura da literatura técnica de determinada área do conhecimento, metodologias de pesquisa apropriadas à disciplina acadêmicas, recursos e ferramentas de busca específicas (catálogo da biblioteca, serviços de índices e resumos, bases de dados bibliográficas, etc.).

A *library instruction* foi desenvolvida mais intensamente nos países anglo-saxões, em razão de o modo de ensinar ser influenciado pela questão religiosa. Nos países em que a reforma da Igreja aconteceu, “os protestantes achavam que tinham o direito de examinar o que se deve crer” (SOUZA, 2007, p. 38). Assim, a instrução formal era realizada com base na bíblia, com o uso dos textos pelos alunos. Nos países em que o catolicismo continuou predominante, “a igreja católica não aceitava isso, o que eles pensavam de cada texto bíblico é único e ninguém podia contestar” (SOUZA, 2007, p. 38) e, portanto, quem interpretava a

palavra sagrada eram os padres. Isso gerou modelos de ensinamentos bem particulares e, em consequência, a introdução da biblioteca e dos usos da biblioteca nos Estados Unidos e Inglaterra se deu diferentemente do modo como aconteceu em outros países Europa e América do Sul.

O interesse em ensinar a professores e alunos o uso dos materiais da biblioteca começou a ser registrado nos Estados Unidos antes da década de 1870, quando Ralph W. Emerson (apud SHARMA, 1979, p. 329), em 1858, escreveu em um artigo “as universidades, embora nos forneçam bibliotecas, não nos proveem professores de livros; e eu penso que nenhuma disciplina é tão desejada⁴”. Segundo Sharma (1979, p. 329), após a guerra civil americana, que ocorreu entre 1861 e 1865, uma onda de reformas educacionais baseadas em novos métodos de pesquisas e seminários estendeu-se sobre os Estados Unidos, fazendo com que as coleções crescessem rapidamente e bibliotecas fossem usadas intensamente. Um exemplo do crescimento das coleções nas bibliotecas universitárias nos Estados Unidos é a biblioteca do Harvard College, que no início do século XIX contava com menos de 13.000 livros e, em 1876, atingia a cifra de 227.650 volumes (SALONY, 1995 apud SEAMANS, 2001, p. 3).

O primeiro bibliotecário a ocupar-se de instrução bibliográfica foi Raymond Davis, da Universidade de Michigan, que durante suas aulas de história do livro, ensinou aos alunos o uso da biblioteca ‘do ponto de vista acadêmico’. A opinião de Raymond Davis sobre o ensino do uso da biblioteca era de que “alguns indivíduos são ajudados pelas aulas tanto em sua habilidade de usar livros, quanto em seu apreço pelos livros⁵” (SHARMA, 1979, p. 329). Nota-se, nessa observação, que os resultados da instrução bibliográfica no contexto universitário da época ultrapassaram a esfera funcional, atribuindo valor ao objeto cultural livro. Com a obtenção de bons resultados, o curso foi adicionado ao currículo em 1881 sendo ministrado regularmente nos anos de 1882-1883. Esse foi outro fato relevante, pois, naquele contexto, a biblioteca passou a ser objeto de disciplinarização, com seus conceitos ensinados na grade curricular. Após a bem-sucedida experiência na Universidade de Michigan, observaram-se outras instituições adotando a instrução bibliográfica como prática corrente em suas bibliotecas, como foi o caso da Universidade de Maryland e da Universidade de Columbia, cujo reitor declarou em um relatório do ano de 1883 que “a média dos alunos

⁴Tradução nossa

⁵Tradução nossa

universitários é ignorante da maior parte do aparato bibliográfico; um pouco de instrução sistemática iniciaria nossos alunos nos métodos corretos, a ponto de que pelo resto de suas vidas todo o seu trabalho em bibliotecas seria mais diligentemente efetuado⁶” (SHARMA, 1979, p. 330). Essa posição realmente brilhante demandava encontrar novas formas de concepção e realização, considerados os quadros socioculturais existentes e a nova ordem informacional contemporânea.

A abordagem sistemática de ‘iniciação’ fazia eco ao paradigma de aprendizagem da época, o *condutismo*, em que o valor da introspecção não era tomado como fator importante e os métodos de estudo eram objetivos, por meio de índices de conduta. Pozo (1998, p. 21) descreve a questão do núcleo central do condutismo como “constituído por sua concepção associacionista do conhecimento e da aprendizagem” além de compartilhar “a teoria do conhecimento do empirismo inglês”. Decorre daí que os programas de instrução bibliográfica da época fossem formulados metodicamente com aproximações sucessivas ao comportamento ou aprendizagem final desejado e baseados na passividade dos sujeitos.

Uma vez identificada a necessidade de assistência para o ensino do uso das coleções das bibliotecas, professores e bibliotecários começaram a trabalhar juntos nesse sentido, embora vagarosamente nos primeiros anos. De acordo com William Warner (apud SHARMA, 1979, p. 330), em 1912 diversas bibliotecas e professores estavam “estudando métodos” para instrução bibliográfica. Em sua maior parte, a instrução bibliográfica consistia em aulas expositivas ou em cursos direcionados nas ferramentas bibliográficas necessárias para a pesquisa.

Já neste período, bibliotecários elencaram três objetivos para a instrução bibliográfica que continuariam a ser apontados até os dias atuais em programas relacionados à biblioteca escolar: a)-habilitar alunos para comparar e selecionar livros para suas pesquisas; b)-treinar alunos para serem aprendizes independentes; c)-educação continuada. Houve êxito em incorporar a instrução bibliográfica como parte permanente do currículo em diversas instituições nessa época e, antes da primeira guerra mundial, as raízes da instrução bibliográfica já estavam firmes nas bibliotecas universitárias dos Estados Unidos. Conforme relata Seamans (2001, p. 4) nessa época a inclusão de sessões de orientação para alunos novos começou a ser implantada e cursos eletivos de instrução bibliográfica tornaram-se corriqueiros.

⁶Tradução nossa

O período após a primeira guerra foi de crescente cooperação entre professores e bibliotecários a ponto de universidades como Yale, Pittsburgh, Kansas, Ohio, Dakota do Norte, Minnesota e Fisk começarem a oferecer cursos regulares de instrução bibliográfica. Sharma (1979, p. 331), menciona que “em muitas instituições os cursos instrução bibliográfica eram exigidos, enquanto em outras instituições eram oferecidos como cursos eletivos, mas nunca foram integrados ao currículo completamente⁷”, embora em algumas instituições o Departamento de Inglês ensinasse instrução bibliográfica como parte do curso do idioma aos calouros. Ainda na década de 1930, foram experimentados diferentes métodos de instrução tais como: “aulas expositivas, excursões, livro de exercícios e instrução integrada⁸” (Salony, 1995 apud SEAMANS, 2001, p. 4).

No final de década de 1940, observou-se uma queda na demanda e no interesse por programas de instrução bibliográfica, apesar do aumento de alunos e das coleções. E. W. Erickson (apud SHARMA, 1979, p. 331) realizou uma pesquisa sobre o assunto em 1948 e relatou que a falta de interesse de membros do corpo docente, ou seja, uma volta ao centralismo professoral e distanciamento professor/sala de aula e bibliotecário/biblioteca, foi um dos fatores mais importantes para a não formulação de um programa integrado de educação bibliográfica.

Programas para o ensino do uso da biblioteca tiveram uma retomada de força na década de 1950 e, nesse período, a percepção de que bibliotecários deveriam dar algum tipo de instrução bibliográfica a alunos foi resgatada. É possível encontrar em artigos dessa época tópicos que tratam especificamente sobre o uso da biblioteca e o papel do bibliotecário como um fator importante a ser considerado dentre os serviços prestados em uma biblioteca, como exemplifica o seguinte trecho do artigo publicado por Helen W. Munson, em 1951, sobre tais serviços em uma escola de enfermagem:

“Deveria ser também responsabilidade do quadro de funcionários da biblioteca ensinar alunos e funcionários como usar a biblioteca, localizar informação e materiais, bem como encontrar a informação para eles. Alunas deveriam ter algum senso de independência sobre começar a buscar informações e deveriam ser familiarizados com as fontes de referências básicas disponíveis para eles. Aquelas que seguirão mais tarde com estudos avançados deveriam deixar a escola com algum conhecimento de por onde começar em uma nova biblioteca. Quase qualquer aluna pode adicionar

⁷Tradução nossa

⁸Tradução nossa

imensamente aos interesses de sua vida se tiver alguma idéia de como utilizar a biblioteca.

Ensinar alunas sobre como utilizar a biblioteca é melhor realizado por meio de aulas formais bem como por meio de instrução e assistência individual. Boletins descrevendo a biblioteca e seus recursos ou uma seção no guia da escola são úteis, mas não substituem a instrução cara a cara⁹” (MUNSON, 1951, p. 264).

Esse texto é muito significativo, pois considera a biblioteca, e não somente os livros, um bem para a vida, ao mesmo tempo em que admite a complexidade para seu uso. Desse modo, a noção de dispositivo é algo que já se apresentava nas noções da época.

Em um artigo publicado por Evalyn R. Cierley em 1953, a autora indica que a introdução da biblioteca para alunos deveria ser “uma parte muito importante do programa de orientação como um todo¹⁰”. O texto dava recomendações práticas de como realizar as aulas expositivas, que deveriam ser seguidas por uma excursão à biblioteca e o momento em que determinadas aulas deveriam acontecer. Há ainda a sugestão de um teste preliminar que deveria ser aplicado às alunas no começo da primeira aula do programa de instrução bibliográfica. Esse teste tinha o objetivo de “ajudar a bibliotecária a estimar o conhecimento prévio das novas alunas sobre os serviços da biblioteca¹¹”, além disso, o teste “mostraria à aluna muito confiante quantas coisas ela ainda não sabe sobre bibliotecas, com o resultado de que ela escute mais atentamente à aula¹²” (CIERLEY, 1953, p. 691). É possível pressupor que as alunas teriam tido oportunidades de construir experiências anteriores, sejam formais ou espontâneas, o que, na cultura norte-americana é possível e relevante. Após o teste, duas horas seriam dedicadas para instruções sobre o uso da biblioteca, uma pela manhã e uma à tarde. Orientações sobre elaboração de bibliografias e tomada de notas de outras disciplinas seriam contempladas em outras aulas, seguindo o esboço delineado a seguir:

A. “Introdução

1. Propósitos da biblioteca
2. Quadro de funcionários
3. Materiais da biblioteca
4. Terminologia da biblioteca
5. Formato do livro
6. Tomada de notas

B. Técnicas de biblioteca

⁹Tradução nossa

¹⁰Tradução nossa

¹¹Tradução nossa

¹²Tradução nossa

1. Classificação
2. Ficha catalográfica
3. Organização das estantes
4. Índices
5. Bibliografias
6. Leitura de listas e listas de aquisição
7. Regras da biblioteca

C. Métodos para localização de informações

1. Ferramentas para localização de informação
 - a. Livros de referência
 - b. Livros de reserva
 - c. Coleção geral
 - d. Periódicos
 - e. Panfletos
2. Tipos de informação necessitada
 - a. Assuntos abrangentes tais como “história da enfermagem”
 - b. Assuntos restritos tais como “músculos”
 - c. Localizando um livro específico
 - d. Informação atual ou recente
 - e. Resenha de livros, filmes e outras publicações
 - f. Listas, tabelas e outros materiais em forma de tabela
 - g. Pinturas e ilustrações

D. Serviços de biblioteca

1. Como a biblioteca pode ajudar ao aluno
2. Como o aluno pode ajudar a biblioteca¹³ (CIERLEY, 1953, p. 692).

Entretanto, aparentemente poucos bibliotecários conseguiram implantar programas de instrução bibliográfica. Em 1956, Dra. Patricia Knapp, cujos artigos foram impactantes para diversas bibliotecas e bibliotecários, comentou sobre a falta de estrutura dos programas e sua abrangência superficial, já incluindo em seus textos termos como ‘competências’ e ‘conhecimentos, habilidades e atitudes’ que mais tarde seriam amplamente usados em questões relacionadas à biblioteconomia escolar. Segundo ela:

“Competência no uso da biblioteca, como competência em leitura, é claramente uma habilidade que não é adquirida de uma vez por todas em um nível determinado em um curso determinado. É, ao invés disso, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidas num período de tempo por meio de experiências repetidas e variadas no uso dos recursos da biblioteca¹⁴” (KNAPP, 1956, p. 224).

¹³Tradução nossa

¹⁴Tradução nossa

Desse modo, fica evidente a complexidade da questão e o caráter cooperativo que deve acompanhar novas formas de abordagem do problema.

Ainda de acordo com Knapp (1956, 224), devido às mudanças sociais da época, o treinamento para o uso da biblioteca deveria ser salientado na “ênfase atual na solução de problemas da educação” e, além disso, o propósito da erudição havia mudado, pois “a aquisição de conhecimento por métodos empíricos substituiu a transmissão e preservação de uma herança como a função central da erudição¹⁵”. Nesse período, o chamado paradigma cognitivo começou a desempenhar papel importante na psicologia da educação devido ao interesse pelos trabalhos de Jean Piaget e, posteriormente, aos trabalhos de Jerome Seymour Bruner. Esse paradigma compreendia um método experimental inserido num contexto interdisciplinar, conforme estabelece Bolton (1977 apud Pozo, 1998, p. 159) ao dizer que no paradigma cognitivo “toda teoria da aquisição de conceitos supõe, explícita ou implicitamente, uma opção quanto à natureza da realidade e, definitivamente, uma tomada de posição epistemológica”.

Desse modo, sugestões são oferecidas no que diz respeito à formulação dos objetivos para a instrução bibliográfica, que poderiam ser utilizadas como bases em experiências de aprendizados e foram listadas assim:

1. “O aluno deverá entender a natureza e a função dos materiais de referência; isto é, os tipos de informações disponíveis em vários tipos de fontes em áreas do conhecimento especiais.
2. O aluno deve apreciar o valor da biblioteca como fonte de informação.
3. O aluno deve entender a natureza e função do aparato bibliográfico; isto é, a maneira com que livros, periódicos, documentos governamentais, etc., são listados de modo que (a) o leitor geral possa encontrar seu rumo em torno da literatura ou de uma área e (b) o especialista no assunto possa manter-se informado sobre os novos desenvolvimentos.
4. O aluno deverá entender a função da pesquisa em literatura como um passo necessário para a resolução de problemas, simplesmente como o uso de um recurso importante e disponível.
5. O aluno deve ser capaz de localizar e selecionar diversos tipos de materiais bibliográficos que abordem o assunto, tais como:
 - a. Questões referentes a acontecimentos que explicam fatos
 - b. Materiais, resenhas, etc. que sejam críticos e de avaliação
 - c. Opiniões e argumentos a favor e contra sobre questões controversas
 - d. Fatos reais, informações, material de como-fazer, etc.
 - e. Material para ilustração e apreciação estática, etc.¹⁶” (KNAPP, 1956, p. 226-227).

¹⁵Tradução nossa

¹⁶Tradução nossa

Recomendações também são feitas com relação a experiências de aprendizagem planejadas, que deveriam levar em conta princípios de aprendizagem relevantes e construção de um currículo de instrução bibliográfica integrado, que

“(1) oferecessem oportunidades de *praticar* o uso da biblioteca, (2) que fossem *consistentes* umas com as outras e com os objetivos desejados; (3) que proporcionassem *satisfação* ao aluno; (4) que permitissem ao aluno perceber princípios gerais e desenvolver atitudes gerais e (5) que fossem organizadas para maximizar a aprendizagem generalizada¹⁷” (KNAPP, 1956, p.227).

Uma vez elencados os objetivos do programa de instrução bibliográfica e intenções com relação às experiências de aprendizado, Knapp (1956, p 229), segue propondo que exercícios geralmente aplicados aos alunos dos cursos de artes liberais (*trivium*: lógica, gramática e retórica / *quadrivium*: aritmética, música, geometria, astronomia) sejam adaptados à instrução bibliográfica em variados níveis de dificuldade, para alunos de todos os anos de cursos universitários. Segundo a autora, competência no uso da biblioteca é uma das artes liberais, merecendo reconhecimento e aceitação como tal no currículo universitário. É, além disso, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser adquiridas em um curso, mas que deveriam ser integradas ao conteúdo de muitas, portanto transversais. O bibliotecário deveria estar ciente de sua tarefa de convencer os professores de que a instrução bibliográfica é necessária; ele deveria educar os professores sobre o papel potencial da biblioteca e dar assistência no planejamento dessa instrução. Encerrando as recomendações para a elaboração de um programa de instrução bibliográfica envolvendo professores, uma lista de dez passos foi fornecida, com propostas que abrangiam desde a postura que o bibliotecário deveria adotar ao abordar os professores, até instruções para a formação de um comitê especial que indicaria objetivos e cursos dentro do currículo que poderiam fazer parte do programa de instrução bibliográfica (ibidem p.231).

A partir de artigos como o da Dra. Patricia Knapp, a década de 1960 seguiu como um período de crescente desenvolvimento em programas de instrução bibliográfica. Em 1971, A. P. Marshall, diretor do Eastern Michigan University Library em Ypsilant, uma cidade localizada no estado americano de Michigan, liderou a organização da primeira *Bibliographic Instruction Conference for Academic Libraries*. No mesmo ano, durante a

¹⁷Tradução nossa

reunião anual da *American Library Association* em Dallas, o Comitê de Instrução Bibliográfica da Association of College and Research Libraries (ACRL) foi formado. Em 1972, o Projeto Library Orientation Exchange (LOEX) foi criado com o propósito de “assistir e auxiliar bibliotecas realmente interessadas em desenvolver educação bibliográfica em seus *campi*”¹⁸ (SHARMA, 1979, p. 338). Os esforços para o desenvolvimento de ferramentas de apoio à instrução bibliográfica continuaram, com a publicação dos “Guidelines for Bibliographic Instruction in Academic Libraries” em abril de 1977, pela American Library Association. Numerosas conferências, *workshops* e aulas especiais foram organizados sobre o assunto e, em 1978, durante a conferência da ACRL, houve uma sessão especial sobre educação bibliográfica.

No final da década de 1970, a Bibliographic Instruction Task Force da ACRL identificou dez diferentes métodos utilizados para educação bibliográfica. Na visão de Sharma (1979, p. 333), alguns dos mais importantes e populares métodos compreendiam “uma aula expositiva geral baseada no curso da classe convidada para a instrução; instrução integrada e relacionada ao curso ministrada mais de uma vez pelo bibliotecário e o professor conjuntamente durante o semestre, mini cursos de quatro a seis semanas de duração”¹⁹. Apesar de todos esses esforços e dos progressos alcançados, havia ainda um longo caminho a percorrer. Muitos bibliotecários não foram bem sucedidos em tornar a instrução bibliográfica uma parte integral do currículo em todas as instituições de ensino superior. Sharma (1979) detalha os principais impedimentos para o êxito do desenvolvimento e implantação de programas de instrução bibliográfica em maior escala nos Estados Unidos. Já explicitando a falta de diálogo entre corpo docente e bibliotecários como um grande entrave para o estabelecimento pleno da biblioteca como parte do aparato educacional e a falta de consenso e direcionamento que amparasse o desenvolvimento de programas mais bem-estruturados, a autora expõe as questões com desalento:

“Muitos programas não são definidos apropriadamente e são pobremente organizados, desse modo, são subdesenvolvidos. Bibliotecários nem mesmo concordam entre si sobre os assuntos a serem abordados em instrução bibliográfica. Alguns pensam que há tantos obstáculos e barreiras no caminho que eles nunca poderão ser bem-sucedidos na incumbência de fornecer instrução bibliográfica – então por que gastar tempo com isso? A maior barreira é a falta de cooperação com os professores e a administração. Como resultado da comunicação pobre entre essas duas categorias e a biblioteca, bibliotecários têm sido incapazes de convencer os professores de

¹⁸Tradução nossa

¹⁹Tradução nossa

modo sistemático sobre a importância e necessidade da educação bibliográfica. Alguns outros motivos para a falta de sucesso são cortes de orçamento, equipes pequenas e falta de uma boa liderança²⁰ (SHARMA, 1979, p. 334).

Durante os anos 1980, “pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas foram incluídos como componentes da *library instruction*²¹” (SEAMANS, 2001, p. 6). Somando-se ao crescente uso de tecnologia em bibliotecas, um novo cenário foi criado para os programas e práticas de instrução bibliográfica. Além disso, “a falta de avaliação na instrução bibliográfica foi reconhecida e a necessidade de um programa de avaliação melhor e mais abrangente foi identificada²²” (Ibidem, p. 6).

A ênfase em tecnologia continuou vigorosamente durante a década de 1990, com as novas questões sendo colocadas tanto como parte do problema quanto como parte da solução, viabilizando um reposicionamento das bibliotecas. “A tecnologia tem tocado quase todas as facetas da biblioteconomia; organizacionalmente na biblioteca, particularmente em configurações acadêmicas, e tem sido gradualmente redefinida como um serviço de informação, ao invés de um serviço acadêmico...”²³ (Oberman, 1996, p.316 apud SEAMANS, 2001, p. 6).

Até o final dos anos 1990, a instrução bibliográfica estava bastante focada também nas questões relacionadas à crescente implantação de tecnologia que marcou aquelas décadas. Para alunos que à essa época ainda não haviam realizado busca por informação *online*, a utilização de fontes eletrônicas como, por exemplo, o catálogo informatizado da biblioteca, poderia ser uma tarefa assustadora. Assim, com o crescente uso de tecnologia e a falta de bibliotecários que pudessem atender à demanda de estudantes universitários nos Estados Unidos, surgiram algumas iniciativas para programas de instrução bibliográfica com base na web. Dewald (1999, p. 26), cita algumas características essenciais para a elaboração de um programa de instrução bibliográfica com tutoriais baseados na web: ter conteúdos que sejam relacionados a cursos ou tarefas específicas, incentivar o aprendizado colaborativo e o pensamento crítico, ter os objetivos da instrução explícitos de maneira clara, ensinar conceitos e não atos mecânicos, não ser limitada à sessão, deixando a opção de consulta ao

²⁰Tradução nossa

²¹Tradução nossa

²²Tradução nossa

²³Tradução nossa

bibliotecário, caso seja necessário. Empregou-se, nesse momento, o processo de ensino-aprendizagem baseado em metodologias ativas, alicerçado em aprendizagem significativa.

Mesmo com a forte presença de elementos de tecnologia, os programas de instrução bibliográfica seguiram projetados para ser parte de cursos acadêmicos em universidades, visando apresentar aos alunos “conceitos e habilidades relacionados à comunicação acadêmica, ao processo de pesquisa, e ao acesso, uso e avaliação de recursos que é, em parte, introduzir os alunos à cultura da vida acadêmica²⁴” (CAIN, 2002, p. 115).

Ainda na década de 1990, atividades programadas poderiam acontecer na sala de aula ou na biblioteca, em grupos ou individuais com utilização da entrevista de referência padrão, com excursões pela biblioteca podendo ser o ponto inicial no programa, folhas de apoio ou guias de pesquisa mais complexos poderiam ser utilizados como materiais suplementares. McNeer (1991, p. 296), menciona alguns instrumentos de apoio para instrução bibliográfica, como, por exemplo, “um plano de ensino claro e detalhado, resumos de palestras/aulas, guias específicos para cada projeto, folhas de apoio ensinando como fazer cada atividade”. Ainda segundo McNeer, “materiais significativos devem ser apresentados de maneiras diversas para encorajar alunos a pensar por si próprios²⁵”. O programa de instrução bibliográfica poderia implicar autorizar alunos a escolherem ou definirem seus tópicos de pesquisa dentro do contexto do curso, incentivando-se, assim, discussões de alternativas com seus pares, professores e bibliotecários.

Nota-se que tanto os escritos sobre *library instruction* do começo de século XX quanto os do final do mesmo século apresentam um discurso muito similar, sempre “ênfatizando a importância do saber usar a biblioteca, descrevendo programas e incentivando bibliotecários a iniciarem programas de instrução bibliográfica em suas instituições²⁶” (Hernon, 1982 apud SEAMANS, 2001, p. 7), porém, sem avançar no desenvolvimento e organização de tópicos, objetivos e práticas que acompanhassem as mudanças ocorridas na sociedade. Essa é uma questão fundamental, porque confirma que, sob bases exclusivamente empíricas a superação de paradigmas torna-se improvável. Assim, todo um esforço na definição de aparatos para ensinar a biblioteca, é indispensável uma teoria que permita compreender o que está na base de tais aprendizagens e os limites de abordagens puramente pragmáticas. Entretanto, com a influência da tecnologia e a inserção do conceito de

²⁴Tradução nossa

²⁵Tradução nossa

²⁶Tradução nossa

information literacy no esboço de competências a serem desenvolvidas, a temática da instrução bibliográfica continuou a ser fortemente abordada em publicações da área de biblioteconomia, como demonstra o fato de que “28 publicações foram identificadas no ano de 1973 enquanto 286 foram identificadas em 1998²⁷” (SEAMANS, 2001, p. 7). Essa mudança direcional no posicionamento da biblioteca e de seus serviços foi gradativamente articulada à crescente predominância do conceito de *information literacy* que começa a ser inserido mais largamente no discurso da instrução bibliográfica.

2.2 Serviços de referência: atendimento x aprendizagem da biblioteca

Concomitantemente aos esforços empregados para o desenvolvimento de programas de *library instruction*, bibliotecários alocados em bibliotecas especializadas empenharam-se para desenvolver serviços de referências competentes. O serviço de referência não tinha como propósito ‘ensinar a biblioteca’ aos sujeitos que buscavam informação, tanto que autores como Douglas John Foskett na década de 1960 e, mais tarde, John M. Budd em 1980 e início de 1990, viam a biblioteca e seus profissionais como parte de um grande sistema de comunicação. Naquele contexto, a literatura referia-se a bibliotecas e seus serviços de referências, mencionando-os como sistemas de informação. Desse modo, seus estudos estavam voltados para a construção de modelos que tinham como ponto de partida as manifestações observadas nos serviços de referências. Esses modelos eram baseados em sequências de perguntas direcionadas e redirecionadas, com o intuito de investigar a necessidade do pesquisador e assim conduzi-lo à informação desejada. Esses estudos eram baseados em “possibilidades para o bibliotecário e expectativas dos usuários²⁸” (BUDD, 1992, p. 122), ou seja, algo voltado para a comunicação entre bibliotecários e pesquisadores, sem a intenção de criar autonomia nos pesquisadores, pois eram baseados em atender a necessidade de informação por parte dos pesquisadores sem ficar à espera que eles a pedissem, mas também sem ensiná-los a encontrar informação por si mesmos, ou seja, sem ênfases em relação à autonomia dos chamados usuários da bibliotecas. Foskett (1969, p. 93) chega a afirmar, inclusive, que “a maioria das situações em que funcionam serviços de

²⁷Tradução nossa

²⁸Tradução nossa

informações não existe para treinar as pessoas a fazer pesquisas, mas para tirar proveito dos resultados de suas pesquisas”. Desse modo, mesmo tendo sido amplamente utilizado, o serviço de referência pouco contribuiu para o ensino da biblioteca, mesmo que de forma instrucional.

Embora não fossem exatamente voltados para a educação de usuários, os estudos sobre o desenvolvimento e implantação de serviços de informação - originalmente serviços de referência - em bibliotecas foram, juntamente com a *library instruction*, precursores de programas que estão em uso nos dias atuais.

2.3 Information literacy

Com o advento da internet e a chamada explosão de informações ocorrida a partir do final da década de 1990 e início de 2000, verifica-se outro cenário com relação ao serviço de referência. A questão passou de uma conjuntura em que era necessário conduzir o sujeito que pesquisa a informação difícil de encontrar devido à escassez de fontes, para uma situação que requeria o auxílio na navegação em um oceano de informações vasto a ponto de oferecer um alto risco de desencaminhamento em meio à oferta de informações irrelevantes ou não prioritárias.

A partir dessa época, verifica-se mudança de abordagem dos serviços de bibliotecas, especialmente as universitárias, que passam da ênfase no sistema para uma abordagem centrada no sujeito que pesquisa. Caregnato (2000, p.48), declara que bibliotecas acadêmicas, além de apoiar a pesquisa, o ensino e o aprendizado, devem disponibilizar “serviços voltados para o aprendizado de métodos e técnicas de busca e uso da informação e exploração de recursos informacionais, tanto para atividades relacionadas ao curso imediato de estudo quanto para as necessidades da vida profissional futura”. A autora lista uma série de expressões que denominam programas e abordagens associados ao ensino/aprendizagem do uso da biblioteca e de seus serviços e bens, tais como “treinamento de usuários, instrução de usuários, instrução bibliográfica, educação de usuários e desenvolvimento de habilidades informacionais” (CAREGNATO, 2000, p.49). Ainda segundo Caregnato, a expressão treinamento de usuários não está mais em uso na literatura científica, pois está associada a

modelos educacionais baseados na repetição da ação, que atualmente não são aceitos. Já expressões como instrução de biblioteca e instrução bibliográfica “são rótulos pedagógicos usados principalmente na América do Norte” (2000, p.49).

Assim, desde os anos 1970 observa-se no Brasil o uso do termo “educação de usuários” de sistemas de informação que, segundo Dudziak (2000, p. 8), é uma expressão “abrangente que reúne vários tipos de ferramentas que vão desde a instrução, o treinamento, a apresentação de interfaces amigáveis, o marketing, a divulgação de artigos e reportagens, manuais, tours, cursos de acesso a bases de dados, até a orientação bibliográfica”. A autora afirma ainda que a educação de usuários envolve uma série de aprendizagens e que “aprendendo a identificar, buscar, localizar, avaliar e selecionar a melhor informação, refletindo e escolhendo a alternativa mais pertinente, extrapolando para outras situações, o usuário constrói o conhecimento; torna-se capaz de intervir no processo de construção de conhecimento de outras pessoas” (DUDZIAK, 2000, p. 9). Obviamente, não se pode estabelecer relações de causa e efeito na dimensão apontada, uma vez que a construção de conhecimento implicaria processos que vão além das possibilidades da biblioteca e dos meios de que ela dispõe. Práticas de ensino da biblioteca aos usuários são um caminho prático interessante, porém não é a resposta para as questões da significação a serem enfrentadas, uma vez que “as próprias pessoas e culturas que constituem seu sujeito são governadas por significados e valores compartilhados” (BRUNER, 1997, p. 28).

Entretanto, com as alterações advindas da sociedade da informação, decorrentes da tão discutida explosão informacional, fenômeno consolidado pelo advento da *internet*, expressões e concepções envolvendo o trabalho das bibliotecas foram sendo alteradas e esses programas acabaram por encaminhar uma lógica das ações baseada no desenvolvimento de competências informacionais. Os conceitos envolvidos nessas expressões tornaram-se mais abrangentes e, no início da década de 1990, já se falava em “desenvolvimento de habilidades informacionais (em inglês, *information skills development*) e alfabetização informacional (em inglês, *information literacy*)” (CAREGNATO, 2000, p.50).

Considerando-se a biblioteca na escola, observa-se que muitas dessas expressões migraram para o campo da biblioteconomia escolar e ganharam abordagem pedagógica.

Em 2007, a *American Association of School Librarians*, publicou os *Standards for the 21st-Century Learner*, mais tarde traduzido para o português como *Parâmetros para o aprendiz do século 21*, um documento contendo princípios e definições de *Information*

literacy, cujo conceito é inicialmente abordado da seguinte maneira: “a noção de capacitação informacional (*information literacy*) evoluiu da simples definição de uso de fontes de referência para localizar informação” complementando que “competências múltiplas, inclusive a digital, a visual, a textual e a tecnológica, juntaram-se à capacitação informacional como competências cruciais para este século” (AASL, 2007, p.3).

O conceito de *information literacy* implica o desenvolvimento de competências para o uso da informação em diversos suportes, e faz parte de um campo conceitual que engloba conceitos como “*information competence, media literacy, computer literacy, visual literacy, lifelong learning, resource-based learning*” (PIERUCCINI, 2004, p. 23). Segundo a publicação, as competências múltiplas, inclusive a digital, a visual, a textual e a tecnológica, juntaram-se à capacitação informacional como “competências cruciais para este século” (AASL, 2007, p.3). A publicação também lista fins para os quais competências, recursos e ferramentas são usados pelos aprendizes:

- “1. Investigar, pensar criticamente e adquirir conhecimento;
2. Tirar conclusões, tomar decisões embasadas, aplicar o conhecimento adquirido a novas situações e gerar novos conhecimentos;
3. Compartilhar conhecimento e atuar de modo ético e produtivo como membros de uma sociedade democrática;
4. Buscar aprimoramento pessoal e estético” (AASL, 2007, p.3).

Anteriormente à publicação dos *Parâmetros*, a *American Library Association* (1989), já abordava o tema e descrevia as competências necessárias para a *infomation literacy* da seguinte forma:

“Para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. Para produzir esse tipo de cidadania é necessário que escolas e faculdades compreendam o conceito de competência informacional e o integrem em seus programas de ensino e que desempenhem um papel de liderança preparando indivíduos e instituições para aproveitarem as oportunidades inerentes à sociedade da informação. Em última análise, pessoas que têm competência informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Essas pessoas sabem como aprender porque sabem como a informação está

organizada, como encontrar informação e como usar informação, de tal forma que outros possam aprender com elas.”

Esse modelo considera a biblioteca e suas práticas uma disciplina ensinável e o bibliotecário como um professor de conteúdos, que desempenha papel crucial na atuação do corpo docente, ele mesmo atuando como um educador, colaborando com a elaboração do currículo e participando ativamente das atividades do ambiente escolar.

Observa-se que a formação do profissional bibliotecário no cenário internacional, especialmente os estadunidenses, ocorre por meio de curso de pós-graduação na área de Biblioteconomia ou em Ciências da Informação. Portanto, o profissional forma-se inicialmente em algum curso relacionado à educação, inicia sua carreira como professor e só então se especializa para atuar como bibliotecário escolar. É natural, pois, que bibliotecários escolares de outros países tenham se firmado historicamente como parceiros dos professores e adjuntos na elaboração de currículo, passando depois a líderes nas questões de tecnologia e uso da informação, além de encarregados das tarefas administrativas vindas da biblioteca.

A formação dos bibliotecários no Brasil tem uma perspectiva diferente. O profissional deve ter uma graduação em curso de nível superior em Biblioteconomia, podendo atuar em bibliotecas escolares sem ter experiência prévia na área da educação. Essa é uma formação mais direcionada ao mercado de trabalho, porém é generalista. Durante a graduação, as disciplinas podem abordar fundamentos e técnicas para atuação museus, arquivos e bibliotecas. Assuntos relacionados às bibliotecas escolares não são abordados de maneira aprofundada e é evidente que não se pretende formar professores-bibliotecários, tanto que não há disciplinas que tratem de assuntos específicos como didática ou mesmo uma extensão em licenciatura que o capacite a atuar na área da educação. Desse modo, não passa despercebido a incompatibilidade de formação que os profissionais têm para atuar utilizando o mesmo modelo.

Os *Parâmetros para o aprendiz do século 21* têm sido divulgados como fundamentos para a elaboração de programas de ensino de habilidades informacionais em muitas bibliotecas escolares ao redor do mundo. Entretanto, ao estabelecer parâmetros e listar habilidades-chaves, convicções e atitudes, comportamentos e estratégias de auto-avaliação consideradas desejáveis, o texto deixa de fora as dimensões da significação, tratando o ato da pesquisa como algo mecânico. Não se pode deixar de notar, então, que o modelo de “ensinar a

biblioteca” para os alunos, utilizado em programas de instrução bibliográfica desde o início do século XIX, foi transplantado para o modelo “habilidades informacionais”.

Não há nos *Parâmetros*, por exemplo, referências a apropriação cultural e à natureza e especificidade do próprio dispositivo – a biblioteca escolar, ela própria uma instância de mediação cultural. Em geral, evidencia-se a importância e a descrição do que “deve ser feito para” que o aluno se torne competente em informação. Todavia, não se interrogam os dispositivos para tal fim: como são concebidos, como estão estruturados, quais as suas dinâmicas, face ao indispensável diálogo dos sujeitos com os signos – com a significação. Há, ao contrário, uma ênfase em como assimilar o aluno para a biblioteca, para que ela cumpra seus fins de torná-lo competente nos usos da informação.

As linhas que buscam avançar sobre tais questões, ainda que considerem a problemática do desenvolvimento de competências informacionais, como a *information literacy*, sem dúvidas têm seus méritos, porém ainda conservam resquícios de educação de usuário e se inscrevem numa perspectiva de assimilação ao modelo do dispositivo e à sua linguagem.

A crítica a este quadro problemático é corroborada por importante reflexão proposta por Shapiro, quando indaga sobre o que significa ser uma pessoa informacionalmente letrada, na atualidade, pois, se os programas educacionais voltados à questão da informação são baseados em treinamento de usuários, como será possível ensinar indivíduos “a não apenas usar informação e tecnologia da informação efetivamente e adaptar-se às suas constantes mudanças, mas também a pensar criticamente sobre todo o empreendimento informacional e a sociedade da informação?”²⁹ (SHAPIRO; HUGHES, 1996, p.2).

2.4 Bibliotecas e instrução bibliográfica: um panorama brasileiro

Das primeiras bibliotecas e seu desenvolvimento até os dias atuais, muitas questões que hoje tentamos entender e até mesmo modificar são reflexos de uma história construída e sustentada por séculos, entre nós.

²⁹Tradução nossa

No Brasil, as ênfases dadas à biblioteca ora privilegiaram a guarda e o acesso de coleções a públicos restritos, ora a promoção de acervos, obtidos a partir de políticas distributivistas.

No Brasil colônia, até fins do século XVI, as bibliotecas eram eminentemente pertencentes às instituições ligadas às ordens religiosas. Franciscanos, carmelitas, beneditinos e principalmente os jesuítas instalaram conventos e colégios na Bahia, mantendo em seus templos praticamente todo o acervo de livros do Brasil, uma colônia dedicada quase que exclusivamente à produção de açúcar à extração de pau-brasil. Os padres jesuítas foram os que mais contribuíram para o aumento do acervo nas bibliotecas brasileiras. Suas bibliotecas, as “melhores, certamente mais numerosas” (MORAES, 2006, p.7) recebiam investimento “não somente por causa de suas necessidades pessoais, mas, principalmente, pelas responsabilidades que tinham nos seus seminários e colégios, onde recebiam alunos para o aprendizado desde as primeiras letras até os cursos de filosofia, que se equiparavam a verdadeiras faculdades” (MORAES, 2006, p.9). Não seria impecioso, portanto, dizer que as primeiras bibliotecas escolares de que se tem notícia no Brasil estavam ligadas à ordem dos padres jesuítas, embora não se possa afirmar que fossem as únicas. Certamente, as demais ordens religiosas instaladas no Brasil também possuíam boas bibliotecas em seus conventos, embora não existam pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto.

Em 1759, no entanto, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelas políticas implantadas pelo Marquês de Pombal, tendo todos os seus bens confiscados e embargados por décadas, enquanto um inventário era morosamente realizado pelos representantes da Coroa Portuguesa.

Na metade do século XVIII, com a proibição da fundação de novos conventos na administração pombalina, as bibliotecas dessas instituições começam a perder sua importância como centros de ensino e de cultura. Inicia-se então o movimento academicista: além da inserção de professores leigos, os livros, até então propriedade quase exclusiva da Igreja, começam a migrar em maior número para as mãos de particulares, mesmo que inicialmente de maneira discreta. Moraes (2006, p.29), entretanto, aponta que anteriormente a isso “nos testamentos seiscentistas de São Paulo encontravam-se livros arrolados”. Já na primeira metade do século XVIII as famosas gazetas inglesas chegavam até Minas Gerais. As bibliotecas particulares a partir de então foram aumentando em número e volume, e no final desse século há notícias sobre a existência de duas livrarias particulares.

A partir do final do século XVIII e início do XIX começam a entrar em cena os livreiros, pessoas cujas ocupações derivavam da produção e comércio de livros, que começam a reivindicar prestígio e privilégios. As livrarias não tinham a configuração que têm hoje, sendo descritas por Moares (2006, p.49) como “casas de comércio onde se vendiam livros no meio de várias mercadorias”. Muitos livros eram importados da Europa e vinham juntamente com diversos objetos e, ao serem comercializados, eram considerados uma mercadoria como qualquer outra.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, em pouco tempo o Brasil deixou de ocupar o lugar de colônia para ser a sede do Império Português e as configurações do comércio livreiro de circulação de livros no Brasil foram profundamente alteradas. A corte, cuja vinda para o Brasil foi planejada durante alguns meses, trouxe consigo além de seus tesouros, a Biblioteca Real. Nessa época, aparecem as primeiras livrarias dedicadas unicamente ao comércio de publicações e o jornal oficial em circulação, “A Gazeta do Rio de Janeiro”, que tinha como função principal dar publicidade aos atos da Coroa Portuguesa, servia como veículo de informações sobre novas aquisições em livrarias, além de leilões de livros e publicação de anúncios de particulares oferecendo trocas e vendas de seus volumes e coleções.

Às vésperas da proclamação da independência o comércio de livros já se encontrava em estágio bastante evoluído, contando inclusive com gráficas no Rio de Janeiro, apesar da forte censura exercida pela família real. Leitura, publicações impressas e até mesmo a divulgação de obras disponíveis para venda em livrarias eram controladas pela Coroa Portuguesa. Tipografias particulares eram proibidas e apenas a Imprensa Régia atuava como instrumento oficial de impressão e veiculação de publicações feitas em território brasileiro. A publicação de jornais que não fossem ligados à Coroa Portuguesa era proibida no Brasil. Contudo, já circulava clandestinamente no Brasil o “Correio Brasiliense” do jornalista Hipólito José da Costa, cuja impressão era realizada em Londres. A regulamentação da liberdade de imprensa e a fundação de tipográficas particulares ocorreram apenas após 1821, oficializadas por D. Pedro, então príncipe regente do Brasil.

Com a proclamação da independência do Brasil em 1822, iniciou-se uma expansão do prelo que, embora mais significativa, ainda era sujeita às imposições do governo. Somente no segundo reinado, iniciado em 1831, surgiram as primeiras bibliotecas públicas não ligadas ao governo, provenientes de iniciativa de particulares, algumas inclusive com

gabinetes de leitura. Tratando-se de bibliotecas escolares, sua implantação, no sentido baseado na etimologia da palavra biblioteca, ou seja, coleção de livros, começou na segunda metade do século XIX, e “os livros de literatura infantil, aqui sugeridos, eram traduções ou didáticos” (VÁLIO, 1990, p.17). As primeiras bibliotecas escolares, no sentido atualmente entendido, ou seja, com finalidade de apoio às pesquisas escolares e acervo literário, foram criadas juntamente com as escolas normais, sendo a primeira delas a Biblioteca da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, em 1880 (VÁLIO, 1990, p.17).

O estabelecimento de espaços de leitura continuou a avançar no século XIX, especialmente a partir de 1840 tendo um acréscimo mais acentuado a partir de 1860, tanto que Abreu e Schapochnik (2005, p. 231-234) apontam a existência de 191 bibliotecas abertas ao público em 1900, e as classificam como públicas, associativas ou populares. É importante nos atentarmos para o fato de que muitas dessas instituições eram conduzidas pelo Estado ou por comunidades estrangeiras e, deste modo, bibliotecas deixaram de pertencer ao âmbito religioso e acadêmico e foram aos poucos se tornando

“espaços privilegiados de convivência social, convertendo-se num bastião de recolhimento individual, numa instância de autopromoção, cujo elo de pertença conferia ao associado uma aura honorífica ou, ainda, em um local de reiteração da identidade de comunidades imaginárias radicadas nos trópicos” (ABREU; SCHAPOCHNIK, 2005, p. 238).

Apesar do prestígio conferido aos seus frequentadores e devido às regras sociais da época, o usufruto dessas bibliotecas era vetado para mulheres.

O século XX seguiu com o crescente estabelecimento de livreiros e sebos, acentuadamente na região sudeste, já que o Rio de Janeiro havia se tornado a capital da Colônia e sede do Governo Português desde 1808 e, além disso, foram estabelecidas as primeiras ações visando à criação de políticas públicas voltadas para o livro.

Não é possível definir qual era o papel pedagógico exato dessas primeiras bibliotecas escolares fundadas no final do século XIX e das demais que foram fundadas na primeira metade do século XX, mas nota-se que elas tinham uma função focada principalmente na disponibilização de livros, formação de leitores e auxílio na aprendizagem de conteúdos.

As primeiras experiências na área de educação de usuários no Brasil de que se tem notícia foram realizadas em 1955, com a iniciativa da bibliotecária Terezine Arantes Ferraz,

da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, “instaurando os primeiros cursos para orientar usuários de bibliotecas universitárias na pesquisa bibliográfica”. A partir daí, “outros cursos semelhantes foram desenvolvidos em diferentes áreas e instituições (...) gerando vários textos didáticos e materiais de pesquisa” (BELLUZZO, 1989, p. 1). Na década de 1970, influenciadas pela criação de Projetos como o LOEX (*Projeto Library Orientation Exchange*) dos Estados Unidos, resumos de obras sobre o assunto tornaram-se mais frequentes. Além disso, no mesmo período, “houve um avanço na área de biblioteconomia devido à criação de vários cursos, tanto em nível de graduação, quanto de pós-graduação e especialização” (NOCETTI; SCHLEYER apud OTA, 1990, p. 59).

Belluzzo (1989, p. 37) estruturou um quadro sobre termos utilizados nos programas de educação de usuários, comparando a aplicação desses termos em outras áreas do conhecimento, tais como a Educação, a Psicologia e a Administração. No que diz respeito à utilização dos termos na área da biblioteconomia as sínteses dos conceitos elaboradas por ela foram:

“- Educação: Processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da Biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com os sistemas de informação.

- Formação: Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes e habilidades, de acordo com o tipo de usuários de Biblioteca (docente, discente, pesquisador etc.) previamente definido.

- Treinamento: Ações e/ou estratégias para desenvolver determinadas habilidades do usuário por desconhecer situações específicas de uso da Biblioteca e de seus recursos informacionais, envolvendo o conjunto de meios necessários para tal.

- Instrução: Descrição rigorosa de procedimentos acompanhada de pormenores, para o usuário manejar eficientemente os recursos informacionais da Biblioteca.

- Orientação: Ação de esclarecer o usuário sobre a organização da Biblioteca "Layout" e serviços oferecidos, tem um sentido mais abrangente do que a instrução.

- Ensino: Processo formal e intencional voltado para o usuário cujo objetivo é propiciar condições para seu desempenho efetivo no uso da Biblioteca e dos recursos informacionais.

- Aprendizagem: Aquisição de novo comportamento e/ou modificação de atitude do usuário frente ao uso da Biblioteca e dos recursos informacionais,

mediante a assimilação do que foi ensinado por meio de orientação ou instrução”.

A sistematização desses conceitos é digna de ser mencionada, pois reflete o pensamento da época com relação aos programas de instrução bibliográfica e o que se pretendia ao nomear os programas, embora houvesse divergências com relação ao uso desses conceitos.

Com relação ao campo das bibliotecas escolares, no início da década de 1980 surgiram colocações que, embora abordassem o tema de maneira superficial, faziam menção a ele, sinalizando que as bibliotecas precisariam evidenciar seu papel educativo, voltando-se ao aluno como seu objeto maior de interesse. Castro (1982, p. 30), em trabalho publicado nos Anais do I Seminário Nacional sobre Bibliotecas Escolares, aponta a questão ao dizer,

“Sinto-me mais a vontade ao afirmar que estamos falhando pelo simples e elementar fato de estarmos a empregar todos os nossos esforços na Biblioteca em si mesma. Em sua organização, nas mais modernas técnicas de classificar e de catalogar e descuramos aquilo que deveria ter sido nossa preocupação inicial. Qual seja a matéria prima essencial de uma Biblioteca Escolar, que, na verdade não são os livros em si, mas o aluno. Quem é ele? Qual sua natureza? Como ele aprende? O que ele espera da biblioteca? O que ele necessita receber da biblioteca?”

Em outro trabalho apresentado, publicado nos Anais do I Seminário Nacional sobre Bibliotecas Escolares, Moriconi (1982, p.53) elenca como funções da biblioteca escolar:

“desenvolver a habilidade no uso de livros e bibliotecas”, representando também um reforço à ação do aluno e professor no “estudo e reconhecimento do próprio ambiente físico onde está inserida e do próprio conteúdo disponível no acervo” e na “formação e hábitos e atitudes de manuseio, consulta, utilização do livro, da biblioteca e da informação, especificamente” (Ibidem, p. 54).

O interesse a essa temática no início da sua utilização no Brasil deu origem à criação de disciplinas de orientação bibliográfica em bibliotecas universitárias. Semelhantemente aos modelos vistos na literatura norte-americana, Ota (1990, p. 68-75) apresenta uma revisão da literatura nacional em 1990, fazendo recomendações práticas para o desenvolvimento de programa de educação de usuários com etapas de: planejamento, definição de finalidades e objetivos, adaptação e escolha das atividades a programar e avaliação do programa. Ota (1990, p. 75) segue apontando a importância que o tema começa a ter, e diz,

“só agora, também, nas disciplinas de Serviço de Referência e Informação, os alunos de graduação estão sendo despertados para este importante tema. Na USP, onde temos controle direto, além da graduação, essa temática tem sido divulgada pela Profa. Dra. Neusa Dias de Macedo, em cursos de atualização, bem como em disciplinas de mestrado.”

No que dizia respeito à utilização dos conceitos até a década de 1990, Ota (p. 75) declara que “os termos são realmente utilizados, indiscriminadamente, de forma substituta, quando na verdade significam coisas diferentes”. Com relação à nomenclatura dos programas de educação de usuários empregados no Brasil até meados da década de 1990, Pasquarelli (1996, apud MATA, 2009, p. 24) os designa da seguinte maneira: “Orientação Bibliográfica, Pesquisa Bibliográfica, Instrução sobre o Uso da Biblioteca e Treinamento para o Uso da Biblioteca, entre outros”.

A partir de 1990, também no Brasil os programas relacionados à *information literacy* foram introduzidos, embora de maneira tímida e tardia, em relação aos outros países, sendo que não há consenso com relação a uma tradução para a expressão que possa ser utilizada em todo o país de modo regular.

Decorre de tais posições uma inevitável preocupação com a questão do *ensinar a biblioteca* no contexto brasileiro. As bibliotecas no Brasil, no passado e até hoje, foram e têm sido entendidas como locais de recepção, guarda e difusão de livros e não espaços de aprendizagem sobre si mesmas e sobre os diferentes dispositivos de informação organizada. Tais questões têm sido estudadas no campo da Infoeducação, que reconhece a importância da mediação como meio para apropriação cultural, adotando perspectivas transdisciplinares de conhecimento e de atuação, conforme será tratado no capítulo a seguir.

3 APROPRIAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL

De acordo com o dicionário (Houaiss, 2001, p.1876), mediação tem entre seus significados: “ato ou efeito de mediar; processo pelo qual o pensamento generaliza os dados apreendidos pelos sentimentos; processo criativo mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final”. Do ponto de vista humano, todavia, mediação é condição “intrínseca aos processos de significação, portanto, essencial condição que leva a considerar os elementos que constituem seus processos não simplesmente como ferramentas, mas como signos, portadores de sentidos, agregados à economia das significações” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 83).

Compreender o significado da mediação, na perspectiva da apropriação cultural é questão relevante. O tema é questão central no pensamento de Vigotski. Seus escritos evidenciaram a noção de desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, por meio de sistemas simbólicos. Nesse quadro, as questões sobre pensamento e linguagem estão constantemente presentes tanto na mediação quanto no que se refere a representações mentais e formação de significados. Pode-se afirmar, portanto que o processo de formação das funções psicológicas superiores constitui-se de fora para dentro do indivíduo. A mediação cultural, conceito amplamente estudado na área da psicologia e especialmente perscrutado nos estudos do referido autor, traz uma abordagem que busca unir o âmbito fisiológico com o filosófico, rejeitando a idéia de que o desenvolvimento psicológico do indivíduo se resume a conjuntos de reflexos ou reações a estímulos. Pozo (1998, p.193) explica a relação das ações fisiológicas com as psicológicas ao dizer que “existem aspectos especificamente humanos não redutíveis a associações, como a consciência e a linguagem, que não podem ficar alheios à psicologia”. Porém, esses aspectos não podem ser estudados de costas para a base fisiológica, para o mecânico. Vigotski considerou que o homem, além de responder aos estímulos, também atua sobre eles e os modifica. Este tipo de ação em que estímulos são transmitidos e internalizados, gerando transformação ao invés de imitação, é chamado de mediação. Segundo a teoria de Vigotski,

“os instrumentos de mediação, inclusive os sinais, são proporcionados pela cultura, pelo meio social. Contudo, a aquisição dos sinais não consiste somente em tomá-los do mundo social externo, mas é necessário interiorizá-los, o que exige uma série de transformações ou processos psicológicos” (POZO, 1998, p. 195).

Vigotski identificou em sua teoria o que ele chamou de funções mentais elementares e superiores. As primeiras são aquelas determinadas pela natureza biológica do homem, transmitidas por meio de herança genética. Já as funções mentais superiores constituem as características do Homem e são as demarcadoras do espaço humano, como a cultura, algo especificamente do universo do humano. São, portanto, propagadas por meio das práticas sociais.

O processo de apropriação cultural na criança se dá por meio do processo de inserção progressiva nas práticas sociais ou no meio cultural. É devido à mediação que a criança consegue assimilar e apropriar-se de sua forma humana. Ou seja, “diferentemente do que ocorrem com as funções biológicas, que se inscrevem nas estruturas genéticas das espécies, as culturais inscrevem-se na história social do homem” (PINO, 2005, p.32).

As questões evocadas ao conceito de humano nos textos de Vigotski não remetem ao poderio ou a sua superioridade, mas têm a ver com o lugar em que ocupa na natureza ou em que ponto de seu estágio evolutivo está. O conceito de consciência também está relacionado na teoria de Vigotski, antes de tudo, influenciado pelas ideias de Karl Marx e para quem a emergência da consciência é um processo da realidade histórico-social, ligado ao trabalho, ou seja, ato de agir *sobre* e modificar a natureza, fazendo dela um objeto de sua ação. Nesse movimento transformador da natureza, o homem também é afetado, assumindo o controle de sua própria evolução e ambos adquirem uma forma de existência simbólica. Obviamente, isso não quer significar que a natureza perde suas características, mas, que a partir dessa relação, novas formas lhe são atribuídas pelo homem. Em outros termos, este processo do trabalho de agir sobre a natureza atribui novos significados ao homem sobre a natureza e sobre ele mesmo. Assim, a criança ao nascer traz suas características biológicas, proveniente de sua natureza, que são transformadas pela cultura, por meio das mediações, tornando-se um ser humano.

Embora não se possa afirmar que os indivíduos já, ao nascerem, tenham aspectos culturais desenvolvidos, não há como negar que exista um tipo de memória genética contida em cada pessoa que faz com que ele seja predisposto a tornar-se um ser social.

Desse modo, o homem carrega consigo tanto a sua realidade biológica como também a cultural. É verdade que os estudos nesta área da psicologia focam mais especificamente no nascimento do ser cultural em suas funções elementares, como o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança, mas é também indiscutível que

processos de apropriação cultural se estendem por toda a vida do indivíduo, pois a cultura é um componente simbólico dos sistemas sociais. Por esta razão, é forçoso constatar que mediação e apropriação cultural andam conjuntamente: “a criança só terá acesso à significação dos objetos culturais, ou seja, só poderá tornar-se um ser cultural, por intermédio da mediação do Outro” (PINO, 2005, p. 67).

Reforçando a noção, Vigotski se refere à cultura como algo que é produzido pelo homem, ou seja, não é obra da natureza, e essa produção se dá tanto pela vida social (o que é associado às relações sociais) quanto pela atividade social (o que é relacionado ao trabalho). A cultura não é para Vigotski, porém, um sistema estático e rígido a que os indivíduos se submetem, mas espécie de “palco de negociações em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1992, p. 80). Não se pode deixar de considerar então, que a cultura e seus produtos, sejam materiais ou simbólicos, são constitutivos da natureza humana e que esse processo se dá por meio das vivências e dos significados atribuídos a elas pelos sujeitos. Hernández Rojas (1999, p. 220) confirma a questão ao alegar que

“pode-se concluir que o sujeito, através da atividade mediada, em interação com seu contexto sociocultural e participando com os outros em práticas socioculturalmente constituídas, reconstrói o mundo sociocultural em que vive; ao mesmo tempo tem lugar seu desenvolvimento cultural em que se constituem progressivamente as funções psicológicas superiores e a consciência³⁰”.

Mais adiante, acrescenta que a mediação, feita por meio de ações organizadas, possibilita o desenvolvimento individual, afirmando que

“a participação da criança em cenários e em atividades socioculturais organizadas, com a intervenção e o apoio e outros mais aculturados, lhe permite apropriar-se ativamente dos diferentes instrumentos físicos e psicológicos que se consideram valiosos no referido contexto sociocultural³¹” (HERNÁNDEZ ROJAS, 1999, p. 226).

A idéia de apropriação cultural remete, portanto à subjetividade envolvida no processo de internalização. Oliveira (1992, p.80) expõe a questão ao afirmar que

³⁰Tradução nossa

³¹Tradução nossa

“ao apossar-se do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo (...) o processo de internalização, que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade”.

As relações envolvidas nesse processo de apoderar-se de informações são pessoais e densas e, possuindo estas características, envolvem afetividade, passando longe de serem mecânicas e unicamente intelectuais. Nesse aspecto, pode-se concluir que

“A mediação cultural (...) é, pois, ação de produção de sentidos e não mera intermediação ou transmissão anódina de signos” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 84).

Assim, instâncias de mediação cultural (como as bibliotecas) constroem significados para os objetos, são dispositivos, com suas intenções, linguagens e práticas, “necessitam, portanto, ser considerados além de suas dimensões funcionais. São processos simbólicos, discursos. Contam. Narram” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 84).

3.1 Biblioteca escolar e apropriação cultural: a perspectiva da Infoeducação

As principais metodologias desenvolvidas no decorrer dos últimos dois séculos, com relação ao ensino da biblioteca, apresentam um quadro de referência que mostra êxitos e limites dentro dessas abordagens. Em geral, disciplinares e voltadas à assimilação do dispositivo por seus usuários, a literatura enfatiza que a biblioteca foi e continua sendo objeto educacional, a ser ensinado por meio de procedimentos que visam à eficácia do seu uso, sobretudo na escola. Construídas por especialistas dentro de uma lógica específica, a biblioteca mereceu, portanto, a atenção dos profissionais da Biblioteconomia, sendo entendida como conteúdo indispensável ao êxito escolar, cuja aprendizagem melhora o desempenho na escola.

Entretanto, a sociedade de informação criou e instituiu novas dinâmicas de relação do sujeito com a informação e o conhecimento, provocando mudanças profundas nesse âmbito. Le Coadic (2004, p. 112) reconhece essa mudança nos quadro informacionais e na maneira de

relação com a informação, apontando a necessidade de se compreender a complexidade de habilidades necessárias para a aprendizagem informacional:

“A maré montante dos fluxos de informação eletrônica na rede internet e as aplicações a isso ligadas (jornais, livros, revistas, grupos de discussão, conferências, sítios, bibliotecas, museus, etc., todos eletrônicos) levam a que se proponham questões sobre as habilidades necessárias para aprender a se informar e aprender a informar, e sobre onde adquiri-las”.

Para a Infoeducação, a biblioteca e seus programas de formação, entretanto, se colocam como meios ao diálogo cultural e, portanto, em relação dinâmica com os contextos nos quais se insere. O conceito da Infoeducação apresenta-se como uma maneira de agir, questionar, compreender e de participar dos processos informacionais: “pensamentos, sentimentos, emoções, afetos, memória cultural e valores éticos” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2011, p. 6) são levados em conta como sendo categorias fundamentais, articuladas entre si e que implicam na construção dos *saberes informacionais* (rede de elementos que englobam as habilidades, competências e valores dos sujeitos no trato com a informação). A biblioteca, em que se aplicam esses saberes, tomada como instância de mediação cultural, se interpõe, visando possibilitar relações críticas e criativas dos diferentes públicos com a informação e a cultura.

Perrotti e Pieruccini (2008, p. 51) abordam a necessidade de informar e informar-se, ou seja, disponibilizar e buscar informações reconhecendo que:

“face ao desenvolvimento tecnológico, histórico e cultural em suas diferentes dimensões, tanto informar, quanto informar-se são atividades não apenas cada vez mais imbricadas, mas também cada vez mais complexas e especializadas, envolvendo dispositivos, saberes e fazeres que, por suas características e condições, necessitam ser, eles próprios, continuamente desenvolvidos e apropriados, cultivados e redimensionados, como condição de sobrevivência e participação no universo do conhecimento e da cultura”.

Todavia, estes últimos entendem que tais aprendizagens inscrevem-se em perspectiva sócio-histórica, que coloca os sujeitos como protagonistas do ato de conhecer – significar.

Nesse sentido, a abordagem da Infoeducação defendida pelos autores, contrapõe-se à ideia de práticas que visam à mera assimilação da biblioteca pelos alunos, tendo em vista uso dos recursos para melhor desempenho escolar. A Infoeducação, ao colocar a apropriação da

informação e cultura como questão fundamental, interroga-se sobre o papel dos dispositivos informacionais –dentre os quais a biblioteca escolar –, sobre os modos de sua configuração, linguagens e práticas, implicando aí, de modo privilegiado os sujeitos e suas relações com o universo da informação, do conhecimento e da cultura. No bojo de tais questões, os saberes e fazeres indispensáveis para que os sujeitos se apropriem da matéria simbólica (informações), caracterizam-se como “bússolas cognitivas” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008) a favor das quais a biblioteca (escolar, pública, comunitária etc.), terá papel preponderante. Nesse sentido, esta será pautada por concepções e modos de atuação diferenciados daqueles originalmente definidos pela eficácia de resultados escolares ou índices quantitativos de leitura

“já que buscar não é simplesmente ato de localização e processamento de matéria cuja dimensão simbólica e destinos são indiferentes aos sujeitos e aos contextos de que participam. É, antes, movimento duplo e dinâmico de construção de identidade e de criação de significados para o mundo” (PIERUCCINI, 2004, p. 13).

Em sua perspectiva teórica, A Infoeducação lança um novo olhar ao indivíduo, colocando-o como *protagonista cultural*, diferentemente de um usuário da biblioteca, o que demandará a existência de dispositivos culturais com os quais possa dialogar, tendo em vista que a apropriação implicará aspectos desconsiderados pela assimilação.

Sabemos que todo ambiente informacional é um ambiente complexo dotado de lógicas próprias, constituído de elementos materiais e imateriais, responsáveis por agregar significados aos significados por eles guardados. Pieruccini (2004, p. 50) aborda este assunto de maneira profunda, afirmando que,

“O *dispositivo* é, portanto, signo, mecanismo de intervenção sobre o real, que atua por meio de formas de organização estruturada, utilizado-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que atingem os comportamentos e condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos. Dessa forma, os efeitos dos *dispositivos*, ou seja, dos meios dirigidos, ultrapassam os limites técnicos visíveis para tornarem-se, em nossa sociedade, instrumento da relação conosco, com os outros e com o mundo.”

Além disso, todo ambiente informacional é um dispositivo complexo e o conceito de biblioteca visto como um dispositivo implica uma série de ações e elementos diversos ajustados para um objetivo a ser atendido. Desse modo, torna-se essencial elucidar o conceito de dispositivo nesta pesquisa, pois falamos dele tanto no que se refere ao ambiente

informacional quanto ao conjunto de ações voltadas às aprendizagens do dispositivo. Pieruccini define dispositivo de informação como “um quadro semiótico que produz significados, no interior do qual o sujeito opera” (2004. p.50), ou seja, não apenas suporte de informações, mas instância que constrói significados e é recriada pelos sujeitos a partir das relações que estabelecem com suas linguagens, seus recursos, sua configuração física. O filósofo francês Gilles Deleuze, ao falar sobre dispositivos, afirma

“todo o dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro, a menos que se dê um enfraquecimento da força nas linhas mais duras, mais rígidas ou mais sólidas” (1996, p.4).

Nesse sentido, há distinção entre dispositivos monológicos e dialógicos. No primeiro há um “caráter fechado e ininteligível a não agraciados (...), dado seu caráter autoritário implícito, há uma repartição nítida entre quem fala e quem apenas ouve, quem manda e quem obedece, quem define as regras e quem as deve apenas aceitar” (PIERUCCINI, 2004, p.58). Já nos dispositivos dialógicos, diferentes interlocutores são incluídos, produções de diferentes linguagens e procedências são integrados, os sujeitos são acolhidos em seus diferentes modos de estar e sentir, suas práticas incluem as especificidades e singularidades dos sujeitos e, assim, “informação, conhecimento, sentido, significado, combinam-se, complementam-se, rearticulam-se, na ordem informacional dialógica” (ibidem, p.194). Desse modo, o dispositivo é composto pela junção de elementos diversos e complexos para uma finalidade.

A biblioteca escolar, compreendida como um dispositivo dialógico, possibilita a construção de conhecimentos e cultura, um espaço para o desenvolvimento de novas formas e modos de pensar, sentir e agir face à informação, inclui processos que, nessa dimensão, levam em conta o acesso aos repertórios, mas também e, sobretudo a possibilidade de familiarização dos sujeitos com o dispositivo, a compreensão de seus códigos técnicos e simbólicos, o domínio das ferramentas, a construção de compreensões que extrapolam aprendizagens formais de competências. Nesse ponto, a Infoeducação diferencia-se de outras abordagens, enfatizando que a apropriação da informação passará pela apropriação do “dispositivo informacional, instância capaz de agregar significados às informações por ele guardados” (PIERUCCINI, 2004, p.58). Sob tal prisma, portanto, a noção que entende que o conhecimento resulta da relação indivíduo-texto é restrigente, advogando-se que os

dispositivos têm papel relevante nos processos de constituição de vínculos entre os sujeitos, a informação e cultura, aspecto que incluía, mas avança para além do ensinar a usar.

O ato de aprender, desse modo, adquire nova abordagem dentro da proposta da Infoeducação: as atividades são propostas com a intenção de alimentar a relação do educando com o ambiente, as linguagens, o dispositivo, as técnicas, os recursos, gerando um movimento de produção de significados. Nessa concepção, segundo afirma Pieruccini (2004, p. 34), o enfoque na aprendizagem por competências fica superado, pois “restringir-se na educação para a informação, ao enfoque exclusivo das competências, poderá significar o abandono da interrogação sobre o sentido da informação, os significados sociais e pessoais do conhecimento, inclusive enquanto condição ao desenvolvimento das próprias competências”. O que se almeja (...) é o desenvolvimento de *saberes informacionais* (PERROTTI; PIERUCCINI, 2011) que contemplem domínios socioculturais e educacionais enquanto instâncias de significação.

3.2 *Saberes informacionais*³²: bússolas cognitivas da apropriação cultural

A informação, mais do que um conjunto de dados, é condição imprescindível para a construção do conhecimento e apropriação cultural, sendo definida por Le Coadic (2004, p. 4), como “um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal: impresso, sinal elétrico, onda sonora etc. Inscrição feita graças a um sistema de signos (a linguagem)”.

Amplamente discutido, o quadro informacional em que vivemos, marcado pela presença maciça das tecnologias da informação, tem acelerado e diversificado consideravelmente a circulação e os modos de produzir, distribuir e receber informações. Em meio à tamanha revolução gerada pelas TICs nas últimas décadas, no entanto, nota-se a

³²“Os *saberes informacionais* são, ao mesmo tempo, instrumentais e essenciais, transversais e específicos, procedimentais e conceituais, servindo como instrumento para que possamos atuar nos mais diferentes campos do conhecimento e da ação, assim como elementos fundamentais, chaves para a reflexão sobre a natureza e o conhecimento e seus processos na “era da informação”. Eles são, portanto, metaconhecimentos, isto é conhecimentos sobre os conhecimentos, como reivindica Morin” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2011, p.7).

necessidade de que essas novas maneiras de se apropriar do conhecimento sejam incorporadas também no ambiente da biblioteca escolar, uma vez que,

“apesar de preocupante, não causa estranheza, portanto, estudantes encontrarem-se à deriva em nossas bibliotecas. Tanto estas como eles protagonizam essa crise que a contemporaneidade impôs a relações tradicionais entre informação e cultura, deixando-nos em estado de perplexidade, quando não atônitos e imobilizados” (PIERUCCINI, 2004, p.37).

Torna-se necessário pensar que tipos de saberes são importantes para que os indivíduos possam ser incluídos nesse cenário, todavia de forma crítica e criativa, uma vez que “informar e informar-se envolvem saberes e fazeres especiais e especializados que, diferentemente das atitudes, competências e habilidades exigidas em passado culturalmente distinto e cada vez mais distante, dificilmente se constituem no simples fluxo do existir cotidiano” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 52).

Desse ponto de vista, os *saberes informacionais*, que se caracterizam como “uma trama de elementos que consideram as habilidades, competências e valores dos sujeitos no trato com a informação” (SCAPECHI, 2009, p.36) apresentam-se como ferramenta indispensável para construção do conhecimento, uma vez que, para tanto, “já não é mais suficiente **operar** a informação, é preciso **conhecer** a informação” (ibidem).

Os *saberes informacionais* resultam de trabalho sistemático metódico, orgânico *com e no* dispositivo. Demandam processos educativos consistentes e extensos, e não se constroem autonomamente, em programas de treinamentos de usuários, conforme tem sido verificado historicamente, dada sua complexidade e seu caráter multifacetado frente às questões da contemporaneidade.

Assim, é indispensável a elaboração de programas com foco em aprendizagens que viabilizem o desenvolvimento de *saberes informacionais*, tomados em dimensões amplas, a fim de que o antigo panorama da informação **operacionalizada** seja substituída pela informação **conhecida**, com o entendimento da importância de tais ações em face de um quadro de referências, em que estão inseridos os processos simbólicos de construção de significados para essas informações.

Desse modo, conhecer a informação conduz a um processo de significação que proporciona aos sujeitos o diálogo com seus contextos históricos culturais, possibilitando que

se aproprie deles. Isso quer dizer que esses *saberes* dizem respeito à experiência do sujeito. Esse “ato de significação” implica não somente o processamento de “dados” relativo à decodificação de registros, mas “a imersão numa trama simbólica tecida conjuntamente pelo grupo social, dependendo de interações entre o sujeito e os meios com os quais convive” (PIERUCCINI, 2004, p.52).

4 PESQUISA EMPÍRICA: CONTEXTOS E DINÂMICAS

A avaliação preliminar que compreendeu a escolha do ambiente para realização da pesquisa até a identificação e sistematização das necessidades da Estação do Conhecimento Einstein (ECO) deu base à proposição de objetos e ações que caracterizaram o formato do dispositivo de apresentação da Estação aos grupos atendidos, resultando em instrumentos que contemplaram seus elementos constitutivos (espaço físico, equipamentos, recursos informacionais e recursos humanos), e linguagens do dispositivo e seus combinados para o uso.

4.1 Estação do Conhecimento Einstein: protagonistas, práticas e a problemática

Protagonistas

A Estação do Conhecimento Einstein do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis mantido pela Sociedade Beneficente Hospital Albert Einstein, tem por objetivo desenvolver ações de educação, informação e cultura para os moradores de Paraisópolis, a partir de um convênio de colaboração entre o Programa Einstein e o Colaboratório de Infoeducação da Escola de Comunicações e Artes da USP. Inaugurada em Agosto de 2009, a Estação do Conhecimento Einstein busca consolidar um projeto informacional que tenha como foco de atuação a construção de práticas culturais e de leitura por meio de “diálogos entre saberes” com crianças, jovens, educadores, profissionais parceiros e a comunidade em geral (Colaboratório de Infoeducação - Colabori, 2013).

A Estação do Conhecimento Einstein conta com uma pedagoga coordenadora, duas infoeducadoras, e quatorze educadoras de turmas. O universo de sujeitos atendidos pela ECO diariamente é amplo e inclui desde públicos fortuitos, pessoas que aproveitam a ida ao ambulatório (cuja localização no prédio é privilegiada) para consultas médicas ou atividades esportivas – até grupos de escolas do entorno, Centros de Educação Infantil (CEI) e outros projetos da região, frequentadores espontâneos e os grupos que fazem parte do projeto Educação Cidadã (ECI).

Práticas

Cada grupo de ECI, seis no total, (três do período da manhã e três à tarde), é composto por, em média, vinte crianças e jovens que participam de atividades no período em que não estão na escola. Os grupos visitam a ECO semanalmente para realizarem atividades pedagogicamente planejadas e são divididos por faixas etárias: de 6-8 anos, de 9-11 anos e de 12-15 anos. As atividades com os grupos da Educação Cidadã são articuladas e há o controle do número de participantes, sua faixa etária, o dia e hora do encontro, permitindo que a atividade possa ser elaborada de modo direcionado para cada grupo. No programa dos encontros são trabalhados, principalmente, temas relacionados aos *saberes informacionais*. Um dos programas desenvolvidos na ECI é o *Aprendendo a pesquisar*, em que os alunos são introduzidos ao ato de pesquisar. A partir de um tema escolhido por cada aluno, inicia-se uma pesquisa com metodologias aprendidas em oficinas oferecidas pelas infoeducadoras da ECO. Durante as oficinas, os alunos participam de encontros a fim de desenvolverem suas pesquisas experimentando *aprendizagens informacionais* novas para eles, como, por exemplo, conhecer e explorar materiais de referência, questionar sobre o tema escolhido, optar por outros suportes de informação ou outros gêneros textuais, mudar o tema da pesquisa (se for o caso), sempre contando com a mediação da infoeducadoras que têm o domínio da ECO e pela educadora responsável pela turma.

Fig. 1 – Espaço interno da Estação do Conhecimento Einstein
Fonte: Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

O programa inicia-se com a exploração do espaço e depois parte-se para atividades sistemáticas relacionadas à pesquisa. No momento em que a biblioteca é apresentada aos grupos do projeto Educação Cidadã, as infoeducadoras iniciam a atividade de exploração do

espaço levando os alunos a revelarem suas impressões e opiniões sobre o local para que então todos reflitam sobre o conceito juntamente. Segundo relato das infoeducadoras, nesse momento, os alunos geralmente fazem comparações com a escola e questionam o porquê do nome *Estação do Conhecimento*. A diferenciação da escola com a ECO é feita apresentando-se o espaço e apontando as diferentes áreas da biblioteca e as ações que nela acontecem a todo o momento. A intenção da autonomia é expressa na apresentação do espaço e os alunos são incentivados a agir livremente a partir de suas iniciativas, desde que os combinados para o uso sejam respeitados. Mesmo com as mediações propiciadas pelas educadoras, os grupos atendidos têm dificuldades em compreender e, portanto, de se apropriar do dispositivo, tal como em outros contextos concretos de aprendizagem.

Problemática

No momento em que a apresentação da ECO avança para a linguagem documentária, dificuldades relevantes vêm à tona. Há na biblioteca um *banner* com as classes principais adotadas pela classificação da tabela decimal de Dewey, cujas categorias foram associadas a cores. Esse banner é um recurso informacional importante à orientação no ambiente e faz parte da linguagem informacional do dispositivo. A sua função é auxiliar na identificação dos códigos de localização do acervo da ECO, tornando-se uma espécie de “legenda” que divide a classificação por cores, além de indicar com ícones os diferentes tipos de recursos, tais como materiais de referência e jornais e revistas.

Fig. 2 – Banner

Durante os encontros com as turmas de Educação Cidadã há o momento dedicado à explicação e entendimento do banner. No entanto, existem dificuldades com relação à elucidação da lógica da linguagem documentária usada, o que inibe o processo de apropriação desse elemento que, mais do que permitir a localização dos itens do acervo, implica saber reconhecer e apropriar-se da ordem do conhecimento. Nesse momento do programa da ECI os alunos geralmente começam a tentar encontrar significados para os símbolos e códigos adotados para organizar os materiais e, ao não encontrarem respostas imediatas e compreensíveis aos seus questionamentos, o processo de apropriação de modo geral fica comprometido. Tal falta de domínio da linguagem técnica utilizada para a classificação dos livros gera para as infoeducadoras e educadoras grande dificuldade em apresentar a ECO, principalmente para as crianças de 6-8 anos, pois as categorias de assuntos do banner são conceitos na maioria das vezes desconhecidos para as crianças que, nessa idade, não têm estruturas cognitivas preparadas para tal abstração. Essa linguagem, sistema de códigos que, como qualquer outra linguagem, é indispensável à circulação dos sujeitos no universo da cultura, sobretudo da cultura escrita, passa a ser problemática quando se compreende que a questão não é somente de localização dos materiais no acervo, mas de participação no mundo simbólico.

Ao final do projeto de pesquisa do *Aprendendo a pesquisar* há uma exposição dos trabalhos (cartazes, etc.) chamada *Compartilhando nossas descobertas*. A organização da exposição, parte essencial do processo, inclui a classificação dos trabalhos, conforme adotado para os recursos existentes na Estação. Nesse quadro, os autores do *Aprendendo a pesquisar* usam o banner como ferramenta para classificar as próprias produções, com a intenção de fazer a ligação entre estas e a linguagem documentária do dispositivo. Tal dificuldade, se constatada no âmbito dos educandos, reflete-se igualmente no quadro da equipe local, infoeducadoras e educadoras, que, em maior ou menor grau, admitem não ter compreensão da linguagem especializada, para além da função localização. Nesse sentido, o conhecimento sobre a Estação é apenas e minimamente operacional, não permitindo avançar sobre o sentido da ordem informacional na construção do conhecimento.

4.2 Um Dispositivo de Apresentação da Estação do Conhecimento Einstein: princípios

O quadro inicial apresentado sinalizava para a relevância de desenvolver um dispositivo pedagógico de aprendizagem capaz de apresentar a Estação aos diferentes grupos e capaz de acolher os variados sujeitos que por ali transitam. O dispositivo elaborado incluiu diversos aspectos, considerados a partir das principais demandas e explicitadas e/ou observadas nas relações iniciais entre os sujeitos e Estação, entendendo-se que este seria um passo fundamental do processo.

De cunho colaborativo, a elaboração do referido dispositivo incluiu uma gama diversificada de participantes, face à multiplicidade e complexidade de aspectos considerados em sua constituição, ensejando e confirmando a importância da transdisciplinaridade como categoria inerente ao processo. Ambiente, linguagens e práticas informacionais foram identificados como elementos que atuam nos processos de apropriação da ordem do dispositivo informacional – a Estação - e que, portanto, seriam objeto da abordagem em questão:

- o primeiro, com ênfase nos elementos da ordem espacial;
- o segundo, com ênfase na ordem documentária;
- o terceiro, com ênfase na ordem das práticas e protocolos de relações entre sujeitos-ECO.

A partir de tais objetos privilegiados, articulados entre si, uma vez que tais instâncias não são dissociadas na esfera do dispositivo Estação do Conhecimento, propunha-se acolher os sujeitos em diferentes dimensões: física, intelectual, social. Sem considerar tais dimensões, as ações correriam o risco do pragmatismo que, na perspectiva da apropriação, contradizem os princípios e objetivos propostos pela pesquisa.

As linguagens e formas dos objetos privilegiados foram propostas buscando-se respeitar e articular idade e perfil de cada grupo. Nesse sentido, a opção metodológica pela pesquisa colaborativa foi essencial, uma vez que os saberes da equipe de infoeducadoras da Estação do Conhecimento foram incorporados à dinâmica de produção dos objetos.

Dadas as características dialógicas dessa pesquisa, durante os encontros com a equipe de infoeducadoras, foram elaborados três objetos privilegiados, com ênfase nos elementos constitutivos do dispositivo ECO, com objetivo de apropriação da Estação do Conhecimento:

Diagrama do espaço para proporcionar aos sujeitos a visualização do território. Desse modo, foram representados os diferentes componentes do acervo, do mobiliário aos demais itens que compõem o ambiente informacional. Nos mapas, a localização do acervo busca acompanhar o sistema de classificação adotado na organização dos repertórios da Estação. Os espaços físicos também estão representados proporcionalmente e nomeados de acordo com a nomenclatura utilizada na ECO. Por meio desses mapas, impressos em duas versões, uma para ficar exposta, e outra para ser manuseada, objetiva-se facilitar aos frequentadores da ECO a associação do conjunto de símbolos do mapa com o seu referente. As duas versões do mapa têm os mesmos elementos e cores, porém com algumas diferenças no que diz respeito à orientação das figuras, pois a versão que fica exposta está fixa em uma parede lateral, enquanto que para o mapa que pode ser manuseado, tomou-se como pressuposto que a pessoa se norteie pela porta de entrada da ECO.

Estação do Conhecimento Einstein

MAPA

Fig. 4 - Mapa fixo

b)- Jogo de cartas:

Desenvolvido tendo como tema elementos, princípios e protocolos da Estação, tanto para grupos da ECI quanto para frequentadores espontâneos. Trata-se de um conjunto de perguntas desenvolvido pelas educadoras e infoeducadoras da ECO sobre os elementos constitutivos (espaço físico, equipamentos, recursos informacionais, recursos humanos) e sobre as linguagens do dispositivo e seus combinados para o uso. Além de informativo, tem a

intenção de ser um meio de romper a timidez dos frequentadores e iniciar o diálogo, possibilitando assim, um cenário favorável para a aprendizagem de saberes relacionados ao dispositivo.

As cartas são impressos laminados com 12cm altura por 09cm largura e têm, de um lado, um sinal de interrogação; na outra face da carta, uma pergunta relacionada à Estação do Conhecimento. As perguntas foram elencadas levando-se em conta os elementos do ambiente informacional da ECO e também a linguagem do dispositivo. A linguagem em que as perguntas foram feitas aos alunos foi cuidadosamente observada, para que pudessem ser entendidas pelas crianças. Para identificar tal linguagem, além das observações, foi realizada entrevista com dez alunos com idades entre nove e quinze anos na ECO agregando-se, ainda, contribuições das infoeducadoras, conhecedoras das especificidades dos grupos. Portanto, optamos por utilizar o vocabulário dos alunos, muitas vezes parafraseando sua linguagem informal.

c)- Jogo de tabuleiro:

Foi construído com base no sistema de Classificação Decimal de Dewey, usado para organização do acervo da Estação, e tendo em vista a complexidade das linguagens especializadas para públicos leigos e comumente adotadas para a organização dos materiais nas bibliotecas. Como auxiliar nas questões relativas ao aprendizado das linguagens documentárias, o jogo mantém correspondência com outro objeto privilegiado - o banner-apresentado e fixado numa das paredes da sala da Estação.

O jogo, desenvolvido com o auxílio das infoeducadoras, foi resultado de construção conjunta de toda a equipe (pedagoga coordenadora, infoeducadoras, educadoras e voluntárias), que o confeccionou durante o encontro de formação. Constitui-se de um quadro dividido em cem retângulos, com marcações de 001 a 990, correspondentes às 10 grandes classes e 100 divisões principais, conforme adotado pela Tabela Decimal de Dewey; a cada um dos códigos seguia-se o respectivo nome de assunto, também conforme proposto no referido sistema.

Durante a formação com infoeducadoras da ECO, educadoras de ECI e voluntárias do Projeto Einstein que atuam na ECO, foi realizada uma explicação detalhada sobre os fundamentos da Tabela Decimal de Dewey e apresentado o quadro para o grupo. A proposta era que procurassem em revistas ou livros para recortar, ou mesmo desenhassem,

figuras que pudessem representar cada um dos assuntos indicados na tabela da Classificação Decimal de Dewey (CDD). O grupo aceitou o desafio e, ao final de dois encontros, o quadro estava pronto.

A cada retângulo, corresponderia uma peça com uma figura alusiva ao respectivo assunto. As figuras foram laminadas com plástico e receberam, cada uma, um adesivo (velcro). Da mesma forma, os cem retângulos do quadro foram preparados com pedaços de velcro, possibilitando escolher e fixar correspondências, ou seja, figuras laminadas não necessariamente tinham um “lugar certo” para estar. Pode-se dizer que o quadro dificilmente voltará a ter montagem idêntica ao formato original, dependendo da atribuição ou correspondência dada a cada figura e assunto pelos sujeitos do jogo.

Fig. 5 - Jogo de tabuleiro em sua montagem original

A possibilidade de dubiedade deveria possibilitar, de um lado, a reflexão sobre a complexidade de atribuição de nomes/conceitos às coisas, ou seja, classificar. De outro lado, era desejável que em um momento lúdico de troca, os *jogadores* conversassem, indagassem, expressassem suas dúvidas em relação a termos, categorias e significados relacionados ao banner e à classificação, tendo em vista que estes se mostram muitas vezes obscuros tanto para os alunos, quanto adultos, educadores ou não.

5 APROPRIAÇÃO DO DISPOSITIVO: DINÂMICAS E PROCESSOS

Os produtos elaborados com base em elementos que interferem nos processos de apropriação da biblioteca/ECO foram intencionalmente criados para serem práticas visando os contatos inaugurais dos públicos com a ECO. Todavia, apesar de contemplar os primeiros passos dos alunos em ambiente informacional numa perspectiva ampla, não apenas informando, mas inserindo esses alunos no universo do dispositivo de modo que eles mesmos possam atribuir significados a seus elementos constitutivos, os objetivos de reconhecer as relações entre as aprendizagens informacionais e os processos de apropriação cultural mantiveram-se presentes.

Partindo da proposta de apresentação, a pesquisa buscou, assim, identificar as representações geradas nos alunos pela experiência do dispositivo de apresentação da ECO, sob a probabilidade de que, a partir da apropriação da ECO, os sujeitos possam usar os saberes e fazeres ali construídos como pontes para outros contextos. Isso significa que os sujeitos possam transitar em outros ambientes de informação organizada levando consigo os repertórios construídos na ECO.

Resultados desse processo, a seguir relatados, serão sistematizados tendo-se em vista conhecer e compreender o significado do dispositivo de apresentação da ECO, em diferentes perspectivas: internamente, para o quadro de profissionais/educadoras e para os diferentes públicos e externamente como possibilidade de ingresso e apropriação em circuito informacional da cidade.

5.1 A abordagem do problema: como apresentar e ensinar a Estação do Conhecimento?

A apresentação da biblioteca implicou que, dentro da perspectiva dialógica, no primeiro momento fosse ouvida a experiência das infoeducadoras da ECO, categorizando sistematicamente os problemas identificados quando um grupo novo inicia suas atividades na ECO.

Os relatos indicaram que os educadores preocupam-se e reconhecem que aprender e apreender a complexidade do dispositivo implica aprofundamento, experiência, mergulho,

não meramente sensibilização ou discursos a respeito. Conforme observa uma das infoeducadoras, a importância do tempo - a experiência do ambiente - é categoria da apropriação, e não somente para os alunos:

“A gente mesmo só informa, porque para entender mesmo, os grupos que vêm aqui pela primeira vez, a gente só fala do espaço. Os recursos que o espaço tem, como a biblioteca é dividida, o acervo, só fica nessa informação. Entender a biblioteca e conhecer eu acho que é no decorrer, porque apresentação fica aí a dificuldade. Porque falar o que tem, o que a gente oferece aqui na biblioteca, como ela é dividida, a gente fala, não tem problema nenhum. Algumas perguntas surgem, geralmente por conta das cores do banner e como ela está classificada, que a gente consegue responder. Mas fica na base da informação. Um pouco, não sei se é o termo certo “sem sentido”, porque eles vêm, conhecem... Agora, conhecer e entender, isso eu não estou falando dos grupos da Educação Cidadã apenas, porque esses ficam um bom tempo, estou falando de grupos que vêm conhecer ou grupos de outros espaços, que ficam na base só da informação... Agora entender é mesmo só no decorrer” (Infoeducadora1).

Acrescentam que as dificuldades encontradas nesse processo além de variadas em termos de conteúdo, dependem em muito do modo como os sujeitos abordam o dispositivo, da trama entre desejo e necessidade dos sujeitos e do conhecimento do mediador, sobretudo no domínio do dispositivo e de objetivos concretos ligados à improvisação de estratégias capazes de estabelecer relações no aqui e agora da presença do sujeito na ECO:

“Cada pessoa que vem a este espaço vem com um objetivo pontual. E aí o trabalho da infoeducadora no espaço é atender aquele desejo, àquela necessidade, passar uma orientação de forma que ele possa se localizar no ambiente, mas ele atende a sua necessidade e vai embora... Porque às vezes é uma parada de cinco minutos, às vezes quinze, uma hora, mas que voltam quando têm oportunidade de vivenciar um pouco mais. O que falta para que a gente possa vincular esse sujeito? Criar outra forma de apresentação que não seja só dar a informação imediata para que ele possa se “localizar”...As referências que nós temos são essas, e a preocupação que eu entendo dela é dar uma informação de forma, ainda que breve, mas para que esse sujeito possa minimamente usar os recursos que estão postos. Porque viver o ambiente, aprender a biblioteca vai se dar no contexto, é mais longo. Mas se nós tivermos um produto, algo que seja carregado de significados...” (Educadora 1).

As colocações da equipe de educadores locais, ao confirmarem premissas já conhecidas por meio da literatura e contextos práticos, enfatizam interposições de questões

próprias e características de contextos a serem necessariamente considerados nos processos de produção e apropriação de dispositivos informacionais.

Nesse quadro, o planejamento de produtos informacionais voltados à comunicação das lógicas e linguagens da Estação demandaria a abordagem de saberes conceituais, pedagógicos, técnicos, operacionais e atitudinais, implicando ações preliminares indispensáveis aos ambientes de aprendizagem.

5.2 Programa de Infoeducação e apropriação cultural

Ações voltadas à apropriação da biblioteca implicam diálogo entre “universos” – da informação organizada, com suas lógicas próprias, complexidade e artificialidade e dos sujeitos, sobretudo crianças e jovens.

Nesse quadro, o espectro de atuação dos mediadores culturais é amplo. Lafortune (2012, p.44), ao referir-se sobre as possibilidades de atuação na área de mediação cultural, afirma que o mediador, no seio dos ambientes institucionais exerce uma função de agregador, “a quem a instituição confiou o encargo de se adaptar a divulgação e programação cultural para o público, e também para o não-público³³”. Por outro lado, o mediador cultural, no seio dos ambientes socioartísticos exerce uma função de intervir no engajamento artístico e criativo, “aos atores nesses ambientes, com projetos variados, é atribuir a tarefa de agente de desenvolvimento cultural no território³⁴”. Além disso, Lafortune cita ainda outros aspectos a serem considerados na atuação dos mediadores, como a confiança e a sensibilização.

Apesar de as concepções de mediação variarem de acordo com os interesses de cada ambiente, entre os objetivos, posições pessoais e papéis desempenhados por seus profissionais há um ponto em comum, “todos os mediadores culturais procuram facilitar a transmissão e promover a apropriação da cultura³⁵” (LAFORTUNE, 2012, p.40).

Apropriação da informação implica práticas especiais, dentre as quais aquela que permite ao aluno apropriar-se dos dispositivos informacionais, como a biblioteca escolar, instância que, sobretudo nos quadros nacionais, tem papel relevante na iniciação e

³³ Tradução nossa

³⁴ Tradução nossa

³⁵ Tradução nossa

conhecimento do universo informacional e que lhe permitirá transitar pelas infovias do conhecimento, navegando por suas certezas e errâncias. Aprender a biblioteca, ser introduzido nela, é modo de participar da cultura da informação, maneira de partilhar e construir significados para a Informação em nosso mundo.

No esforço de sistematizar conceitos e encaminhar ações de Infoeducação, tem sido desenvolvido o Programa de Infoeducação (PERROTTI, 2012), cujo objetivo geral é o de

“apropriação de *saberes informacionais* indispensáveis aos processos contemporâneos de construção do conhecimento, por meio de aprendizagens resultantes de ações de infoeducação desenvolvidas de forma sistemática, progressiva e permanente, em diferentes contextos educativos, escolares e não-escolares, com formatos e metodologias compatíveis com suas respectivas naturezas”.

O Programa de Infoeducação (o programa completo encontra-se no anexo 1 deste trabalho) lista como objetivos específicos, aprendizagens atitudinais (atitudes e valores), aprendizagens procedimentais (habilidades) e aprendizagens conceituais (competências). Os conteúdos contemplados no programa dizem respeito a:

- ❖ Dispositivos de informação e cultura;
- ❖ Circuitos de informação e cultura;
 - Tipologia documentária;
 - Linguagens e produtos documentários de recuperação de informação;
 - Informação oral;
 - Informação escrita;
 - Informação audiovisual;
 - Informação eletrônica, modalidades, linguagens e usos;
 - Referências bibliográficas e bibliografia;
 - Práticas Educativas e Culturais na biblioteca;
 - Pesquisa escolar;
 - Informação e vida comunitária: produção e utilização de acervos de memória local;
 - Organização e Gestão de documentação pessoal;
 - Avaliação de dispositivos informacionais e seu funcionamento.

Apropriação da informação e do conhecimento na era da informação implica, assim, *saberes informacionais*, que podem e devem ser objeto de ações colaborativas pela Escola, tendo em vista aprendizagens sistemáticas capazes de constituir as referidas “bússolas cognitivas”, fundamentais à navegação nos mares da informação, do conhecimento e da cultura.

Considerando-se o cenário em que todas as partes são consideradas elementos fundamentais em um processo de construção, a metodologia de desenvolvimento do Programa de Infoeducação é cooperativa, abrangendo o infoeducador, que é

“o profissional que tem domínio da lógica e do funcionamento das Estações do Conhecimento e das Estações Culturais em especial, das Redes de Dispositivos Culturais em geral, para atuar como mediador de processos de aprendizagem informacional indispensáveis à apropriação simbólica e ao protagonismo cultural em nossa época” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008, p. 96),

Os demais educadores, a família, a comunidade local e distante, nas modalidades presencial e virtual. Da mesma forma, dado o caráter dinâmico imposto pelos contextos em que se aplicam, as avaliações são propostas a serem realizadas em diversas vertentes: auto-avaliação, avaliações formais e informais, grupais e individuais, permanentes e em final de processos ou de ciclos, por meio de observações e relatos de infoeducadores, docentes, coordenações pedagógicas, pais, responsáveis e comunidades.

Sendo um programa abrangente, com quatorze itens, o Programa de Infoeducação é uma referência ampla e consistente, a ser tomada para atendimento à complexidade da questão informacional. Cada item do Programa implica desdobramentos, e, nesse estudo, foi privilegiado o primeiro item do programa que se refere aos dispositivos de informação e cultura: a biblioteca escolar, como já indicado anteriormente, o ponto inicial da questão da apropriação do dispositivo.

O desenvolvimento do experimento foi baseado nos elementos propostos no Programa de Infoeducação que, em seu item “3.1 Dispositivos de Informação e Cultura”, especificamente trata da Biblioteca como Estação do Conhecimento, desdobrando os seguintes pontos:

- “Sua importância educacional e cultural;

- Nomeação, localização, acesso, modo de funcionamento, combinados para o uso;
- Elementos constitutivos:
 - Espaço físico: identificação, importância, funções e funcionamento, usos;
 - Equipamentos: identificação, importância, funções e funcionamento, usos;
 - Recursos informacionais (livros, periódicos, folhetos, vídeos, DVDs, CD-ROMs, fotos, mapas, objetos tridimensionais, web, pessoas)
 - Recursos humanos: o infoeducador, seus papel educacional e cultural, funções, atribuições” (PERROTTI, 2012, p. 3).

5.3 Abordagem da problemática e preparação do ambiente

O ambiente da ECO necessitava de ajustes para que pudesse ser apresentado aos alunos sem que houvesse questões técnicas que os impedissem de tirar o máximo de proveito das atividades das quais participariam. A infoeducadoras da ECO revelaram que muitos livros estavam catalogados com assuntos que não correspondiam ao contexto da ECO e alguns outros estavam disponíveis na estante mas não estavam catalogados na base de dados. Esses problemas eram decorrentes do fato de a catalogação dos livros ser realizada em outra biblioteca da rede de bibliotecas Einstein e de os livros serem enviados já catalogados para o acervo da ECO. Essa condição por vezes causa divergências na catalogação dos livros e certa lentidão no processo, que precisam ser corrigidas, sempre que necessário. Da mesma forma, alguns registros de itens do acervo foram perdidos no catálogo eletrônico, não sendo mais recuperáveis na pesquisa nos terminais.

Tais relatos demonstravam a importância de uma ação - força tarefa - que permitisse atualizar a organização do acervo, mas também conhecer as nuances e meandros que revestem o terreno, suas peculiaridades, indispensáveis a quaisquer formas de mediação cultural.

A imersão no terreno viabilizou diálogos, observações, o deixar-se surpreender, ou seja, dinâmicas fundamentais à construção da parceria caracterizada pelo envolvimento e colaboração de diversos sujeitos que propiciaram a abordagem da questão de modo mais próximo e sob vários enfoques.

As visitas de observação mostraram-se oportunidades valiosas para colher informações e alimentar o relacionamento construído em torno do objeto em análise. Os diálogos com a infoeducadora que inicialmente eram distantes e até um pouco tensos, foram

modificando-se para conversas agradáveis e atenciosas. Essa mudança decisiva trouxe diversas contribuições no processo de criação e desenvolvimento do dispositivo de apresentação da ECO. A infoeducadora tornou-se parceira e facilitadora, não apenas fornecendo o espaço e articulando os horários, mas também negociando com as educadoras para que trouxessem os alunos para atividades planejadas visando experimentar e conhecer resultados da incorporação dos materiais elaborados para a apresentação da estação. Sem dúvidas, este aspecto dialógico fez com que o processo tenha gerado frutos e a colaboração mostrou-se um elemento diferenciador a favor de uma equipe interdisciplinar (educadores-bibliotecário), beneficiando-se mutuamente.

5.4 Parcerias com educadores

O *aprender a biblioteca* tem sido uma preocupação constante dos projetos da ECO, e as educadoras do Programa Einstein acompanham e colaboram em todas as ações lá realizadas. Além das infoeducadoras, as educadoras constituem grupo relevante ao processo de desenvolvimento e acompanhamento do dispositivo de apresentação da ECO. Da mesma forma, o processo revelou-se significativo para a aprendizagem das noções e referências fundamentais à orientação dos alunos, em situações específicas de trabalhos. Tais encontros foram oportunidades incomparáveis para a realização de trabalhos nesse âmbito, conforme relatado pelas infoeducadoras. Desde o início da implantação da ECO, as educadoras tinham dúvidas sobre a linguagem e os códigos da biblioteca e desejavam saber mais sobre esse conteúdo pois, no momento em que os alunos que fazem parte da ECI classificam suas pesquisas, há sempre uma complexidade que as impede de decifrar e encontrar a classificação para os temas e as educadoras pouco podem auxiliá-los. Após algumas conversas com a equipe da ECO, foi acordado que também as voluntárias e os monitores que trabalham na ECO seriam contemplados nesses encontros de caráter formativo, tendo em vista:

- O Dispositivo de Apresentação da Estação do Conhecimento seus fundamentos, a metodologia e os materiais de apoio;
- As linguagem técnica da organização do acervo da Estação do Conhecimento (CDD e banner auxiliar com cores);

- Elaboração do quadro com referências à tabela CDD (Jogo de Tabuleiro), a ser aplicado com os alunos da Educação Cidadã.

Essa temática foi alvo de encontro específico, voltado a problematizar a questão em termos do significado de não meramente aprender a usar a biblioteca e seus recursos, mas apropriar-se de suas lógicas, em toda sua complexidade, como forma de construção de conhecimento e participação cultural. A abordagem permitiu incluir as educadoras como parceiras na elaboração dos produtos em desenvolvimento, incluindo tais mediadoras nas tramas que envolvem os processos de iniciação na Estação. A proposta do jogo de cartas foi o primeiro desafio. Após explicação de como se propunha fazer o jogo com as crianças, com cartas exibidas uma a uma, as educadoras, colocadas na posição dos iniciantes, vivenciaram a experiência de responder as perguntas do jogo.

O quadro da Classificação Decimal de Dewey (CDD) foi igualmente incluído na parceria. A intenção de sugerir tal atividade para as educadoras e voluntárias foi não somente promover sua formação a partir de explicações e transmissão de noções sobre a ordem documentária, mas igualmente propiciar uma experiência significativa, envolvendo-as na produção do Jogo de Tabuleiro que, desta forma, seria feito pelas professoras para os alunos. A inclusão das educadoras como opção metodológica na produção do dispositivo de apresentação da estação é de relevância singular, visto que elas conhecem o universo dos alunos da ECI e, melhor do que qualquer outra pessoa, podem contribuir para a qualidade dos materiais produzidos, por exemplo, escolhendo figuras com significados pertinentes ao universo cognitivo dos diferentes grupos de crianças.

Desse modo, a atividade foi oferecida às educadoras e imediatamente iniciada. As educadoras foram prestativas no desempenho da atividade e cuidadosas ao escolherem as figuras. Por diversas vezes se indagavam se o que estavam escolhendo para determinada divisão de assunto da tabela teria o mesmo significado para os alunos para os quais preparavam o jogo. Houve muito cuidado com relação à busca de figuras que fossem conhecidas das crianças e, quando determinadas representações não eram identificadas nas figuras disponíveis, (as da classificação 400 - idiomas -, por exemplo), passaram a produzir manualmente a imagem que representaria cada classe temática.

Algumas educadoras disseram que pediriam para que os alunos trouxessem à Estação do Conhecimento seus planos de pesquisa, para que, ao final do jogo, pudessem classificá-las, buscando, assim, conferir a qualidade e pertinência do estavam produzindo. As educadoras

pretendiam, com isso, vincular o que os alunos aprendem no projeto *Aprendendo a pesquisar* do ECI e os novos saberes adquiridos nos encontros de trabalho.

A atividade do jogo de tabuleiro com os grupos envolvidos foi precedida pela apresentação do catálogo eletrônico, para que eles soubessem que o que é visto no ambiente corresponde à outra modalidade de organização eletrônica, que deve ser gradativamente aprendida. Mesmo que eles não tenham como acessar o sistema imediatamente, a infoeducadora pode fazê-lo para eles. Assim, a oportunidade possibilitou tratar-se da necessidade de avançar nesse sentido, já que o catálogo eletrônico complementa a busca de livros no acervo. Certamente, compreender o sistema de classificação e os meios de recuperação das informações e localização mais ágil dos documentos é questão fundamental que implicam os processos de apropriação dos dispositivos informacionais, que fez avançar com os alunos e incluir este item na proposta com os participantes. A ideia de incluir a visita a uma biblioteca da cidade, grande e bem aparelhada, sinalizava nessa direção, mostrando que as atividades propostas deveriam extrapolar a dimensão de mero “exercício de biblioteca”, ou um “faz de conta”, que no contexto concreto não se sustenta. Por que não trabalhar com a complexidade de abordagem de um catálogo eletrônico no contexto dado? Conforme Vigotski (POZO, 1998, p. 197), a zona de desenvolvimento potencial, que é representado pela diferença entre o que o indivíduo consegue fazer de maneira autônoma e os mediadores já interiorizados pelos sujeitos, é categoria a ser considerada nos processos de aprendizagem e assim, foi proposto que a abordagem do catálogo fosse incorporada à dinâmica do jogo de tabuleiro.

Tal elaboração de projeto nos remete a questões da ordem da apropriação do dispositivo, uma vez que as ações desenvolvidas na Estação do Conhecimento foram, mais do que programas de treinamento, um dispositivo que envolveu a participação do quadro de educadores, que participaram das discussões apresentando alternativas, contribuições à realização das práticas, no âmbito de seus saberes e fazeres próprios. Da mesma forma, a participação acabou por contribuir para a aprendizagem do dispositivo pelos educadores e aprofundar conhecimentos das infoeducadoras que, ao oferecerem subsídios para a consecução das atividades, interrogavam e se interrogavam sobre elementos que o constituem buscando adequações no âmbito dos alunos/participantes. Também eles foram *submetidos* à zona de desenvolvimento potencial, tanto quanto a própria pesquisadora, em relação às considerações sobre os grupos e aos modos de lidar com eles. Dessa forma, foi possível voltar

às indagações sobre as relações entre o aprender a biblioteca e o apropriar-se dela, objetivando-se a perspectiva de que os seus quadros possam ir além da esfera do fazer burocrático, alcançando voos mais altos, no propósito de tomá-la instância de informação, mas igualmente de formação.

5.5 Formato do Dispositivo de Apresentação e participantes

O projeto em desenvolvimento adotou uma prática informacional concebida, planejada, desenvolvida e avaliada, tendo em foco processo de apresentação e apropriação da Estação do Conhecimento Einstein para crianças, adolescentes e jovens e que, posteriormente, pudesse ser incorporada às dinâmicas em desenvolvimento na unidade, pela equipe de profissionais e voluntários que atuam no ambiente. Por esta razão, a proposta para a definição da duração e formato, levando em conta a idade e o perfil de cada grupo, foi elaborada conjuntamente com a equipe de infoeducadoras da Estação do Conhecimento.

As atividades com os grupos da ECI são articuladas, pois há o controle do número de participantes, sua faixa etária, o dia e hora do encontro, o que permite que as ações possam ser elaboradas de modo direcionado para cada grupo. Os grupos visitam a Estação do Conhecimento semanalmente para realizarem atividades pedagogicamente planejadas. No programa dos encontros são trabalhados temas relacionados às metodologias de pesquisa. A partir de um tema escolhido pelo próprio aluno, é desenvolvida uma pesquisa com metodologias aprendidas em oficinas oferecidas pelas mediadoras da Estação do Conhecimento. Durante as oficinas os alunos são ensinados a pesquisar, a utilizar materiais e referência, a ponderar sobre em que momento deve-se optar por outros suportes de informação ou outros gêneros textuais, entre outros. Em situações específicas, quando vão tratar de algum assunto mais complexo, as infoeducadoras dividem as turmas, fazendo duas sessões, e assim podendo atender melhor a cada grupo.

Além dos grupos da ECI, existem grupos agendados de outras escolas da região e que visitam a ECO periodicamente para a realização de pesquisas escolares ou para participarem de atividades. Há também os frequentadores espontâneos, pessoas da comunidade que visitam a ECO para realizar empréstimos de livros ou lerem enquanto esperam por atendimento ambulatorial no prédio da ECO.

A faixa etária trabalhada nos grupos de Educação Cidadã na pesquisa foi de nove a quinze anos.

A aplicação do programa de dispositivo contemplou quatro turmas da ECI sendo elas: as turmas de 9-11 anos e 12-15 anos da manhã e as turmas de 9-11 anos e 12-15 anos da tarde e teve duração de três encontros, sendo o primeiro dedicado à exploração do espaço, regras e combinados para o uso por meio da utilização do jogo de cartas, o segundo encontro foi dedicado à atividade com a montagem do painel de sinalização de classificação preparado pelas educadoras e o terceiro encontro foi dedicado à visita à Biblioteca de São Paulo, com a intenção de identificação dos saberes adquiridos. Os encontros foram semanais, sistemáticos e sequenciais, de maneira que os alunos puderam reconhecer a conexão entre um encontro e o outro. Todos os encontros tiveram o mesmo formato, independente da faixa etária do grupo. As adaptações, quando necessárias, ocorreram com relação à linguagem e ao nível de mediação interpessoal requerido na atividade, que eram ajustados no momento oportuno.

A proposta não teve como finalidade funcionalizar o uso da Estação do Conhecimento Einstein e facilitar o acesso à informação, embora isso tenha acontecido como resultado. O propósito principal foi de que estes alunos se apropriassem dos *saberes informacionais* nos quais essas questões são essenciais e tivessem sua primeira experiência de inserção no circuito de informação organizada, buscando identificar e salientar referenciais acerca de tal problemática, uma vez que saber a ordem informacional do dispositivo, sua lógica, consiste em categoria fundamental do conjunto saberes indispensáveis aos processos de apropriação da informação na contemporaneidade e de protagonismo cultural, sendo condição de existência e de direito democrático de todo e qualquer cidadão nas chamadas sociedades da informação.

5.6 Apropriações do espaço: o mapa

A partir da observação do repertório de modelos apresentação do espaço já utilizados pelas infoeducadoras da ECO, que utilizava linguagens e aprofundamento diferentes, mas não contava com objetos privilegiados para os variados tipos de turmas e frequentadores, foi iniciada a elaboração de aparatos que servissem para esse fim, iniciando

pelo mapa da ECO. Havia a necessidade de se pensar estratégias que propiciassem fixações e chamassem a atenção dos alunos sobre a “geografia do dispositivo”.

A proposta inicial da criação do mapa foi elaborar um guia apontando a localização de todos os principais elementos e recursos no espaço da ECO. Com este recurso visual, pretendeu-se proporcionar aos alunos compreensão do espaço por meio de sua representação gráfica. Todos os diferentes componentes do acervo foram representados, do mobiliário aos demais itens que compõem o ambiente informacional. No mapa, a localização do acervo obedece à tabela de classificação por cores atribuída às classes principais da Classificação Decimal de Dewey. Os espaços físicos também estão representados proporcionalmente e nomeados de acordo com a nomenclatura utilizada na ECO.

Duas versões do mapa foram desenvolvidas: uma para ser exposta no mural que fica próxima à mesa da infoeducadora, logo na entrada da ECO, e outra que pode ser manuseada.

As duas versões do mapa (a que fica exposta e a que é manuseável) têm os mesmos elementos e cores, porém com algumas diferenças no que diz respeito à orientação das figuras, pois a versão que fica exposta está fixa em uma parede lateral, enquanto que para a versão manuseável, tomou-se como pressuposto que a pessoa se norteie pela porta de entrada da ECO.

O mapa manuseável ficou à disposição da equipe da ECO, para servir de apoio nas atividades do projeto *Aprendendo a pesquisar* e em outras situações, conforme necessário. No que diz respeito à apropriação cultural do dispositivo, a compreensão do espaço e da distribuição dos elementos é um aspecto de relevante importância, principalmente quando se trata de introduzir indivíduos em ambientes especializados, sem correspondências nos contextos espontâneos de convivência, como é o caso dos circuitos de informação organizada. A construção de saberes relativos ao espaço do dispositivo permitiu aos alunos a construção de referenciais que lhes permite transitarem em novos ambientes com alguma naturalidade. Esses saberes são ligados não apenas ao “saber localizar-se”, mas sobretudo, conforme visto, influenciam na confiança que eles têm em si mesmos ao conseguirem identificar elementos conhecidos em outros ambientes, o que também traz sensação de familiaridade e segurança.

Fig. 6 - Mapa fixo no mural 1

Fig. 7 - Mapa fixo no mural 2

Com relação ao uso do mapa na ECO, verificou-se que o emprego desse guia não é uma questão crítica para o contexto, uma vez que o espaço é fisicamente pequeno e os modos de abordagem dos públicos é direto. Esse objeto privilegiado revelou-se um acréscimo sem muito sentido do ponto de vista do custo de elaboração e de impressão naquele cenário.

Sabemos que o aprender a localizar-se no ambiente informacional por meio de mapas, diagramas, quadros, legendas e símbolos não é compreendido como algo que faz parte da cultura da biblioteca. A representação gráfica do mapa contém elementos complexos para o repertório de decodificação dos grupos de frequentam a ECO e a falta de uma abordagem específica para este objeto privilegiado impediu que essas dificuldades fossem suplantadas. Além disso, as mediações interpessoais na ECO são extremamente efetivas, ou seja, há sempre um infoeducador presente. Não há distanciamento entre a entrada desses sujeitos e o ambiente informacional. Assim, o próprio dispositivo e as mediações cotidianas minimizam o papel do mapa.

A existência de tal objeto privilegiado, mesmo que no primeiro momento não tenha sido absorvido, foi importante para que os sujeitos que ali transitam possam se familiarizar com a ideia da existência de tal recurso, uma vez que em outros dispositivos, estes sim maiores, o uso de mapas é necessário.

Sabe-se que ambiente informacional não é um ambiente comum, em que o sujeito recupera referências de uma cultura informal, do conhecimento tácito que ele tem de outros ambientes. Todo tipo de organismo específico implica aprendizagens específicas, sobretudo os especializados. No espaço local, apesar de o mapa não ter sido utilizado de forma efetiva,

as ações que foram deflagradas conseguiram exercer o papel de informar sobre espaço. As modalidades que foram ali propostas compensaram o não uso do mapa e construir a autoconfiança nos sujeitos para que transitassem em outro ambiente informacional. Assim, a apropriação do ambiente, em todas as suas nuances e dimensões é essencial no processo de conhecimento e apropriação do dispositivo. Se no caso da ECO, a geografia local favorecia a entrada imediata no espaço e até uma apropriação do todo por meio visual, pois não há áreas “escondidas”, por outro lado essa não é a realidade de outros contextos, portanto ter um mapa da instituição e saber ler esse mapa dá ao sujeito um elemento a mais que pode extrapolar até mesmo as mediações interpessoais.

5.7A apropriação das informações institucionais: o folheto

Além do mapa, foi iniciada a criação de um folheto de apoio para a equipe da ECO. A princípio, os esforços foram concentrados no sentido de reformular o folheto com que a equipe da ECO trabalha. Os objetos privilegiados, tais como um folheto, que têm como finalidade objetivar os combinados adotados no âmbito da ECO tomam características complexas, uma vez que as regras da ECO são frequentemente negociadas, diferentemente das instituições com foco em coleções cuja preocupação está focada na preservação de seu patrimônio. Assim, chegar ao discurso representativo dessas negociações sem deixar à margem o que é responsabilidade de ambas as partes - da instituição e dos públicos que frequentam a ECO - tornou-se irrealizável naquele momento.

Desse modo, optou-se por manter o folheto atual, que contém as informações básicas sobre a Estação do Conhecimento Einstein, como horários de funcionamento e atividades oferecidas, em utilização há algum tempo, que parece atender às necessidades da equipe e frequentadores da ECO.

Por outro lado, porém, detectou-se que a ECO não dispunha de material impresso com conteúdo institucional. Como o folheto com as informações básicas de empréstimos e atividades oferecidas mostrava-se adequado, essa seria a opção para pessoas que demandassem detalhes institucionais sobre o projeto Einstein em Paraisópolis e, em especial, sobre a Estação do Conhecimento. Embora a prática colaborativa englobe esforços dos diversos agentes envolvidos, é importante salientar que nem sempre as ações propostas podem

avancar devido às condições específicas experimentadas pelo terreno, cujo tempo e ritmos são diferentes do tempo da pesquisa. Em decorrência, a elaboração do folheto institucional não se desenvolveu naquele momento. Na metodologia de pesquisa colaborativa, o pesquisador não se confunde com o terreno, mas aprende com ele, como se movimenta, quais são seus fluxos e quais são as suas dinâmicas. Por outro lado, o terreno também aprende com as referências que a pesquisa oferece. Há, deste modo, uma troca e as aprendizagens se confundem e face ao quadro e às dinâmicas daquele momento, a proposta do desenvolvimento do folheto institucional tornou-se questão secundária.

5.8 A apropriação de combinados para o uso por meio do lúdico: o jogo de cartas

O Jogo de Cartas é composto por perguntas desenvolvidas conjuntamente com as infoeducadoras da ECO, com contribuições dos educandos, sobre os elementos constitutivos (espaço físico, equipamentos, recursos informacionais, recursos humanos) e sobre as linguagens do dispositivo e seus combinados para o uso. A perspectiva era, por meio do jogo/lúdico, além de informar, criar oportunidades de diálogos introdutórios sobre essas questões. Em geral, a comunidade que faz uso dos dispositivos recebe regras prontas - o regulamento - elaboradas pela biblioteca e, via de regra, não consegue fazer ideia do significado das determinações, nem sempre claras ou difíceis de serem compreendidas por meio da leitura, exclusivamente. O jogo de direitos e deveres nem sempre fica claro, sobretudo para aqueles que, ao serem iniciados não trazem, portanto, repertórios de aprendizagens sobre o uso do equipamento coletivo.

As perguntas foram elencadas levando-se em conta os elementos do ambiente informacional da ECO, a linguagem do dispositivo e a experiência das infoeducadoras que agregaram sua própria experiência das relações e práticas costumeiras, como referência à definição do repertório questões incluído no jogo. A linguagem das perguntas foi cuidadosamente observada, para que estas pudessem ser entendidas pelas crianças. Para identificar tal linguagem, além das observações diretas e da referida participação das infoeducadoras, foi realizada entrevista com dez alunos com idades entre nove e quinze anos. Em decorrência, as perguntas emprestaram vocabulário dos alunos, muitas vezes parafraseando sua linguagem informal:

1. Quem pode usar a Estação do Conhecimento?
2. Por que a Estação do Conhecimento tem esse nome?
3. Qual é o horário da Estação do Conhecimento?
4. O que é necessário para ter a carteirinha para emprestar livros?
5. [Pergunta sobre empréstimos – traz uma foto ilustrativa sobre empréstimos para que o aluno e a infoeducadora falem livremente sobre os combinados para o empréstimo]

Fig. 8- Pergunta sobre empréstimos

6. Quando você empresta um livro, quando é o dia de devolver?
7. Quando você quer ficar com o livro mais uma semana, o que você faz?
8. Todos os livros podem ser emprestados?
9. Os Dvds podem ser emprestados?
10. Como encontrar os livros que precisamos?
11. Os livros têm etiquetas de bolinhas com cores. O que são essas cores?
12. [Pergunta sobre o banner – traz uma foto do cartaz para que o aluno e a infoeducadora falem livremente sobre os significados e usos do banner]

Fig. 9- Banner

13. Você sabia que os livros têm etiquetas nas suas laterais, e que nas etiquetas tem sempre números e algumas letras? Você sabe pra que serve isso?
14. Além de livros, que outros materiais a Estação do Conhecimento tem?
15. Como funciona para marcar para usar os computadores?
16. Para quê os computadores podem ser usados?

17. Além de empréstimos de livros, quais atividades acontecem na Estação do Conhecimento?
18. Você conhece a história de como foi feita a intervenção na porta da Estação do Conhecimento?
19. Você pode pedir ajuda para as educadoras e voluntárias? Para fazer o quê?

O jogo e a situação por ele criada, assim, constituíram-se como instâncias de mediação, de articulação entre os sujeitos implicados: de um lado, os especialistas/educadores que formalizam as regras e, de outro, quem deve conhecê-las para poder interagir de modo adequado no ambiente e, nesse sentido, se a regra não for aceita pelo aluno surgem as possibilidades de *negociações*, em que os jovens exercem o protagonismo, argumentando e adequando os combinados de maneira a torná-los cabíveis e possíveis de serem cumpridos.

O Jogo de Cartas foi utilizado com quatro turmas de Educação Cidadã, de idades entre nove e quinze anos, compostas, em média, por doze crianças cada uma, com o apoio e acompanhamento da infoeducadora da ECO e das educadoras do projeto Educação Cidadã.

Figs. 10-11 - Introdução do jogo de cartas com alunos de 9-11 anos

Os encontros começavam com uma explicitação dos motivos da atividade, que eram de conversar sobre os combinados para o uso e de conhecermos um pouco mais sobre a organização dos livros da ECO. Era comunicado aos alunos que além do Jogo de Cartas, eles participariam de um Jogo de Tabuleiro e de uma visita externa. Em seguida, as cartas eram apresentadas, com a explicação de que o jogo pretendia estimular uma conversa sobre a Estação do Conhecimento, para que assim eles pudessem saber mais sobre aquele espaço.

As turmas de 9-11 anos, em geral, se sentiram atraídas pela atividade logo no início, demonstrando empolgação por participarem de um jogo. Os inícios das sessões foram agitados, com todos levantando as mãos e querendo responder às perguntas ao mesmo tempo,

mesmo antes de entender do que se tratava. Já as turmas de 12-15 anos demonstraram pouco interesse nos primeiros momentos, o que não os impediu de iniciarem o jogo e serem envolvidos pela atividade durante a sua realização. Depois de iniciada a dinâmica do jogo, eles participaram da atividade de modo mais organizado e refletindo antes de darem as respostas.

Figs. 12-13—Alunos interagem durante a atividade do jogo de cartas

A Estação do Conhecimento tem um aspecto dialógico irrefutável, em que os educandos definem também combinados, conjunto de direitos e obrigações compartilhados pela Estação e seus públicos, protocolos a serem mutuamente atendidos. Desse modo, apropriar-se dos combinados é algo indispensável para que os sujeitos possam identificar e compor seus referenciais e exercerem seus papéis de protagonistas culturais.

Em todas as sessões três perguntas em especial deram abertura para diálogos introdutórios na questão da linguagem do dispositivo. São elas:

- Pergunta sobre o banner – traz uma foto do cartaz para que o aluno e a infoeducadora falem livremente sobre os significados e usos do banner
- Os livros têm etiquetas redondas coloridas? O que significam?
- Você sabia que os livros têm etiquetas nas suas laterais, e que nas etiquetas há sempre números e algumas letras? Você sabe para quê serve isso?

Esses foram momentos chave para o encontro com os alunos, pois a partir daí foi possível conversar sobre linguagem documentária usada, algo que geralmente não é abordado pelas infoeducadoras e, portanto, apontado como uma grande dificuldade à apropriação do dispositivo por diferentes grupos. As dificuldades que geralmente são interpostas em relação à organização documentária corrente, atribuindo-se aos públicos a incapacidade de entendê-la. Tal dificuldade parece gerar certo descompromisso no sentido de ensinar tais linguagens e lógicas, deixando que o *tempo se encarregue* de fazer os sujeitos entenderem, por si mesmos

o que estas significam. De outro lado, por vezes, tal aprendizagem é subestimada, sobretudo quando há mediadores encarregados de localizar o material desejado pela pessoa. Num caso ou noutro, a experiência com os diferentes grupos revelou que o momento de conhecer a linguagem documentária mostrou-se significativo, conforme relatado:

“Os números(...) vão de 200 a 900. Que a minha memória ficou cheia. Que tem os materiais de referência” (Menina 4, 12 anos).

“Eu aprendi também que aquele negócio azul que tem na Estação... eu não sabia que era banner” (Menina 5, 12 anos).

Nas oportunidades em que se falava sobre os significados das cores e das etiquetas nas lombadas dos livros, as crianças eram convidadas a ir até o acervo e olharem as etiquetas de perto. Muitos deles, ao tentar compreender o significado de termos e objetos, a partir de repertórios de seu universo pessoal, não especializado, faziam afirmações como essa:

“Olha, lá na biblioteca e aqui também, eu já vi um negócio assim de tombo e essas coisas, mas eu nunca soube o que isso significava. Quando eu era pequenininha, eu perguntava o que eram as letras. Daí minha mãe falava que era o tombo, daí eu falei assim: “Esse aqui é o número de quantas vezes ele caiu?”. É que a minha mãe emprestava bastante livros daqui porque eu era pequenininha e ela fazia curso aqui, emprestava uns livros. Meu primo também aí eu [pensava] se isso é quantas vezes ele tinha caído, então ele já tinha caído várias vezes” (Menina 6, 11 aos).

Desta maneira, a importância de mediações interpessoais para construir elos entre a experiência e seu significado no contexto do dispositivo informacional fica evidente. Em outras palavras, apenas o senso comum não fornece ferramentas para a apropriação dos códigos especializados inerentes ao dispositivo informacional. Essa era, portanto, a situação oportuna para a explicação de que o número de tombo e o número de chamada são coisas diferentes. Foi uma experiência de aprendizagem para todos, pois mesmo a infoeducadora expôs que em nenhuma ocasião se referia aos livros pelos números de chamada, mas somente pelas cores, o que elucidou, em parte, algumas das respostas dadas pelos alunos a determinadas perguntas. As sessões, com duração de 50 minutos em média, deixaram evidente a satisfação e a receptividade dos adolescentes e crianças naquele momento, prestando atenção, principalmente quando foi ressaltado o fato de aquelas serem informações

que muitos, só aprendem mais tarde, e que eles poderiam utilizá-las em qualquer outra biblioteca do mundo.

Figs. 14-15–Negociações e diálogos durante a atividade do jogo de cartas

Nesse sentido, houve manifestações por partes dos educandos, como a de um em especial que, ao final de uma sessão, declarou o quanto tinha gostado de aprender sobre as etiquetas e a localização dos livros nas estantes. Tal manifestação nos leva a crer que a atividade foi um processo de descoberta em que a aprendizagem foi significativa e relevante. Atividades como a desenvolvida no Jogo de Cartas, têm como finalidade o exercício da consciência, da atividade de reflexão, do diálogo e da negociação no contexto da biblioteca. À medida que lhe demos alternativas para a descoberta, por meio do diálogo, o aluno sentiu-se inserido no ambiente informacional por meio da mediação interpessoal.

O fato de terem sido incluídas perguntas sobre o banner, as etiquetas de lombadas com números e as etiquetas de cores foram pontos fundamentais para fazer a ligação com a próxima atividade.

5.9 Desconstruindo a linguagem de classificação documentária: o jogo de tabuleiro

Outro objeto privilegiado relacionado à linguagem documentária desenvolvido para o dispositivo de apresentação foi o Jogo de Tabuleiro. Esse aparato, constituído para ser aplicado como uma “tradução” da tabela da Classificação Decimal de Dewey, buscou aproximar termos técnicos aos de uso coloquial pelos frequentadores da ECO.

Tendo sido preparado pela equipe de educadores e infoeducadora da ECO durante os encontros de formação para ser trabalhado com os alunos, tem caráter especialmente

dialógico. Em sua linguagem, nas figuras escolhidas, no material, enfim, em toda a maneira como foi concebido houve a real preocupação em proporcionar condições para a construção de conhecimentos baseadas no respeito aos significados que os alunos já trazem consigo.

O Jogo de Tabuleiro foi elaborado em colaboração com as educadoras, a partir de processo que incluiu partilhamento de informações técnicas, visando oferecer formação básica sobre o sistema de classificação adotado. O procedimento ajudou a melhorar a compreensão da estrutura da CDD pelas educadoras, cujo domínio era apenas restrito (ou inexistente), permitindo-lhes participar da produção coletiva do jogo, que previa a escolha e atribuição de figuras a cada classe decimal de 001 a 990.

Figs. 16-18 - Jogo de Tabuleiro pronto para aplicação

Em momento posterior, também para os alunos da ECI o jogo foi ao mesmo tempo informativo e formativo, pois atribuíram significados às figuras apresentadas e, com isso, tentaram compreender a lógica e o sentido da classificação bibliográfica. Mesmo as figuras colocadas não eram aleatórias, já que tendo sido previamente escolhidas pelos educadores, que conhecem os alunos, seus referenciais, vocabulário e preferências, tinham a intenção do diálogo com esses sujeitos.

O Jogo de Tabuleiro, da mesma forma que o Jogo de Cartas, foi concebido para ser um recurso permanente da ECO, sendo utilizado sempre que necessário, inclusive nas aulas de Educação Cidadã, oferecendo às turmas ferramentas para a aquisição de referenciais que levem à apropriarem-se do dispositivo.

Para a produção do jogo foi usada uma folha de papel paraná de dimensões 0,7mx1,0m, delineada com 100 retangulos, dentro dos quais inscritas marcações das classes principais e divisões da Tabela Decimal de Dewey. Dentro de cada retangulo foi colado um pequeno pedaço de velcro, bem como nas figuras que representam as classes decimais.

Desse modo, havia uma montagem original do jogo, feita pelas educadoras, mas essa formação não permaneceu por muito tempo, pois foi desfeita antes da primeira aplicação do jogo com alunos de 9-11 anos.

A aplicação do jogo de tabuleiro sobre a CDD foi realizada com os mesmos grupos do jogo de cartas e, portanto, as crianças chegaram a ECO cientes de que participariam de um jogo.

Figs. 19-20–Alunos atribuindo significados às figuras

As sessões foram iniciadas lembrando algumas das questões trazidas pelo jogo de cartas como, por exemplo, o banner e seus usos, as etiquetas nas lombadas dos livros e seus significados e os procedimentos para encontrar livros no acervo. Dando prosseguimento, foi realizada explicação sobre como os livros são classificados e organizados nas estantes, seguida de apresentação do catálogo eletrônico, do qual muitos deles já tinham ouvido falar. Com essa explicação, foi possível mostrar que um livro sobre filosofia, por exemplo, tinha o mesmo número (100), no Banner, no catálogo eletrônico (PHL) e na etiqueta de lombada, por fazerem parte de um sistema de organização do acervo da biblioteca, que permite localizar o

livro. Após essa introdução, foi apresentado o jogo de tabuleiro, com o intuito de trabalhar compreensões sobre a lógica de classificação dos livros, e os alunos convidados a completar o tabuleiro com as figuras.

Figs. 21-24—Alunos durante o jogo de tabuleiro

Assim, tanto as mediações interpessoais, quanto os objetos e produtos construídos tendo em vista o desenvolvimento de autonomias e apropriações do dispositivo, têm limites que lhes são próprios e limites que são impostos aos contextos nos quais eles se inserem. Confirmando o que afirma Correa (2003, p. 511), quando diz que “o significado dos conceitos sociais está no mundo, na negociação entre as pessoas; a própria cultura, que é um produto do uso da linguagem, precisa ser interpretada por quem participa dela”. Entretanto, para as turmas mais jovens, embora não tenham o repertório amplo das outras turmas, a significação também ocorreu quando concederam à atividade o caráter lúdico que lhes é familiar para, então, interpretarem juntos a tabela com figuras que lhes eram propostas.

Figs. 25-26–Alunos utilizando dicionários e atlas durante o jogo de tabuleiro

Foi observado que, do mesmo modo como ocorreu com a aplicação do jogo de cartas, as turmas de 9-11 anos, como é natural da idade, lidaram com a atividade de modo mais lúdico, enquanto as turmas de 12-15 eram menos entusiasmadas, porém mais reflexivas nas suas ações. Do ponto de vista do processo de apropriação do dispositivo, as turmas mais avançadas em idades possuem um repertório em linguagem natural mais amplo, o que lhes abre possibilidades de construir seus significados a partir da contextualização que lhes é proposta. Sabe-se que as linguagens documentárias, além de serem especializadas, carregam consigo alta especificidade e exigem nível de abstração considerável.

Figs. 27-28–Negociações durante o jogo de tabuleiro

Figs. 29-31–Negociações durante o jogo de tabuleiro

Com os adolescentes houve intervenções apenas em momentos específicos ou nas últimas figuras, pois eles possuíam repertórios de conceitos mais extensos e conseguiram atribuir significados às figuras com facilidade.

Mais uma vez, a cooperação da infoeducadora e das educadoras foi determinante para o sucesso da atividade. Elas não apenas têm laços com os alunos, como também detêm os modos de acesso e linguagens apropriados para lidar com eles. As atividades ocorreram de modo espontâneo e os alunos se envolveram. Foi interessante observar seus modos de atribuir significados às figuras, as negociações para realocá-las (ou, às vezes, a não-negociação) e a satisfação ao terminar o quadro. São crianças com um grande potencial; os adolescentes, por exemplo, mostram-se prontos para atividades infoeducacionais que envolvam buscas no catálogo eletrônico e aprendizagem de *metassaberes* em um nível mais aprofundado.

Figs. 32-33 - Alunos ao término da aplicação do Jogo de Tabuleiro

Figs. 34-35 - Alunos ao término da aplicação do Jogo de Tabuleiro

Em todos os grupos procurou-se interferir o mínimo possível. No entanto, os grupos de 9-11 anos, devido ao repertório natural mais limitado da faixa etária, utilizaram dicionário e atlas ao final, quando não conseguiam mais avançar com jogo, sendo necessário interceder a fim de realocar as figuras e terminar o quadro. Apresentar a biblioteca para esses jovens implica processos de acolhimentos variados, em que as possibilidades são enunciadas e ajuda é oferecida para o que ainda não é possível. Nessa perspectiva, a mediação interpessoal, com intenção de finalizar a atividade, partindo de pessoas com o repertório mais amplo interagindo com outras com o universo de conceitos mais restrito, significou acolhimento e reforçou a autoestima dos alunos, na medida em que proporcionou a eles o sentimento de “desafio vencido”, como é possível ver nas fotos dos alunos com os quadros completos, em que aparecem orgulhosos.

5.10 O diálogo entre o interno e o externo: visita a outro ambiente informacional

O propósito de levar os alunos à Biblioteca de São Paulo foi de lhes dar a oportunidade de perceberem como os *saberes informacionais* construídos na ECO podem ser colocados em prática em outros contextos. As visitas foram realizadas em dois momentos dedicados para contemplar todos os participantes do projeto. À chegada à biblioteca, o grupo foi atendido por funcionários responsáveis pela monitoria e recebeu crachás que identificavam a todos como visitantes.

Figs. 36-37–Início da visita à Biblioteca de São Paulo

Esses momentos se refletiram em descobertas e comparações com relação à organização do espaço, que foram incluídas no repertório de observações dos alunos:

“Lá de cima você não percebe que tem tantos livros, porque as prateleiras são únicas. Então você pensa que tem, tipo, dez livros na prateleira, e aí você olha e vê. A princípio não parece” (Menino 2, 9 anos).

“É, aqui também parece que tem cinco livros. É que eles são mais compactos, assim, ó, apertadinhos” (Menina 1, 10 anos).

“Ah, foi diferente o passeio. A Biblioteca tinha uma metodologia diferente, era três vezes maior e o sistema também. Foi muito legal” (Menina 2, 11 anos).

“A coisa que mais chamou a atenção foi a forma como a biblioteca foi inaugurada. Isso me chamou a atenção. Tem quem vai lá pra ler e quem vai só pra visitar” (Menino 6, 14 anos).

“O que eu mais gostei foi a organização da biblioteca. Tem espaço pra adulto e pra jovens também” (Menino 7, 12 anos).

Figs. 38-39– Visita à Biblioteca de São Paulo

Conforme a visita monitorada avançava, com o monitor conduzindo os grupos para conhecer as seções da biblioteca, surgiam momentos propícios para a realização de algumas explicações, em que eram discutidas com os alunos as semelhanças e diferenças que eles estavam identificando naquela biblioteca em comparação com a Estação do Conhecimento Einstein.

Da mesma forma houve reflexões, pois os alunos dispunham de elementos que foram adquiridos ao longo dos encontros na ECO e que lhes foram úteis para observar e nomear diferenças e semelhanças da organização dos ambientes e acervos, mesmo com sua pouca idade:

“Eu achei bem legal e importante a classificação por faixa etária. Tinha lá pra adulto, jovens, infantil, velho, idoso... isso é importante, porque às vezes tem livros que, como o homem falou, tem livros que são para a nossa idade, e lá tem lugar reservado para ler” (Menino 3, 10 anos).

“É que às vezes a criança pode atrapalhar o adulto. Eu acho que quando a criança está mais sozinha o adulto tem um pouco mais de liberdade. E quando a criança está por perto fica com medo de pegar alguma coisa e fazer besteira” (Menina 3, 11 anos).

Ainda refletindo sobre a biblioteca e o acervo, nota-se elementos de comparação da biblioteca em questão com outro dispositivo do circuito cultural, como é o caso de uma livraria. Esse é um exercício significativo no ato de construção de sua autonomia, e é reveladora:

“Os livros em braille e aqueles terminais de pesquisa com os livros acessíveis, porque normalmente você acha isso em uma livraria. E lá tinha” (Menina 2, 11 anos).

Figs. 40-41– Visita à Biblioteca de São Paulo

Durante a visita, os alunos tiveram acesso a equipamentos destinados a auxiliarem pessoas cegas ou com baixa visão. Esses momentos foram de descobertas e repercutiram posteriormente em seus comentários carregados de sensibilidade:

“Eu gostei daquele negócio lá de colocar o livro e aumenta o tamanho da letra, pra deficiente. Que você pode controlar o tamanho” (Menino 3, 10 anos).

“Eu lembrei de mais alguma coisa. Aquele negócio lá que colocava o livro e a máquina lia. É para quem é cego, mas para quem não sabe ler também pode ser bom” (Menina 4, 12 anos).

Figs. 42-43– Visita à Biblioteca de São Paulo

A Biblioteca de São Paulo conta com um sistema de classificação com cores para faixas etárias, semelhante ao banner da ECO, o que também não passou despercebido. Tal comparação é fundamental se considerarmos que esses jovens estão sendo inseridos em um circuito cultural e, portanto, essa habilidade de comparar os sistemas de classificação por cores é algo substancial para construção de sua autonomia:

“O banner lá era muito diferente do nosso. A diferença era muito grande. Que eles colocam as idades e a primeira letra. Tipo: no livro juvenil eles colocam o J; para infantil, o I” (Menina 4, 12 anos).

Ao término da visita monitorada, devido ao fato de aquela ser uma atividade que fazia parte do dispositivo de apresentação, apenas as crianças que haviam participado dos dois primeiros encontros (Jogo de Cartas e Jogo de Tabuleiro sobre a Tabela CDD) foram convidadas a fazer uma atividade extra, relacionada à pesquisa que desenvolvem na ECI e organizada pelas educadoras da ECO, que consistia em:

1. localizar um livro sobre a sua pesquisa do projeto ECI na base de dados eletrônica da Biblioteca de São Paulo (bibliotecários, atendentes e eu, a pesquisadora, acompanharam a pesquisa);
2. encontrar o referido livro na estante.

Os alunos concordaram com a atividade e foram pesquisar no catálogo eletrônico instalado nos computadores. Como a biblioteca tem seu acervo voltado para literatura, alguns alunos tiveram dificuldade para encontrar temas específicos, mas estes foram *negociados*. Por exemplo: alguém que estivesse pesquisando sobre mendigos, poderia buscar um livro de literatura cuja trama envolvesse esse assunto. Desse modo, todos acabaram encontrando algum item. A busca no catálogo eletrônico era auxiliada pelo pesquisador ou por algum monitor da biblioteca, porém a busca nas estantes deveria ser feita autonomamente. Todos os alunos completaram a tarefa, antes do término da visita monitorada.

Muitos manifestaram-se sobre o processo, reconhecendo a complexidade da tarefa, mas também expressando acerca de saberes adquiridos. De modo perspicaz, indicam terem conseguido domínio do espaço, percebido protocolos de uso dos livros, os quais devem ser devolvidos sobre a estante e o efeito do não cumprimento de combinados para o uso no acervo. Tal fala chega a ser surpreendente se considerarmos a pouca idade do menino, e por outro lado confirma que ações voltadas às aprendizagens propostas, ou seja, apropriação cultural do dispositivo contribui efetivamente para tais resultados:

“Fui procurando em cima e não achei, só quando desci lá pra baixo e eu achei dois livros. Mas quando subi e fui procurar um, não estava na prateleira certa. Aí desci e o livro era 600 e pouco e tava nos 400. Aí eu achei... Eu acho que isso meio que atrapalha um pouco, porque eles falam que quando a gente lê é para deixar em cima da prateleira, mas e se você deixa na prateleira, tipo eu, e duas horas depois estava lá ainda. Só que eu deixei na outra, e se eu chegasse e procurasse? Isso meio que atrapalha” (Menino 1, 9 anos).

A compreensão da linguagem também foi demonstrada de forma explícita, demonstrando fixações decorrentes das mediações ocorridas na Estação do Conhecimento:

“eu já sabia que aquele número era o da lombada do livro quando eu cheguei aqui (na Estação) pela primeira vez” (Menino 3, 10 anos).

A organização documentária da Estação do Conhecimento é construída a partir de referenciais que trazem elementos de comunicação para os sujeitos em sua linguagem documentária. Isso agrega um elemento de mediação implícita que o sujeito identifica e associa. Essas são mediações implícitas, inerentes aos dispositivos. As atividades realizadas na Estação do Conhecimento não passaram despercebidas para os participantes da atividade na Biblioteca de São Paulo, que mais tarde, reconheceram a complementaridade entre os objetos privilegiados utilizados para as aprendizagens e as linguagens do dispositivo:

“é que no jogo de cartas eu aprendi sobre o banner e isso me ajudou a encontrar os livros na biblioteca” (Menina 8, 11 anos).

“no jogo de tabuleiro eu já consegui perceber qual era o número do meu projeto de pesquisa” (Menino 6, 14 anos).

“eu aprendi que aquele negócio azul da biblioteca, eu não sabia que era banner também” (Menino 7, 12 anos).

“a etiqueta de cor e a etiqueta com a letra e o número com o código eu vi pela primeira vez na Estação” (Menino 7, 12 anos).

“com o jogo de tabuleiro eu sabia que o meu projeto era de Tecnologia, mas eu não sabia qual era, específico, o número. Só sabia que era 60” (Menina 7, 10 anos).

Para os jovens, a visita a outro ambiente informacional trouxe desafios também com relação ao atendimento oferecido pela outra biblioteca. Habitados ao atendimento pessoal e afetuoso da equipe da ECO, eles tiveram de romper a timidez para solicitar ajuda. Mais do que isso, em suas análises sobre a falta de auxílio é possível identificar a competência crítica, que propiciou aos alunos, mesmo que seja para identificar a falta:

“É, quando eu estava sem monitoria não veio ninguém pra me ajudar. O Tiago foi e falou, mas não veio ninguém pra me ajudar, não” (Menino 4, 9 anos).

“Acho que podia ter mais pessoas pra ajudar” (Menina 2, 11 anos).

Por mais que se tenham dispositivos técnicos operacionais, a mediação interpessoal é condição *sine qua non* para a apropriação cultural. Em meio ao ambiente informacional da ECO, os alunos reconhecem o papel da Infoeducadora:

“É, ela ajuda em tudo. Tanto é que é em todas as atividades mesmo. Porque uma vez eu vim fazer lição de casa aqui, foi a única vez também, e aí era um trabalho de português e era interpretação de poema. Era até um, acho que era

de João Pessoa, e aí eu não sabia. Daí ela foi explicando. Demorou, mas ajudou demais” (Menina 7, 10 anos).

“Porque a Dani auxilia a gente em várias coisas que a gente tem dúvidas. Vai ver que a voluntária tá em outro lugar e não tem a Dani, por exemplo, aí a gente chega aqui na Estação e se a gente tiver alguma dúvida, quem vai ajudar a gente? Então a Dani faz a diferença. A Dani também conhece várias coisas, pode ajudar bastante a gente” (Menina 6, 11 anos).

Há um forte e positivo impacto produzido pela mediação explícita do dispositivo informacional dialógico. Depoimentos como esses mostram a complexidade da questão da apropriação cultural do dispositivo e apontam a necessidade constante de se pensar ações que englobem todos os elementos constitutivos (espaço físico, equipamentos, recursos informacionais e recursos humanos) e as linguagens do dispositivo e seus combinados para o uso. Por meio do conhecimento das linguagens da ECO é possível encontrar livros, satisfazer desejos de leituras, curiosidades, esse conhecimento também promove o sentimento de pertença a um circuito cultural distinto, o que eleva a autoestima e a autonomia:

“Olha, pra mim, o mais difícil daqui foi ver como funcionava a Estação. Por que quando eu cheguei aqui este ano a Estação foi totalmente diferente das outras bibliotecas que eu já frequentei, aí o ritmo da Estação foi um pouquinho mais difícil pra eu entender. Mas agora eu já entendo o ritmo da Estação. Por exemplo: “eu quero um livro deste assunto”. Quando eu cheguei, eu estava perdida aqui. Eu não sabia onde eu pegava livro, porque quando os meus pais pegavam livro pra mim, ou o meu primo, eles que pegavam, eles que assinavam na carteirinha. O meu primo ou os meus pais traziam, aí a noite eles contavam pra mim os livros. Então não era eu. Por isso que quando eu entrei aqui esse ano foi meio difícil. Por exemplo: “eu quero um livro” ou “ver se eu gosto do Harry Potter”, por exemplo, eu quero pegar esse livro só que eu procurava ali, procurava ali, procurava no outro lugar, aí eles foram me ajudando e tal e às vezes eu me esquecia. Até eu pegar o ritmo de como funcionava aqui, o empréstimo dos livros...” (Menina 6, 11 anos).

A visita a outro ambiente informacional foi uma situação que confirmou a aquisição de determinadas habilidades, como a autonomia e o domínio da linguagem do dispositivo, exploradas durante o Jogo de Cartas e o Jogo de Tabuleiro:

“O que mais me chamou a atenção lá foi o código dos livros. Quando eu pesquisei no computador e fui procurar. Foi fácil. Eu peguei o código no computador... E fui procurar o livro” (Menino 5, 14 anos).

“O meu livro eu lembro até agora. Era 629.2, transportes” (Menina 6, 11 anos).

A tarefa foi uma oportunidade de confirmação da aquisição de conhecimentos relativos à linguagem documentária trabalhada nas atividades na ECO:

“O livro que eu peguei aqui tinha um volume. O que lá era 300 e o daqui também. Aqui era 375 e lá era 362. Tudo nos 300” (Menina 2, 11 anos).

“Achei, porque era só colocar a palavra-chave” (Menino 3, 10 aos).

“A numeração é mesma em todas as bibliotecas” (Menina 4, 12 anos).

Para os jovens a experiência de busca de informação em outro ambiente traz alguns antagonismos, visto que, mesmo sabendo das limitações do acervo pesquisado, alguns não escondem o desprazer e a frustração por não terem encontrado um livro que fosse rigorosamente do assunto de seu plano de pesquisa:

“Eu não me saí bem, porque eu não encontrei o livro relativo à minha pesquisa, e sim algo que não se refere muito à minha pesquisa. Não tinha o livro da minha pesquisa naquela biblioteca, então eu não me saí bem. Era em 300 o meu, ciências sociais. Eu ia encontrar só em computadores, naquele caso” (Menina 5, 12 anos).

As atividades, inclusive a visita à Biblioteca de São Paulo, aconteceram mediante a adesão dos alunos, sem que houvesse imposições e, mesmo assim, a maior parte dos alunos estava presente no dia da visita, revelando a importância dada às atividades. Apesar do sentimento de insegurança que muitos deles traziam consigo inicialmente, fica clara a satisfação e o conforto que tais práticas proporcionam aos alunos. Tais falas expressam confiança adquirida e domínio das linguagens do dispositivo, colocando a biblioteca como uma instância de mediação entre os sujeitos e o universo cultural, confirmadas durante a visita:

“Quando você acha, você fala ‘nossa, por que eu não vim aqui antes?’”(Menino 1, 9 anos).

“Se eu fosse à outra biblioteca, se tivesse o meu livro lá, sim, eu acharia sem ajuda” (Menina 5, 12 anos).

“Eu me saí bem no desafio da biblioteca maior!” (Menino 6, 14 anos).

“Eu também!” (Menino 4, 9 anos).

A segunda turma a visitar a biblioteca, foi orientada a levar o documento de identidade e comprovante de residência e assim os interessados puderam se registrar na biblioteca e obter a carteirinha para empréstimo de materiais.

Figs. 44-45– Visita à Biblioteca de São Paulo

As atividades desenvolvidas na ECO e a visita à Biblioteca de São Paulo, por mais breve que tenham sido, certamente deixaram sua marca, como demonstra a fala do menino (8) de 15 anos que, na última sessão de grupo focal, esperou que todos saíssem para declarar algo, tão cheio de significados que marcou grandemente:

“(...) eu queria te dizer que gostei muito de ter participado das atividades (...) Eu aprendi muitas coisas durante essas atividades e ter ido à Biblioteca de São Paulo foi realmente muito especial. No próximo final de semana, vou levar meus pais para conhecerem a biblioteca”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou que a elaboração de *programas* que visem *apresentar a biblioteca* escolar implica a identificação e a eleição de um conceito norteador, que propicie extrapolar a noção imediatista de desenvolver competências e habilidades sobre o dispositivo, enquanto tal.

Partindo dos referenciais teóricos disponíveis, a Infoeducação foi o caminho escolhido a ser percorrido, por trabalhar numa perspectiva histórico-cultural. Assim, foram identificados e sistematizados aspectos relacionados ao processo de concepção, preparação, aplicação e avaliação do programa de apresentação da biblioteca juntamente à equipe da ECO, em um processo frutífero, dialógico e colaborativo de construção de saberes. Em meio ao processo de elaboração do dispositivo, foi identificada e sistematizada a relevância dos elementos técnicos, linguagens e práticas significativas nos programas de apresentação da biblioteca aos alunos. Para tanto, foram elencados aspectos relevantes imprescindíveis às parcerias bibliotecário-educadores em torno do Programa e características do processo de inserção dos educandos no universo da informação por meio do Programa.

O objetivo da pesquisa foi mostrar como a apresentação e a inclusão dos sujeitos na biblioteca e nos ambientes de informação organizada é um processo complexo, visto que extrapola a dimensão mecânica da transmissão de informações ou de dados sobre como o dispositivo está organizado. No contexto da pesquisa, a apropriação implica diferentes níveis que devem ser objetivados por meio de ações, práticas e produtos, mas implica, fundamentalmente, a participação dos sujeitos que fazem parte do contexto. Desse modo, os eixos norteadores e as dinâmicas propostas tiveram a característica de se adequarem e interporem a outras, tendo em vista incluir e permitir a participação dos sujeitos dos diferentes grupos.

A elaboração de quatro tipos de objetos privilegiados visou cobrir os itens do Programa de Infoeducação que serviram de base à proposta.

- O mapa, atingido:
 - Nomeação, localização, acesso;
 - Elementos constitutivos:
 - Espaço físico: identificação;
 - Equipamentos: identificação.

- O folheto, atingido:
 - Nomeação, localização, acesso, modo de funcionamento, combinados para o uso;
- O jogo de cartas, atingido:
 - Sua importância educacional e cultural;
 - Nomeação, localização, acesso, modo de funcionamento, combinados para o uso;
 - Elementos constitutivos:
 - Espaço físico: importância, funções e funcionamento, usos;
 - Equipamentos: importância, funções e funcionamento, usos; CDs, CD-ROMs, fotos, mapas, objetos tridimensionais, web, pessoas);
 - Recursos humanos: o infoeducador, seus papel educacional e cultural, funções, atribuições.
- O jogo de tabuleiro, atingido:
 - Nomeação, localização, acesso, modo de funcionamento, combinados para o uso;
 - Elementos constitutivos:
 - Recursos informacionais (livros, periódicos, folhetos, vídeos, DVDs, CD-ROMs, fotos, mapas, objetos tridimensionais, web, pessoas).

O dispositivo de apresentação implica competências, habilidades e atitudes dos sujeitos que são submetidos a esse dispositivo e essas, por sua vez, implicam construção de saberes. A construção de saberes é viabilizada por meio de experiências significativas. Experiências significativas implicam produtos e processos que sejam significativos para o conjunto dos protagonistas que estão envolvidos naquela dinâmica, no caso desta pesquisa, os educadores, os infoeducadores, os mediadores e os jovens.

O percurso desenvolvido mostrou que um dispositivo de apresentação abrange diferentes categorias. Tratando-se de categorias relativas à produção do dispositivo de apropriação, o *diálogo interdisciplinar*, que envolveu os educadores, responsáveis pelas turmas, e os infoeducadores, que acompanharam as ações propostas desde o início, contribuindo com suas ideias em uma construção conjunta, foi condição determinante para viabilização da elaboração do dispositivo.

Nesse sentido, o *apoio da instituição* e da coordenação foi primordial, viabilizando a realização dos experimentos com o envolvimento de todas as equipes locais, criando uma nova programação que deu espaço para a inclusão da aprendizagem da biblioteca e do dispositivo informacional como uma categoria importante dentro do programa já existente.

Nesse caminho, a *abertura para o novo* foi outra categoria essencial, em que tanto as infoeducadoras da biblioteca quanto as educadoras de sala de aula concordaram em modificar ligeiramente seus processos para que pudesse “embarcar” nesse novo projeto sem reservas.

As parcerias estabelecidas implicaram estipular e reconhecer os *diferentes tempos* da pesquisa e do terreno, como foi o caso observado com o folheto, em que se entendeu que a ideia não estava suficientemente madura para aquele momento.

Durante os encontros revelou-se o *compromisso e a permanência* dos acordos estabelecidos, uma vez que, independentemente da motivação que moveu esta pesquisa, houve planos claros, que foram compreensíveis e articulados nas ações. Tais propostas foram explicitadas e levadas a cabo, o que gerou trouxe confiança aos participantes das atividades.

Além disso, houve o desenvolvimento de *objetos privilegiados* que abrangeram diversos âmbitos da ECO em suas finalidades, produzidos em um processo colaborativo e dialógico que envolveu alunos, equipe da ECO e pesquisador.

Para o progresso de projetos como esse, as *condições de exequibilidade*, sejam recursos materiais, sejam de tempo para execução também são condições requeridas.

No que se refere às categorias referentes aos usos/produção do dispositivo de apresentação, identificou-se outro grupo de categorias.

A criação do dispositivo apresentação, considerando-se que produção e usos são instâncias articuladas, apontam para uma interlocução com as instâncias que efetivamente farão as comunicações, que no caso da ECO foram as infoeducadoras e educadoras. Desse modo, a *parceria* com a equipe foi condição primordial, podemos dizer que sem a adesão e compreensão desse grupo, o desdobramento da pesquisa e seus resultados ficariam comprometidos.

Embora tenha característica universal, mas, sobretudo por ter sido utilizada no universo de jovens e crianças, a *ludicidade* foi categoria significativa do dispositivo de apresentação. Com esse item foram incluídos elementos de linguagens e aberturas de negociações sobre combinados para o uso da ECO.

Nesse sentido, a possibilidade dada aos alunos de participarem em grupos, reforçando a *coletividade* que há entre eles, fez do conjunto um referencial para as apropriações. Tal contexto favoreceu as negociações e a trocas, ainda que o grupo periodicamente necessitasse mediações especiais referentes à disciplina, que são características à faixa etária.

A *afetividade* das relações também desempenhou papel no dispositivo de apresentação da biblioteca, uma vez que por meio do acolhimento questões relativas à autoestima e autonomia dos jovens puderam ser trabalhadas.

Ainda que elaborado em um contexto específico, como é o da ECO, o dispositivo de apresentação trouxe características de *universalidade*, pois suas aprendizagens podem ser adaptadas em diferentes cenários ou ambientes informacionais. São aprendizagens úteis para o momento corrente, mas também para ocasiões futuras.

A apropriação cultural foi conceito central nesta pesquisa. Se pensarmos que os sujeitos são conduzidos por significados e valores compartilhados socialmente, não podemos deixar de pensar sobre o que consiste o *ato de significação* no contexto desta pesquisa. Durante os encontros com os alunos para as atividades com o Jogo de Cartas e o Jogo de Tabuleiros e na visita à Biblioteca de São Paulo, ficou incontestável a importância de mediações interpessoais para construir elos entre a experiência e seu significado no contexto do dispositivo informacional. Tais atividades, pautadas no exercício da consciência, atividade de reflexão, do diálogo e da negociação no contexto da biblioteca são a porta de entrada para que esses indivíduos sejam introduzidos no universo da informação organizada.

Esta questão, a dos processos iniciais de relação da biblioteca com os sujeitos, traduzidos pelos modos de sua apresentação nos contextos educativos, mereceu ser tratada com seriedade, e durante todo o percurso buscou-se abordar a questão da biblioteca escolar e sua função associada a outras instâncias na escola além das funções tradicionais a que esteve ligada. Um programa de apresentação da biblioteca deve, em tese, permitir que os seus participantes sejam aptos a frequentar outros ambientes de informação organizada, como ficou comprovado durante a visita à Biblioteca de São Paulo. Nesse sentido o dispositivo de apresentação desenvolvido se difere dos programas de formação de usuário à medida que ensina aos educandos saberes que lhes permitem circular não somente naquela biblioteca, mas também em outras esferas. Assim, o propósito em levar os alunos a uma visita em outra biblioteca foi dar-lhes a oportunidade de perceberem como os saberes informacionais construídos na ECO poderiam ser colocados em prática em outros contextos.

Desse modo, a importância educacional e cultural é um processo construído de forma recorrente, por meio de programas e atividades contínuas e sistemáticas. Dá-se por meio de reflexões, conscientização e nomeação e as diferentes investidas ocorridas no decorrer desse percurso mostram que há uma abertura, como demonstra a fala do menino que deseja trazer os

pais para conhecerem a biblioteca. Tal menino reconheceu na biblioteca um espaço destinado não apenas ao empréstimo de livros, mas também para a convivência.

Outra questão é a busca da superação do modelo que enfoca na aprendizagem por competências, estabelecendo eixos para ações nas dimensões da significação e dos saberes informacionais. Sabemos que, sem apropriação não há a construção de saberes e decorre daí a razão desta pesquisa não defender pedagogização da biblioteca como se fosse um conteúdo a ser contado ou transmitido. Não se aprende a biblioteca apenas estando na biblioteca, aprende-se a biblioteca numa dimensão de mundo. A prática e o experimento desta pesquisa se circunscrevem em um item do Programa de Infoeducação, mas, como a questão da informação está inserida na sociedade, ir para outro contexto é ter o distanciamento indispensável a qualquer aprendizagem. Significa dar oportunidade para que cada indivíduo participante do experimento possa comparar, classificar, perceber e identificar as relações da biblioteca do seu ambiente local com a biblioteca de outra esfera para tenha o contraponto da diferença. Portanto, outro ponto a ser considerado foi que as aprendizagens incluíram o colocar-se dentro e o colocar-se no mundo, uma vez que na Biblioteca de São Paulo os meninos se viram, se olharam e trocaram com o outro.

Uma das circunstâncias que motivaram essa pesquisa – o papel do bibliotecário no contexto escolar e as práticas de apresentação da biblioteca – foi abordada sistematicamente durante todo o processo. Durante a elaboração do dispositivo foram levadas em conta questões relativas às parcerias dos quadros da biblioteca, dos quadros educacionais, dos professores que estão em sala de aula e em suas dinâmicas. Além disso, inserir as infoeducadoras e educadoras na produção do Jogo de Tabuleiro foi duplamente fecundo, pois promoveu sua formação e também as envolveu na produção do jogo. Portanto, abranger no processo a capacitação das infoeducadoras para criar mecanismos dessa apropriação no dispositivo pode, também, traduzir-se em jogos, oficinas, ou novos materiais de apoios diversos.

O esforço para avançar foi pautado em ações alicerçadas no vínculo professor-bibliotecário e na biblioteca como dispositivo. Assim, a biblioteca da ECO passou a ser vista como um dispositivo que possibilita a construção de conhecimentos e cultura, um espaço para o desenvolvimento de novas formas e modos de pensar, sentir e agir. Foi nesse espaço que um novo diálogo aconteceu, durante os Jogos de Cartas e de Tabuleiro, com a criação de pontes entre os conceitos do banner, e posteriormente com a confirmação dos saberes na visita

externa. Se, historicamente, o ensinar a biblioteca tem se restringido a “como encontrar o livro” a possibilidade de autonomia de apropriação cultural coloca o sujeito num patamar de conhecimento conceitual que permite diferentes percepções a ponto de que ele faça observações pessoais acerca de suas experiências, o que significa apropriações diferentes de notações, de sentidos e linguagens do dispositivo. Confirma-se, desse modo, que a questão não se restringe a apenas encontrar o livro, mas à extrapolação do limite, à entrada em um universo fechado, codificado e misterioso da linguagem especializada.

Se pensarmos as questões referentes à mediação cultural e apropriação cultural e ensino-aprendizagem, a proposta que foi levada a efeito tinha a questão da apropriação, por isso o uso de dispositivos que pudessem dialogar com a complexidade do objeto em causa, que eram as linguagens e o uso da biblioteca, e os contextos socioculturais dos alunos, que não têm, em geral, experiência anterior em biblioteca ou no circuito de informação organizada. A pesquisa mostra que sem produtos e processos que dialoguem com os contextos existentes essa relação ensino-aprendizagem não se dá, ou é dificultada. Os objetos privilegiados desenvolvidos foram essenciais para a construção de *saberes informacionais* explicitados posteriormente, durante a visita à Biblioteca de São Paulo. A aquisição de saberes referentes ao espaço, combinados para o uso e linguagens do dispositivo ficou evidente posteriormente, quando, ao visitarem outro dispositivo, os alunos demonstraram desenvoltura em transitar um novo ambiente e, mais do que transitar, ter uma atitude protagonista, buscando as informações, utilizando os recursos, analisando o ambiente (inclusive insuficiências), emitindo opiniões. Essa nova atitude veio acompanhada de elementos relacionados à confiança de pessoas que se dominam os códigos para se localizar e transitar em diferentes recintos.

A biblioteca é *meio* e não fim. O processo dessa pesquisa, diferentemente de noções que colocam a biblioteca como um fim, recuperou a ideia da biblioteca como uma instância de mediação entre os sujeitos e o universo cultural, o conhecimento e a ordem da informação organizada. Esse trabalho, ao tratar dos processos de apresentação da biblioteca e da maneira como foi realizado, tratou a possibilidade de apropriação das lógicas que são indispensáveis para as escolhas futuras de texto e leituras, uma vez que a informação passa por dispositivos. A questão não é saber usar a biblioteca, a questão é que, sabendo usar a biblioteca, abrem-se possibilidades e horizontes indispensáveis para o trânsito dos sujeitos nos caminhos da cultura e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado Das Letras, 2009. p. 205-218.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (EUA). **Standards for the 21st - century learner**. Chicago: AASL, 2007. 8 p. Disponível em: <<http://www.ala.org/aasl/standards-guidelines/learning-standards>> ou <http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/aprendiz_seculo21_10-11-10.pdf>. Acesso em: 26mai. 2014.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Educação de usuários de bibliotecas universitárias**: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes. 1989. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=575>. Acesso em: 26mai. 2014.

BRUNER, Jerome S.. O estudo adequado do homem. In: _____ **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 15-38.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982. 171 p. (Debates).

BUDD, John M.. **The library and its users**: the communication process. Westport: Greenwood Press, 1992. 193 p. (Contributions in Librarianship and Information Science, 71).

BUENO, Belmira Oliveira. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p.471-501, 01 jul. 2007. Semestral. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_02/08_Demanda_Continua_Belmira.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2014.

CAIN, Amanda. Archimedes, reading, and the sustenance of academic research culture in library instruction. **Journal of Academic Librarianship**, EUA, v. 28, n. 3, p.115-121, 01 mai. 2002. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=6778040&site=ehost-live>>. Acesso em: 26mai. 2014.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de**

Biblioteconomia & Comunicação, Porto Alegre, v. 8, n. , p.47-55, jan./dez. 2000.
Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/11663/1/artigoRBC.pdf>>. Acesso em: 26mai. 2014.

CASTRO, Maria Das Graças Monteiro. A indústria cultural e a produção do livro infantil. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 27, n. 1, p.1-14, 2002.
Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1512>>. Acesso em: 26mai. 2014.

CASTRO, Veda Virginia. A biblioteca escolar no contexto educacional brasileiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1., 1982, Brasília. **Anais do I Seminário nacional sobre bibliotecas escolares**. 1982: Ministério da Educação e Cultura : Secretaria da Cultura : Fundação Nacional Pró-memória : Instituto Nacional do Livro, 1982. p. 26 - 32.

CIERLEY, EvalynR..Library orientation. **The American Journal of Nursing**, EUA, v. 53, n. 6, p.691-692, 01 jun. 1953.

COADIC, Yves-françois Le. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004. 124 p.

COLABORATÓRIO DE INFOEDUCAÇÃO - COLABORI (São Paulo). **Visita à Estação do Conhecimento**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/colabori/?page_id=406>. Acesso em: 26mai. 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da.O adolescente como protagonista juvenil. **Cadernos Juventude**. Disponível em:
<<http://www.educacaoetecnologia.org.br/escolaconectada/?p=270>>. 26mai. 2014.

CORREIA, Mônica F. B.. A constituição social da mente: (re)descobrimos Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Rio Grande do Norte, v. 3, n. 8, p.505-513, 1 set. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26180318>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

DARNTON, Robert. O futuro das bibliotecas. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p.60-75.

DARROW, Rob. School libraries are essential. **Knowledge Quest**, EUA, v. 37, n. 5, p.78-83, Mai/Jun 2009. Bimestral. Disponível em:
<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ869043&site=ehost-live>> . Acesso em: 26 mai. 2014.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In:_____. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996. p. 1-5. (Passagens).

DEWALD, Nancy H.. Transporting good library instruction practices into the web environment: an analysis of online tutorials. **Journal of Academic Librarianship**, EUA, v. 25, n. 1, p.26-32, 01 jan. 1999. Disponível em:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=1660617&site=ehost-live>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. 106 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 86).

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. A educação de usuários de bibliotecas universitárias frente à Sociedade do Conhecimento e sua inserção nos novos paradigmas educacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11., 2000, Florianópolis, Brasil. **XI Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**. 2000. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/3799/>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Paraná, n. 16, p.181-191, 2000. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_acao.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2014.

FOSKETT, Douglas John. **Serviço de informação em bibliotecas**. São Paulo: Polígono, 1969. 159 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p. (Coleção leituras). Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2014.

GLITZ, Beryl. **Focus groups for libraries and librarians**. New York: Forbes, 1998. 144 p.

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. In: HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. **Paradigmas en psicología de la educación**. México: Paidós Educador, 1999. p. 211-229.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 3008 p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: LíberLivro, 2008.

KNAPP, Patricia B.. A suggested program of college instruction in the use of the library. **The Library Quarterly: Information, Community, Policy**, EUA, v. 26, n. 3, p.224-231, 01 jul. 1956. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/4304554?uid=3737664&uid=2134&uid=372375431&uid=2&uid=70&uid=3&uid=372375421&uid=60&sid=21102358870771>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Focus groups:** a practical guide for applied research. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. 215 p.

LAFORTUNE, Jean-marie; LAGAULT, Caroline. Acteurs et dispositifs de la médiation culturelle. In: LAFORTUNE, Jean-marie. **La médiation culturelle:** le sens des mots et

l'essence des pratiques. Québec: Presses de L'université Du Québec, 2012. Cap. 2, p. 39-59. (Culture et publics).

LEITÃO, Bárbara Júlia Menezello. **Avaliação qualitativa e quantitativa numa biblioteca universitária: grupos de foco**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Interciência, 2005. 148 p.

MACEDO, Neusa Dias de (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: Senac, 2005. 448 p. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=-MdUJtFYBhMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=biblioteca+escolar&ots=G8Y4A_JnQJ&sig=VMX4mH1CgbRokzimVK4JkLSKXJo#v=onepage&q=biblioteca%20escolar&f=false>. Acesso em: 26 mai. 2014.

MATA, Marta Leandro da. **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: 26 mai. 2014.

MCNEER, Elizabeth J.. Learning theories and library instruction. **Journal of Academic Librarianship**, EUA, v. 17, n. 5, p.294-297, 01 nov. 1991. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=9706230005&site=ehost-live>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA, FAZENDA E PLANEJAMENTO. **Censo Demográfico 1991: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 1992. 93 p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1991/CD_1991_resultados%20preliminares.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2014.

MORAES, Rubem Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2006. 259 p.

MORGAN, David L.. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park: Sage Publications, 1988. 85 p. (Qualitative research methods, v.16).

MORO, Eliane Lourdes da Silva et al. (Org.). **Biblioteca escolar: presente!**. Porto Alegre: Editora Evanagraf / CRB-10, 2011. 232 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecaescolarpresente.org.br/biblioteca.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

MORICONI, Maria Lucia. Institucionalização da biblioteca escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1., 1982, Brasília. **Anais do I Seminário nacional sobre bibliotecas escolares**. 1982: Ministério da Educação e Cultura : Secretaria da Cultura : Fundação Nacional Pró-memória : Instituto Nacional do Livro, 1982. p. 49 - 70.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011. 115 p.

MUNSON, Helen W..Library services in a school of nursing. **The American Journal of Nursing**, EUA, v. 51, n. 4, p.262-265, 01 abr. 1951.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotski. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OTA, Maria Elizabete de Carvalho. Educação de usuários em bibliotecas universitárias brasileiras: revisão de literatura nacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 1/4, n. 23, p.58-77, jan-dez. 1990. Anual. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ygTDYpVI3eQJ:www.brapci.ufpr.br/download.php%3Fdd0%3D18787+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

PASCHOAL, Sônia Barreto de Novaes. **Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-28102010-103831/pt-br.php>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

PERROTTI, Edmir. **Programa de Infoeducação**. São Paulo: Circulação interna, 2012. 9 p. No prelo.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G, FUJINO, A. NORONHA, D. P. (Orgs.) **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2008. p. 46-97.

_____. **Infoeducação: um salto para o futuro**. 2011 (no prelo)

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação**. 2004. 232 f. Tese (Doutorado) Escola de Comunicação 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: 26 mai. 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 284 p.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p.183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.47-71, Mai-Ago. 1988. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>.
Acesso em: 26 mai. 2014.

SCAPECHI, Wanderson. **Saberes informacionais na educação superior: um estudo exploratório com estudantes universitários**. 2009. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Comunicações e Artes, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-21102009-120342/pt-br.php>>.
Acesso em: 26 jun. 2014.

SCHAPOCHNIK, Nelson. A leitura no espaço e o espaço da leitura. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/Fapesp, 2005. p. 229-243.

SCOTT, Kristen J.; PLOURDE, Lee A.. School libraries and increased student achievement: What's the big idea? **Education**. EUA, v. 127, n. 3, p.419-429, 01 set. 2007. Disponível em:
<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=24928382&site=ehost-live>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

SEAMANS, Nancy H.. **Information literacy: a study of freshman students' perceptions, with recommendations**. 2001. 139 f. Tese (Doutorado) - Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, 2001. Disponível em:
<<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-05142001-104550/unrestricted/Seamans.pdf>>.
Acesso em: 26 mai. 2014.

SHAPIRO, Jeremy J.; HUGHES, Shelley K.. Information Literacy as a liberal art: Enlightenment proposals for a new curriculum. **Educom Review**, v. 31, n. 2, Mar-Abr. 1996. Disponível em: <<http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewarticles/31231.html>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

SHARMA, Ravindra N.. Bibliographic education: an overview. **Libri**, EUA, v. 29, n. 1, p.329-341, jan. 1979.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: _____ **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SOUZA, Nilson Levi Zalewskide. **Religião e desenvolvimento: uma análise da influência do catolicismo e protestantismo no desenvolvimento econômico da Europa e América**. 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação em Economia, PUCRS, Porto Alegre, 2007. Disponível em:
<http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/9/TDE-2007-03-20T180526Z-423/Publico/388420.pdf>.
Acesso em: 26 mai. 2014.

STARKMAN, Neal. The new librarians. **T.H.E. Journal**, EUA, v. 34, n. 8, p.01-07, 5 ago. 2007. Disponível em:
<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ773857&site=ehost-live>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

SUAIDEN, Emir José. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p.52-60, mai/ago 2000. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/252/220>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 132 p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VÁLIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Trans-in-formação**, Campinas, v. 1, n. 2, p.15-24, jan/abr. 1990. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/viewFile/1670/1641>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

ANEXO1

Programa de Infoeducação

(CIRCULAÇÃO INTERNA/ DIVULGAÇÃO NÃO-AUTORIZADA)

1. Objetivo Geral	Apropriação de saberes <i>informacionais</i> indispensáveis aos processos contemporâneos de construção do conhecimento, por meio de aprendizagens resultantes de ações de <i>infoeducação</i> desenvolvidas de forma sistemática, progressiva e permanente, em diferentes contextos educativos, escolares e não-escolares, com formatos e metodologias compatíveis com suas respectivas naturezas.
2. Objetivos Específicos	
2.1 Aprendizagens Atitudinais (atitudes e valores)	<ul style="list-style-type: none">•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;•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;

2.2 Aprendizagens Procedimentais (habilidades)	<ul style="list-style-type: none"> •Saber acessar e utilizar os diferentes recursos espaciais das <i>Estações do Conhecimento</i> que frequenta; •Saber manusear os equipamentos da <i>Estação do Conhecimento</i> que frequenta; •Saber acessar e manusear documentos de diferentes espécies e linguagens da <i>Estação do Conhecimento</i> que frequenta; •Saber acessar e manusear documentos de diferentes espécies e linguagens de variados dispositivos culturais; •Saber abordar e solicitar orientações a infoeducadores, bibliotecários e diferentes profissionais que atuam nos dispositivos de informação que frequenta cotidianamente. •Saber abordar e solicitar orientação a profissionais que atuam em dispositivos culturais que frequenta esporadicamente; •Saber manusear instrumentos informacionais de variadas espécies, necessários à realização de trabalhos escolares e extra-escolares; •Saber manusear diferentes instrumentos de coleta e registro de informações (tirar fotografias, fazer registros sonoros e videográficos); •Saber manusear diferentes equipamentos de comunicação de informações; •Saber manusear diferentes ferramentas de organização de informações e de documentação de trabalho pessoal.
2.3 Aprendizagens conceituais (competências)	<ul style="list-style-type: none"> •Saber formular e comunicar necessidades de informação; •Saber identificar, avaliar e selecionar diferentes fontes e recursos de informação; •Saber explorar as linguagens documentárias; •Saber selecionar e explorar recursos documentários; •Saber identificar, avaliar, selecionar e explorar fontes de informação; •Saber identificar, avaliar, selecionar informações •Saber receber informações de diferentes naturezas, suportes e linguagens; •Saber registrar informações; •Saber organizar informações; •Saber analisar informações; •Saber sintetizar informações; •Saber interpretar informações; •Saber comunicar informações; •Saber formular, desenvolver e avaliar projetos de informação; •Saber organizar documentação e informações pessoais;

3. Conteúdos: (Atitudinais; Procedimentais; Conceituais)

3.1 Dispositivos de informação e cultura	3.1.1 A Biblioteca como <i>Estação do Conhecimento</i>	<u>Educ. Infantil</u>	<u>Fundamental I</u>
	• Sua importância educacional e cultural;	—	X
	• Nomeação, localização, acesso, modo de funcionamento, combinados para o uso;	X	X
	• Elementos constitutivos:		
	- espaço físico: identificação, importância, funções e funcionamento, usos;	X	X
	- equipamentos: identificação, importância, funções e funcionamento, usos;	X	X
	-recursos informacionais (livros, periódicos, folhetos, vídeos, dvds, cd-roms, fotos, mapas, objetos tridimensionais, web, pessoas)	X	X
	-recursos humanos- o infoeducador: seu papel educacional e cultural, funções, atribuições	X	X
3.2 Circuitos de informação e cultura	• Sua importância educacional e cultural	—	X
	• Nomeação, localização, acesso, modo de funcionamento, condições de utilização	X	X
	• Seus elementos constitutivos		
	-espaço físico	X	X
	-equipamentos	X	X
	-recursos informacionais e humanos	X	X

3.2 Circuitos de informação e cultura (cont.)	• Tipos	Educ. Infantil	Fundamental I
	-bibliotecas públicas; bibliotecas pessoais;	X	X
	- centros de cultura; centros de memória	X	X
	- centros de documentação e de informação;	–	–
	- gráficas e editoras;	–	X
	- livrarias, sebos e outros pontos de distribuição/circulação de impressos (feiras de livros, quiosques, bancas);	X	X
	- museus (de arte, de ciência, de tecnologia);	X	X
	- cinemateca, discoteca	–	X
	- meios de comunicação de massa;	X	X
	- Internet	X	X
3.3 Tipologia Documentária			
	• Sua importância educacional e cultural	–	X
	• Nomeação, localização, modos e combinados de utilização	X	X
	• Tipos:		
	- obras de referência (dicionários, enciclopédias, guias, índices, atlas, almanaques, bibliografias, catálogos)	–	X
	- obras literárias (poesia, prosa, teatro)	X	X
	- obras não-literárias (didáticos, paradidáticos e informativos)	X	X
	- periódicos (gerais e especializados)	–	X
	- documentos eletrônicos	X	X
	- objetos tridimensionais (globo, jogos e brinquedos)	X	X

3.4 Linguagens e Produtos Documentários de Recuperação de Informação		<u>Educ. Infantil</u>	<u>Fundamental I</u>
	• Sua importância educacional e cultural	–	X
	• Nomeação, funcionamento e modos de utilização	X	X
	• Produtos:		
	- catálogo informatizado: campos (autor, título, assunto); terminologia de recuperação (sinônimos, palavras-chaves, termos gerais e específicos);		
	- elementos de identificação e localização de documentos e informações (número de chamada, título, sub-título, autor, ilustrador, organizador, tradutor, apresentador, editor, local de publicação, casa publicadora, data de publicação e de copyright, coleção)	X	X
	- índices e outros catálogos em geral	–	X
	• Linguagens Documentárias:		
	- Sistema de classificação de Dewey (classes e sub-classes de assuntos; código de classificação; ordenação)	–	X
	- Outros sistemas de classificação utilizados na biblioteca escolar (codificação por cores e símbolos)	X	X
	- Outros sistemas de classificação utilizados em outros ambientes informacionais fora da escola	X	X
3.5 Informação Oral			
	• Sua importância educacional e cultural	–	X
	• Nomeação, funções e usos	X	X
	• Tipos:		
	- informativo, expositivo, narrativo, coloquial	X	X

3.6 Informação Escrita		<u>Educ. Infantil</u>	<u>Fundamental I</u>
	• Sua importância educacional e cultural	X	X
	• Nomeação, utilização e exploração dos diferentes tipos de textos	—	X
	• Elementos de composição do livro e de outras publicações impressas		
	- capa , contra-capas, quarta-capa; orelha, página de rosto; miolo; capítulos; partes; volumes, tomos, suplementos; anexos,	X	X
	- textos e paratextos; prefácio / introdução / apresentação / pós-fácio	—	X
	- sumário, tabela de conteúdos e índices, glossário, referências bibliográficas, bibliografia	—	X
	- abreviações, palavras-guias	—	X
	- relações texto-imagem: características, funções, usos	X	X
	• Tipos:		
	- textos literários	X	X
	- textos informativos	X	X
	- textos metainformativos (verbetes de dicionários, de enciclopédias, notas, referências diversas)	X	X
3.7 Informação audiovisual			
	• Sua importância educacional e cultural	—	X
	• Nomeação, funções, modos de utilização	X	X
	• Tipos:		
	- desenhos, fotos, gráficos, tabelas, diagramas, sons, gestos	X	X

3.8 Informação eletrônica, modalidades, linguagens e usos		<u>Educ. Infantil</u>	<u>Fundamental I</u>
	• Sua importância educacional e cultural	—	X
	• Nomeação, localização, modos e combinados de utilização	X	X
	• Tipos:		
	-texto e hipertexto, imagens fixas e em movimento, sons	X	X
3.9 Referências bibliográficas e bibliografia			
	• Sua importância educacional e cultural	—	X
	• Nomeação, utilização e elaboração	—	X
3.10 Práticas Educativas e Culturais na biblioteca			
	• Sua importância educacional e cultural	—	X
	• Nomeação, funções e usos	—	X
	• Tipos:		
	-oralidade: hora do conto, roda de histórias, palestras, debates	X	X
	-leitura-escrita: individual, em grupo; literária, não-literária; trabalho, livre;	X	X
	-texto impresso, texto com imagens, texto eletrônico e outras	X	X
	- mídias audiovisuais: tv, música, cinema e outras	X	X
	- comunicação eletrônica pela WEB	X	X
	- comunicação gestual: jogral, dramatizações e leitura dramatizada de textos	X	X

3.11 Pesquisa escolar		<u>Educ. Infantil</u>	<u>Fundamental I</u>
	• Sua importância educacional e cultural	—	X
	• Nomeação, funções, procedimentos:		
	- processos de identificação e enunciação de necessidades de informação: formulação de questões, de hipóteses; palavras-chaves	X	X
	- registro de informações, de notas e de citações; elaboração de resumos	—	X
	- organização de informações registradas em categorias ou capítulos	—	X
	- processamento de informações: seleção, análise, interpretação e síntese	X	X
	- idéias principais e secundárias; informações factuais e opinativas: identificação	X	X
	- pertinência e fidedignidade das informações: critérios de validação	X	X
	elaboração de plano para trabalho de pesquisa	—	X
	- comunicação de resultados: elaboração de documento de apresentação de trabalhos: escritos (capa, página de rosto; título e subtítulos; sumário; bibliografia, partes, recursos visuais);	—	X
	- comunicação de resultados: relatos orais; visuais ou audiovisuais (cartaz, transparência, gráficos, diagramas, exposições); dramatizações; apresentações digitais	X	X
3.12 Informação e vida comunitária: produção e utilização de acervos de memória local			
	• Sua importância educacional e cultural	X	X
	• Nomeação, funções e funcionamento; produção e usos	X	X

3.13 Organização e Gestão de documentação pessoal		<u>Educ. Infantil</u>	<u>Fundamental I</u>
	• Sua importância educacional e cultural;	X	X
	• Nomeação, funções e funcionamento; produção e usos;		
	- agenda escolar	X	X
	- cadernos de anotações e fichários	X	X
	- bibliotecas pessoais (livros, periódicos, cds, dvs e outros)	X	X
	- arquivos pessoais	X	X
3.14 Avaliação de dispositivos informacionais e seu funcionamento			
	• Sua importância educacional e cultural	—	X
	• Nomeação, funções e funcionamento, instrumentos	—	X
	• Tipos:		
	- avaliação dos dispositivos, seu funcionamento, suas práticas, seus instrumentos e métodos. quantitativa/qualitativa; global/pontual; sistemática/assistemática permanente/eventual)	X	X
4. Metodologia Metodologia cooperativa (infoeducador + demais educadores + família + comunidade local e distante, presencial e virtual)			
5. Avaliação Auto-avaliação; avaliações formais e informais, grupais e individuais, permanentes e em final de processos ou de ciclos; observações e relatos de infoeducadores, docentes, coordenações pedagógicas, pais, responsáveis, comunidades.			