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

WANDERSON SCAPECHI

***Saberes informacionais* na educação superior:
um estudo exploratório com estudantes universitários**

**São Paulo
2009**

WANDERSON SCAPECHI

***Saberes informacionais na educação superior:*
um estudo exploratório com estudantes universitários**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciência da Informação, sob a orientação do Prof. Dr. Edmir Perrotti

Área de concentração:
Informação e Cultura

**São Paulo
2009**

Catálogo na Publicação

S284 Scapechi, Wanderson

Saberes informacionais na educação superior: um estudo exploratório com estudantes universitários / Wanderson Scapechi; orientação Prof. Dr. Edmir Perrotti. São Paulo: s.n, 2009.

88 p.; il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Área de concentração: Informação e Cultura). – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

1. Ciência da Informação 2. Infoeducação 3. Saberes informacionais 4. Ensino superior I. Título II. Perrotti, Edmir, orient.

CDD 020

SCAPECHI, Wanderson

Saberes informacionais na educação superior: um estudo exploratório com estudantes universitários

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciência da Informação, sob a orientação do Prof. Dr. Edmir Perrotti.

Aprovado em:

Banca

Prof. Dr. Edmir Perrotti (Orientador)

---

*Sonhe com as estrelas, apenas sonhe,
elas só podem brilhar no céu.
Não tente deter o vento, ele precisa correr por toda parte,
ele tem pressa de chegar, sabe-se lá onde.
As lágrimas?
Não as seque, elas precisam correr na minha, na sua, em todas as faces.
O sorriso!
Esse, você deve segurar, não o deixe ir embora, agarre-o!
Persiga um sonho, mas, não o deixe viver sozinho.
Alimente a sua alma com amor, cure as suas feridas com carinho.
Descubra-se todos os dias, deixe-se levar pelas vontades, mas, não enlouqueça por elas.
Abasteça seu coração de fé, não a perca nunca.
Alague seu coração de esperanças, mas, não deixe que ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente!
Se estiver tudo certo, continue
Se sentir saudades, mate-as
Se perder um amor, não se perca!
Se o achar, segure-o!
Circunda-se de rosas, ama, bebe e cala.
O mais é nada.*

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Edmir Perrotti, orientador firme, rigoroso e, ao mesmo tempo, generoso. Creio que palavras seriam insuficientes para expressar o meu sentimento de gratidão por tão grande generosidade.

Às professoras Asa Fujino e Ivete Pieruccini, pelas valiosas sugestões feitas no exame geral de qualificação.

Aos colegas de mestrado e participantes do *Colaboratório de Infoeducação*: Amanda, Sonia, Elis, Cristiano, Ronni, Carmem, Madah e Toninha.

À Capes, pela concessão da bolsa de mestrado.

Aos funcionários e estagiários do Disque Tecnologia da Agência de Inovação Tecnológica da USP, Sérgio, Dulci e Rita, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo companheirismo.

Ao amigo Jeovanio Nascimento, pela escuta sempre atenta nos momentos de angústia, dúvidas e receios que cercam a produção de um trabalho acadêmico.

Ao amigo Leandro Belini, pelo companheirismo, incentivo e contribuição intelectual para o meu ingresso no mestrado.

Aos alunos ingressantes no curso de Biblioteconomia, da Escola de Comunicações e Artes da USP, no ano de 2008, pela gentileza em participarem desta pesquisa.

Finalmente, agradeço à minha família, pelo apoio constante no decorrer de toda a minha trajetória acadêmica. Sem nada me cobrar, compreenderam minha ausência em diversos momentos e me apoiaram nas situações de tomada de decisões.

RESUMO

SCAPECHI, W. *Saberes informacionais na educação superior*: um estudo exploratório com estudantes universitários. 2009. 88p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Este trabalho, utilizando-se de *metodologia colaborativa*, apresenta estudo exploratório sobre *saberes informacionais* de alunos ingressantes do curso de Biblioteconomia, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que cursaram a disciplina *Fundamentos de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação* no primeiro semestre de 2008. O estudo constou de acompanhamento da preparação e da apresentação de seminários pelos grupos de alunos. A pesquisa permitiu verificar que a maioria dos estudantes possui domínio de alguns *saberes informacionais*, mas que, em geral, estes não são orgânica e suficientemente desenvolvidos, tendo em vista exigências da construção de conhecimentos acadêmicos solidamente fundamentados. Além de concluir sobre a importância do apoio dado pelo *pesquisador/mediador* ao grupo, o trabalho concluiu também que os *saberes informacionais* são de ordem relacional e sua apropriação envolve, em permanente e complexa dinâmica, não apenas habilidades e competências, mas especialmente atitudes e valores frente ao conhecimento.

Palavras-Chave: Saberes informacionais; Infoeducação; Educação superior;
Apropriação cultural; Protagonismo cultural

ABSTRACT

SCAPECHI, W. *Informational knowledge in higher education*: an exploratory study involving university students. 2009. 88p. Master's Dissertation in Information Science – School of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

This research utilizes a collaborative methodology to present an exploratory study about informational knowledge of students enrolling in the biblioteconomy course at the School of Communications and Arts (*Escola de Comunicações e Artes*) of the University of São Paulo and who had already studied the discipline “The Fundamentals of Biblioteconomy, Documentation and Information Science” (*Fundamentos de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*) during the first semester of 2008. The research consisted in monitoring the preparation and presentation of seminars by the student groups. The research permitted the verification that most students had some informational knowledge dominance, but in general, the knowledge is not actively and sufficiently developed, considering the requirements for construction of solidly founded academic knowledge. Besides concluding about the importance of the support offered to the group by the researcher/facilitator, on the other hand, it also concludes that informational knowledge is relational and its appropriation, in permanent and complex dynamic, not only involves abilities and competencies, but also the overall knowledge attitudes and values.

Keywords: Informational knowledge; Info-education; Higher education;
Cultural appropriation; Cultural protagonism

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Reunião de grupo na biblioteca da ECA/USP.....	50
FIGURA 2 –	Reunião de grupo na biblioteca da ECA/USP.....	54
FIGURA 3 –	Reunião de planejamento do grupo.....	55
FIGURA 4 –	Alunas fazendo buscas na biblioteca da ECA/USP.....	60
FIGURA 5 –	Alunos elaborando o seminário.....	63
FIGURA 6 –	Vista do acervo da biblioteca da ECA/USP.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
DA EXPERIÊNCIA À CIÊNCIA: OS <i>SABERES INFORMACIONAIS</i> COMO QUESTÃO.....	12
JUSTIFICATIVA.....	15
OBJETIVOS.....	18
METODOLOGIA: A PESQUISA COLABORATIVA.....	19
ESTRUTURA DO TRABALHO.....	23
PARTE I	24
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1.1 INFORMAÇÃO: DO CONTROLE À AUTONOMIA.....	25
1.2 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO / SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.....	28
1.3 APRENDER A SE INFORMAR: DA “INSTRUÇÃO AO USUÁRIO” À “INFOEDUCAÇÃO”	30
1.4 SABERES INFORMACIONAIS: CONDIÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO.....	35
1.5 SABERES INFORMACIONAIS: APRENDIZAGEM E BUSCA INFORMACIONAL.....	38
1.6 DISPOSITIVOS: APRENDIZAGENS E OBJETIVAÇÃO DOS SABERES INFORMACIONAIS.....	41
1.7 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: MASSIFICAÇÃO E “DEMOCRATIZAÇÃO”	43
PARTE II	47
2 COLETA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	48
2.1 DA CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO: HETEROGENEIDADE.....	48
2.2 DA INSERÇÃO DO <i>MONITOR/PESQUISADOR</i> NA DISCIPLINA: DA FORMALIDADE À NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS.....	50
2.3 DO CONCEITO DE SEMINÁRIO: AS MARCAS DO EMPÍRICO.....	52
2.4 DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO SEMINÁRIO: FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	55
2.5 DO PROCESSO DA BUSCA INFORMACIONAL: FORMAS E CONTEÚDOS.....	57
2.6 DAS FONTES INFORMACIONAIS: PERTINÊNCIA E SIGNIFICADO.....	61
2.7 DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES: PROTAGONIZANDO SABERES.....	63

2.8	DA COMUNICAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE OS INTEGRANTES DO GRUPO: PRESENCIAL E/OU VIRTUAL.....	65
2.9	DA RELAÇÃO COM O DISPOSITIVO INFORMACIONAL: A BIBLIOTECA.....	68
2.10	DAS MEDIAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE <i>MONITOR/PESQUISADOR/</i> <i>INFOEDUCADOR</i> E GRUPOS: DIÁLOGO E COLABORAÇÃO.....	71
PARTE III		76
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....		83

INTRODUÇÃO

DA EXPERIÊNCIA À CIÊNCIA: OS SABERES INFORMACIONAIS COMO QUESTÃO

Escrever a própria história significa construir a própria existência. Esta travessia implica enfrentar a própria história, desconstruindo-a e recompondo-a, entendendo que a biografia pessoal é elemento imprescindível a ser considerado no processo de formação.

Plantamura (2002, p. 13)

Desde cedo, recordo-me de ser impelido a realizar “pesquisas escolares” por meus professores. No entanto, apesar de frequentador das bibliotecas públicas paulistanas, quando tais tarefas eram exigidas, mais do que pesquisar, eu copiava informações, como muitos dos meus colegas. Muitas vezes, ficava perdido por não saber de fato como utilizar aquele espaço e seus recursos.

Essa situação prolongou-se por toda minha escolaridade até o momento em que, movido pela busca de novos horizontes e objetivos, deparei-me com as escolhas: História, Letras, Filosofia, Biblioteconomia, todas as opções se apresentavam a mim ligadas às áreas das Humanas. Optei por Biblioteconomia e prestei vestibular, sendo aprovado na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília.

Não sei bem se tal escolha foi fruto de um desejo propriamente profissional. Claro, estava escolhendo uma profissão, mas hoje sei que ela estava ligada ao fato de tal profissão me permitir estar em um dos muitos locais onde se congregam os saberes – a biblioteca. Além disso, eu poderia talvez ajudar a mudar aquela realidade que se apresentou a mim e a meus contemporâneos, durante muitos anos na vida escolar.

Como estudante de Biblioteconomia, também passei a fazer uso do espaço da biblioteca para pesquisar, porém agora podendo lançar mão de recursos, como a Internet, que eu não possuía anteriormente. Não obstante, havia ali profissionais especializados que nos orientavam, diferentemente de minhas experiências passadas em bibliotecas públicas. Apesar da nova situação, ainda assim me vi muitas vezes titubeante frente aos processos de busca de informações, que, uma vez obtidas, não sabia como de fato usá-las.

Visto a partir de hoje, sei que mesmo na universidade tinha dificuldades para realizar pesquisas por falta de domínio de ferramentas de produção intelectual. Se nem o ensino fundamental e tampouco o ensino médio tinham promovido as aprendizagens indispensáveis para tal finalidade, a universidade também não oferecia suporte para que tais saberes se constituíssem, o que significa dizer que todo o processo educacional os compreendia como algo dado, ou seja, alguma coisa que era tácita e implícita aos processos formativos. Havia uma espécie de “naturalização” dessas aprendizagens, condição que me causou frequentes embaraços e dificuldades ao longo da vida estudantil.

Já como bibliotecário, principalmente no contato direto com jovens e adultos, percebia que estes tinham as mesmas dificuldades que eu enfrentara. A ordem sociocultural se reproduzia diante de meus olhos, causando inquietações e desconforto. Face a isso, eu buscava compreender, em meio às tarefas do cotidiano, um sentido para minha prática que extrapolasse a funcionalidade profissional, no intuito de pensar e desenvolver ações que levassem aqueles jovens e adultos a se apropriarem de práticas informacionais indispensáveis à sua atuação como protagonistas dos processos de conhecimento e de construção científica. Apenas disponibilizar informações não fazia sentido para mim, na medida em que eu sentia necessidade de proporcionar uma prática na biblioteca de natureza educativa, de modo que esta atuasse efetivamente nos processos de significação e de construção do saber, que tivessem um papel formativo e não apenas informativo.

Para tanto, seria preciso romper com ideias e práticas sedimentadas sobre o papel educacional e cultural da biblioteca, além de procurar novas referências e paradigmas que pudessem dar sustentação ao meu desejo de contribuir para a superação e mudança dos quadros educacionais, que eu experimentara ao longo de minha escolaridade.

De posse desse pensar, eu me lancei em um curso de pós-graduação *lato sensu*, oferecido pelo Centro Universitário SENAC, que se denominava “Novas Competências Aplicadas à Educação”, com o objetivo de compreender de uma maneira mais pormenorizada como se dão os processos de aprendizagem, além de refletir sobre a conexão entre os saberes da Educação e da Ciência da Informação; uma vez que a formação em Biblioteconomia, em geral, não contempla, em seus conteúdos curriculares, disciplinas específicas que tratem de tais questões.

Após a conclusão desse curso, com meu interesse ampliado, decidi prosseguir minhas buscas face ao quadro que me desafiava. Inscrevi-me, então, no processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de

Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo, na esperança de poder compreender e atuar na problemática que me acompanha desde os bancos escolares.

Já inscrito no mestrado, além dos cursos e da participação sistemática no *Colaboratório de Infoeducação*¹, consigo então vislumbrar com maior clareza a minha questão e minhas dificuldades. Elas tinham um nome: *saberes informacionais*². Nos processos escolares eu não havia aprendido a dominar ferramentas indispensáveis à produção e criação de conhecimento e de cultura, exigidos tanto pela academia como pela vida profissional crítica e criativa.

A partir dessa trajetória, pude constatar que a questão dos *saberes informacionais* não faz parte ainda da dinâmica educacional e cultural brasileira. Trata-se de uma problemática não integrada ainda de forma sistemática e orgânica à agenda do país e que, dada a sua importância, acarreta problemas que necessitam ser superados no Brasil.

---

¹ O Colaboratório de Infoeducação, sediado na Escola de Comunicações e Artes da USP, é um organismo de natureza acadêmica, com caráter interdisciplinar, aberto a saberes plurais. A dimensão de sua atuação estende-se a instituições públicas e privadas de ensino e pesquisa, em âmbitos local, nacional e internacional, que integram sua programação. Sua direção acadêmica está a cargo da Prof^a Dr^a Ivete Pieruccini e sua direção científica a cargo do Prof. Dr. Edmir Perrotti.

² Ver a esse respeito, PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Org.). *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife: Néctar, 2007. p. 47-96.

JUSTIFICATIVA

O novo estatuto da informação na atualidade (seu volume, modo de produção, circulação e recepção, e o avanço das tecnologias de informação) acabou por redimensionar as relações inextricáveis existentes entre os campos da Informação e da Educação, tornando-as cada vez mais complexas (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007). Dadas tais mudanças, que vão se apresentando nos diferentes espaços e tempos históricos, a discussão sobre os processos de apropriação da informação na contemporaneidade requer uma reflexão acerca das questões que dizem respeito aos *saberes informacionais*.

As transformações observadas na ordem informacional contemporânea, chamada por alguns de “Era da Informação”³, vêm gerando problemas de várias ordens, agravados principalmente pela falta de compreensão e preparo de diferentes instâncias sociais, dentre elas as educacionais, para lidar com tais dificuldades.

Não obstante, as informações são cada vez mais díspares e difusas, gerando situações em que se podem ter excessos e faltas ao mesmo tempo, muitas e repetidas informações irrelevantes, pouca ou nenhuma informação consistente, proveniente de distintas fontes, num movimento de uma complexidade tal que não podemos deixar de refletir sobre ele.

Em meio a tal quadro dinâmico e contraditório, as bibliotecas, por exemplo, ainda centram sua atenção nos aspectos relacionados à conservação e à difusão das informações, e pouco se preocupam com as questões de sua apropriação num mundo em transformação vertiginosa. Da mesma forma, a escola ainda se mantém presa a posturas transmissivistas, centrada na palavra única do professor e do livro didático, sem considerar as novas possibilidades de informação em nossa época, assim como seus problemas.

Em linhas gerais, a escola e a biblioteca estão aparentemente mais preocupadas com o *ensinar* e o *informar*, como foco privilegiado de ação educativa e cultural, em detrimento de atitudes que contemplem o *aprender* e o *informar-se*. Em comum, ambas as instituições têm na transmissão o seu foco de interesse, fazendo da recepção um “acidente”, um mero instrumento das mediações pedagógicas e culturais que realizam.

---

³ Termo empregado e discutido por Castells (1999).

Considerando os aspectos particulares da realidade brasileira, dentre eles as exclusões socioculturais e educacionais facilmente observadas, trabalhar na direção que busca o desenvolvimento de *saberes informacionais*, num quadro amplo de formação de atitudes, competências e habilidades articuladas, implica um novo caminho histórico e epistemológico, nova compreensão dos fenômenos informacionais e suas relações com a sociedade, a educação e a cultura.

No Brasil, existem milhares de estudantes universitários e muitos destes adentram as portas do ensino superior sem dominar os *saberes informacionais* implícitos aos processos científicos em geral. Nesse sentido, deve-se ter a compreensão de que tais estudantes devem ser protagonistas de suas práticas acadêmicas e não meros consumidores de informação especializada, visando à formação de caráter meramente operacional; situação que infelizmente ocorre com facilidade em nosso ensino superior.

Sem o domínio de saberes essenciais à construção do conhecimento, os universitários, assim como os estudantes dos níveis fundamental e médio, defrontam-se com um ensino que não considera tais *saberes informacionais* como questão fundamental de produção científica, tomando-os, equivocadamente, como categoria já dominada pelos estudantes – fato que, na realidade, não parece ser verdadeiro.

Nesse cenário, são indispensáveis, portanto, ações cujo foco seja a autonomia intelectual dos estudantes, os quais devem ser considerados em suas necessidades de aquisição e construção do conhecimento, situação que coloca em cena os *saberes informacionais*, tratados de forma sistemática, orgânica e continuada nos processos educativos e informacionais. O domínio de saberes e fazeres por estudantes (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), tendo por objetivo a apropriação das dinâmicas específicas do universo informacional e científico, aparece, pois, como exigência de nossa época, para se pensar a questão do ponto de vista do ensino superior, mas não exclusivamente, já que os demais níveis de ensino estão também comprometidos nesse sentido.

Diante disso, é preciso desenvolver formas sistemáticas de ação educativa e informacional, para o aprimoramento de aprendizagens informacionais compatíveis com as demandas e ideais de nosso tempo, levando em consideração, evidentemente, as características de cada momento dos sujeitos e dos níveis de formação implicados.

Os estudos sobre os *saberes informacionais*, em especial entre o público universitário, são quase inexistentes no Brasil, apesar da importância da temática nos tempos atuais. Alguns

grupos isolados⁴ começam a se dedicar às questões suscitadas de forma regular. No entanto, tais preocupações necessitam irradiar-se e ganhar múltiplas instituições científicas e sociais, tal qual já vem ocorrendo em outros países, como: França, Canadá, Inglaterra e EUA. Nesses países, começam a existir pesquisas e produções científicas voltadas especificamente à questão⁵ dos *saberes informacionais* (HATSCHBACH, 2002), objeto deste trabalho.

Portanto, esperamos que os resultados desta pesquisa possam se somar a referências existentes e permitam avançar na compreensão da natureza dos *saberes informacionais*, condição indispensável à construção prática de programas de *aprendizagens informacionais* adequados aos diferentes níveis de ensino, bem como a diferentes situações de educação não-formal que possam caminhar no mesmo sentido. Tal caminho apresenta-se como necessário, para que se possa não só diminuir as lacunas que a história da educação e da cultura no Brasil promoveu, mas também as condições que se apresentam no momento atual, que afetam os estudantes de todos os níveis e os processos de construção de conhecimento, dada a dinâmica própria da “Era da Informação”.

---

⁴ Por exemplo, o Colaboratório de Infoeducação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, mencionado anteriormente, e alguns pesquisadores isolados.

⁵ Paulette Bernhard da EBSI (École de Biblioteconomie et Sciences de Information), em Montreal (Canadá); M. Eisenberg e R. Berkowitz da The Information School University of Washington; e Carol Kulthau, M. Butlen, M. Couet e L. Dessailly na França (HATSCHBACH, 2002).

OBJETIVOS

Diante do quadro exposto, esta dissertação tem por objetivo geral contribuir para a construção do conceito de *saberes informacionais*, a partir de sua exploração, mediante acompanhamento de práticas de estudantes do curso de Biblioteconomia, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em atividades acadêmicas desenvolvidas por eles em sala de aula e na biblioteca universitária.

Como objetivos específicos, esta dissertação buscará refletir sobre o papel e as inter-relações entre competências, habilidades e atitudes/valores no quadro dos *saberes informacionais*, bem como desenvolver referências conceituais e metodológicas necessárias a programas de *aprendizagens informacionais*.

Além disso, o presente trabalho tem por intuito contribuir para os trabalhos de pesquisa voltados ao desenvolvimento da *Infoeducação* como abordagem teórica e prática das relações inextricáveis existentes entre os campos da Informação e da Educação.

METODOLOGIA: A PESQUISA COLABORATIVA

Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação.

Paulo Freire (1982, p. 17)

A metodologia a ser utilizada neste trabalho inscreve-se no que Desgagné (1997) chama de “pesquisa colaborativa”. Diferentemente de outras metodologias baseadas em observações, a pesquisa colaborativa busca estabelecer uma dialogicidade entre o pesquisador e o seu objeto empírico por meio de um processo de interação e participação. Não obstante, a pesquisa colaborativa é uma modalidade de pesquisa participativa ou pesquisa-ação que tem, no entanto, como busca última a construção de conhecimento. Outrossim, busca conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, ou sem perder a riqueza da descrição e avançar para a explicação.

Da mesma forma, a pesquisa colaborativa não busca somente a “precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.” (FREITAS, p. 25-26). Dito de outra forma, a pesquisa colaborativa possibilita que se passe de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos, de uma orientação monológica a uma perspectiva dialógica, durante o processo científico.

Perrotti e Pieruccini (2007, p. 66), compreendem a pesquisa colaborativa como o

[...] resultado de uma 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 função.

Desse modo, a pesquisa colaborativa, além da interdisciplinaridade, pauta-se pela transdisciplinaridade, ou seja, por situar-se em zona epistemológica que está “além” dos saberes, no sentido de contemplar diferentes saberes em suas linhas de ação, por meio de uma

relação dialógica e cooperativa entre eles. Para Desgagné (1997), a pesquisa colaborativa propõe uma “co-construção” de saberes.

Isso significa dizer que, apesar de se constituir em uma modalidade de pesquisa participante e de pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa transpõe o patamar da intervenção, social, colocando a construção científica como seu objetivo último, ao mesmo tempo que escapa dos paradigmas fundados na divisão teoria e prática, bem como da disciplinaridade num “momento em que nos deparamos com um mundo profundamente integrado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e ambientais são interdependentes.” (GRECO, 1999, p. 16).

Nesse aspecto, a pesquisa colaborativa é um modo especial de compreender e de produzir o conhecimento. Sendo assim, trata a relação entre saberes de forma nova, procurando estabelecer novas definições e novos patamares entre o saber científico e o chamado “senso comum”. Segundo Cury (1999, p. 62), “trata-se de compreender as diferentes formas de conhecimento em processo de contínua interação necessariamente exigida para a perfeita sintonia do homem no mundo.”

Outro aspecto importante a ser destacado na pesquisa colaborativa refere-se ao entendimento de que o ato de conhecer pressupõe uma ação de pesquisa, uma vez que o próprio ato de pesquisar consiste em uma ação de construção de conhecimento que se objetiva tanto na transformação do próprio conhecimento como nas práticas profissionais dos sujeitos nesse terreno.

Na medida em que o terreno dialoga com a pesquisa e, por conseguinte com a Ciência, podemos inferir que a pesquisa colaborativa pode ser caracterizada como complexa, porque busca “dar conta das articulações entre domínios interdisciplinares, que são quebrados pelo pensamento disjuntivo.” (MORIN, 2000, p. 9). Isso quer dizer que os saberes oriundos da prática profissional são “tecidos” conjuntamente com os saberes científicos. Nas palavras de Cury (1999, p. 59), “busca-se uma nova visão de mundo, com vias interativas entre o saber técnico, científico e o saber de emergência local, cotidianamente vivido.”

Morin (2000) afirma que o método, para ser posto em funcionamento, precisa de estratégia, iniciativa, invenção e arte. Para o autor, é estabelecida uma relação recursiva entre método e teoria. O método, gerado pela teoria, regenera a própria teoria. Pombo (2005, p. 10) diz que a compreensão do progresso do conhecimento “não se dá apenas pela especialização crescente, como estávamos habituados a pensar. A ciência começa a aparecer como um

processo que exige também um olhar transversal. Há que olhar para o lado para ver outras coisas, ocultas a um observador rigidamente disciplinar.”

Tal afirmação nos permite entender que a pesquisa colaborativa se distingue de outros tipos de pesquisa justamente pelo fato de ser transdisciplinar nos moldes proposto pela *Carta da Transdisciplinaridade*⁶, que consiste em um conjunto de princípios fundamentais da comunidade de “espíritos transdisciplinares” (RANDOM, 1996).

Tendo esses pressupostos como pano de fundo, o estudo sobre os *saberes informacionais* será trabalhado nesta dissertação a partir de um recorte que buscará focar o público universitário. A escolha por esse grupo específico deve-se à minha experiência como bibliotecário em instituições de ensino superior e pela minha percepção de que os mesmos apresentam dificuldades para apropriarem-se dos conteúdos da ciência, dentre outras razões, por falta de competências, habilidades e atitudes face aos processos informacionais de nossa época.

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa que ora se apresenta buscará compreender os processos de apropriação da informação entre alunos universitários como uma das condições para o protagonismo cultural e científico, a partir da consolidação de *saberes informacionais*.

O grupo a ser analisado foi constituído por alunos ingressantes no primeiro semestre de Biblioteconomia da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, no ano de 2008 nos períodos matutino e noturno. A escolha por alunos do curso de Biblioteconomia deve-se ao fato de estes constituírem-se futuramente em profissionais que estarão atuando, possivelmente, em diversos dispositivos informacionais (bibliotecas, museus, arquivos, centro de documentação, entre outros) e que por isso, muitos deles, serão provavelmente mediadores de tais saberes.

Nesse sentido, escolhemos como *locus* da pesquisa a disciplina obrigatória, oferecida anualmente pelo CBD (Departamento de Biblioteconomia e Documentação), *Fundamentos de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*, sob responsabilidade, nesse semestre, da Profa. Dra. Ivete Pieruccini.

Os encontros com os alunos aconteceram durante o primeiro semestre letivo do ano de 2008 e o trabalho consistiu no acompanhamento de grupos por eles formados, tendo em vista

---

⁶ Carta redigida no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado no Convento da Arrábida (Portugal), no ano de 1994. O comitê de redação era composto por: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Niscolecu. Além disso, a carta foi assinada por mais de 300 personalidades internacionais.

a realização de seminários para a disciplina. Por meio de nossos encontros, eu pretendia, além de apoiá-los na realização do trabalho, coletar os dados referentes às relações estabelecidas por eles com o conhecimento, como se organizavam como grupo de pesquisa, como buscavam suas informações, como compreendiam o seminário e suas ações, dentre outras questões. Por outro lado, foram discutidos com cada grupo o trabalho e as possíveis estratégias de pesquisa num processo de colaboração, cujo objetivo era compreender o sentido das atitudes, competências e habilidades no contexto dos *saberes informacionais*, bem como o papel das mediações documentárias e do próprio mediador nestes processos.

Foi privilegiado neste estudo o relato oral, coletado por meio de entrevistas. Por vezes, utilizamos relatos escritos dos ingressantes no curso de Biblioteconomia no ano de 2008. Além disso, durante o período de convivência com esses universitários, foi construído, também, um diário de bordo, como forma de registro dos dados, apresentados e analisados adiante.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em 3 partes, além desta Introdução:

PARTE I – Fundamentação teórica dos principais conceitos abordados no trabalho.

PARTE II – Coleta, análise e interpretação dos dados.

PARTE III – Considerações Finais.

PARTE I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das “bombas” e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento.

Marcos Bagno (1998, p. 15)

1.1 INFORMAÇÃO: DO CONTROLE À AUTONOMIA

Desde a Antiguidade, as bibliotecas se constituíram em espaços com a finalidade principal de reunir e conservar os registros da memória histórica de grupos sociais diversos. Nessa empreitada foram os religiosos os que mais contribuíram para a preservação dos documentos escritos, com o objetivo de conservar os livros litúrgicos e outros. Deste modo, a biblioteca trouxe para si elementos que lhe conferiram, e ainda lhe conferem, no imaginário social, a simbologia de um lugar sagrado, um espaço de reclusão, de silêncio, ou um espaço de conservação de acervos.

Com o passar do tempo, especialmente após a Idade Moderna, a ideia de apenas conservar os documentos não mais se sustentou e, por isso, a Biblioteca deixou de ser pensada como um mero depósito de livros para tornar-se um centro difusor de informações.

A escola, por sua vez, desde o seu surgimento e até recentemente, manteve-se fiel às práticas de transmissão de saberes consagrados, por meio de ações que, em geral, valorizaram mais os saberes formais que os da *experiência*, sobretudo a dos educandos. Em decorrência, formou-se, ao longo do tempo nas escolas e nas bibliotecas, uma tradição transmissivista e difusionista contrária aos processos e métodos críticos e criativos que visam a formação de sujeitos emancipados intelectualmente.

Assim, os objetivos educativos explícitos ou implícitos, em ambas as instituições, não tinham por finalidade preparar sujeitos para serem protagonistas de suas histórias, de seu tempo e sua época, mas ao contrário de assimilá-los aos padrões vigentes, pois tais instituições tinham um compromisso forte e eloquente com os saberes e comportamentos herdados da tradição. Em função de tais princípios, constituíam e organizavam seus discursos e modos de ação.

Fatos históricos, como a emergência das massas enquanto fenômeno político e social, no entanto, colocaram em cena novos paradigmas, bem como formas diferenciadas de produção e recepção de informações. A oralidade, que até então ocupava um lugar de destaque e era a principal responsável pela transmissão das informações, passa gradativamente a não ser mais a fonte única de circulação dos saberes e a concorrer com outros “veículos” que despontavam, sobretudo após o surgimento da Imprensa e, mais tardiamente, da Revolução Industrial, no século XIX.

Assim, se historicamente estamos diante de uma aparente democratização no acesso às informações, de outro, dado o quadro de explosão informacional que caracteriza tal processo, entram em cena saberes específicos, decorrentes de tal explosão, que não estavam – e continuam não estando – prescritos nos manuais de ensino existentes, já que o “acesso ao conhecimento é um percurso extenso e complexo.” (PIERUCCINI, 2004, p. 3).

O processo acelerado de produção e circulação de informações da contemporaneidade é, pois, caudatário dessa explosão informacional, iniciada nos Tempos Modernos⁷, na Europa, e que não fez senão crescer na contemporaneidade, por conta especialmente das novas tecnologias de informação e comunicação. Tal crescimento foi redimensionando nossas relações com o espaço e o tempo (HARVEY, 2003) da informação, fazendo com que novas formas de interação se constituíssem e, por conseguinte, novas configurações sociais florescessem.

Assistimos, assim, em nossa época, à emergência de uma sociedade cibernética, denominada por Lévy (1999) como o “ciberespaço”. Essa sociedade, segundo este autor, seria definida como uma grande rede interconectada mundialmente, com um processo de comunicação universal sem totalidade. A “universalidade sem totalidade” seguiria uma linha interativa de comunicação, possibilitando a todos os navegantes da grande rede participar desse modelo interativo de “todos para todos”. Lévy acredita que quanto mais pessoas tiverem

---

⁷ Ver Burke (2003).

acesso ao ciberespaço, mais se desenvolverão novas formas de sociabilidade, maior será o grau de apropriação das informações por diferentes pessoas, que poderão modificá-la segundo seus próprios valores, difundindo-as por sua vez de uma nova maneira.

Ao otimismo de Lévy opõe-se Virilio (2000), ao abordar de forma crítica as novas tecnologias de informação, tomando por base a geopolítica mundial a partir dos conflitos entre as nações, em especial o caso de Kosovo ou mesmo do Iraque. Seu pessimismo baseia-se no entendimento de que ambos os conflitos não aconteceram dentro de uma forma tradicional de guerra, mas sim no que ele denominou de *information warfare*, um conflito militar informacional. Em outras palavras, Virilio afirma que na contemporaneidade a dominação ocorre “pelas” e “com” as informações.

Isso nos sinaliza que, no atual momento da sociedade, o acesso às informações cresceu, teoricamente, sem limites, uma vez que estas estariam disponíveis sob diferentes formatos. No entanto, tal acessibilidade técnica não é automaticamente sinônimo de avanço político e cultural. Para Virilio (2000), o excesso de informações, mais do que cidadãos informados, estaria produzindo desinformação, quando muito, consumidores de signos cujos sentidos se diluem na espetacularização promovida pela indústria da comunicação e informação de nossa época.

Perrotti e Pieruccini (2007), ao abordarem o significado de *informar* e *informar-se* na “Era da Informação”, trazem para o debate questões que na contemporaneidade são vitais para o entendimento dos quadros em que se apresentam tais ações: a avalanche de informações e a dificuldade de apropriação das mesmas por parte dos sujeitos.

[...] o que representa produzir, fazer circular, receber, em números cada vez maiores, mensagens cujos teores não são necessariamente alcançados, transformados em conhecimento, conservando-se nas memórias naturais ou artificiais na mera condição de dados armazenados, desconectados entre si, reserva caótica à espera de varinhas de condão que lhes confirmem magicamente significado e razão de ser? [...] (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 51).

Nesse contexto, novos contornos são delineados em torno da informação. Na contemporaneidade seus processos se circunscrevem em um modelo de comunicação onde as informações se encontram desterritorializadas e, ao mesmo tempo, descontextualizadas, dado que seus significados não emergem dos contextos onde foram produzidos.

A esse respeito, Pieruccini (2004, p. 43) diz:

à medida que proliferaram as técnicas e tecnologias de registro dos signos, desde a escrita em suportes móveis, dos livros às tecnologias eletrônicas de transmissão e recepção de dados, surgem novas implicações, não mais da ordem cognitiva, mas de ordem sociocultural que interferem nas relações do real e a sua representação, entre o significante e seu significado, entre texto e contexto.

A informação na contemporaneidade traz em seu bojo elementos e dinâmicas próprias de uma sociedade marcada por transformações em suas estruturas. Sobre essa questão, Cardoso (1996, p. 78) diz que “[...] a sociedade contemporânea é outra se comparada com sua antecessora do começo do século, o deslocamento espaço-temporal debilitou crenças e valores baseados nas relações interpessoais, grupais, nacionais que definiam a moral e a ética [...]” Se o ‘nacional’ da idade moderna, com seu Estado-Nação, coloca em questão o ‘local’, o ‘global’ colocará em causa o ‘nacional’, reobrigando a que se repense cada termo (local, nacional e global) de forma crítica.

Nesse quadro, torna-se, pois, indispensável distinguir ‘informação’ de ‘conhecimento’, uma vez que a aproximação automática de tais termos conduz quase sempre a simplificações não só de cunho teórico e conceitual, mas políticas, sociais e culturais.

1.2 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO / SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A chamada “Sociedade da Informação” coloca em pauta a discussão conceitual acerca da relação entre informação e conhecimento, pois tais termos mantêm relações inextricáveis, apesar de diferentes entre si. Sendo assim, o conhecimento implica em construção de sentidos, e por isso envolve obrigatoriamente sujeitos e operações cognitivas complexas, mobilizando afetos, emoções, sentidos, memória, imaginação, linguagem, pensamento, dentre outros.

Conforme diz Belluzzo (2005), “informação não é sinônimo de conhecimento”. Este implica em uma gestão criativa dessa informação e subentende a percepção das formas de acesso, seleção, articulação e organização das informações, a apreensão e concepção de

contextos globais na compreensão do seu caráter multidimensional e das relações entre o todo e cada uma das partes.

Por outro lado, se ‘informação’ não é conhecimento no sentido a que se refere Belluzo, demanda, ela própria, por sua vez, conhecimentos complexos para ser produzida, posta em circulação e apropriada. Desse modo, os próprios processos informacionais ganharam, na contemporaneidade, uma complexidade tal que levaram à criação de uma nova área de estudos a eles especialmente dedicada: a Ciência da Informação.

A emergência da informação como objeto específico e autônomo em nossa época levou alguns autores a verem aí um novo modo de organização da sociedade, uma nova espécie de ordem social. Estaríamos vivendo, assim, aquilo que Assman e outros nomeiam como “Sociedade da Informação”. Tal sociedade

[...] está actualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral. (ASSMAN, 2000, p. 8).

Na verdade, a expressão ‘Sociedade da Informação’ passou a ser utilizada, nos últimos anos desse século, em substituição ao conceito complexo de ‘sociedade pós-industrial’ e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico”. Não obstante, segundo críticos de tal formulação, a utilização desse conceito não teria passado de um simulacro encontrado pelo capitalismo, desde a década de 80, para sua expansão e reestruturação. Sobre isso, Demo (2000, p. 38) diz que

[...] é mister observar que outra mola mestre comparece à cena, que é a competitividade econômica baseada na produção e uso intensivos de conhecimentos, revelando que a dinâmica desta sociedade do conhecimento é feita de modo preponderante pelo mercado neoliberal; em termos teóricos, estaríamos vivendo agora a ‘mais-valia relativa’, como assinalava Marx, fundada em ciência e tecnologia, ou seja, a produtividade econômica é alimentada essencialmente, não mais pela força física do trabalhador, mas por sua inteligência [...]

Nesse sentido, ao falarmos de *Sociedade da Informação* ou *Sociedade do Conhecimento*, é fundamental não perder de vista seu contexto econômico, social e cultural para não supervalorizarmos os aspectos tecnológicos, deixando de lado o fato de que informação e mercado andam de mãos dadas como nunca em nossa época.

Podemos depreender que o conhecimento possui dimensões objetivas e subjetivas inalienáveis, que se trocam permanentemente, mas não se reduzem umas às outras. Os processos de cada uma das dimensões são singulares, implicando necessariamente sujeitos e processos complexos de significação que não são da mesma espécie que os processos informacionais, mas que estão em relação permanente com eles. Se, em alguns aspectos, as máquinas de informação são capazes de produzir, distribuir e receber sinais, não são capazes de criar sentidos, fazer juízos, interpretar tais sinais, integrando-os a quadros de referências amplos que constituem o conhecimento.

De qualquer forma, se conhecimento e informação não se reduzem um ao outro, tal fato não significa dizer que a informação, enquanto tal, sobretudo em nossa época, não demande operações complexas, saberes especiais para se objetivar. Ao contrário, a informação em nosso momento é uma questão que demanda ações de várias ordens para ser produzida, posta em circulação e apropriada, dentre estas as ações educativas.

1.3 APRENDER A SE INFORMAR: DA “INSTRUÇÃO AO USUÁRIO” À “INFOEDUCAÇÃO”

A primeira tentativa de formalização de um serviço de referência (*reference service*) deu-se em 1876, nos Estados Unidos, com a reunião para a criação da American Library Association, na qual Samuel Sweet Green (então bibliotecário da Biblioteca Pública de Worcester, Massachussets) proferiu a palestra intitulada *Personal Relation Between Librarians and Readers* (FERREIRA, 1989). Nessa ocasião, a ideia que emergiu foi a de um serviço de assistência ao leitor por meio de uma relação pessoal harmoniosa e que contemplasse as várias categorias de leitores que vão à biblioteca. Manifesta-se, então, com a referida palestra, a preocupação formal em ensinar os sujeitos a se localizarem nos espaços de bibliotecas.

Se na Biblioteca Pública tal programa começou a incentivar a implementação e desenvolvimento de “serviços de referência”, nas bibliotecas escolares americanas a dinâmica foi distinta. Até a década de 50, não havia praticamente “serviços de referência” como categoria formal de orientação aos usuários. As bibliotecas geralmente funcionavam apenas como locais de estudo e cabia ao bibliotecário oferecer indicações pontuais sobre a biblioteca ao usuário.

Na década de 50, tal situação começou a se modificar nas bibliotecas escolares americanas. O serviço chamado *bibliographic instruction* avançou com o objetivo inicial de “instruir o leitor no uso da coleção, treinando-o para manusear fontes de informações consideradas apropriadas e relevantes para a aprendizagem de determinado tópico do currículo.” (CAMPELLO, 2003, p. 29). Sendo assim, os ideais que levaram à criação de “serviços de referência”, no final do século XIX, chegam à Biblioteca Escolar.

A “assistência” ao leitor, reivindicada por Samuel S. Green, a *bibliographic instruction*, tinha na “instrução” o foco privilegiado de ações e se constituiu naquele momento sob a denominação de *reference service*. No entanto, segundo Campello (2003), num outro momento viria com novas características. Para a autora, a “*educação de usuários*” é uma ampliação do “*serviço de referência*”, visto que, ao contrário deste, consiste em um conjunto de atividades que “apresentam uma característica pró-ativa, realizando-se por meio de ações planejadas de uso da biblioteca e seus recursos” (p. 29), com objetivos educacionais que vão além dos meramente institucionalizados.

Belluzzo (1989, p. 37) afirma que a “*educação de usuários*” de bibliotecas “é o processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso de biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com o sistema de informação”, ao contrário da “*orientação de usuários*”, que, para a autora, significa a ação de esclarecer o usuário sobre a organização desse ambiente, seu layout e serviços oferecidos. Ainda para ela, tem um sentido mais abrangente do que a *instrução do usuário*, uma vez que esta consiste somente em uma descrição rigorosa de procedimentos acompanhada de pormenores, para que o usuário maneje eficientemente os recursos informacionais encontrados em bibliotecas.

Assim, os esforços empenhados na educação do usuário foram e são feitos no sentido de instrumentalizá-lo no sentido do desenvolvimento de habilidades que lhe assegure certa autonomia no uso dos recursos informacionais disponíveis. Entretanto, a preocupação de que sem “competências e atitudes o sujeito não consegue apropriar-se das informações necessárias

à construção do conhecimento” (PIERUCCINI, 2004, p. 10), é quase inexistente em tais programas.

A preocupação com a educação para a informação já fazia parte da agenda de discussão dos organismos internacionais da área de Biblioteconomia desde os anos 70 (DUDZIAK, 2001), por conta da preocupação com o crescente número de informações disponibilizadas já naquela época. Surgia então, pela primeira vez, o termo ‘*Information Literacy*’ em um relatório intitulado: *The information service environment relationships and priorities*, de autoria de um bibliotecário americano chamado Paul Zurkowski. Esse relatório “sugeriu que os recursos informacionais deveriam ser aplicados às situações de trabalho, na resolução de problemas, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação.” (DUDZIAK, 2003, p. 24).

De acordo com Pieruccini (2004), em 1989, após a reunião do Comitê Presidencial de Educação para Informação da ALA, foi apresentado o Relatório Final que contemplava dentre outras questões as relacionadas com a problemática da informação na atualidade, com o objetivo de orientar novos paradigmas para a educação. Tal relatório apontava a necessidade de que todo ser humano pensante precisa ser ensinado a lidar com a informação. Ainda conforme a autora, o referido relatório chamava a atenção para o fato de que tais capacidades deveriam extrapolar o uso da palavra impressa, no sentido de desenvolver competências para o uso da informação visual, computacional, das mídias em geral, de redes, além de competências básicas.

Posteriormente, a IFLA (International Federation of Library Information and Institutions) priorizou no biênio 2001-2002 todos os aspectos relativos à *Information Literacy*, incluindo educação de usuários, ensino de biblioteca e ensino bibliográfico.

Segundo Dudziak (2003), o termo ‘*Information Literacy*’ ainda não possui uma tradução precisa na Língua Portuguesa, porém algumas expressões podem ser arriscadas: ‘alfabetização informacional’, ‘letramento’, ‘literacia’, ‘fluência informacional’ e ‘competência informacional’. Essa autora aponta que *Information Literacy* é um “processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.” (p. 28). Além disso, Lyman (1979 apud Dudziak, 2003, p. 24) afirma que ‘*literacy*’ pode ser definida como a “habilidade de compreender matérias, ler criticamente, usar materiais complexos e aprender por si mesmo.”

Breivik (1985) entende *Information Literacy* como um conjunto integrado de habilidades (estratégias de pesquisa e avaliação), conhecimentos de ferramentas e recursos desenvolvidos a partir de determinadas atitudes. Segundo a autora, *Information Literacy* surge como uma “bandeira de luta” levantada pelos bibliotecários norte-americanos diante de um quadro de desprestígio em que se encontravam as bibliotecas americanas.

Se de um lado o movimento encontrou entusiastas, de outro se deparou com críticas advindas de profissionais da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, como é o caso de Lori Arp, bibliotecária da Universidade do Colorado (University of Colorado), que identifica certa imprudência no uso do termo ‘*literacy*’ e chama a atenção para a conotação política da palavra e sua dependência do contexto em que ocorre (BAWDEN, 2002).

Nesse sentido, portanto, as referências adotadas pelo “movimento” da *Information Literacy* se afinam às ideias do aprendizado por meio de competências, que se baseia na premissa de que é mais significativo ensinar a agir do que simplesmente transmitir conhecimentos, tendo em vista um processo de ensino-aprendizagem que soma ação à informação. Entretanto, as maneiras pelas quais vem se dando a transmissão do conhecimento, em especial na relação professor-aluno, não têm sido capazes de contemplar em sua totalidade os aspectos da apropriação do conhecimento.

Perrenoud (1999a, p. 7) afirma que a competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” Assim, a competência são qualidades que os sujeitos vão adquirindo ao longo da vida por meio do acúmulo de conhecimentos obtidos de experiências em diferentes situações. Ainda para esse autor, a competência

envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analogias, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999a, p. 24).

A necessidade de preparar indivíduos capazes de gerirem sua aprendizagem, dados os quadros que se apresentavam, fez com que países, como a França, o Canadá e os EUA,

desenvolvessem ações e/ou programas⁸ cujo objetivo era o desenvolvimento e/ou construção de *saberes informacionais*. Muito embora cada programa tivesse sua particularidade, todos tinham por finalidade o desenvolvimento de competências, habilidades e, de certa forma, atitudes frente ao trato com a informação. Todavia, ao tratarem de tais aspectos, não escondiam a tendência operacional que os motivava.

As questões de nossa época obrigam-nos a pensar na constituição de novos saberes e fazeres compatíveis às necessidades de apropriação da informação por parte dos sujeitos, já que, conforme afirmam Perrotti e Pieruccini (2007, p. 88), “novos saberes, novos fazeres entraram em cena na cultura de nosso tempo e demandam, pois, novos paradigmas e modos de atuar.”

Assim, na contemporaneidade, um novo campo epistemológico se vislumbra e se faz necessário, de natureza interdisciplinar, denominado *Infoeducação*. Esse campo está voltado ao estudo articulado das aprendizagens e dos dispositivos informacionais, condição fundamental à apropriação simbólica da informação.

Contrariamente ao que poderia se pensar, a *Infoeducação* não separa os saberes da Informação e da Educação. Em seu escopo, os fenômenos informacionais e educacionais não se segmentam, mas apresentam autonomia e identidades próprias. De forma mais abrangente, os questionamentos da *Infoeducação* transpõem o desenvolvimento de meras habilidades ou de competências informacionais. A *Infoeducação* busca compreender as questões que perpassam pelos conteúdos informacionais e pela própria informação.

A esse respeito, Perrotti e Pieruccini (2007, p. 88) afirmam que

as interrogações da *Infoeducação* dirigem, assim, não apenas aos modos de fazer, aos procedimentos implicados nos processos de apropriação simbólica; dirigem-se, sobretudo às dinâmicas implicadas na construção de significações, aos sentidos da ordem cultural.

Se a *Educação para o Usuário* e a *Information Literacy* objetivam em suas ações instruções e os comportamentos dos sujeitos, a *Infoeducação* objetiva a significação. Os comportamentos, nesse caso, são meios e não finalidades. É importante, pois, que se distinga entre uma abordagem comportamentalista, própria das primeiras, e uma abordagem

---

⁸ “Apprendre à s’informer”, na França; “Big 6”, nos EUA; e “Chercher pour trouver”, no Canadá (HATSCHBACH, 2002).

cognitivista, própria da *Infoeducação*. Destacamos que tal cognitivismo nada tem a ver com a visão computacional denunciada por Bruner (1997), mas, ao contrário, insere-se na perspectiva por ele chamada de psicologia histórico-cultural.

A *Infoeducação* surge a partir da preocupação de que no atual momento da sociedade os sujeitos precisam desenvolver atitudes, habilidades e valores frente aos processos de busca pela informação, ou seja, faz-se necessário aprender a se informar.

Perrotti e Pieruccini (2007, p. 88) afirmam que a *Infoeducação* “não é ação vazia, centrada em procedimentos e modos de atuação desvinculados dos significados que se pretende construir.” Desse modo, ela está intimamente ligada às aprendizagens informacionais que, na contemporaneidade, se apresentam como “necessidade a ser enfrentada por uma 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, 2007, p. 55).

Diferentemente, a informação, nos moldes descritos por Perrotti e Pieruccini (2007), coloca as relações entre Informação e Educação sob nova perspectiva, abordando com um olhar crítico os processos informacionais passados, bem como os atuais. Ao centrar suas preocupações nos processos de apropriação e protagonismo cultural, a *Infoeducação* caminha por atalhos distintos da *Information Literacy*, observando possibilidades novas de compreensão e atuação nas relações entre os campos da Informação e da Educação.

Portanto, o estudo sobre o desenvolvimento dos *saberes informacionais*, neste contexto, significa a compreensão de que o sujeito é capaz de ter atitudes de recepção interessada e ativa, atitude de iniciativa, capacidade de julgar e tomar decisões apropriadas com o fim desejado, ser autônomo social e culturalmente.

1.4 SABERES INFORMACIONAIS: CONDIÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Em se tratando dos *saberes informacionais*, objeto da nossa pesquisa, entendemos que a informação não se constitui simplesmente em um conjunto de dados, ou mesmo em uma grandeza observável e mensurável (AQUINO, 2007). Ao contrário, na nossa visão, ela é tida

como categoria indispensável para a construção de conhecimentos, por isso é necessário conhecê-la e dominá-la para significar e dar sentido ao mundo. Assim, compreendemos que é na relação simbólica do sujeito com a cultura que a informação se constitui em sua materialidade, isto é, nos mecanismos pelos quais os significados, símbolos e signos culturais são transmitidos, assimilados ou rejeitados pelas ações e representações dos sujeitos sociais em seus espaços constituídos e concretos de realização.

A emergência de alternativas de ensino e aprendizagem que considerem os “saberes transversais” (PERRENOUD, 1999a), se torna, nesse sentido, condição imperativa para aprender a se informar na “Era da Informação”; ou seja, necessitamos de uma pedagogia diferenciada que considere outros saberes que não somente os de caráter conteudistas e disciplinares. Nessa perspectiva, Perrotti e Pieruccini (2007, p. 52) comentam que:

[...] Dada as implicações e dificuldades crescentes, geradas sobretudo pela midiaticização e pela explosão informacional sem precedentes, entram em cena novos e variados aspectos axiológicos, conceituais e procedimentais que, para serem efetivamente apropriados demandam ferramentas diferentes das utilizadas em outros momentos históricos, quando a vida era regida não só por outras lógicas, como por relações mais diretas e informais [...]

Nesse sentido, os *saberes informacionais* se constituem em uma trama de elementos que consideram as habilidades, competências e valores dos sujeitos no trato com a informação, portanto, já não é mais suficiente saber **operar** a informação, é preciso **conhecer** a informação. Dito de outra forma, o domínio de conteúdos de uma dada disciplina demanda o desenvolvimento de saberes informacionais complexos, que, somados entre si, resultam em construção de conhecimento.

Segundo Charlot (2000, p. 59), o saber é relacional. Para ele, “qualquer tentativa para definir ‘o saber’ faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber”, uma vez que todo ser humano aprende; afinal, se não aprendesse, não se tornaria humano.

Se o saber é relação, se é o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo, esse saber é que deve ser o alvo de uma educação intelectual e não somente a acumulação de conteúdos intelectuais (CHARLOT, 2000). Além disso, a complexidade dos processos informacionais implicados na contemporaneidade criam dificuldades de diferentes

ordens, demandando saberes que também são complexos em sua natureza. Sendo assim, a constituição desses saberes perpassa diretamente pela apreensão dos dispositivos (naturais e construídos por homens) pelos sujeitos. Isso significa dizer que estes saberes se constituem em “ato cognitivo complexo, envolvendo escolhas, seleções, idas e vindas, que incluem, mas que estão muito além das *skills* e das questões procedimentais.” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 88).

Conhecer a informação significa dialogar com o conhecimento e com seus processos históricos e culturais, de forma a se apropriar destes e transformá-los em valor. Isto quer dizer, ser capaz de transformar habilidades e competências em valores e/ou atitudes para as diversas situações do existir.

Devido à importância do conceito de apropriação para a temática aqui desenvolvida, serão apresentadas a seguir algumas definições para esse termo. Weiszflog (1998, p. 195), no dicionário Michaelis, define ‘apropriação’ como “apoderar-se, apossar-se de alguma coisa como própria”.

Já para Barreto (2006), “a apropriação da informação não é compreendida como um ato imediato, mecânico ou ‘natural’. É, antes, um ato produtivo, envolvendo a mobilização de diferentes capacidades em movimentos de construção de sentidos.” Nessa perspectiva, a apropriação da informação é uma condição necessária ao sujeito para validar a informação buscada. Assim, não é suficiente somente o acesso, mas a significação dos processos de construção do conhecimento de forma a mobilizar estruturas cognitivas e afetivas para a apropriação das informações.

Perrotti e Pieruccini (2007) dizem que a apropriação é diferente da assimilação. Para os autores, “a apropriação é transformação que vai no sentido do semelhante para o diferente, do mesmo para o outro.” (p. 74). Já a assimilação é o contrário, é a operação que transforma o diferente em semelhante. Ainda para Perrotti e Pieruccini (2007, p. 75), a apropriação

implicaria atuação e afirmação dos sujeitos nas dinâmicas de negociação de significados; representaria, no caso específico que nos interessa, transação de significados que diferencia e constitui os negociadores como sujeitos da cultura, protagonistas, cidadãos.

Nas palavras de Obata (1999, p. 95), na apropriação “o sujeito é o produtor da ação”. Segundo a autora, “deve-se ter claro que a apropriação não é algo que ocorra naturalmente, mas é uma construção cotidiana.”

Chartier (1995), em estudo sobre a historiografia da cultura popular, entende a apropriação como sendo produção de sentido. Para ele, as ideias e as interpretações não estão desencarnadas, mas “devem ser pensadas em função das descontinuidades das trajetórias históricas.” (p. 6).

Sendo assim, para que os sujeitos se apropriem de fato das informações, são necessários *saberes informacionais* que tenham por base a produção de significados; saberes que demandam processos educativos consistentes e longos, dada não só a complexidade inerente de tais saberes, como também suas características face às condições da contemporaneidade.

1.5 SABERES INFORMACIONAIS: APRENDIZAGEM E BUSCA INFORMACIONAL

Qualquer abordagem feita acerca dos *saberes informacionais* perpassa necessariamente pelas questões que subjazem aos processos de aprendizagem, pois entendemos que a própria constituição de tais saberes não acontece de forma espontânea ou como fruto do acaso. Dentro dessa perspectiva de trabalho, o ato de aprender é dinâmico, orgânico, sistemático e possibilita aos sujeitos tornarem-se protagonistas de suas ações na busca pela informação.

Como já dissemos anteriormente, o excesso e a descontextualização das informações demandaram novos saberes e, por conseguinte, forçaram cada vez mais os sujeitos a desenvolverem aprendizagens diferenciadas, de forma a lhes permitir uma imersão na busca por sentidos e respostas para indagações que se colocam ao longo de suas trajetórias.

Se até então o foco da aprendizagem formal foi basicamente permeado pela transmissão de conteúdos, visando à assimilação por parte dos sujeitos, na contemporaneidade ações desta natureza tornam-se falaciosas e reclamam para si uma mudança de paradigma que transponha o simples *ensinar* em direção ao *aprender*, pois, como bem compreende Piaget (2003), não existe conhecimento resultante do simples registro de observações.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que muitas bibliotecas centram ainda sua atenção fundamentalmente na organização da informação, desvinculada de seus processos de apropriação, a instituição escolar mantém-se fiel a preceitos pedagógicos que se preocupam, sobretudo, em *informar e ensinar*, e muito pouco com o *informar-se* e o *aprender*.

Informar e *informar-se* implicam, portanto, saberes e fazeres especiais e especializados que, no mundo de hoje, dificilmente são capazes de se constituir de forma orgânica e plena no simples fluxo do existir cotidiano. Dessa forma, para Freire (2006, p. 47), o ato de ensinar “não se constitui em transferência de conhecimento”. O saber, para Freire, tem um papel emancipador, porque a teoria e a prática relacionam-se com o conhecimento e seus interesses.

Ora, se estamos afirmando que os modos vigentes de ensinar e de aprender não estão sendo suficientes para dar conta da problemática que se apresenta, torna-se indispensável a busca de alternativas como condição à construção de programas, cujo foco seja o desenvolvimento de *saberes informacionais*, tomados em novas perspectivas, de modo a ultrapassar barreiras impostas por visões estreitas e tecnicistas da organização e da transmissão da informação, e entendendo a importância de tais ações em relação a um quadro de referências, cujo centro são os processos simbólicos de construção de significados para as informações (BRUNER, 1997).

Nessa perspectiva, os *saberes informacionais* são decorrência das “implicações e dificuldades crescentes, geradas sobretudo pela midiatização e pela explosão informacional sem precedentes” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 52), que trouxeram dinâmicas diferenciadas em termos procedimentais, conceituais e axiológicas para a cena dos quadros contemporâneos no que tange ao ensino e à aprendizagem. Tal fato corroborou a exigência de ferramentas diferenciadas das utilizadas em outros momentos da história da humanidade, quando a vida em sociedade tinha outras características. Assim sendo os *saberes informacionais* articulam-se aos demais saberes, os *saberes plurais* (MEDINA; GRECO, 1999), num movimento de dinamização de conhecimentos capaz de instaurar novos sentidos e significados.

Perrotti e Pieruccini (2007, p. 88) dizem que “desvincular as *aprendizagens informacionais* de conteúdos significativos seria um erro epistemológico grosseiro, e, sem nenhuma dúvida, ao cabo de algum tempo, golpe na motivação dos aprendizes.”

O ato de buscar é algo inerente à condição humana. Já nos primórdios da existência,

fomos movidos em direções diversas com a finalidade de buscarmos algo que nos mantivesse vivos e que nos permitisse caminhar. Em outras palavras, a busca remete à ideia de movimento em direção a algo e com uma finalidade explícita ou não. Por outro lado, em sua estrutura semântica apresenta uma dimensão física e uma dimensão simbólica (PIERUCCINI, 2004).

O processo de busca por informação não se encontra dissociado do ato de aprender, pois a busca é causa e consequência da aprendizagem. Mas como buscar algo que não se conhece? E ainda, como conhecer, se não buscar?

Diante desse impasse, Pieruccini (2004) distingue três tipos de busca por informação: a busca mecânica, a busca competente e a busca significativa.

A busca mecânica consiste em uma ação que está, sobretudo, referida aos procedimentos funcionais de identificação, localização, processamento e comunicação de informações, visando à satisfação de uma necessidade informacional previamente identificada e definida pelo interessado. Em geral ocorre de maneira pontual e com um fim em si mesma.

A busca competente compreende, segundo a autora, oito aspectos:

- Localizar os recursos informacionais armazenados em diferentes fontes;
- Localizar as informações no interior da fonte informacional;
- Reconhecer a existência de um “dispositivo” capaz de fornecer o que se deseja;
- Acessar e saber articular-se no interior do “dispositivo”, familiarizar-se com ele;
- Dominar o funcionamento das ferramentas nas quais a informação está guardada;
- Saber como “perguntar” ao “dispositivo”;
- Saber “ler a resposta”; e
- Saber combinar perguntas e respostas para continuar o percurso no “dispositivo” até atingir o objetivo almejado.

A busca significativa, de acordo com Pieruccini (2004, p. 22), “[...] apresenta uma dimensão operatória complexa, constituída tanto de aspectos práticos como subjetivos e culturais.” Frente aos quadros informacionais que se apresentam e que podem significar as

informações, implica realizar buscas competentes nos e com os dispositivos com vistas à formação de atitudes que permitam aos sujeitos um contato ativo com os processos de conhecimento.

Dessa forma, reduzir a busca pela informação apenas a aspectos funcionais e pragmáticos do desenvolvimento de competências significa esvaziar os processos de busca de informação e a própria informação de sentido e de significado, desconsiderando os elementos cognitivos e afetivos existentes em torno dos processos de significação do conhecimento.

Para a realização de buscas informacionais, que sejam de fato significativas, fazem-se necessárias aprendizagens específicas e mediações que tenham por foco não apenas o desenvolvimento de competências e habilidades com um fim em si mesmas, mas que, para além, considerem a constituição de atitudes no sentido do despertar de valores, comportamentos e sentimentos de vinculação com o conhecimento; ou seja, os *saberes informacionais* tal como os compreendemos neste trabalho científico.

1.6 DISPOSITIVOS: APRENDIZAGENS E OBJETIVAÇÃO DOS SABERES INFORMACIONAIS

A constituição de *saberes informacionais* perpassa efetivamente pelos dispositivos, uma vez que as relações entre o sujeito e a informação encontram-se cada vez mais heterogêneas por conta da dinâmica comunicacional da contemporaneidade e pelas relações sociais, hoje, estarem cada vez mais mediadas por “dispositivos tecno-semio-pragmáticos” (TSP). Tais dispositivos, segundo Peraya (1999), consistem em um conjunto de interações promovidas por toda mídia, toda máquina, toda tecnologia da informação e da comunicação entre os universos técnico-semióticos, além do social ou relacional.

O termo ‘dispositivo’, tal como abordado neste trabalho, retoma o conceito que Foucault desenvolveu para o campo das Ciências Sociais, refazendo-o na perspectiva apontada pelos estudos publicados na *Revista Hermes* (n. 25), fruto do Colóquio *Dispositifs & Médiation des Savoirs* (Louvain-la-Neuve), em abril de 1998 na Bélgica. Conforme compreensões ali reunidas, o termo ‘dispositivo’ está atrelado à ideia de intencionalidade, de

ação realizada por pessoas ou materiais, tendo em vista um objetivo a ser atendido (PIERUCCINI, 2004).

No contexto desta pesquisa, entendemos por dispositivo informacional uma trama de elementos de naturezas técnicas, semiológicas e pragmáticas que prescrevem algo. Assim, concordamos também com Pieruccini (2004, p. 44), que define o dispositivo informacional como sendo:

[...] signo, mecanismo de intervenção sobre o real, que atua por meio de formas de organização estruturada, utilizando-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que atingem os comportamentos e condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos. 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. Nesta perspectiva, os comportamentos culturais contemporâneos (como visitar museus, navegar na Internet, ir à biblioteca) são formas de atuação com e nos dispositivos, orientadas por regras e leis próprias dos meios em que se encontram.

Podemos afirmar então que, de um lado, o dispositivo apresenta uma materialidade que lhe é inerente, e do outro se constitui em signo e que se relaciona diretamente com os processos de apropriação da informação e de construção do conhecimento. Nas palavras de Perrotti e Pieruccini (2007, p. 22), “os dispositivos não funcionam apenas; eles significam.”

Os dispositivos não apenas expressam ou informam, mas também definem. Ou seja, os dispositivos são por essência discursivos em suas configurações e em suas dinâmicas, as quais envolvem os sujeitos e o universo simbólico (documentos, registros, informações, conhecimento) que abrigam em seu interior. Nesse sentido, os dispositivos informacionais possibilitam aos sujeitos a experimentação de saberes, na medida em que permitem uma relação dialógica entre o sujeito, dotado de uma complexidade cognitiva, e as representações que operam no interior do próprio dispositivo, no que se refere à sua configuração de ordem material, espacial e simbólica.

Isso posto, podemos dizer que o dispositivo será efetivamente um lugar de informação e aprendizagem, se este se circunscrever e objetivar suas práticas a partir de um paradigma dinâmico e dialógico que de fato o situe como um espaço de metacognição, e não somente de reprodução de conhecimentos.

Tomar o dispositivo como um quadro organizador da autonomia dos sujeitos significa

dizer que os *saberes informacionais* se objetivam no dispositivo, já que este mesmo sujeito “não apenas expressa como também define, por meio dos discursos implícitos em sua configuração, modos de relação entre os sujeitos e o universo simbólico (documentos, registros, informações, conhecimentos) que guardam.” (PIERUCCINI, 2004, p. 44).

1.7 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: MASSIFICAÇÃO E “DEMOCRATIZAÇÃO”

Uma vez que o grupo a ser estudado nesta pesquisa consiste em universitários, não poderíamos deixar de buscar compreender, mesmo que brevemente, as origens do ensino superior no Brasil e suas implicações nos processos de construção do conhecimento.

Martins (1989) destaca que é necessário distinguir ‘ensino superior’ e ‘universidade’, uma vez que ambos os termos são comumente utilizados como sinônimos. Segundo ele “o sistema de ensino superior no país tem uma organização bastante heterogênea e nem sempre quando nos referimos a uma instituição específica usamos a terminologia adequada.” (p. 137). Isso acontece em geral quando utilizamos o conceito de universidade para tratar indistintamente o sistema de ensino superior, quando estas representam uma parte minoritária desse sistema.

O ensino superior no Brasil buscava em seus primórdios uma formação para as profissões liberais, por isso buscava formar quadros profissionais para a administração de negócios e para a descoberta de novas riquezas. De acordo com Sampaio (1991, p. 3), o “ensino superior propriamente dito manteve-se exclusivamente limitado às profissões liberais em meia dúzia de instituições isoladas de tempo parcial.” Quanto à atividade científica, segundo o mesmo autor, até o início da República, ela pode ser caracterizada por sua extrema precariedade.

A primeira universidade brasileira surgiu a partir da “preocupação” com a pesquisa. Ela se constituiu formalmente em 1912 por um governo estadual: a Universidade Federal do Paraná.

Em geral a criação de universidades no Brasil era uma iniciativa de grupos políticos, intelectuais e educadores nem sempre ligados ao ensino superior. Pode-se dizer, seguramente,

que a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição.

Se nos primórdios da constituição do ensino superior brasileiro, a ideia da formação profissional com vistas a fornecer “mão-de-obra” para o mercado era uma constante, tal quadro não se alteraria décadas mais tarde. Como afirma Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 178),

o modelo econômico então vigente – em processo de internacionalização, concentrador e centralizador de capital, que fazia do consumo individual de bens duráveis uma de suas estratégias – buscava mão-de-obra qualificada para a exigência dessa nova fase.

A reforma universitária de 1968 oportunizou considerável mudança na forma de ascensão social da classe média, isto é, a alteração do modelo econômico vigente possibilitou a emergência, no país, de grandes empresas, quer sejam nacionais ou estrangeiras. Se de um lado estagnou a principal via de ascensão social dos setores médios da economia, por outro produziu um mercado de trabalho que necessitava de mão-de-obra “diplomada”.

Nesse contexto, o ensino superior tornou-se uma poderosa estratégia para a ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário. Diante desse quadro, no final da década de 60, dada a maneira de seleção nos exames vestibulares para o ingresso na universidade, aumentou de forma considerável o número de aprovados que não conseguiam vagas na universidade, criando-se a figura dos excedentes. Segundo Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 186), “no início da década de 60 eles somavam aproximadamente 30 mil, no seu final eram mais de 160 mil e exerciam enorme pressão sobre o governo.”

Na tentativa de minimizar ou mesmo resolver o problema dos “excedentes”, conforme mencionamos anteriormente, o Brasil adotou uma política educacional que, ao mesmo tempo em que “democratizou” o ingresso de muitos ao ensino superior, trouxe para o terceiro grau alunos despreparados para lidar com o conhecimento.

Após a expansão acelerada nas décadas de 60 e 70, com taxa média anual de crescimento de 18% no período de 1962-69 e de 13% entre 1970-79, o sistema de ensino superior ficou praticamente estagnado na década de 80. O número de matrículas no ensino

superior voltou a ter um crescimento expressivo somente a partir da segunda metade da década de 90. No período de 1991-94, a taxa média anual foi de 2% (INEP, 2001).

A privatização do ensino superior e sua expansão, que aumentaram grandemente nos anos 90, já podiam ser constatadas nos anos 70 e 80 do século XX. Conforme afirma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2006, p. 36):

se, em 1968, dos pouco mais de 80.000 matriculados na educação superior no estado, cerca de 63% estudavam em IES privadas e cerca de 37% em IES públicas, passadas duas décadas, em 1991, dos 505.000 matriculados, 81% o eram nas IES privadas e apenas 19% em IES públicas.

Resultados recentes do Censo da educação superior de 2007⁹, publicados pelo INEP (2009), mostram a existência de 2.281 instituições de educação superior, 23.488 cursos e 4.880.381 estudantes – sendo que, desses, 1.481.955 são ingressantes. O maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%) está vinculado ao setor privado. As universidades estão distribuídas, em proporção aproximada, entre o setor público e o privado (52,5 e 47,5%, respectivamente).

Quanto ao número de alunos (número de matrículas) segundo a categoria administrativa, observa-se a presença de 1.240.968 estudantes na rede pública (615.542 na rede federal; 482.814 na rede estadual; e 142.612 na rede municipal). Em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas há 3.639.413 estudantes. Houve uma evolução de 4,4% no número de matrículas nas instituições federais, comparativamente ao ano anterior – a maior desde 2003.

No que se refere à organização acadêmica, a maioria dos estudantes brasileiros está matriculada em universidades: 2.644.187. Os centros universitários registraram 680.938 matrículas e as faculdades 1.555.256.

Observa-se que houve aumentos numéricos bastante expressivos desde a década de 60 até os dias atuais. Vale ressaltar que da mesma forma que houve essa massificação do ensino superior, houve também um aumento vertiginoso do número de informações. Ou seja, se no início a formação ficava quase que restrita ao livro-texto, no atual momento desse segmento nos deparamos com o acúmulo de informações em diferentes meios e suportes.

---

⁹ A coleta de informações se deu em 2008 tendo como referência a situação observada em 2007.

Outra questão a ser considerada diz respeito à formação dos quadros docentes do ensino superior brasileiro, que até meados da década de 90 era composto, em sua maioria, por profissionais especialistas em suas áreas de atuação. Somente em 1996 é que houve a aprovação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), que veio consolidar e legalizar a exigência de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado para ser professor universitário, inclusive no ensino superior privado. Entretanto, não podemos deixar de destacar que no ensino superior público era comum cobrar tais titulações antes mesmo da promulgação dessa lei.

Todavia, tais esforços não diminuíram as lacunas na formação dos muitos alunos que adentram anualmente no ensino superior, em especial os oriundos dos níveis fundamental e médio. Isto quer dizer que não basta apenas “democratizar o acesso”, é preciso problematizar as nuances que atingem esse segmento no Brasil e a sua relação com os processos de construção do conhecimento, tendo na informação e em seus processos constitutivos um caminho para a formação de cidadãos éticos, comprometidos com sua época e local de atuação e não apenas profissionais comprometidos com a funcionalidade do sistema, mas sim agentes de transformação social (FURLANI, 1998).

PARTE II

2 COLETA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As narrativas do mundo são inumeráveis.

Barthes (1977, p. 79)

2.1 DA CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO: HETEROGENEIDADE

A fim de contemplar os conteúdos programáticos e como forma de levar os alunos à prática da pesquisa, a professora responsável pela disciplina *Fundamentos de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*, cujos alunos acompanharíamos, propôs às turmas a elaboração de seminários em grupo. A partir de temas definidos por ela, cada um dos alunos podia escolher o que desejava pesquisar, formando assim grupos de trabalhos a partir dos interesses específicos dos próprios estudantes. Formaram-se, então, três grupos, com aproximadamente 6 componentes.

- **GRUPO 1:** O que é *Ciência da Informação*?
- **GRUPO 2:** Saberes e fazeres do profissional da informação.
- **GRUPO 3:** O que é ser um profissional da informação?

Inicialmente, a professora fez uma breve explanação de cada tema proposto, no sentido de contextualizar as temáticas dentro do programa da disciplina e para que os alunos pudessem tomar ciência do conteúdo que cada tema deveria contemplar.

De posse das informações de cada uma das temáticas, percebemos que num primeiro momento os alunos pareceram pensativos, provavelmente por estarem refletindo acerca de qual tema gostariam de tratar e o que os levaria de fato a tomar essa decisão. Não obstante, surgiram algumas dúvidas, as quais foram prontamente respondidas pela professora.

Passado esse momento de possíveis esclarecimentos, percebemos na sala algumas conversas paralelas entre os alunos no sentido de uma mobilização para a escolha e constituição dos grupos. É importante destacar que, até a solicitação da realização do seminário, já havia decorrido uma parte do ano letivo e, por isso, os alunos já estavam aparentemente familiarizados entre si.

Nesse sentido, a escolha por pertencer a este ou aquele grupo deu-se também pela amizade prévia que esses alunos já haviam construído, seja pelo fato de já terem se conhecido em cursos anteriores ou pelo fato de pertencerem ao mesmo curso da ECA, pois essa disciplina recebia alunos de diferentes procedências.

Após os momentos de silêncio e de conversas paralelas, os alunos começaram a manifestar suas escolhas. Como acontece na maioria das situações de grupo, existem sujeitos de personalidade mais expansiva, e também há aqueles que apresentam mais introversão. Sendo assim, tal diversidade apareceu entre o grupo de alunos em questão. Havia os que se caracterizavam pela comunicabilidade e, por isso, foram os primeiros a fazer suas escolhas, diferentemente dos que se mostravam mais retraídos. Neste caso, alguns tiveram que abdicar de suas escolhas de participar de um determinado grupo pelo fato deste já ter atingido o seu número máximo de componentes, entretanto foram casos isolados. De modo geral, houve uma distribuição homogênea de componentes entre os grupos desde o início.

Os grupos em questão se caracterizavam principalmente pela presença de componentes do sexo feminino. Já os componentes do sexo masculino eram minoria. Tal fato pode ser explicado porque o curso de Biblioteconomia da Escola de Comunicações de Artes da Universidade de São Paulo é frequentado, em sua maioria, por alunas. No entanto, aparentemente, parece que a questão de gênero não influenciou na formação dos grupos.

Contudo, se a questão de gênero não influenciou nessa formação, observamos que outros fatores influenciaram, como: a constituição de um grupo formado predominantemente por alunos com uma graduação e outro constituído em sua maioria por alunos de outros cursos que não o de Biblioteconomia. As próprias turmas (matutino e noturno) constituíam-se em grupos bastante heterogêneos, o que significa dizer que a caracterização desses grupos dificilmente poderia ser diferente. Nesse sentido, alguns ingressantes do curso de Biblioteconomia estão cursando sua primeira graduação e outros, a segunda; alguns são oriundos de escolas públicas e outros de escolas privadas; e há alunos que trabalham e estudam, como há também alunos que só estudam. Tal heterogeneidade parece ser uma característica bastante comum de muitos cursos universitários da atualidade, em especial

aqueles que ocupam apenas um período do dia, manhã, tarde ou, especialmente, noite. Sendo assim, tal condição se apresentou como elemento a ser considerado nos processos de constituição dos *saberes informacionais*, uma vez que qualquer ação, nesse sentido, deveria estar em consonância com tal situação que, muitas vezes, implica na falta de tempo dos estudantes para as atividades paralelas, as extraclasse, como foram, no nosso caso, as reuniões para pesquisas de preparação dos seminários.

FIGURA 1 – Reunião de grupo na biblioteca da ECA/USP.

2.2 DA INSERÇÃO DO MONITOR/PESQUISADOR NA DISCIPLINA: DA FORMALIDADE À NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS

A partir de um contato prévio com a professora responsável pela disciplina, ficou decidido que eu acompanharia e daria apoio aos alunos durante o processo de elaboração de seminários, tendo em vista alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. Desse modo, no dia 03 de março de 2008 fui apresentado formalmente pela professora às turmas dos períodos matutino e noturno. Ela forneceu-lhes explicações sobre o trabalho que seria desenvolvido junto a eles.

Já formados os grupos, o próximo passo constituiu-se na elaboração propriamente dita do seminário. Em geral, todos os grupos preferiram conversar primeiramente com a professora da disciplina, a fim de obter mais informações acerca do trabalho solicitado, antes

de começar a desenvolvê-lo. Após esse encontro e mediante a demonstração de interesse por parte dos alunos em participarem de *sessões de monitoria*, comecei então a acompanhar e auxiliar os grupos em horários alternativos aos horários de aula da disciplina. Os nossos encontros aconteceram prioritariamente na Biblioteca “Maria Luisa Monteiro da Cunha”, da Escola de Comunicações de Artes da Universidade de São Paulo.

Durante as reuniões percebia que, em geral, os alunos estavam muito preocupados, sobretudo, com os conteúdos a serem transmitidos. Aparentemente, demonstravam pouca preocupação com os aspectos relacionados à coleta, sistematização e comunicação dos conteúdos.

Num primeiro momento, a relação com o grupo deu-se de maneira formal, provavelmente por não conhecerem o *monitor/pesquisador*, podendo ter lhes ocorrido que este estava ali somente a pedido da professora. Tal fato se evidenciava nos momentos de encontro entre o *monitor/pesquisador* e os grupos, nos olhares interrogativos, na impessoalidade durante os cumprimentos dispensados por ambas as partes, nas distâncias observadas entre o grupo e o *monitor/pesquisador*, no momento de tomada dos assentos. Entretanto, com o decorrer dos nossos encontros, a relação, que inicialmente revestia-se de certa formalidade e distância, foi-se tornando mais informal e próxima, já que o grupo, aos poucos, ia compreendendo e discernindo o propósito daquele trabalho empírico. Ou seja, houve uma maior aproximação entre as partes, por meio de diálogos nos corredores da faculdade, fora dos momentos agendados para encontro e por meio de troca de *e-mails*. Com o avanço dos encontros, era possível perceber um olhar menos tenso por parte dos universitários, uma participação maior do grupo na discussão, quer seja indagando ao *monitor/pesquisador* sobre questões pertinentes do trabalho ou mesmo pedindo sugestões acerca dos encaminhamentos a serem seguidos.

O fato de o grupo ter podido contar com o apoio de alguém com a formação específica na área pode ter transmitido a esses universitários certa segurança, assim como facilitado a identidade com a maioria dos elementos do grupo, porque a maioria dos alunos presentes estavam iniciando seus estudos justamente na área de formação do *monitor/pesquisador*, ou seja, a Biblioteconomia/Ciência da Informação.

Nesse quadro, a colaboração entre o pesquisador e o grupo, por meio da troca de experiências e conhecimentos, foi “pautada pela negociação de signos entre iguais e diferentes” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 66), permitindo a despolarização e a circulação dos saberes, o intercâmbio entre os conhecimentos especializados que o

mediador/pesquisador trazia e os conhecimentos prévios construídos ao longo da vida pelos alunos. Por meio do diálogo e de trocas de experiências, foi possível, portanto, mais do que dar respostas pontuais demandadas por alguns alunos em momentos iniciais das relações; enfim, foi possível percorrer novos caminhos para a construção do conhecimento.

2.3 DO CONCEITO DE SEMINÁRIO: AS MARCAS DO EMPÍRICO

Considerando que o desenvolvimento de uma dada atividade perpassa muitas vezes pelo conceito que se tem dela, vale a pena expor alguns trechos de relatos de alunos nos quais aparece, de forma implícita ou explícita, o conceito de seminário para muitos deles.

Em geral, as falas destacadas demonstram uma ideia de seminário como momento de explanação de determinados conteúdos para a sala de aula, seguido de debate. Assim, ao serem questionados sobre a compreensão que tinham de seminário, um dos alunos respondeu:

a pesquisa e exposição de um tema determinado, com abertura para um debate sobre o assunto apresentado.

Para outro aluno, a definição segue a mesma linha de raciocínio:

apresentação de algum tema por mais de uma pessoa com participação do público.

Da mesma forma, outro aluno diz:

O seminário é um momento de debate e de disseminação de idéias, tanto do ponto de vista da crítica do assunto, quanto a você disseminar informação, ou seja, conhecimento construído.

Sem alteração significativa das concepções expressas anteriormente, temos também:

determinado grupo de pessoas ou mesmo tarefa individual de leitura e explanação de tema específico que suscite a discussão com os demais alunos da turma [...]

Há, todavia, quem se refere ao seminário somente como a exposição de conteúdos e não como debate de ideias. Assim um aluno respondeu:

[O seminário é] apresentação de um estudo ou pesquisa realizada por um grupo ou pessoa, onde serão expostos o objetivo, o conteúdo e a conclusão da pesquisa.

Convém ressaltar que, se tal aluno não chama atenção para o debate, ele se refere à estrutura da apresentação do seminário. Tal fato denota que, para esse estudante, o seminário apresenta-se não apenas como um *conteúdo*, mas também como um *método* que, por conta disso, apresenta um discurso organizado. Não se trata, pois, de uma atividade sem rumo ou solta, mas de uma construção de conhecimento, ainda que reduzida aos apresentadores do seminário porque não há referências ao debate. Por outro lado, é preciso considerar que tal resposta não retira a perspectiva do debate, uma vez que pode ter ocorrido a não expressão desse dado, mas o mesmo estar contemplado nas intenções e práticas do aluno, quando de sua exposição para a turma.

Em outro sentido, existem concepções que extrapolam esse conceito um tanto formal e funcional de seminário como apresentação de ideias. Nesse aspecto, para alguns, o seminário aparece definido como atividade de construção colaborativa de conhecimentos pela via do esforço em conjunto e pela capacidade cognitiva de síntese das informações:

Seminário é um esforço em conjunto. Existe um tema, a gente vai explorar esse tema [...] Tem que ter uma certa capacidade de lapidação. A gente tem que aprender a ser sucinto sem ser superficial dentro desse tema que a gente tá procurando. Procurar a essência do assunto, né?

Além da capacidade de síntese das informações, o seminário também é compreendido como uma “semente” que dará origem a uma discussão ou debate:

Não sei se a associação é correta, mas a palavra deve ter a origem de sêmen, semente. [...] O seminário deve abranger mais em superfície do que profundidade, procurando instigar e incentivar a reflexão sobre o assunto abordado.

FIGURA 2 – Reunião de grupo na biblioteca da ECA/USP.

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, temos expressas concepções de seminário que se alinham tanto numa vertente transmissivista quanto construtivista de relação com o conhecimento. Todavia, em comum, temos o fato de que o seminário promove interações, discussões e debates acerca de temas delimitados.

Em suma, numa direção ou em outra, o grupo demonstra ter experiências com tal prática e, nesse sentido, formulam conceitos a respeito, ora mais restritos, ora mais abrangentes, mas sempre indicando alguma espécie de familiaridade como a questão. Os pedidos para a professora, como se viu anteriormente, referiam-se aos conteúdos a serem abordados, não à metodologia, à forma de conduzir o seminário. Desse modo, os alunos parecem ter ficado marcados pelas experiências anteriores de participação em seminários escolares e todos ensaiam uma conceituação a respeito. Evidentemente, o problema que se coloca é saber se tal conceito está adequado aos objetivos que se pretende de apropriação de

saberes, os quais estão diretamente implicados na construção de conhecimento pelos alunos. O modo como foi elaborado o seminário indica que a resposta a tal problema não é simples.

2.4 DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO SEMINÁRIO: FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Em geral, os grupos optaram por dividir as tarefas para a realização do seminário, certamente na intenção de buscar otimizar melhor o tempo e a fim de descentralizar as tarefas:

Nós éramos em cinco pessoas. Aí, nós dividimos os temas.

Entretanto, alguns grupos não prescindiram de momentos de discussão prévia antes dessa divisão de tarefas:

[...] Primeiro fizemos uma discussão prévia sobre o grande tema. Então, fizemos uma grande divisão de tarefas [...]

FIGURA 3 – Reunião de planejamento do grupo.

Se para alguns grupos discutir previamente a divisão das tarefas foi condição, para outros parece que tal quesito não teve tanta relevância:

[...] *cada um foi fazendo uma coisa* [...]

Para outros ainda, a divisão de tarefas ficou restrita à divisão de textos:

[...] *nós dividimos os textos* [...]

Como podemos perceber, a questão que se coloca nesses relatos refere-se a questões ligadas à organização do conhecimento, no caso específico, à sua fragmentação; uma vez que cada aluno fica com uma parte da tarefa de exposição a ser executada, sem que haja referência a movimento posterior de sistematização das partes num todo orgânico e coerente. Num primeiro momento, tal divisão pode ser evidentemente entendida como pertinente para que o grupo possa dar conta da totalidade do trabalho. Entretanto, se tais ações se encerram em si mesmas, elas acabam se ajustando à compreensão do seminário como uma simples exposição sequencial de questões relativas a um tema, relatadas anteriormente. Enquanto tal, os textos podem ser divididos em partes que se sucederiam, cabendo ao público realizar a junção no debate a ser realizado após tal exposição dos fragmentos.

Desse modo, a forma de organizar o trabalho, de repartir os textos em pedaços muitas vezes descolados uns dos outros, não aparece como questão em si, atuando na economia cognitiva. A organização do trabalho intelectual não parece ser percebida como expressão de um modo de compreendê-lo, de tratá-lo, de abordá-lo, com consequências sobre o próprio ato de cognição. Enfim, o método de trabalho repete a fragmentação informacional frequentemente denunciada por estudiosos da área, sem que a maior parte dos estudantes em questão tenha consciência clara sobre o sentido de sua adoção, atitude que vai contra a organicidade implícita aos atos de conhecimento.

2.5 DO PROCESSO DA BUSCA INFORMACIONAL: FORMAS E CONTEÚDOS

Considerando que a constituição dos *saberes informacionais* se dá mediante a trama que se estabelece entre habilidades¹⁰, competências¹¹ e atitudes¹², os relatos aqui descritos nos chamam a atenção para o fato de que “buscar não é um gesto simples, mera habilidade, mas competência, capacidade operatória complexa” (PIERUCCINI, 2004, p. 17), envolvendo atitudes, e que, por esse motivo, deve contemplar, dentre outras coisas, a capacidade de saber identificar a necessidade que se tem de recorrer a diferentes dispositivos informacionais nos processos de pesquisa.

Nesse sentido, os grupos iniciaram o processo de busca de informações valendo-se, inicialmente, dos recursos da *web*:

Fiz uma pesquisa no Google sobre o tema que a professora tinha proposto [...]

[...] fiz uma pesquisa no Google sobre o tema que a Ivete tinha proposto [...]

Se os alunos se valeram inicialmente desse recurso extremamente amplo e impreciso, há, todavia, um foco de pesquisa. Ou seja, a busca não é aleatória, mas direcionada para um objeto, sendo que há pelo menos um objetivo preciso.

Por outro lado, tal uso da Internet não foi feito em qualquer local, mas sim no espaço da biblioteca da universidade:

[...] viemos na Biblioteca, consultamos a Internet [...]

---

¹⁰ Entendemos as *habilidades*, neste contexto de pesquisa, como parte “constituente da competência”. Não obstante, as habilidades decorrem das competências adquiridas e estão ligadas diretamente ao “saber fazer”, ou seja, ao saber operar (ROQUE; ELIA; MOTTA, 2004).

¹¹ Entendemos por *competência*, nesta pesquisa, “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999b, p. 7).

¹² Em se tratando das *atitudes*, entendemos que elas se relacionam ao campo dos valores e por isso não se reduzem somente à ação, mas se traduzem em processos de comparação, identificação e diferenciação, o que nos permite em determinados momentos tomar as nossas posições face às dos outros, ou seja, sermos capazes de não somente operar, mas de se apropriar simbolicamente do sentido de tal operação.

Tal fato nos sinaliza a importância de as bibliotecas oferecerem em seus espaços esse tipo de recurso, não, evidentemente, como um fim em si mesmo, mas como parte integrante dos projetos educacionais que ali são desenvolvidos.

Pesquisar nas diferentes ferramentas de busca na *web* possibilitou, em certa medida, o reconhecimento de ferramentas mais específicas e apuradas para o desenvolvimento de trabalhos científicos:

[...] a gente começou do mais básico, que era o que todo mundo podia fazer naquele momento do trabalho, que era pesquisar no Google e no Google Scholar, além das revistas da área dentro da Internet [...]

Podemos perceber que, em alguns casos, a *web* foi um caminho encontrado para se buscar o impresso:

[...] levantamento bibliográfico feito pela Internet [...]

Na mesma linha de pensamento, a busca se deu mais efetivamente por meio da Internet:

[...] eu pesquisei mais na Internet [...]

Porém, a busca não se restringiu somente a ela. Vários grupos se valeram também das indicações bibliográficas presentes no programa da disciplina e/ou em textos discutidos em sala de aula, demonstrando que a busca, na compreensão dos grupos, não deve se restringir a um único tipo de suporte. As referências indicadas pela professora no respectivo programa da disciplina serviram ao mesmo tempo de norte e de filtro para os conteúdos que estes alunos puderam lançar mão durante o processo de elaboração do seminário. Tal constatação evidencia o reconhecimento da importância do professor no momento em que ele elabora o programa da disciplina e fornece indicações e referências relevantes para os alunos:

[...] a Ivete tinha sugerido um livro e eu vi que tinha alguns autores relacionados ao tema [...]

[...] inicialmente o que referendou o nosso trabalho foi a bibliografia disponibilizada pela professora. Esses textos orientaram o nosso levantamento inicial [...]

Não só o fato de ter contato efetivamente com o programa da disciplina, mas a leitura atenta dos textos também serviu de referência importante:

[...] fiz uma busca também no nosso programa da matéria [...] Sugestão de autores citados em textos indicados pela professora [...]

Outros grupos, ainda, valeram-se dos recursos informacionais oferecidos pela biblioteca, reconhecendo, assim, a existência de um dispositivo capaz de fornecer as informações que se deseja:

[...] eu fui pesquisar esses autores no acervo da biblioteca [...]

Vale ressaltar uma manifestação a respeito de uma fonte de informação “antiga”. Segundo o aluno, “antigo” não significa necessariamente ultrapassado ou documento isento de interesse:

[...] eu vim aqui na biblioteca, aí eu achei um material antigo, mas que foi muito interessante [...]

A obtenção das informações nos catálogos da biblioteca foi também considerada como procedimento importante de busca:

[...] Então, o primeiro levantamento bibliográfico foi feito aqui mesmo na biblioteca da ECA, nós tentamos pesquisar sobre livros a respeito da Ciência da Informação no catálogo local da biblioteca [...] Fui no Dedalus [...]

[...] levantamento bibliográfico feito no catálogo da FESPSP pela Internet [...]

E, para outro grupo, a busca pela informação se deu mediante a consulta a uma fonte viva de informação:

[...] contato com uma bibliotecária do MINC [Ministério da Cultura] [...]

FIGURA 4 – Alunas fazendo buscas na biblioteca da ECA/USP.

Podemos depreender dos relatos anteriores uma tendência que vem sendo apontada desde o advento e incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação por uma parcela bem grande do público escolar, que se traduz no uso da *web* como instrumento privilegiado para a realização de pesquisas. Se de um lado, tal ferramenta se apresenta bastante rica em termos de variedade informacional, por outro, se o recurso não for devidamente utilizado, pode, como toda e qualquer outra modalidade, tornar-se um fim em si mesmo, acabando por cercear a utilização de outras ferramentas de pesquisa.

Nesse sentido, percebemos que uma parcela significativa dos relatos menciona o uso da *web* como recurso primeiro de busca pela informação. Em outros relatos, é possível identificar que o uso da *web* não aparece como único recurso, mas sim aliado a outras formas de busca. Dessa forma, as pistas deixadas pelos discursos demonstram que existem, em certa

medida, indícios de uma relação prévia com os processos de conhecimento e de busca da informação. Os processos descritos refletem uma atitude, mesmo se muitas vezes pouco consolidada e consubstanciada em práticas efetivas, de reconhecimento da existência e da importância de diferentes modos de se buscar a informação como caminho para a construção do conhecimento. Tal fato indica a necessidade de consolidação de tais saberes, seja enquanto habilidades, competências ou atitudes a serem organicamente desenvolvidas, pois, como bem pontua Morin (2000, p. 45), é preciso “conhecer o conhecimento”.

2.6 DAS FONTES INFORMACIONAIS: PERTINÊNCIA E SIGNIFICADO

Fondin (2003 apud PIERUCCINI, 2004, p. 17) diz que

a pesquisa documentária/bibliográfica/informacional refere-se ao processo necessário para encontrar suportes com conteúdos pertinentes (que informam), conservados em uma memória social ou coletiva (coleções, banco de dados, fichários), em resposta a uma necessidade informacional expressa por uma pessoa.

Nesse sentido, alguns alunos respondem que se valeram de dissertações e teses para a realização de seus trabalhos, quando lhes perguntamos a respeito. Assim, temos as seguintes manifestações em relação a isso:

[...] Dissertações e teses disponíveis na biblioteca sobre o assunto que eu tinha que pesquisar [...]

[...] uma das primeiras dissertações da área de Biblioteconomia [...]

Há alunos que se referem a artigos publicados em periódicos e livros:

[...] livros a respeito da Ciência da Informação [...]

[...] artigos de periódicos de revistas online e livros gerais da área [...]

É possível perceber mais uma vez a importância do professor no momento da indicação das fontes:

[...] alguns artigos indicados pela Ivete [...]

Um aluno mencionou ter consultado a literatura cinzenta da área:

[...] eu utilizei muitos textos publicados em anais [...]

Desta forma, por meio de relatos como os expostos, percebemos que a maior parte dos alunos sabe diferenciar e valer-se das diversas tipologias documentárias disponíveis na biblioteca universitária e, diante do trabalho a ser realizado, buscaram usar múltiplas fontes informacionais para a elaboração de seus seminários.

Além disso, podemos depreender desses relatos que existe a percepção de que o ato de pesquisar demanda saberes e atitudes por parte dos sujeitos frente à informação registrada e armazenada em diferentes suportes. Por outro lado, tendo em vista os tipos de fontes privilegiadas pelos grupos, é possível reconhecer que, em certa medida, os alunos em questão reconhecem a validade das informações disponíveis em fontes já consagradas no âmbito da pesquisa acadêmica. É possível inferir, também, que a escolha por determinadas fontes de informação, em detrimento de outras, está diretamente relacionada com o grau de profundidade e envolvimento que o aluno apresenta em relação à pesquisa, ou seja, ao significado individual que cada um atribui a tal prática.

2.7 DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES: PROTAGONIZANDO SABERES

FIGURA 5 – Alunos elaborando o seminário.

Apropriar-se das informações significa não somente a construção de competências e habilidades para atuar no dispositivo, mas desenvolver atitudes que conduzam os sujeitos a se lançarem de forma ativa nos processos de conhecimento.

Dessa forma, percebemos, em alguns alunos, por meio dos relatos, atitudes de iniciativa e capacidade de atuação afirmativa e sistemática em processos de conhecimento. Um deles demonstra domínio de procedimentos metodológicos ao dizer:

[...] eu lia os resumos dos artigos. Fui somando idéias e separando-as de acordo com o tema do seminário, então eu fui tirando as idéias principais daqueles artigos para compor meu texto [...]

Uma aluna ressalta a atividade intelectual de mobilização de seus conhecimentos prévios acerca do tema:

[...] a partir disso, comecei a desenhar na minha cabeça a questão colocada pelo seminário. Na minha cabeça eu tinha que responder o que era Ciência da Informação [...]

Outro se refere à utilização de conhecimento já produzido e reconhecido na área, bem como à seleção dos elementos fundamentais da área:

[...] conforme a gente foi vendo o que tinha na literatura da área, a gente levantou os tópicos que eram mais interessantes e que pudessem ser discutidos. A gente seguiu uma bibliografia mais recente da área. [...] a gente tentou pegar textos que dialogassem e debatessem entre si. Além disso, selecionamos alguns nomes de autores com certo destaque na área [...]

Em contrapartida, para outros alunos, a relação com o conhecimento implicado na temática do seminário não se deu de forma tão sistematizada:

[...] procurei alguma coisa no SciELO, mas sem método [...]

[...] o critério de seleção textos foi mais pelos títulos dos artigos [...]

Embora de forma assistemática, alguns relatos chamam a atenção para a necessidade da existência de um método para a organização de um trabalho científico:

[...] eu pegava um monte de textos e lia, via se tinha relação com o assunto, pegava trechos e os transcrevia para depois conversar com o grupo [...]

[...] fomos ajuntando os dados coletados no levantamento bibliográfico para elaborar um texto [...]

É interessante destacar que, no relato abaixo, embora o aluno afirmasse uma dificuldade em identificar e nomear autoridades científicas da área, é possível perceber, já de antemão, a existência de uma atitude face ao conhecimento que demonstra o interesse em buscar informações reconhecidas pela área como critério para validá-las:

[...] a gente buscou periódicos da área publicados na década de 90 e fizemos uma comparação muito interessante entre terminologias. [...] olhávamos o sumário dos periódicos para ver se tinha o assunto que estávamos

procurando. Aí então, líamos o resumo e o texto. [...] como era o primeiro ano, o primeiro seminário, a gente não conhecia qual era o periódico de mais validade na área ou quais eram os teóricos mais importantes [...]

Percebemos assim que os alunos apresentaram critérios e percursos diferenciados para selecionar e sistematizar as informações. De um lado, há alunos que ainda não desenvolveram plenamente tal competência. De outro, há aqueles que possuem um domínio maior e mais sistematizado desse percurso.

Se levarmos em conta a própria constituição heterogênea do grupo, notamos que o fato de uma parcela significativa desta população já ter cursado uma primeira graduação atua favoravelmente na incorporação de procedimentos de pesquisa a suas práticas acadêmicas. Sendo assim, é possível vislumbrar, a partir dos relatos, atitudes ativas face ao saber, que podem ser constatadas pelo uso frequente de verbos acompanhados de qualificativos que os dimensionam de modo a caracterizar de forma afirmativa os seus sujeitos. Nas palavras de Perrotti e Pieruccini (2007, p. 78), “os protagonistas criam e se recriam, num movimento em que são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dos processos em que se acham inseridos.”

2.8 DA COMUNICAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE OS INTEGRANTES DO GRUPO: PRESENCIAL E/OU VIRTUAL

Os modos de comunicação utilizados pelos integrantes dos grupos para se comunicarem privilegiaram, sobretudo, a comunicação presencial e a comunicação via *e-mail*, por diferentes motivos, segundo os próprios relatos dos alunos:

a) pela falta de tempo dos integrantes do grupo:

[...] a gente teve poucas reuniões para discutir sobre o trabalho. A gente discutia, geralmente, no final das aulas, conversa de corredor. A maior parte das nossas conversas era por e-mail [...]

- b) por dificuldade de se encontrarem, uma vez que a maioria dos integrantes trabalhava:

[...] tivemos algumas reuniões presenciais para a organização do trabalho, mas a maior parte das nossas comunicações foram feitas por e-mail, justamente porque a maioria dos integrantes do grupo trabalhava [...]

Entretanto, houve grupos que, mesmo tendo agravantes para se encontrarem, conseguiram ter alguns momentos de comunicação presencial:

[...] nós trocamos muito e-mail. Se não me engano, tivemos apenas três encontros presenciais: um foi depois da aula, outro com você e nós tivemos somente outro para fechar o seminário [...]

Além de descrever os modos de comunicação entre os integrantes de cada grupo, os relatos também falam sobre algo que se relaciona com atitudes de comprometimento e de responsabilidade para com o outro, ou seja, tratam da ideia de cooperação por meio do diálogo entre os pares (NOVAK, 2008):

[...] bom, um facilitador era que nós sempre nos encontrávamos durante a semana nas aulas. Então, a gente podia dar um feedback do que cada um tinha ou não tinha feito ainda, que caminhos já tinham sido tomados, mas que se apresentavam frágeis [...] a gente usou muito a comunicação por e-mail [...]

Os laços de amizade e afinidade estabelecidos entre os integrantes dos grupos podem ter sido um dos fatores que influenciou a comunicação marcadamente de forma presencial, conforme seguem os dizeres abaixo:

[...] o grupo se reuniu, a principio, sem se conhecer, porque foi por afinidade temática, mas a gente se deu super bem. Fizemos encontros presenciais desde o começo. Na maioria das reuniões estavam todos presentes. A gente conversava por e-mail, mas as decisões finais eram

deixadas para serem tomadas em reunião presencial. A gente privilegiou mais o contato pessoal [...]

Da mesma forma, a participação dos integrantes no grupo é reconhecida como um esforço individual, mas que se reflete no coletivo:

[...] todo mundo participou no nosso grupo de seminário. O grupo foi coeso e participativo, cada um a seu nível, mas todos convergimos para o mesmo objetivo [...]

Ao analisarmos esses relatos, percebemos duas atitudes e/ou modos de comunicação que predominaram entre os integrantes dos grupos na condução dos trabalhos, são elas: *comunicação presencial*, permeada em alguns momentos pelo virtual; e *comunicação midiaticizada*, mediada por ferramentas virtuais, principalmente via *e-mail*. O frequente uso desta ferramenta pode ser explicado, entre outras razões, por ser “simples, portátil, de fácil manuseio e baixo custo.” (LIMA, 2000, p. 91).

Se, de um lado, a comunicação por meio de ferramentas virtuais aparentemente agilizou os processos entre os integrantes de cada grupo, por outro lado, pode ter colocado em jogo o estabelecimento de vínculos entre os integrantes dos grupos, essenciais aos processos de construção do conhecimento em pauta.

Outro aspecto relevante, que aparece implicitamente nos relatos, refere-se à questão do tempo. Ou seja, o tempo como uma categoria constitutiva e definidora dos processos na construção do conhecimento. Em se tratando, neste caso específico, da produção de um trabalho acadêmico, o seminário, “saber esquecer o relógio e o calendário e saber ‘perder’ tempo parecem condições necessárias para criar um estado mental disponível e propício ao surgimento das perguntas e das hipóteses mais belas e pregnantas.” (BOSI, 1995, p. 4).

No entanto, diante dos quadros gerais em que se encontra o ensino superior e o estudante brasileiros, esse “tempo do conhecimento” de que fala Bosi muitas vezes se traduz em discussões presenciais tão rápidas quanto às virtuais, feitas muitas vezes no final de cada aula ou em conversas de corredor, como citou um dos entrevistados (*[...] nós trocamos muito e-mail. Se não me engano, tivemos apenas três encontros presenciais: um foi depois da aula, outro com você e nós tivemos somente outro para fechar o seminário [...]*). Nesse sentido, faz-se necessário indagar como se dará a constituição dos *saberes informacionais*, considerando

que o *tempo do conhecimento* e o *tempo da informação* são de natureza e lógicas distintas, demandando condições nem sempre disponíveis e substituíveis com dificuldades de entrarem em diálogo, uma vez que a aceleração dos processos sociais em todas as suas dimensões é uma característica da “Era da Informação”.

2.9 DA RELAÇÃO COM O DISPOSITIVO INFORMACIONAL: A BIBLIOTECA

FIGURA 6 – Vista do acervo da biblioteca da ECA/USP.

O conceito de biblioteca, como um dispositivo de informação e cultura¹³, permite compreendê-la como instância produtora de significado. Nessa perspectiva, a relação estabelecida entre a biblioteca e os alunos revela elementos significativos, como comportamentos, condutas e percepções que intervêm nos processos de constituição dos *saberes informacionais*. Assim, alguns alunos ressaltam aspectos afetivos, emocionais e sensoriais dessa relação:

[...] Eu tenho alguma resistência com a biblioteca X, particularmente eu não gosto dela. Eu a acho muito claustrofóbica [...] em outros trabalhos que lá desenvolvi eu nunca encontrava o material, e ninguém [funcionários da biblioteca], sabia me passar as informações sobre esses materiais. Eu

¹³ Dispositivo é “todo e qualquer mecanismo (técnico e especializado) capaz de promover a relação, organizar a realidade e fornecer um instrumento para o pensamento.” (PIERUCCINI, 2004, p. 43).

também não gosto muito da base de dados [base de consulta local]. Agora, em relação à biblioteca Y [biblioteca de uma faculdade privada], que embora seja pequena, eu a achei muito mais agradável, os materiais são atualizados, etc. A minha relação com a biblioteca Y foi muito boa: a base da consulta local era boa, a bibliotecária muito solícita. Eu acho a biblioteca X muito distante do usuário [...]

Já alguns alunos referem-se a aspectos arquitetônicos e ergonômicos do ambiente:

[...] A gente sentiu falta de espaço na biblioteca X. Por exemplo, nós éramos um grupo composto por oito pessoas. Para arrumar espaço físico que não fosse na casa das pessoas [integrantes do grupo], era difícil. A gente chegou a fazer algumas reuniões do grupo na biblioteca Z. Na biblioteca X a gente se reunia e ouvia “psiu” [...]

[...] A gente se reunia na biblioteca X ou na frente dela. Sim, por que nossas discussões eram bem ‘acaloradas’ e para não atrapalhar o silêncio da biblioteca a gente preferia fazer lá fora. Infelizmente, só tem uma sala de estudo em grupo [...]

De outro lado, percebemos que a relação estabelecida por alguns universitários com o espaço da biblioteca ultrapassa a dimensão afetiva e sensorial, já se configurando em valor intelectual, mesmo que envolva afetos e sensibilidade. Em geral, tais alunos apresentam em sua trajetória acadêmica experiências com os circuitos culturais, marcadas por aspectos positivos:

[...] eu gosto muito do ambiente biblioteca, gosto de ir lá e fazer uma consulta por tema bem grande e ir para as prateleiras. Fora isso, os títulos dos livros, das dissertações, das teses nas prateleiras me chamam muito a atenção. Muitas vezes, eu vou bem distante daquilo que eu tinha selecionado antes. Eu acho que a biblioteca é um local adequado para esse tipo de trabalho [pesquisa]. O ambiente virtual permite expandir a pesquisa e economizar tempo, mas talvez ele acaba diminuindo as chances de encontrar o inesperado. Porque se você começa a ler um livro e vê que não é, você vai na prateleira e pega outro livro e assim sucessivamente [...]

A relação com o dispositivo informacional não se configura somente como uma questão de valor, mas se relaciona também com questões que dizem respeito à formação de

habilidades e de competências adequadas para o uso do dispositivo, ou seja, os dispositivos definem modos de relação entre os sujeitos e o universo simbólico:

[...] [a relação com a biblioteca] foi boa, pois a gente já tinha uma experiência de universidade, uma vez que tínhamos integrantes em nosso grupo que já tinham realizado uma graduação, mas percebemos que os alunos que não tinham essa experiência teriam mais dificuldade [de uso da biblioteca] [...]

[...] Usamos a biblioteca X, pois era mais acessível. Eu não tive problema em utilizá-la por que eu já tinha uma experiência anterior de consulta em biblioteca [...]

Os relatos acerca da biblioteca expressam marcas, percepções e/ou juízo de valores por parte dos sujeitos da pesquisa. Tais construções possuem elementos da ordem da subjetividade do sujeito e dos elementos relacionados efetivamente à ordem e à linguagem desses ou dos dispositivos já abordados:

[...] Eu poderia ter pedido ajuda ao bibliotecário, mas eu não lembro por que não eu não pedi ajuda. Eu fui 'fuçando' lá na biblioteca X. Achei um monte de livro. Entretanto, tive que fazer outros trabalhos que eu precisei da ajuda do bibliotecário [...]

Em geral, notamos que todos os alunos descreveram ter tido uma relação com a biblioteca da faculdade onde estão inseridos e com outras também. Entretanto, essa relação nem sempre aconteceu de maneira harmoniosa. Muitas vezes, tal relação se deu de modo conflituoso, o que demonstra uma atuação altamente problemática das instâncias de mediação cultural e educacional das bibliotecas. Felizmente, é possível observar, ao mesmo tempo, uma atitude ativa face à biblioteca e suas mazelas, ao menos no caso desses alunos. Muitos, ao invés de recuar, continuaram suas buscas, apesar dos obstáculos criados pelo dispositivo e suas lógicas.

Da mesma forma, a partir da fala dos alunos, constatamos que a biblioteca é um espaço informacional que demanda saberes específicos e domínio de repertórios que são adquiridos por meio de aprendizagens também específicas, isto é, demanda saberes e

aprendizagens informacionais (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007). Nesse cenário, parece que as bibliotecas ainda centram sua atenção prioritariamente nos aspectos da conservação e difusão do conhecimento, e bem pouco, ou quase nada, nos aspectos relacionados com a apropriação das informações. Como bem mencionou um aluno num dos relatos, houve a necessidade do grupo se reunir na frente da biblioteca X para não atrapalhar o silêncio exigido pela administração. Não seria necessário, então, pensar-se em espaços onde os grupos pudessem discutir as informações coletadas? Não seria necessário distinguir entre *espaços de informação* e *espaços de conhecimento*, seja nos aspectos conceituais, físicos, arquitetônicos, técnicos ou em outros?

2.10 DAS MEDIAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE *MONITOR/PESQUISADOR/* *INFOEDUCADOR* E GRUPOS: DIÁLOGO E COLABORAÇÃO

As mediações interpessoais que se estabelecem entre os sujeitos e o dispositivo informacional é condição para a constituição dos saberes informacionais e, por conseguinte, para a apropriação da informação. Desse modo, ser capaz de realizar mediações interpessoais significa “sair do seu próprio ‘eu’ para participar de atividades com os outros” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 52) por meio da colaboração. Nas palavras de Ibiapina e Ferreira (2005, p. 34), a

colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses.

Se o ato de mediar, neste contexto, está diretamente atrelado ao ato de dialogar e de cooperar com vistas à apropriação de *saberes informacionais*, fazem-se necessários, nos *dispositivos de conhecimento*, “novos profissionais, especializados em tarefas que até então não se apresentavam de modo explícito e orgânico na vida social.” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 90).

Nesse sentido, surge a figura do *infoeducador*, que se constitui em um profissional que tem domínio da lógica e do funcionamento dos dispositivos informacionais e culturais. Para Perrotti e Pieruccini (2007, p. 91), as ações do *infoeducador* “apresentam sempre vertentes de diferentes naturezas, voltadas à construção articulada, orgânica e sistematizada de atitudes, competências e habilidades informacionais.”

Além disso, tais mediações são caracterizadas por atitudes de interesse, de afetividade, de domínio de repertórios intelectuais e de escuta do outro, por parte do mediador; uma vez que, do ponto de vista da aprendizagem, o aluno se constitui em um sujeito interativo que “elabora conhecimento sobre os objetos necessariamente mediados pelo outro e pela linguagem.” (GOÉS, 1997, p. 13).

No relato a seguir, feito por um aluno, fica evidenciada a diferença que faz ter apoio de um profissional preparado para a realização do seminário – principalmente no momento da busca e seleção das informações –, sobretudo, quando o próprio aluno não tem ainda o domínio dos *saberes informacionais* exigidos:

[...] é muito importante ter o apoio de alguém que seja da área, justamente para obtermos orientação sobre a relevância de cada tópico dentro do tema para o seminário. Além disso, fornecer uma perspectiva diferente dos artigos, sites e revistas científicas acerca das possibilidades de explorar cada assunto, peculiaridades do tema [...]

O relato evidencia, entre outros aspectos, que existe o reconhecimento por parte desses alunos de que a seleção de informações pertinentes para compor um seminário consiste em tarefa complexa e que, por isso, são demandados filtros confiáveis. Da mesma forma, para o aluno em questão, parece haver uma compreensão de que o desenvolvimento de um seminário implica, além de um conteúdo intelectual, uma forma (SEVERINO, 2001). Assim, a experiência do *monitor/pesquisador/infoeducador* aparece como um dado importante, a qual é reconhecida como recurso que já traz consigo a capacidade de tratar devidamente a informação. Outro aluno vai ao encontro desse pensamento, ao fazer a seguinte afirmação:

[...] eu vim de outra graduação, mas que tinha um enfoque menos técnico do que a Biblioteconomia, e sua presença ajudou a mim e a meu grupo como filtrar melhor os textos, coisa que não era tão familiar para nós [...]

Ora, se entendemos que a cooperação possui uma dimensão que é da ordem da subjetividade, entendemos também que ela possui uma dimensão de ordem prática. Nessa perspectiva, a participação do *monitor/pesquisador/infoeducador* não se apresentou como uma ação meramente intervencionista e transmissivista junto aos grupos, mas dialógica, possibilitando aos sujeitos a construção de critérios para o balizamento das informações encontradas:

[...] a sua intervenção serviu para balizar as minhas leituras em uma nova área do conhecimento [a Biblioteconomia e a Ciência da Informação] para mim. Nos ajudou também na questão da forma do seminário, mas também na estruturação intelectual [...]

Segundo Japiassu e Marcondes (2006), a iniciação nas sociedades tradicionais designa os ritos de passagem de um indivíduo de uma classe de idade à seguinte, ou de seu ingresso num grupo secreto, impondo-lhe uma espécie de morte para sua existência anterior, a fim de ter acesso a conhecimentos particulares sobre sua vida, a religião e a moral até então inacessíveis. Tendo em vista essa maneira de observar os fatos aqui apresentados, os relatos dizem que a entrada para este novo grupo (universidade) implica novos conhecimentos que nem sempre são dominados plenamente pelos alunos que ingressam nos cursos de ensino superior. Assim, a figura do mediador aparece como aquela que tem por tarefa iniciar esses sujeitos em um novo campo do saber:

[...] Acredito que a ajuda do “monitor” foi bastante valida, principalmente por ser uma turma de primeiro ano, recém chegada à Universidade [...]

[...] Achei muito bom o suporte que você nos forneceu, pois abriu horizontes para o desenvolvimento do nosso trabalho. Ainda mais porque estávamos chegando na graduação e não possuíamos muitas referências [...]

[...] Acredito que seja importante ter um acompanhamento durante o processo de preparação de um seminário no primeiro ano, porque ao chegar na faculdade não se tem ainda a noção de como nesta etapa o aprendizado se dará de uma forma mais individual [...], portanto, é interessante ter alguém que aponte um pouco para esse caminho [...]

Dessa forma, percebemos o *monitor/pesquisador/infoeducador* como aquele mediador que acolhe e acompanha, dando suporte e ajudando a construir habilidades, competências e atitudes indispensáveis ao domínio dos saberes e fazeres acadêmicos. Nesse caso específico, a tarefa de realização de um seminário para uma disciplina aparece como um novo desafio para esses alunos que acabam de ingressar na universidade. Nesse sentido, há o reconhecimento pelos próprios alunos e pela professora da importância do mediador como condição para se passar de um estado de “não-saber” para um de “saber”. Ou seja, há indicações claras de um desejo de conhecer, de aprender e de apropriar-se convivendo e dialogando com a experiência do outro, acolhendo essa experiência como condição para que cada um possa fazer seu próprio caminhar:

[...] Eles [os alunos] se sentiram apoiados, eu acho isso fundamental, principalmente em se considerando que a gente trabalha com alunos de graduação, em geral de primeira graduação. São pessoas que saem do ensino médio e são lançados numa outra perspectiva, numa outra ótica, e, todos com uma expectativa em relação à produção [acadêmica]. Os resultados dele, que a gente sabe que não pode ser realizado de qualquer maneira, isto quer dizer que não é no fazer puro e simples que eles vão ganhar qualidade, é preciso de um apoio, de um acompanhamento no próprio ato da produção, que foi o que aconteceu quando você foi lá na base com eles, se prestando a ser um interlocutor privilegiado, introduzindo os alunos naquele emaranhando, naquela selva informacional, que é a biblioteca [...] (professora).

Tais palavras reforçam, portanto, Vygotsky e sua abordagem sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tal como o teórico russo, os alunos em questão defendem a ideia de que com a ajuda de um par mais desenvolvido o sujeito é capaz de abrir-se para limites mais amplos (GARCEZ, 1998).

Ter atitude interessada para com o outro significa, em algumas situações, que os atos, como as palavras, podem calar profundamente nos sujeitos, definindo contornos indispensáveis à construção do conhecimento:

[...] talvez ali naquele momento em que você abriu o terminal pra gente e mostrou um texto do Capurro, isso foi importante... eu acho que aquele momento foi importante, pois ele é um autor de nome na área e o texto dele nos ajudou muito [...]

O relato anterior revela o valor que a mediação, pautada em atitudes de interesse pelo outro, desempenhou na construção do seu conhecimento. O aluno descreve, assim, uma ação desempenhada pelo *monitor/pesquisador/infoeducador* que, para ele, naquele momento, foi decisiva ao processo de construção de conhecimentos em causa.

A partir dos relatos aqui apresentados e da minha experiência como *monitor/pesquisador*, foi possível constatar que mais do que uma estratégia pedagógica, que o professor pode lançar mão no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a atividade de seminário, se pautada verdadeiramente por elementos que conduzam a uma prática sistemática e orgânica de pesquisa, se configura não só em uma atividade mecânica, mas em um caminho onde diferentes saberes se entrecruzam e se inter-relacionam por meio de uma relação “simbólica, ativa e temporal” (CHARLOT, 2000, p. 79).

PARTE III

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de resgate de nossas trajetórias profissionais e acadêmicas permite situar no tempo e no espaço muitas de nossas inquietações de forma a não reduzi-las ao acaso, mas encará-las como questões de pesquisa e, assim, possibilitando-nos o desafio de um entendimento mais aprofundado e sistematizado de tais questões.

Diariamente, presenciamos e somos atingidos diretamente pelos efeitos de um crescimento exponencial de informações, oriundas de diferentes meios e mediações. Contudo, o bombardeio de informações não significa necessariamente sua apropriação, tendo em vista a construção efetiva de conhecimento, uma vez que, tanto em um processo como em outro, estão implicados saberes e fazeres complexos que não se restringem somente ao contato físico com os signos.

Dar sentido a estes, produzir significados, compreende ações que o sujeito desenvolve no interior e com dispositivos cujo domínio lhe é fundamental. Tal processo é complexo, implicando *saberes informacionais* próprios a cada época específica. Essa nomenclatura é concebida a partir da compreensão de que a Informação é uma categoria implicada inextricavelmente no Conhecimento, não o esgotando, todavia. Por sua especificidade, em especial nos tempos contemporâneos, a informação demanda, assim, aprendizagens orgânicas e sistemáticas que, em outros momentos históricos, aconteciam talvez de outros modos menos sistemáticos.

Nesse aspecto, os *saberes informacionais* surgem como um dos objetos privilegiados da *Infoeducação*, uma nova abordagem das relações entre Informação e Educação, tendo em vista processos da apropriação simbólica, indispensáveis ao exercício do *protagonismo cultural*.

A natureza dos *saberes informacionais* é relacional e se dá mediante trama de elementos que engloba competências, habilidades e atitudes que os sujeitos desenvolvem frente à informação e ao conhecimento, no sentido da protagonização intelectual e cultural.

Por meio do estudo exploratório aqui proposto, pudemos adentrar de forma sistemática em uma sala de aula, composta por universitários ingressantes no curso de Biblioteconomia,

na condição de pesquisador-colaborador, e acompanhar e apoiar os estudantes na preparação de seminário a ser apresentado à disciplina que cursavam. Durante tal processo, pudemos coletar dados que revelam modos pelos quais esses estudantes se relacionavam com a informação e com o conhecimento, quando solicitados a realizar o seminário mencionado. Sendo assim, este estudo permitiu descrever, apontar e verificar a natureza dos *saberes informacionais*, o modo como eles são mobilizados por um grupo de universitários cujos membros, em sua maioria, pretende se formar como profissionais da informação.

A caracterização do grupo foi marcada, sobretudo, pela heterogeneidade, nos aspectos concernentes à formação escolar, à faixa etária, ao gênero etc. Tal diversidade, contudo, não se apresentou como algo negativo, mas como uma possibilidade de troca de experiência e de aprendizado entre o grupo observado.

Para muitos desses alunos ingressantes, a representação que se tem do seminário remonta por vezes a imagens dessa atividade nos ensinamentos fundamental e médio, fases pelas quais a mesma se constituía em uma reunião de pessoas que se agrupavam, em geral, por afinidades afetivas, para realizar uma pesquisa sobre determinado tema com vistas a um debate. Se tal grupo demonstra uma experiência anterior com tal prática, o mesmo não ocorre com a ideia de seminário como forma de construção de conhecimento e de atuação sobre a informação. Aparentemente, essa não foi ainda uma questão apropriada pelo grupo em seu conjunto.

O processo de elaboração do seminário, conforme demonstrado nos relatos, configurou-se em importante investimento intelectual e operacional dos grupos. No entanto, estes se pautaram, quase sempre, pela fragmentação do conhecimento, seja pelo fato de almejarem uma melhor otimização do tempo ou por demonstrarem uma falta de compreensão mais abrangente e crítica dos modos fragmentários de organização da informação e do conhecimento em nossa época. Se, num primeiro momento, dividir as tarefas pode parecer uma forma viável de execução da atividade, todavia tal divisão pode colocar em xeque a apropriação das questões implicadas nos trabalhos de cada grupo, enquanto um todo indivisível. O ato de busca da informação abarca, dentre outros, aspectos ligados à construção e ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. Tais categorias, nesse contexto, não se sobrepõem umas às outras, mas são relacionais e se retroalimentam. Nesse sentido, buscar a informação implica não somente ser capaz de operar de forma inteligente e competente determinadas fontes de informação, mas significa relacionar-se com a informação e seus dispositivos de modo a construir valores que ultrapassem o utilitarismo e a

funcionalização do conhecimento. A fragmentação do seminário, do modo como se deu, pode, assim, indicar atitudes face à informação e ao conhecimento que se situam na contramão de exigências impostas por modos de produção rigorosos, voltados à construção de conhecimentos científicos. Estes exigiriam operações capazes de articular as partes com o todo e vice-versa, caminho que não parece ter sido observado sempre como preocupação maior dos grupos.

Conforme observarmos nos relatos, a busca informacional se deu por meio de diferentes caminhos. Mesmo se grande parcela dos relatos evidencia que a busca informacional se valeu preponderantemente dos recursos da *web*, tal uso não inviabilizou a busca por outros caminhos. Nesse sentido, os alunos aprenderam a valorizar a diversidade dos recursos, a entendê-la como questão importante nos processos de pesquisa. Se muitas vezes tal valor não se transforma em atitude efetiva, isso se deve provavelmente a questões que extrapolam os limites deste trabalho, mas que atuam decisivamente nos processos de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante a ser considerado diz respeito à importância do professor como um filtro de seleção durante o processo de busca informacional pelos alunos, especialmente no momento de elaboração e indicação de referências no programa da disciplina. Esse aspecto se revelou muito importante para esses alunos ingressantes. Ao mesmo tempo em que o grupo demonstrava domínio de algumas habilidades, competências e atitudes face à informação, apresentava também uma atitude de reconhecimento da importância e da necessidade da experiência do professor como categoria capaz de balizar caminhos, indicar percursos e fornecer pistas seguras sobre o valor das fontes de informações.

Do mesmo modo e intimamente ligada à questão da busca informacional, encontram-se as fontes de informação. A opção que os alunos fizeram de privilegiar determinadas fontes em detrimento de outras, instiga-nos a questionar em que medida os mesmos tinham, ou não, conhecimento efetivo da existência de diferentes fontes de informação, domínio das chaves de acesso necessárias à penetração nos diferentes repertórios informacionais colocados à disposição pela biblioteca.

Atuar sobre o conhecimento implica, dentre outras coisas, capacidade de desenvolver estratégias cognitivas e operacionais para lidar com a informação. Portanto, o estabelecimento de critérios para seleção e síntese de informações requer o domínio de métodos sistemáticos que, nem sempre, os alunos que ingressam na universidade possuem. Nesse sentido, está aí

mais um aspecto a ser considerado e trabalhado nos processos de construção dos saberes informacionais por alunos universitários, bem como por outros, dos demais níveis de ensino.

A partir do entendimento de que a construção do conhecimento se dá pela via do diálogo e da troca de informações, os modos e os meios de comunicação que o grupo utilizou durante a elaboração do seminário demonstram a tendência cada vez maior da comunicação entre os diferentes sujeitos. Essa comunicação ou interação se dá por meio das tecnologias virtuais, algumas vezes, inclusive, em detrimento ao presencial. Mesmo assim, constatamos, por meio dos relatos, que alguns alunos romperam com essa lógica e privilegiaram encontros presenciais. Tal postura pode ser explicada por várias razões; entretanto, seja qual for a explicação, este grupo indica que, em maior ou menor grau, os estudantes não abrem facilmente mão dos processos sinuosos, complexos e às vezes demorados exigidos pelo “tempo do conhecimento” (BOSI, 1995). Quando a velocidade do “tempo da informação” prevalece, tal fato se deve provavelmente mais a condições contextuais do que a opções e desejos verdadeiros dos alunos.

Partindo, pois, do pressuposto de que a construção do conhecimento demanda tempo, diálogo, trocas de informações e experiências, podemos afirmar que tal processo não prescinde de dispositivos informacionais devidamente equipados e organizados de forma a subsidiar ações acadêmicas de busca e processamento das informações pelos sujeitos. Nessa linha, os relatos demonstram que a relação que os alunos estabeleceram com a biblioteca universitária nem sempre se configurou harmoniosa. Ao contrário, muitas vezes, mostrou-se tensa. Tal situação obriga, pois, uma ação de dupla mão, no dispositivo e com os alunos; demanda, portanto, uma ação *infoeducativa*, envolvendo tanto os aspectos informacionais como os educacionais, uma vez que os dois apresentam-se irremissivelmente ligados. Por conta de tal tensão, alguns alunos preferiram buscar a informação em outras bibliotecas que não a da unidade a que pertenciam. Esse fato reflete a urgência de readequações do dispositivo, no sentido de compatibilização de suas configurações, seus fluxos e suas dinâmicas aos processos educativos e científicos a que se destinam.

A presença de um pesquisador/colaborador atuando na função de *infoeducador* configurou-se como condição essencial e primordial tanto para a apropriação do dispositivo, onde a pesquisa se deu, como das informações ali buscadas. Como bem apontado nos relatos, a presença dessa espécie de mediador, especialmente junto aos alunos ingressantes, permitiu, por meio de práticas colaborativas de aprendizagem, enriquecimento intelectual, científico e pessoal por parte dos alunos e do pesquisador.

Finalmente, concluímos este trabalho destacando a importância que a professora da disciplina atribuiu ao trabalho do *pesquisador/colaborador, ao infoeducador*. Em suas palavras:

[...] o grande diferencial e que chama a atenção, é exatamente esse interlocutor, esse infoeducador, esse suporte que, sabendo da proposta do professor, das necessidades, e tendo conhecimento do dispositivo privilegiado onde o processo vai acontecer, permite para os alunos, e no caso para os grupos, condições de deslancharem de forma mais tranqüila, mais suave e investindo muito mais naquilo que é o propósito do seminário, que é efetivamente a construção do conhecimento e menos a preocupação de agradar ou não ao professor [...]. Do ponto de vista dos resultados objetivos do trabalho, eu acho que foram seminários de bastante qualidade, exatamente por que os grupos estavam preocupados com a reciprocidade. Eles tiveram uma diversidade de fontes importantes, ficaram preocupados em fazer muitas leituras, mas o mesmo tempo trazer sínteses que fossem comunicáveis ali no ato do seminário [...]. De minha parte, acho que é completamente plausível e importante a existência de mediador [no caso, o infoeducador] que atue nesses processos de interlocução [...]

Na visão dos alunos tais ações são fundamentais e necessitariam fazer parte da sua e da formação acadêmica em geral, especialmente dos ingressantes nos cursos de graduação:

[...] Acredito que seja importante ter um acompanhamento durante o processo de preparação de um seminário no primeiro ano, porque ao chegar à faculdade não se tem ainda a noção de como se dará o aprendizado nesta etapa [...], portanto é interessante ter alguém que aponte um pouco para esse caminho [...]. Quem veio direto do colégio não tem essa noção, então acredito que para os “perdidos interessados” as orientações tenham sido bastante importantes.

Tais depoimentos são emblemáticos e representam a voz de dois atores importantes no processo de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno. Como podemos ver, ambos são unânimes em reconhecer a importância de um trabalho sistemático de *infoeducação* com alunos ingressantes no ensino superior, neste caso alunos de Biblioteconomia. Esperamos que esta pesquisa por nós realizada sirva de referência aos debates e estudos dos campos da Informação e da Educação, para que assim sejam pensadas ou repensadas a formação intelectual e cultural de universitários. A partir daí, talvez, seja possível contemplarmos

sujeitos que de fato estabeleçam uma relação de valor com a informação, em meio a um quadro contemporâneo paradoxal de muita informação, mas, ao mesmo tempo, de implosão das significações. Saber processar devidamente as informações é, pois, caminho necessário e promissor a ser trilhado, tendo em vista a reversão de tal situação.

Dada sua natureza complexa, especialmente nos tempos atuais, tal processamento demanda, portanto, esforços sistemáticos e permanentes, que apenas começam a despontar no país, articulando os campos da Informação e da Educação. Dentre tais esforços, as hipóteses que sustentam a *infoeducação* afiguram-se como possibilidades teóricas e metodológicas capazes de desenvolver satisfatoriamente os *saberes informacionais* de nossa época, ao defini-los tanto como conjunto de habilidades e competências, como sobretudo de atitudes face aos processos de conhecimento e cultura. Atuando sob tais premissas com o grupo de estudantes universitários da ECA/USP, pudemos verificar a importância de tal ação *infoeducativa*, bem como dos princípios que a fundamentaram.

REFERÊNCIAS

AQUINO, M. de A. A ciência da informação: novos rumos sociais para um pensar reconstrutivo no mundo contemporâneo. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 9-16, set./dez. 2007.

ASSMAN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRETO, A. de A. A baronesa e o conhecimento. **Datagamazero**, Brasília, v. 7, n. 6, dez. 2006. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez06/Ind_com.htm>. Acesso em: 28 jul. 2008.

BARTHES, R. **Image, music, text**. New York: Hill & Wang, 1977.

BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de Documentación**, n. 5, p. 361-408, 2002.

BELLUZZO, R. C. P. **Educação de usuários de bibliotecas universitárias: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes**. 1989. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. A educação na sociedade do conhecimento. **Revista Ser Professor Universitário**, 28 mar. 2005. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=10&texto=501>>. Acesso em: 24 jul. 2008

BOSI, A. **Considerações sobre tempo e informação**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

BREIVIK, P. S. Putting libraries back in the information society. **American Libraries**, v. 16, n. 1, 1985.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/26/22>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

CARDOSO, A. M. P. Pós-modernismo e informação: conceitos complementares. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan./jun. 1996.

CASTELLS, M. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 3).

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHARTIER, R. “Cultura popular”: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CURY, L. A nova racionalidade sob um olhar amoroso. In: MEDINA, C.; GRECO, M. (Org.). **Caminhos do saber plural: dez anos de trajetória**. São Paulo: ECA/USP, 1999. p. 58-69. (Novo Pacto da Ciência, 7).

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, p. 37-42, maio/ago. 2000.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l’idée d’un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de L’Éducation**, Montreal, v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997.

DUDZIAK, E. A. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 100f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. *Information Literacy*: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/123/104>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

FERREIRA, S. M. S. P. **Serviço referencial**: caracterização e conceituação. 1989. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O mundo, hoje, 10).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FURLANI, L. M. T. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília, DF: Editora UnB, 1998.

GOÉS, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GOÉS, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. p.11-45.

GRECO, M. Ciência para servir à vida ou vida para servir à ciência. In: MEDINA, C.; GRECO, M. (Org.). **Caminhos do saber plural**: dez anos de trajetória. São Paulo: ECA/USP, 1999. p. 14-22. (Novo Pacto da Ciência, 7).

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HATSCHBACH, M. H. L. **Information literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matricula registra maior crescimento da década**: censo da educação superior mostra que alunos dos cursos de graduação cresceu quase 14% e, em 2000, chega a 2,7 milhões. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news01_1.htm>. Acesso em: 25 jul. 2009.

_____. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. 28 v. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7791EA47-8617-4D0D-94CE-51A8B3746D44%7D_Livro%20SP.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2009.

_____. Apresentados resultados do Censo da Educação Superior 2007. **Censo da Educação Superior**, Brasília, 02 fev. 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_01.htm>. Acesso em: 02 fev. 2009.

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

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, F. **A sociedade digital**: o impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

LYMAN, L. Literacy education library community services. **Library Trends**, v. 28, n. 2, p. 193-217, 1979.

MARTINS, C. B. (Org.). **Ensino superior brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MEDINA, C.; GRECO, M. (Org.). **Caminhos do saber plural**: dez anos de trajetória. São Paulo: ECA/USP, 1999. (Novo Pacto da Ciência, 7).

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVAK, F. H. **A construção de valores no ensino superior**: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OBATA, R. K. Biblioteca interativa: construção de novas relações entre biblioteca e educação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 91-103, jan./jul. 1999.

PERAYA, D. Médiation et médiatisation: le campus virtuel. **Hermes: cognition, communication, politique**, Paris, n. 25, p. 153-168, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências dentro da escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. Construir competências é virar as costas para os saberes? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999b.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2007. p. 47-96.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2003.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em educação. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PLANTAMURA, V. Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 13-21, ago. 2002.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. **Liinc em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

PRIMI, R. Competência e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, maio/jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000200007>. Acesso em: 25 abr. 2009.

PROA, S. E. **Em busca da infância do pensamento**: na contramão da pedagogia. São Paulo: Ed. SENAC, 2004. (Educação Hoje na América Latina).

RANDOM, M. **La pensée transdisciplinaire et le réel**. Paris: Éditions Dervy, 1996.

ROQUE, G. O. B.; ELIA, M. da F.; MOTTA, C. L. da. Uma visão sistêmica do uso da noção de competências da avaliação de aprendizagens em cursos a distância. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 11., 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/173-TC-D4.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro**: 1808-1990. São Paulo: NUPES, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: IFAN-USF, 2001.

SILVA, W. C. da S. **Miséria da biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, 45)

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

VIRILIO, P. **Estratégia da decepção**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

WEISZFLOG, W. **Michaelis**: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.