

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO

IVETE PIERUCCINI

A ordem informacional dialógica :
estudo sobre a busca de informação em Educação

São Paulo
2004

IVETE PIERUCCINI

A ordem informacional dialógica :
estudo sobre a busca de informação em Educação

Tese apresentada ao Curso de Pós Graduação em Ciências da Comunicação como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em de Ciência da Informação e Documentação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. EDMIR PERROTTI

São Paulo
2004

A ordem informacional dialógica :
estudo sobre a busca de informação em Educação

Candidata: Ivete Pieruccini

Orientador: Prof. Dr. Edmir Perrotti

Banca

Defendida em 28 de outubro de 2004.

Aos meus filhos Flavia, Franco e Frederico.

À memória de meus pais.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Edmir Perrotti, pela orientação, generosidade e presença.

Aos meus filhos, pela espera e pela ajuda.

Às crianças, professores e coordenação do Colégio Termomecânica, pelo acolhimento e importantes trocas realizadas ao longo da pesquisa.

Aos idosos - meus velhos - da Estação Memória, pelo incentivo às minhas buscas.

À Toninha Verdini, pela amizade e cooperação na revisão gráfica deste trabalho.

Aos meus colegas do Departamento de Bibliotecas Inf ant o-Juvenis, pela torcida.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a busca de informação em Educação, tendo em vista requalificá-la como parte essencial dos processos de apropriação de conhecimentos, de construção de significados e de identidade na contemporaneidade. Para tanto, defende a necessidade de *dispositivos* informacionais, constituídos a partir de uma ordem informacional dialógica, em oposição à monológica. Sistematiza referências teóricas e metodológicas para sua criação, a partir da implantação e acompanhamento de uma biblioteca escolar, para crianças de educação infantil e ensino fundamental, na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo.

Palavras-chave: *dispositivos* informacionais; biblioteca escolar; informação; ordem informacional; mediação; Educação; Conhecimento; biblioteca.

ABSTRACT

This work presents a study about the search for information in education, keeping in mind requalifying it as an essential part of the processes of knowledge acquirement, construction of meaning and it's identity in the contemporary. For in such a way, defends the necessity of informational devices, built from a dialogical informational order, in opposition to monologic. Systemizes theoretic and methodological references for its creation, from the implantation and accompaniment of a school library, for kindergarten and fundamental education children, in the city of São Bernardo do Campo, São Paulo.

Keywords: informational devices, school library, information; informational order; mediation, education; Knowledge; library.

SUMÁRIO

Introdução	
Busca de informação: da busca <i>vazia</i> à busca <i>significativa</i>	01
Metodologia	06
Organização do trabalho	07

Parte A

A busca de informação	
1. A <i>busca</i>	08
1.1 Dos sentidos da <i>busca</i> à <i>busca</i> do sentido	08
1.2 <i>Busca</i> e competência	10
1.3 <i>Busca</i> e significado: os limites da <i>busca competente</i>	25
2. A Informação	28
2.1 Um novo contexto sociocultural	28
2.2 A informação e os <i>dispositivos</i> : mediação e <i>mediatização</i>	30
2.2.1 A biblioteca como <i>dispositivo</i>	37
2.3 A busca de informação: entre a descontextualização, a fragmentação do conhecimento e os <i>dispositivos</i>	42

Parte B

A ordem informacional dialógica	50
1. O espaço informacional	55
2. O repertório informacional	80
2.1 Os usos	84
3. A linguagem informacional	90
3.1 Linguagem documentária modular	93
3.1.1 A ordem física dos documentos	93

3.1.2	Os sistemas de classificação	96
3.2	Produtos documentários	100
3.2.1	Coleções em “Destaque”	100
3.2.2	Sinalização	103
3.2.3	Base de dados	106
3.2.4	Painéis de novidades	111
3.3	Linguagens não-documentárias : mediações interpessoais	111
3.4	As modulações dos usos	112
4.	As práticas informacionais	125
4.1	As práticas de gestão	125
4.2	As práticas pedagógicas e culturais	136
5.	<i>Infoeducação: apropriação do dispositivo, apropriação da informação</i>	155
6.	Os mediadores	162
6.1	O <i>infoeducador</i>	162
6.2	O professor	166

Parte C

Conclusões	167
1. Da apropriação do <i>dispositivo</i> à construção do conhecimento	167
2. <i>Dispositivo, educação e dialogia: as tramas do significado</i>	183

Parte D

Bibliografia	188
--------------	-----

Parte E

Anexo 1 - Informações sobre a instituição
Anexo 2 - Programas de Educação para a Informação
Anexo 3 - Planta e mobiliário da BECT
Anexo 4 - Roteiros dos cursos de pesquisa escolar e práticas culturais

Introdução

Busca de informação: da busca *vazia* à busca *significativa*

Há 25 anos atuo como bibliotecária, em bibliotecas públicas infanto-juvenis, da Prefeitura de São Paulo, trabalhando, direta e indiretamente, com práticas informacionais envolvendo crianças e adolescentes. Em razão disso, mesmo se minhas funções deixaram-me distante das « salas de pesquisa » dessas bibliotecas, tenho presenciado neste quarto de século a repetição de uma cena comum : escolares, com caderno e lápis na mão, vagando à procura de “algum livro que *fale* sobre tal assunto”, que atenda ao pedido da professora “que me mandou fazer uma pesquisa...”, completamente perdidos, desamparados, sem saber por onde começar, o que e como procurar. Sua expressão é quase sempre de perplexidade, enfado ou medo, quando não de recusa diante das intermináveis prateleiras cheias de livros, organizadas de modo incompreensível, aos que não possuem as “senhas” de acesso aos mistérios dos conhecimentos ali armazenados.

Tal descompasso levou-me a refletir sobre essa problemática que atinge crianças e jovens nas bibliotecas brasileiras em geral, não apenas na que trabalho. Enquanto profissional da informação, não poderia ficar indiferente ao que ocorre, já que a situação mencionada não só frustra esforços, como dilui esperanças, necessidades e desejos individuais e sociais de conhecimento e cultura.

Nesse sentido, observando as dificuldades relatadas, vê-se claramente estampado um sério problema educacional que afeta fortemente grande parte de nossos escolares: apesar do esforço que possam realizar indo até a biblioteca, não sabem como, onde, por quê, para quê buscar informação; não têm noção clara do que selecionar, de como tomar notas, registrar, extrair os dados selecionados, organizá-los, comunicá-los; acham-se numa situação em que tudo lhes é estranho, parecendo marinheiros sem bússola, lançados à deriva nos oceanos do conhecimento.

Não admira, pois, que acabem sobrevivendo ao naufrágio informacional somente aqueles que por razões do destino social possuem capital intelectual prévio e diferenciado, os especialmente talentosos e esforçados que, por força de aptidões pessoais, são capazes de superar as forças contrárias do ambiente social e cultural, os “sortudos” que consegue encontrar uma mão amiga que lhes salva do afogamento: um colega mais experimentado, um funcionário da biblioteca com atuação diferenciada e especial, um outro usuário encontrado ao acaso entre os livros das estantes...

Se a maioria das crianças e jovens encontra-se desarmada para as tarefas necessárias à busca de informação, encontra-se em consequência incapacitada para se apropriar e construir conhecimentos e cultura, uma vez que o domínio da memória armazenada e de seus instrumentos é condição de criação do novo.

Neste sentido, os projetos contemporâneos que aspiram mudar paradigmas educacionais, substituindo os modelos transmissivistas pelos construtivistas, acham-se inviabilizados nas bases, ao pretenderem atingir a grande massa estudantil. Esta não conta nem com os favores da engenharia social, nem com os da genética. Depende, assim, de ações sistemáticas e consistentes de inclusão nos circuitos de produção e circulação do conhecimento que são desconsiderados ou não se realizam em nosso país.

A busca de informação, tal como é tratada em nossas bibliotecas e escolas, coloca-a como processo natural e espontâneo, deixado a cargo de um público

que não foi ensinado a pesquisar em parte alguma, nem na escola, nem na biblioteca, nem em casa. É o reino do *laissez faire*, do *cada um pra si, do salve-se quem puder!*

Ancorados na compreensão de que o acesso ao conhecimento é um percurso extenso e complexo, implicando competências e atitudes socialmente constituídas, países com políticas educacionais que visam à inclusão efetiva das massas excluídas historicamente dos circuitos de produção e circulação do conhecimento, realizam ações de *educação para a informação* que visam colocar crianças e jovens em condições de produtores de conhecimento, num mundo em que a cultura ganha contornos completamente diferenciados, colocando em crise não apenas conteúdos, mas também formas e modos de pensar, sentir e atuar.

Ensinar a buscar informação, a pesquisar, a desenvolver o espírito e a autonomia investigativos são aspectos centrais incluídos nos programas de *educação para a informação*. Tal fato decorre da compreensão de que sem tais competências e atitudes o sujeito não consegue apropriar-se das informações necessárias à construção do conhecimento, nem desenvolver atitudes de interesse em conhecer, mesmo se exposto aos diferentes produtos culturais. Disponibilizar, oferecer simplesmente o acesso às informações, funciona em quadros em que o domínio dos instrumentos do conhecimento pelos sujeitos já se efetivou. Por exemplo, em bibliotecas especializadas, ou, então, nos casos excepcionais que comentamos anteriormente. Sem estruturas socioculturais que lhe dê apoio, sem saber buscar informação, a maioria dos sujeitos perde-se nas tramas do conhecimento, sem condições de apropriar-se nem da memória, nem dos saberes de seu tempo. Está incapacitado, portanto, para inventar e projetar o futuro.

Não é sem razão, desse modo, que a literatura internacional que trata da *educação para a informação* volta-se com interesse crescente para a problemática da busca da informação. Encontra-se aí, nessa dimensão prática e concreta, uma das chaves que definem os destinos dos sujeitos na ordem informacional de nossa época. Face à explosão informacional, tal expropriação

tenderá a passar cada vez menos pela falta de acesso aos documentos para localizar-se mais e mais na incapacidade de lidarmos com o excesso de informações que nos assalta e é ofertada diariamente. Transformadas em produto, estas tendem a estar cada vez mais expostas e acessíveis no mercado rentável dos signos, oferecendo-se como bens de consumo nos diferentes empórios culturais da contemporaneidade. Sendo assim, o verdadeiro problema a ser enfrentado em quadros como o da biblioteca infantil a que nos referimos inicialmente, será o de oferecermos a crianças e jovens, além do acesso à biblioteca, condições para a transformação de seus produtos em bens simbólicos, de seus materiais informacionais (livros, jornais, revistas, cds, slides, dvds, *cd-roms*, sites) em processos de construção de significados.

Se a *educação para a informação* é condição a novas práticas, há que se considerar, todavia, que a questão é mais complexa e que limitar-se à formação, significa localizar o problema e sua solução apenas nos sujeitos que buscam, sem considerar nem a ordem informacional contemporânea nem a ordem de seus *dispositivos*¹. É, portanto, transferir para a recepção um problema que certamente a afeta, mas afeta também os processos de produção e circulação cultural.

As dificuldades vividas na biblioteca levaram-me a participar de um programa de pesquisas, na ECA-USP, voltado ao estudo das relações entre a Informação e a Educação, sob coordenação do Prof. Dr. Edmir Perrotti.

Tais pesquisas, ao articularem educação e ordem informacional, num mesmo e novo campo de estudo e ação – a *Infoeducação* -, permitiram a reflexão e a sistematização de dados que serão expostos ao longo desta tese que defende a necessidade de criação de programas voltados às aprendizagens informacionais na atualidade, articulados à reordenação dos *dispositivos* de informação em Educação. A resignificação do conceito de busca de

¹ Conforme Peraya, o termo *dispositivo* é aqui tomado em acepção específica e será objeto de considerações na Parte A (item 2), em que é apresentado o quadro teórico desta investigação.

informação, nos termos considerados pelo cognitivismo cultural de Bruner² - ou seja, ato e matéria cognitivos que mobilizam diferentes faculdades e dimensões do sujeito e da sociedade - passa, ao que parece, pela articulação em questão, já que *buscar* não é simplesmente ato de localização e processamento de matéria cuja dimensão simbólica e destinos são indiferentes aos sujeitos e aos contextos de que participam. É, antes, movimento duplo e dinâmico de construção de identidade e de criação de significados para o mundo.

No quadro dessas pesquisas, participei, no período de 2002 a 2004, de um grupo³ interdisciplinar responsável pela criação de uma biblioteca escolar, no município de São Bernardo do Campo⁴. Tal engajamento permitiu-me vivenciar uma rica e diversificada experiência, relatada nesta tese, possibilitando-me sistematizar questões que, espero, possam contribuir efetivamente para a superação do problema que motivou este trabalho.

² Ver a respeito BRUNER, J. *Atos de significação*, 1997.

³ O projeto foi criado e coordenado pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti; a Profa. Dra. Cibele Haddad Taralli (FAU/USP) elaborou o projeto arquitetônico. O projeto do sistema documentário e informacional foi de minha responsabilidade.

⁴ Ver anexo 1

Metodologia

Os objetivos desta investigação exigiram a opção pela pesquisa participante, como método de trabalho. Só a atuação direta no terreno permitiria-nos capturar o conjunto necessário de elementos constitutivos das diferentes instâncias que atuam na problemática de que nos ocupamos. Tal opção, todavia, completou-se com o estudo de literatura selecionada da área, indispensável ao delineamento de questões essenciais implicadas na temática em causa.

O trabalho desenvolveu-se, assim, a partir de:

1. Pesquisa bibliográfica, incluindo:

- a)- revisão de literatura sobre o contexto sociocultural da informação da contemporaneidade;
- b)- revisão de literatura sobre os conceitos de busca, pesquisa, *dispositivos*, *educação para a informação* (e correlatos) como ferramentas para a análise do objeto em suas diferentes dimensões operacionais e teórico-conceituais.

2. Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi desdobrada em:

- a)- participação direta do pesquisador no processo de planejamento e implantação do *dispositivo*;
- b)- participação em atividades de formação dos educadores;
- c)- participação em programa de acompanhamento aos professores e coordenação pedagógica, por meio de reuniões mensais, duante os meses de junho de 2003 a abril de 2004, após abertura da biblioteca.

Além da participação direta, a pesquisa incluiu depoimentos gravados e escritos de educadores e alunos. Os dados resultantes dessas diferentes estratégias foram sistematizados e constituem o *corpus* de análise da tese.

Organização

Este trabalho está organizado em cinco partes: *Parte A* - apresenta o Quadro referencial, tendo em vista a abordagem da problemática da busca de informação e do contexto sociocultural da informação; *Parte B* - apresenta a pesquisa de campo, a análise e sistematização dos dados da investigação; *Parte C* - apresenta as conclusões, com os resultados educacionais da pesquisa; *Parte D* - inclui a bibliografia utilizada e as referências bibliográficas das fontes citadas; *Parte E* - reúne os Anexos.

1. A *busca*

1.1 Dos sentidos da *busca* à *busca* com sentido

De acordo com o *Dicionário Básico da Língua Portuguesa*⁵, *busca* significa *procura com um fim de encontrar alguma coisa; investigação cuidadosa; pesquisa; movimento íntimo para alcançar um fim*. Trata-se de palavra que implica ação externa e interna de movimento em direção a algo necessário ou desejado por alguém, com a finalidade de responder a uma necessidade pessoal de satisfação. O termo *busca* possui, assim, tanto uma dimensão física quanto simbólica e encontra seu correspondente no termo *apropriação*, entendido como processo “*pelo qual nos apoderamos, para dele fazer nossa propriedade individual, do que não pertence a ninguém ou a toda gente*”⁶, ou seja, de transformação do que é comum (a memória, o conhecimento) em algo que seja próprio e único, constituído no jogo entre o particular e o universal, o subjetivo e o objetivo.

Nesse sentido, vale a pena abordar a literatura especializada para verificar a dimensão em que a questão vem sendo tratada, uma vez que a disseminação do termo, promovida por seu uso freqüente após o advento da *internet*, alterou-lhe o sentido, ao introduzir novas dimensões aos processos nele implicados.

Hubert Fondin⁷, da Universidade de Bordeaux III, considera que as investigações em torno da busca de informação – a « *recherche documentaire* » são cada vez mais numerosas nas comunidades escolares em diferentes lugares (França, Bélgica, Quebec), uma vez que se inscrevem num

⁵ FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário básico da língua portuguesa*. p. 109

⁶ LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*, p.83

⁷ FONDIN, H. *La recherche documentaire dans les établissements scolaires français*. Disponível em: [http://www.ulb.ac.be/project/learnet/Coll/#Heading105] Acesso em: 25 maio 2003

contexto muito atual na sociedade da informação, onde todos têm necessidade de saber encontrar informação. Porém, esta competência documentária não é difundida. Trata-se de desenvolver, ao mesmo tempo, uma competência técnica para a localização de documentos e a habilidade de lidar com um saber, uma informação e todos os elementos úteis contidos nesses documentos. Neste sentido, a pesquisa documentária/bibliográfica/informacional refere-se ao processo necessário para encontrar suportes com conteúdos pertinentes (que informam), conservados em uma memória pessoal ou coletiva (coleções, bancos, fichários), em resposta a uma necessidade informacional expressa por uma pessoa⁸.

O termo pesquisa informacional, segundo Morizio⁹, aplica-se também “a documentos, mas documentos em mutação, às formas múltiplas, que se misturam às fronteiras entre emissor, difusor e receptor. Segundo ele, “a rede das redes *Internet* trouxe para os domínios públicos e o ciberespaço novo emblema do enciclopedismo universal”¹⁰. A pesquisa documentária, acrescenta, aplica-se a documentos estruturados, editados dentro de um circuito de distribuição controlada por especialistas, diferindo da situação informacional que sufoca o usuário, colocando em evidência a necessidade de aproximar as relações entre acesso à informação e construção de saberes.

Dentro de tal quadro, evidencia-se, portanto, a necessidade da intervenção de mediações, tendo em vista a formação de competências informacionais, nos termos propostos por Perrenoud¹¹. *Buscar* não é um gesto simples, mera habilidade, mas *competência*, capacidade operatória complexa, que contempla, pelo menos:

- a)- identificação do tema e formulação de uma pergunta: abordagem lexical, temática e contextual do problema e definição do interesse do pesquisador;
- b)- a busca das fontes e localização da informação;
- c)- seleção e elaboração da informação;
- d)- produção/criação de novas informações.

⁸ FONDIN, H. Op. Cit.

⁹ MORIZIO, C. *La recherche d'information*.

¹⁰ Idem, ib. p.6 (Nossa tradução)

¹¹ PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*, p.7

1.2 Busca e competência

Segundo Perrenoud, à medida que as ações humanas tornam-se mais “complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias (e) apoiadas em modelos sistêmicos da realidade (exigem) conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis”¹². Assim, define o conceito de competência como “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”¹³. A chamada evolução do mundo requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nesta perspectiva, confere-se à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e mudanças. A inequívoca importância da interconexão entre conhecimentos, tendo em vista a construção e criação de conhecimento, vem sendo abordada a partir da teoria de educação por competência, desenvolvida, especialmente em países anglo-saxões (sobretudo Inglaterra, Estados Unidos, Canadá) e França.

As concepções que embasam a formação para o aprendizado de competências defendem que é mais significativo ensinar a agir que simplesmente ensinar, por isso o aprendizado de conhecimentos vem sendo substituído pela prática da ação com a informação. Embora constituindo um desafio enorme, quase utopia, os partidários desta linha entendem que seria um caminho para sair da atual crise educacional experimentada em diferentes partes do mundo. Em sua perspectiva, a aposta no ensino por competências poderá atuar no sentido de estabelecer um outro paradigma eficaz contra a “crise de aprendizagem”, que atinge segmentos diversificados. O desenvolvimento de uma prática de ensino por competências atuaria contra a *descontextualização* do conhecimento e a favor da participação do aluno em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-lhe, sobretudo, aprender a identificar e a

¹² Idem, ib. p.7

¹³ Idem, ib. p.7

encontrar os conhecimentos pertinentes, necessários à formulação das ligações que atuam nos processos de compreensão e reinvenção dos fenômenos¹⁴.

Perrenoud considera que, para solucionar problemas, a mente humana faz uso de vários recursos complementares entre si, conhecimentos elementares e esparsos, articulados a outros mais complexos e organizados, todos atuando a partir de circuitos mentais em rede. Neste sentido, desvincula a noção de *competência* da idéia de implementação racional e direta dos conhecimentos, dos modelos de ação ou de procedimentos¹⁵, esclarecendo que não se trata de desenvolver competências na escola, mas constituir um novo programa de conhecimento, no qual se incluem os conhecimentos disciplinares, porém gerenciados por competências que ponham os conhecimentos a favor do esclarecimento de questões de interesse do sujeito.

Para Perrenoud, a articulação entre determinados tipos de conhecimentos (declarativos, que descrevem a realidade; procedimentais ou metodológicos; condicionais, que determinam condições de validade dos conhecimentos procedimentais), tal como os classifica a ciência cognitiva, adquire significado por meio da ativação de esquemas lógicos de alta abstração, postos em prática pelo sujeito no momento de solucionar determinada situação-problema¹⁶. A formação da competência seria, então, resultado da execução de ações que mobilizam conhecimentos e outros elementos de ordem cognitiva como “atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia”¹⁷. O processo, segundo ele, produz a formação de esquemas mentais, a serviço de uma ação eficaz. Os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos, ao serem ativados diante de uma ação complexa, desenvolvem-se e estabilizam-se conforme a prática em causa e a postura reflexiva a ela associada. A mobilização de conhecimentos e de diferentes elementos, tanto psicológicos quanto socioculturais, resulta, assim, de aprendizagens construídas em “situações de interação, aleatórias, em

¹⁴ Idem, ib., p.22

¹⁵ Idem, ib., p.8

¹⁶ Idem, ib., p.9

¹⁷ Idem, ib. p.8

diferentes graus de repetição e de variação (...) graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-entender”¹⁸.

A formação da competência estável ocorre somente quando a mobilização dos conhecimentos aciona/transforma esquemas mentais constituídos. Para explicar o fenômeno, o autor recorre a Piaget, segundo o qual, os esquemas mentais são estruturas invariantes de uma operação ou de uma ação, adquiridos pela prática, mas também a partir de conceitos¹⁹. Um conjunto de esquemas constituídos forma o *habitus*, que se constitui num “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma”²⁰. Assim, uma *competência* orchestra um conjunto de esquemas e envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, tomadas de decisão.

O desenvolvimento de competências exige recursos mobilizáveis, dentre eles informações, saberes, acrescidos e amalgamados a outros recursos presentes no indivíduo. Este, por sua vez, tendo em vista desenvolver uma ação eficaz em determinada situação complexa, mobiliza, relaciona, funde os recursos disponíveis em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva²¹.

Um dos papéis fundamentais da competência consiste em detectar analogias, nem sempre evidentes à primeira vista, superando automatismos e desenvolvendo o uso da razão crítica, meios capazes de estabelecer ligações entre situações específicas e pontuais a um conjunto lógico de análise. As

¹⁸ Idem, ib. p.21

¹⁹ Idem, ib. p.23

²⁰ BOURDIEU, P. *Esquisse d'une histoire de la pratique*. Genebra : Droz, 1972, apud, PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*, p.24

²¹ PERRENOUD, P. Op. cit. p.28

analogias resultam de uma elaboração e de uma *busca*, portanto, e, principalmente, do desejo de mergulho na complexidade das questões, porque somente em casos mais simples é que as analogias se mostram instantaneamente.

Perrenoud esclarece ainda que uma competência se constitui a partir da constatação da capacidade de relacionar pertinentemente conhecimentos prévios a problemas. Este processo, desenvolvido a partir de determinado modo de funcionamento cognitivo, implica igualmente repetição e criação de novas soluções: “a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente”²². Neste ponto, o autor identifica a importância das informações e conhecimentos recebidos pelos indivíduos, na escola, os conteúdos disciplinares e transversais, a partir dos quais as estruturas cognitivas operam. Segundo ele, a dificuldade não está nos conteúdos, uma vez serem imprescindíveis às competências, porque oferecem e alimentam as representações, a partir das quais os recursos cognitivos são mobilizados. Sua crítica aos conteúdos, entretanto, é quanto à falta de objetivação do aprendizado de conteúdos disciplinares, a favor de um processo de formação que vise construir conhecimentos significativos necessários à solução de problemas concretos na vida, ou seja, que encontrem “eco na mente do aprendiz”²³. Dado o quadro apresentado, o autor entende que é preciso investir em métodos ativos e diferenciados, respeitando novos preceitos educativos que considerem: “incluir os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com os alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; caminhar em direção a uma menor *compartimentação* disciplinar”²⁴.

²² Idem, ib. p.31

²³ Idem, ib. p.45

²⁴ Idem, ib. p.53

Considerando tais critérios, Perrenoud entende ser possível superar o paradigma de formação como transmissão e transferência de conhecimentos que visam ao desenvolvimento de algumas capacidades intelectuais gerais e a aprendizagem como exercício repetitivo para consolidação de conhecimentos. Esta tendência de trabalhar para a formação geral, separada e abstrata, com capacidades descontextualizadas “como saber comunicar, raciocinar, argumentar, negociar, organizar, aprender, procurar informações, conduzir uma observação, construir uma estratégia, tomar ou justificar uma decisão” deveria ser substituída, conforme Perrenoud, por um outro enfoque, não-quantificável, ou seja, de vinculação com o conhecimento, sob a perspectiva de comportamento e atitude de vida: um novo *habitus* indispensável à sobrevivência da espécie humana. Tal processo, entretanto, demanda uma outra natureza de relações dos educadores com o conhecimento e com o saber, bem como do seu ofício “de dar aula”, da revisão do papel e competências profissionais, de identidade do professor.

As articulações entre processos cognitivos e conhecimento, formuladas por Perrenoud indicam que o resultado da aplicação do ensino por competência não só tem em vista a substituição do paradigma de transmissão de conteúdos entre professor-aluno, mas a implantação de um novo método capaz de atuar sobre os processos de apropriação do conhecimento, na medida que coloca em jogo o indivíduo em toda sua complexidade em relação direta com o universo cultural dos meios com que convive.

O conceito de ensino por *competência* emerge da crítica à ineficácia, portanto, das formas e das dificuldades de aprendizado diante do desinteresse do aluno pela memória social registrada, embora não objetivamente considerado pelo autor, tendo-se estabelecido como referência em diferentes países de língua francesa e anglo-saxônica, do ensino fundamental ao ensino médio, no âmbito dos currículos de educação geral, profissionalizante e aprendizado dos saberes elementares como ler, escrever.²⁵

²⁵ PERRENOUD, P. Op. cit p.12

A educação por competência, de que trata Perrenoud, tem correlação com a *educação para a informação* (*information literacy* ou *éducation a l'information*), que surgiu a partir do final da década de 1980, sobretudo na Inglaterra, França, Estados Unidos e Canadá.

A American Library Association (ALA), por meio do Comitê Presidencial de Educação para a Informação, apresentou Relatório Final, em 1989, no qual estabeleceram-se alguns conceitos relacionados à problemática da informação na atualidade, com vistas a orientar novos paradigmas em educação. O relatório indicava que todo ser humano pensante precisa ser ensinado a lidar com informação, sendo necessário desenvolver nos alunos *"the skills to be able to locate, evaluate, and effectively use information for any given need"*²⁶. A capacidade de lidar com a informação, acrescentava o relatório, não deveria restringir-se unicamente à palavra impressa, devendo incluir a competência para o uso da informação visual, computacional, das *mídias* em geral, de redes, além das competências básicas. Em razão disso, o conceito de *information literacy*²⁷ faz parte de um campo conceitual mais amplo, incluindo outros conceitos²⁸, como *information competence, media literacy, computer literacy, visual literacy, lifelong learning, resource-based learning*.

Tais referenciais constituíram parâmetros²⁹ que identificam as competências necessárias para a *information literacy*, reunidas em três grandes blocos:

²⁶ Ver documento Disponível em: [http://www.ala.org/.../ACRL/Publications/White_Papers_and_Reports/Presidential_Committee_on_Information_Literacy.htm] Acesso em 1 jul. 2003

²⁷ WORK GROUP ON INFORMATION COMPETENCE. Commission on Learning Resources and Instructional Technology (CLRIT), California State University (CSU) system. Information Competence in the CSU: A Report. Dec. 1995. Disponível em [http://www.csupomona.edu/~library/InfoComp/definition.html] Acesso em 1 jul. 2003

²⁸ **information competence:** *the ability to find, evaluate, use, and communicate information in all of its various formats the fusing or the integration of library literacy, computer literacy, media literacy, technological literacy, ethics, critical thinking, and communication skills*

media literacy *the ability to decode, analyze, evaluate, and produce communication in a variety of forms*

computer literacy *the ability to use a computer and its software to accomplish practical tasks" (...)"the regular use of a major microcomputer application, such as word processing*

visual literacy *the ability, through knowledge of the basic visual elements, to understand the meaning and components of the image*

lifelong learning *...the deliberate and intentional efforts of learners themselves, consciously planned, self-managed, and generally in proportion to their motivation, their ability and the opportunities available to them ... [that is] deliberate self-directed learning*

resource-based learning *the achievement of both subject and information literacy objectives through exposure to and practise with diverse resources.*

²⁹MORIZIO, C. Op. cit. p.93-4

a)- saber acessar a informação com eficácia e pertinência, incluindo o reconhecimento da necessidade de informação, o reconhecimento de que uma informação adequada e exaustiva permite tomar boas decisões, o saber formular perguntas que traduzem a necessidade pessoal de informação, a identificação da diversidade de fontes informacionais potenciais e o saber desenvolver estratégias de busca eficazes para localizar a informação;

b)- capacidade crítica em relação à informação, incluindo saber determinar o nível de adequação, pertinência e exaustividade da informação, distinguir entre dados fatuais e pontos de vista, saber identificar informação inadequada ou errônea e saber selecionar a informação adequada para responder à necessidade de informação demandada;

c)- capacidade de uso pertinente e criativo da informação, especialmente a capacidade de organização da informação para uma aplicação concreta, o saber integrar uma nova informação ao conjunto de conhecimentos pré-existentes, utilizar a informação para resolver problemas ou discutir questões e, finalmente, publicar os conhecimentos, produzindo e comunicando uma informação e idéias sob uma forma adequada.

Por sua vez, A IFLA – International Federation of Library Information and Institutions - estabeleceu para sua Seção Information Literacy, no biênio 2001-2002, dar enfoque a todos os aspectos da *information literacy*, incluindo educação de usuários, ensino de biblioteca, ensino bibliográfico. Do ponto de vista de prioridades profissionais, propõe a promoção da alfabetização e leitura, desenvolvimento de profissionais de bibliotecas; promoção de padrões, orientação e melhoria das práticas³⁰. Seu enfoque é muito mais quantitativo, com ampliação de ações que dão suporte à implementação da leitura, porém de caráter mais amplo.

Nos Estados Unidos, M. Eisenberg e R. Berkowitz (The Information School University of Washington) desenvolveram um programa denominado *The Big*

³⁰ Cf. documento IFLA disponível em[[http:// www.ifla.org/VII/s42/sil.htm](http://www.ifla.org/VII/s42/sil.htm)] Acesso em 1 jul 2003

*Six Skills (As seis grandes habilidades)*³¹, que inclui um programa, a definição de um processo aplicado à resolução de problemas de informação e um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos para a efetivação da busca e atendimento às necessidades informacionais. Voltado, sobretudo, para alunos do ensino secundário e superior, esse programa pode ser usado “sempre que os alunos estiverem numa situação, de estudo ou pessoal, em que for necessário resolver um problema, tomar decisão ou realizar uma tarefa”. *The Big 6* (como é tratado o programa) propõe seis áreas básicas, necessárias ao desenvolvimento das competências informacionais:

- a)- definição da tarefa (problema e necessidade de informação);
- b)- estabelecimento de estratégias de pesquisa de informação (determinação de fontes potenciais e seleção das melhores fontes);
- c)- localização e acesso (localização das fontes e descoberta da informação);
- d)- uso da informação (tomada de conhecimento da informação pela leitura e escuta e extração da informação);
- e)- síntese (organização e apresentação da informação);
- f)- avaliação (apreciação da produção final e do processo da pesquisa de informação)³².

O *BIG6* estabelece estratégias de pesquisa, incluindo todas as etapas desde a definição de um tema de interesse à produção de um trabalho escolar. Inclui estratégias de busca, cujo objetivo é tentar que o aluno procure descobrir uma relação entre o que foi pedido pelo professor e algo de seu universo referencial. Para que o trabalho não se torne mera reprodução dos fatos, o programa orienta que o aluno deve aprender a desenvolver uma questão essencial a ser pesquisada. Se as anotações estiverem correta e suficientemente escritas, os autores consideram que a tarefa essencial será redigir e processar crítica e criativamente a informação encontrada.

³¹ QUS4PER: Self Questioning Model for Resource Based Learning. Disponível em [http://www.adelaidehs.sa.edu.au/rblweb/rblsue.html] Acesso em 1 jul 2003. O termo “habilidade” corresponde aqui às “competências” na acepção de Perrenoud.

³² MORIZIO, C. Op.cit. p.72

Para a realização das tarefas em cada etapa, *BIG6* apresenta um extenso, complexo e trabalhoso roteiro a ser preenchido pelo aluno-pesquisador no desenvolvimento de seu trabalho.³³

Um outro programa em vigência também nos Estados Unidos é o de Caroline Kulthau, cujos pontos principais: preparação para a ação, escolha de um objeto de pesquisa, exploração preliminar, formulação de objetivos, coleta, apresentação e avaliação do resultado e do processo, incorporam categorias *afetivas* do processo de aprendizagem, em especial a incerteza e apreensão próprios da relação com “o novo”, com a informação, com o desconhecido. Segundo as orientações estabelecidas neste modelo, aparecerão sentimentos de ansiedade, dúvida, de consolo e de confiança, inerentes à prática de pesquisa informacional, gerando mudanças no sujeito, tanto de ordem emocional quanto de caráter cognitivo³⁴.

Um dos trabalhos mais completos encontrados, dentro do quadro de orientação ao uso da informação para projetos de pesquisa com alunos, é desenvolvido pela EBSI (École de Bibliothéconomie et Sciences de Information), de Montreal. Disponível na *web*, concebido por Guertin e sob a supervisão geral de Paulette Bernhard³⁵, coloca em rede informações sobre concepções, procedimentos, processos e técnicas necessários à exploração dos recursos da biblioteca e da *internet*. Apresenta etapas do trabalho de pesquisa informacional, remetendo, por meio de *links*, aos objetivos e requisitos ao desenvolvimento de cada atividade. A partir das etapas abaixo, uma série de outras informações interligadas oferecem um plano de todo circuito de informações a que o interessado tem acesso:

Etapa 1: Compreensão do assunto

Etapa 2: Pesquisa de informação

Etapa 3: Seleção dos documentos

Etapa 4: Seleção da informação

³³ Ver anexo 2

³⁴ MORIZIO, C. Op. cit. p.73

³⁵ Páginas do *site*, com tradução nossa, estão no Anexo 2.

Etapa 5: Tratamento da informação

Etapa 6: Comunicação da informação

Na França, a idéia da *educação* (ou formação) *para a informação* se desenvolve paralelamente ao crescimento das concepções de práticas de trabalho autônomo, do controle permanente dos conhecimentos e dos *savoir-faire*. O objetivo, no quadro francês, sobretudo, é o desenvolvimento de práticas de formação eficazes, acompanhadas de mecanismos de avaliação.

A FADBEN - Fédération des enseignants documentalistes de l'Education nationale - realizou trabalho detalhado, incluindo capacidades específicas, dedicadas ao atendimento a alunos do ensino secundário francês. O quadro, também apresentado por Morizio³⁶, indica sete blocos de operações, cujo domínio revelam a competência de *informar-se e informar*. O processo inicia-se com:

- a)- saber elaborar um projeto, incluindo a definição do objetivo de pesquisa e tarefa, a elaboração do cenário da pesquisa e a determinação dos passos da aprendizagem;
- b)- questionar, incluindo o saber mobilizar as idéias e os conhecimentos para fazer a investigação do objeto de estudo, enunciar uma lista de perguntas acerca do objeto, agrupá-las por temas, enunciar, listar e agrupar os conceitos, estabelecer um campo semântico relativo ao assunto, ligar campos de conhecimento relacionados, formular hipóteses, colocar em relação os recursos informacionais e o tema da pesquisa;
- c)- identificar os recursos, em especial saber identificar as fontes informacionais, orientar-se nos ambientes informacionais, orientar-se nos sistemas de informação, saber distinguir os documentos de acordo com sua natureza e especificidade do suporte e conhecer a estrutura dos diferentes tipos de documentos;
- d)- saber recuperar dados, especificamente saber interrogar uma base de dados e/ou saber acessar diretamente as fontes informacionais, saber

³⁶ MORIZIO, C. Op. Cit., p.95-6

selecionar as referências obtidas em função de critérios de atualidade, procedência, pertinência, produção esperada, pluralidade de informações;

e)- ter capacidade de leitura e escrita de informações, em termos de saber reconhecer e apropriar-se do conteúdo dos dados; saber recuperar e selecionar dados; tratar os dados e apropriar-se da informação; saber apreender a subjetividade da informação; saber tomar notas a partir de documentos de todas as naturezas, saber passar de um código a outro;

f)- saber produzir e comunicar implica saber identificar e caracterizar os diferentes modos de comunicar uma informação, saber escolher um modo de produção conforme o contexto comunicacional desejado, saber definir critérios para realizar uma produção e saber comunicar a produção;

g)- saber avaliar, especificamente, saber realizar uma auto-avaliação da própria produção, como também da produção dos demais, saber avaliar o processo em termos da estratégia de pesquisa, saber avaliar os resultados em termos das dificuldades e conquistas, saber colocar em questão a representação inicial mobilizadora da pesquisa.

No contexto de programas visando as aprendizagens informacionais em bibliotecas escolares, M. Butlen, M. Couet e L. Dessailly publicaram no *Savoir lire avec les bibliothèques centres documentaires* (1996), editado pelo CRDP Académie de Créteil, um estudo reunindo diversos trabalhos voltados à problemática do desenvolvimento de competências desejáveis e indispensáveis aos jovens leitores do século XXI e à descrição das funções das Bibliotecas escolares para crianças e jovens a partir das questões que envolvem a leitura e as novas formas de ler na atualidade. A publicação apresenta e discute questões envolvendo, portanto, biblioteca, leitura e competências informacionais, agregando contribuições da produção canadense, cujas preocupações afinam-se fortemente ao paradigma francês.

Um quadro³⁷, incluído no trabalho por Butlen et alii, denominado *Apprendre à s'informer*, demonstra o nível de especificidade que as práticas informacionais

³⁷ O quadro, produzido por Luce Marquis, Québec, encontra-se no Anexo 1. A tradução do texto é de nossa autoria e, por escapar ao nosso interesse nesse momento, não incluímos a tabela constante do quadro original, referente aos níveis escolares mais propícios para o início e reforço dessas aprendizagens, uma

devem alcançar, tendo em vista o objetivo de desenvolver as habilidades informacionais nos alunos, entre 6 a 12 anos de idade.

A problemática da *educação para a informação* ainda é nova nos circuitos acadêmicos nacionais. Em levantamento efetuado na rede USP, foi encontrada apenas uma dissertação de mestrado³⁸, tratando especificamente da temática. Neste trabalho, basicamente elaborado a partir da discussão da literatura em língua inglesa, são ressaltadas a problemática da avalanche informacional contemporânea e a urgente necessidade de transformar o papel das bibliotecas e bibliotecários, na perspectiva do desenvolvimento de um novo paradigma para a formação e educação de alunos e forma tática para lidar com os dados em circulação. Os objetivos do trabalho visam, sobretudo, levantar e sistematizar a literatura sobre o tema e sensibilizar para o conjunto de novas necessidades que tanto as instituições de informação e educação, quanto seus profissionais precisam suprir face à problemática informacional contemporânea.

No entanto, a expressão *busca*, ou mais comumente “a busca de informação”, “pesquisa”, dentro do quadro geral da literatura da área, está referida, sobretudo, apenas a procedimentos de identificação, localização, processamento e comunicação de informações, tendo em vista o estudo ou a tomada de decisão sobre algum problema, previamente identificado e definido pelo interessado. A *busca*, nesta perspectiva, constitui-se, então, simplesmente em etapa da pesquisa documentária ou informacional que se segue à formulação do questionamento pelo pesquisador. Nesse sentido, a realização da *busca* pressupõe uma série de passos articulados e organizados e o domínio de ferramentas indispensáveis ao acesso das informações armazenadas nos *dispositivos* especializados, como condição necessária à obtenção de resultados satisfatórios. Na prática, ela implica atividades de identificação das fontes locais ou à distância, domínio das estruturas e ferramentas para o diálogo com elas. Objetivamente, na prática informacional, a *busca* refere-se à:

vez que seria essencial um estudo rigoroso para a definição de correspondências em relação aos parâmetros brasileiros.

³⁸ DUDZIAK, E.A. *A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas*. São Paulo, 2001 (Dissertação de mestrado apresentada à ECA/USP)

1. localização dos recursos informacionais, nos quais está armazenada a memória social: fontes locais, sob diferentes suportes (impressos, audiovisuais e multimídia); fontes eletrônicas remotas na *web*; fontes orais “vivas” (humanas). A *busca* em cada natureza de recurso implica o domínio de competências específicas, tanto de ordem técnica, quanto relacional e cognitiva, sem perder de vista a problemática dos *dispositivos* informacionais já levantada.
2. localização das informações no interior da fonte informacional: reconhecimento de sua estrutura, lógica de organização, linguagens e interações específicas.

No mundo contemporâneo, diante da avalanche de informações, chegar às fontes é, todavia, um complexo percurso que implica:

3. reconhecer a existência de um *dispositivo* capaz de fornecer o que se deseja;
4. poder acessar e saber articular-se no interior do *dispositivo*, familiarizar-se com ele;
5. dominar o funcionamento das ferramentas nas quais a informação está guardada;
6. saber como “perguntar” ao *dispositivo*;
7. saber “ler” a resposta;
8. saber combinar perguntas e respostas para continuar o percurso no *dispositivo* até atingir o objetivo almejado.

Além disso, dentro do quadro de nossa investigação, em que colocamos em foco a problemática da construção de conhecimentos e de criação de significados, a busca de informação não se restringe simplesmente aos processos indicados, mas apresenta uma dimensão operatória complexa, constituída tanto de aspectos práticos como subjetivos e culturais. Para a apropriação das representações, não basta somente atuar. É preciso, também, saber, querer, poder. Dado o contexto informacional vigente, poder apropriar-se implica competência de *busca dos e nos dispositivos* e formação de atitudes que levem o sujeito a lançar-se de modo ativo sobre o conhecimento. Dentre essas competências identificamos: domínio de ferramentas técnicas e

tecnológicas; capacidades cognitivas compatíveis com a natureza das relações materiais e simbólicas em articulação nos *dispositivos*; domínio de linguagem; comportamentos e atitudes de recepção interessada e ativa, iniciativa e capacidade de julgar e tomar decisões apropriadas com o fim desejado.

A construção do conhecimento, finalidade última do processo de busca de informação, implica, citando Burke³⁹, a participação do sujeito no processo de transformação do que é “relativamente `cru´ naquilo que foi `cozido´, processado ou sistematizado pelo pensamento”. O conhecimento resulta da capacidade de realizar atos, tais como perceber, lembrar, imaginar, falar, refletir e pensar a partir de conteúdos concretos e, ao mesmo tempo, estabelecendo vinculações de sentido entre eles e a realidade, mantendo relações indissociáveis e permanentes entre conhecer e agir.

Conforme alerta Hannah Arendt: “o fio da tradição está rompido, e temos de descobrir o passado por nós mesmos – isto é, ler seus autores como se ninguém os houvesse jamais lido antes”⁴⁰. Nesta perspectiva, a busca e a pesquisa transformam-se em instrumentos indispensáveis que se desenvolvem no sentido de recompor o quadro de relação com a memória social, uma vez que os circuitos de transmissão alteraram-se e não há como reestabelecer os nexos, as interações, o diálogo com o patrimônio acumulado, senão pela procura de significados, juntando informações e conhecimentos na tentativa de compreender e dar sentido à existência. O que buscar, como buscar, por que buscar são interrogações necessárias em nosso tempo, marcado pela mobilidade e instabilidade das rápidas mudanças que a circulação planetária das informações faz gerar. Uma verdade, reconhecida universalmente, pode vir por terra em fração de segundos por meio de uma informação emitida a milhares de quilômetros de distância, a bilhões de pessoas simultaneamente. O mundo gira em torno desta natureza de sociabilidade globalizada. As distinções entre o certo ou o errado, o verdadeiro ou o falso, não mais são referências herdadas por transmissão de valores passados de geração a geração, mas refeitas permanentemente no fluxo cotidiano de interações de todas as ordens.

³⁹ BURKE, P. *Uma história social do conhecimento*: de Gutenberg a Diderot, p.19

⁴⁰ ARENDT, H. A crise na cultura: sua importância social e política. In: _____. *Entre o passado e o futuro*, p.257

Se a *busca* sempre foi condição de sobrevivência, como instrumento à descoberta das coisas necessárias à satisfação de necessidades humanas mais imediatas, como alimentar-se e procriar, hoje ela assume contornos que parecem escapar ao âmbito da natureza. As novas condições de desenvolvimento, contudo, não eliminaram a luta pela sobrevivência, apenas a deslocaram.

A mitologia nos ensina a importância da *busca* para a construção dos sujeitos. Contam as histórias que o herói se constitui sempre a partir de uma *busca* que ele empreende no intuito de encontrar a solução para algum problema, que não é seu somente, mas de seu grupo. Para enfrentar o desafio, é preparado recebendo instruções de pessoas experientes ou de entidades mágicas que o alertam e o orientam sobre os perigos de seu trabalho; de sua parte, o herói vasculha, dentre seus pares, buscando quem possa ensinar-lhe algo novo, uma habilidade especial; observa como se comportam os melhores, os mais hábeis e inteligentes de seu grupo; mantém guardado um segredo ou talismã para ajudá-lo em momento crítico; reflete muito; imagina saídas ou soluções mirabolantes; concentra-se; desconfia das possibilidades ilimitadas de suas faculdades/capacidades; treina e confere tudo o que sabe e que tem acumulado. Depois sai e põe em prática o que aprendeu para enfrentar os perigos. Seu percurso é marcado por inúmeros percalços que vão sendo vencidos, ou parcialmente perdidos, até a conclusão de sua tarefa. Ao término da saga, retorna finalmente transformado pelo processo que o faz detentor de um conhecimento, um saber que tão somente ele é possuidor, mas que compartilha com os seus ao voltar. A luta com o desconhecido é tratada como um momento de intensa produção, quando os sentidos, a cognição, o raciocínio, a imaginação, os afetos, as destrezas físicas são postas em funcionamento para enfrentar e chegar ao alvo desejado. A *busca* é, portanto, um procedimento fundamental do conhecimento em todas as suas dimensões, propiciando a apropriação do mundo e seus segredos pelo herói, bem como a constituição do herói como sujeito único e singular. O *eu* e o mundo se integram *na e pela busca*.

Pela metáfora do mito somos ajudados a compreender que busca de informação em educação deve opor-se ao automatismo dos comportamentos próprios de um mundo anestesiado pela velocidade, imediatismo, excesso de informação, devendo ser tomada em dimensão que transcende a natureza instrumental e pragmática do acesso a registros. Neste sentido, estamos entendendo que ela possa constituir-se em recurso que permite localizar e apropriar-se de conteúdos necessários à realização de trabalhos, ao mesmo tempo que promove a formação de vínculos ativos e positivos do aluno face ao conhecimento, à memória social, num movimento de atuação no mundo e na cultura, paralelo à constituição de sua identidade.

1.3 *Busca* e significado: os limites da busca competente

A análise da literatura sobre os programas que tratam da *educação para a informação* enfatizam, de um lado, a necessidade do aprendizado ativo e autônomo, com ênfase sobre o pensamento crítico, o aprender a aprender e o aprendizado permanente e, de outro, a importância do processo de pesquisa/busca/investigação, cruzando orientações de cunho prático, sobre procedimentos e técnicas de trabalho pedagógico com a informação. Tais estudos consideram que se trata de um processo, a ser ensinado no contexto geral de todo processo educativo, devendo a formação das competências ser integrada ao currículo, porém reforçada dentro e fora da formação escolar/educacional. Todavia, a *educação para a informação* enfatiza sobremaneira a importância do domínio e desenvolvimento de operações para o uso da informação e de seus *dispositivos*, tendo em vista a otimização do uso dos recursos informacionais disponíveis.

Por outro lado, a emergência desta área no âmbito mundial deve-se, entre outras razões, à aparente falta de sentido para as aplicações da memória social

e do conhecimento no âmbito do cotidiano da vida das novas gerações. Tal fenômeno gerou uma crise que tanto se reflete na falta de rumos gerais e que se revela no *microcosmos* da biblioteca... Ser competente é razão suficiente para enfrentar a crise do conhecimento em nossa época, quando ele parece não fazer sentido, quando a tecnologia parece resolver tudo? Nesse contexto, qual o significado do esforço “de ler os autores por nós mesmos”, de buscar os elos rompidos com a tradição? (Arendt). Neste aspecto, restringir-se na *educação para a informação*, ao enfoque exclusivo das competências, poderá significar o abandono da interrogação sobre o sentido da informação, os significados sociais e pessoais do conhecimento, inclusive enquanto condição ao desenvolvimento das próprias competências. Na concepção de Perrenoud, por exemplo, ensinar a ser competente passa a se constituir em finalidade da educação. Desse modo, o conhecimento acumulado, ou a ser construído, parece ser tratado quase como *acidente* no processo educativo. O ato de conhecer, no paradigma da competência (ação para resolver um problema concreto), enseja, sem dúvida, a noção de processo, articulação fundamental à idéia de construção de conhecimento. Entretanto, a ênfase na competência acaba entrando em competição com o objeto a ser conhecido, esvaziando o sentido das vinculações necessárias que a educação deve objetivar com sua matéria – o conhecimento -, fonte a partir da qual os sujeitos devem ser convidados a buscar caminhos de reinvenção da vida. Vincular a relação de conhecimento à prática pedagógica para a solução de problemas, sem articulações objetivas e explícitas quanto ao valor e significado das questões, sem sua contextualização, reduz, instrumentaliza a noção de competência, indispensável à atuação nos *dispositivos*, tornando-a mero mecanismo, conduta formalista.

Sob certa perspectiva, ao se ler a literatura especializada, tem-se a dimensão dos esforços e práticas no sentido de ensinar a usar o *dispositivo*, por meio de atividades que colocam o aluno em relação com o ambiente, as linguagens, as técnicas, os recursos, num processo permanente de produção e reelaboração de informações, em permanente avaliação. Contudo, da literatura, depreendem-se aspectos que se aproximam de ações muito próximas às concepções das práticas ligadas à *educação de usuários*, em voga no discurso biblioteconômico,

especialmente nos anos 80, definidas enquanto “atividades envolvendo o ensino do usuário acerca dos modos sobre como melhor usar os recursos, serviços e facilidades da biblioteca, incluindo instruções formais e não-formais por parte do bibliotecário ou demais funcionários, individualmente ou em grupos (...) incluindo também orientação *on line*, materiais audiovisuais, guias impressos, dentre outros”⁴¹.

Se a literatura especializada que trata da *educação para a informação* supera a visão instrucional da *educação do usuário*, insistindo corretamente no papel essencial de programas educacionais de desenvolvimento de competências informacionais, de forma orgânica e sistemática, por meio de processos formais de ensino-aprendizagem, abstrai contudo os quadros socioculturais em que tais processos ocorrem. Desse modo, à exceção do enfoque dado por Butlen, Couet e Dessailly, os *dispositivos* aparecem como instrumentos neutros, pano de fundo, circunstância factual. Subtrai-se, com isso, a problemática dos *dispositivos*, sua ordem e ações, sua condição de signo. Em decorrência, o modo como são concebidos, organizados, suas formas de atuação não são postos em questão, enquanto instâncias de significação que atuam na ordem do conhecimento.

É, pois, nessa perspectiva crítica que a *Infoeducação*, tal qual vem sendo tratada no grupo coordenado pelo Prof. Perrotti, distingue-se das linhas epistemológicas referenciadas, aproximando-se das propostas defendidas por Butlen et alii, na medida em que articula os quadros educativos aos contextos informacionais, constituindo, assim, o campo referido da *Infoeducação*, de natureza tanto teórica como prática, voltado ao estudo das relações cada vez mais complexas entre informação e educação.

⁴¹ REITZ, J.M. *ODLIS: Online Dictionary of Library and Information Science*. Western Connecticut State University. Disponível em: [<http://www.wcsu.edu/library/odlis.html>] Acesso em: 25 out. 2003.

2. A informação

2.1 Um novo contexto sociocultural

O novo e inusitado quadro planetário de produção, circulação e recepção da informação, definido como “sociedade da informação” ou “do conhecimento”, era da informação” (Castells), “cibercultura” (Lévy)”, ou, ainda, “cibermundo” (Virilio), recoloca questões de todas as ordens, envolvendo o conhecimento e a cultura.

Marcada pela presença maciça das tecnologias da informação, das organizações que veiculam e distribuem em escala planetária e em tempo real informações de todos os tipos e naturezas, em quantidades avassaladoras, a nova “era” muda radicalmente representações de mundo, de tempo, de espaço, as sociabilidades, modos de produzir, distribuir, receber e participar da cultura.

Nessas circunstâncias, os modos de apropriação do conhecimento e de construção de sentidos são afetados diretamente pelos novos contextos socioculturais, obrigando-nos a repensar os processos aí implicados. Assim, uma marca distintiva importante da nova “era” é a *aceleração*⁴². Estamos submetidos a um bombardeio cada vez mais impressionante de novas informações, sem tempo para seu processamento e inserção em quadros referenciais, que lhes dêem significado⁴³. A “ruminação”, enquanto estratégia intelectual, perde, por exemplo, espaço para formas mais eficazes de produção de conhecimento. Da mesma forma, as memórias e saberes locais acham-se

⁴² VIRILIO, P. *Velocidade e política*, 1996.

⁴³ BOSI, A. *Considerações sobre tempo e informação*. Disponível em: [\[http://www.cidade.usp.br/arquivo/artigos/index0401.php\]](http://www.cidade.usp.br/arquivo/artigos/index0401.php) Acesso em: 25 mar. 2003.

em crise, face às memórias *mediatizadas* e *mediatizáveis*, em escala universal. Se o local apareceu freqüentemente como categoria forte e definidora face ao universal, na nova condição as posições se invertem, quando não, se aniquilam. Vivemos um tempo maniqueísta de globalização desenraizada ou de localismo impermeável, situação que afeta não só a geopolítica internacional, mas também processos de apropriação do conhecimento e da construção das significações.

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

No novo contexto, as formas de transmissão direta de informação concorrem, cada vez mais, com formas indiretas, mediadas por instâncias de naturezas e dinâmicas diversificadas, definidas por estudiosos da nova cultura como *dispositivos*⁴⁴, qualificação que indicaria a existência de uma nova e atuante fonte de produção de significação e de conhecimento, em nosso mundo, de tal ordem surpreendente e singular que, segundo Peraya, do ponto de vista epistemológico, torna-se extremamente necessário, na época atual, distinguir mediação e *mediatização*, já que o primeiro termo coloca em pauta instâncias semióticas e relacionais, enquanto o segundo acrescenta a estas a instância tecnológica que marca a contemporaneidade.

Torna-se necessário, assim, precisar aqui tal questão, uma vez que o conceito de *dispositivo* (informacional) parece-nos essencial à compreensão, no mundo atual, da problemática da informação e de sua busca.

⁴⁴ PERAYA, D. Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès*. Disponível em [http://www.wolton.cnrs.fr/hermes/b_25fr_sommaire.htm] Acesso em: 14 jun. 2003.

2.2 A informação e os *dispositivos*: mediação e *mediatização*

Platão⁴⁵, no diálogo Fedro, alertava para conseqüências políticas provocadas pelo advento da escrita, uma vez que este procedimento, ao separar o enunciador do enunciatário, separa também o enunciado do quadro da enunciação, conferindo-lhes autonomia e colocando em risco os destinos da República. Liberados da presença do outro, enunciador e enunciatário estariam impossibilitados de ajustar o enunciado, que lhes escapa, às condições da emissão e da recepção, lançando as relações criadores/criação num verdadeiro impasse.

Os destinos das significações, nesta nova situação, sairiam do âmbito do diálogo para se situarem na relação dos sujeitos com os textos, os artefatos, os objetos. Não seria mais a relação direta entre os cidadãos que definiria a construção, a circulação e a recepção dos discursos e das significações, mas a relação com um suporte material, erigido em objeto portador-produtor de sentidos. Face a isso, Platão apontava para um fenômeno que o desenvolvimento da técnica só realçou: os objetos semióticos, com o avanço da técnica, passam a ter papel cada vez mais central no quadro geral da construção das significações, alterando nossas relações com o conhecimento, a cultura e conosco mesmo.

Desse modo, ao se oferecer, por exemplo, um livro de histórias a uma criança, não se oferece apenas um conto de fadas; junto, é ofertado todo um quadro de valores, de representações, de conteúdos culturais que historicamente se agregaram ao objeto livro. Tal objeto atua, portanto, na relação com a magia dos contos, tornando-se um elemento da significação. Genette⁴⁶ referiu-se ao *paratexto*, conjunto de signos inscritos nos livros pelo circuito editorial. Escarpit⁴⁷ foi, talvez, mais longe ao distinguir o “ato de ler” do “gesto de ler”.

⁴⁵ PLATÃO. *Diálogos*.

⁴⁶ GENETTE, G. *Nouveau discours du recit*.

⁴⁷ ESCARPIT, R. Hábitos de leitura. In: BARKER, R., ESCARPIT, R. *A fome de ler*, p. 115-147.

Para ele, na contemporaneidade, o ato não está inscrito na ordem social somente por se tratar de um fenômeno de natureza lingüístico-comunicacional; além disso, ele insere-se num contexto de produção e circulação de discursos que implica diferentes aspectos da realidade, em especial os tecnológicos. Assim, o desenvolvimento da tecnologia, que permitiu o aparecimento do livro de bolso, alterou de tal modo a produção, a circulação e a recepção da escrita que esta pôde, em países do hemisfério norte, se disseminar em proporções antes inexistentes, produzindo a “revolução do livro”⁴⁸.

O aparecimento de técnicas e tecnologias de registro, como a escrita e a imprensa, por exemplo, alteraram, não só a memória enquanto matéria, mas a natureza, propriedade e características dos processos de sua transmissão e troca entre as pessoas. A invenção de suportes de inscrição das representações, concedendo-lhes possibilidades de circulação para além do âmbito imediato dos produtores, instituiu um novo paradigma de mediação, não mais exclusivamente natural, dependente do aparato biológico dos sujeitos. O corpo, como instrumento de transferência e recepção de signos ganhou extensão, prolongamentos que os meios técnicos de registro propiciam. No quadro da produção-recepção da memória e do conhecimento, após, por exemplo, a invenção por Gutenberg do revolucionário mecanismo de reprodução, possibilitado pela criação de tipos móveis, a visão (e depois o tato, com o sistema Braille) e o pensamento tiveram que adequar-se às novas formas de produção e circulação da memória, em especial o livro. Voz e escuta ganharam aliados dentro da nova ordem de acesso e comunicação cultural, que ampliou a autonomia da escrita em relação ao contexto que a produziu.

Incorporando tais fenômenos, a mediação da informação, na contemporaneidade, passa por processos tão revolucionários quanto aqueles originados pelo advento das “antigas” tecnologias de registro e circulação, não apenas com intensidade certamente mais contundente, em razão da natureza e da abrangência que as tecnologias eletrônicas permitiram, (sobretudo depois da

⁴⁸ ESCARPIT, R. *La révolution du livre*.

Segunda Guerra), mas também face às estruturas e circuitos pelos quais a informação passa a ser organizada e mediada.

O advento das novas tecnologias eletrônicas de comunicação vem associado ao da modernização da sociedade contemporânea do pós-guerra de 1945, com interferências sobre os modos de relação sociocultural, econômica e política, em especial o crescimento do controle do mercado e do Estado sobre a vida da cidade e dos cidadãos. O novo quadro de desenvolvimento de tecnologias, portanto, não significa tão somente a concorrência de novos meios de transporte de informação à distância. Trata-se do estabelecimento de uma nova ordem histórica mundial, de novas concepções, modos e recursos de configuração da sociedade e da informação, transformada em produto no mercado internacional, ou em armas ideológicas dos Estados. *Mediatizada* por meio das novas técnicas e tecnologias eletrônicas de registro, circulação e recepção, a informação ganhou territórios antes inalcançáveis, lançando mão dessas instâncias de mediação que modificam extraordinariamente a relação entre sujeitos, conhecimento e memória social.

No novo quadro, portanto, o conhecimento e a memória não contam apenas com mais um simples recurso técnico de mediação. Por isso, Peraya prefere falar hoje em *mediatização*, já que estão em pauta novas propriedades de regulação da produção, organização, circulação e distribuição da informação: os *dispositivos*, cuja configuração atua na natureza e nos processos da mediação. Atualmente, a informação não é só uma realidade autônoma, como lastimava Platão: ela é técnica e tecnologia. Os signos, como a República, mudaram de natureza, não apenas de circunstâncias.

Mediação e *mediatização* são, portanto, conceitos distintos que, apesar de tangenciais, não podem ser confundidos ou substituídos, em razão da natureza e capacidades de intervenção que operam sobre a relação sociocultural com o conhecimento e com a memória social.

Face a isso, o conceito de *dispositivo* é nuclear a este trabalho, uma vez que ele aponta para condições que afetam os procedimentos de busca de

informação. Generalizando-se na atualidade, muito empregado no campo da formação e da autoformação, da *mediação*, da comunicação, da arte, do direito e da tecnologia, o conceito de *dispositivo* foi prioritariamente desenvolvido por Foucault⁴⁹ para o campo das Ciências Sociais, implicando noção de intencionalidade, de ação realizada por pessoas ou materiais, tendo em vista um objetivo a ser atendido⁵⁰.

Em razão de seu amplo uso e do seu caráter híbrido, o conceito foi posto em discussão no Colóquio “Dispositifs & Médiation des Savoirs (Louvain-la-Neuve), em abril de 1998, a partir do qual Lameul⁵¹ apresentou estudo que serviu de base às considerações aqui formuladas, por reunir abordagens que consideramos de interesse para a compreensão das questões ligadas à problemática da busca de informação.

Dispositivo, lembra Lameul, em concepção técnica, foi entendido como “conjunto de peças que constituem um mecanismo, um aparelho qualquer”⁵². Posteriormente, o conceito foi ampliado para a noção de toda ação, de elementos humanos ou materiais, realizada em função de um objetivo a ser atendido. Deste modo, um *dispositivo* é uma instância, um local social de interação e de cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interação próprios⁵³.

A noção de *dispositivo* incorporou o conceito de práticas particulares que se desenvolvem em meio dirigido, organizado, que invadiu o campo das Ciências Sociais, a partir dos anos de 1970. A autora faz referência à concepção de *dispositivo* definido por Foucault, segundo a qual, trata-se de mecanismo que atua sobre a organização da sociedade, agindo sobre o discurso. Mesmo abarcando uma noção proveniente do campo técnico, esta perspectiva introduz

⁴⁹ PAQUELIN, D. *Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant* Disponível em: [http://membres.lycos.fr/autograf/Dispositif3.htm] Acesso em: 14 jun. 2003.

⁵⁰ PERAYA, D. Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formations virtuels. In: *Colloques dispositif s&médiation des savoirs*. Louvain-la Neuve, avril, 1998 Disponível em [http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/agenda/dispositif/resumes/peraya.html] Acesso em 12 jun. 2003

⁵¹ LAMEUL, G. *Questionnement relatif a la notion de dispositif* Disponível em: [http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/contrib.htm] Acesso em 12 jun. 2003

⁵² LAMEUL, G. op. cit.

⁵³ FERREIRA, J. *Le dispositif de communication e information*. Disponível em: [http://www.tecfa.unige.ch/~ferreira/staf15/ideiageral2f.html] Acesso em 15 jun.2003

uma visão simbólica à noção de *dispositivo*. Nesta concepção, *dispositivo* passa a ser considerado em duas dimensões - material e simbólica - da *mediação* e, se aplicado ao campo da informação e do conhecimento, permite constatar que o indivíduo não é mais o centro exclusivo dos processos de significação do mundo, passando a partilhá-los com os objetos, os artefatos, as ferramentas, e os não-humanos em geral. Segundo as considerações da autora, os discursos não podem tornar-se operantes “sem a colocação dos objetos dispostos segundo uma ordem, um arranjo eficaz”. O *dispositivo*, então, aparece como ocasião de uma distribuição inteligente, que se articula ao sujeito do conhecimento.

Esta abordagem acerca dos *dispositivos* põe em questão, portanto, a dicotomia da oposição simbólico-material, tanto quanto a de “sujeito-objeto, dentro-fora, humano-não-humano, liberdade-determinação, conduzindo à percepção da relação entre sujeitos e objetos, muito mais de modo interdependente que dual”⁵⁴.

Como o *dispositivo* traz consigo uma noção de racionalidade instrumental, de eficácia, de otimização de condições de realização, de aplicação de estratégias, a instrumentação da autonomia dos atores no processo passa do deslocamento da problemática do conhecimento e da lógica da transmissão do saber, para a lógica da experimentação ou de experimentação do saber⁵⁵. O indivíduo autônomo é alguém que se orienta no *dispositivo*, a partir de sua vontade e intencionalidade e do acúmulo de conhecimentos próprios. Esta noção introduz a perspectiva de construção na relação de aprendizagem por meio do *dispositivo* técnico, idéia que se opõe à noção de recepção passiva de conhecimentos. Por isso, entendem os autores que os *dispositivos* podem ser percebidos como espaço transacional, organizador da ação, fazendo parte dos modos de regulação da sociedade e componentes de um quadro contemporâneo de mecanismos de fabricação da identidade dos sujeitos.

⁵⁴ LAMEUL, G. op. cit

⁵⁵ Conforme indicam Verhagen e Weissberg, apud LAMEUL, G. op.cit.

Peraya⁵⁶ adota o termo genérico de *dispositivo* de comunicação e de formação *mediatizada* para designar a dupla natureza comunicativa e formativa dos *dispositivos* técnicos. Os *dispositivos*, incluindo as tecnologias de informação, articulam três níveis de interação: a semiótica, a social e a técnica. O chamado *dispositivo* técnico-semio-pragmático (TSP) pode ser definido como o conjunto de interações entre esses três universos, realizadas a partir de uma tecnologia de informação, de um sistema de representação ou, ainda, de uma *mídia* pedagógica ou não.

Se, de modo abrangente, entende-se o conceito de *dispositivo* de informação enquanto todo e qualquer mecanismo (técnico e simbólico) capaz de promover a relação, organizar a realidade e fornecer um instrumento para o pensamento (um texto, uma mensagem fotográfica, cinematográfica, um ambiente, uma prática), é possível caracterizá-lo como um quadro semiótico que produz significados, no interior do qual o sujeito opera.

O *dispositivo* é, portanto, 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 encontrem.

Os *dispositivos* informacionais, ao interferirem sobre a matéria básica com que lidam - as informações, suas linguagens, organização e interações -, criam sistemas que funcionam como códigos aplicados à sua ordenação e comunicação, ou seja, linguagens específicas, constituídas na tentativa de ordenação do caos.

⁵⁶ Apud LAMEUL, G. Op. cit

Dispositivos de transmissão e comunicação, tais como as bibliotecas, que se utilizam de meios técnicos, linguagens e formas de interação intencionais, ao visarem à relação entre sujeitos e realidade, não são meros suportes de informação isentos. Ao contrário, sua configuração física, seus recursos, formas e práticas transformam seu discurso, sua estrutura e os modos de interação entre os sujeitos que lá atuam em *ordem*. Os *dispositivos*, enfim, não apenas expressam como também *definem*, por meio dos discursos implícitos em sua configuração, modos de relação entre os sujeitos e o universo simbólico (documentos, registros, informações, conhecimento) que guardam.

Face a isso, fica claro, como lembra Chartier⁵⁷, que a visão idealista, segundo a qual o conhecimento depende exclusivamente do domínio de conteúdos, não se sustenta diante das evidências sobre o papel dos *dispositivos* na significação do conhecimento. A passagem de uma condição de *mediação* para a de *mediatização* em toda a sua diversidade de discursos, altera a natureza do conhecimento, bem como nossas relações com ele. E, nesse sentido, apropriar-se dele é apropriar-se também dos *dispositivos*, com seus saberes e lógicas próprias. Se, de um lado, o desenvolvimento de competências informacionais são indispensáveis à busca e apropriação das informações, se a educação para a informação é exigência que a complexidade crescente dos *dispositivos* impõe, de outro lado, é igualmente essencial a criação de *dispositivos* a partir de novos referenciais, capazes de se constituírem a partir de critérios que vão além do mero processo de assimilação de informações. Nos quadros contemporâneos, insistir na ordem informacional que caracterizou, por exemplo, bibliotecas do passado, consistiria em mecanismo mais ou menos sutil de expropriação sociocultural. A formulação de novos *dispositivos*, considerada a perspectiva da apropriação de informações, e não apenas assimilação, torna-se essencial à reversão dos atuais quadros de participação sociocultural e terá, necessariamente, que partir de outras bases, nas quais busca e apropriação de informação sejam elementos de um mesmo processo de relações materiais, simbólicas e interacionais, tanto com as informações,

⁵⁷ CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*.

quanto com suas *disposições* no ambiente. Desse modo, competências e *dispositivos* integram-se numa mesma problemática, a ser tratada neste trabalho que se situa na confluência de duas disciplinas: a Ciência da Informação e a Educação. Tal reunião, cada vez mais parece ser indispensável no mundo em que vivemos, se quisermos enfrentar realmente questões para as quais nem nossas universidades, nem nossa Educação atentaram, mas que toca e aflige a sociedade em seu todo.

2.2.1 A biblioteca como *dispositivo*

A biblioteca para crianças e jovens é um *dispositivo* complexo, constituído por elementos heterogêneos: arquitetura e ambiente, técnicas e tecnologias, processos e produtos, regras e regulamentos, conteúdos materiais e imateriais, responsáveis por sobrepor significados aos significados por ela guardados, constituindo-se *elementos de sua natureza*.

Na biblioteca em que atuo⁵⁸, por exemplo, o **espaço físico** é dividido em salas isoladas por meio de paredes e portas fixas, apresentando-se fragmentado em territórios que não se comunicam. Há uma grande sala para realização de pesquisa nos documentos, na *internet* e empréstimos de livros, na qual existe um pequeno nicho dedicado às atividades de processamento técnico de acervo. Há também a *Sala de Leitura* que guarda as obras de ficção e na qual se desenvolvem atividades ligadas, sobretudo, à dinamização dos acervos literários e conteúdos afins. Compõe ainda o ambiente, uma outra sala, hoje dedicada às mais variadas atividades culturais, nascida, entretanto, como *Sala de Jogos e Artes*, com a finalidade de entreter e desenvolver habilidades

⁵⁸ Refiro-me à Biblioteca infanto-juvenil Álvaro Guerra, uma das 36 unidades localizadas na cidade de São Paulo, coordenadas pelo Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis, da Secretaria de Cultura do município de São Paulo. As bibliotecas da rede têm configuração semelhante e serviços-padrão, independentemente do tamanho ou localidade onde se situam.

artísticas, em especial pintura, desenho, modelagem em argila, expressão vocal e corporal. Nesta sala, diferentemente do conjunto da rede de bibliotecas, funciona a *Estação Memória*, apresentada adiante.

Na parte central da entrada do edifício, está a Portaria (assim oficialmente denominada) e responsável pela triagem e encaminhamento do usuário para os diferentes espaços da biblioteca. O controle de acesso aos espaços é realizado por meio de lista de assinatura existente na portaria e controle de frequência em cada uma das salas. Originalmente, cada ambiente dispunha de seu próprio controle, gradativamente abolido a partir da década de 80, embora se saiba que em várias unidades da Prefeitura de São Paulo, que ainda dispõem de grande frequência, a prática é mantida, uma vez que não se conta com mecanismos automáticos de registro de entrada de pessoas na biblioteca.

O mobiliário dos respectivos ambientes é também distinto. Na *Sala de Pesquisa*, as cadeiras são altas e as mesas são grandes e pesadas, adequadas a públicos com mais idade. As estantes para livros, em geral de cor cinza, também são próprias para indivíduos de estatura média a alta. A localização física das estantes está condicionada ao tamanho do espaço e quantidades de mesas, mas, em geral, concentradas em fileiras, separadas dos locais de leitura.

Na *Sala de Leitura*, quase sempre dedicada a públicos infantis, o ambiente é mais descontraído, a ordem dos documentos é menos rígida, assim como nos demais espaços de leitura não dedicados ao apoio a tarefas escolares.

A repartição do espaço em salas incomunicáveis entre si, condiciona o uso dos conteúdos para o trabalho (Pesquisa) ou para o Lazer/Entretenimento (Artes/Jogos/Leitura). A dicotomia também se revela nas formas de condicionamento do corpo para as funções que cada ambiente prevê. Assim, a dimensão espacial do *dispositivo* favorece a percepção fragmentária do conhecimento, enquanto conteúdos distintos que não se entrecruzam, bem como do corpo das crianças e jovens: o corpo-trabalho; o corpo-lazer. Tal configuração, se escapa à percepção dos responsáveis pelo *dispositivo* e seu

funcionamento, atua sobre seu público, produzindo evidentemente modos de sentir, de estar, de atuar, de representar.

Como o espaço, a **organização dos documentos** é estabelecida a partir da aplicação de *linguagens artificiais* (tabelas de classificação), cuja estrutura e códigos também fracionam, hierarquizam e ordenam o conhecimento, a partir de princípios que são arbitrários, sem uma lógica implícita que possibilite compreender o sentido da disposição física dos registros. Os sistemas de classificação são utilizados, tradicionalmente, como na biblioteca para adultos, com a finalidade de organizar os materiais, objetivo prioritário. A ordem é rígida e fixa, principalmente quando se trata dos espaços de pesquisa, nos quais os documentos precisam ser localizados para o atendimento às tarefas escolares. Dada a compreensão reduzida da linguagem documentária como mero instrumento de guarda dos materiais, observam-se, hoje, rupturas nessas linguagens que foram, ao longo do tempo, sendo parcialmente adequadas a necessidades locais de cada unidade, tendo, portanto, se descaracterizado, tornando-se discurso incompatível com as finalidades de articulação e representação do conhecimento a que se destinaria.

Dentro deste ambiente físico e de linguagem de representação, inserem-se e organizam-se os **recursos informacionais**, constituídos pelos acervos bibliográficos, computadores com acesso à *internet*, acervo de memória oral, pequena coleção de vídeos, aparelhos de TV e vídeo/DVD.

Os acervos bibliográficos são de natureza geral, contemplando livros sobre todos os domínios do conhecimento registrado: filosofia; religião; ciências sociais, puras e aplicadas; história; geografia; artes e literatura, além de coleções específicas de dicionários, enciclopédias, guias, bibliografias, mapas, Atlas e demais materiais disponíveis no mercado, incluindo jornais, revistas e folhetos. Os computadores, com leitor de *cd-rom* e sem impressora para acesso público, foram disponibilizados, a partir do ano de 2002, quando se instalaram alguns aparelhos para uso particular (envio e recebimento de *e-mails*) e de pesquisa na rede. O acervo audiovisual é pequeno, quase inexistente. Na unidade em que atuo, está implantada a *Estação Memória*, espaço cultural que

se desenvolve a partir da memória de idosos. Em razão da natureza e especificidade do serviço, nesta biblioteca encontram-se coletados e organizados depoimentos e entrevistas, gravados em fitas cassetes, com cópias em *cd-roms*, disponibilizados à consulta e utilizados também na elaboração de outros materiais, sob formas diversificadas de linguagens e suportes, como livros, apresentações teatrais, álbuns eletrônicos. Para isso, a *Estação* dispõe de equipamentos de produção e tratamento dessas informações: gravadores, filmadora, máquina fotográfica, gravador de *cd-rom*. O acervo local de vídeos é quase exclusivamente referente à temática intergeracional, produzida pelo mercado ou registros de práticas ligadas ao serviço.

No âmbito geral da biblioteca, os vídeos disponíveis não formam coleção significativa: são, em geral, material que acompanha obras em papel. Os equipamentos existentes, aparelhos de tv/vídeo, de DVD, de aparelho de som, leitor de CD), são utilizados para a “leitura” de repertórios emprestados ao serviço, sempre que alguma atividade assim o exija, não estando, porém, permanentemente à mostra e disponível. Ou seja, dependendo da programação que a instituição organizar, o recurso é obtido especialmente para a finalidade dirigida.

O espaço, a organização documentária e os recursos informacionais interagem com as formas de **atendimento, usos e práticas culturais** típicas da instituição. Entretanto, os percalços sofridos pela biblioteca pública infanto-juvenil, desde o seu desvirtuamento de papéis diante da falta de bibliotecas escolares no país, às incompreensões (das instâncias políticas, de gestão e operação) sobre sua natureza, considerada a partir do seu objetivo primordial – formação de crianças e jovens –, produziram alterações que fizeram a biblioteca fugir ao controle e retardando a definição de um papel que lhe é único. As dificuldades de implantação de projetos com características culturais e não meramente funcionais de apoio à escola, como tem se evidenciado nos últimos tempos, aliada a perdas de recursos anteriormente a ela destinados, descaracterizaram parte de suas ações, hoje muito concentradas no empréstimo de livros e consulta local.

Todo o trabalho de atendimento é praticamente realizado de forma direta e manual, a partir da *mediação* dos atendentes e bibliotecários. Mesmo a consulta aos catálogos informatizados, contendo parte das referências do acervo das unidades, recentemente viabilizado para acesso na *web*, é intermediado por funcionários do serviço. As buscas infrutíferas podem ainda ser complementadas pelo catálogo em fichas, elaborado desde a década de 50, quando esta biblioteca foi inaugurada ao público.

O acesso às estantes é livre, porém, dadas as dificuldades da ordem documentária em si, aliada aos arranjos visando à “facilitação” do atendimento, chegar aos documentos depende da ajuda, quando não da ação conclusiva dos funcionários.

O uso da biblioteca é regulado por normas e procedimentos que reúnem princípios gerais e adaptações de acordo com as especificidades e características dos públicos, recursos e concepções locais. O empréstimo de livros é uma constante, em toda a rede da Prefeitura, porém, quantidades de livros emprestados, prazos de empréstimo e de sua renovação, penalidades para atrasos e perdas de materiais são regulados pelas unidades locais. As formas de atendimento à consulta e pesquisa também são características específicas, condicionadas aos quadros funcionais das unidades. Vale dizer que, dentro desta situação, constata-se um estado de desestabilização e descontinuidades na ação cultural e pedagógica da biblioteca com crianças e jovens, estendendo-se à comunidade em geral onde atua. As demais práticas, de leitura, escrita, oralidade, com base no acervo informacional disponível, estão condicionadas ao desenvolvimento prioritário de atividades de atendimento à pesquisa e empréstimo. Por senso comum (parece), dizia-se haver uma ordem para o fechamento das salas, sempre que algo impedia o fluxo total do equipamento: pesquisa e empréstimo eram as últimas a serem fechadas. Hoje em dia, aos sábados, normalmente só funcionam esses dois serviços (incluindo o uso de computadores existentes na sala de pesquisa).

O quadro, ainda que ligeiro, relata concepções e perspectivas que alimentam o desenvolvimento de nossas bibliotecas, da qual a biblioteca pública infanto-juvenil é um recorte, porém bastante evidente, da crise que não é exclusivamente do âmbito institucional específico, mas geral de visão que a sociedade e o poder público têm dela. Evidencia-se, assim, a importância das preocupações e das novas abordagens dos *dispositivos*, uma vez que existe um quadro concreto de problemas sociais, semióticos e técnicos, a ser tratado, não somente visando à melhoria das condições atuais, mas, sobretudo, sua ressignificação, a partir das questões colocadas face à problemática da busca e apropriação de conhecimento por crianças e jovens.

2.3 A busca de informação: entre a descontextualização, a fragmentação do conhecimento e os *dispositivos*

A busca de informação em causa neste estudo pretende compreender as diferentes questões que estão implicadas nas dificuldades de relação da criança e do jovem com os conhecimentos registrados e armazenados na biblioteca. Abordamos, no item anterior, a natureza e propriedades do *dispositivo* enquanto instância capaz de dar existência social ao conhecimento, evidenciando que a forma de tratamento do conhecimento transforma-se, também, em conteúdo. É importante operar um recorte para discutir a informação enquanto matéria-prima do conhecimento e de suas relações com o fenômeno da *descontextualização*, que afeta diretamente a problemática da busca e apropriação do conhecimento.

Enquanto matéria, a informação constitui-se a partir do signo, cuja propriedade é poder remeter a outra coisa além dele mesmo. Para transformar-se em informação, o signo precisa ser decodificado e significado por um receptor que

lhe atribua sentidos. Por força de sua natureza, entretanto, o signo, ao mesmo tempo que dialoga com o real, pode dissociar-se dele. Enquanto as sociedades produziram informações para circulação no seu próprio meio, tal descompasso entre emissão e recepção decorrentes da dissociação podiam ser compensados por mecanismos de controle e averiguação, desenvolvidos no interior do grupo. À medida que proliferaram as técnicas e tecnologias de registro dos signos, desde a escrita em suportes móveis, do livro às tecnologias eletrônicas de transmissão e recepção de dados, surgem novas implicações, não mais apenas de ordem cognitiva, mas de ordem sociocultural que interferem nas relações entre o real e sua representação, entre o significante e seu significado, entre texto e contexto. A chamada *autonomização* da informação em relação à experiência que a constituiu, obtida por meio das tecnologias de registro⁵⁹ separa a circulação e a recepção da informação da realidade concreta - o tempo e o espaço - que serviu de base à sua produção. A informação circula e é recebida, portanto, descarnada da realidade, do tempo e do espaço de quem a gerou, torna-se objeto, “coisa”.

Reconhecendo, todavia, a informação em sua dupla dimensão material e imaterial⁶⁰, apesar de tal condição, torna-se evidente que a busca de informação não pode ser entendida numa perspectiva mecânica, redutora, *computacional*⁶¹, já que a natureza de seu objeto envolve especialmente uma dimensão simbólica, que se pauta por operações que escapam a esquemas simplesmente lógicos, abarcando processos cognitivos complexos de significação, envolvendo diferentes atividades humanas.

Este “ato de significação”, segundo Bruner, implica, não apenas o processamento de “dados”, a decodificação mecânica de registros, mas a imersão numa trama simbólica tecida conjuntamente pelo grupo social,

⁵⁹ RODRIGUES, A. D. *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação*, p.66

⁶⁰ A informação, dada sua complexidade, foi objeto de estudo do *Colloques Philosophiques Internationaux de Royamont*, na França, na década de 60, debatida a partir de diferentes campos e enfoques. As discussões mostraram que a informação pode assumir diferentes sentidos, de acordo com os campos em que se insere. No entanto, evidenciou-se uma distinção importante, quando usada por físicos e matemáticos e nas Ciências Humanas. No primeiro caso, importam os aspectos materiais/físicos implicados na transmissão. No segundo, crescem-se a estes, os elementos de sentido. Daí que a busca de informação é uma ação tanto sobre a materialidade dos signos como sobre seus sentidos e significados.

⁶¹ BRUNER, J. Op. cit., p.16

dependendo de interações entre o sujeito e os meios com os quais convive. A compreensão da complexidade desse quadro pode ser ajudada por meio de distinções efetuadas por Bruner quando indica duas correntes que buscam explicar o fenômeno de construção de conhecimento e significado pelos indivíduos. Segundo ele, a primeira visão, chamada *computacional*, em voga nos anos de 1950, considerava a mente como um mecanismo, computador, e o seu maior interesse era saber como as informações são organizadas e utilizadas, independentemente de como são processadas. A outra posição, denominada *culturalista*, que emergiu a partir dos anos 90, como resultado das inúmeras transformações que se seguiram à “revolução cognitiva”, considera que “a mente é constituída pelo uso da cultura humana e nela se realiza”⁶².

Na visão *computacional*, a informação é tomada como matéria pronta e acabada, sem ambigüidade, como algo já estabelecido em relação a algum código preexistente, um sinal (como na teoria matemática da informação). A mente, em consequência, é um instrumento capaz de processá-la, operando por processos de associação e formação de hábitos. Na *visão culturalista*, a mente não poderia existir sem a cultura, por estar ligada a uma forma de vida que se relaciona com a realidade mediada pelo simbolismo compartilhado pelos membros de uma determinada cultura. Em conclusão, a mente só é mente em razão de alimentar-se da produção simbólica do grupo humano que a conserva, elabora, transmite a gerações sucessivas, mantendo a identidade da cultura e dos modos de vida. Tanto a subjetividade, quanto a intersubjetividade e o mundo objetivo atuam sobre o processo de conhecimento e significação da realidade, que só pode ser conhecida pelas propriedades mentais, nas quais se incluem, com destaque, a emoção e o sentimento, estando todos esses elementos atrelados e articulados aos sistemas simbólicos nos quais se inserem e se baseiam⁶³.

A significação, como processo de atribuir sentido ao mundo e aos seus fenômenos, nos quais se incluem os signos e a informação, mobiliza não apenas faculdades intelectuais de processamento, mas ferramentas de natureza cultural, traduzidas em valores, juízos e nexos indispensáveis à sua

⁶² Idem, ib. p. 15

⁶³ Idem, ib., p. 23-27

ordenação⁶⁴. Neste sentido, se o conhecimento é processo cognitivo, operado por mentes individuais, partindo de experiências individuais, capazes de separar o significativo do irrelevante e realizar julgamentos de valor⁶⁵, operando por meio de esquemas de transformação do que é “relativamente cru” (a informação) naquilo “que foi cozido”, processado ou sistematizado pelo pensamento⁶⁶, é, todavia, fenômeno que se alimenta e se desenvolve a partir de mecanismos que combinam estímulos provenientes da realidade às formas da sensibilidade e categorias de entendimento dos sujeitos, produzidas por fatores biológicos, cognitivos e culturais⁶⁷. Ou seja, o conhecimento é resultado de operação de ordem material, simbólica e histórico-social, baseada nas condições objetivas de vida dos sujeitos que nela atuam.

Em razão disso, o quadro de *mundialização* cultural que se impôs sobre o planeta tem papel preponderante no processamento de informações por indivíduos e grupos, face ao caráter ao mesmo tempo inclusivo e excludente que exerce sobre eles.

O desenvolvimento das tecnologias informacionais, crescente após a década de 40, no final da Segunda Grande Guerra, em especial a *internet*, surgida neste período e amplamente expandida por volta dos anos 60-70, revolucionou o sistema de circulação de informações no mundo. Os suportes magnéticos de informação passaram a facilitar não somente o acesso, mas propiciar a progressão da memória social no planeta, em escala geométrica.

Esta passagem dos meios mecânicos de produção de informação para as formas digitais trouxe ainda maiores alterações ao quadro de *descontextualização* do conhecimento, em razão da superprodução e exposição de informações, sob os mais variados suportes e formas de telecomunicação em tempo real. Os ambientes informacionais eletrônicos, se, de um lado, permitiram novas condições de comunicação, processamento, armazenamento e recuperação de informações, em razão da leveza, mobilidade, maleabilidade

⁶⁴ SAVATER, F. *As perguntas da vida*, p. 18.

⁶⁵ ROSZAK, T. Apud: WURMAN, R. S. *Ansiedade de informação*, p. 36.

⁶⁶ BURKE, P. Op. cit. p.19

⁶⁷ SAVATER, F. op. cit., p.58-59

e flexibilidade de suportes que lhes permitem digitalizar, além da palavra escrita, a imagem e o som, tornam possível também animar, decompor, recompor, indexar, ordenar, comentar e associar diversas informações e documentos, criando universos hipertextuais. De outro lado, tais ambientes tornam-se responsáveis igualmente por alimentar processos de cognição e conhecimento. As tecnologias da comunicação e informação digitais, que Lévy⁶⁸, talvez por essa razão, preferiu chamar de "tecnologias da inteligência", ao desmaterializar a informação, desempenham papel de novas ferramentas cognitivas, atuando incontestavelmente sobre as formas de pensar e raciocinar. As "novas tecnologias" enquanto instrumentos que não somente auxiliam, mas interferem no processo de produção de significados, ao constituírem *dispositivos* (assim como os *dispositivos* institucionais), passam a possuir identidade e linguagem próprias, bem como a promover expansão das formas de construção de conhecimento, podendo fortalecer ou enfraquecer algumas dessas formas, a depender do contexto.

Os novos parâmetros do quadro de produção e reprodução das informações, cujos primórdios localizam-se à época da invenção da imprensa, chegando aos suportes magnéticos, permitiram, entretanto, não apenas ampliar o volume de informações, mas criar mecanismos de circulação do conhecimento e da memória fora de seus contextos de enunciação, favorecendo a separação do conhecimento de seus circuitos de produção, ou seja, sua *descontextualização*.

O processo torna-se especialmente problemático no caso de escolares, como os que freqüentam nossas bibliotecas públicas. O conhecimento (científico, tecnológico ou ficcional) que vão buscar foi produzido a partir de referenciais e circuitos culturais que não dominam, o que torna os discursos não apenas incompreensíveis, mas sem significado para suas vidas concretas. O quadro crítico apresentado no início deste trabalho, nada mais é que uma das expressões deste fenômeno de *descontextualização*, tanto da informação quanto de sujeitos que não conseguem obter elementos capazes de significar e dar sentido à massa informacional à sua disposição. Receptores não-pertencentes aos circuitos da produção informacional, mas que por força da

⁶⁸ LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*.

necessidade ou do desejo submetem-se, como naus à deriva, aos incertos e confusos percursos à procura de informação, os alunos, destituídos de referenciais culturais indispensáveis, necessários aos processos de significação, não têm idéia do que fazem na biblioteca, do que buscam, como e por que buscam, satisfazendo-se com o mínimo que obtém, simplesmente para desincumbir-se de suas obrigações.

É atribuída à escola a responsabilidade de desenvolvimento de capacidades para conhecer, para refletir, para construir conhecimento. Num quadro de *descontextualização* crescente de informação, fica difícil tal tarefa se exercer, sem a introdução de novas práticas de informação em educação, capazes de recolocar, em novas bases, as relações de crianças e jovens com a memória, da mesma forma que recolocar, em novos termos, a concepção de memória que norteou nossa educação até o presente.

A *descontextualização* da informação e dos sujeitos, dissociando as esferas de produção e recepção, é agravada por outro fator, localizado no âmbito da produção e organização da informação, questão que volta a tangenciar a esfera dos *dispositivos*. Trata-se da fragmentação do conhecimento, fenômeno que atua significativamente sobre os processos de busca e apropriação da informação, e que está na base dos sistemas de organização do conhecimento, criados para pôr ordem ao volume informacional em franco desenvolvimento nos tempos modernos. Segundo Burke, três subsistemas davam sustentação ao sistema de organização do conhecimento, cada vez mais especializado: "currículos, bibliotecas e enciclopédias"⁶⁹, responsáveis pela cristalização da perspectiva disciplinar dos conhecimentos, organizados em conteúdos específicos e especializados, categorizados e classificados, que marcou o sistema educacional universal, tanto quanto a luta entre perspectivas utilitaristas e liberais de conhecimento, entre a importância da cultura e dos conhecimentos por si e sua rápida aplicação em práticas sociais"⁷⁰.

⁶⁹ BURKE, P. Op. cit. p.83

⁷⁰ PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*, p.14

Assim, na complexa cultura de nosso tempo, marcada pela avalanche de dados que circulam nos *dispositivos* informacionais, a organização parcelar do conhecimento em disciplinas específicas dificulta ainda mais a percepção das tramas que ligam os vários saberes, tornando frágeis as relações de sentido entre uma informação e outra.

Para Morin⁷¹, o ato de conhecer e o conhecimento têm que estar articulados à compreensão da complexidade do mundo atual e oferecer ferramentas que permitam ao indivíduo atuar de acordo com suas aptidões no conjunto da sociedade. A chamada “*pertinência no conhecimento*”, como assim denomina os processos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos necessários à educação das novas gerações, traz como questão central a problemática do acesso às informações sobre o mundo e do saber organizá-las, necessidade hoje tanto intelectual quanto vital.

As novas condições de aprendizagem, assim, implicam e tornam complexas e difíceis a contextualização dos fenômenos que nos rodeiam, a análise global das questões e das partes que a integram; a análise da vinculação entre as partes (multidimensionalidade) e o estudo das inter-relações entre contexto, as partes e o todo (complexidade). A problemática da *pertinência* no conhecimento a que Morin se refere, contrapõe-se, portanto, tanto à especialização, quanto à *fragmentação* e *atomização* dos conhecimentos e saberes apresentados. Trata-se de ações e práticas que visam atuar sobre o conhecimento e a cultura na tentativa de impedir a dissolução do que é essencial, de impedir a redução do complexo ao simples, de restituir o objeto informacional a seu contexto, buscando não subjugar o conhecimento a problemas técnicos particulares, combatendo a atrofia de pensamento e as dificuldades de desenvolver a capacidade mental para contextualizar e globalizar, uma vez que elas implicam saber organizar informações e conhecimentos dispersos.

A superação desta *descontextualização* e pulverização não se dá entretanto com a mera abordagem de conteúdos e o desenvolvimento de repertórios, mas com conhecimento e domínio dos *dispositivos*, suas técnicas, linguagens,

⁷¹ MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, p.14

interações que permitem desenvolver tanto competências quanto atitudes necessárias à transformação da massa informacional, por meio de sucessivas e permanentes negociações entre a informação, o meio e os sujeitos.

A abordagem da literatura especializada que trata das questões educacionais ligadas à informação em nosso tempo é bastante ampla, uma vez que o problema é universal, envolvendo a todos. Dada, no entanto, a complexidade implicada, os especialistas são unânimes em reconhecer a necessidade de novos programas e procedimentos educativos, necessários ao seu enfrentamento. As propostas, contudo, variam em função das abordagens escolhidas. Podem se situar no paradigma da *educação do usuário*, como da *educação para a informação*, como vimos no início deste capítulo. No quadro de nossas investigações, todavia, a problemática insere-se no campo da *infoeducação*⁷², pois, em nossa compreensão, a educação para a informação só ganha sentido efetivo se pensada em um quadro de redefinição da ordem informacional dos *dispositivos*. Daí, que toda ação educativa e cultural tenha que se encaminhar para a interrogação dessa ordem, uma vez que as práticas educacionais e culturais não são indiferentes ao modo como esta se apresenta.

⁷² O termo, cunhado pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti, foi apresentado e reconhecido no Colóquio Brasil-França de *Infoeducação*, realizado na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, no dia 20 de outubro de 2000, em encontro que reuniu pesquisadores e professores franceses da Académie de Créteil, da Universidade de Metz, do Institut de Formation de Maitres de Versailles, bem como pesquisadores, professores e profissionais da cidade de São Paulo e do país.

A ordem informacional dialógica

“Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida”

M. Bahktin

Conforme vimos na Parte A (“A informação e os *dispositivos*: mediação e *mediatização*”), os *dispositivos*, como o próprio nome diz, dispõem, isto é, ordenam, organizam, prescrevem⁷³. De tal modo que podemos falar na existência de uma ordem informacional cuja natureza é semiológica. Assim, os *dispositivos*, não apenas disponibilizam a informação, mas dizem, contam, narram - produzem significados. A ordem informacional aí apresentada é tanto materialidade, como signo, linguagem, discurso.

Ordem monológica X ordem dialógica

Visto sob tal prisma, o motivo que nos levou a esta tese - crianças e jovens vagando, perdidos no *dispositivo* informacional – decorre de situações institucionais cuja ordem discursiva caracteriza-se como monológica, por seu caráter fechado e ininteligível a não-agraciados. Nessas instituições, dado seu caráter autoritário implícito, há uma repartição nítida entre quem fala e quem apenas ouve, quem manda e quem obedece, quem define as regras e quem as deve apenas aceitar.

⁷³ Cf. HOUAISS, *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, p. 1057 “*dispositivo é (aquilo) que prescreve, que ordena (...) dispõe; norma, preceito, artigo*”.

Face a isso, mostra-se necessário romper essa ordem discursiva monológica, instituindo, nos termos propostos por Bahktin⁷⁴, a **dialogia**, como critério organizador da ordem informacional dos *dispositivos*, especialmente – mas não exclusivamente – nos contextos educativos, destinados à construção de sujeitos, de conhecimento e cultura.

Tomando tal perspectiva, o relato que se segue busca descrever a constituição de um *dispositivo* desta natureza, a Biblioteca Escolar Colégio Termomecnica, (BECT), para, a seguir, mostrar os resultados sobre práticas, aprendizagens e significados a ela atribuídos. Procuraremos detalhar o *dispositivo* informacional que foi construído, ressaltando seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, ou seja, elementos que os constituem, suas relações e significados, confrontando as propostas daqueles que o planejaram com os usos e significados atribuídos pelos que dele dispõem.

A descrição da ordem informacional da BECT aparecerá vinculada à busca de informação, tomada nas três dimensões que a constituem e que foram ressaltadas tanto no processo de produção da biblioteca como nos relatos de alunos e professores: espaço, linguagens, recursos e práticas informacionais. Além disso, o aspecto da *formação* será considerado como categoria de análise, já que em sua constituição esse foi um dos aspectos privilegiados.

Nesse sentido, buscamos construir um *dispositivo* cuja configuração apresenta natureza modulável, aberta, flexível, visando atender necessidades dos diferentes grupos que aí transitam e cujo desenho final constitui-se no jogo entre produção (especialistas), mediação (instituição mantenedora, corpo técnico-pedagógico) e usuários (alunos). É, portanto, da negociação permanente entre os diferentes atores dessa tríade que se definiu e se redefine permanentemente o formato da BECT.

⁷⁴ Cf. BAHKTIN, em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, no processo dialógico, os sujeitos do diálogo se alteram em processo (devir). O Diálogo é uma corrente inserida na cadeia infinita de enunciados (atos), um ato levando a outro ato e este a outro, infinitamente. O enunciado afirmado por alguém passa a fazer parte de todos os enunciados, numa cadeia infinita.

Do ponto de vista metodológico, vale chamar a atenção do leitor para questão essencial: se as condições especiais da instituição mantenedora permitem à BECT apresentar recursos informacionais de ponta e de qualidade excepcional, obrigam-nos também a explicação prévia. Assim, no quadro deste trabalho, mais que os recursos materiais da BECT, importam as concepções que os definiram. É importante que se frise este aspecto, para não se reduzir a qualidade do espaço informacional à qualidade dos objetos que o compõem, ainda que possa haver relações evidentes entre eles.

É essencial que fique claro que a qualidade dialógica do espaço informacional não depende de quantidade de recursos financeiros disponíveis e pode ser obtida a partir de outros materiais e recursos, não necessariamente idênticos aos da BECT, tais como aqueles a serem vistos adiante. Portanto, as leis ali construídas podem ser desenvolvidas em “contextos” institucionais não-privilegiados economicamente, ainda que, evidentemente, tal fato obrigue a considerar as condições materiais concretas na constituição da ordem dialógica.

Comprovam esta afirmativa, os resultados obtidos em diferentes projetos “ricos” ou “pobres”, também criados, por exemplo, pela equipe a que pertenço, e que seguiram os mesmos princípios dialógicos da BECT, nas diferentes categorias da ordem informacional: espaço, linguagens e práticas, em diversificado e permanente diálogo. Dentre elas, podemos destacar a *Biblioteca do Trabalhador*, que reunia diversas unidades de *dispositivos* informacionais itinerantes, implantados em canteiros de obras, na capital de São Paulo, atendendo a trabalhadores da construção civil e a seus familiares. Para que fosse possível implantar o projeto dentro dos pressupostos indicados, foi necessário articular a participação de diferentes instâncias, desde a empresa de construção envolvida, pesquisadores do grupo de pesquisa em *infoeducação* da USP e funcionários do Departamento de Bibliotecas infanto-juvenis da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Com tais parcerias, foi possível suprir necessidades iniciais exigidas pela concepção do projeto, com resultados

científicos e culturais que abrem importantes caminhos de reflexão e *práxis* social.



Do mesmo modo, o projeto da *Oficina de Informação* atesta a afirmação de que a qualidade do espaço informacional não é mera questão econômica. Se ter condições facilita, não ter concepções realmente inovadoras inviabiliza rupturas paradigmáticas indispensáveis. Assim, implantada em sala de 18m² na Creche Oeste, da Universidade de São Paulo, em regime de mutirão, a partir de acervo, equipamentos e acessórios doados ou obtidos com dificuldade pelos membros do grupo envolvido no projeto, que não tinham disponibilidade financeira nenhuma, trabalhou-se na configuração de um ambiente informacional que, apesar de escassos recursos, respondia ao conceito dialógico de biblioteca que se desejava implantar. Os resultados obtidos, conforme se pôde constatar ao longo de vários anos de existência da *Oficina*, mostram a viabilidade conceitual e prática da proposta, já que, neste aspecto, são as condições correntes que definem a configuração do *dispositivo*.

A *Estação Memória*, que ocupa pequeno espaço de 28m², na biblioteca pública infanto-juvenil, no bairro de Pinheiros em São Paulo, produzida também a partir de estreitas verbas, mas que, no entanto, segue os mesmos princípios de dialogicidade presente em todos os trabalhos conduzidos pela equipe do Prof. Perrotti, é outro exemplo de que o conceito de dialogicidade pode, com êxito, ser aplicado tanto em ambientes de poucos recursos materiais como em outros sem dificuldades financeiras, e que iremos apresentar a seguir.

É fundamental, portanto, que se compreenda que, dentro do quadro da dialogia, cabem tanto um “canto de leitura”, devidamente concebido e organizado, numa sala de aula, como uma biblioteca de escola, como no caso da BECT, que goza de condição diferenciada, de situar-se em Colégio mantido por uma Fundação sem dificuldades financeiras. Não se pode ter, em hipótese alguma, a ilusão de que os recursos, por si só e por mais importantes que sejam, construiriam a ordem informacional a seguir apresentada. Pode facilitá-la e muito. Jamais construí-la, pois ela não é de natureza financeira, mas política e filosófica.

Face a isso, as descrições da ordem informacional dialógica que se seguem – espaço informacional; repertório informacional; linguagem informacional; práticas informacionais; *infoeducação*; os mediadores: o *infoeducador* e o professor, mais que apresentar, fotografar, “exibir” a BECT ao leitor, pretendem mostrar como o conceito de dialogia concretizou-se nos elementos constitutivos da ordem em questão, resultando numa configuração aberta que é capaz de permitir a expressão dos que nela atuam, em especial alunos e professores da escola.

Os relatos, portanto, combinam falas de alunos e professores com falas nossas, podendo mesclar-se ou não, mas apresentando o *dispositivo* sob o ponto de vista da produção e da recepção, isto é, dos pesquisadores, da instituição e dos alunos.

1. O espaço informacional

Os relatos de alunos e professores chamam a atenção para diferentes elementos do espaço informacional,⁷⁵ muitas vezes, por meio de referências às suas características específicas ou, então, por comparações entre a BECT e a biblioteca da escola, já existente anteriormente, regida por premissas distintas.

- Estética

Os depoimentos revelam um forte e positivo impacto produzido pelos elementos estéticos do espaço:

“Quando a gente recebeu a notícia da biblioteca interativa, no ano passado, que a professora de português falou que a gente ia começar a freqüentar, nós falamos: biblioteca? Ih...de novo? mas, de repente, a gente chegou aqui e, nossa! O que é isso? A gente não conhece isso...” (Aluno, 6ª série)

Os professores acompanham a percepção dos alunos, confirmando que a biblioteca é um espaço diferente do que conhecem:

“O que mais ajuda nessa biblioteca é o visual dela, que é uma coisa gostosa. O ambiente é leve, não é aquela coisa carregada, não, não parece uma biblioteca, é um lugar onde você vai pesquisar. Não tem aquela cara pesada de biblioteca” (Professora, 6ª série)

⁷⁵ Ver Anexo 3: planta baixa do espaço (piso térreo e mezanino) e lista de móveis.

De um modo geral, alunos e professores atribuem a beleza da biblioteca ao seu **colorido**. Referem-se à estética da BECT, objetivando nas cores o efeito visual que ela produz:

“Na biblioteca lá de cima, as paredes são tudo (sic) branca. Aqui, já não, é colorida” (4ª série)

“A gente sente bem porque tem cores e não se fica sempre na mesma coisa” (...) (Professora, 6ª série)...

“A diferença entre uma biblioteca e a outra, aquela biblioteca (...) é tudo mais escuro, a parede é de uma cor, aqui já é bem mais colorido. Lá parece mais frio” (Aluno, 4ª série)

“Dá um bom (sic) estar . Não é aquele negócio parado” (Aluno, 6ª série)

“Então eles gostam de ir lá também pelo ambiente que muda, eles gostam das cores, eles comentam ‘ah, professora, lá é gostoso, lá a gente se sente bem, a gente olha, tem um amarelo, um azul, isso é importante pra gente não ficar sempre na mesma coisa’ ” (Professora, 5ª série)

Foram usadas, na BECT, duas cores básicas: o amarelo (quente) e o azul (frio). Para a composição da escala cromática, foram usadas outras nuances desses dois tons básicos, aplicadas aos demais materiais: do amarelo, alguns de seus derivados como o laranja, o bege, o marrom; do azul, a cor gelo, o cinza-prata e o branco.

Desse modo, a partir das cores básicas, todos os demais elementos cromáticos são organizados e combinados. As cores quentes de paredes, escada, revestimento de mesas, grande parte das cadeiras, objetos de madeira, dialogam com as cores frias de outras paredes, da estrutura de estantes, do piso em *Paviflex*, das cadeiras do computador, dos detalhes de portas... propiciando a sensação de bem-estar visual que a comunidade escolar relata.

Mesmo imperceptíveis ou difíceis de serem evidenciados por alunos e professores, outros elementos são considerados nessa ordem estética, marcada por um equilíbrio dinâmico. Os **volumes** estão distribuídos no espaço, a partir do jogo entre opostos: redondo-quadrado (pufes), estreito-largo (mesas), cheio-vazio (organização dos livros), atuando favoravelmente para compor o quadro de beleza tão ressaltado. As **formas** dos objetos também perseguem a mesma dinâmica de jogo-interação. Enquanto a metragem das alturas, larguras e profundidades dos móveis respeita uma escala permanente e são mutuamente correspondentes, as formas sinuosas das mesas da pesquisa brincam com a seriedade do traço reto das bancadas do computador.



As **linhas** dos contornos dos móveis ou das estruturas do edifício, de modo sutil, apresentam formas geométricas que compõem essa configuração dinâmica: as linhas horizontal e vertical, do piso e parapeito do mezanino, ligadas à diagonal do telhado, fazem surgir um belo mezanino inclinado.



Por último, os diferentes **planos**, do piso inferior ao parapeito do mezanino, passando pelas escadas de ligação, jogam com as dimensões do espaço: o olhar “estica” o ambiente dependendo da posição do observador, permitindo

brincar com os pontos-de-vista...



A estética é, para alunos e professores, determinante na produção de interesse e disposição para aprendizagens e atitudes face ao conhecimento:

“mais descontraído, tem mais cores do que lá na sala. Então, a gente aprende melhor, a gente presta mais atenção no professor”. (Aluno, 6ª série)

“então, você vindo aqui você olha as cores e percebe o ambiente de uma outra maneira da sala de aula, aí você descontraí, aí você senta no pufe, aí você fica com atenção naquele negócio que você está olhando. Aí você acaba prestando mais atenção” (Aluno, 5ª série)

“tudo aqui acaba propiciando: eu quando quero ler, me concentrar, eu venho pra cá porque o espaço é gostoso, é bonito, é colorido” (Professora, 3ª série)

Ao estético, é atribuído um estado de espírito que ajuda a aprendizagem:

“a gente pesquisa por pura vontade da gente, porque a gente tem alegria em ver isso daqui” (Aluno, 6ª série)

A beleza do *dispositivo* não é, pois, mero adereço, elemento decorativo; ao contrário, agrega-se ao processo informacional, atuando no jogo entre a percepção, o processamento e a reelaboração de informações, estimulando o gosto de ficar na biblioteca.

- Conforto

A comunidade escolar é unânime em afirmar:

“Aqui é bem confortável ficar” (Aluno, 4ª série)

Na configuração do espaço da BECT, foram usados diferentes materiais de revestimento, móveis e acessórios, escolhidos com a finalidade de permitir o livre exercício da corporalidade e da gestualidade de crianças e adolescentes, bem como a garantia do bem-estar interno:

“eu quando quero ler, me concentrar, eu venho pra cá porque o espaço é gostoso...” (Professora, 3ª série)

“então eles gostam de ir lá também pelo ambiente que muda, eles gostam das cores, eles comentam “ah, professora, lá é gostoso” - Então muda o ambiente, então é mais gostoso, prazeroso (Professora, 5ª série)

“o ambiente é muito mais agradável, eles saem daqui alegres, saem da sala de aula, distrai um pouco, muda o foco, nossa eles amam, adoram!” (Professora, 2ª série)

“A gente se sente melhor aqui do que lá no laboratório, então a gente vem aqui. Então a gente já digita, mas ao mesmo tempo já pesquisa”. (Professora, educação infantil)

Desse modo, os aspectos de luminosidade/claridade, temperatura ambiente e ventilação, textura dos pisos, textura dos tampos das mesas e bancadas, formato de cadeiras, textura de revestimento, formato e qualidade dos assentos, acessórios, acabamento de cantos, frisos e estruturas de estantes e

gavetas, os variados elementos foram baseados em concepções estéticas e técnicas para interagir, permitindo que o uso seja confortável e seguro.

Na BECT, as janelas permanecem abertas, permitindo a ventilação natural. Todavia, quando a temperatura ambiente está muito alta ou baixa, é possível, por opção - e condição – da instituição, regulá-la com aparelhos de ar condicionado. O recurso, ao contrário do que muita gente suporia, é percebido:

“Aqui também tem o ar condicionado” (Aluno, 4ª série)

A BECT aproveita a iluminação natural, conjugando-a com iluminação por lâmpadas fluorescentes, instaladas em calhas, sob trilhos, distribuídas pelo espaço. Como a altura do pé-direito, em boa parte da área, é elevada, essa configuração exterior da instalação elétrica, em formato de grade, cumpre também uma função estética, com efeito visual de rebaixamento de teto. A iluminação também é feita por meio de *spots*, que, quando acesos, criam focos de luz, especialmente utilizados em apresentações teatrais, dramatizações, palestras de escritores. Os alunos percebem, positivamente, o recurso:

“Aqui também tem aquela parte ali, se for fazer teatro já tem as luzes, aí apaga todas e acende aquelas” (Aluno, 4ª série)

O revestimento do **piso** é em *Paviflex*, com detalhes em madeira, mistura que ajuda a aquecer o ambiente. Isso permite que as crianças e os adolescentes sentem diretamente no chão, além de facilidade de limpeza do piso vinílico.

“(na outra biblioteca...) não tem esse tipo de chão” (Aluno, 2ª série)

Não passam despercebidos, também, outros acessórios:

“Alguns sentam no chão, depois sentam no pufe” (Aluno, 1ª série)

“Também é legal por causa dos pufes” (Aluno, 1ª série)

A opção dos pufes, em formato de bichos, no dizer das crianças, “fofinhos”, ou almofadões onde se sentam, se “espicham”, deitam, lêem, conversam, produzem, são feitos de couro e vinil, de variadas cores vibrantes. As condições de conforto desses elementos estão baseadas não somente no uso de materiais de textura agradável, mas também na aplicação de formatos e combinações colocados em permanente diálogo, na inserção de referências lúdicas.



O revestimento das mesas e bancadas dos computadores também é “quente”, em laminado com acabamento em madeira, permitindo o contato, para os usos que se fizerem necessários:

(na BECT) *“tem aquela mesa lá, tem as cadeiras confortáveis”* (Aluno, 4ª série)

(na antiga biblioteca) *“tinha uma mesa de vidro...” Mas, se a gente colocasse um negócio já quebrava. A (...) brigava se manchava...* (Aluno, 2ª série)

As cadeiras, em formato de concha, são estáveis e seguras. Elas dialogam com a movimentação dos corpos. Quase poltronas, acolhem e “abraçam”.



As mesas e cadeiras têm tamanhos distintos, acompanhando a estatura das crianças e adolescentes. As estantes altas são adaptáveis à estatura dos leitores (também por razões de livre acesso), por meio da regulagem da altura das prateleiras.

(...na outra biblioteca) “*não tem essas estantes*” (Aluno, 5ª série)

Por meio de estruturas de encaixe-desencaixe das prateleiras, os intervalos entre elas podem ser regulados, tornando possível a guarda e exposição de livros e de objetos de diferentes tamanhos, princípios igualmente seguidos na configuração das estantes baixas e caixas para documentos, próprias para o uso das crianças menores.



Além do bem-estar físico, as falas referem-se a um tipo de espaço *confortante*, que acolhe o estado de espírito, a vontade de ler, de *flanar*, de buscar aleatoriamente, que respeita a disposição física e intelectual do aluno:

“*Dá pra você vir aqui numa aula, ver filme, é bem confortável*” (Aluno, 4ª série)

(na outra biblioteca...) “*Não tinha pufe, essas cadeiras coloridas assim*”..(Aluno 4ª série)

“*Eu também achei aqui mais confortável de estudar. Tem o pufe, o computador para fazer pesquisa, dá até pra gente se divertir uma pouco aqui. E aí a gente relaxa, ao invés de ficar naquela pressão de tem que fazer isso, tem que fazer*

aquilo. Aqui não precisa disso, aqui você vem pra pesquisar, mas se você quiser pesquisar na outra aula você pesquisa”. (Aluno, 6ª série)

“Em relação a alguma apresentação que tem, ele já sente como momento da biblioteca, quer dizer, aquele lugar já é reservado para uma apresentação, é um lugar gostoso, é um lugar diferente, então tudo isso chama muito a atenção do aluno...” (Professora, 3ª série)

Na fala abaixo, a professora chama a atenção para o fato de o espaço estar potencialmente preparado para as atividades necessárias. Ao dizer que isso é “gostoso”, está considerando uma outra modalidade de conforto como facilidade/comodidade de uso do espaço, e que considera essencial dentro do quadro de ações que os alunos ali realizam cotidianamente:

“Nada impede que ele pesquise deitado num pufe daquele, não vai atrapalhar a pesquisa dele, ele ficar recostado num pufe de qualquer jeito ou sentar ereto numa carteira, entendeu? Isso daí não tem aparecido pra eles assim “ai, agora eu estou à vontade, posso fazer como eu quiser”, isto não está soando para ele desta maneira, está soando apenas como isso é um ambiente diferente que eu pesquiso e que eu sento diferente” (Professora, 6ª série)

Outros elementos concorrem para a criação do conforto. Por exemplo, o modo de exposição dos objetos informacionais, especialmente os livros, com exposição da capa, abaixo mencionado. Segundo uma aluna:

“É até melhor que a hora do recreio. Você chega aqui, pode estar até cansado, você olha o ambiente, olha... olha aquele livro! Que legal a capa. Se interessa! Pronto! Vai começa a ler. Aí termina de ler. Nossa, que interessante! Vou pegar outro desse autor. Aí você lê. Aí você começa a ficar mais interessada, querendo ler mais. Vai lendo, vai lendo. Dá mais vontade (Aluna, 6ª série)

Os relatos referem-se a *conforto* como categoria não só de ordem física, corporal. Eles indicam, também, que conforto significa comodidade e facilidade para a realização de tarefas, segurança no uso dos recursos, acolhida e aconchego. Trata-se, assim, de uma noção abrangente do conceito de conforto de espaço informacional e que foram reconhecidas e atribuídas à BECT.

- Dimensão, formato e localização

A biblioteca ocupa uma área de 100m², distribuídos entre o piso térreo e o mezanino, muito apreciado pelos alunos. Ela é quadrada, seguindo o perímetro original, idêntico às demais salas de aula da escola. Os alunos referem-se às dimensões:

“essa daqui já é mais (...) grandona...” (Aluno, 2^a série)

“não dava pra todo mundo ir da classe , porque não cabia todo mundo. Aqui já cabem muitas pessoas, já cabe um monte de gente na arquibancada e lá não tinha arquibancada” (Aluno, 2^a série)

Proximidade da BECT em relação às salas de aula foi ponto também ressaltado pelos alunos, no quadro geral dos relatos, ainda que não dissociado dos aspectos até aqui assinalados.

(...) “aqui é mais perto e mais rápido, quando só tinha a biblioteca lá em cima, você tinha que andar e quando era no meio da aula que a professora pedia para levar alguma coisa lá, atrapalhava um pouco a lição. Aqui é mais perto e mais rápido” (Aluno, 4^a série)

A BECT localiza-se no final do corredor do bloco onde estão situadas salas de aula de educação infantil às 4^{as} séries. A proximidade da sala de aula com a

biblioteca é considerada pelos alunos como importante, porque não há longo trajeto a vencer, não há desvio das atividades a serem cumpridas, sem falar na comodidade, ressaltada anteriormente.

Tanto dimensões físicas como localização são mencionadas, também como características que contribuem para a relação positiva com a biblioteca. A ressaltar que o diálogo sala de aula-biblioteca ficou facilitado em razão da proximidade espacial, e foi motivo de satisfação dos alunos.

- **Setorização**

Além de setores específicos dentro da escola, o espaço da BECT é também constituído de *setores informacionais* que desenham sua geografia interna. A **setorização** é uma configuração dinâmica entre separação/reunião das áreas internas e externas, segundo os tipos de espaços, materiais e equipamentos. Tal configuração confere à BECT um tipo de organização, cuja natureza explicita os diferentes territórios e suas respectivas funções, em interação uns com os outros. Identidade e diferença dialogam ali.

A primeira questão que os alunos assinalam é o reconhecimento de uma ordem na BECT e tal aspecto é positivo:

“essa daqui (a BECT) já é (...) mais organizada” (...) (Aluno, 2ª série)

O positivo, no caso, definiu-se em oposição à outra biblioteca. Lá,

“tinha caixa no chão pra pôr os livros” (Aluno, 2ª série)

Os setores informacionais na BECT estão assim configurados:

Setores de consulta, pesquisa e produção de informações eletrônicas, no piso inferior e mezanino



Setores de acervos bibliográficos: obras de referência e multimídia, livros de ficção e não-ficção, tanto infantis quanto infanto- juvenis.



Setor audiovisual, com documentos e aparelhos de som, TV/vídeo e DVD, jornais e revistas e Arquibancada (espaço da oralidade), com aparelhos de som (*infomusic*) e imagem (*infovideo*) digitais



Setores de consulta, pesquisa bibliográfica e leitura, individual ou em grupo, no piso inferior e mezanino



Setor de atendimento e empréstimo; hemeroteca



Setor de exposição de informações culturais e informações administrativas



Os setores informacionais na BECT não são estruturas fixas, fechadas; eles são indicados por signos, que os identificam, como cadeiras de cores diferentes para os computadores, requadro de assoalho em frente à arquibancada sob o foco de iluminação, caixas móveis para literatura infantil, carrinhos para acervos em *destaque* que, além do papel simbólico que desempenham, são funcionais porque permitem reconstituir o ambiente imediatamente após o uso.

“Que nem, no final da pesquisa, a gente arrumou as coisas e tudo e eu acho melhor, porque senão a gente ia ficar procurando e não ia achar” (Aluno, 4^a série)

Um aluno refere-se à *setorização*:

“eu acho que a organização da biblioteca é muito boa, porque se não tivesse essa organização, por exemplo, os CDs iam ficar junto com os livros, os gibis iam ficar junto com os jornais...” (Aluno, 4ª série)

Um professor também chama a atenção:

“Eu acredito assim que eles saibam que as coisas estejam organizadas de uma forma, talvez não esteja claro que forma é essa que está organizada, ou aquele banner que está ali embaixo que ajuda a orientar, eles sabem a função, a gente já explicou, a Cláudia orientou...” (Professora, 1ª série)

Esta observação da professora ressalta que a *setorização informacional* na BECT consegue dar conta de um primeiro nível de orientação geral no espaço, encaminhando os alunos, mesmo os muito pequenos, para os locais de seu interesse. Neste sentido, os conhecimentos prévios trazidos de outros contextos contribuem neste processo. Ou seja, os alunos distinguem um livro de uma fita de vídeo, um jornal de um *cd-rom*, e assim por diante.

Alunos de 5ª série, ao se referirem em cadeia aos recursos existentes na BECT, mostraram que a *setorização informacional* parece ajudar a construir uma visão panorâmica da ordem geral:

“Você tem tudo que é tipo de informação. Nós temos os jornais, tudo, temos os livros, enciclopédias”

“Tem CDs, gibis, computadores”

“CD de música”

“cd-rom e DVD”

“Revistas infantis, educativas, jornais”

“Agora tem o som ali”

(revista) *“Recreio, Superinteressante”*

“Tem a Época “

“A Época está lá embaixo. Tem a Veja”

“Jornais Folha de São Paulo, Diário do Grande ABC, Estado de São Paulo”

“DVDs estão lá em baixo”

A **setorização informacional** mostrou-se, pois, significativa tanto para a organização dos recursos quanto para o aprendizado das categorias informacionais existentes na BECT. Em consequência, pode-se observar a otimização dos processos e operações de localização dos alunos no espaço informacional, uma vez que tais referenciais, por serem inteligíveis, permitem a compreensão e a atuação dentro desta referida ordem.

- **Contigüidade informacional**

Se a **setorização** mostrou-se recurso importante à dialogia, a preocupação com a **contigüidade** mostra-se igualmente importante aos alunos e professores. Contigüidade, neste caso, refere-se aos elos entre os setores da própria biblioteca e desta com os demais espaços escolares.

“É o seguinte, eles estão fazendo a pesquisa sobre o sistema solar. Então, a partir daí eles estão pegando os livros, as enciclopédias, usando a internet , para pegar as partes principais e a partir daí eles vão... a informática, quer dizer a partir daqui eles vão para a informática, para fazer todo um trabalho. Depois eles vão fazer uma maquete sobre o sistema solar, quer dizer, um trabalho de acompanhamento de diversas disciplinas, partindo daqui da biblioteca, ponto inicial aqui. As informações todas aqui, internet, via livros, enciclopédias de uma maneira geral” (Professora, 4ª série)

No depoimento acima, a professora mostra como a contigüidade do espaço informacional interno da BECT, e deste com o externo, é importante nos processos de aprendizagem.

Para outra professora, a relação *setorização-contigüidade* do espaço informacional é favorável à sua produção, em seu processo de trabalho de preparação de materiais pedagógicos e planejamento de atividades:

“Então a gente já digita, mas ao mesmo tempo já pesquisa” (Professora, educação infantil)

Outra professora atesta a importância, para os alunos, da **contigüidade** espacial, em outra perspectiva: no processo de criação de trânsito entre biblioteca-sala de aula-casa.

“Eles pesquisam em casa, estão trazendo, a gente pesquisa em sala de aula, a questão da água, o globo terrestre, faz experiências dos estados físicos, como aparece na natureza. Claro que vai aparecer a questão da problematização do uso da água, racionamento, enchente, alagamento, poluição tudo isso e esse enfoque é o que a gente está usando aqui na biblioteca, deles estarem pesquisando sobre essa problemática enchente, poluição da água, o que está sendo feito, né, para a melhoria desse problema, então é isso que a gente está fazendo aqui.

Então não está direcionado só na biblioteca. A gente está fazendo na sala de aula, trazendo jornal em sala, se esparramando no chão, lendo jornal, trazendo coisa de casa” (Professora, 3ª série)

Neste outro contexto, a professora mostra, por meio de outras experiências, a importância da contigüidade, no âmbito das interações entre diferentes grupos da escola. Por meio de outras linguagens, distintas daquelas próprias ao espaço informacional, criam-se circuitos entre diferentes setores institucionais que ajudam o aluno em seus processos de conhecimento.

“Então, tudo o que eles fazem lá fora eles querem trazer para esse espaço, então há uma preocupação social. Agora, a gente está participando de um projeto, que é o projeto brincadeiras, que eles vão construir um livro de brinquedos e brincadeiras com regras, os materiais que vão ser utilizados. Eles querem deixar esse livro na biblioteca que é o lugar onde as pessoas vão ver. (Professora, 1ª série)

O grupo de alunos do Ciclo Médio da Escola desenvolveu seus meios de criar *links* com a BECT. Elaboraram uma série de pequenos libretos artesanais de histórias em quadrinhos, com texto e imagem produzidos manualmente, que foi oferecido, como presente, à biblioteca e faz parte do seu acervo. Deste modo, não só o espaço, como também a produção de recursos mostra novos aspectos da natureza da contigüidade informacional proposta. Ela não é apenas física, mas humana, promotora de laços subjetivos.

Se os alunos manifestam a importância, para eles, da configuração dialógica para a criação de elos de contigüidade entre a biblioteca e os demais espaços de aprendizagem na escola, manifestam, também outro aspecto: o benefício para o professor:

“A biblioteca ajuda muitas aulas, porque que nem (sic), na Agricultura, a gente precisava ver um filme, a gente veio pra cá. Tinha aula lá embaixo e a gente aqui em cima. Também é legal que não só ajuda a gente, mas as professoras porque vem as professoras aqui, faz pesquisa, faz reunião, até cursos, tem foto ali de cursos. Tem professoras que vem aqui para pegar informações na internet pra falar pra gente. Então eu acho que a biblioteca interativa ajuda bastante a gente, não só como as professoras” (Alunos, 4ª série)

A contigüidade biblioteca/escola também está contemplada nas relações entre espaço interno e externo. Ao lado da BECT, por exemplo, está a Sala de Artes. Um grande “olho” entre as duas foi criado, permitindo a comunicação visual

entre os dois ambientes. O “olho”, para quem está em algumas posições estratégicas dentro da biblioteca, assemelha-se a um quadro de múltiplas imagens, que se sucedem à medida que a produção de desenhos, pinturas, aviões produzidos pelos alunos e exibidos na sala de artes ao lado é exposta. Além desse “olho”, há dois outros, para fora: um na porta de entrada e outro na parede da área externa

Este recurso de linguagem arquitetônica permite que quem esteja fora observe os atores, em situação, lendo, escrevendo, conversando, pesquisando no computador, assistindo a um vídeo, ouvindo um CD, emprestando materiais. Da mesma forma, o olhar de quem está dentro, pode projetar-se, lançar-se durante as pausas reflexivas que as leituras obrigam.

O deslocamento simbólico, próprio do ato de conhecer, encontra, assim, paralelo no deslocamento físico e vice-versa.



- Livre acesso

“Eu gosto de pegar livros e ficar andando por aí. Ah, eu fico conversando, para um pouco, pego um livro, mais ou menos assim, entre aspas, qualquer. Não, para mim não faz diferença. E como é esse “livro qualquer?” Ah, um livro engraçado. Eu gosto de dar risada. Só livro engraçado...” (Aluno, 5ª série)

O depoimento do aluno demonstra a natureza do livre acesso: liberdade de percurso, autonomia de escolha, capacidade de comparar informações, pegar sem precisar pedir...

Todo o mobiliário, equipamentos e documentos da BECT, com exceção de um armário pessoal para guarda de objetos pessoais da *infoeducadora*, são para uso da comunidade escolar. Eles constituem os recursos informacionais do *dispositivo*.

O livre acesso implica saber e poder atuar sobre os recursos existentes, apropriando-se deles. Implica processos e operações de ordem motora e cognitiva, para as quais a linguagem arquitetônica é de singular importância, uma vez que possibilitam, em maior ou menor grau, o acesso físico aos materiais.

Nessa consideração de um aluno estão sintetizadas e exemplificadas as armadilhas do chamado livre acesso:

(na biblioteca antiga...)“*eu sei aonde é tudo, mas eu sou baixo e não alcanço, deixo na mesa que a (...) coloca*” (Aluno, 5ª série)

Por isso, o mobiliário da BECT busca adaptar-se aos usos autônomos de crianças e adolescentes. No caso dos maiores, em torno de 9 anos de idade em diante, são usadas estantes de 1,80 de altura, com prateleiras reguláveis, que combinam altura média dos alunos e necessidades de armazenamento de material.



O acervo bibliográfico para os menores está colocado em estantes baixas, caixas e carrinhos compatíveis com sua altura.



“se a atividade é um vídeo, eles já sentam no lugarzinho certo, já ajudam a empurrar a televisão. Se eles querem ouvir um CD, eles vêm, eles pegam, então está super tranquilo” (Professora, 2ª série)

Conforme relata a professora, os alunos, ao escolherem o que querem realizar, já sabem como agir e se sentem seguros em fazer o que a atividade demanda. Os vãos livres, espaços de circulação entre as mesas, cadeiras, estantes e demais mobiliários, conforme observamos, permitem a flexibilização do espaço e oferecem liberdade de circulação. Não se observam entraves - materiais ou humanos -, tais como excesso de móveis ou equipamentos que impedem a livre movimentação dos alunos.

Os espaços de circulação, portanto, estimulam a movimentação e o conhecimento de seu funcionamento, conforme conclui a professora:

“eles lidam muito bem, eu não vejo eles com dificuldade lá dentro, melhores do que eu, porque eu estou começando agora, e eles já estão lá há um ano (...)” (Professora, 6ª série)

O livre acesso a todos os materiais é considerado por um aluno como estímulo à aprendizagem:

“A gente sempre vem aqui, a gente pode mexer no computador, a professora põe um CD pra gente ver. A professora deixa a gente ver filme. E a gente também pode jogar uns joguinhos. Faz a gente aprender mais. Ler, escrever, pensar melhor...” (Aluno, 1ª série)

Para alguns casos, o aluno precisa do apoio do professor que o auxilia no uso dos recursos multimídia. Na BECT, as capas dos materiais multimídia são apresentadas na estante própria, enquanto que os discos ficam armazenados à parte e fornecidos, quando solicitados. Do mesmo modo, os recursos audiovisuais têm igual tratamento. Exceção feita aos jornais e revistas, cuja apresentação é acessível, mesmo em estantes não propriamente infantis.

A hemeroteca (acervo de recortes de jornais) está num móvel sob o balcão de atendimento e boa parte dela é produção de alunos de 4ª série,

“eles mexem em tudo e então eles vão descobrindo em tudo” (Professora, 1ª série)

“eu acho que isso é conquista da biblioteca interativa, do trabalho que é feito, do acompanhamento, dessa liberdade de ele poder vir manipular, de poder fazer uso de tudo o que tem aqui” (Professora, 1ª série)

Os relatos salientam, todavia, que o livre acesso não é sinônimo de acesso livre. Depende de liberdade, mas também de conhecimento, da conquista de habilidades e competências informacionais. Há equipamentos, como se sabe, que não podem ser conhecidos pelo simples manuseio: ensaio e erro. Por isso, os recursos são objeto de aprendizado pelos alunos, na biblioteca ou em outras aulas: eles têm aulas de informática e foram ensinados a usar o *infomusic/infovídeo*, na biblioteca. Nesse sentido, o livre acesso precisa ser entendido como resultado de aprendizagens, às vezes simples, às vezes complexas, e não da forma espontaneísta como é tratado comumente pela

área. É preciso formar para o livre acesso, criar condições, reunir poder e saber para tornar possível o fazer:

“eles vêm, eles procuram, tem todo um interesse. Eles se ajudam, às vezes tem uma curiosidade que é de um outro grupo, eles levam para os colegas. Cada um vai, pega isso, pega aquilo, eles já se acostumaram muito com a implementação da biblioteca” (Professora, 4ª série)

Os depoimentos indicam que manusear, pegar, tocar são formas de conhecer o objeto, o recurso enquanto materialidade, forma e conteúdo. O livre acesso aos recursos, no caso desses alunos, propiciou ampliação dos repertórios pessoais. A autonomia de uso dos livros e demais materiais levou à percepção entre o que o aluno vê e lê e os assuntos que estão em discussão no grupo. Isso indica uma outra dimensão de livre acesso, não somente forma de localizar e entrar em contato com as informações, mas criar possibilidades de vinculações e trocas simbólicas significativas. O livre acesso, assim, parece permitir não apenas descobrir coisas novas, mas, de acordo com os professores, estimular a criação de novos modos de *buscar*, de pensar e de dizer.

Explorar livremente é forma importante de pesquisa, conforme ressalta a professora:

“eles acabam contagiando um ao outro; fuçando em tudo, eles acabam descobrindo e passando coisas interessantes um para o outro: ‘ó, ali tem um livro que mostra as cobras” (Professora, 1ª série),

Assim, se o livre acesso é recurso importante de dialogia, é importante considerar, no entanto, o papel da formação para os usos do *dispositivo*, seus instrumentos de recuperação e sinalização, mecanismos imprescindíveis às buscas significativas. Em outros termos, o livre acesso dissociado de instrumentos de formação, pode conduzir à criação de interesse, mas não necessariamente, à exploração adequada dos recursos, já que para tanto há que se construir competências que não são obrigatoriamente espontâneas, exigindo paciente esforço de formação, tema a que retornaremos mais tarde.

- Multiplicidade de usos

Em suas observações, o aluno revela seu (quase) espanto em relação ao tipo de mobiliário da BECT. Parece ser e não ser uma biblioteca, conforme assinala:

“Aqui na biblioteca eu também gosto dos móveis. É meio...não é igual de uma biblioteca, aqui é como se fosse uma biblioteca mais avançada, tem tipo computador, televisão, arquibancada, essas coisas. É uma biblioteca, mas...(Aluno, 4ª série)

O mobiliário da BECT tem características específicas que visam à multiplicidade de usos: estantes, mesas, cadeiras, móvel para computador, carrinhos para livros, armário para audiovisuais, balcão de atendimento, armário administrativo e todos os demais acessórios buscam seguir a concepção dinâmica do espaço informacional dialógico.

As caixas de metal, expostas nas estantes, servem, por exemplo, de suporte e exposição de materiais, mas podem ser transportadas para fora da biblioteca, de acordo com a necessidade de uso dos alunos. Os carrinhos de livros organizam acervos, coleções sobre determinados temas, gêneros ou tipos de registros, dispondo os documentos ao alcance das mãos dos menores. Com rodas, podem ser transportados para diferentes espaços internos e externos.



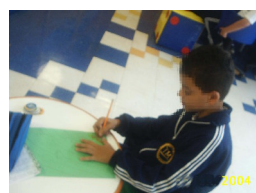
A característica modular dos móveis da BECT, como um todo, e em especial o formato das mesas, possibilita tanto o uso individual quanto a composição para usos coletivos, de acordo com as necessidades dos alunos e professores.



Os alunos, individualmente ou em grupos, podem circular livremente pelo ambiente, ressignificando a ordem espacial, negociando o uso do “território” no momento das práticas. Desse modo, a leitura pode acontecer na mesa da pesquisa, no chão, nos *pufes*, num degrau da arquibancada, numa tela de computador.



Dadas as concepções do espaço informacional, os alunos podem encontrar modos próprios e particulares de partilhar leituras, conhecimentos, criar posições novas de estudo e trabalho, circular e conversar com os outros alunos e professores, ver o que está sendo feito, ir em busca do que falta, reunir-se ou isolar-se: todas essas possibilidades de configuração espacial permitem formas de participar e recriar o espaço e o interesse pela biblioteca.



As práticas concretas no espaço informacional, seus usos, recriam, assim, permanentemente sua configuração, ressignificando e reelaborando elementos originais dos que a idealizaram, acrescentando-lhe novas possibilidades em razão das experiências e expectativas que esses atores trazem de outros contextos, ou criam ali mesmo.

“a diferença que eu acho fundamental, é que essa biblioteca tem espaço múltiplo de uso (...) tem espaços diferenciados de atuação, eles têm os livros, eles têm revistas, eles têm a arquibancada, que a gente usa pra conversar, eles têm o espaço onde apresentar a pecinha” (Professora, 3ª série)

Assim, como assinalaram alunos e professores, a multiplicidade de possibilidades do espaço informacional, sua capacidade de dialogar com a criança, faz enorme diferença, cria interesse, vínculos, vontade de aprender, construindo novas e sólidas relações com o conhecimento. A busca de informação ganha no espaço informacional dialógico contornos que produzem marcas profundas nos sujeitos.

Vale ressaltar, no entanto, ainda outra vez, que ao nos referirmos à multiplicidade, ao dinamismo do espaço, não estamos falando dos recursos materiais, mesmo se esses são elementos importantes e presentes na instituição. O que conta, efetivamente, é o conceito, é a possibilidade de existência de um *nós*, de uma interação *eu-tu*, de um modo dialógico de pensar relações entre os sujeitos e destes com o conhecimento e seus ambientes.

2. O repertório informacional

O repertório informacional da BECT é constituído de diferentes tipos de acervos, tanto da memória universal, quanto da memória local construída pela comunidade escolar. Convivem, portanto, ali, as representações de diferentes contextos sócio-históricos, bem como diferentes suportes.

Assim, na BECT, tanto é possível encontrar obras existentes no mercado, de autores nacionais ou estrangeiros, quanto exemplares de trabalhos elaborados por crianças ou jovens da escola, individualmente ou em grupo. Com este acervo presencial dialogam informações disponíveis na *web*, sendo a coleção, portanto, um conjunto vivo e dinâmico de informações.

O acervo⁷⁶ é diversificado em suportes, conteúdos e linguagens, visando atender às necessidades informativa, formativa e cultural dos alunos. Um livro de poesias ilustrado com fotos de objetos de “massinha”, uma multimídia com parlendas “cantadas” ou a entrevista de funcionário que reformou a biblioteca, todos feitos pelas crianças, convivem, no espaço da BECT, ao lado de Cecília Meireles, Cervantes, Lobato e informações da *web*, promovendo o diálogo intercultural.

Seguindo o princípio geral da ordem informacional do *dispositivo*, o acervo também é pautado pelo dinamismo. Partindo de uma coleção inicial, em torno de 2.500 títulos de livros, ele é permanentemente alimentado por outros títulos, indicados por alunos, professores, *infoeducadora(s)* e bibliotecária da escola.

⁷⁶ Em razão das dimensões espaciais da escola, do número de turmas a serem atendidas na biblioteca e, sobretudo, da natureza da ação informativa e formativa a ser desempenhada, a escola aceitou recomendação do projeto, criando espaços informacionais nas salas de aula, compostos por acervos específicos, referenciais, necessários ao atendimento imediato e permanente do grupo. Também foi recomendada a instalação, mesmo *a posteriori*, da base de dados nas classes, porém não possível até a presente data (2004).

(...) às vezes o livro que não tem aqui pode ter lá, aí eu posso contar para a professora Cláudia, ela pode encomendar o livro... (Aluno, 6ª série)

“E também a Gabriela e eu está (sic) fazendo um livro de poesias” (Aluno, 3ª série)

A configuração do acervo inicial é constituída de itens selecionados, a partir de indicações da coordenação do projeto, avalizadas pela equipe pedagógica da escola. Em linhas gerais, os livros de ficção respeitam a reconhecida qualidade literária de clássicos e contemporâneos, premiados e/ou demandados por alunos e professores; quanto aos livros de não-ficção, prevalecem a qualidade e fidedignidade de conteúdos, por recomendação de especialistas e professores, sobretudo. Para os materiais audiovisuais e multimídia, uma lista inicial de títulos, também indicados por educadores e especialistas, constitui o embrião do acervo não-livro, que será desenvolvida a partir das negociações dos diferentes atores implicados – alunos, professores, coordenadores, bibliotecária. Para tanto, é feito um instrumento de coleta de indicações que, devidamente processadas, resultam em novas listagens para aquisição.

O acervo de livros pré-existente na antiga biblioteca da escola, usado para atendimento de alunos de educação infantil à 4ª série, foi incorporado, após seleção, à BECT.

O acervo é constituído das seguintes categorias:

1. Impresso

a)- Livros

- Ficção: narrativa em prosa e poesia; livro de imagem: narrativas sem texto; história em quadrinhos; livro-jogo/livro-brinquedo;
- Não-ficção: didático; paradidático; referência: dicionário geral e especializado em todas as áreas do conhecimento, enciclopédia geral e especializada, bibliografia, Atlas, guia, catálogo, almanaque; literatura

informativa em linguagem apropriada a crianças não-alfabetizadas e/ou com pouca maturidade de leitura;

b)- Periódico: Jornais diários; Revistas gerais e especializadas; Boletins; Gibis;

c)- Folheto:

- Publicações não-ficcionais sobre diferentes temas ;
- Artigos de revista tratado separadamente;
- Catálogos publicitários;
- Manuais de produtos e serviços;
- Cartazes;

2. Audiovisual⁷⁷

a)- Vídeo

- Ficção: filmes do cinema infantil e juvenil (e adulto); desenhos animados; filmes de animação; séries infantis produzidas para a TV;
- Não-ficção: documentários, reportagens, entrevistas;
- Musicais;

b)- Fita cassete

- narrativas ficcionais em prosa e poesia (áudio-livro);
- entrevistas e depoimentos; reportagens e palestras;

c)-ÁudioCD:

- música erudita; música popular; narrativa em prosa e poesia;

d)- Imagem

⁷⁷ Para a busca e “leitura” das informações audiovisuais e multimídia, estão disponíveis: um equipamento de TV/vídeo, um para DVD, um aparelho de som para áudioCD e fita cassete, bem como os computadores e três aparelhos de *infomusic* e *infovídeo*, que armazenam e disponibilizam (acesso individual ou em dupla) repertórios de som e imagem selecionados.

- slide e fotografia: imagens da escola; imagens de pessoas; imagens do bairro/cidade; imagens da produção dos alunos; outros;

3. Multimídia

a)- **Cd-rom**

- Ficção;
- Não-ficção: obras de referência; jogos pedagógicos;

b)- **VídeoDVD**

- Ficção: filmes do cinema infantil e juvenil (e adulto); desenhos animados; filmes de animação; séries infantis produzidas para a TV;
- Não-ficção: documentários, reportagens, entrevistas;
- Musicais;

4. Objetos

a)- Jogos: materiais pedagógicos;

b)- Brinquedo: peças para teatro de fantoche;

5. Produção local

A produção local, realizada, sobretudo, por alunos, contempla diferentes categorias. Neste sentido, não constitui item à parte, integrando-se aos acervos existentes na BECT, conforme o tipo de suporte em que foi produzida.

6. *Web*

As informações eletrônicas/digitais constituem parte importante dos recursos informacionais da BECT, condição essencial à participação do aluno na cultura informacional contemporânea.

A *internet* é acessada por meio de oito computadores em rede, com leitora, gravador de CD e duas impressoras, também em rede, servindo a todas as máquinas. Um *scanner*, nas mesmas condições, foi instalado para a reprodução de materiais e produção de trabalhos dos alunos.

2.1 Os usos

- **Reconhecimento da diversidade de recursos informacionais**

A variedade de recursos informacionais da BECT é amplamente assinalada por alunos e professores, de todas as séries. Eles enfatizam a importância da variedade dos recursos informacionais para os processos de busca na biblioteca.

“tem livro, cd, computador, televisão, vídeo, cd-rom...” (Aluno, 1ª série)

Comentando as diferenças entre o acervo da BECT em relação ao da outra biblioteca que freqüentavam, um aluno mostra reconhecer e gostar da diversidade de recursos informacionais:

Lá a gente não via televisão (...)Lá não tinha esses negócios ali” (infomusic e infovideo)” (Aluno, 2ª série)

Outros alunos, em seus depoimentos, são claros no reconhecimento da importância da multiplicidade dos recursos informacionais:

“Tem computador, tem livro, tem enciclopédia, cd-rom” (Aluno, 4ª série)

“A biblioteca também é muito interessante porque os livros têm muita coisa que precisa no trabalho, tem muito conteúdo. Que nem a gente estava fazendo trabalho sobre Marte, tinha muito livro, revista, até na revista Recreio, tinha coisa. Em jornal a gente não achou, em livros a gente achou também, no computador não fomos ainda, mas na próxima terça nós vamos. (...) tem na internet que a gente pode pesquisar bastante. Tem cd-rom que a professora Cláudia mostrou pra gente, (...) e é muito interessante os jornais” (Aluno, 4ª série)

“Eu acho que a biblioteca é muito boa porque ela tem várias fontes de pesquisa, tem revista, livro, computador também, que a gente usa de vez em quando e mais coisas” (Aluno, 4ª série)

“Aqui tem CDs, gibis, computadores” (...) “CD de música” “Revistas infantis, educativas, jornais” (...) “Agora tem o som ali” (...) (Alunos, 5ª série)

“Nós temos os jornais, tudo, temos os livros, enciclopédias” (Aluno, 6ª série)

“Mesmo essa parte do infomusic, gostei muito, mostra a temporalidade da música, (os alunos) estão gostando muito” (Professora, 5ª série)

Conforme indica o relato da professora, a seguir, a diversidade dos recursos responde a suas práticas pedagógicas, viabilizando melhores condições de trabalho como professora:

“O acervo que se tem para eu pesquisar, então, antes, eu tinha que comprar muitos livros pra poder trazer pra eles. E aqui não, você compartilha, mais tranqüila de se ter, mais possível de acontecer” (Professora, 1ª série)”

O depoimento do aluno da 4ª série mostra que a diversidade de recursos é importante para a criação do interesse pela busca de informação, pelo sentido da pesquisa, pelo trabalho de produção de novas informações, essenciais às aprendizagens culturais:

“Eu gosto bastante de fazer pesquisa, gosto muito daqui, dos livros, porque tem várias fontes de pesquisa, tem cd-rom, livros, jornais, revistas, tem até computador, dá pra gente entrar na internet, saber um pouco mais sobre o que está acontecendo no dia” (Aluno, 4ª série)

- **Reconhecimento da abrangência de conteúdos**

Os relatos de alunos de 6^a série indicam que além da diversidade de recursos, de suportes, eles constataam a diversidade de conteúdos, que os estimula a buscar, sem receio de não encontrar:

“gosto da biblioteca porque o conteúdo que ela tem de livros é muito legal. Dá para explorar bastante” (Aluno, 6^a série)

“E se você não achou assim algum livro, você pega em outro que com certeza você vai encontrar” (Aluno, 6^a série)

“Alguns livros, né, os conteúdos são muito bons, mas a professora Cláudia diz que tem uns livros que estão pra chegar e vai chegar, mas é muito bom o conteúdo daqui é bem melhor do que da outra biblioteca” (aluno, 6^a série)

- **Reconhecimento da diversidade de gêneros de informação**

Os alunos demonstram reconhecer, por meio de seus relatos, que a diversidade de gêneros estimula o trabalho da pesquisa e o auto-conhecimento sobre preferências:

(eu gosto de pesquisar) *“Nos livros de aventura, de informação (...) Ler os livros de poesia e gibi” (Aluno, 3^a série)*

Comparando o acervo da BECT com a outra biblioteca que freqüentava, o aluno ressalta, em sua fala, sua percepção acerca do aumento de opções com o novo acervo:

“A gente usa bastante livros, lá (na outra biblioteca) tem muito pouco livro de literatura. E aqui, né, tem um monte de livro de literatura. Tem a mesma quantidade de todos os livros. Lá não tinha televisão pra gente ficar assistindo vídeo, DVD..(...)”

- **Diversidade e qualidade das obras**

Não apenas a diversidade de suportes, conteúdos e gêneros, mas a de títulos é igualmente assinalada por aluno e professora:

“chegaram alguns livros novos que nós não conhecíamos. Tem bastante livros que nós não conhecíamos. Também chegou muitos Cds novos, revistinhas...”
(Aluno, 1ª série)

“...como aqui já está cheio de livros e de informações a gente acaba vindo pesquisar exatamente aqui”....(Professora, educação infantil)

Uma professora, comentando observações de aluno, relata que eles percebem a qualidade dos livros da biblioteca e valorizam o acervo que têm disponível. Segundo ela:

“Em casa, algumas crianças têm acesso a alguns livros (...) são livros mais simples. Outro dia eles disseram assim pra mim: “Como é diferente ter na biblioteca e não poder ter em casa”. (Professora, 1ª série, referindo-se a um aluno)”

- **Reconhecimento dos recursos eletrônicos como fonte e recurso de busca e produção de conhecimento**

As falas dos alunos de diferentes grupos chamam a atenção para a importância dos recursos informacionais eletrônicos e multimídia, na busca de informação:

“O lugar da biblioteca que eu mais gosto é o computador, porque a professora deixa a gente pegar o cd-rom pra gente jogar, entrar na internet, um monte de coisas e lá a gente não podia mexer em nada, só em livro” (Aluno, 2ª série)

A possibilidade de acesso aos dois tipos de recursos, impresso e eletrônico, segundo a fala do aluno, parece ter permitido desmistificar a idéia de que na *internet* a busca é mais fácil. Em ambos, o aluno afirma, é necessária operação intelectual semelhante:

“Eu gosto do computador e dos livros, mas acho que os livros são melhores, quase igual ao computador e para você entrar no Google você tem que procurar igual nos livros, então, dá na mesma...” (Aluno, 4ª série)

Alunos de 4ª série, segundo as falas abaixo, incorporam à pesquisa os diferentes recursos informacionais, tanto os de acesso, quanto outros que agilizam a produção de novas informações:

(para a pesquisa)...“Nós usamos todos os tipos de materiais: tem dia que são livros, “escaner” e o computador” (Aluno, 4ª série)

“... Aqui a gente olha no computador, lê, resume, escanea” (aluno, 4ª série)

Alunos de 3ª série, por sua vez, indicam que os impressos e os eletrônicos são recursos igualmente utilizados na busca de informação:

“Computador também. Computador e livro” (...) “Eu gosto também do carrinho de poesias” (...) “Eu prefiro (fazer pesquisa) nos livros” (Alunos, 3ª série)

Os pesquisadores *iniciantes*, alunos de 1ª série, em suas falas, mostram que os recursos informacionais lúdicos existentes na BECT permitem novas aprendizagens e interesses culturais:

“a gente vem pra biblioteca, a gente mexe no computador, umas vezes. Aí a gente mexe, a gente brinca com alguns joguinhos, a gente lê livros, a gente aprende (...) Eu gosto de ler, assistir fita... Também pra mim é legal mexer no computador” (alunos, 1ª série)

3. A linguagem informacional

A *linguagem informacional*⁷⁸ da BECT articula num mesmo conjunto linguagens e recursos de indexação, armazenamento e recuperação de documentos e informações. Foram reunidos, assim, sob tal categoria: **Linguagem Documentária**, o sistema de classificação decimal de Dewey (CDD), acrescido de tabela de classificação de assuntos por cores e tabela “PHA” de notação de autoria; **Produtos Documentários**, que integram base de dados, sinalização, coleções em “Destaque”, painéis de novidades; **Linguagens não-documentárias**, integrando as mediações diretas, sistemáticas e assistemáticas, que se articulam à linguagem documentária, tendo em vista atuar sobre “vazios” das chamadas *linguagens artificiais* (documentárias), já que estas, como toda forma de representação, são outra coisa em relação ao objeto que representam.⁷⁹

Na BECT, a linguagem informacional, assim como o mobiliário, caracteriza-se por sua flexibilidade e comunicabilidade, que buscam atender tanto necessidades de uso local, a partir de programas definidos pela escola, como necessidades de inserção de crianças e jovens em circuitos extra-escolares que utilizam linguagens com características universais, como a CDD, por exemplo.

Desse modo, a linguagem informacional é uma configuração resultante da interação entre elementos dos sistemas de classificação usados para a representação e ordenação dos documentos no espaço, dos instrumentos

⁷⁸ O termo foi usado por nós no mesmo quadro semântico de *linguagem documentária*, indicando processos de tratamento, organização e recuperação de documentos, mas integrando tal linguagem a outros discursos de natureza distinta, mas complementares e formando um conjunto de outra espécie – a *linguagem informacional*. A linguagem documentária é, assim, um dentre outros elementos de tratamento, organização e recuperação de informações. A informação implica ou não o documento, está além dele.

⁷⁹ A esse respeito ver CINTRA, A. M. M. et al *Para entender as linguagens documentárias*. 2002. p. 33-39

especialmente elaborados para indicar a existência e localização de documentos e informações e da atuação dos mediadores junto aos alunos.

- Da linguagem documentária à produção da linguagem informacional

Se objetivos dos *dispositivos* informacionais devem ser adotados como critério normativo para a configuração da ordem informacional, não pode ser indiferente a ela o fato de que a BECT não tem como finalidade a conservação, mas a apropriação de informações visando à construção do conhecimento e significados. Claro, como em qualquer biblioteca, existem documentos na BECT. Há, portanto, necessidade de conservação desses documentos para que possam ser consultados. Esta é, todavia, *meio*, instrumento para se chegar a um objetivo, uma finalidade. Diferente, portanto, a ordem de *dispositivos* destinados à conservação, à difusão ou à apropriação de conhecimentos e cultura. Mesmo se alguns aspectos são coincidentes ou convergentes, como, por exemplo, o uso de linguagens documentárias, ainda assim cada um deve apresentar uma ordem específica, de acordo com os fins a que se destinam⁸⁰.

Face a isso, tendo em vista compatibilizar a natureza “fechada” das linguagens documentárias clássicas às propostas de uma ordem informacional dialógica, procuramos reconfigurar padrões existentes, introduzindo elementos, aplicando novas sintaxes aos dados da linguagem documentária utilizada, tendo em vista torná-las mais inteligíveis, *comunicáveis* e, ao mesmo tempo, “abertas” a demandas decorrentes de situações educacionais específicas. Desse modo, pautamo-nos por um critério que reunisse tanto padrões universais da

⁸⁰ ALAVA, S., ETEVE, C. Médiation documentaire et éducation: note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 1999. p.144

linguagem documentária, quanto “locais”, específicos, sem que uma dimensão se imponha à outra, mas, ao contrário, se complementem, se comuniquem, dialogue.

Desenvolvemos, assim, formas de modulação da linguagem documentária clássica, representada pela CDD, num diálogo cuja característica é a recriação da tradição da área, que sinaliza para a necessidade de novos modos de organização documentária, caracterizados pela “abertura”, pela flexibilidade e diversidade, pelo jogo entre a estabilidade da *língua* e a dinâmica do *discurso*. Partindo de experiências em várias situações como membro da equipe coordenada pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti, pudemos sintetizar neste trabalho avanços obtidos e que nos levam ao reconhecimento da necessidade da formulação do conceito englobante de *linguagem informacional*, da mesma forma que da caracterização que indica o conceito de *linguagem documentária modular*, cuja formulação está expressa na construção concreta que descrevemos a seguir.

Por outro lado, os depoimentos da comunidade escolar a serem apresentados, assinalam múltiplos aspectos do uso da *linguagem informacional* da BECT, por nós formulados, ressaltando elementos da organização física dos documentos, das linguagens de representação temática e instrumentos de busca e recuperação de documentos e dos produtos documentários, especialmente desenvolvidos, tendo em vista a ordem informacional dialógica do *dispositivo*.

3.1 Linguagem documentária modular

3.1.1 A ordem física dos documentos

Os critérios para a guarda dos documentos na BECT buscam tanto respeitar o princípio da funcionalidade do armazenamento, do ponto de vista do aproveitamento do espaço, da exploração de formas comunicáveis de organização física dos documentos nas estantes, como aproximar os alunos dos objetos informacionais expostos.

Desse modo, a configuração da organização física dos materiais, com diferentes formas de disposição física nas prateleiras, resulta da combinação de princípios de tratamento técnico dos documentos, aliado às necessidades e possibilidades de uso dos recursos pelos alunos.

Os livros infantis de ficção, por exemplo, são organizados privilegiando a exposição das capas, em estantes-caixas móveis ou estantes baixas fixas de “Primeiras Leituras”, terminologia desenvolvida no projeto da biblioteca interativa, na EMEF Prof. Roberto Mange, em 1998, realizado por equipe coordenada pelo Prof. Perrotti.

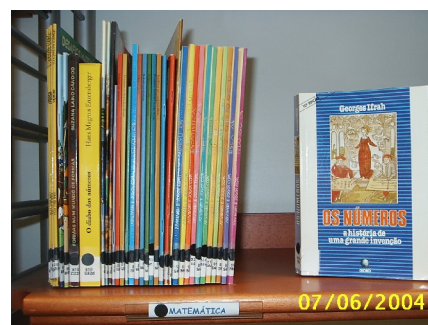
Este acervo, constituído de narrativas ficcionais em prosa e poesia, livro-jogo, livro-brinquedo, livro de imagem, por suas características físicas, em geral pouca espessura (lombada fina) e muita ilustração, encontra melhores condições de exploração nesta forma de guarda. Os elementos visuais da capa são recurso de linguagem não-verbal que os não-alfabetizados, sobretudo, podem lançar mão para a recuperação do documento.

Os livros infantis, dedicados às crianças muito pequenas, recebem, entretanto, tratamento idêntico dos demais materiais, sendo catalogados, classificados e

sinalizados (etiquetados) de acordo com as normas internacionais aplicadas à organização documentária. Recebem, porém, uma outra identificação, no canto superior direito do livro, ou seja, uma etiqueta colorida com a inicial do sobrenome do autor, a ser seguida para a reunião dos documentos nas caixas e estantes de “Primeiras Leituras”.

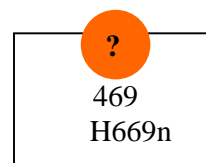
Os demais livros, dentre eles os didáticos, paradidáticos, literatura juvenil são dispostos e armazenados em estantes fixas, em posição lateral, com exposição das lombadas.

Sua classificação obedece aos seguintes critérios: cor temática+código classificação+notação de autor+inicial de título+número de exemplar.



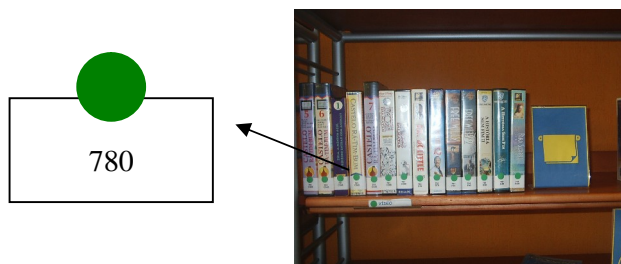
No setor de Referência, as obras são organizadas em estantes fixas, preferentemente com exposição de lombadas, em posição lateral.

Os dicionários, enciclopédias, guias, catálogos, Atlas são classificados pela cor temática+símbolo da referência (?)+código de classificação+notação de autor e título.



Esta ordem física, entretanto, não é imutável, uma vez que, em razão da dinâmica de circulação dos recursos, da atualização e uso do acervo, as posições frontal/lombada podem ser alteradas, tendo em vista aproximar os alunos dos recursos, por meio de diferentes formas de interação visual e de facilitação do manuseio dos objetos.

Os recursos audiovisuais são organizados em estante fixa, no setor Som e Imagem. A *priori*, privilegiando a apresentação das capas, são expostos sem ordenação rígida, já que o número de títulos não atrapalha a ordenação; quando ordenados, aparecem em seqüência, de acordo com os respectivos números de chamada, em posição lateral, com exposição de lombada. Podem, todavia, ser destacados:



A classificação dos documentos proposta prevê distinções, conforme a natureza desses recursos:

- Classificação de audioCDs: gênero (erudito ou popular)+notação de compositor para os clássicos e de intérprete para os populares
- Classificação de fita cassete: cor temática de assunto+código de classificação+notação de autor e título para produção comercial; cor temática (biografia)+nome de entrevistado para memória oral
- Classificação da referência: cor temática+símbolo da Referência (?)+código de classificação+notação de autor e título

A organização e armazenamento dos periódicos no Setor de Jornais e Revistas privilegiam também a exposição desses documentos, no todo ou em suas diferentes partes, como é o caso dos *Cadernos* e suplementos dos jornais e dos

fascículos mais recentes dos periódicos. Os jornais permanecem expostos em *varais* e as revistas e gibis em estante expositora que permite a apresentação das capas, de modo a dar ênfase a aspecto mais significativo desta natureza de documento: a atualidade da informação. Os números antigos, entretanto, ficam armazenados para consulta, dentro do móvel específico.

Os critérios de organização e guarda das Coleções são diversificados, tendo em vista atender os usos dos alunos. Tanto podem ser mantidas como uma única obra, reunindo assim os diferentes volumes sob um mesmo título, ou desmembrada, privilegiando o enfoque dos autores. Entretanto, é dada preferência aos autores em relação ao título da coleção. Por meio da aplicação dos critérios criados, tendo em vista dar mobilidade e organização modular aos diferentes acervos, as coleções podem ser (re)agrupados por título ou tema, conforme interesses pedagógicos ou culturais dos programas da escola ou da biblioteca.

Do ponto de vista da organização física, os livros de coleção acompanham os mesmos critérios adotados para os de literatura infantil (posição frontal). Quanto aos demais tipos de material, seguem os mesmos critérios já apresentados.

3.1.2 Sistemas de classificação

Para atender às condições (informativa, formativa e cultural) de acesso e uso dos recursos por crianças e adolescentes, de educação infantil à 4ª série sobretudo, a organização documentária na BECT procura aliar funcionalidade e comunicabilidade à organização informacional do *dispositivo*, incorporando formas e linguagens que sejam progressivamente inteligíveis aos alunos. Do mesmo modo, é essencial que estes saibam que os recursos não são meros objetos materiais, diferentes entre si. Eles também são diferenciados em seus conteúdos e cobrem um conjunto de conhecimentos.

Assim, a classificação dos conteúdos das obras baseou-se na linguagem documentária de âmbito internacional, a *Classificação Decimal de Dewey* (CDD)⁸¹, 21ª edição, com nível de classificação mais geral, considerando-se até o 3º dígito do código numérico de classificação tabela. Todos os documentos passam por processo de análise temática e descritiva, ou seja, são catalogados e classificados a partir de seu conteúdo ou gênero, recebendo um código numérico de assunto que chega até a 3ª casa decimal definida na tabela.

No projeto da BECT, foi usada modulação, experimentada em projeto anterior de que participamos⁸², já prevista em tabela de classificação abreviada na classe *Literatura*, no que se refere à classificação do acervo de Literatura Infantil, Literatura infanto-juvenil e Literatura Juvenil.

Tais alterações são relativas à concepção e organização do acervo, em respeito à natureza da informação literária e aos segmentos etários atendidos. A primeira refere-se ao código 028.5, *livro infanto-juvenil* na tabela, usado para classificar livros de literatura infanto-juvenil⁸³. Na modulação proposta, tais livros de ficção receberam o código 808, passando, portanto, a serem incluídos na classe de Literatura (800, Arte e Literatura), ao invés de estarem inseridos na classe Generalidades (000). Assim, a Literatura para crianças e adolescentes ganha estatuto idêntico à literatura adulta, nacional ou estrangeira, manifestação artístico-literária e não mero objeto, como significava no código anterior (028.5). A melhor visualização dessas alterações pode ser observada na Tabela de Classificação por Cores, colocada adiante.

⁸¹ A Tabela de Classificação Decimal de Dewey divide o Conhecimento, de forma hierarquizada, em dez grandes classes: Generalidades; Filosofia; Religião; Ciências Sociais; Língua; Ciências Puras; Ciências Aplicadas; Artes, jogos e entretenimento; Literatura; Geografia, História e Biografia. Cada uma das classes é subdividida em outras dez sub-classes de assuntos e assim sucessivamente, objetivando abarcar e relacionar a totalidade de assuntos existentes.

⁸² Na implantação, pelo Programa Serviços de Informação em Educação - PROESI -, do projeto Biblioteca Interativa, na EMEF Profº Roberto Mange, foi utilizada uma tabela de classificação abreviada, elaborada pela Profa. Dra. Regina Keiko Obata, membro da equipe coordenada pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti.

⁸³ Este código de classificação é adotado pela Câmara Brasileira do Livro/SP, que publica a Ficha de dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), impressa em grande parte dos livros editados no país, bem como por bibliotecas públicas infanto-juvenis brasileiras.

Além desta modulação de ordem conceitual, foi introduzida uma outra que acresce aspectos de ordem funcional, tangenciando, sobretudo, as relações entre *setorização/contigüidade* informacional. Foram introduzidos dois modificadores ao código 808: a letra *i* para indicar literatura infantil (808i) e a letra *j* para literatura juvenil (808j). Os livros de literatura infanto-juvenil, categoria de produção literária, considerada na classificação da BECT como apropriada a leitores em faixas etárias/nível de escolaridade entre 9 e 12 anos, permanecem com o código 808.

As modulações na tabela de classificação decimal de Dewey foram necessárias, num primeiro momento, considerando que alunos da educação infantil às primeiras séries do Ciclo II seriam atendidos. Com a criação, no Colégio, de novas bibliotecas para todos os níveis escolares/etários, tais distinções tendem a ser reduzidas.

À Tabela de Classificação Decimal de Dewey, de caráter universal, criada e em desenvolvimento há mais de 100 anos, foi adicionada uma outra tabela de classificação por cores, para grandes classes de assuntos e formas literárias. Nesta tabela, os códigos de representação são círculos coloridos e ícones que representam assuntos, tipos de documentos e sua momentânea condição de uso, como, por exemplo, um símbolo para obras em *Destaque*, previsto para a aplicação em documentos que ficam organizados sob outra ordem, em razão de usos específicos demandados por programas e projetos de interesse da escola.

Nesta tabela de classificação por cores, algumas classes de assunto foram reunidas sob um mesmo código simbólico (cor), respeitando-se, todavia, a nomenclatura e os códigos numéricos estabelecidos na CDD.

Com a mesma característica educativa, a representação dos conteúdos na categorização geral da *Tabela de Classificação por Cores* sofreu intervenção essencial, com o intuito de apresentar à criança uma nova concepção da informação literária. Até então, as classes de assunto Língua e Literatura estavam reunidas. Tal junção implica dizer que literatura é manifestação da língua, apenas uma modalidade de gênero do discurso, perspectiva que

funcionaliza a manifestação literária, forma de expressão calcada, sobretudo, na recriação do real pela imaginação: arte. Na atual tabela, reunimos, portanto, literatura e arte (simbolizada na cor Verde) e não, como anteriormente, língua e literatura (cor Laranja).

Em síntese, a organização física dos materiais resulta da codificação atribuída aos conteúdos temáticos dos documentos, distribuídos em torno de trezentos assuntos e sub-assuntos previstos na CDD e reunidos em nove classes de cores e símbolos que articulam assuntos, natureza e *status* dos documentos, conforme pode ser exemplificado na tabela abaixo:

Código CDD	Assunto	Cor	Abrev.
000	Generalidades		BR
100/200	Filosofia e Religião		AM
300	Ciências Sociais		AZ
400	Língua		LA
500/600	Ciências e Tecnologia		PR
700/800	Artes e Literatura		VD
900	Geografia História Biografia		VM
000 a 900	Obras de referência	?	Inserido no centro da etiqueta colorida
000 a 900	Obras em “Destaque”	Estrela	Prata ou Ouro

Esta natureza de organização permite que cada tipo de acervo seja classificado de acordo com seu conteúdo específico, e, ao mesmo tempo, cria identidade visual entre todos os documentos de conteúdos semelhantes. Assim, qualquer documento com etiqueta preta, seja ele um livro, um vídeo, um *cd-rom* refere-se ao assunto Ciências ou tecnologia.

Para a codificação de autor principal, aplicado ao número de chamada do livro (localização), foi utilizada a Tabela PHA⁸⁴.

3.2 Produtos documentários

Os produtos documentários são instrumentos que visam criar formas de comunicação entre o acervo e o aluno, interagindo a favor da apropriação de processos e procedimentos de localização de documentos e informações, tendo em vista compensar limites impostos pela organização documentária. Permitem, assim, modulações que podem favorecer o diálogo entre os sujeitos e a ordem informacional.

3.2.1 Coleções em “Destaque”

Tendo em vista atender tanto à necessidade de aprendizagem das linguagens universais de organização da informação, quanto à de recriá-las em função dos usos específicos, definidos pelos programas educativos e culturais da escola,

⁸⁴ A tabela PHA, de autoria de Heloísa de Almeida Prado, é um instrumento usado para codificar autor principal ou título das obras, necessário à composição do número de chamada dos documentos. Esta tabela, especialmente desenvolvida para nomes brasileiros e portugueses, é uma espécie de versão nacional da Tabela Cutter-Sanborn, criada com a mesma finalidade..

pelas condições cognitivas dos alunos, configuramos arranjos que permitem destacar acervos temporariamente, sem que a classificação original dos documentos perca sua validade.

Assim, temos por exemplo, *livros de poesia*, destacados do acervo geral, organizados em móvel especial, em função de projeto de leitura de uma classe.



Linguagem da produção (documentária) e do uso encontram-se nesse formato, configuração universal e local se combinam, mantendo, porém, as respectivas identidades, com a finalidade de promover a apropriação das informações pelos alunos. A ordenação física e classificação dos documentos são, em decorrência, flexibilizadas, por meio de uma outra categoria de organização, especialmente criada para reunir diferentes suportes para variadas faixas etárias, sobre um determinado tema ou assunto.

Esta categoria nomeada *Destaques* visa organizar, em sub-acervos temáticos, materiais de acordo com projetos ou programas específicos desenvolvidos na escola. Trata-se de coleção organizada em função de interesse e intenção específicos, tendo em vista enfatizar ou dar relevância a repertórios acerca de uma questão especial. O *Destaque* é, desse modo, uma modalidade de acervo móvel, renovável permanentemente, que permite ao aluno perceber de forma concreta, a partir da flexibilização da organização, novas relações entre documentos e assuntos, impossíveis dentro do quadro de organização tradicionalmente estabelecido. A criação do *Destaque*, como categoria de organização, atua como um *indexador* que permite identificar materiais

diversificados e assuntos/autores de interesse, dentro da massa informacional existente, bem como combinar informações distintas. Ele instaura, de certa forma, a *desordem* na *ordem informacional* existente, não apenas chamando a atenção para temas de interesse, como criando novos temas a partir da combinação de assuntos variados.

A coleção em *Destaque* pode reunir diferentes categorias de materiais, tratando-se, sobretudo, de um modo de organização (temporária) dos acervos que rompe com o caráter relativamente estático (necessário) da linguagem documentária universal.

Exemplos de *Destaques*:

- conjunto de obras de um mesmo autor, cujo volume e relevância sejam significativos em si;
- conjunto de obras, sob todos os suportes e diferentes temáticas, que devam ser ressaltadas do conjunto de documentos existentes na BECT, atendendo aos programas e projetos realizados pelo educadores.

Para identificar o *status* temporário, o documento recebe um selo em formato especial, que indica sua situação de *destaque*. Na base de dados, o item também deve receber a mesma codificação especial. Terminado o período de *Destaque* os símbolos são retirados (do documento e da indicação na base de dados) e o material é armazenado em sua localização original.

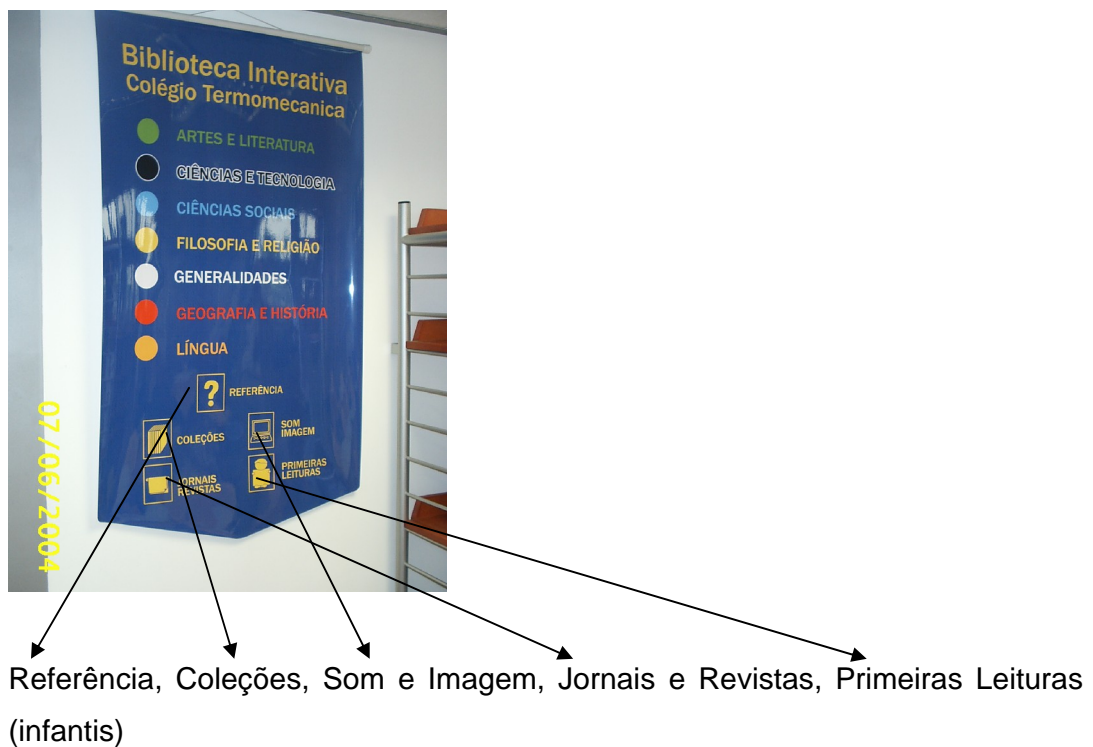
Em síntese, por sua característica **modular**, a configuração adotada não se define nem exclusivamente na produção ou na recepção, mas no movimento permanente entre a linguagem e seus usos, entre a língua e o discurso, condição que lhe dá propriedade dialógica, imprimindo caráter aberto à busca de informação.

3.2.2 Sinalização

A sinalização, elemento constitutivo da linguagem informacional, é um conjunto de elementos de comunicação visual que funcionam como instrumentos de orientação da comunidade escolar nos processos de localização e recuperação documentária.

A sinalização é composta de objetos e demais recursos instalados em paredes, estantes e prateleiras, cuja função é indicar as formas de representação usadas para organizar os diferentes tipos de matérias e assuntos dos conteúdos.

O *banner*, quase sempre, o primeiro e mais utilizado recurso, fornece as referências gerais para a identificação dos códigos de localização das grandes áreas informacionais na BECT.



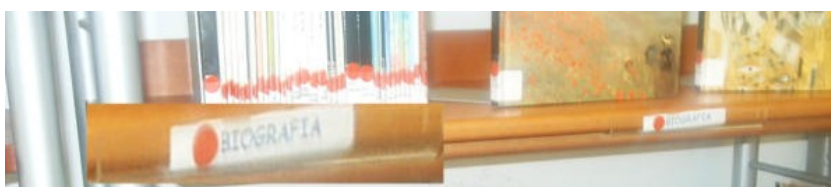
Conforme se vê, ele é um “mapa” geral ou “legenda” da biblioteca. Ele apresenta as grandes classes de assuntos em ordem alfabética, a tabela de

classificação por cores, utilizada para organizar os materiais nas estantes e os ícones com os setores onde se encontram os diferentes tipos de recursos.

As informações contidas no **banner** (as cores de assuntos, os símbolos som e imagem, multimídia, referência...) são desmembradas e reproduzidas em **placas de identificação**, colocadas nas diferentes estantes de acordo com seus respectivos materiais. Desse modo, criam-se correspondências entre as indicações gerais e as específicas que norteiam as buscas diretas de informação dos alunos e professores.



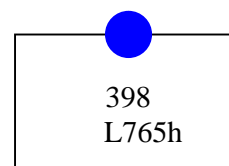
Os **porta-etiquetas**, outra modalidade de instrumento de sinalização, indicam, nas prateleiras, os locais específicos (*endereços*) de cada conjunto de materiais. Os porta-etiquetas contêm o código de cor, número de classificação e nome do assunto, autor ou título da coleção, conforme o tipo de organização dada ao material.



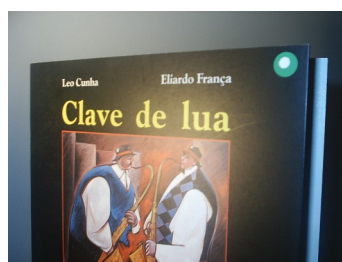
A **etiqueta de lombada**, usada para identificação dos documentos na BECT, usa o mesmo elemento visual (cor), produzindo, assim, imediata relação com os demais instrumentos de sinalização.

A etiqueta contém o número de chamada do documento, combinando etiquetas redondas coloridas (grandes classes de assuntos) e etiquetas brancas retangulares, nas quais são inscritos os números de classificação e a notação de autor.

Da combinação desses códigos cromo-alfa-numéricos obtém-se o código de localização (número de chamada) do documento.



Para livros de ficção, é feita a distinção do gênero *poesia*, colocando-se uma pequena etiqueta branca no centro da etiqueta verde (Artes/Literatura) (classe 800 - Literatura).



A etiqueta de lombada e o número de chamada nela contido são elementos da sinalização que fornecem a posição (relativa) do documento, no conjunto dos demais materiais, dentro de sua classe.

3.2.3 Base de dados

Durante o período de implantação da BECT, por razões de ordem técnica, houve interrupção no processo de construção da base de dados, tendo sido retardada sua conclusão.

Seu projeto, assim como os demais eixos que constituem a linguagem informacional dialógica da BECT, buscou atender as necessidades informativa, formativa e cultural dos alunos. Assim, a base visou tanto ao registro e recuperação de documentos e informações quanto ao desenvolvimento de competências de busca de informação em catálogos informatizados, além do uso do recurso para a manifestação cultural das crianças e jovens.

Deste modo, buscou-se construir um recurso técnico e tecnológico que permitiria reunir, organizar, combinar e recuperar informações sobre tipos de suportes, conteúdos, autores, títulos, coleções, assuntos, editoras relativos aos recursos existentes na biblioteca. Considerando sua característica dialógica, está projetada para permitir a gestão de arquivos sonoros e de imagens, tendo em vista não apenas segmentos com necessidades especiais, bem como potencializar os recursos e formas de aprendizagem de busca de informação e o desenvolvimento de interações comunicacionais sobre as informações ali referenciadas.

Um dos aspectos fundamentais, em atendimento à concepção de linguagem de informação modular, é a configuração de interfaces amigáveis de consulta para os alunos, possibilitando seu uso desde o ensino infantil. Neste sentido, a linguagem da base tem que ser acessível para que, na medida de seu desenvolvimento, as crianças consigam realizar suas buscas, aprendendo linguagens e estratégias de pesquisa, seleção, localização de registros.

Além da linguagem amigável, a base de dados propõe campos para registro de opiniões e sugestões de leituras, solicitação e indicação de títulos para

aquisição, reunindo, num mesmo instrumento, a aprendizagem de procedimentos e processos de busca indireta de informação, participação do aluno na definição de repertórios culturais da instituição, participação do aluno em rede de leitores/leitura. A partir dessas três funções previstas na base, as dimensões informativa, formativa e comunicativa estão contempladas.

No primeiro momento de implantação do sistema documentário da BECT na escola, estávamos orientando um analista do Colégio nesta perspectiva. Porém, por razões que nos escapam, ele deixou a instituição, razão pela qual houve um retardamento importante na sua finalização, fato que de certa forma comprometeu a avaliação do desenvolvimento de atitudes, competências e performances de busca no *dispositivo*, bem como reduziu as possibilidades de criação de todas as funções previstas.

De qualquer forma, a base de dados foi posta em funcionamento a partir do mês de abril de 2004 e, apesar de incompleta quanto às questões projetadas, já se mostrou bastante utilizada pelos alunos.

O tratamento dos documentos, tendo em vista a inserção dos dados na base, segue padrões internacionais (AACR2, capítulo 8), articulados às especificidades do projeto de *infoeducação* implantado. Lá estão definidos os critérios gerais de descrição dos documentos, entradas e pontos de acesso que se fazem adotar para a alimentação da base de dados.

Para a representação temática foram considerados os seguintes critérios:

- a)- assunto principal: termo que representa a síntese dos conteúdos do documento. A tabela CDD serviu de referência à normatização dos termos usados;
- b)- assuntos secundários: termos que representam aspectos específicos do documento, controlados na tabela de classificação;
- c)- palavras-chaves: termos que representam aspectos específicos do documento, não controlados na tabela de classificação. As palavras-chaves incluem: pessoas como assunto; lugares como assunto; tempo como assunto; categorias de personagens das histórias infantis; personagens infantis;

d)- palavras livres: termos pelos quais os utilizadores do sistema podem realizar a busca.

A categoria “palavra livre” é, na representação temática a ser incluída na busca, a *palavra do leitor*, ou seja, o item que confere flexibilização à linguagem (rígida) do vocabulário documentário, categorizado segundo padrões lingüísticos pré-definidos.

O sistema de busca da base de dados da BECT foi previsto para a realização de navegação autônoma, por alunos e professores, e realização de diferentes tipos de busca:

a)- busca geral: autor, título, assunto, coleção, editora, tipo de material: resulta em listagem exaustiva de itens de autor, título, assunto, coleção ou tipo de material;

b)- busca por título da obra: a seqüência é o alfabeto; o índice de títulos começados pela letra solicitada e os cromos/imagens reduzidas de capas referentes àquela letra. Uma tela de computador poderá repertoriar em torno de 20 cromos, portanto, 20 títulos; a imagem remete à referência bibliográfica, campos temáticos, localização na biblioteca, em formato de etiqueta de lombada;

c)- busca por Coleção ou Série: remete à lista das coleções e respectivos logos. Na tela de computador poderão aparecer em torno de 20 símbolos/logos, portanto, 20 títulos de coleção. Cada logo remete aos respectivos títulos e capas dos livros da referida coleção;

d)- busca por Editora: remete à listagem de editoras, seus títulos, autores...;

e)- busca específica por combinação de palavras de um ou mais campos.


Tal como está configurado, o sistema de busca deve, dentre outros aspectos, ampliar o universo de itens que envolvem a cadeia de produção cultural e estimular o aluno, por meio da inclusão de outras categorias de busca, tais como editor, casa publicadora, tradutor... além de autor e título. Neste sentido, a busca poderá não ser mera localização de informação, mas forma de conhecimento do circuito editorial representado na base de dados, bem como, forma de comunicação entre leitores, por meio de usos da “palavra do leitor”.

O formato de saída de informações da base de dados da BECT está concebido para possibilitar maior comunicação entre a representação dos conteúdos existentes na biblioteca e os leitores. A idéia de combinação de texto, imagem e símbolos (com previsão para inclusão de som e movimento), tem em vista atender os não-letrados, portadores de necessidades especiais (visuais e auditivas), além de respeitar as capacidades cognitivas das crianças menores.

Foram sugeridos dois formatos de apresentação dos resultados de busca:

Exemplo de resultado em tela, para livro:

a)- formato referência bibliográfica

 808i V667p	VIANA, Vivina de Assis. <i>Picasso</i> . São Paulo : Paulinas : MAC/USP, 1992. 30p. (Lua Nova. Olharte)
Resumo: O livro conta a história..... Palavra do leitor:	

e...

b)- formato analítico, com itens em seqüência

 808i V667p	Imagem da capa <i>escaneada</i>
Autor:	Viana, Vivina de Assis
Ilustrador:	Navarro, Decyo
Título:	Picasso
Local:	São Paulo
Editor:	Paulinas : MAC/USP
Data:	1992.
Páginas:	30p. ilus.
Coleção:	Lua Nova. Série Olharte
Assunto geral:	Literatura infantil
Assunto específico:	
Palavra-chave:	Picasso
Resumo:	
Palavra do leitor:	

Nos dois formatos, dá-se destaque às imagens, quer de código de localização (etiqueta) ou de capa, recursos visuais que podem auxiliar nos processos de apropriação de códigos de recuperação.

A base de dados, ainda que incompleta, foi disponibilizada aos alunos para testes. Nas observações por mim realizadas diretamente junto a grupos de 1^a a 6^a séries, bem como no relato das professoras de 4^a série da escola, os alunos acham excelente seu uso para a localização dos documentos.

Mesmo incipiente ainda, o sistema de busca-recuperação, pelo que foi observado, não apresentou dificuldades. Diferentes séries acessaram, sem dificuldades, a base, digitaram termos de busca, fazendo analogias com o modo e estratégias usados na *internet*, e que a maioria já domina.

3.2.4 Painéis de novidades

Os painéis de novidades são produtos documentários – *metadados* - que visam apresentar as recentes aquisições da biblioteca. Elaborados, na BECT, pela *infoeducadora*, tais quadros funcionam como instrumentos de destaque de informações, alertando alunos e professores sobre o enriquecimento da coleção.



O painel (gráfico) de *Novidades* terá correspondência na Base de dados, por meio da criação de uma tela (em desenvolvimento) que reunirá as novas aquisições para a BECT e que por meio da *intranet* poderá ser conhecida por toda a comunidade escolar, assim como as demais informações contidas na base de dados.

3.3 Linguagens não-documentárias: mediações interpessoais

As linguagens não-documentárias são um conjunto de discursos, atitudes e procedimentos desenvolvidos pelos mediadores, com a finalidade de informar e formar os alunos para a apropriação da linguagem e produtos documentários, uma vez que estes, mesmo sendo especialmente construídos a partir de concepções que buscam incorporar elementos de comunicação, tendo em vista

tornarem-se inteligíveis às crianças, não deixam de ser códigos, cifras, nem sempre imediata e completamente compreensíveis. Nesse sentido, as “linguagens naturais” atuam como linguagens complementares às “artificiais”, modo não apenas eficaz de atualização dos alunos em relação à ordem do *dispositivo* e à recuperação de informação, mas *zona proximal* (Vigotsky) indispensável à apropriação dos processos de construção de conhecimento e cultura realizados pela BECT.

3.4 As modulações dos usos

Alunos e professores referem-se com freqüência à *linguagem informacional* da BECT, destacando das categorias que a constituem, elementos que permitem e facilitam a *busca*.

- **Reconhecimento de uma ordem documentária**

Vários relatos de alunos chamam a atenção pelo reconhecimento da existência e da importância da organização documentária:

“Achei (o que eu queria) porque tem um lugar que só tem revistas e gibis e jornais. Daí eu achei os recortes e as reportagens que eu queria (...) É. Eu fui pela capa da revista. Por exemplo, o nome da capa é Terra. Eu sei que vai ter alguma coisa de água lá pelo menos, entendeu? (Aluno, 6ª série)

Se este nível inicial de organização é mencionado como essencial à busca e recuperação de informações, há porém, percepções de que os recursos informacionais da biblioteca têm também uma organização por áreas de conhecimento,

“se tivesse misturado os livros de literatura com os de pesquisa, de matemática, de ciências, aí não ia dar pra procurar” (Aluno, 4ª série)

“importantíssimo porque mesmo pra mim, eu chego lá e já vou naquele tema específico que eu quero pegar, filosofia, ciências, história, então é bem fácil, ali direcionado, do tema de pesquisa, é bem mais prático, perde-se menos tempo. A praticidade, em primeiro lugar torna-se prático” (Professora, 5ª série)

Um aluno acrescenta que a inexistência de organização na biblioteca dificulta o uso dos recursos disponíveis:

“eu acho bom, porque que nem hoje, eu já fui direto no que eu precisava. Se não tivesse essa organização eu teria que procurar bastante livros pra depois achar o que eu queria” (Aluno, 4ª série)

Conforme assinala a professora, a seguir, a ordem proposta é também importante como forma de conferir pertinência às buscas dos alunos:

“a partir do momento que ele vê que está organizadinho por títulos, por temas, ele sabe que está assim bem direcionado, eu acho que é uma coisa muito importante pra ele”, (...) (Professora, 5ª série)

Os relatos e observações diretas mostram que a linguagem informacional da BECT permite a alunos de todas as séries, em consonância evidentemente com as condições de desenvolvimento particular a cada grupo, perceber a existência de uma organização dos documentos na biblioteca, percepção de base, fundamental aos processos de busca e apropriação:

“Aí tem a bolinha. Também tem a numeração. E também tem a primeira letra do sobrenome do autor, depois tem a primeira letra do título da história, aí você acha” (Aluno, 3ª série)

“Mas a gente vai procurando na lombada do livro” (Aluno, 3ª série)

Depoimentos como esses assinalam que localização direta é fundamental aos tipos de *busca* realizados. Por isso, a organização física dos recursos é um instrumento importante, aliado a outros recursos de mediação:

“Por exemplo, alguém indicou o livro pra gente. Ai fica mais fácil pra gente ler e saber “ (Aluno, 3ª série)

Aí eu cheguei até o cd-rom por causa do título, no Reino das Águas Claras, que dá uma noção dentro” (Aluno, 6ª série)

- **Reconhecimento da linguagem documentária modulável**

O relato de uma professora salienta a importância de a linguagem informacional do *dispositivo* ser modulável, ou seja, incorporar à ordem proposta, como ponto de partida, formas nascidas de necessidades específicas e localizadas, possibilitando apropriação de recursos informacionais pelos diferentes grupos, inclusive os da educação infantil, envolvidos em programas pedagógico-culturais da escola.

“Como o projeto de poesia. Eles sabiam que tem o carrinho de poesias e que tinha separado, eles vêm dois dias na biblioteca. E um dia que a gente ia vir aqui para ler poesias, ouvir poesias, recitar poesias. Então quando eles chegavam aqui eles sabiam que era o dia da poesia, que este momento estava

dedicado a isso. Então eles já sabiam, iam no carrinho de poesias, escolhiam um livro para ler” (Professora, educação infantil)

Observações relatadas por alunos de 5ª série mostram que eles, como seus colegas de série, sabem que existem diferentes formas de armazenamento dos livros e que elas se devem às características físicas específicas dos documentos:

“Os livros fininhos ficam assim de frente, como aquele ali, ó. Aquele não tem essa lombada. Ele é fino.” (Aluno, 5ª série)

“Ele tem lombada, mas é bem fina. Não dá pra escrever nada aqui. Aí tem que deixar ele de frente. Esses aqui, não. Tem o título, o nome do autor..(na lombada)” (Aluno, 5ª série)

“Aprendemos (a guardar os livros)... Com a lombada por cima. Sempre deixa a lombada mostrada. Onde tem o nome do autor, o título.” (Aluno, 5ª série)

Alunos da 3ª série também se referem à questão

“Tem livro que não tem, aí a professora põe o livro de frente, põe aberto o livro”. (Aluno, 3ª série)

“(…de lado) fica mais fácil para ler a lombada, para pegar” (Aluno, 3ª série)

As observações indicam que a lombada dos livros chama a atenção como forma de obtenção de informações sobre o documento e que, portanto, não é indiferente o modo como ele é armazenado. Neste sentido, o aprendizado da organização ganha significado importante, na medida em que os alunos percebem que guarda de materiais e busca de informação estão mutuamente implicadas.

- **Reconhecimento da importância da facilidade de acesso**

Segundo um aluno da 4ª série, por meio do recurso visual, os documentos podem ser agrupados, dentro de uma ordem, facilitando a *busca*.

“Eu acho melhor pra gente, porque se não tivesse as etiquetas a gente ia ter que olhar livro por livro, aí ia ser bem difícil achar o livro que você quer” (Aluno, 4ª série)

Para um outro,

“Também assim, a organização por etiquetas é melhor porque se tivesse tudo misturado...as crianças menores misturam livros e é melhor porque a gente que são maiores descobrem (sic) e arruma nos lugares” (Aluno 4ª série)

Outro aluno, ainda, considera que a identificação pela cor dá melhores condições de localizar documentos fora de ordem e recolocá-los no lugar.

(...eu achei o que eu queria por causa da)... *“organização das prateleiras e por causa das cores que eu olhei naquela tabela e vi que eu tinha que procurar pela bolinha preta, aí eu fui atrás e achei”* (Aluno, 6ª série)

Além disso, a inclusão da cor à classificação é um recurso a mais que favorece a busca direta e a localização dos documentos de interesse.

“quando tem a bolinha branca no meio é poesia, senão é Literatura infantil”
(Aluno, 3ª série)

(a poesia) *“tem bolinha branca dentro da bolinha verde, na caixinha cinza e no carrinho....”* (Aluno, educação infantil)

Por meio desses depoimentos, os símbolos propostos permitem não apenas visualizar conteúdos como também distinguir gêneros, além de propor desafios, que podem, no entanto, ser ganhos, já que a ordem informacional dialógica, se não é evidência plena, não é também labirinto impenetrável, como em *O nome da Rosa*, de Eco.

- **Reconhecimento de relações entre conhecimento e representação**

Vários relatos referem-se à cor e ao assunto com propriedade, ou seja, demonstram que seus autores percebem a relação entre áreas do conhecimento e representação:

...(a cor Azul é...) “Ciências”... (o Vermelho) “É Geografia” (e a cor Preta) “É Ciências também...” (Alunos, 2ª série)

“tem a bolinha pra indicar se é livro de Ciências, biografia ou do gênero” (Aluno, 3ª série)

Outra observação indica, ainda, que, dependendo do nível de escolaridade, o aluno pode perceber a hierarquização de classes de assunto; neste caso, que uma mesma representação (*bolinha preta*) pode incluir vários assuntos.

“O assunto Ecologia (ia estar na bolinha preta), porque é Ciências”... (Aluno, 3ª série)

Por outro lado, na discussão acerca da cor para a classificação de um livro, os alunos percebem que a mesma informação pode ser vista sob diferentes ângulos, dependendo do ponto de vista do leitor.

“Eu acho que na verde, porque é um poema, não está falando muito sobre planetas” (Aluno, 4ª série)

“Acho que é na preta, porque está falando que é poesia dos planetas” (Aluno, 4ª série)

“Dá até pra ser na verde, porque tem coisa sobre astronomia nessas histórias” (Alunos, 4ª série)

Alunos de segunda série assinalam dificuldades face às interpretações, às classificações do conhecimento. Diante delas, contudo, afirmam ser necessário desenvolver estratégias, ler, pensar, refletir sobre os conteúdos, lembrando que conteúdo e representação não são a mesma coisa, podendo gerar enganos. É preciso vencer os desafios do conhecimento.

“As aparências enganam. Quando a gente acha que um livro é, por exemplo, ciências sociais, que é literatura assim, a gente sempre confunde, porque é muito parecido com literatura infantil, parece muito com literatura”. (Aluno, 2ª série)

“A gente sempre está tentando, olha na primeira página, porque senão não dá pra resolver” (Aluno, 2ª série)

“A gente tem que pensar muito, tem que ser esperto nisso, porque se não for esperto, a gente não consegue” (Aluno, 2ª série)

“Quando a gente acha que um livro é, por exemplo, ciências sociais, que é literatura assim, a gente sempre confunde porque é muito parecido com literatura infantil, parece muito com literatura” (Aluno, 2ª série)

- **Reconhecimento dos instrumentos de recuperação de informação**

Os relatos dos alunos identificam a importância dos instrumentos de sinalização para a busca de informações na BECT, bem como para a manutenção da organização dos documentos, condição essencial à localização dos recursos.

“Você acha numa folha grande, aí tem a cor da bolinha e fala o que que é. Aí você procura nas prateleiras, em ordem, e aí você acha, que nem poesia que era Verde” (Aluno, 4ª série)

“Sabe a bolinha que fica lá do livro? A gente vê a bolinha, tem que ver a bolinha aonde está a prateleira, se tiver a mesma cor, coloca. É como, uma pista. Tipo de uma pista de detetive”. (Aluno, 1ª série)

“Mas também tem aquele papel na parede, onde tem as bolinhas do livro. Assim fica mais fácil. (...a gente vê) ali embaixo, sobre a legenda da biblioteca”... (Alunos, 3ª série)

“É porque, por exemplo, o verde, a gente já vai olhar naquele cartaz que é literatura e a gente já sabe que é nas caixinhas”. (Aluno, 2ª série)

“Usam sim, através do banner eles vão no lugar certinho onde tem que pegar a fonte de pesquisa, mesmo as enciclopédias, eles já vão no caminho (...) mas eles tiveram grande facilidade em função disso” (Professora, 4ª série)

As falas de alunos e professores, bem como as observações realizadas, mostram que o uso do *banner* já faz parte dos procedimentos usuais de busca na BECT, bem como a etiqueta:

“Aí tem a bolinha. Também tem a numeração. E também tem a primeira letra do sobrenome do autor, depois tem a primeira letra do título da história, aí você acha” (Aluno, 4ª série)

“O preto é o assunto, de Ciências, Ciências naturais. A primeira letra é do nome do autor, do sobrenome, o código do sobrenome do autor e depois vem o

“m” que é a segunda letra do título, porque o “o” não conta, as vogais, é, as vogais... Esse daqui é “o mundo mágico da matemática”, tira o “o” fica “mundo mágico da matemática”. Daí eles colocam o “m” aqui” (Aluno, 5ª série)

Mesmo sem o sentido preciso dos instrumentos de sinalização, a referência abaixo indica capacidade de o aluno da quinta série traduzir o código de localização do documento, lendo, com propriedade seus elementos, em ordem seqüencial:

(Esse numerinho 600) “É a colocação (do livro) na prateleira”. Por exemplo, esse tem a bolinha preta e o número é 600. Aí tem a letra de baixo. Aqui é M, que o nome do autor é Paulo Moreira e nesse é o L, que é Lima. E aí o número de baixo é diferente. E esse começa com C de Conhecendo...(...) Esse daqui (Lima) vem antes e esse depois (Moreira). Tem que por em ordem alfabética”. (Aluno, 5ª série)

A partir dos mesmos referenciais, o depoimento indica que com tais elementos é possível, além de localizar, ordenar vários documentos, realizações estas que promovem a auto-estima e sentimento de propriedade sobre a biblioteca. O conhecimento pelos alunos do significado dos elementos do número de chamada, lhes dá um certo orgulho além de conferir domínio da linguagem de organização documentária. Eles demonstram, assim - e salientam nos depoimentos acerca da outra biblioteca -, o desconforto que causa a falta de elementos para a autonomia de uso:

“Lá não tinha as etiquetas, agora tem. Só que agora (lá) não tem o banner pra gente avisar qual que é o conteúdo do livro” (...) “Lá, por exemplo, tem X3. Depois tem 1, 2, 3, o tipo de estante...Eu entendo um pouco” (...) Tinha só esse (carimbo) aqui” “Nos livros ainda não tem (a etiqueta de lombada). Só tem nas estantes (...) Quem não sabe tem que deixar em cima da mesa e aí para a (...) guardar” (Alunos, 5ª série)

Outros depoimentos de alunos ressaltam também a importância da linguagem informacional, em seu conjunto, como forma de viabilização da organização física da biblioteca e da busca de informações:

“Eu acho melhor pra gente, porque se não tivesse as etiquetas a gente ia ter que olhar livro por livro, aí ia ser bem difícil achar o livro que você quer” (Aluno, 4ª série)

“Também assim, a organização por etiquetas é melhor porque se tivesse tudo misturado...as crianças menores misturam livros e é melhor porque a gente que são maiores (sic) descobrem e arrumam nos lugares” (Aluno, 4ª série)

Desta maneira, as falas concluem pela importância da organização da biblioteca, e, sobretudo, pelo papel essencial que desempenham os instrumentos de sinalização, indispensáveis aos processos de busca de informação.

- **As mediações interpessoais**

Se os depoimentos mostram *performances* surpreendentes, de outro lado, mostram também os limites das linguagens documentárias nos processos de recuperação de informação com os estudantes. Se as cores indicam facilidade de acesso, assimilação, rapidez de localização, as analogias que algumas crianças desenvolveram, mostram, entretanto, que o acompanhamento permanente por parte dos educadores é forma indispensável de superar as limitações que toda linguagem *artificial* impõe. As dissonâncias inevitáveis entre produção e recuperação só podem ser corrigidas pela relação dialógica entre mediador-instrumento-aluno, pois, por exemplo, a cor que promove a aproximação, gera também equívocos:

“Por exemplo, se for de jogos, do tipo do Sítio do Pica-pau amarelo, é de jogos de literatura infantil, então é etiquetinha verde” (...) É de criança (...) “E tem alguns que é de gente grande, é azul, vermelho... “É, porque criança gosta mais de literatura” (Alunos, 2ª série)

É preciso, pois, introduzir um outro elemento nas linguagens documentárias, para preencher os vazios inevitáveis à recepção e interpretação dos códigos propostos.

Assim, as mediações interpessoais são consideradas pelos alunos como importantes, dependendo, muitas vezes, do auxílio do professor, de um colega, sem contar a boa vontade para a “vasculhagem” , o *corpo-a-corpo* com o acervo:

“A professora separa as coisas importantes pra nós” (Aluno, 3ª série)

“aí eu cheguei pela professora Cláudia que ajudou” (Aluno, 6ª série)

Do mesmo modo, segundo o aluno, saber o que é importante a ser lido, também passa pelos critérios do professor. Assim, é ele que regula, também nas buscas livres, parte das informações a que os alunos têm acesso.

“eu adoro o Mário Quintana, então, eu fui na estante e peguei. Não é difícil, por causa da bolinha, da bolinha verde”. Também tem o código, tem os números nas prateleiras, que a gente foi orientado no ano passado e tem a professora Claudia que a gente pergunta pra ela.”..(Aluna, 6ª série)

Com esta fala, é possível sintetizar a complexidade da linguagem informacional dialógica. Dessa forma, apesar de valorizar os recursos comunicacionais, o uso de signos inteligíveis, ela é como toda linguagem, opaca, não pretende ser transparência, evidência pura. Acreditar que, apesar de dialógicas, as linguagens *artificiais* ou *naturais* possam dar conta imediatamente das

necessidades de informação, de grupos de crianças como as da BECT, é reduzir a uma fórmula quase mágica uma questão que é complexa, como a da representação, é confundir o representado com o representante, a linguagem com a realidade. Daí a necessidade de mediações pessoais específicas, singulares, permanentes, especialmente com crianças, independentemente da idade, ainda que, evidentemente, a experiência conte bastante nesse sentido.

- **Percepção entre ordem informacional e campos de conhecimento**

Segundo depoimentos de alguns alunos, as cores, referentes às áreas de conhecimento, (Língua, Artes, História) ao ocuparem espaços físicos concretos na biblioteca, permitem a realização de *buscas* diretas:

“Por exemplo, quando você põe a etiqueta você já fica sabendo que aquele livro vai para um determinado lugar na biblioteca...” (Aluno, 2ª série)

“É porque, por exemplo, o Verde, a gente já vai olhar naquele cartaz que é literatura e a gente já sabe que é nas caixinhas” (Aluno, 2ª série)

Por isso, o relato do aluno revela preocupação em identificar a que campo do conhecimento está relacionado o conteúdo do livro, uma vez que, atribuída uma cor incompatível, o livro poderá ficar “perdido”

“e eu também outra hora encontrei um livro na parte de Ciências porque, pensando bem, água depende muito de Ciências. Água é uma matéria de Ciências, então eu encontrei mais pela organização” (Aluno, 6ª série)

A organização cromática (verde) permite relacionar ordem informacional ao campo do conhecimento (Literatura):

“É porque, por exemplo, o verde, a gente já vai olhar naquele cartaz que é literatura e a gente já sabe que é nas caixinhas” (Aluno, 2ª série)

Mais do que permitir a localização, a ordem dialógica permite, portanto, acolher, amparar, aproximar sujeito e conhecimento

“e eu também outra hora encontrei um livro na parte de Ciências porque, pensando bem, água depende muito de Ciências. Água é uma matéria de Ciências, então eu encontrei mais pela organização” (Aluno, 6ª série)

4. As práticas informacionais

A ordem informacional da BECT apresenta uma configuração pedagógica e cultural que busca integrar as práticas informacionais às concepções dialógicas que regem o *dispositivo*. Para a análise destas práticas estabelecemos duas categorias, mutuamente implicadas. A primeira, refere-se às *práticas de gestão* da BECT, ligadas, sobretudo, à manutenção da organização do ambiente, planejamento de ações com a escola, em especial projetos integrados de trabalho com professores, produção de materiais de apoio e de *metadados*; a segunda, refere-se às práticas pedagógicas e culturais, ligadas ao desenvolvimento de atividades de mediação voltadas ao acesso à informação, à educação para a informação e outras práticas realizadas com alunos e professores. Os dados acerca da gestão do espaço foram coletados por meio de depoimentos da *infoeducadora* Cláudia Guedes, professora de magistério, contratada pela escola no início do ano de 2003 e responsável pela BECT e da professora Andréa de Cássia Cerda, que atua no *Horário Livre* da BECT (adiante discriminado). Além dos depoimentos, compõem o quadro observações e participação da pesquisadora, na implantação do projeto, no período de abril de 2003 a abril de 2004.

4.1 As práticas de gestão

Os alunos de todas as séries do Colégio Termomecanica permanecem na escola em horário integral, das 7h15 às 15h40, com diferentes atividades, além das realizadas em sala de aula. Eles freqüentam a piscina, fazem educação física, praticam esportes, têm aulas de informática, artes plásticas e

aeromodelismo e várias outras possibilidades oferecidas gratuitamente pelo Colégio.

A *infoeducadora*⁸⁵ Cláudia vem sendo formada para a função, desde agosto de 1999, quando trabalhava na rede de ensino público de São Bernardo do Campo/SP, nesse mesmo cargo. O início como *infoeducadora* foi em 2001 “e aí foi só uma busca de enriquecimento porque é um trabalho que eu acho muito gratificante”.

O atendimento à comunidade escolar é a finalidade da BECT. A *infoeducadora* Cláudia prioriza o trabalho de desenvolvimento de práticas pedagógicas e culturais, pois atividades de gestão de informação que lhe competem, como, por exemplo, o registro de acervo na base de dados, ela realiza em colaboração com a bibliotecária do Colégio.

A *infoeducadora* relata que a programação, questão chave na BECT, é elaborada considerando uma distribuição dos horários para diferentes tipos de atividades: há atividades propostas pela professora, que não exigem necessariamente o seu envolvimento; atividades para os alunos, planejadas por ela de acordo com seus objetivos, tendo em vista aprendizagens sobre o funcionamento e usos da biblioteca, e outras atividades planejadas em parceria entre ela e cada professora:

“ tudo é combinado antes, nas reuniões preparatórias dos trabalhos, no início do ano e que vai sendo avaliado e atualizado periodicamente”.

O quadro, a seguir, com a escala pré-definida de atendimento às turmas, orienta a organização interna dos trabalhos e fica afixado no mural de entrada da biblioteca para conhecimento de todos.

⁸⁵ O termo *infoeducador* foi criado, no âmbito do projetos em *Infoeducação*, para designar o professor responsável pela gestão e desenvolvimento de práticas na biblioteca escolar.

Horário	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
08:00 às 08:40	VAGO	PRÉ II	3 ^a B	PRÉ I	2 ^a B
08:40 às 09:20	3 ^a B	5 ^a B	VAGO	PRÉ B	VAGO
09:40 às 10:20	PRÉ A	PRÉ B	5 ^a A	PRÉ A	4 ^a B
10:20 às 11:00	3 ^a C	1 ^a C	2 ^a C	1 ^a B	1 ^a B
Horário livre					
12:20 às 13:00	3 ^a A	4 ^a B	3 ^a C	1 ^a C	3 ^a A
13:10 às 13:50	4 ^a A	1 ^a A	VAGO	PRÉ II	2 ^a C
14:10 às 14:50	2 ^a B	PRÉ I	6 ^a B	1 ^a A	2 ^a A
14:50 às 15:30	VAGO	2 ^a A	VAGO	4 ^a A	6 ^a A

Nessa escala, o tempo de abertura da biblioteca é dividido, de modo a contemplar a ida de todas as classes, duas vezes por semana, exceto as de 5^{as} e 6^{as} séries, que contam apenas com uma visita fixa, já que a BECT foi implantada para atender somente até às 4^{as} séries. As classes de 5^a e 6^a séries continuam sendo atendidas na BECT, ainda neste ano de 2004, porque a biblioteca da escola para o Cicclo II (5^a a 8^a série) do ensino fundamental ainda não ficou pronta. Como esses alunos acompanharam o processo de reforma da sala onde está implantada a biblioteca interativa e depois a usaram durante todo o ano de 2003, optou-se pelo atendimento até que a biblioteca do Ciclo II fique pronta. De outro lado, eles já tinham avisado:

“se não dessem a biblioteca pra nós esse ano, a gente ia brigar, nem que não pudesse” (Aluno, 5^a série).

A BECT também atende às turmas de educação infantil da EEISA (Escola de Educação Infantil Salvador Arena) que integra o complexo, mas que está situada junto à Portaria/Recepção, na entrada do prédio da escola, distante pelo menos 300 metros da biblioteca. Para essas turmas está previsto também um projeto de biblioteca após a implantação da do Ciclo II.

Nos horários em que a biblioteca não recebe classes, o atendimento aos alunos não é interrompido. Eles podem freqüentá-la para atividades livres, realizar

empréstimo, entre outras atividades. Durante esses períodos, a *infoeducadora* ocupa-se da manutenção, da organização das estantes, da atualização dos murais de aviso, de atividades da produção de materiais informacionais, orientados pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti, durante as assessorias mensais de acompanhamento à implantação do projeto. Foram criados, assim, por exemplo, os Painéis de *Novidades* com as novas aquisições da biblioteca, apresentados anteriormente, no capítulo Linguagem informacional, referente aos produtos documentários.

A *infoeducadora* reserva tempo também para reuniões com os professores visando ao planejamento de atividades, pesquisa e seleção de materiais para programas e projetos, dentre outros.

Há um plano geral de trabalho para o ano, com objetivos e metas a serem atingidos especificamente pelo projeto de *infoeducação*, mas articulados aos objetivos de aprendizagem previstos pelos professores em cada uma das séries.

Desse modo, como prevê o projeto, tanto as professoras quanto a *infoeducadora* têm objetivos específicos a serem alcançados:

“mas, não é uma coisa fechada, às vezes uma turminha de pré, por exemplo, vem e te dá uma resposta, então ela caminha de uma forma diferente da outra que te dá outra resposta. Então não é uma coisa muito fechada. Eu não tenho o hábito de fazer um planejamento a longo prazo não, eu vou fazendo assim conforme eles vão me dando respostas, às vezes assim a cada semana, dependendo do retorno que eles me dão eu já planejo a semana que vem, mas não a longo prazo não. Eu sei o que eu quero atingir, onde eu quero chegar. E também porque não posso fechar muito, porque eu faço um planejamento, elas me ligam e gostariam que a gente fizesse isso, isso, isso... Então, eu tenho que ter essa coisa pensada, mas não tão fechada”

Os conteúdos de trabalho da *infoeducadora*, previstos em suas atividades específicas de biblioteca, concentram-se no reconhecimento do espaço, da

linguagem informacional e dos documentos, sua natureza e usos, tendo em vista criar competências e interesses dos alunos pelo conhecimento e pela leitura, em particular:

“eu tenho definido o paratexto⁸⁶, até onde eu quero que eles cheguem, os suportes quais eu quero que eles tenham um conhecimento maior. A 1ª série eu quero que ele conheça um gibi, que mais de informações tem num gibi? Então eu apresento o gibi, eu quero que ele conheça uma fita de vídeo. Eu tenho isso pensado, divididinho e as outras coisas que vão surgindo. Eu quero que eles aprendam a usar um cd-rom, então tenho toda essa divisão sim, mas o objetivo maior mesmo é o interesse, os diferentes suportes, o interesse pela leitura.”

Os objetivos gerais para cada série vão sendo traduzidos em atividades, algumas das quais estão descritas abaixo:

Crianças da educação infantil: o foco principal é o ambiente, apresentação do espaço, dos suportes e equipamentos. No rol de atividades previstas, há o dia da televisão, o dia da música, o dia do computador, o dia da literatura infantil. Mas sua principal preocupação é a interação, a criação de vínculos, de proximidade com as crianças. Ela deixa claro que quer que as crianças gostem dela, sejam próximas:

“ a minha intenção com o pré é a conquista mesmo, tanto que a primeira coisa que eu faço com o pré, sempre, é contar a história do Joelho Juvenal, porque depois eu desenho no joelho deles, para poder pegar, conversar, saber o nome de cada um, para poder ter uma relação com cada um e para que eles tenham vontade de ir à biblioteca”.

Cláudia, que é chamada pelos alunos de “professora dos livros”, diz que quando as crianças estão brincando no pátio, que fica ao lado da biblioteca, ela vai conversar com eles, porque quer que eles tenham confiança nela.

⁸⁶ A *infoeducadora* refere-se ao conjunto de indicações que acompanham um texto: por exemplo, no caso de um livro, sua capa, contracapa, os textos das orelhas, as resenhas e críticas, títulos, sub-títulos e indicações editoriais diversas, conforme propõe Genette, Op. cit.

Crianças de 1^a série: conhecimento de *suportes*, sua natureza e usos, especialmente gibis, revistas e dicionários. Com a 1^a série, há muita ênfase no contar histórias, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes e competências necessárias à apropriação da informação oral, mesclando outras atividades de exploração e conhecimento dos recursos disponíveis:

“contei bastante histórias pra eles, retomamos, a gente está com as primeiras séries super lotadas, que foi um problema que a gente achou melhor resolver assim, ao invés de mandar crianças embora, a gente resolveu acolher todas. Então, cada 1^a. série tem 37 crianças. Então eu tenho contado muitas histórias e também brinquei com eles de telefone sem fio, essas coisas todas que eles adoram... (...) também tenho no planejamento delas que é o meio ambiente, a apresentação de um cd-rom, que é um cd-rom pra criança mesmo. É um esqueleto que faz a apresentação do corpo, então ele é muito interativo, aí eu passei pra esse momento. Só que é assim: duas vezes que eles vão lá, na terceira eles já não agüentam, porque eles sentam...Eu faço a apresentação assim: levo pro mezanino, ponho todos sentadinhos, e vou apresentando passo a passo, ícone por ícone, pra depois eles explorarem. Aí eu apresentei, mas intercalando com histórias e exploração livre. A primeira série nós estamos nesse momento, de leitura, de brincadeira, lúdico mesmo, de retomada do que foi aprendido no ano passado e da apresentação do cd-rom, que eu ainda não acabei”...

Crianças de 2^a série: o programa inclui tudo o que é explorado com a 1^a série, mais áudioCD, *cd-rom* e Atlas. Nas 2^{as} séries há também ênfase nas histórias:

*“esse é um dos meus objetivos pra esse ano, estar mais próximo, contar mais vezes possível histórias, independente se é pré, 4^a. 5^a., mas é estar mais próximo...(...) às vezes as atividades surgem e você nem percebe... a gente ouviu a história da Ruth Rocha da **A arca de Noé**, naquele CD Mil pássaros, da Palavra Cantada. Depois a gente fez um paralelo com a **A Arca de Noé**, do*

Vinicius de Moraes. Aí é legal que eles acabam tendo uma visão de variações... aí eles contam a história da Arca que eles conhecem e é muito legal, porque a minha intenção com isso é que eles entendam, quando a gente fala: 'leiam uma notícia num jornal, leiam a mesma notícia noutro jornal, ouçam a mesma notícia na televisão e tenham a opinião de vocês'... Porque a pessoa que está escrevendo, ela escreve de um jeito porque ela tem um motivo, ela escreve do mesmo assunto, elas vão ter que analisar isso... Foi o que aconteceu quando eu contei a história dos Três porquinhos e depois A verdadeira história dos três porquinhos, em que o lobo mau tem a visão dele. Então, a intenção toda dessa parte é que eles tenham essa noção, que não adianta você ler uma notícia, um assunto, uma notícia só, eles têm que ler em vários...na internet, na televisão, rádio. A minha intenção maior é essa...

Além das atividades voltadas para a diversidade de conteúdos e suportes, a 2ª série realiza um trabalho documentário de organização do acervo de livros da classe e, em consequência, uma espécie de 'iniciação' à visão analítica dos recursos informacionais:

"Eles fazem a análise do livro, se reportam ao banner, e aí as dúvidas que vão surgindo, eu vou esclarecendo na hora... Para eles, ainda é difícil entender a diferença entre História, que é a etiqueta vermelha e quando é história com etiqueta verde. Pra eles, é difícil entender quando é livro de Arte e quando é livro de Biografia : quando aparece lá um desenho, uma gravura, uma pintura, eles já se reportam à Arte... Mas aí tem criança que começa a ler a lombada do livro, eles vão encontrando formas para justificar a escolha da cor da etiqueta... A questão das Ciências Sociais e o Folclore...É difícil pra eles, você percebe, mas como você faz intervenção assim pontual, é bem legal, é bem rico esse trabalho".

Nesta mesma concepção de trabalho com metadados, aproveitando o envolvimento das crianças, a *infoeducadora* já anuncia a realização de um trabalho, em parceria com as professoras, tendo como objetivo a produção de resenhas de livros:

“a gente tem intenção de fazer aquele trabalho das fichinhas e de montar o cd-rom também, então, o trabalho já vai iniciar agora, na semana que vem, quando a gente terminar o trabalho de classificação de acervo”.

Crianças de 3^a série: o programa das séries anteriores, mais o aprendizado sobre enciclopédia, jornal e coleção. A tônica permanente em relação à diversidade de práticas e de natureza de conteúdos, reunindo ficção e não-ficção é exemplificada na atividade realizada a partir da história *Arca de Noé*:

“Aí eles estão trabalhando com a linha do tempo, linha da vida deles. Eu apresentei a linha do tempo que tem no Almanaque Abril: porque é uma linha e não um círculo, então, todas essas considerações a gente foi fazendo juntos, até pra dar mais informações para eles desenvolverem a linha do tempo deles, o porquê da ordem cronológica. Aí, apresentei a linha do tempo, que eu falei que é uma linha do tempo que não é individual, por isso que é tão longa, aí a gente fez todas as considerações que foram surgindo”.

Dentro da mesma sistemática de apresentar informações novas e diversas e também aproveitar datas significativas, a *infoeducadora* deu início a um trabalho sobre Monteiro Lobato:

“porque a intenção é fazer um trabalho maior de autor e obra. A escolha do Monteiro Lobato foi porque ele é muito próximo deles por causa do Sítio... Aliás, não é tão próximo como eu imaginava, achei que fosse ser um pouco mais tranqüilo, que eles tivessem informações mais... Eles também não vêem, o pai grava, eles têm poucas informações sobre Monteiro Lobato, pouquíssimas. Então com eles eu vou trabalhar isso.”

Crianças de 4^a série: os mesmos conteúdos dedicados às séries anteriores e mais trabalhos com os livros de literatura infantil, juvenil e infanto-juvenil. O trabalho de conhecimento da sinalização dos documentos foi enfatizado e, em

conseqüência, os alunos têm domínio deste instrumento de localização dos recursos na biblioteca:

“eles sabem o que é cada número, cada letrinha da etiqueta, como organizar... Aí eu fiz a busca do nome deles na tabela PHA, pra que eles tivessem oportunidade, eu acho que assim eles entendem melhor”.

No trabalho integrado com a sala de aula, a *infoeducadora* observa os modos de produção das turmas, indicando formas de aproveitamento e de exploração dos recursos, não se limitando em apenas fornecer dados para realizar o trabalho solicitado pela professora:

“eles iniciaram uma pesquisa, a pesquisa do Sistema solar. Eu pensei em encaminhar de uma forma diferente, só em acervo por enquanto, não em computador, não em internet, por enquanto. A idéia que eles não fossem procurar na internet, é porque eu percebi uma acomodação deles, no ano passado. Como a gente não tinha computador pra todos, ainda não tem, os que primeiro ficavam nos livros, antes de trocar, se acomodavam, porque sabiam que iam encontrar na internet. Então, a idéia é que eles tivessem informações de livros, de enciclopédias, da hemeroteca, revistas... trabalhassem com essas informações e complementassem com a internet. Aí, a gente mudou algumas coisas, porque o primeiro grupo que veio, estava pesquisando tudo, sobre tudo. Então, eu falei para a professora que eu achava melhor que fizessem a pesquisa em grupos: um grupo pesquisa sobre a terra, depois a gente vai montar um texto sobre isso e esse é o texto que a gente vai trabalhar as informações que eles apresentarem. Eles já vieram duas vezes para fazer a pesquisa no acervo, hoje eles vão continuar a pesquisa no acervo em sala. Então, como eles anotaram o nome dos livros eles vão vir, vão retirar e levar, para não se prolongar muito. Vão levar pra sala todo o material que eles acharam e aí hoje eles vêm também para buscar na internet.”

As 5^{as} e 6^{as} séries são um desafio, uma vez que a dinâmica pedagógica é outra e os modos de relação sala de aula-biblioteca também são outros. Do pré à 4^a

série, os alunos vêm acompanhados pela professora polivalente. A partir da 5ª série, porém, a incumbência de trazer os alunos é das professoras de português. A opção foi feita pelo coordenador, que achou melhor *“por ter mais aulas, talvez, pela quantidade de aulas que eles têm aí”*. Como já foi percebido que é insuficiente, a escola está encaminhando um outro horário com a professora de Ciências. Até o momento, diferentemente do que acontece com as séries anteriores, não há atividades com conteúdos previamente planejados pela *infoeducadora*, mas pela professora, já que a biblioteca do Ciclo II está com construção prevista neste ano, ainda. Para começar o trabalho, com as 5ªs séries, optou-se pela continuidade do trabalho com a Hemeroteca:

“Esse ano nós fizemos o descarte e foi bem legal porque eles foram coerentes com os descartes, se ia descartar a pasta inteira ou só a matéria, então eles foram bem coerentes”.

Esse sistema cumulativo de atividades é uma forma de garantir aos alunos que tenham chance de reforçar ou rever algum procedimento:

“só vou poder garantir que as atividades deram certo daqui a 4 anos. Às vezes as coisas podem passar despercebidas”.

Além do planejamento das atividades, a *infoeducadora* acompanha o ritmo do trabalho por meio de um *diário de bordo*, no qual registra as práticas realizadas com cada uma das turmas e o estágio de desenvolvimento, quando se trata de atividades continuadas:

“desse meu registro eu vou analisando pra coisa não ficar também muito repetitiva e muito cansativa pra eles. Às vezes eles vêm achando que vão fazer uma coisa, daí eu já mudei, até pra eles não caírem numa rotina, vou analisando meu registro e eu dou uma paradinha no que tinha sido muito repetido... (...)

Há uma preocupação, assim, em mesclar as atividades, especialmente atividades dirigidas e atividades livres, bem como atividades com livros e com computador, de modo a que os alunos aprendam a lidar e despertem para a importância de todos os recursos:

“Por exemplo: a gente trabalhou com o Pré a organização do espaço, porque eles são pequenininhos, então é a primeira vez que eles têm vindo, aí, basicamente, é um planejamento meu, de apresentação do espaço, de suportes, então: o dia da televisão, o dia da música, o dia do computador a gente não chegou ainda porque eles são muito lentos, o dia da literatura infantil. Agora, no último dia que eles vieram eu comecei a entrar no planejamento delas que é o projeto Poesia. Eu trabalho muito assim com eles no começo, eu fiz muito... com nome de histórias que eles já conheciam, fiz caixa-surpresa com o alfabeto para que eles fizessem essa ligação entre leitura, escrita e biblioteca, assim muito lúdico, a apresentação do Chiquinho que é o mascote da biblioteca” .



Cada elemento do espaço, assim como cada atividade, tem um significado específico na BECT. Esses significados são construídos por meio da exploração, dos usos, de muita explicação e conversa entre os atores, particularmente alunos e professores. Nesse quadro, cada novo recurso que chega à biblioteca é especialmente apresentado, para que todos conheçam sua finalidade e formas de uso:

“em todas as turmas eu fiz a apresentação do infomusic. Todos ouviram um pouquinho do equipamento, do som”.

4.2 As práticas pedagógicas e culturais

Diversas práticas, descritas pela *infoeducadora*, foram por mim observadas, conforme indicado anteriormente. Estas observações foram sistematizadas, tendo em vista apresentar uma noção da dinâmica do processo das práticas na BECT.

- Pré- escola EEISA



Como todos os grupos, os alunos chegam e vão diretamente para a arquibancada, antes do início da atividade. A proposta para eles, neste dia, é contar uma história para, em seguida, deixá-los livres explorando os recursos da BECT. A história escolhida pela *infoeducadora* foi *Festa no Céu*. Ela pede que eles se sentem no chão: “bumbum no chão e perna dobrada”. Começam cantando uma “musiquinha” para introduzir a história: “canta minha gente, uma história vou contar...”. As crianças acompanham. Antes, ela pergunta se eles sabem o que é Folclore? Eles respondem: “o *saci*, a *sereia*, o *bicho-papão*, a *vovó...*”(…) “A *vovó? Ai, a vovó, não!*” “A *mula sem-cabeça*, o *curupira*, o *boto cor-de-rosa...*”

A *infoeducadora* explica que folclore quer dizer *histórias muito antigas*, que passam de bisavô, para avô, para filho, para neto e que existe em todos os lugares do mundo.

Aí, apresenta a história do dia: *Festa no céu*, pega o livro. Conta 1, 2, 3...

As crianças falam junto com ela, concordam com o que ela diz, acrescentam informações, contribuem com o que conhecem. Uma das crianças diz: “*a minha mãe escreveu uma história para a professora e eu entreguei pra ela*”... Cláudia explica que, por ser uma história do folclore, o autor é adaptador. A história *Festa no céu* foi escrita e ilustrada por Ângela Lago.

A *infoeducadora* faz a leitura mostrando o livro, virando as páginas. As crianças acompanham apontando para os desenhos, comentando as passagens: cantam, mexem-se, comentam a história.



A professora Maria ensina uma música que reconta a *Festa no Céu*. Cláudia fala sobre Câmara Cascudo, que escreveu muitas histórias do folclore. A “pro”⁸⁷ Maria também lembra que conhece a mesma história, com personagens diferentes daqueles apresentados na história contada: o sapo entra no lugar da tartaruga, o violão são asas de cera que derretem porque o sapo, desobediente, ficou empolgado com as asas e foi voando perto do sol. Despencou do céu e caiu em cima de uma pedra, por isso, ficou com a cara achatada. Cantam mais uma vez.

A *infoeducadora* apresenta o *carrinho de poesia* e como os livros estão arrumados nas caixinhas, convida a pegá-los: “*primeiro as meninas...*” “*agora os meninos...*”

⁸⁷ Modo como as crianças tratam em geral as professoras, na escola.

O comando parece ser necessário para não se jogarem uns sobre os outros no desejo de pegar rapidamente os livros. Todos querem manusear, encontrar um lugar, sentar, ler. Eles falam, conversam, andam, se surpreendem, são efusivos, mas não há confusão. Trocam, entre si, o que encontram. Não se alteram com minha aproximação.



A “pro” Maria pergunta: “*quem esqueceu um livro chorando?*” Imediatamente, o aluno que deixou o livro sobre a mesa pega-o e recoloca-o no lugar de onde tirou. Um menino me mostra um livro. Título: *Vikings* e o “lê” comigo, comentando. É um livro de História, encontrado em meio à exploração. Outras crianças se aproximam, eles perguntam para saber o que são as máscaras das ilustrações, percebem que há cenas de guerra e morte. Comentam que é muito ruim brigar e matar; só animais ferozes...

Termina o tempo. Os livros, mesas, cadeiras e demais objetos são recolocados no mesmo lugar, pelas próprias crianças. A biblioteca está em ordem. Fazem fila e se despedem, também do Chiquinho.

- Primeira série

Esta turma veio à biblioteca para montar o painel “*Você sabia?*”, com informações produzidas a partir do trabalho de pesquisa sobre *corpo humano*, realizada inicialmente num *cd-rom*, “bonito, interessante, cheio de movimentos”, conforme disseram, disponível no acervo da BECT.

Como a turma é grande, 37 alunos, as professoras dividiram a classe em grupos de 5. Eles se revezam: enquanto um grupo trabalha colocando textos e fotos sobre o assunto, descobertos na pesquisa, os demais assistem a um vídeo, com episódios do *Castelo Ra-tim-bum*



Cada grupo dispunha de uma área no mural, para colocar o resultado de seu trabalho. O objetivo de todos, porém, é a apresentação de informações curiosas, desconhecidas, novas, sobre o corpo humano.

A idéia do painel foi desdobramento da pesquisa realizada na biblioteca. Como eles se surpreenderam com as informações do *cd-rom*, o tamanho e o formato do coração, por exemplo, e as memorizaram de forma impressionante, a professora propôs continuar a pesquisa na biblioteca, buscando, em revistas, figuras que representassem o corpo humano. Eles começaram recortando, segundo a professora, imagens de pessoas, cabeças, pernas, pés, até que um aluno não concordou, porque como se tratava de um painel de curiosidades, era importante colocar o que é desconhecido e não o que já se sabe... A intervenção do menino mudou os rumos da atividade. Passaram a coletar figuras do cérebro, coração, sangue, aparelho de respiração.... foram lendo em dupla, selecionando, até terminarem o trabalho em sala de aula. Num segundo momento, começaram a pensar como apresentar isso tudo, comunicar as informações elaboradas. Por isso, resolveram fazer os painéis de curiosidades “*Você sabia?*”, que estavam finalizando naquele momento.

A escolha das informações originais e curiosas apresentadas, pelo que foi possível constatar enquanto montavam o painel, foi resultado de muita discussão, exercício de argumentação. Por exemplo, uma menina quis colocar

a informação de que o coração é do tamanho de uma mão fechada e não é o símbolo que se costuma desenhar, “isso é só uma forma de representação”; o menino, embora concordasse e achasse “legal”, entendia que todos da classe já tinham conhecimento dessa informação e ele queria alguma coisa mais curiosa, que as pessoas, quando olhassem, dissessem que não conheciam e que tinham aprendido ali. Para uma dupla de 6 anos de idade, é realmente impressionante!

A montagem do painel foi muito tranqüila. Mesmo irriquietos, querendo mexer e perguntar acerca de tudo, o envolvimento era tal, que as duas atividades não se confundiram e cada grupo teve completa concentração no que estava fazendo. À medida que chegava a vez, iam em direção ao mural, onde deveriam afixar os trabalhos, feito com o apoio da *infoeducadora* retornando ao lugar, assim que terminavam o trabalho.

E o mural ficou pronto!



Os pequenos autores, tranqüilamente, publicaram sua obra e agora podem voltar às salas, acompanhados pelas professoras. Levam consigo a experiência do trabalho com a linguagem como ato de compartilhamento de significados.

- Segunda série

As crianças entram na biblioteca em fila e sentam-se na arquibancada. Eles vão trabalhar a classificação do acervo de classe. Vão ter uma atividade de colar etiquetas coloridas nos livros. A *infoeducadora* Cláudia fala sobre a

classificação, principalmente das dificuldades em se saber o assunto e depois encontrar a *bolinha da cor certa* pra classificar o livro. Lembra que, no encontro anterior, eles viram alguns temas, por exemplo, que “problemas da sociedade, entra em Ciências Sociais”!!! (Na verdade, foi estranho ouvir essa fala para crianças de 2ª série...) Ela dá ainda alguns exemplos, comparando biografia e autobiografia, explicando as diferenças entre a história de uma pessoa, contada por alguém, e a nossa história de vida feita por nós mesmos.

Cláudia chama a atenção para os recursos dos *paratextos* que ajudam a reconhecer o conteúdo, como, por exemplo, as informações da orelha, da contra-capa, da última capa. Com isso e com a ajuda do *banner*, eles poderiam fazer a classificação.

Confesso que fiquei meio receosa no início da atividade, porque o ato de classificação temática é difícil, embora ali o objetivo não fosse a classificação “corretíssima” dos conteúdos, mas trabalhar a percepção da existência da separação dos materiais, do conhecimento, dos conteúdos na biblioteca.

As professoras pediram que os alunos fossem para as mesas e se reunissem em grupos (não percebi o critério de composição). Enquanto isso, recomendam que os alunos prestem atenção à postura, ao modo de sentar-se. As crianças conversam, falam, parecendo não dar muita atenção às “pros”.

É nítido o esforço das crianças na tentativa de entender e “descobrir” a cor da “bolinha”. Eles conversam entre si, discordam, um diz para outro “está errado”, “não é nada disso”... Requisitam muito as professoras para perguntar se estão certos, tirar dúvidas, mas querem confirmação, antes de colar a etiqueta colorida. As professoras repetem as operações a serem feitas: pegar o livro, em duplas, ler a lombada, as orelhas, ver o que tem dentro, olhar o *banner*, verificar se é livro de histórias, então é bolinha verde; se é livros de lendas, é folclore, está nas Ciências Sociais, então é azul...; se é biografia, é história de vida, então, está em História, que é bolinha vermelha.



Dois grupos conseguem classificar corretamente, colocando a “bolinha” azul. “Por que? (eu pergunto), porque olhamos aqui atrás e é história de assombração. Assombração é folclore, que é Ciências Sociais. Então, é azul”. Fui eu quem ficou assombrada com a história de assombração!

As crianças brigam pra colar as etiquetas, todas querem. Aqueles que vão terminando circulam pelo espaço, pegam livros e revistas para ler, do modo como desejam. Cláudia pede para que voltem à arquibancada para dar fechamento à atividade.

- Terceira série

Os alunos entram e já se encaminham para a arquibancada. Havia uma programação de pesquisa com os alunos sobre o tema *Água*, mas, como os computadores estavam com problema de conexão com a *internet*, a *infoeducadora* preferiu adiar a pesquisa para o encontro da semana seguinte. Na conversa inicial com a turma, exibe o jornal *Diário do Grande ABC*, que editou matéria sobre a represa *Billings*, mostrando as fotos e chamando a atenção das crianças para alguns dados. Elas estão atentas. Cláudia aproveita para chamar a atenção para o uso de outros materiais, além da *internet*, a

grande preferência dos alunos. A professora recomenda que os alunos procurem materiais em casa e tragam um painel para a escola para fazerem os trabalhos. Nesse momento, um aluno, sentado na arquibancada, fala em voz alta:

“é bem legal pesquisar”

Aproveitando o momento de informações gerais para ajudar na pesquisa sobre o tema *água*, a professora informa que o *site* IBGE é muito bom, que traz informações sobre o assunto que eles estão pesquisando, até sobre *poluição*.

Começa outra atividade: a leitura da história *A encantada Chapeuzinho Vermelho*. De repente, um aluno fala que está escutando “um monte de histórias juntas”. São 12h45, as crianças continuam interessadas e já perceberam que se trata de uma reunião de várias histórias já conhecidas, especialmente contos de fadas. Quando termina, algumas batem palmas.

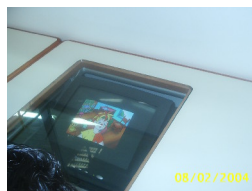
A *infoeducadora* conversa sobre a história, os alunos comentam, dizem que gostaram. Em seguida, ainda na arquibancada, ela inicia a atividade seguinte: o conhecimento de materiais sobre Monteiro Lobato. Primeiramente explica a diferença entre livros de literatura e biografias, informando os alunos que o Monteiro Lobato aparece nos “dois lugares”, tanto nos livros de bolinha verde (literatura), quanto nos de bolinha vermelha (biografia, história de vida). Em seguida, explica que é possível ligar Monteiro Lobato às informações do *cd-rom* (que trata de questões sobre o tema *Água*, pesquisa que estão realizando), porque, dentre outras coisas, o autor sempre esteve muito atento aos problemas dos recursos naturais em nosso país.

Para se dirigirem às estantes, a “professora dos livros” faz uma divisão que, me disseram, é aleatória: primeiro os meninos, depois as meninas. Mostra os livros, quais são e onde se localizam.

Feita a apresentação, o grupo se dispersa buscando satisfazer interesses distintos, das mais variadas formas: continuar na *busca* pessoal, sentar sozinho ou ficar em grupo para ler.



Outros interessam-se em dar continuidade à busca de materiais sobre o tema *Água*, conforme havia sido previsto para a atividade do dia. Buscam em livros, na coleção de recortes de jornais (hemeroteca), nos *cd-roms*, reunindo-se em dupla ou grupos maiores para conversar e debater sobre o assunto, partilhando materiais e informações encontrados.



Às 12h55, o trabalho termina. Os alunos recolocam os materiais nos devidos lugares, deixando a biblioteca em perfeita ordem. Os alunos que vão fazer empréstimo de livros já se anunciam. Eu faço o convite para o depoimento e todos querem. Não tenho outra escolha, a não ser propor um sorteio. Sugiro um sorteio pelo número de chamada. Eles aceitam.

- Quarta série

A turma vem conduzida pela professora substituta, porque a professora está em consulta médica. Chegam e vão diretamente para a arquibancada. Eles vêm para dar continuidade à pesquisa sobre o *sistema solar*. São avisados de que o computador e a impressora estão com problemas, mas é possível gravar o material de interesse em disquete. A *infoeducadora* ensina-os a realizar a operação. Em seguida, mostra revistas que contêm material de interesse sobre a pesquisa, embora não seja uma revista especializada. É um exemplar da revista *Veja*, que traz na capa a palavra *terra* e que, portanto, deve conter alguma coisa afim. Alguns pedem que a *infoeducadora* leia o conteúdo da reportagem.

Para realizar o trabalho, será necessário dividir a turma em grupos, para que todos tenham oportunidade de pesquisar nos diferentes materiais. Todos querem *internet* e *cd-rom*. Ir a “campo” é uma alegria!

Eles correm para pegar os materiais ou para sentarem-se nos postos dos computadores. A *infoeducadora* divide-se entre as solicitações do grupo, orienta os usos, responde a perguntas. Os grupos mantêm-se ocupados, em atividade, o tempo inteiro, envolvidos com os respectivos trabalhos. Diferentes recursos foram mobilizados: livros, revistas, *cd-roms*, as obras de referência..



Os computadores disponíveis no mezanino são ocupados para busca pela *internet*. Os pesquisadores trabalham individualmente ou em grupos, lendo e fazendo anotações, a partir das informações encontradas nos materiais

bibliográficos, nos livros didáticos, nos paradidáticos. Aqueles que já têm conteúdos prontos, ocupam-se em elaborar trabalhos para apresentação posterior, incluindo, além dos textos, fotos e informações ilustrativas sobre o assunto.



Às 10h15 as professoras começam a reunir os grupos, concluindo a atividade. Os alunos mostram estar satisfeitos com a produção realizada, levando, com muito cuidado, o trabalho que já está pronto.

- Quinta série

Os alunos chegam aos poucos, alguns apressados, correndo na frente. Vão para a arquibancada, falam, conversam, fazem barulho...e sentam-se, aguardando o início da atividade comandada pela *infoeducadora*, com a presença da professora.

A *infoeducadora* pergunta se os alunos conhecem a história *Rick e a girafa*, de Carlos Drummond de Andrade, que ela escolheu para ser lida a eles. Ela informa que esse livro faz parte de uma coleção, de que eles já conhecem outros títulos como o *Festa de criança*. Pergunta se eles sabem por que o livro se chama *Rick e a girafa* e diz que o livro tem vários capítulos, cada um sobre um tema específico. Ela diz que vai ler *Crianças espertas, adultos nem tanto*. Pede atenção e começa a leitura. Observo que as crianças fazem resistência: estão inquietas, muitos não olham para ela. Terminada a leitura, Cláudia explica a importância do texto, muitos se manifestam e, surpreendentemente para mim,

demonstram ter percebido detalhes da história. Cláudia, então, fala da importância da leitura e da reflexão sobre o lido; fala também sobre uma outra história de bicho: *Um dia, um ganso*.

Às 10 horas, os alunos permanecem sentados na arquibancada (a atividade começou às 9h40) e começa a leitura de outra história: *O caso da secretária*, que conforme frisa, trabalha a imaginação e o preconceito. Essa história, por ser engraçada, prende mais a atenção dos alunos do que a anterior. Ao serem questionados sobre a história pela *infoeducadora*, dizem que gostaram. Uma criança de outra turma pede para usar a biblioteca. Os alunos aproveitam para se “desorganizarem”. Cláudia retoma, recoloca a programação e os combinados, lembrando os trabalhos já realizados: descarte da hemeroteca, conhecimento do *infomusic* e a exploração livre dos materiais. Pergunta se eles se lembram do trabalho com a lombada de livros: o que é autor? ilustrador? editora? página de rosto, mostrando a falsa página de rosto no livro lido e explicando, em detalhes, tais elementos na verdadeira página de rosto.

Às 10h15, as crianças continuam sentadas e inquietas. Diante da agitação, a *infoeducadora* impacienta-se, dizendo que está decepcionada com a atitude deles, e que seria preferível acabar com a atividade. A professora concorda e também repreende o grupo. O conflito está dado. A dialogia, em crise. Uma programação dirigida, com várias histórias, não atendeu às expectativas dos alunos naquele momento que, pelo visto, preferiam maior liberdade de escolha. Diante da situação, a atividade foi concluída, o diálogo terá que ser retomado num próximo momento.

Convidei os alunos para a entrevista. Meio cautelosos, 3 meninos e 3 meninas se apresentaram, não tendo sido necessário fazer sorteio para selecionar quem daria o depoimento...

Durante o depoimento, mesmo sem que eu chamasse a atenção, alguns alunos comentaram o episódio, referindo-se a colegas que “atrapalharam” a atividade, conversando e distraíndo os interessados em ouvir as histórias.

- Sexta série

Diferentemente dos alunos das turmas anteriores, estes já não são crianças, especialmente as meninas, quase moças. São quietos, mas, como os demais, chegam e sentam-se na arquibancada⁸⁸.

Quase que imediatamente retomam a busca, já começada na semana passada. Eles estão pesquisando sobre o tema *Água*, e, infelizmente, dois computadores não estão funcionando para a busca na *internet* e a impressora parou. Mesmo assim, eles ocupam o espaço todo, quase como se estivessem numa gincana de “caça ao tesouro”, com a *infoeducadora* e a professora circulando entre eles, permanentemente, dando apoio às buscas.



Todos os espaços são ocupados simultaneamente com atividades: o setor de pesquisa e consulta bibliográfica e o de pesquisa eletrônica, a arquibancada e o mezanino são tomados por duplas, trios, grupos maiores de alunos ou mesmo individualmente, conforme as exigências de cada pesquisa, reunindo, ao mesmo tempo, práticas de busca e registro de informações bibliográficas diversas.

Nessa turma, alguns alunos também usam o espaço para outras leituras, em geral de interesse pessoal. A proporção observada é de 1/3 em relação aos que realizam a pesquisa de acordo com a temática proposta. Esses alunos liam gibis e *Revista Recreio* no mezanino, deixando para depois a realização da

⁸⁸ A repetição dessa conduta pelos vários grupos levou a coordenação do projeto à reflexão com a *infoeducadora* sobre a questão. O que significaria tal repetição?

pesquisa: “*vamos fazer na outra aula*”, disseram.



É extraordinária a mobilidade do grupo no espaço, a camaradagem geral, em relação aos colegas. Conversam muito, mas o clima é tranqüilo, sem agitação ou bagunça. Operam com facilidade os equipamentos, sem necessidade de ajuda. Abordam as professoras para conferir algum aspecto ou informação encontrada, pedindo opinião sobre a relevância ou interesse. Perguntam exclusivamente sobre conteúdos, mas não sobre a forma de encontrá-los. Ninguém ficou apático, isolado ou desocupado. Foram os alunos que definiram o encaminhamento da atividade, enquanto os professores atendiam suas demandas, diferentemente do que ocorreu com a 5ª série...

- Todas as séries: o horário livre

As atividades com classes na biblioteca recomeçam às 12h20. Durante o almoço, uma outra *infoeducadora* assume a biblioteca⁸⁹. Sua incumbência é ajudar os alunos a realizarem as atividades que quiserem, além de observar as práticas informacionais nesses horários de ida não obrigatória à biblioteca.

O grupo que freqüenta a BECT no intervalo do período de aulas é heterogêneo: são cinco alunos de cada uma das 13 turmas, portanto, em média 65 crianças, da educação infantil às 4ªs séries. A professora Andréa faz “vista grossa” e deixa que alguns entrem e fiquem, mesmo sem a senha, necessária à entrada nesse horário. Em geral, atende ao pedido de algum aluno que solicita a entrada de *um convidado* para assistir a um filme, ou ver algum livro...

⁸⁹ Conforme já indicado anteriormente, a *infoeducadora* do horário livre é Andréa de Cássia Cerda.

(...) “pro vídeo, eu estou deixando entrar todos, para todos terem acesso ao vídeo e aos livros. Agora para o cd-rom eu tenho que limitar mais, devido aos computadores, que são poucos. Mesmo com o cartãozinho eles jogam rapidinho porque têm que dar a vez para o amigo para todos poderem participar”. (...) Porque eles ficam na porta, né...com aquela ‘carinha’ querendo entrar ‘pelo amor de deus, deixa eu entrar’, ou eles ficam assistindo pelo vidro, da janela dá pra ver certinho a televisão. Aí eu acabo convidando, ou os amiguinhos entram e falam ‘ai, “pro”, meu amigo está lá fora, eu posso chamar um convidado para entrar comigo?’... eles falam bem assim, aí eu acabo deixando”.

A infoeducadora Andréa procura deixar as atividades o mais livre possível:

“alguns querem ler um livro, ficar sossegado num cantinho na hora do almoço, eu deixo eles à vontade, eu me planejo, vejo o que eu vou dar, tudo certinho, mas eu participo com eles, porque às vezes você passa um filme não é aquilo que eles estão esperando. Eu já cheguei a passar um filme, de um amiguinho que trouxe, e os outros pediam pra tirar ‘ai, “pro”, está muito chato...’ mas é aquela coisa, eu converso bastante com eles que é o respeito ao próximo, do mesmo modo como eles gostam de um determinado filme, de um determinado cd-rom, o outro gosta e eles podem não estar gostando, mas um tem que respeitar o outro, um dia eu passo o que ele gosta, outro dia eu passo o que o outro gosta. E eles têm isso, eles respeitam e não são obrigados a assistir, eu deixo bem claro, mesmo se está com o cartão, quer brincar lá fora, está sol, tem uma outra novidade fora, eu deixo livre. Mas uma coisa que eu percebo é o prazer de estar lá dentro”.

Mesmo sem programação fixa, há uma organização de uso dos recursos:

“eu deixo dois dias pra cd-rom, pra jogos no computador, eles gostam, é uma coisa que motiva eles e um dia eu deixo livre, só livros e os outros dois dias eu passo um vídeo, que eles escolhem, tudo a critério deles. Uma fita muito longa e nesse intervalo não dá tempo de terminar o filme, então, eu combino com eles,

eles entram sem o cartão, pra também não tirar a vez do amiguinho, que está aguardando o dia seguinte”

As atividades são observadas, tendo em vista avaliar o que é mais solicitado no período:

“o que eu percebi este ano que eles gostam muito do filme, do vídeo. Então, o que eu fiz? Eu deixo 2ª 3ª e 4ª pro vídeo, mas com os livros também. Os livros sempre, quem não quer assistir aquele filme, não agrada, já assistiu, o livro está sempre... está livre pra eles. Aí eles sentam, sobem, vêem gibis....Eu só seleciono vídeo e cd-rom porque se eu passar os dois de uma vez, não dá certo, fica muito barulho, mesmo eu passando lá em cima o cd-rom, não dá, não vai”

No horário livre, depois do computador, o vídeo é o preferido. Quando não é do interesse, procuram os livros:

“Agora que eles estão trazendo de casa, ficam mais crianças no vídeo do que nos livros, também porque eles têm aquele momento com a professora de estar explorando aquilo. No horário da professora não tem o vídeo, a não ser que ela programe ou converse com a Cláudia para estar passando”.

Nessas atividades livres, o contato entre as diferentes faixas etárias é bastante significativo para as trocas. A *infoeducadora* conta:

“O pessoal da 4ª série participa muito com as criancinhas do pré, que ainda não sabem ler. O pré escolhe, eles me ajudam a contar, enquanto eu estou contando para um grupo, a turminha da 4ª série conta para outro grupo, eles ficam bem à vontade, nada que a criança não quer e está ali porque a professora mandou, porque está com o cartão, tem que ficar ali, não tem nada disso. E a gente também percebe na criança quando ela está insatisfeita, quando ela não quer mais aquele ambiente...”

As atividades livres, entretanto, são preteridas em relação aos trabalhos escolares, indicando que as necessidades pedagógicas se sobrepõem às culturais, de lazer e entretenimento que estão associadas à biblioteca:

“Quando alguma professora tem pesquisa, principalmente 4ª feira, eles ficaram duas semanas fazendo pesquisa, digitando trabalho, que a professora quer que digite aqui, então eu suspendo o cd-rom, porque são todos os grupos, 4ª A e 4ª B, eu deixo os vídeos e os livros, acesso aos livros...”

O uso da *internet* no horário livre “está condicionado” à realização de trabalhos:

“Só quando tem trabalho, ou coisa pra fazer, daí a Cláudia me avisa antes, aí eu seleciono aquelas crianças para estarem fazendo a pesquisa que eles precisam. Aí eu oriento, ajudo a procurar, mesmo no Google, às vezes eles têm dificuldade pra estar achando e mesmo na internet, eu ajudo na Barsa, pra estar procurando os livros que eles querem também mais coisas além da internet, daquele material, antes de estar imprimindo eu peço pra eles prestarem atenção, estarem lendo pra ver se é aquilo mesmo que eles querem. No começo, eles imprimiam bolinhos de folhas, sabe, via lá o nome, o tema, conteúdo, já achava que era aquilo. Daí a gente fez um trabalho, assim também, eu a Cláudia... e nesse dia de pesquisa é mais voltado pra aquelas crianças que realmente estão precisando fazer aquele trabalho escolar e os outros entendem isso, eu conversei, porque no começo eles falavam “mas só os maiores, só a 4ª série que mexe?!” Não é por aí, é uma necessidade de sala de aula, que a professora está precisando daquilo.”

Os usos dos demais recursos também estão condicionados às prioridades dos professores:

“a gente estipulou os cd-roms que iam ficar de livre acesso, porque tem bastante CD de corpo humano, que é mais voltado pra sala de aula mesmo,

que a professora está trabalhando. Então, pra não ficar uma coisa assim que ainda eles não viram ou um vídeo que vai fazer parte de algum projeto, para não estar passando antes da professora, que a professora vai ter todo um enfoque perante aquele tema, aí eu não passo. Então são mais livres mesmo e o cd-rom, a mesma coisa. É mais um momento de descontração pra estar jogando, brincando, eles trazem de casa também...”

Há uma prática comum neste horário livre: muitos alunos trazem vídeos ou CDs de casa para assistirem, jogarem ou ouvirem com os amigos:

“mas não é trazer por trazer, eu observo do que é o vídeo, do que se trata, mesmo o cd-rom, então eles podem estar trazendo, eu não sei, mesmo que não dê tempo, ou deixam com a professora, no dia seguinte a gente retorna, volta e tem muita criança que está querendo assistir”.

No horário de ida livre, os alunos acabam por realizar pesquisas de forma espontânea, independentemente do pedido dos professores:

“Então, mesmo a professora não pedindo determinados conteúdos, eles têm um interesse de buscar e estar levando para a professora, mesmo um livro, uma pesquisa na internet, às vezes eles querem imprimir alguma coisa ‘olha, minha professora está dando isso, posso estar levando pra complementar o trabalho dela em sala de aula?’ Não tem problema, eu deixo. O pré, pequeninhos, direto, eles querem ‘ai, pró, deixa eu levar para a minha professora contar para os meus amigos também’. Eu deixo, anoto, parte deles... eu acho que eles têm uma... eles não vêem como uma obrigação, é um prazer mesmo, foi trabalhado isto nas crianças...” (...) É que eles mexem em tudo: livros de magia, eles querem que eu explique, como aconteceu, o pré mesmo, eles ainda não têm a leitura convencional, tudo, tudo, eles se interessam” (...) E uma coisa positiva, eu acho que eles trocam muito idéias, mesmo de livros ‘ai, eu já li esse, lê que é legal, ou empresta esse’, eles têm muito essa troca, tem crianças que têm alguns livros que tem na biblioteca, às vezes eles até trazem e esse contato e esse prazer que eles têm pela leitura, não é uma coisa imposta e isso é muito gratificante nessa faixa etária, porque antigamente a gente não via isso, era

uma coisa assim, a professora deu o livro tal pra ler, você lia aquilo massacrando e eles não têm isso, a gente não vê isso neles.”

O sistema de livre acesso na dinâmica das práticas informacionais livres permite acontecer um trânsito intercultural importante:

“Tem de tudo. Teve até uma coisa interessante que aconteceu, aquele livro “de onde viemos?” que eles têm acesso a tudo, e os menores acabaram pegando, mas acho que nem passou pela cabeça deles... começaram a folhear.... Na hora que eles viram as figuras do corpo humano, o nenê, aí eles escondiam e eu só andando “ai, que vergonha, ela vai ver que a gente está vendo esse livro...” eles acharam que não podia, não sei! Eu deixei à vontade e, no final, que eu pedi pra guardar, eu chamei aquele grupinho e falei: ‘vocês querem levar? Leva, eu vou conversar com a professora pra ler o livrinho, explica, o que está acontecendo no livro’, porque eles só riam, aí eu conversei com a Cláudia, conversei com a professora, a professora planejou uma aula pra estar mostrando essas curiosidades que faz parte da maioria das salas. Então, são coisas que partem deles, então eu acho que valem.”

Se se pode notar a prioridade dada às exigências pedagógicas na BECT, não se pode deixar de observar, também, que práticas culturais livres são aí desenvolvidas, especialmente no horário em questão. Segundo a *infoeducadora*, o horário livre é excelente, porque os alunos podem escolher se querem ou não ficar na biblioteca, mas é uma pena não poder atender a todos no período:

“ficar restrito a essas pessoas (com senha). Eu acho que deveria ser livre, como uma biblioteca normal, entra quem quiser, sai quem quiser, porque eles têm essa necessidade de estarem lá dentro, eles adoram...”

5. *Infoeducação*: apropriação do *dispositivo*, apropriação da informação

A literatura da área ressalta, com insistência, o papel da formação para os usos dos *dispositivos*. Chama a atenção, também, nos ambientes escolares, para a necessidade de formação não só de alunos, como dos professores. Nesse sentido, foi desenvolvida uma série de ações específicas, de caráter formativo, envolvendo tanto a apropriação do *dispositivo* como das informações pela comunidade escolar.

Antes da implantação, em janeiro de 2003, foi realizada uma oficina⁹⁰, com professores de Educação infantil ao Fundamental. No encontro, os participantes discutiram a proposta, e, em seguida, representaram suas idéias e expectativas em relação à nova biblioteca. Começava, aí, o diálogo entre a biblioteca e a escola. Com essas informações, os professores iriam atuar junto aos alunos, introduzindo-os na BECT, formando-os, ao mesmo tempo que se formavam também.

Assim, o encontro deflagrou um plano de trabalho, desenvolvido com as crianças durante os meses que antecederam à abertura da biblioteca (fevereiro a abril), enquanto era realizada a reforma do prédio, compra de equipamento e acervo, tratamento documentário, produção do mobiliário e todas as demais providências para a abertura. Por meio de atividades coordenadas pela *infoeducadora* Cláudia (nesse momento já contratada para o trabalho), os alunos visitaram as obras: colocaram capacetes, entraram nas instalações ainda inacabadas e, principalmente, conversaram e entrevistaram os pedreiros, carpinteiros, pintores que construíam a BECT. O processo gerou uma série de trabalhos, redações, desenhos, fotos, depoimentos gravados que constituem a

⁹⁰ Neste encontro, sob a coordenação do Prof. Dr. Edmir Perrotti, participei da apresentação do projeto junto aos educadores.

memória da BECT-memória dos alunos, primeira forma de diálogo entre as crianças e a biblioteca, ponto de partida à apropriação do *dispositivo*.

A partir de sua abertura, foram realizadas visitas programadas para apresentação e conhecimento da BECT, para alunos, professores e técnicos da escola.

Encarreguei-me⁹¹ de um curso envolvendo a busca de informações na BECT, visando em especial, mas não exclusivamente, os processos de pesquisa informacional.⁹²

O curso incorporou referências desenvolvidas ao longo do processo de formação de coordenadores, professores e *infoeducadores* realizado na Rede PRO-REBI, (São Bernardo do Campo), entre 1999 a 2003, no qual tive a incumbência de realizar oficinas, tendo em vista a apropriação dos novos *dispositivos* pelo corpo docente da rede municipal de ensino. A experiência com aproximadamente 50 turmas de professores que participaram de palestras, atividades práticas, debates, cursos de organização documentária forneceu elementos que, junto ao Colégio, puderam ser ressignificados para atender ao grupo de educadores que passaram a contar com o novo *dispositivo*, desde abril de 2003.

Com duração de doze horas, o curso deu ênfase ao uso pedagógico da biblioteca, com crianças em fase de alfabetização, ou já alfabetizadas. Entretanto, as abordagens e discussões buscaram ampliar a perspectiva também para as crianças menores, destacando-se ações que devem ser desenvolvidas com as que ainda não dominam o código escrito e não desenvolveram formas de raciocínio abstrato para a busca de informação.

O curso foi, assim, ao mesmo tempo, ferramenta para o aprendizado da busca de informação no *dispositivo* e estratégia de apropriação, em diferentes momentos: nas visitas de acompanhamento, realizadas mensalmente, na observação e participação das crianças e adolescentes na biblioteca, nos relatos colhidos com crianças e com os educadores.

⁹¹ Cursos sobre concepções e usos da biblioteca nas dimensões pedagógica e cultural.

⁹² Ver anexo 4

Desse modo, os professores foram colocados *em situação*, tendo em vista desenvolverem formas de trabalhar a busca de informação com seus alunos, a partir do seu processo pessoal de apropriação do *dispositivo*. Por meio desse processo de *metapesquisa* (método usado no curso), procuramos introduzir um novo enfoque às experiências limitadas e bastante negativas dos educadores em relação à pesquisa enquanto prática e atitude face ao conhecimento.

O formato do curso segue abaixo descrito:

A)- Grupo: 23 educadores de educação infantil e 1º ciclo do ensino fundamental;

B)- Duração: 12 horas, em duas sessões de 4 e 8 horas, respectivamente;

C)- Objetivos

- capacitar educadores para a exploração da biblioteca interativa no trabalho de pesquisa com os alunos, tendo em vista tanto a apropriação do dispositivo, quanto a construção de conhecimento pelas crianças;
- desenvolver a percepção da pesquisa enquanto prática de ordem operacional, intelectual e cultural;

D)- Metodologia: práticas concretas de exploração e uso do dispositivo, por meio de situações reais de pesquisa.

E)- Programa

As atividades desenvolvidas foram baseadas em cinco passos que envolvem o ato de pesquisar:

- Construção do tema da busca de informação: formulação do questionamento (finalidade e métodos: motivação e plano de trabalho) – O que e por que buscar?
- Experimentação dos instrumentos de busca: organização documentária local e formas de recuperação; organização da rede *internet*, formas de acesso e recuperação – Como encontrar as fontes de informação?
- Recursos para localização de informações nos diferentes materiais: paratexto, contexto da autoria, pertinência do conteúdo – Como usar os materiais?

- Procedimentos para seleção das informações: tipos de leitura; palavras-chaves, critérios e formas para anotação de informações – Como localizar e selecionar as informações de interesse?
- Organização das informações: critérios para organização da apresentação dos resultados da pesquisa (tipos de apresentação), critérios para citação das fontes – Como elaborar as informações?
- Avaliação do trabalho: exposição, leitura das anotações do diário de bordo- – Qual o significado do processo?

F)- Avaliação: relatos oral e escrito

Algumas manifestações dos educadores face às questões apresentadas na formação assinalavam, naquele momento, a inexistência de compreensão sobre a problemática informacional a ser enfrentada por diferentes segmentos, especialmente educadores, na contemporaneidade.

Trechos de depoimentos sobre a percepção e significado, por exemplo, do curso de pesquisa contribuem para indicar a importância essencial da formação, enquanto categoria constitutiva da ordem informacional dialógica:

“Uma nova visão sobre pesquisa nos foi dada, e, ao contrário do que imaginávamos, ela não é simples, não (...) Da forma como eu aplicava, tenho certeza que os alunos não alcançavam e nem descobriam os seus potenciais. (...) Vivenciei um curso que mostrava como fazer uma pesquisa. Aí pensei, isto é fácil, que engano! O conhecimento de pesquisa que tinha era realmente muito pobre para identificar realmente como ela deve ser.(...) “Como é ‘FUNDAMENTAL’ o nosso papel de Educador, independente da faixa etária da criança. Percebi o quanto é difícil uma criança sair à caça de elementos que irão estruturar sua pesquisa e pondo-me em seu lugar, posso agora orientá-la com maior firmeza” (...)

“Lembra quanto tempo ficávamos procurando nos livros, aqueles que tratavam de todo tipo de tema, lendo, xerocando ou copiando? E o que era pior, depois de algum tempo, (a gente nem se) lembrava do que tinha aprendido...No caso específico do meu grupo, foi muito legal, pois durante a semana trocamos informações sobre o assunto, falamos muito sobre Cuba e algo que era para ser uma tarefa, passou a ser prazeroso. Foi muito bom, além de poder saber um

pouco mais do que as pessoas do meu grupo pensam, descobri como aprender de uma forma gostosa.” (...) “Aprendi que a pesquisa escolar é uma prática educativa para buscar as informações que necessitamos para aprimorar o conhecimento.

Pesquisa, não no sentido que conhecíamos, como algo chato, maçante, ultrapassado, mas algo diferente, gostoso, novo, com tecnologias e possibilidades diferentes. A busca em livros de referência, livros de pesquisa, CDs., internet, revistas, jornais são as várias fontes que temos á nossa disposição. Olha a nossa responsabilidade, você e eu como professores!!!” (Professores de educação infantil a 6ª séries participantes do curso de pesquisa na biblioteca)

Um outro curso sobre práticas culturais na biblioteca, desenvolvido por Antonia de Souza Verdini, membro da equipe de pesquisa do Prof. Dr. Edmir Perrotti, completou o quadro inicial da formação dos professores da BECT.

O curso⁹³, também de 12 horas, teve o seguinte formato:

A)- Objetivos Gerais:

Reconhecer a função cultural da Biblioteca Escolar Interativa.

Reconhecer a Biblioteca Escolar como o local de construção de significados para serem compartilhados, dinamizando as relações sociais e o exercício da cidadania.

Considerar a atuação do professor como possibilidade de inscrever a Biblioteca Escolar Interativa no circuito de informação e cultura.

B)- Conteúdo:

A função cultural da biblioteca interativa

A função cultural do professor X a função instrucional

A construção de significados através da interação.

A interatividade como fator de produção de cultura

A importância da biblioteca interativa na comunidade escolar

A memória como intermediário cultural

A oralidade e a escrita como veículo das trocas culturais.

⁹³ O roteiro de atividades está no Anexo 4

Estratégia do curso: vivência de situações que propiciem uma interação entre os participantes, em práticas reveladoras de construção de significados, destacando-se a função cultural do professor e da Biblioteca Interativa na comunidade escolar.

Às atividades de formação inicial dos educadores sucederam outras práticas de formação permanente, envolvendo diferentes aspectos relativos aos *dispositivos*.

Do mesmo modo, foi realizado curso de Literatura Infantil, por especialista na área, ministrado aos professores uma vez que a *busca* significativa implica conhecimento de repertórios, de conteúdos significativos, de informações que valham a pena serem buscadas. Por isso, os mediadores têm que conhecer, têm que ter as “chaves” também desses conteúdos, como têm da ordem dos *dispositivo*

Assim, como já se depreendeu dos relatos apresentados, a *infoeducadora* realiza permanentemente atividades formativas com os grupos, integrando-as aos conteúdos propostos pelos professores das turmas ou, ainda, em paralelo às atividades de sala, mas sempre em combinação com os seus colegas. A formação em *infoeducação*, assim, constitui um corpo de conteúdos e de práticas, de caráter específico, que visam tanto ensinar a usar, quanto desenvolver processos de apropriação da BECT.

Desse modo, na formação (forma+ação) alunos e professores podem explorar, atuar, aprendem a configuração do *dispositivo*. Como se trata de uma ordem informacional aberta, a formação vai se deter, sobretudo, em fornecer “chaves” para que os atores, a partir da visão “de dentro”, possam recriá-la, de acordo com suas necessidades informacionais, sendo, portanto, um modo de trabalhar a ação dos sujeitos.

É por isso, que nos relatos já realizados anteriormente, os efeitos pedagógicos que as atividades promovem, atingem também o professor e não só os alunos.

É também por isso, que uma professora pode dizer:

“o que eu aprendi aqui eu faço em casa com a minha filha. (...) Eu não tenho uma biblioteca interativa em casa, mas o movimento da pesquisa eu faço com ela. Vamos pra internet ver o que é que tem, pegar o jornal, revista, tudo...(Professora, 3ª série)

6. Os mediadores

6.1 O *infoeducador*

Nos relatos precedentes, alunos e professores chamam a atenção para o papel das *infoeducadoras*, indicando que seus respectivos desempenhos atuam como elo essencial nas cadeias biblioteca-sala de aula, alunos-professores, *dispositivos*-conhecimento. Os depoimentos ressaltam não apenas competências profissionais e saberes especiais, como também comportamentos e atitudes considerados fundamentais aos processos de apropriação do *dispositivo* e das informações ali expostas.

Dentre diferentes aspectos indicados, alguns chamam especialmente a atenção e valem pena ser relacionados, mesmo não se tendo a preocupação da exaustividade ou da análise pormenorizada.

Desse modo, alguns elementos são marcantes:

- **Afetividade**

A *infoeducadora* procura estabelecer relações de proximidade com os alunos, em todas as séries, e eles respondem positivamente. Com os menores, realiza atividades lúdicas, como pintar o Joelho deles, ao contar a história “O Joelho Juvenal”. A afetividade se mostra também com os maiores, por meio da proximidade verbal: o modo de falar, o jeito de se comunicar, o tom da voz, a atenção para ouvir, o “olho no olho” estimulam o contato e acolhem. Voz e corpo são os instrumentos para uma conduta pessoal aberta, indispensável às

interações no *dispositivo* informacional. De tal modo que, ao necessitarem orientações, as crianças não hesitam: perguntam, interrogam, buscam apoio para chegar às informações, selecioná-las, processá-las, recriá-las.

- **Sensibilidade**

A sensibilidade é outra característica das *infoeducadoras* da BECT, na construção de vínculos com o aluno e com o *dispositivo*. Ela se revela de diferentes modos, por exemplo, na atitude de permitir a entrada dos alunos que, no *horário livre*, querem entrar, mas não possuem senha. Desse modo, mesmo “burlando” a ordem, a *infoeducadora* compreende que o desejo da criança de ler, ver, ouvir, imaginar, encontrar-se com os “*gatos de botas*”, com os “*chapeuzinhos vermelhos*” é urgente, não pode esperar. O tempo da criança é outro e somente consegue ser registrado por um olhar sensível, aberto à força dos impulsos, dos desejos.

- **Flexibilidade**

A programação proposta pela *infoeducadora* inclui programas solicitados ou sugeridos pelos professores. O planejamento de trabalho, atualmente, passou a ser realizado em conjunto, viabilizando o estabelecimento de ações comuns, tanto voltadas às práticas didático-pedagógicas, quanto às aprendizagens informacionais, havendo claramente uma interação sala de aula-biblioteca, que se ajusta aos propósitos da *infoeducação*, ou seja, tanto os conteúdos são meio para as aprendizagens do *dispositivo*, quanto as aprendizagens da ordem informacional atuam de modo a garantir melhores resultados sobre a apropriação dos repertórios informacionais. Tal interação mostra-se essencial, sobretudo nos termos em que é proposta, sem submissão de um contexto a outro, mas, ao contrário, na dinâmica necessária ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

De outro lado, a participação se revela, também, no inverso da situação: a *infoeducadora* (do *horário livre*), sabendo da programação do professor, substitui, por exemplo, a apresentação de vídeos, tendo em vista evitar

desinteresse dos alunos no momento programado para a atividade com a classe.

A prática da *infoeducadora* dá margem, assim, à inclusão de atividades solicitadas pelos professores, surgidas comumente e de forma imprevisível nos grupos. Nesses momentos, ela redireciona a atividade programada, adaptando às demandas dos professores e/ou alunos. A não-rigidez e capacidade de reformulação imediata da programação são características que atuam favoravelmente para garantir o caráter dinâmico e aberto da ordem dialógica do *dispositivo*.

- **Disponibilidade e interesse**

As *infoeducadoras* estão, praticamente, durante todo o período, rodeadas por alunos, em atividades coordenadas por elas, ou atendendo à demanda e solicitações de alunos e professores. A prioridade é o atendimento. Aproximar-se, ajudar a resolver algum problema, contar uma história a pedido ou escutar com atenção uma criança, conversar foram condutas observadas e reveladas não apenas como corretas, mas bonitas...

- **Organização**

A quantidade de turmas e suas diferentes dinâmicas e estágios de trabalho na BECT chegam a confundir. Por isso, a *infoeducadora* mantém um “Diário de Bordo”, no qual anota, de forma sistemática, as atividades de cada dia, com cada grupo, observando, prevendo e propondo mudanças sempre que necessário, em favor de preservar o interesse dos alunos pelas práticas informacionais propostas. A organização não visa, assim, ao controle de produtividade, mas ao contrário, permite reinventar caminhos sempre que o percurso corra o risco de ser monótono e repetitivo.

- **Domínio dos repertórios**

Ter domínio dos repertórios informacionais é condição importante para o sucesso no exercício da função de *infoeducador*. Se esta envolve aspectos técnicos de organização e gestão das informações, envolve também aspectos de conteúdo fundamentais, sem os quais a atividade transforma-se em mero exercício formal. Conversar sobre o conteúdo dos livros, estabelecer pontes entre os recursos, poder avaliar a pertinência ou não de um determinado título para crianças pequenas ou grandes, reconhecer os autores, os ilustradores de literatura infantil, suas linhas de trabalho, escolher uma história para ser lida ou contada, tudo isso requer trânsito cultural, formação, domínio não apenas em métodos e estratégias pedagógicas, mas de repertórios variados. A observação da BECT deixa claro que a *infoeducadora* passa a se constituir em referência, fonte informacional especial, capaz de ajudar na resolução de diferentes questões envolvendo tanto alunos como professores.

“Ela (a infoeducadora) pega uns livros e vai falar ‘eu me interesse por esse e esse’, mas você pode ver esses outros. Tem uma opinião diferente. Ela vai dar uma opinião. Uma opinião dela, que ela já viu” (Aluno, 6ª série)

- **Domínio de tecnologias e demais recursos informacionais**

Na BECT, os alunos não apenas consultam, mas produzem informações. Por isso, a *infoeducadora* preocupa-se em manter-se atualizada nos usos de tecnologias que possam ser aplicadas à produção de materiais *com* e *para* os alunos. O computador e a *internet* já fazem parte dos conteúdos das aulas de informática. Alunos e professores aprendem o uso destas ferramentas pedagógicas. Outras, porém, como o *scanner* para criação de arquivos digitais de imagens, gravação de voz em *cd-rom*, fotografia com máquina digital e transferência para o computador, são operações importantes para a transformação dos alunos-leitores em alunos autores/produtores. Nesse sentido, a *infoeducadora* ter domínio dessas ferramentas básicas, conforme vimos nos trabalhos multimídia elaborados com os alunos da escola, mostra-se essencial, da mesma forma que ter domínios dos recursos em geral da biblioteca. Os alunos esperam, solicitam orientação nos vários aspectos, da

escolha de um livro à consulta na base de dados. É preciso, assim, ter condições de responder às demandas, já que as mediações interpessoais são, como vimos anteriormente, parte constitutiva da linguagem informacional dos *dispositivos* dialógicos.

6.2 O professor

As observações da participação dos professores mostram que sua figura é também fundamental aos processos de apropriação da BECT pelos alunos. Algumas das categorias que definem sua participação podem ser notadas em situações por nós relatadas, nos tópicos anteriores. Dessas ressaltam, em especial, a integração no trabalho da *infoeducadora* e vice-versa. Ao demonstrar cooperação, integração, convergência de propósitos, o par pedagógico *infoeducadora-professora* mostrou-se extremamente relevante na condução das atividades e nas relações com os alunos.

Por outro lado, chama a atenção na participação dos professores, em especial, o envolvimento, a assiduidade nas idas programadas, o uso da biblioteca como espaço de exposição da produção da sua turma; o uso da BECT para pesquisa e planejamento dos recursos existentes nas aulas; a discussão permanente com a *infoeducadora* de questões que afetam os alunos. Tais condutas profissionais revelam espírito de grupo, interesse, noção do papel da educação e capacidade de assimilação do “novo” no contexto educativo. Desprovidos destas qualidades, a implantação de um *dispositivo* de características inovadoras correria sérios riscos de não conseguir alcançar os níveis de dialogia, tão significativos quanto os observados. Desse modo, tanto a ordem do *dispositivo* facilitou o diálogo com o grupo da escola, quanto este potencializou os recursos ali disponibilizados.

Conclusões

"O debate entre o prático e o significativo é a questão fatídica do pensamento social moderno".
(Marshall Sahlins)

1. Da apropriação do *dispositivo* à construção do conhecimento

Se a apropriação do *dispositivo* avança visivelmente na BECT, os relatos mostram que vêm sendo alterados também diferentes processos pedagógicos e culturais na escola, transformando as relações de alunos e professores com o saber, integrando numa mesma dinâmica apropriação dos *dispositivos*, das informações e dos processos de construção de conhecimento e criação de significados.

Essas alterações, sem exceção, foram declaradas como desejáveis e urgentes:

"quem não mudar, quem não começar a enxergar a escola dessa maneira não vai poder continuar nela por muito tempo, não dá mais pra segurar aquela escola, sentadinha, quadradinha, giz, lousa e cópia e ditado" (Professora, 6ª série)

Os relatos dos alunos e professores ressaltaram aspectos importantes das práticas pedagógicas e culturais, que atuam no desenvolvimento do interesse, da formação de competências e da construção de performances de busca de informação e construção de conhecimento nos alunos.

Os depoimentos são unânimes em relação ao gosto e à vontade dos alunos em fazer pesquisa na biblioteca. As observações e os depoimentos, de forma geral, indicam que pesquisar é uma atividade constante na biblioteca. Os repertórios e os modos como estão organizados disponibilizam e estimulam os alunos a buscar.

Nas falas abaixo, pode-se observar a forma como o interesse pela busca surge voluntariamente:

“aqui a gente pesquisa por pura vontade da gente, porque a gente tem alegria em ver isso daqui. Dá vontade, não é pressão” (...) *“Aqui a gente pode fazer, parar, pensar, fazer de novo” (...)* *“e se você não achou assim algum livro, você pega em outro que com certeza você vai encontrar” (...)* (Alunos, 6ª série)

“Ela sabe que se ela se interessar por algum assunto, ela pode ir atrás, ela não precisa depender de professor, não precisa depender do pai e da mãe, certo?” (Professora, 3ª série)

Também entre os alunos da educação infantil, em fase inicial de contato com o *dispositivo*, as práticas ali realizadas já permitiram, segundo depoimentos por mim coletados, que eles percebessem a natureza do espaço e o que ela disponibiliza. Mesmo entre os pequenos, é possível perceber os primeiros índices de uma conduta de busca, revelando sua percepção em relação ao atendimento de suas necessidades informacionais. Conforme relata uma das professoras, eles já incorporaram um modo de conduta:

“ah, já sei, se não tem aqui, a gente vai lá no computador da biblioteca e vai pesquisar” (Professora, referindo-se à aluna de educação infantil)

Os alunos não apenas gostam de fazer pesquisa, como consideram melhor pesquisar a permanecer em aula sentados, simplesmente ouvindo ou copiando a matéria. Há uma nítida preferência em participar ativa e dinamicamente do próprio aprendizado, escolhendo, reunindo, transformando as informações disponíveis:

“Aqui a gente não tem preguiça porque é mais colorido, mais divertido, tem mais coisas interessantes do que na sala, porque na sala a gente senta e copia, aqui não. Aqui a gente vê um livro.....a gente gosta dele, a gente resume, na sala não. Na sala a professora dá a matéria, a gente tem que copiar no caderno direitinho. Aqui a gente olha no computador, lê, resume, escanea. (...) Pode até copiar, se você quiser, tiver interesse de copiar, copia. Você não precisa copiar. Você lê o livro, o que você acha mais importante você pode copiar” (Alunos de 4ª série) (...) Quando nós estamos pesquisando, nós esquecemos das outras coisas” (Aluno, 3ª série)

Esta natureza de pesquisa, possível dentro do contexto de uma ordem informacional dialógica e articulada às práticas pedagógicas em sala de aula, produz **interesse** e parece **motivar a autonomia** de aprendizagem:

*“Com biblioteca, é estudar com mais informações (...). A gente sabia de algumas coisas dos planetas e tem coisas que a gente não sabia e fica **fascinado** por saber e acho que é assim, é sempre bom ter uma biblioteca, pelo menos uma que tem informação, essas coisas. (...) É bom conhecer. (...) “É melhor a gente pesquisar que o professor falar porque a gente gosta de pesquisar. A gente mesmo vai aprendendo cada vez mais sozinho. Também um pouco a professora fala e a gente também gosta de ficar sozinho”. (Aluno, 4ª série)*

A conjugação entre **quantidade e diversidade** de recursos é apontada como importante para a *busca*:

*(a biblioteca) “traz mais informação do que você tem no professor (...) “você tem tudo que é tipo de informação. Nós temos os jornais, tudo, temos os livros, enciclopédias, (Alunos, 6ª série). (...) “Na sala, a gente não tem tanta fonte de pesquisa igual a aqui. Tem computador, tem livro, tem enciclopédia, cd-rom”
Na sala, a fonte de pesquisa é a professora Luciana. Ela ensina bastante coisa na sala de aula. Mas aqui tem computador, livro, variedades de fontes de pesquisa. Lá só tem a professora Luciana e alguns livros. Até ela não sabe de*

informações que tem aqui na biblioteca. Se a gente precisa de alguma informação, a gente vem aqui e pode achar a informação que você não sabe. Ou se não tiver no livro, você vem no computador. Estudar assim é mais gostoso". (Aluno, 4ª série).

Ler, entretanto, não é suficiente. É preciso ter idéias, pensar, refletir, comunicar-se. E, neste sentido, os alunos assinalam que poder **comunicar-se** livremente na biblioteca ajuda a resolver problemas, esclarecer dúvidas, indicando a importância do "outro" na construção do conhecimento:

"Numa biblioteca normal assim, você não pode trocar idéia com um amigo, entendeu? Aqui você pode pedir uma opinião do colega seu, da professora. Daí você pode ter mais idéias, vêm mais idéias na cabeça" (Aluno, 6ª série)

O **acolhimento e proximidade** no tratamento interpessoal contribuem para o encorajamento e a liberdade de perguntar, solicitar, dialogar, para que o aluno não se sinta intimidado a mexer nos materiais, satisfazer sua curiosidade e declarar suas dificuldades diante de algo desconhecido.

Neste sentido, a **figura do infoeducador** é fundamental, tendo em vista que, sobretudo, ele é o responsável por estabelecer as mediações dialógicas entre as diferentes instâncias que atuam sobre a ordem informacional: seu modo de apresentar-se, o linguajar e as formas de atendimento são destacados pelos alunos:

"A professora já é mais... se formou para falar com as pessoas, com as outras crianças. Ela é mais solta. Você vê, a professora Cláudia usa roupa normal, assim. Ela tem um jeitinho de falar, também. Ela usa uma linguagem que a gente entende". Ela pega uns livros e vai falar 'eu me interesso por esse e esse', mas você pode ver esses outros. Ela vai dar uma opinião, uma opinião dela, que ela já viu" . (Aluno, 6ª série)

Os professores também consideram importante a figura da *infoeducadora*, não apenas na sua função de atendimento e de *mediação* dos processos informacionais, como também no acolhimento dos alunos na biblioteca:

“A diferença está assim principalmente no lado pessoal, eu vejo a Cláudia uma pessoa totalmente receptiva aos alunos, eles gostam da maneira como ela os trata” (Professora, 5ª série)

Paralelamente à formação de atitudes, os relatos apresentam indicações sobre o modo como os alunos realizam suas pesquisas no espaço informacional. Ao lado da busca sistematizada, eles também desenvolvem modos particulares de busca, sem objetivo explicitado, ou demandada por necessidade ou tarefa. Trata-se de *busca livre*, na qual os jovens *flanneurs* vão descobrindo as possibilidades do espaço e de seus recursos:

Poder chegar, sentar num pufe e deixar o olhar percorrer o ambiente, sem pressão: *“olha aquele livro! Que legal a capa. Se interessa! Pronto! Vai, começa a ler. Aí termina de ler. Nossa, que interessante! Vou pegar outro desse autor. Aí você lê. Aí você começa a ficar mais interessada, querendo ler mais. Vai lendo, vai lendo, dá mais vontade”* (Aluno, 6ª série)

Ou então, fruir uma leitura sem outro compromisso,

“eu gosto de pegar livros e ficar andando por aí. Ah, eu fico conversando, para um pouco, pego um livro, mais ou menos assim, entre aspas, qualquer. Não, para mim não faz diferença. Ah, um livro engraçado. Eu gosto de dar risada. Só livro engraçado...” (Aluno, 5ª série).”

Há, evidentemente, outros modos e finalidades de busca, para as quais alunos e professores vêm sendo preparados, conforme relatamos anteriormente.

A busca sistemática de informação, tão significativa quanto a busca livre, pressupõe passos que demandam saberes específicos sobre o *dispositivo*,

formas de operá-lo, bem como competências e conhecimentos necessários ao trabalho com os conteúdos informacionais. Na ordem informacional dialógica, tais processos não são rígidos ou definidos *a priori*, como nos formatos tradicionais de ensino de metodologia de pesquisa. Na *busca*, interagem tanto as diferenças de idade/maturidade, capacidades cognitivas/nível de escolaridade, como conhecimentos prévios, interesses de quem busca, mediações pedagógicas, que, em permanente dinâmica, tornam o processo de busca um ato significativo para os alunos:

“Depois da biblioteca, eu percebi uma melhora grande, apesar das dificuldades que alguns alunos têm. Com todas essas leituras, de tudo o que ele tem feito, eu percebi que melhorou muito. Um aluno, até com problemas de audição, quando escrevia, era tudo muito misturado, não dava para entender a idéia dele. Agora ele conseguiu aprender a função do parágrafo, que ele não entendia: toda história dele era feita em um único parágrafo. E as idéias eram muito misturadas, não dava para se chegar a entender o que ele queria. Agora já dá para saber...mesmo com os vários erros, mas a forma, a idéia, já está com muito mais clareza pra mim” (Professora em relação a aluno da 4ª série)

Para a *busca* é importante saber o lugar, localizar, localizar-se e reconhecer os diferentes recursos no espaço. Os relatos, já apresentados, mostram que mesmo os alunos pequenos transitam livremente pela escola, apesar de suas dimensões, um complexo com mais de 13.000m² de área construída, instalada em gleba de 125.000m², um verdadeiro *campus*. Eles sabem onde se situa a biblioteca, no horário livre (almoço), aqueles que têm senha, dirigem-se com autonomia ao espaço para participação nas atividades. De outro lado, está claro também que em todas as faixas etárias, conforme exposto às páginas anteriores, os alunos, de acordo com seus níveis, reconhecem e atuam adequadamente no ambiente, distinguem os diferentes setores informacionais e os respectivos tipos de recursos ali existentes e demais serviços. Em outros termos, a configuração ambiental proposta foi facilmente apreendida por diferentes faixas etárias. A partir da 2ª série, os alunos dominam também o uso dos equipamentos, sabendo operá-los adequadamente. Além do espaço

informacional, eles sabem mexer no computador, acessar a *internet*, usar o *infomusic*, o *scanner*, fazer uso da arquivada, manusear os aparelhos de TV/vídeo, de som, utilizam o sistema de empréstimos, com propriedade. O programa de atividades, realizado pela *infoeducadora*, com todas as séries, permite domínios gradativos e ininterruptos, indicando interações ricas dos usos com a configuração e os recursos do ambiente. A práticas interagem com o *dispositivo*, condição da dialogia.

Para os alunos, o primeiro passo é fazer o plano de trabalho, porém já incorporando as ações práticas a serem deflagradas.

Dado talvez ao pouco tempo de funcionamento da BECT, não foi possível observar a aplicação de um procedimento que ensinasse a selecionar, tomar notas e trabalhar com os dados, do modo complexo como a questão requer. Entretanto, não se pode deixar de notar que um primeiro nível de seleção e de coleta de informação já começou a ser construído. Verificar o que é importante, por exemplo, resulta na identificação de trechos que os alunos, de alguma forma, conseguem reconhecer.

“Primeiro o meu grupo conversa sobre o que a gente vai pesquisar, ou textos ou fotos. Num dia é textos e no outro é fotos, e assim vai...A gente resolve aqui na biblioteca”. (Aluno, 4ª série).

“A gente diz para eles pegarem as partes principais, primeiro vocês verifiquem o que é importante” (Professora, 4ª série)

Os alunos, conforme relatam os professores, realizam operações de seleção a partir dos conhecimentos que já têm, do preparo que tiveram desde o início de um determinado trabalho de pesquisa. Uma ênfase grande é dada às informações que trazem curiosidades sobre o tema. Quando há dificuldade de compreensão do sentido de determinadas informações, os alunos pedem ajuda ao professor para decifrar as informações e escolher se são relevantes ou não.

Neste sentido, há uma orientação de seleção em relação aos usos da *internet*, para evitar a reprodução total de páginas inteiras da *web*:

“a Cláudia trabalha muito com eles para não copiar tudo, selecionar o que ele quer para imprimir só aquilo, para não ficar uma coisa à toa” (Professora, 2ª série)

Para os alunos parece ser muito simples o procedimento:

“você tem que ir na fonte de informação direto. O que não importa, aí deixa pra lá. O que importa você pega” (Aluno, 4ª série)

Este momento da *busca* é, seguramente, aquele que apresenta maior dificuldade e que caracterizaria mudança de procedimentos, aliando operações práticas e intelectuais diferenciadas na relação com a informação.

Segundo os professores de 4ª série, entretanto, já houve alterações significativas, depois de um ano de uso da biblioteca, nos modos de coletar e selecionar informações nas diferentes fontes. Antes, relatam, as crianças buscavam na *internet*, liam rapidamente a primeira página do documento e dali tiravam a “pesquisa”. Agora já aprenderam que é importante identificar tópicos de interesse, “*as partes principais*”, conforme se referem as professoras, tanto em livros como na *internet*. O projeto de busca ainda é realizado coletivamente, com a participação do grupo sobre as decisões das escolhas a serem feitas. Mas as professoras são unânimes em afirmar que, em relação ao ano anterior, o desenvolvimento está bem melhor, porque elas conseguiram ensinar a buscar o foco da informação, incluindo nas buscas, tanto informações de livros, revistas, recursos de *cd-roms*, deixando por último o uso da *internet*.

Não observamos, nem foram relatadas formas de registro/anotações sistemáticas de dados de interesse (conforme indicamos no curso de pesquisa), nem técnicas de fazer anotações, a partir de palavras-chaves. As competências de busca, usando como apoio os *paratextos* e outras estratégias de leitura não

foram ainda evidenciadas, nem nas ações das crianças, nem nos depoimentos dos educadores. Ao que parece, está aqui uma insuficiência que deverá ser superada, a fim de avançar os processos de apropriação de informação e construção de conhecimentos na escola.

As formas de anotação, com destaque de frases e parágrafos que fazem a síntese de uma idéia, seu registro adequado, indicação de autor e de obra, e demais dados que indicam o contexto e ajudam a validar a idéia, necessitam ser considerados nos processos de busca ensinados às crianças. É evidente que se trata de um complexo processo de processamento da informação, que quase sempre leva bastante tempo até ser plenamente incorporado, mas que é indispensável à formação de leitores na atualidade. Apesar desta complexidade, entretanto, e considerando que os alunos foram capazes de se apropriar de estruturas bastante complexas da configuração documentária, é possível supor que se trata, sobretudo, de adequar tais procedimentos aos níveis de maturidade das turmas.

No contexto do processo de *busca* e construção de conhecimentos, a socialização dos resultados da pesquisa é um dos momentos considerados significativos pelos alunos. A preferência é a *publicação oral* das informações elaboradas, dentre elas o *teatro*, a dramatização, a *pecinha*, como denominam. Para eles, essas práticas são formas de ensino-aprendizagem coletivas, são formas lúdicas de conhecer:

“nós fizemos também um teatro. Tinha um grupo de animais invertebrados, vertebrados, mamíferos, répteis, peixes. Quando a gente faz o teatrinho, a gente aprendeu pra ensinar os outros, também. Não só pra gente aprender. Já fizemos e assistimos teatro no ano passado. É importante ter um lugar assim para apresentar. A gente aprende um pouco mais. A gente fala o que aprendemos (sic). Eles aprenderam o que a gente pesquisou e a gente aprendeu o que eles pesquisaram” (Aluno, 4ª série)

Dentro do quadro apresentado, o que se pode considerar é que nas faixas e níveis escolares observados, se ainda não foi possível avançar para procedimentos sistematizados e explicativos de seleção e análise de informações, é, talvez por razões de falta de referenciais mais precisos, que demandariam maior aprofundamento nessas questões por parte dos professores: maior experiência, exercício, apropriação dos modos de operar sistematicamente os conteúdos. É necessário, assim, avaliar que a formação dos professores deva se deter com bastante atenção nesses pontos, aprofundando-os.

Por outro lado, há uma outra instância de competências favorecidas pela ordem informacional proposta. Trata-se do desenvolvimento das competências de leitura, especialmente do texto escrito, enquanto operação cognitiva que oferece grandes dificuldades de aprendizagem e que implica processos de busca de informação. Neste sentido, a concorrência de recursos audiovisuais e multimídia, além da diversidade de recursos bibliográficos, permite atuar em tal processo numa tentativa de superar as dificuldades de recepção do texto escrito. Professores que têm alunos em condições especiais de aprendizagem relatam que as aulas de recuperação, realizadas aos sábados, na escola, por contarem com os múltiplos recursos da biblioteca, permitiram saltos significativos.

“Eles ficam no computador com joguinhos de gramática, de interpretação de texto, ele está desempenhando bastante e estou percebendo uma melhora muito rápida. Ele tem muita vontade porque o recurso tem ajudado bastante”
(Professora, 4ª série)

A configuração da BECT mostrou não se restringir apenas à formação de competências de desempenho e de superação de dificuldades escolares. São evidentes também seus efeitos positivos na formação de comportamentos, *performances* que evidenciam como os alunos têm procurado participar de diferentes formas e contextos culturais.

Neste sentido, os depoimentos evidenciam novos comportamentos, novas *performances*, novas formas de interação e participação cultural. Além de querer e saber buscar, eles demonstram poder usar tais conhecimentos para participar na cultura do escrito e da informação, em diferentes circunstâncias, pedagógicas ou não.

Assim, um aluno de 4ª série revela domínio de terminologia, da seguinte forma:

*“eu acho que a biblioteca é muito boa porque ela tem várias **fontes de pesquisa**, tem revista, livro, computador também, que a gente usa de vez em quando e mais coisas”* (Aluno, 4ª série)

Do mesmo modo, um aluno de 2ª série usa a nomenclatura que designa a estrutura dos livros; isso lhe permite não apenas identificar as partes do livro, mas conhecer códigos do universo da cultura do escrito:

*“nós temos que olhar nas **orelhas** dos livros e se for ciências nós colocamos azul ou preto. Tem livro que não tem **orelha**. Pelo título sempre tem alguma pista, uma letrinha pequenininha embaixo do desenho, a gente sempre descobre”.* (Aluno, 2ª série)

Os alunos vão, dessa forma, não só ampliando o vocabulário, como sabendo distinguir e nomear repertórios...

*“nos livros é só **literatura brasileira** e na internet você acessa **site**...”*(Aluno, 4ª série).

Professores percebem uma melhoria geral no domínio de leitura e escrita:

“isso com certeza. Não só nesse sentido de reconhecer como leitura, que passou a ser uma coisa muito gostosa, na sala também tem alguns livros, gibis, então eles devoram tudo, então eles querem ler tudo, é uma coisa

impressionante e, na hora da escrita, a escrita tomou outro perfil: eles fazem uso das falas de alguns autores” (...) “não só em termos de vocabulário, mas de escrita de fluxo de leitura, de estar antenado e de reconhecer melhor as informações (...) eles se arriscam a escrever palavras que até nem sabem bem”. (Professora, 1ª série)

Um dos depoimentos indica mudança no **significado do ato de ler**, apoiado não apenas na existência de recursos apropriados, mas em uma comunidade de interlocutores na escola. A leitura é ressignificada:

“Por exemplo, né, eu não ligava, não gostava. Eu encostava a minha cabeça no livro e dormia. Lia um, dois, três parágrafos no máximo, dormia. No dia seguinte ‘to cansada’, lia só um parágrafo, dormia, entendeu? Agora, eu vou começar a ler hoje, eu vou me interessar mais ainda. Eu li aquele livro, gostei. Então, eu vou procurar a coleção desse livro, o autor desse livro, outros livros, porque já que eu gostei dele, eu tenho outros pra mim (sic) olhar”. (Aluna, 6ª série)

A **capacidade crítica**, condição essencial à seleção da produção existente e ferramenta para a participação no universo cultural contemporâneo está contemplada na fala de alunos e professores. Eles avaliam:

“se você vai precisar fazer uma pesquisa ou trabalho, você vai entrar naquilo lá, sabendo o que você tem. Porque você já usou aqui, entendeu?” (Aluno, 4ª série)

(...) “Pode encontrar um autor que achou que era legal, como alguém que pegou um livro que era meio infantil, que tinha uma coisa ou outra que a gente precisava. Aí a gente foi na livraria e a gente achou (o mesmo livro) com uma capa diferente, só que com o mesmo autor e com resumo parecido. ‘Será que vai ter o que faltou no outro, aqui?’ (...) Agora se a gente não tivesse vindo aqui, a gente leria aquele livro ali “não deve ter nada legal”, “é uma livro de criança”, você nem olha pro livro, acha que não vai dar nada...” (Aluno, 6ª série)

Fazem comparações entre os mesmos conteúdos em diferentes linguagens:

“eu tinha visto aqui as primeiras partes da História Sem Fim, então aí eu posso me interessar para ver o filme, ou então o mesmo autor, né... Às vezes não é parecido com a História Sem Fim, mas é lógico que vai ser legal” (Aluno, 3ª série)

Comparam diferentes versões de uma mesma obra:

“todos os dias eu conto histórias pra eles, mesmo não estando na biblioteca e aí eu percebo (...) que eles querem muito vir para a biblioteca para ver se tem essa história, para ver se é a mesma versão. Então, já aconteceu de eu contar a Branca de Neve, e eles acharem que a versão contada pelos Irmãos Grimm, da Branca de Neve, é muito trágica, eles acham que eles colocam muito sangue...” Eles são muito críticos, a ponto de se colocarem quando uma história parece pobre, ou um filme, não é porque é filme que chama a atenção, eles falam “não, esse não”. (Professora, 1ª série)

“Professora, mas esta é a mesma história da Cinderela? Como é que nós podemos saber? Quando nós formos na biblioteca, vamos pedir pra Cláudia, ou então, vamos pegar outro livro para ver qual é a diferença? Elas já faziam a relação. Tanto do objetivo que estava sendo trabalhado, quanto o que foi vivenciado. Acho que já foi um ponto riquíssimo no trabalho...” (Professora, educação infantil, referindo-se à de aluno)

Desenvolvem capacidade de argumentação e de defesa de opiniões:

“quando um quer uma reportagem e o outro quer usar outra (...) primeiro fala um, depois fala o outro, depois fala o outro... Eu ensino que se você leu e acha importante, você tem que convencer o outro que é importante. Então você tem que falar no grupo...” (Professora, 3ª série)

“aqui é tranquilo eu me expor, é tranquilo eu dividir, e isso acaba contagiando a escola inteira. (...) eu percebo que se eu tivesse essa oportunidade lá atrás,

hoje muitas coisas se resolveriam, esse medo que a gente tem, essa insegurança de escrever, de arriscar em algumas coisas. Até aquelas crianças que são assim bem mais tímidas, é como se aqui ninguém está preocupado em perceber essa questão, (...) ele é livre pra fazer, pra ousar.” (Professora, 1ª série)

Desenvolvem interesse por outros circuitos culturais de informação e leitura:

“ quando eu vou no Shopping, é sagrado eu passar na livraria pra conhecer também outros escritores. Isso estimula bastante porque às vezes o livro que não tem aqui pode ter lá, aí eu posso contar para a professora Cláudia, ela pode encomendar o livro...” (Aluno, 6ª série)

(...) “quando eu vou no shopping, eu vou na Nobel, quando a minha mãe deixa, porque eu peço toda vez, porque eu gosto bastante de ler. A minha mãe quer ver mais roupas, essas coisas, eu fico pedindo pra ela ‘mãe, vamos na Nobel’ (aluna, 5ª série)

Interessam-se em conhecer outros repertórios

“No infomusic, eles estão ouvindo muito as músicas da Jovem Guarda. Antes, dizem, não gostavam dessas músicas. Segundo eles era horrível, mas agora ouvindo, comentando e explicando, começam a gostar”... (Professora, 5ª série)

Se os alunos desenvolvem hoje novas performances culturais, também os professores são objeto de um outro tipo de comportamento pedagógico e cultural, dentro e fora da escola. Os relatos, seja em relação a si próprios, seja sobre seus alunos, mostram que determinados comportamentos estão multiplicando a experiência da BECT, em alguns casos até em âmbito privado:

“O que eu aprendi aqui eu faço em casa com a minha filha. Então ela tem uma dúvida: “vamos pesquisar? Eu não tenho uma biblioteca interativa em casa,

mas... o movimento da pesquisa eu faço com ela, vamos pra internet ver o que é que tem, pegar o jornal da vovó, revista, tudo.” (Professora, 3ª série).

“Eles mesmos tomam essa iniciativa de indicar aos pais a diferença (dessa biblioteca) Eu acho que isso é conquista do trabalho que é feito, do acompanhamento, dessa liberdade de ele poder vir manipular, de poder fazer uso de tudo o que tem aqui.” (Professora, 4ª série)

“Além do interesse, alterou completamente a maneira de ler. Eu tenho os livrinhos no armário. Então, acabou a atividade ou eles vão ler uma revista, ou vão ler um gibi. Eles pegam o livrinho no armário, formam um grupinho, copiam o que interessa, eles discutem. Se é algum manual de brincadeiras, eles vão brincar depois. Então assim, eles interagem melhor. A leitura não é solitária, apesar de ter momentos em que eles querem ficar sozinhos para ler.” (Professora, 2ª série)

Os relatos ressaltam mudanças significativas nos modos de atuar dos educadores, que se vêem como pesquisadores em busca de informações, novos conteúdos e práticas para desenvolver com os alunos. Com isso, foi favorecida a criação de programas integrados entre professores, possibilitando a criação de projetos que englobam tematicamente várias séries.

“Assim, com a chegada da biblioteca interativa mudou-se até a forma dos professores aqui da escola pensar, de planejar, de construir como o aluno. Ela proporcionou esse avanço todo dentro do Colégio (...) tornando-se um espaço onde a gente se encontra pra fazer planejamento de projetos junto com a Cláudia, espaço de encontro para traçar nossas metas pro ano. A gente vem para ampliar nossos projetos, vem pra fazer nossas pesquisas.” (Professora, educação infantil)

Do ponto de vista das atividades pontuais propostas pelos professores, hoje, elas necessariamente precisam vir dentro de um contexto, porque os alunos não apenas têm a liberdade de falar, como criticam e comparam as informações

que são passadas. Em outros termos, dialogam, colocando em crise a monologia.

“Eles vão avaliando o tempo todo e em todos os sentidos...Faz a gente não ficar parada”. (Professora, 4ª série)

Sem dúvida, os alunos não só não respondem como se antecipam ao professor, buscando informações em outros circuitos, além do escolar, para apresentá-las aos colegas, caso saibam de antemão de temas que serão tratados no futuro pelo professor. Foi assim que, depois de anunciada uma leitura sobre *Literatura de Cordel*, vários alunos, sem que se pedisse, trouxeram de casa materiais e informações a respeito. Evidentemente, isto mostra uma conduta ativa e de interesse por informações, muito distinta da posição passiva de ficar à espera da aula e matéria fornecida pelo professor, uma nova forma de informar, mas, sobretudo, de educar.

Desse modo, se muitos aspectos ainda necessitam ser trabalhados e considerados, não há dúvida de que novos horizontes se abrem exigindo, contudo, uma nova ordem informacional em educação: **a ordem informacional dialógica.**

2. *Dispositivo*, educação e dialogia: as tramas do significado

Este trabalho teve como objeto de estudo a busca de informação tendo em vista identificar elementos que a constituem e qualificam, visando torná-la *significativa*. Procuramos, assim, elencar e definir referências que pudessem fazer frente a situações por nós observadas no cotidiano de nossas bibliotecas, onde crianças e jovens realizam buscas esvaziadas de sentido, num mundo cada vez mais marcado pela crise do conhecimento e dos significados. Buscamos, portanto, um conceito de busca de informação que restituísse a tal ação às dimensões que lhe são tradicionalmente atribuídas, ou seja, ação sobre o mundo material e imaterial, objetivo e subjetivo, forma ativa e necessária à construção de conhecimentos, de sentidos, de identidades.

Os percursos da investigação mostraram que essa busca esvaziada apresenta um duplo aspecto: *busca mecânica* ou *cega*, aquela que, obrigatória, é cumprida sem nenhuma orientação, quase ao acaso, levando, quase sempre, crianças e jovens a uma relação conflitiva e conflitante com o conhecimento, conforme pudemos observar em diferentes momentos e situações em nossas bibliotecas. Para sanar tal situação, profissionais, insatisfeitos e conscientes da necessidade de reformulação das práticas culturais nas bibliotecas, apoiados em idéias defendidas pela literatura da área, que trata especialmente de questões de pesquisa escolar, procuram orientar a busca de informações, sem contudo conseguirem atuar no termo que nos interessa diretamente: o esvaziamento dos significados. Suas preocupações baseiam-se antes de mais nada na orientação, tendo em vista o domínio de operações necessárias aos processos de busca, visando dotá-la de eficácia. Trata-se assim de um formato novo – a *busca competente* - que não incorpora a problemática da fragmentação dos significados que atinge a cultura na época contemporânea.

Procuramos, assim, desenvolver alternativa a tais modelos, representada pela concepção de *busca significativa*, tomando como ponto de partida preceitos do

cognitivismo histórico-cultural de Bruner que, apoiando-se no socio-interacionismo de Vigotsky, distingue a visão *computacional* da aprendizagem, “capaz de lidar com significados apenas no sentido do dicionário”⁹⁴, da visão histórico-cultural, segundo a qual os processos mentais e culturais estão mutuamente implicados e só existem em permanente negociação no palco social.

Participamos, assim, de experiência que resultou na constituição de uma biblioteca escolar – a BECT -, cuja ordem informacional foi constituída segundo concepções dialógicas, nos termos a que se refere Bahktin. A experiência permitiu-nos não só participar do planejamento e implantação desse *dispositivo dialógico*, como também acompanhar seu funcionamento e usos, tendo em vista refletir e sistematizar conhecimentos sobre o conceito de busca de informação, em processos educacionais voltados especialmente à construção de conhecimentos e criação de significados.

O processo obrigou-nos a constatar, em primeiro lugar, se a BECT fazia ou não sentido para alunos e professores a ela ligados. Era preciso verificar se a pretendida dialogicidade da produção repercutia efetivamente na recepção. Como resultado, podemos afirmar que a BECT faz *sentido*, tanto para alunos, quanto para os professores, considerando, evidentemente, as diferentes condições de sua apropriação, motivadas por vários fatores, em especial, as distintas faixas etárias. Assim, a comunidade escolar gosta do espaço, procura-o tanto para atividades pedagógicas (dirigidas ou não), compreende suas linguagens, satisfazem-se com a variedade de recursos disponíveis; atua efetivamente nas práticas propostas. Crianças e professores participam, recriam, re-inventam permanentemente a BECT, referindo-se a ela de modo entusiasmado, afetivo e vivo.

Os resultados permitem dizer também que a ordem informacional dialógica adotada propiciou mudanças significativas do ponto vista pedagógico e cultural, de domínio de linguagens de acesso e produção de informações, de modos de

⁹⁴ BRUNER, J. *Atos de significação*, p.17

operar os diferentes recursos informacionais, do desenvolvimento das capacidades e dos interesses para leitura, do aumento de repertórios informacionais, de interesse pelo conhecimento.

Neste sentido, pode-se afirmar que, em consonância com o grau de desenvolvimento etário e cognitivo, os alunos apropriam-se da BECT, interagindo com ela de forma não apenas relevante, mas surpreendente, dado o pouco tempo de sua abertura. Ali, os alunos sentem-se acolhidos física, intelectual e culturalmente e atuam com prazer, interesse e envolvimento, estabelecendo relações com o conhecimento e a cultura absolutamente essenciais e significativos.

Para tanto, concorreu, sem dúvida, o clima de renovação pedagógica que se desenvolve na escola, o que fez aproximar a biblioteca da sala de aula, instância indispensável aos processos de construção do conhecimento. Se a ordem informacional dialógica atua na apropriação dos *dispositivos* e das informações, a construção de conhecimento exige práticas que os extrapolam, mesmo se não podem deixar de considerá-los, na contemporaneidade, independentemente da configuração que apresentam. Construir conhecimento, bem como atribuir significado às informações, implicam obrigatoriamente diferentes mediações. Na escola, o universo da sala de aula, a atuação do professor sobre conteúdos que escapam ao *infoeducador*, continuam, ainda que redefinidos, essenciais e insubstituíveis. Assim, enquanto aprender a localizar informações fidedignas, pertinentes, de diferentes naturezas, é aprendizagem que envolve os *dispositivos* informacionais, saber trabalhar a partir dessas informações, realizar passos que demandam seleção e registro de dados, reflexão, discussão, exposição escrita e oral de argumentos, são operações que afetam também a ação de outros circuitos e atores. É preciso, pois, não esquecer: se a *busca* aqui vislumbrada é um processo complexo de construção de significados, tal compreensão não autoriza a redução dos termos que a constituem. *Busca*, processamento de informação e criação de conhecimento e significados se complementam, mas não se reduzem uns aos outros, exigindo, portanto, procedimentos específicos, de instâncias igualmente

específicas. A BECT não substitui a sala de aula e vice-versa. Estas não substituem outros ambientes essenciais à vida significativa.

Se não se pode considerar que dispositivos dialógicos permitem suplantar todas as questões que envolvem os processos de significação da informação na contemporaneidade é importante chamar a atenção para o fato de que eles apresentam um importante papel educacional e cultural, permitindo ressignificar a busca da informação na perspectiva ampla que o termo implica: movimento intencional em direção ao mundo físico e simbólico, objetivo e subjetivo, material e imaterial.

Ler, pesquisar, conhecer, produzir informações e conhecimentos são operações que exigem importantes investimentos intelectuais, afetivos, emocionais, dentre outros: interrogar posições, questionar premissas, negar o que está “firmado nas escrituras”, recriá-las, são processos nada fáceis, gradativos, heterogêneos, muitas vezes lentos, demandando concepções e práticas claras, orgânicas, sistemáticas. Se a ordem informacional dialógica pode mostrar-se, portanto, capaz de contribuir nesta direção de requalificação teórica e prática da busca de informação e conhecimentos, o percurso obriga-nos a refletir sobre a natureza de tal ordem, uma vez que a passagem da monologia à dialogia representa uma mudança paradigmática que introduz novos elementos à ordem informacional e educacional, produzindo-lhes mudanças, rupturas, transformações.

Tais transformações não se restringem à mera exterioridade. Trata-se de uma nova compreensão que concebe a ordem informacional e educacional numa perspectiva dinâmica, aberta, negociada, que desloca seu foco estabelecendo um jogo contínuo entre linguagem e discurso, em cujos desvãos se constitui. *Sendo e vir-a-ser*, dado seu caráter dinâmico, essa ordem, ao se constituir, constitui os sujeitos que dela participam, num movimento pendular em que a expressão do “nós” não apaga o “eu”, nem o “eu” se afirma em oposição ao “nós”. Nos *dispositivos* dialógicos, *informação, conhecimento, sentido, significado* combinam-se, complementam-se, rearticulam-se, na ordem informacional dialógica. Ao se reconciliarem, resgatam o sentido original da

busca que foi historicamente se esvaziando, podendo devolver-lhe a dimensão significativa perdida, nos quadros da fragmentação simbólica que, ironicamente, marca um mundo cada vez mais globalizado e informado. A partir daí, talvez, seja possível vislumbrarmos a possibilidade de uma existência significativa nos quadros culturais caóticos da contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- ALAVA, S., ETEVE, C. Médiation documentaire et éducation: note de synthèse. In: *Revue Française de Pédagogie*, n.127, jan-mar, 1999. p.119-164.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. *Final report*. Chicago: Author, 1989.
- ACRL/Publications/White_Papers_and_Reports/
Presidential_Committee_on_Information_Literacy.htm] Disponível em:[<http://www.ala.org/.../> Acesso em 1 jul. 2003.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5.ed. São Paulo : Perspectiva, 2001.
- BAHKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.
- BARNER, R. Seven changes that will challenge managers and workers. *The Futurist*, v.30, n.2,14-18, mar-apr. 1996.
- BELKIN, N.J. Information concepts for information science. *Journal of Documentation*, v.34 ,n.1, Mar. 1978.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- BENVENISTE, E. A forma e o sentido na linguagem. In: *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989. p. 220-242.
- _____. Natureza do signo lingüístico. In: *Problemas de Lingüística Geral* Campinas: Pontes/Unicamp, 1991. p. 53-59.
- BOSI, A. *Considerações sobre tempo e informação*. Disponível em: [<http://www.cidade.usp.br/arquivo/artigos/index0401.php>] Acesso em: 25 mar. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris : Editions du Seuil, 1994.
- BREIVIK, P. S., SENN, J. A. *Information literacy: educating children for the 21st century*. 2. ed. Washington, DC: National Education Association, 1988.

- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre : Artmed, 2001.
- _____. *Atos de significação*. Porto Alegre : Artmed, 1997.
- _____. *Para uma teoria da educação*. Lisboa : Relógio D'Água, 1999.
- _____. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris : Retz, 2002.
- BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2003.
- BUTLEN, M. COUET, M. DESAILLY, L. *Savoir lire avec les BCD Centre Documentaire*. Paris : CRDP, Académie de Créteil, 1996.
- CACALY, S. Information. *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan, 1997. p. 297-330.
- CANDAU, V.M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CARTWRIGHT, S. *QUS4PER: self questioning model for resource based learning*. Disponível em [<http://www.adelaidehs.sa.edu.au/rblweb/rblsue.html>] Acesso em: 1 jul 2003.
- CASTELLS, M. *Fim de milênio*. São Paulo : Paz e Terra, 1999 (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 3)
- _____. *O poder da identidade*. 2.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1999 (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 2)
- _____. *A sociedade em rede*. 3.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1999 (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 1)
- CASTORINA, J.A. et al. *Piaget – Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo : Ática, 1995. (Fundamentos, 122)
- CERTEAU, M. de *La prise de la parole (et autres politiques)*. Paris : Editions du Seuil, 1994.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre : Artmed, 2000.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo : Editora Unesp, 2002.
- _____. *A ordem dos livros : leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília : Ed. Universidade de Brasília, 1999.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo : Ática, 2000.

Chercher pour trouver: l'espace des élèves. [on line] Disponível em: [\[http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/structur.htm\]](http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/structur.htm) Acesso em: 15 out. 2003.

CHEVALIER, B. *Lecture et prise de notes: gestion mentale et acquisition de méthodes de travail.* Paris : Nathan, 1992. (Méthodologie 128).

CORTELA, Mário Sérgio. *A escola e conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.* São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 1998.

COUFFIGNAL, M. L. *Le concept d'information dans la science contemporaine.* /s.l./ Gauthier-Villars : Ed. De Minuit, 1965. (Cahiers de Royamont. Information et Cybernetique)

COURBON, J.C. *Système d'information: modélisation, structuration et communication.* Paris:Interéditions, 1993.

DEMO, P. *Educação & conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa.* Petrópolis : Vozes, 2002.

_____. *Educar pela pesquisa.* Campinas : Autores Associados, 1998.

DUDZIAK, E.A. *A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas.* São Paulo, 2001 (Dissertação de mestrado apresentado à ECA/USP)

ESCARPIT, R. Hábitos de leitura. In: BARKER, R., ESCARPIT, R. *A fome de ler.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Instituto Nacional do Livro, p. 115-147.

ESCARPIT, R. *La révolution du livre.* Paris : Unesco, 1965.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário básico da língua portuguesa.* São Paulo : Nova Fronteira, 1995. p. 109

FERREIRA, J. *Le dispositif de communication e information.* Disponível em: [\[http://www.tecfa.unige.ch/~ferreira/staf15/ideiageral2f.html\]](http://www.tecfa.unige.ch/~ferreira/staf15/ideiageral2f.html) Acesso em 15 jun.2003.

FONDIN, H. *La recherche documentaire dans les établissements scolaires français.* Disponível em: [\[http://www.ulb.ac.be/project/learnet/Coll/#Heading105\]](http://www.ulb.ac.be/project/learnet/Coll/#Heading105) Acesso em: 25 maio 2003.

FREGE, G. Sobre sentido e a referência. In: *Lógica e Filosofia da Linguagem.*São Paulo: Cultrix : USP, 1978. p. 59-86.

FURNIVAL, A.C.M. Delineando as limitações: sistemas especialistas e conhecimento tácito. *Ciência da Informação*, v.24, n.2, maio/jun.1995. p.204-210.

_____. *Os fundamentos da lógica aplicada à recuperação da informação.* São Carlos : EDUFSCar, 2002.

GAGNEBIN, J-M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro : Imago, 1997.

GENETTE, G. *Nouveau discours du recit*. Paris : Seuil, 1983.

_____. *Théorie des genres*. Paris : Seuil, 1986.

GIROD, Roger. *L'illettrisme*. Paris : P.U.F. (1997) (Que sais-je?)

GOLBENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro : São Paulo, Record, 2000.

GRILLO, E. *La philosophie du langage*. Paris : Seuil, 1997.

GUEROULT, M.M. *O conceito de informação nas ciências contemporâneas*. Paris : CNRS : Ed. Minuit, 1961.

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

HASHIM, E. Educating students to think: The role of the school library media program, an introduction. In: Information literacy: learning how to learn: a collection of articles. *School Library Media Quarterly*, v.15, n.1, 17-18, 1986.

HORKHEIMER, M., ADORNO, T. O conceito de iluminismo. In: *Os Pensadores*. São Paulo : Abril Cultural, 1975. p.97-124

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Objetiva, 2001.

IFLA Disponível em[[http:// www.ifla.org/VII/s42/sil.htm](http://www.ifla.org/VII/s42/sil.htm)] Acesso em 1 jul 2003.

JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo : Ed. Unesp, 2002.

KUHLTHAU, C. C. *Information skills for an information society: a review of research*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1987. Disponível em [<http://www.libraryinstruction.com/information-literacy2.html>] Acesso em 1 jul 2003.

_____. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, v.42, n.5, p.361-371, 1990.

KURZ, R. A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de São Paulo*, 13 jan. 2002. Caderno Mais, p.14-5.

LALANDE, A *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

LAMEUL, G. *Questionnement relatif a la notion de dispositif* Disponível em: [<http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/contrib.htm>] Acesso em 12 jun. 2003.

LAMIZAT, B. , SILEM A, dir. *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ellipses, 1997

LOPES, I.L. Uso das linguagens controladas e natural em base de dados: revisão de literatura. *Ciência da Informação*, v.31, n.1, 2002.

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

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHLUP, A, MANSFIELD,U. (ed.). *The study of information: interdisciplinary messages*. New York : John Wiley, 1983.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2.ed. Rio de Janeiro : Ed. UFRJ, 2003.

MATUI, J. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo : Moderna, 1995.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa : Instituto Piaget, 1995.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6.ed. São Paulo : Cortez; 2002.

MORIZIO, C. *La recherche d'information*. Paris : ADBS/Nathan Université, 2002.

MUCCHIELLI, AI. *Les méthodes qualitatives*. Paris : P.U.F. 1994. (Que sais-je?)

NYSSSEN, H. *Du text au livre, les avatars du sens*. Paris : Nathan, 1993.

OSBORN, A. *L'imagination constructive*. Paris : Dunod, 1988.

PAQUELIN, D. Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant. Disponível em: [<http://membres.lycos.fr/autograf/Dispositif3.htm>] Acesso em: 14 jun. 2003.

PERAYA, D. Médiation et médiatisation: le campus virtuel. In: *Hermès 25*, Paris:CNRS, 1999. Disponível em: [http://www.wolton.cnrs.fr/hermes/b_25fr_sommaire.htm] Acesso em: 14 jun. 2003.

PERAYA, D. Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formations virtuels. In: *Colloques dispositifs & médiation des savoirs*. Louvain-la Neuve, avril, 1998 Disponível em [<http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/agenda/dispositif/resumes/peraya.html>] Acesso em 12 jun. 2003.

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

PERRENOUD, P. et alii *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre : Artmed, 2002.

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo, Summus, 1991.

_____. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo : Ícone, 1986.

PLATÃO. *Diálogos*. 3.ed. Rio de Janeiro : Globo, s.d.

RECHERCHES récentes en sciences de l'information: convergences et dynamiques. *Actes du Colloque MICS-LERASS*, Toulouse, 21-22 mars 2002. Paris : ADBS, 2002.

REITZ, J.M. *ODLIS: Online Dictionary of Library and Information Science*. Western Connecticut State University . Disponível em: [<http://www.wcsu.edu/library/odlis.html>] Acesso em: 25 de outubro de 2003.

RODRIGUES, A. D. *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação*. Lisboa : Ed. Presença, 1994.

ROSZAK, T. Apud: WURMAN, R. S. *Ansiedade de informação: como transformar informação em compreensão*. São Paulo : Cultura Ed. Associados, 1995.

ROUANET, S. P. Razão e paixão. In: NOVAES, A. coord. *Os sentidos da paixão*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987. p. 437-468

RUSSELL, B. *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro : Sextante, 2002.

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2003.

SARFATI, G. *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Nathan, 2001.

SAVATER, F. *As perguntas da vida*. Lisboa : Dom Quixote, 1999.

SECRETARY'S COMMISSION on ACHIEVING NECESSARY SKILLS. *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1991.

SEMERARO, G. *Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci*. Disponível em: [http://www.lainsignia.org/2001/octubre/dial_001.htm] Acesso em: 1 jul 2003.

SETZER, V. Dado, informação, conhecimento e competência. *Revista de Ciência da Informação*, n.zero, dez. 1999 Disponível em: [<http://www.ime.usp.Br/~vwsetzer/dado-info.html>] Acesso em: 18 abr. 2003.

SHANNON, C., WEAVER, W. *The mathematical theory of communication*. Chicago : University of Illinois Press, 1963.

VARELA, F.J. *Connaître: les sciences cognitives tendances et perspectives*. Paris: Seuil, 1989. (La couleur des idées)

VIGNER, G. *Lire: du text au sens*. Paris : Cle International, 1979.

VIRILIO, P. *Velocidade e política*. São Paulo : Estação Liberdade, 1996.

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

_____. *Cibermundo, la política del peor*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1997.

WARZAGER, D. De l'instrumentation á l'investigation. *Argos*, Paris : Réseau CRDP Académie de Créteil, n. 9, p.43-4, nov. 1992.

WORK GROUP on INFORMATION COMPETENCE. Commission on Learning Resources and Instructional Technology (CLRIT), California State University (CSU) system. Information Competence in the CSU: A Report. Dec. 1995. Disponível em: [<http://www.csupomona.edu/~library/InfoComp/definition.html>] Acesso em 8 abr. 2003.

WORLD Encyclopedia of Library and Information Services. 3. ed. Chicago : American Library Association, 1993.

WURMAN, R. S. *Ansiedade de informação: como transformar informação em compreensão*. São Paulo : Cultura Ed. Associados, 1995.

PARTE E

Anexos

Colégio Termomecânica

A Educação é o alicerce para o progresso

Criado por Salvador Arena como instituição filantrópica ao raiar da década de 90, e instalado em uma gleba de 125.000m² com mais de 13.000m² de área construída, o COLÉGIO TERMOMECAÂNICA nasceu com a finalidade de demonstrar a viabilidade do ensino de excelência, inclusive na educação profissional, com um reduzido nível de custos, para crianças e jovens de todas as camadas da população, a despeito das possíveis carências das famílias de onde fossem procedentes.

De início, foram incorporadas crianças nas primeiras séries do ensino fundamental. Posteriormente, para a educação básica, o ingresso na escola passou a ser realizado apenas na educação infantil, por meio de sorteio que se baseia nos resultados da Luteria Fidei.

Os nossos alunos representam, portanto, um corte da sociedade da região. Aos poucos foram se consolidando os cursos de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional de nível técnico.

No ensino profissional, o ingresso é feito por meio de um processo seletivo de mérito, baseado nos conhecimentos obtidos no ensino médio. O Colégio acompanhou a renovação da legislação educacional brasileira, que ocorreu a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, implantada pelo governo do país a partir de 1998. Com a nova lei, a educação profissional de nível técnico foi desligada do ensino médio, podendo ganhar a eficácia que o progresso do país exige.

Nossos cursos profissionais de nível técnico, nas áreas de Mecatrônica e de Alimentos, são cursos pós-médios, destinados a alunos que já terminaram o curso de ensino médio, com duração total de 3 semestres, mais um estágio profissional com pelo menos 400 horas de atividades.

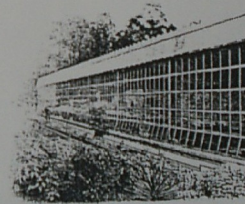
Os cursos diurnos são desenvolvidos em tempo integral, com 4 horas semanais de aula, e com atividades de recuperação após saídas de férias.

Todos os cursos dispõem de fartos equipamentos didáticos e amplas instalações materiais, como mostrados nas páginas seguintes, e que permitem um ensino de qualidade.

O Colégio mantém cursos regulares diurnos de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional de nível técnico nas áreas de mecatrônica e de alimentos, bem como cursos noturnos supletivos de educação de jovens e adultos, correspondentes ao ensino fundamental e ao ensino médio, além de cursos profissionais de nível básico e um curso de alfabetização de jovens e adultos.

Atualmente, o Colégio atende a um total de 1400 alunos, contando com um corpo docente de mais de 80 professores, auxiliados por cerca de 40 funcionários administrativos, que desempenham as mais diversas atividades dentro do ambiente escolar e cerca de 80 trabalhadores nas obras de ampliação da escola.

Com esta organização, o Colégio Termomecânica tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social em que vivem, com plena consciência de seus direitos e responsabilidades perante o exercício pleno da cidadania, tornando-lhes meios para se manterem e progredir no mercado de trabalho ou em estudos posteriores. ■



27/05/2005

Anexo 2

Programas de Educação para a Informação

A)- O programa BIG 6

Escreva sua pergunta aqui:

(Pedir confirmação/autorização para o professor)

Relacione abaixo as perguntas que você sente que precisará responder durante a pesquisa. Você vai de achar informações adicionais importantes se usar recursos impressos e online.

ESTRATÉGIAS DE BUSCA DE INFORMAÇÃO (Como encontro?)

Examine abordagens alternativas para acesso à informação.

Liste as melhores fontes para achar esta informação.

Não se esqueça das fontes tradicionais e humanas apropriadas.

Se usar web sites, quem irá avaliar sua relevância, exatidão e autoridade?

Usarei somente aquelas avaliadas e aprovadas por meus professores ou bibliotecário, incluindo as bases de dados que a escola estiver associada.

Encontrarei web sites gratuitos e usarei a avaliação de um guia de web site para cada um que usar no meu projeto

Se você precisar de ajuda com esta ou qualquer outro passo do processo, procure o bibliotecário!

LOCALIZAÇÃO E ACESSO

Localize as fontes e acesse a informação dentro delas

Onde vou localizar essas fontes?

_____ Biblioteca da escola

_____ Biblioteca pública ou da faculdade

_____ Biblioteca pessoal

_____ Providenciado pelos professores

_____ Internet

_____ Outros:

Se usar uma máquina de busca, listar as palavras-chaves.

1.

—

2.

—

3.

—

USO DA INFORMAÇÃO

Use uma fonte para obter informação

Como vou registrar a informação que encontrar?

_____ Tomar notas em fichas

_____ Tomar notas em folhas de anotações

_____ Tomar notas num processador de palavras

_____ Tomar notas num quadro de dados ou outro organizador gráfico

_____ Conceitos ilustrados

_____ Usar um gravador, vídeo ou câmera digital

_____ Outros:

Como irei validar minhas fontes?

_____ Usar a conexão da web site da classe para citar as fontes da internet

_____ Usar o guia rápido do escritor para MLA documentação para citar outras fontes

_____ Usar as notas de rodapé para ajuda de notas de rodapé

SÍNTESE

Integrar informação de diferentes fontes

Como mostrar meus resultados?

_____ Trabalho escrito

_____ Power Point

_____ Apresentação oral

_____ Outro

Como dar créditos às minhas fontes no final do trabalho?

_____ Incluir uma bibliografia escrita

Tarefas realizadas

Idéia do tema: _____

Busca de informações: _____

Primeiro plano: _____

Finalização do trabalho: _____

Incluir aqui outras informações adicionais necessárias à completa aprovação do trabalho: _____

—

AVALIAÇÃO

Antes de concluir o trabalho, devo checar todos os itens

_____ Meu trabalho final apresenta claramente minha questão essencial e representa minhas idéias e conclusões

_____ Não representei idéias dos outros como minhas

_____ **Dei os créditos às fontes utilizadas, escritas em formato de citação padronizado**

_____ Meu trabalho está digitado

_____ Meu trabalho está completo e inclui uma página de rosto e bibliografia

_____ Ficaria orgulhoso se qualquer pessoa lesse esse trabalho.

B)- O programa "Chercher pour trouver"

Sob Pesquisa de informação há dois tópicos: biblioteca e internet.

O tópico inicial **Biblioteca** remete a:

- Visita guiada
- Serviços aos alunos
- Serviços disponíveis
- Catálogo central: pesquisa por assunto, operadores booleanos, sistema Dewey
- Pesquisa nas estantes
- Pesquisa em: obras de referência; pergunta-resposta; livro; jornais; revistas; publicações oficiais; documentos audiovisuais e Cd-roms.
- Bibliografia/Midiagrafia: tipos de documentos; regras gerais; referência de texto; referência de documento audiovisual; transcrição; citação no trabalho

O tópico inicial **Internet** remete a:

- Ferramentas de pesquisa: o que usar; portais; repertórios; operadores lógicos
- Motores de busca: funcionamento; fichas técnicas; pontos em comum
- Imagens: generalidades; pesquisa por buscadores; banco de imagens
- Pesquisa de som e imagem (vídeo): pesquisa de fatos; pergunta-resposta
- Consulta: obras de referência; livros; jornais e revistas; dossiers; publicações oficiais;
- Avaliação: páginas/site da web; tradução automática; vantagens e inconvenientes da web

- Webografia: tipos de documentos; regras da web; referência para texto; referência para imagem e som; referência para serviço internet; escrita; citação no trabalho;
- Direitos do autor na web;
- Comunicação: vantagens do correio eletrônico; aspectos técnicos, redação; exemplos de mensagens; listas de difusão; fóruns de discussão; caracteres de comunicação
- Internet técnica: familiarização; glossários; endereços web/URL; favoritos; tomada de notas no computador

Sob Comunicação da informação, há dois tópicos: trabalho escrito e exposição oral

O tópico inicial **Trabalho escrito** remete a:

- Redação: rascunho; introdução; desenvolvimento; conclusão; banco de fórmulas; palavras-chaves; erros de estilo; verbos apropriados; masculino/feminivo
- Citações no trabalho: impresso/ Cd-rom; bibliografia/ mediografia; webografia;
- Formatação: página de rosto; sumário; capítulos, anexos, bibliografia, webografia
- Avaliação escrita

O tópico **Exposição oral** remete a:

- Preparação do conteúdo
- Preparação do discurso: introdução; desenvolvimento; conclusão
- Plano final
- Elaboração do resumo em: ficha; transparências; dispositivos
- Ensaio: conferência; preparação interna pessoal

- Apresentação individual: introdução; desenvolvimento; conclusão
- Auditório: corpo; voz; gestos; perguntas e respostas; agradecimentos;
- Apresentação em equipe
- Escolha dos recursos a serem utilizados
- Audiovisual: material/aparelhos; computador
- Avaliação oral

O plano do site⁹⁵, também remete à consulta de outras informações sobre questões correlatas que atuam na pesquisa: escrita; ilustração; discurso; e Gráficos (introdução, generalidades, glossário, tipos de gráficos, galeria de gráficos); ilustrações, tabelas e outros.

C)- O quadro "Apprendre a s'informe "

Categoria 1: Formulação e análise da necessidade de informação

O que eu procuro?

Objetivos Gerais

1. Propiciar à criança condições para que formule sua necessidade de informação
2. Propiciar à criança condições para que analise sua necessidade de informação

Objetivos Específicos

- Traduzir em perguntas suas necessidades de informação (1)
- Saber utilizar o dicionário para precisar os sentidos da palavra (1)
- Saber utilizar o contexto para escolher o sentido apropriado de um termo (1)

⁹⁵ *Chercher pour trouver : L'espace des élèves*. Disponível em [\[http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/structur.htm\]](http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/structur.htm) e atualizado em 15 de outubro de 2003] Acesso em: 15 out. 2003

- Identificar palavras chaves dentro de uma determinada questão ou tema (2)
- Conhecer a utilidade da enciclopédia para obter ideia geral do tema (2)
- Cumprir as orientações dadas pelo professor (2)

Categoria 2: Identificação e análise das fontes de informação

Onde procurar?

Objetivos Gerais

1. Possibilitar condições para que a criança conheça as fontes de informação
2. Dar condição a criança para que avalie as fontes de informação

Objetivos Específicos

- Conhecer as diferentes fontes de informação: bibliotecas, centros de documentação, serviços públicos e privados, documentos sobre suportes variados (1)
- Identificar as diferentes fontes possíveis de informação dentro de um determinado assunto (1)
- Saber localizar-se no interior da biblioteca: as diferentes secções, manusear o catálogo (2)
- Conhecer e respeitar os regulamentos da biblioteca (2)
- Saber utilizar adequadamente as diversas fontes de informação de acordo com sua pesquisa (2)

Categoria 3: Manuseio e localização dos recursos documentais

Como encontrar?

Objetivos Gerais

1. Tornar o aluno capaz de encontrar os recursos documentários com ajuda do catálogo

2. Tornar o aluno capaz de recuperar um artigo de revista com a ajuda de um índice de revista ou de jornais
3. Tornar o aluno capaz de localizar um documento segundo a classificação ou código
4. Tornar o aluno capaz de compreender os diferentes elementos que permitam identificar um documento

Objetivos Específicos

- Conhecer os diferentes fichários e os campos das fichas (1)
- Conhecer o sistema de classificação das fichas do catálogo da biblioteca (1)
- Compreender o sistema de remissiva do catálogo (1)
- Saber utilizar os diferentes fichários ou campos do catálogo da biblioteca (1)
- Saber usar sinônimos ao fazer pesquisa por assunto no catálogo(1)
- Saber usar termos gerais e específicos ao fazer pesquisa por assunto no catálogo (1)
- Saber localizar um artigo de revista com ajuda do índice anual de uma revista em particular (2)
- Saber localizar um artigo de revista ou jornal com ajuda de índices de periódicos (em papel ou outro suporte) (2)
- Conhecer as grandes classes de assuntos da classificação de Dewey (3)
- Conhecer os outros sistemas de classificação utilizados na biblioteca escolar (dossiês, revistas) (3)
- Saber localizar documentos com ajuda dos códigos de localização (3)
- Saber recolocar o documento no seu lugar com ajuda do número de chamada (3)
- Compreender o que é título de um documento (4)
- Compreender o que é autor (4)

- Compreender o papel do ilustrador (4)
- Compreender o papel do tradutor (4)
- Compreender o que o lugar de publicação (4)
- Compreender o papel do editor (4)
- Compreender o que é coleção (4)
- Compreender o que são as datas de publicação e de copyright (4)
- Conhecer as particularidades dos documentos não-impressos (4)
- Conhecer particularidades dos documentos não impressos (4)

Categoria 4: Seleção das fontes documentárias pertinentes

O que vou consultar?

Objetivo Geral

1. Levar o aluno a selecionar os recursos documentários pertinentes
2. Levar o aluno a conhecer a utilidade das obras de referência

Objetivos Específicos

- Saber para que serve a capa de um documento (1)
- Saber para que serve página de rosto (1)
- Saber para que serve prefácio/introdução (1)
- Compreender o que são capítulos (1)
- Conhecer a importância das ilustrações (1)
- Saber para que serve o sumário e tabela de conteúdo (1)
- Saber para que serve o índice (1)
- Saber para que serve o glossário (1)
- Saber para que serve um anexo (1)
- Saber para que serve uma bibliografia (1)
- Saber usar a tabela de conteúdos ou sumário de um documento para encontrar uma informação (1)
- Saber usar o índice de um documento para encontrar uma informação (1)

- Saber usar sinônimos, ao realizar uma pesquisa em diferentes tipos de obras (1)
- Saber usar termos gerais e específicos, ao realizar uma pesquisa em diferentes tipos de obras (1)
- Saber distinguir entre obras de ficção e obras informativas, em função de seus objetivos (1)
- Conhecer a utilidade dos periódicos (1)
- Conhecer a utilidade dos jornais (1)
- Conhecer a utilidade dos documentos não-impresos (1)
- Saber a utilidade de um dicionário (2)
- Saber a utilidade de enciclopédias alfabéticas e temáticas (2)
- Saber a utilidade de uma catálogo telefônico (2)
- Conhecer a utilidade dos catálogos (2)
- Conhecer a utilidade dos Atlas (2)
- Conhecer a utilidade dos almanaques (2)

Categoria 5: Utilização dos recursos documentários pertinentes

Como consultar?

Objetivo Geral

1. Tornar o aluno capaz de utilizar as fontes documentárias pertinentes

Objetivos Específicos

- Ter domínio sobre documentos que utiliza
- Saber o que é importante ler e compreender as páginas de apresentação de um documento
- Saber utilizar o volume apropriado de um dicionário ou de uma enciclopédia (de vários volumes) em função do termo procurado
- Saber utilizar as palavras guias, no alto das páginas do dicionário, ou de outras obras de referência para localizar uma palavra ou informação

- Saber usar título e sub-título para recuperar uma informação pertinente
- Saber usar as remissivas de um termo a outro para localizar uma informação desejada
- Saber encontrar o significado das abreviações e/ou símbolos utilizados
- Saber usar o glossário de um documento para encontrar o significado de determinados termos ou expressões
- Saber ler um mapa
- Saber ler um gráfico ou diagrama
- Saber utilizar o equipamento apropriado em função do documento áudio e/ou visual escolhido
- Compreender o funcionamento do computador para usar um software educativo
- Saber consultar um dicionário ou uma enciclopédia em Cd-rom

Categoria 6: Registro e organização da informação

O que vou escolher?

Objetivos Gerais

1. Tornar o aluno capaz de redigir a referência bibliográfica de um documento
2. Tornar o aluno capaz de registrar a informação encontrada, em função de suas necessidades
3. Tornar o aluno capaz de organizar a informação

Objetivos Específicos

- Saber encontrar as informações para redigir uma referência bibliográfica (1)
- Saber elaborar a referência bibliográfica de um documento dado (1)

- Saber utilizar um esboço ou um roteiro para registrar as informações pertinentes (2)
- Saber resumir, com suas próprias palavras, as informações encontradas (2)
- Saber utilizar rodapés para anotar as citações (2)
- Saber respeitar a ordem das etapas ou dos eventos relatados (3)
- Saber reagrupar em categorias ou em capítulos as informações encontradas (3)

Categoria 7: Interpretação, análise, síntese e avaliação da informação

O que eu encontrei ?

Objetivo Geral

1. Levar o aluno a interpretar as informações encontradas
2. Levar o aluno a analisar a informação encontrada
3. Levar o aluno a sintetizar a informação encontrada
4. Levar o aluno a avaliar a informação encontrada

Objetivos Específicos

- O aluno demonstrará sua compreensão de algumas realidades descrevendo as relações entre causa e efeito com a ajuda de diversas informações encontradas (1) relações de causa e efeito com ajuda das informações encontradas
- Saber fazer comparações para explicar determinados fatos a partir de informações encontradas (1)
- Saber escolher, em um ou mais documentos as informações em função das necessidades específicas (2)
- Saber distinguir entre fato e opinião em um documento (2)
- Saber identificar a idéia principal de um parágrafo ou de um artigo (3)

- O aluno poderá participar de uma discussão de grupo a fim de trocar informações obtidas, confrontar suas idéias e suas opiniões com as dos outros ou ainda com o objetivo de chegar a um consenso (3)
- Saber avaliar a pertinência de uma informação, a partir da data de publicação ou de copyright (4)
- Usar mais de um documento para verificar a validade de uma informação (4)

Categoria 8: Apresentação e comunicação da informação

Como vou comunicar?

Objetivos Gerais

1. Permitir ao aluno desenvolver sua capacidade de apresentar e de comunicar a informação

Objetivos Específicos

- Saber elaborar um plano para o trabalho de pesquisa
- Saber elaborar uma página de rosto para apresentar um trabalho escrito
- Saber escolher título e subtítulos para apresentar o conteúdo de um trabalho escrito
- Saber elaborar um sumário
- Saber apresentar uma bibliografia
- Saber integrar diferentes recursos visuais a uma apresentação escrita
- Saber integrar diferentes recursos áudio e/ou visuais a uma apresentação oral
- Saber criar e elaborar um cartaz
- Saber elaborar uma transparência
- Saber elaborar um gráfico ou diagrama
- Saber elaborar uma montagem em 3D

- Saber montar uma exposição
- Saber criar uma máscara
- Saber fazer uma marionete
- Saber tirar fotografias
- Saber fazer um registro sonoro
- Saber usar o computador para produzir trabalhos escritos
- Saber trabalhar em equipe

Categoria 9: Avaliação de desempenho

O que eu consegui realizar?

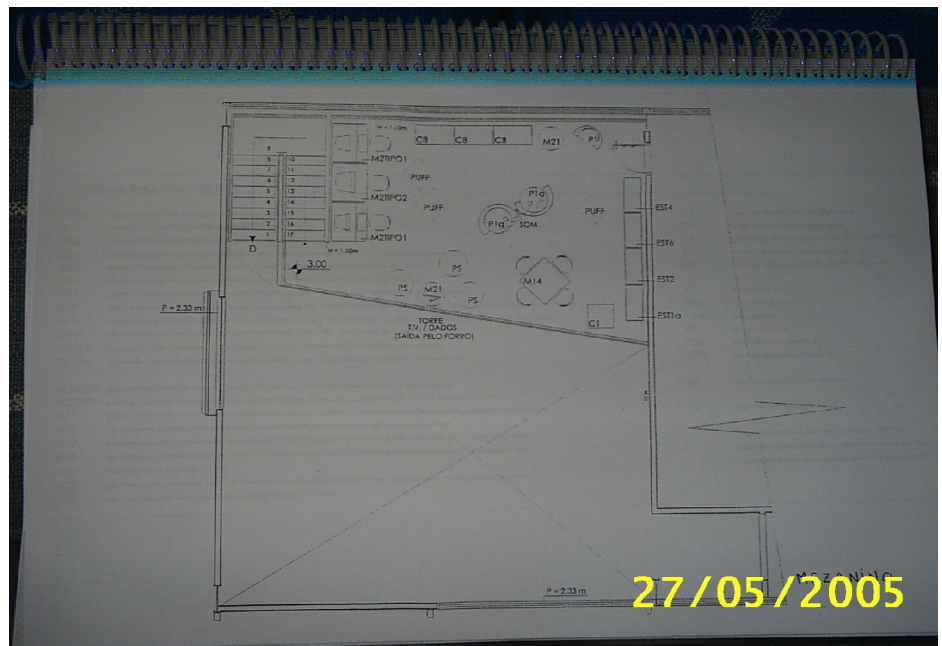
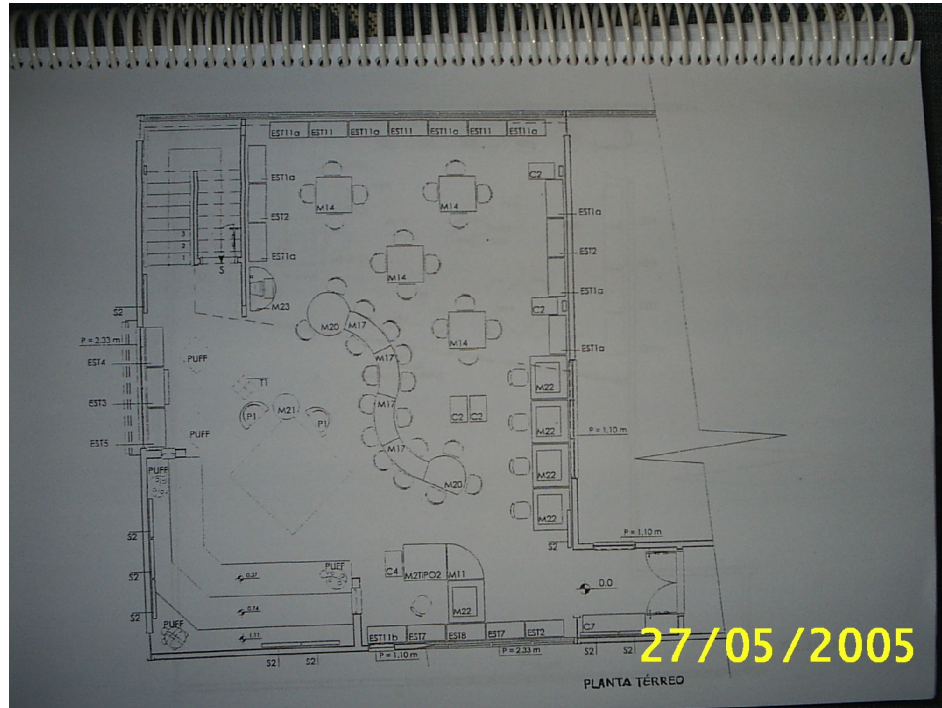
Objetivo Geral

1. Permitir ao aluno efetuar a avaliação do trabalho

Objetivo Específico

- O aluno deve poder avaliar seu trabalho a partir de uma grade de critérios elaborados para este fim
- O aluno deve poder avaliar o trabalho de seus pares, com a ajuda de uma grade de critérios elaborados para este fim.

Anexo 3



LEGENDA PARA MOBILIÁRIO

EST1a	ESTANTE ALTA 111x80cm COM 3 PRATELERAS DE MADEIRA (201), 2012 (1)	C1	CARRINHO DE PNEUS (LUNAS 5,4x4x6,8cm, 11x6cm)
EST1	ESTANTE ALTA 111x80cm COM 3 PRATELERAS DE MADEIRA (201), 2012 (1)	C2	CARRINHO PARA UNIDADES DE 5,4x4x6,8cm, 11x6cm
EST2	ESTANTE ALTA 111x80cm COM 3 PRATELERAS DE MADEIRA E 1 PRATELEIRA DE CONSOLA (201), 2012, 114 (1)	C4	CARRINHO PARA PASTAS SUSPENSAS (POSTO DE TRABALHO) 5,4x4x6,8cm
EST3	ESTANTE ALTA 111x80cm PARA TV COM 2 PRATELERAS DE MADEIRA, 1 CARRINHO PARA TV E VIDEO COM 3 SANGUAS DE MADEIRA (201), 112 (1)	C7	VERRE / ESPECIÇÃO DE PRODUTOS E ACRÍLICO, 1,20x3,00cm
EST4	ESTANTE ALTA 111x80cm PARA JORNAL/REVISTA COM 2 SUPORTE PARA JORNAL E 1 PRATELEIRA DE MADEIRA (201), 112 (2), 114 (1)	C8	ESTANTE PARA ACRÍLICO DE VIDROS, COM CABOS DE METAL E MADEIRA
EST5	ESTANTE ALTA 111x80cm PARA LOM COM 4 PRATELERAS DE MADEIRA E 2 REVERTELOS DE MADEIRA 110x40cm (201), 112 (2), 114 (1)		
EST6	ESTANTE ALTA 111x80cm PARA REVISTAS COM 2 REVERTELOS 110x40cm, 2 PRATELERAS DE MADEIRA E CABEÇAS PARA REVISTAS (201), 112 (2), 114 (1), 117 (1)	P1	POLTRONA ESTOFADA
EST7	ESTANTE ALTA 111x80cm PARA POSTO DE TRABALHO COM 3 PRATELERAS DE MADEIRA, 1 PRATELEIRA REVESTIDA COM FÓRMICA E 1 ARQUIVO DUPLO 110x40cm E 1 GAVIÃO (201), 111 (1), 112 (1), 114 (1), 116 (1)	P1a	POLTRONA ESTOFADA DUPLA
EST8	ESTANTE ALTA 111x80cm PARA POSTO DE TRABALHO COM 3 PRATELERAS DE MADEIRA, 1 PRATELEIRA REVESTIDA COM FÓRMICA E 1 ARQUIVO DUPLO 110x40cm (201), 111 (1), 112 (1), 114 (1)	PAA	PANELA CÍRCULO
EST11	ESTANTE BARRA 111x1,20m PARA ACRÍLICO, COM 4 PRATELERAS DE MADEIRA E CABEÇAS PARA UNIDADES (201), 2012, 2013 (1x4)	PS	POLTRONA TPO "SACI"
EST11c	ESTANTE BARRA 111x1,20m PARA ACRÍLICO, COM 5 PRATELERAS DE MADEIRA, E 1 PRATELEIRA REVESTIDA COM FÓRMICA (201), 2012 (1x4)	PUFF	PUFF TPO CUBO 110x110x110cm - 3
EST11b	ESTANTE BARRA 111x1,20m PARA ACRÍLICO, COM 3 PRATELERAS DE MADEIRA, E 1 PRATELEIRA REVESTIDA COM FÓRMICA (201), 2012 (1x4), 111 (1), 112 (1)	PUFF	PUFF TPO CUBO E BÓCIDO 110x110x110cm - 3
M2TPO2	MESA PARA POSTO DE TRABALHO 120x68cm, TAMPO REVESTIDO DE FÓRMICA ENCAIXADO COM MADEIRA MACÍCA, 110x72cm x 110x72cm	S2	PANELA METALICA (CADA UNIDADE) COM 110x110cm
M2TPO1	MESA PARA COMPUTADOR, 1,20x68cm, COM TAMPO REVESTIDO DE FÓRMICA, ENCAIXADO COM MADEIRA MACÍCA, E SUPORTE PARA TECLADO E MOUSE	T1	TÓRRE PARA CD E VIDEO, PINK
M11	MESA PARA POSTO DE TRABALHO, 114 DE CÍRCULO, 110x80cm, 110x72cm, COM TAMPO REVESTIDO COM FÓRMICA E ENCAIXADO COM MADEIRA MACÍCA, COM RODÍZIOS E BRAVA		
M14	MESA DE TRABALHO 85x48cm, 110x72cm, COM TAMPO DE MADEIRA REVESTIDO COM FÓRMICA E ENCAIXADO COM MADEIRA MACÍCA		
M17	MESA DE TRABALHO ARREDONDADA, 85x90cm x 40cm, 110x72cm, COM TAMPO REVESTIDO COM FÓRMICA E ENCAIXADO COM MADEIRA MACÍCA, COM RODÍZIOS E BRAVA		
M20	MESA DE TRABALHO CÍRCULO IRREGULAR, 85x42cm, 110x72cm, COM TAMPO REVESTIDO COM FÓRMICA E ENCAIXADO COM MADEIRA MACÍCA, COM RODÍZIOS E BRAVA		
M21	MESA DE CENTRO 110x80cm, 110x80cm, METALICA		
M22	MESA PARA COMPUTADOR (MONTADO), 1,20x68cm, COM TAMPO REVESTIDO DE FÓRMICA ENCAIXADO, VORO PISO DE SEGURANÇA, TECLADO COMPUTADOR, 110x72cm		
M23	TÓRRE PARA CONSOLA ELETRÔNICA COM APOIO PARA COMPUTADOR, TECLADO E MOUSE		

27/05/2005

CURSO: Pesquisa Informacional na BECT

Roteiro e acompanhamento de desenvolvimento das atividades práticas

A primeira solicitação ao grupo foi que improvisassem um diário de bordo para registro **pessoal** do percurso: discutimos a função do registro pessoal do processo como instrumento importante para a pesquisa, sobretudo porque, no diário, tem-se maior liberdade de manifestação, uma vez que não se trata de material a ser corrigido e avaliado.

A abordagem inicial foi realizada a partir de levantamento, pelo grupo, das lembranças pessoais como alunos, em situação de pesquisa, pois partíamos do pressuposto de que as memórias e representações de busca de informação são elementos essenciais de suas práticas como docentes.

As experiências relatadas são drásticas e apenas confirmam o quadro de observações que apresentamos no início desta tese. Quando em idade escolar, os educadores lembram-se das dificuldades em compreender o quê e como buscar informações para a realização das tarefas escolares. Os relatos mais positivos são de professores que tiveram algum professor ou bibliotecário (raros) com paciência e interesse, que ensinavam os caminhos a percorrer e reconheciam os trabalhos realizados: liam, comentavam, propunham debates e seminários. Mas essas experiências foram isoladas, o que levou a grande maioria a entender a pesquisa escolar como coisa sem sentido, sem interesse, apesar dos recursos tecnológicos existentes atualmente. Porém, os educadores consideram que é uma prática extremamente importante e necessária, de tal modo, que chegam a trazer materiais de casa para complementar as informações de que não dispõem em sala de aula.

Este foi, em linhas gerais, o quadro encontrado no início do curso, mas que, segundo eles, começava a ser alterado com a abertura da biblioteca.

Após este levantamento prévio -que sensibilizou o grupo- passamos ao primeiro passo da pesquisa: a **definição do objeto**.

Os participantes dividiram-se em sub-grupos, de acordo com seus interesses sobre temas mais gerais. Pedi que, de acordo com a sinalização (*banner* com a tabela temática por cores), juntassem, em torno de 4 a 5 pessoas. A opção, segundo relataram, baseou-se principalmente em trabalhos em desenvolvimento com os respectivos alunos.

Em grupos, fizeram a exploração geral do ambiente e, em seguida, a abordagem mais específica dentro da classe de assunto escolhida. Solicitei que observassem o material e definissem um aspecto que interessasse a todo grupo. Depois das negociações, estabeleceram os seguintes temas: Cuba; Conto de fada, Meio ambiente; Pintura; Festas populares.

Em seguida, foi solicitado que fizessem uma *tempestade de idéias* (7 minutos) em torno do tema escolhido, anotando todas as palavras conforme viessem à cabeça.

Recomendei que deixassem de justificar os motivos da associação e simplesmente falassem e escrevem as palavras.

Imediatamente, reuniram as palavras por categorias, nomeando-as. Com esses termos e o tema gerador, foram levados a utilizar dicionários e enciclopédias para buscar a definição das palavras, anotando as informações encontradas.

Num primeiro momento, alguns entenderam que a pesquisa estava concluída.

De posse deste material preliminar, solicitei que aplicassem as perguntas: O quê?, Por quê? Como? Quando? Onde? Quem? tentando, com os resultados em mãos, responder às respectivas questões de partida.

A partir daí, começamos a redefinir o interesse do grupo, estabelecendo, dentro do amplo quadro de aspectos, aqueles que seriam abordados e com que finalidade.

Neste momento, analisei com eles a importância da abordagem inicial, a saber:

- Lexical: para expressar os repertórios do grupo diante da questão;
- Temática: para categorizar os campos que envolvem o tema
- Conceitual: para nomear/definir os termos que se referem ao tema
- Contextual: para perceber os contextos que envolvem a questão, o quanto já se sabe sobre ela e o que se deseja/precisa saber.

Cada grupo estabeleceu sua questão-chave e, em alguns casos, determinados participantes estabeleceram uma questão, dentro da questão do grupo.

Iniciamos o momento da busca: a escolha da palavra-chave para acesso às fontes de informação. Preparados pela discussão anterior, neste momento discutimos a função da palavra-chave, como ferramenta para penetrar no universo da informação sistematizada e organizada. Nosso objetivo foi buscar que os professores se apropriassem da idéia de palavra-chave como representação da questão concreta estudada.

A busca na base de dados da BECT ficou prejudicada porque o sistema informatizado não foi concluído em tempo hábil. Definimos, então, dois modos de busca: direta e indireta:

- direta: reconhecimento da lógica da linguagem documentária, utilizada na organização física dos materiais e suas relações com o sistema de sinalização do ambiente, das estantes, das prateleiras e dos documentos, em especial dos livros e das obras de referência, material existente em maior quantidade. A falta da base de dados naquele momento levou à exploração imediata dos materiais encontrados.

A partir de um roteiro categorizando as diferentes fontes informacionais, os materiais bibliográficos foram pesquisados, buscando-se identificar e conhecer a função de cada item dos registros em mãos, a saber, da plástica do objeto à autoria, representação e organização do conteúdo, indicados pela capa, ilustrações, índices, sumário, ilustração, organização dos conteúdos e demais elementos *paratextuais* (discussão do conceito e finalidade do *paratexto*), usados para a contextualização das informações contidas nos documentos.

A busca da palavra-chave diretamente nos *paratextos* e conteúdos mostrou a importância da existência de mecanismos de busca indireta, uma vez que as análises e associações são preliminarmente feitas e disponibilizadas.

Um dos pontos evidentes para os participantes foi a clareza de que a inexistência de uma questão específica sobre a qual pesquisar, sem um objeto, sem uma pergunta a ser respondida, a busca de informação torna-se difícil e sem rumo, mesmo havendo material bom e suficiente.

Um dado que chamou a minha atenção e permitiu que eu interferisse junto ao grupo, foi a percepção de que, para alguns professores, a definição de um objeto para pesquisa poderia reduzir as opções de conhecimento da questão tratada. Neste momento, foi importante poder distinguir entre o ensino extensivo, linear, *transmissivo* e a conduta de pesquisa, objetivada num tema específico, a partir da qual o aluno seleciona as informações pertinentes, descartando as que não dizem respeito ao assunto estudado.

De qualquer maneira, no processo de busca, a seleção de informação necessária para chegar ao objetivo, leva o aluno a passar por vários conteúdos e, neste processo, ele se informa e também conhece. Por isso, a clareza do educador de que na pesquisa nada é perdido, mas convertido em matéria de conhecimento, é essencial à orientação dos *alunos em busca*. Em outras palavras, foi importante o professor experimentar a análise, os desvios, os momentos de aparente perda, para poder assegurar ao aluno a condição de explorar em profundidade e extensão os materiais à sua disposição.

Depois de apreendido o significado dessas questões, os professores separaram os materiais de interesse, por ordem de importância, buscando neles as informações que pudessem contribuir para a discussão da pergunta inicial das respectivas pesquisas.

Orientamos sobre as formas de transcrição de texto e orientações de referência bibliográfica, sua importância e sentido dentro da ética e da contextualização da produção do conhecimento e de racionalização da sistemática do estudo. As anotações foram organizadas a partir de palavras-chaves, tendo em vista reunir as anotações acerca do mesmo tema.

- Busca indireta na *web*: por meio de explorações (rápidas), os participantes observaram a diversidade e especificidade das fontes, identificando as mais pertinentes, em relação às especificidades de busca: dicionários e enciclopédias *on line*, diretórios, *sites* de pesquisa escolar. Trabalhamos aqui o reconhecimento da estrutura e da lógica de busca na *internet*, a partir das questões levantadas anteriormente na exploração dos recursos da biblioteca.

Após este exercício, a partir das dificuldades e descobertas do grupo, discutimos distinções entre informação bibliográfica e eletrônica, o livro e o computador, em especial a questão dos enormes volumes e qualidade de informação que circula na rede, tendo em vista o problema da seleção e da fidedignidade informacional que afetam diretamente os processos de busca.

Do ponto de vista operatório da busca de informação, trabalhamos a leitura da tela em termos de recursos e fontes no buscador (*web*, imagens, diretórios, grupos, etc...) tipos de busca, palavras de busca. Quanto à leitura dos resultados da busca indicamos as distinções entre *sites*, endereços, documentos originais (*fac* *símile*), formatos (*pdf*/*html*) re-elaborações, palavras-chaves, “negritos”.

Com a ajuda de textos de apoio, trabalhamos a identificação de elementos de validação da qualidade da informação (procedência e conteúdos). Para a exploração dos recursos para registro de informações no computador, solicitamos o apoio do professor de informática para capacitação dos demais professores.

Os resultados desse processo, especialmente seu significado para o grupo, foram apresentados pelos educadores, após a reflexão sobre os processos realizados e elaboração de uma síntese comunicada para os outros grupos. A partir da recuperação sobre o processo realizado, os educadores identificaram o que aprenderam, elaborando um painel e relatando oralmente os resultados do trabalho realizado.

Individualmente, também indicaram os aspectos que particularmente foram mais significativos:

g)- Avaliações sobre o curso e observações preliminares de resultados

Durante o desenvolvimento prático do trabalho, pudemos observar o interesse dos professores pelo curso de pesquisa na BECT. Suas avaliações escritas revelaram a importância não apenas para o trabalho pedagógico junto a seus alunos, como também para sua aplicação em âmbito pessoal e particular.

Ao vivenciarem concretamente situações de busca de informação, foi possível observar situações de dificuldades, dúvidas, medos, descobertas, assim como acontece com os alunos e o necessário papel de intervenção do professor como mediador entre a apropriação e a construção do conhecimento.

Centro Tecnológico Termomecânica

Curso: A Função Cultural da Biblioteca Interativa

Roteiro de atividades:

1º. encontro

A Biblioteca Escolar Interativa: construção de significados a serem compartilhados

16h- Apresentação da mediadora e apresentação dos objetivos do curso

16:10h Dinâmica de sensibilização para interação e apresentação do grupo: escuta da leitura de pequeno texto do livro: “As palavras” de Jean-Paul Sartre, em que ele destaca suas memórias de iniciação no “mundo” dos livros (páginas 30 e 31); lembrando sua própria história de relação com os livros ou com uma biblioteca: produção de pequeno texto (ou desenho) que expresse essas memórias; apresentação e exposição

17:10h A Experiência da Oficina de Informação: Apresentação do vídeo:

AVENTURA DE CONHECER e comentários sobre o espaço e as relações entre os atores da Oficina, destacando-se a seguir: -os pressupostos do Projeto: autonomia; afetividade; sociabilidade; ludicidade; diversidade cultural; as relações biblioteca/classe e casa; o reconhecimento das histórias de cada um (fotos); a interatividade como fator de produção de cultura

17:45h Fechamento : A Biblioteca como espaço de produção de cultura

Textos para o próximo encontro: Entrevista com o Prof. Dr. Edmir Perrotti, publicada na Revista CFB, nº. 1, de abril 2001;

Leitores e ledores e outros afins, de Edmir Perrotti, in Prado, Jason (org.) A formação do leitor: Pontos de vista. RJ: Argus. (Trazer fotos pessoais para próxima aula)

2º. encontro

A função cultural do professor X a função instrucional

A construção de significados através da interação

16h - Dinâmica de aquecimento: Em pequenos grupos, apresentação das fotos trazidas de casa e a escolha de uma para comentar sobre algum fato relevante de sua história de vida.

No grupo maior, narrar sobre algum fato trazido à memória pelas fotos e comentar sobre essa vivência.

16:50h - Apresentação de fotos da Oficina de Informação com situações diversificadas de interatividade, aprendizagem e produção cultural (utilizando retro projetor ou similar), destacando procedimentos em que o lúdico, o afetivo, a memória (explorando fotos) e a interação social estão em evidência. Recursos para formação de atitudes nos alunos para uso e apropriação da biblioteca, para efetuar empréstimo e conservar o acervo: a mediação com o boneco Ofin.

Divulgação dos produtos e ações culturais: Exposições (mostrar fotos), eventos festivos, elaboração de boletins (Ex. do Ofinforma)

Apresentação de projetos realizados pelas educadoras da Creche Oeste, nas salas de aula, na Oficina de Informação e em outros espaços culturais, criando significados para a informação oral e escrita.

17:20h - Relatos de projetos ou experiências vividas (ou planejadas) pelos educadores presentes que evidenciem mais a função cultural da escola.

17:40h - Fechamento: Comentários da leitura feita em casa sobre a Biblioteca Interativa e a formação de leitores; avaliação do encontro.

Para a próxima aula: Ler o texto que destaca a relação sociedade/escola, no Capítulo 4 do livro: “A Escola e o conhecimento” de Mário Sérgio Cortella

3º. Encontro

As relações da escola com a comunidade: papel da Biblioteca Interativa
Utilização dos recursos da Biblioteca para dinamização das relações sociais

16h - Dinâmica de Aquecimento

Apresentação da história: Guilherme Augusto Araújo Fernandes

Apresentação do livro em todos os seus aspectos, com leitura do texto

Comentários sobre a história

Comentários sobre atividades possíveis correlatas à história, com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

16:50h - Exploração dos vários materiais de informação disponíveis na Biblioteca
Formação de grupos e escolha de material do acervo para ser utilizado como recurso de interação entre as crianças e a comunidade escolar. Elaborar projeto.

(poderão ser sugeridas atividades de rodas de histórias contadas e lidas, com crianças e pais; convite a autores e ilustradores de livros escolhidos e lidos pelas crianças para eventos abertos à comunidade escolar; sessões abertas para leituras e debates de assuntos veiculados em jornais e revistas; audição de músicas do acervo da biblioteca com apresentação ou não de danças pelas crianças; sessões de vídeos escolhidos e comentados, divulgação de produtos escritos, via internet; dramatização de histórias, etc..

17:30h – Fechamento: Comentários sobre o texto do Cortella, sugerido como leitura. Avaliação do encontro e sugestão de leitura para o próximo encontro: “Memória da cidade: lembranças paulistanas” de Ecléa Bosi, in O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania, da Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico.

4º. encontro:

A memória como intermediário cultural

A Biblioteca favorecendo a disseminação das memórias

Dinâmica de aquecimento:

16h - Contação da história: A arca do tempo

Comentários

Atividades: construir simbolicamente uma arca e representar (com escrita, desenho, recorte, montagens, etc., o que gostaria de guardar nela.

Apresentação

16:50h - Levantamento das questões: Como poderíamos acumular histórias narradas, escritas ou desenhadas pelos alunos, cujos significados fossem por eles construídos e compartilhados?

A Biblioteca poderia incorporar o acervo dessa arca?

Como?

Discutir em grupos pequenos e apresentar para o coletivo.

17:30h – Fechamento:

Reflexões a partir do texto da Ecléa Bosi, sugerido como leitura

Destaque para os procedimentos da coleta de memórias: o papel do entrevistador e a preparação das crianças para as entrevistas.

A Biblioteca como espaço para receber os narradores da história do bairro e da cidade.

Distribuição do texto para o próximo encontro: Quem quiser que conte outra: fábulas, mitos, lendas e contos de fadas retratam diferenças culturais e transmitem valores morais; in Revista EDUCAÇÃO, ano 26, nº.228, abril de 2000

5º. encontro

A oralidade e a escrita como veículo das trocas culturais

A importância da narrativa

16h - Dinâmica de aquecimento:

Brincadeira interativa: Os escravos de Jó

Aproveitar a roda e pedir para quem quiser contar um conto de fadas ou uma parlenda, poema, lenda folclórica, etc.

Comentários sobre:

A dinâmica das rodas de histórias

O uso da Biblioteca para as rodas de histórias

A possibilidade de atividades conjuntas com os pais, preparando-os para a importância da relação dos pais ou adultos com esse mundo imaginário propiciado pelas histórias contadas ou lidas.

A descoberta da própria arte de contar histórias.

O legado histórico-cultural dos contos de tradição oral.

17h – Brincando com a poesia

Escolher uma poesia da apostila com o Capítulo 5 do livro: “ Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices” de Fanny Abramovich e “brincar” com a leitura dessa poesia, individualmente ou em grupo; depois, a partir da poesia “ Na rua do sabão” de Manuel Bandeira, imaginar como envolver as crianças no estudo das tradições folclóricas juninas, aproveitando a memória dos familiares e adultos sobre a comemoração dessas festas nos seus bairros ou cidades de origem.

Refletir como tem sido o trabalho cultural dessas comemorações efetuadas na escola.

Avaliação do encontro e sugestão de leitura: A luta pelo significado, in "A psicanálise dos contos de fadas" de Bruno Bettelheim. RJ: Paz e Terra, 1980

6º. encontro

Construindo significados para a Biblioteca Interativa

16h - Dinâmica de aquecimento:

Audição da música “ Livro” do Caetano Veloso

Comentários

16:15h - Exploração, em pequenos grupos, do livro Goeldi: História de Horizonte, em todos os seus aspectos, tentando imaginar pelas informações exteriores, sem abri-lo, o tipo e o nome da história.

a seguir: leitura do texto e imagens; discussão em grupo das significações dadas ao texto/imagem; representação (de forma plástica, oral, musical, gestual, dramatizada, etc.) dos significados debatidos no grupo; apresentação; comentários sobre a correlação dos significados encontrados no texto e a função cultural da Biblioteca

17:20h – Reflexões sobre o texto lido: A luta pelo significado

17:40h – Avaliação do curso

17:55h – Encerramento: Poema “Livro: a troca” de Lygia B. Nunes