



ISSN 1982-0283

Ano XVIII boletim 15 - Setembro de 2008



A aventura de conhecer

Secretaria
de Educação a Distância

Ministério da
Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

SUMÁRIO

A AVENTURA DE CONHECER

PROPOSTA PEDAGÓGICA 03

Edmir Perrotti

PGM 1 - O CONHECIMENTO: ENTRE A FALTA E O EXCESSO DE INFORMAÇÕES..... 14

Amanda Leal de Oliveira

PGM 2 - TEMPO DA INFORMAÇÃO, TEMPO DO CONHECIMENTO: VELOCIDADE, CONTEMPLAÇÃO E REFLEXÃO..... 25

Maria Silvia Oberg

PGM 3 - OS MÚLTIPLOS CONHECIMENTOS: SABERES DO ALUNO, SABERES DO PROFESSOR; SABERES LOCAIS, SABERES UNIVERSAIS..... 37

Zilda Kessel

PGM 4 - ESTAÇÕES DO CONHECIMENTO: ESPAÇOS E SABERES INFORMACIONAIS..... 47

Edmir Perrotti e Antonia de Sousa Verdini

PGM 5 - A BUSCA DO CONHECIMENTO NA ESCOLA: A PESQUISA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO..... 68

Ivete Pieruccini

Entre a falta e o excesso de informações

Edmir Perrotti¹

1. Somos seres do conhecimento

O conhecimento é condição da existência humana. Fora dele, seja qual for sua natureza, não há possibilidade de cultura, de sobrevivência individual ou coletiva, não há as tramas simbólicas que nos sustentam e constituem. Por mais que possa variar no tempo e no espaço, por mais que suas formas e manifestações possam entrar em conflito, contradizer-se, transformar-se, ainda assim o conhecimento apresenta-se como valor essencial e indispensável à vida humana e como categoria permanente que, desde sempre, acompanhou e acompanha a espécie: somos seres do conhecimento. Nós o constituímos e ele nos constitui.

2. Informação, matéria-prima do conhecimento

Por outro lado, se o conhecimento é condição intrínseca de nosso existir, uma de suas matérias-primas fundantes é a informação, ou seja, conhecimento e informação são categorias implicadas uma na outra e mudanças em uma acarretam mudanças na outra, bem como em toda a cadeia que as produz. Nesse aspecto, se informação e conhecimento são termos distintos, ambos apresentam relações intrincadas entre si, de tal forma que, muitas vezes, no cotidiano, tomamos um pelo outro. Assim, é comum falarmos de informação quando deveríamos estar falando de conhecimento, ou vice-versa, falarmos de conhecimento quando deveríamos estar nos referindo à informação.

Se é preciso que seja clara esta distinção, se é preciso saber que o conhecimento é produção, construção, elaboração, ação cognitiva complexa dos sujeitos sobre as informações que nos chegam sob diferentes formas e conteúdos, não podemos deixar de considerar, todavia, que as relações entre informação e conhecimento são inextricáveis, ou seja, impossíveis de serem deixadas de lado, desconsideradas, anuladas. Há entre as duas uma interdependência tal que, sem medo de errar, podemos dizer que sem informação não há conhecimento, da mesma forma que, sem conhecimento, não há informação. A oposição corriqueira entre informação e formação não é, nesse aspecto, senão um erro banal e grosseiro, simplificação incapaz de dar a verdadeira dimensão das vinculações entre os fenômenos. Estes mantêm uma proximidade e uma relação tal que quase sempre é difícil definir onde termina um e começa o outro. Em todo caso, a dificuldade de definição não suprime as diferenças existentes. Apesar disso e, sobretudo, por isso mesmo, não podemos esquecer as diferenças, a importância fundamental de cada uma para a existência da outra. Construir conhecimentos não é, nesse sentido, um ato

feito sobre o vazio. Implica, antes, mobilização, ação cognitiva intensa do sujeito sobre as informações.

Dada, pois, a importância de tal vinculação, é importante refletir sobre o estatuto da informação em nosso mundo, uma vez que esta passou a ter um lugar novo e central nos processos sociais e culturais com o advento da contemporaneidade e suas transformações.

3. A “Era da Informação”

Segundo alguns estudiosos de nossa época, estaríamos vivendo um momento único e novo, denominado por um deles (Castells) de “Era da Informação”. Nesse sentido, tal como indica a denominação, nunca como nos dias atuais a informação teve um lugar tão central e determinante na história humana. Se sempre foi objeto de atenções, de lutas e disputas muitas vezes violentas, jamais ocupara o papel que ocupa na vida contemporânea, graças, sobretudo, ao caráter global da cultura de nossa época e à emergência de tecnologias (de informação e comunicação) que vêm mudando nossos modos de ser, de saber, de sentir, de estar em contato com os outros, de nos relacionar. Nosso tempo, com suas fabulosas e cada vez mais velozes máquinas de produção, circulação e recepção de mensagens, produz e faz circular uma quantidade tal de informações que altera e define tais processos como força motora e central da vida coletiva, obrigando-nos a redefinir e requalificar nossas relações com o conhecimento, a cultura, o mundo e nós mesmos. TV, rádio, internet, jornal, livro, revistas, CDs, DVDs, blogs, celulares vêm atuando sobre nossa ecologia signica, ou seja, sobre nossas faculdades e processos de produção, circulação e recepção de mensagens, nossos modos de comunicação conosco mesmo e com os outros.

4. A “explosão informacional”

Como nos lembra o historiador Peter Burke, já se pode notar um crescimento notável da quantidade de informações em circulação na Europa, a partir do século XVI, graças, sobretudo, às novas técnicas de impressão propiciadas pela Imprensa, o que se deve a Gutenberg. No século passado, assistimos ao formidável desabrochar de recursos técnicos e tecnológicos que vêm mudando definitivamente nossa paisagem cultural, transformando modos de ser e de atuar tradicionais. Vinte e quatro horas por dia, acordados ou dormindo, somos assediados sem cessar por uma quantidade tal de mensagens, que chegam dos mais diferentes meios e lugares, que não temos tempo sequer de reconhecê-las, de prestar atenção em todas. Tudo se passa como se, diariamente, tivéssemos que nos defrontar com “mares nunca dantes navegados”, sem termos, como os navegantes do passado, tempo para identificar os movimentos das marés, a agitação produzida por correntes marítimas permanentemente violentas. Em outros termos, vivemos uma nova era, caracterizada pela explosão informacional sem tréguas e precedentes, com conseqüências importantes sobre os vários aspectos de nossa vida física e mental, tanto nas dimensões pessoais como nas sociais.

Necessitamos, pois, refletir sobre as repercussões de tal explosão nos processos de conhecimento, já que, como foi dito, o lugar da informação é, aí, inarredável, mas está passando por transformações que atuam diretamente em nossas relações com o saber, em nossos modos de ser.

Para alguns estudiosos, o fato de nossa época produzir informações em excesso não significa que estejamos nos tornando, automaticamente, mais cultos, capazes de construir conhecimentos que conduzam efetivamente para a melhoria das condições de vida no planeta. Paul Virilio, por exemplo, argumenta que o excesso informacional é estratégico; ele obscureceria a percepção de esquemas históricos da dominação política. O turbilhão de mensagens que circulam fragmentariamente, em alta velocidade, em escala mundial, por meio das diferentes mídias, estaria produzindo um efeito de indiferenciação e de massificação que, ao invés de expor, ocultaria a realidade. Em outra direção, Alfredo Bosi aponta para a assimetria existente entre os processos de informar e o de construir conhecimentos. Segundo ele, há diferenças importantes entre a capacidade de emissão e transmissão de informação pelos sistemas tecnológicos e nossa capacidade de recepção e apropriação simbólica. Se a velocidade dos equipamentos torna possível aumentar cada vez mais o número de mensagens em circulação, por outro lado, nossos esquemas perceptivos possuem uma capacidade de recepção que não cresceria na mesma proporção. A natureza da recepção e da apropriação das informações envolveria, nesse aspecto, processos cognitivos complexos que não se submetem aos tempos e ritmos da emissão tecnológica. Numa palavra, mesmo se complementares, os atos de emitir informações e transformá-las em conhecimento são distintos, com características próprias, não redutíveis um ao outro. Em decorrência, o aumento das possibilidades de informar não corresponde ao aumento no mesmo volume de nossas capacidades cognitivas. Estas possuem características que, mesmo ajustadas ao espírito do tempo, não se transformam nos mesmos moldes que se transformam as formas de produção e veiculação das informações. Em resumo, informar e conhecer são atos solidários, mas distintos.

5. Entre o excesso e a falta de informação

Se o excesso de informações é uma marca de época, em contrapartida, tal excesso convive lado a lado com seu contrário, isto é, a falta de informações, motivada por variadas razões. Dentre estas, a mais importante talvez seja a impossibilidade de acesso aos bens simbólicos e aos circuitos culturais diversificados e abrangentes de extensas faixas populacionais de muitos países onde, como no Brasil, reinam desigualdades históricas de diferentes ordens, em especial as sociais e econômicas.

Por outro lado, tal falta se deve também a características próprias à nossa época, quando podemos encontrar as mais diferentes situações em relação à informação, convivendo lado a lado. Assim, podemos ter, por exemplo, grupos expostos a um excesso de informação audiovisual, mas, ao mesmo tempo, a uma penúria de informações escritas e vice-versa; podemos ter indivíduos e grupos sujeitos a um excesso de informação midiática e à falta de acesso a informações científicas, de circulação restrita a circuitos não-midiáticos. Ao contrário, podemos ter acesso privilegiado a informações especializadas, mas falta de convivência com informações gerais, indispensáveis à vida cotidiana, e assim por diante.

Desse modo, nos quadros contemporâneos, tanto o excesso como a penúria informacional nos rondam a todo momento, o que nos obriga a refletir com especial atenção sobre tal problemática, já que não são aleatórias as causas históricas e atuais que provocam tanto o excesso quanto a falta de acesso, já que a explosão informacional não significa automaticamente acesso a informações relevantes e pertinentes. Como lembra Morin, ao tratar

da Educação no século XXI, apesar das transformações de nossa época, construir conhecimento continua sendo a condição indispensável da existência.

6. Informação, conhecimento e educação

Se as relações entre a informação e conhecimento estão se alterando profundamente na contemporaneidade, torna-se imprescindível que a Educação – em particular a escola – reflita sobre as alterações que tais mudanças promovem nos processos de ensino-aprendizagem. Como sabemos, as várias modalidades de ensino tradicional, centradas na transmissão de informações pelo professor, estão cada vez mais em descrédito, superadas por novos modos de ensinar e aprender, baseados, sobretudo, em premissas que tomam o aprendiz como sujeito e não como simples objeto dos processos de conhecimento. Em face dos quadros histórico-culturais da contemporaneidade, o transmissivismo pedagógico vai perdendo o sentido e a centralidade que teve no passado, substituído por modalidades que têm os processos de construção de conhecimento como categoria organizadora da nova ordem pedagógica. Se informar era papel central atribuído aos educadores do passado, nos dias que correm educar é, cada vez mais, dentre outras características igualmente relevantes, dar suporte a processos cognitivos complexos de construção de conhecimento. Na atualidade, compete ao educador atuar no hiato existente entre informação e formação, cuidando para que os grupos com que trabalha tenham acesso e domínio de diferentes recursos informacionais e, ao mesmo tempo, sejam capazes de realizar com sucesso o processo complexo de transformação das informações obtidas em conhecimento. O educador contemporâneo é assim um mediador, situado nesse espaço entre a informação e a formação, entre o “caos informacional” e a “ordem” do conhecimento, tendo como tarefa atuar para que os aprendizes se apropriem não só das informações, mas também e especialmente de processos e procedimentos cognitivos implicados na sua transformação em conhecimento.

7. Saberes e fazeres da contemporaneidade

Adotar tal posição implica a adoção de novos conceitos e paradigmas educacionais, implica escolhas, opções e práticas renovadas e renovadoras que rompem com a ordem pedagógica tradicional, centrada na palavra do professor ou, quando muito, deste e do livro didático. Sendo assim, no que se refere aos processos envolvendo a informação, os novos modelos pedagógicos colocam em cena saberes e fazeres de ordem distinta da ordem transmissivista que ficou para trás. Se, no passado, o professor falava e o aluno escutava, hoje são inúmeras as vozes e as fontes informacionais que podem – e devem – ser colocadas à disposição dos aprendizes. Livros, revistas, jornais, CDs, DVDs, computadores, TVs, relatos orais formam um conjunto diversificado e rico que permite explorações e leituras de diferentes naturezas. Nesse aspecto, à medida que o tempo avançou, fomos ganhando paulatinamente condições de liberar o professor de seu clássico papel de fonte quase que exclusiva de informação, ao mesmo tempo em que foi possível liberar o aluno da subordinação a uma única e quase sempre unívoca voz, na sala de aula.

As transformações de nossa época não são, contudo, de ordem simplesmente numérica ou técnica. Não se trata de simplesmente introduzir novos recursos para tornar mais atraentes os processos de ensino-aprendizagem. Ao contrário, trata-se de mudanças estruturais, que

interferem na natureza e na qualidade da cognição, ou seja, em nossos modos de ser, de sentir, de pensar, de agir, de interagir.

Nesse sentido, novos saberes e fazeres informacionais vão se incorporando à cultura contemporânea, compreendendo atitudes, valores, competências e habilidades de ordem nova e diferenciada, exigindo ações sistemáticas e orgânicas ausentes nas pedagogias transmissivistas, seja do ponto de vista conceitual, seja da prática concreta e objetiva. Nos dias atuais, a escola não pode, portanto, ignorar tais fatos e preocupar-se somente em promover acesso às informações, seja via recursos tradicionais ou contemporâneos, como se tratasse de uma questão envolvendo apenas dimensões materiais ou técnicas, por exemplo, o acesso aos indispensáveis recursos informacionais de nossa época, dos livros aos computadores.

Na realidade, é preciso distinguir urgentemente entre acesso e apropriação. Ter acesso aos objetos culturais não significa, obrigatoriamente, apropriar-se das possibilidades fornecidas por tais recursos. Estes exigem *saberes e fazeres informacionais* cujos domínios são indispensáveis, pré-requisitos aos processos de conhecimento e que, na atualidade apresentam feitos novos e específicos.

Desse modo, nos dias que correm, cabe à escola promover o contato do aluno com diferentes suportes, processos e conteúdos culturais e, nesse movimento, ensiná-lo a lidar com as diferentes e múltiplas fontes de conhecimento, escritas, orais, audiovisuais, eletrônicas; ensiná-lo a atribuir valor a cada uma dessas fontes, suas formas, suas linguagens, seus processos; ensinar as possibilidades e os limites que lhes são próprios, seus usos, seus modos de funcionamento.

Por outro lado, cabe também à escola desenvolver habilidades e competências complexas relativas à informação, tais como buscar, avaliar, selecionar, organizar, analisar, recriar informações provenientes das diferentes mídias, desenvolver saberes e fazeres informacionais específicos, indispensáveis e inerentes aos processos de construção de conhecimento de nossa época.

É preciso que os alunos aprendam, incorporem, pratiquem saberes como a leitura crítica e criativa, a escuta ativa e não apenas a audição ligeira e residual das informações sonoras, a ruminação contemplativa e reflexiva das imagens desafiantes, a busca de informações pertinentes e significativas aos projetos de conhecimento; é preciso, pois, que a escola recoloque as questões da informação em sua agenda, já que não fazê-lo significa continuar presa a uma tradição ultrapassada pelos novos quadros culturais, que não consegue responder aos desejos de informação e de conhecimento de crianças, jovens e adultos.

8. Aprender a informar-se e a informar: a *infoeducação*²

Se ter acesso a informações múltiplas e variadas é, cada vez mais, realidade que se impõe aos processos de ensino-aprendizagem da atualidade, aprender de modo sistemático a informar-se e a informar é necessidade imperiosa da “Era da Informação”. Dadas as características que esta tomou na contemporaneidade, a complexidade de que se revestiu, sem o domínio de chaves para lidar com a avalanche de signos de toda espécie que nos atingem, corremos, como já dissemos, o risco de naufragar nas águas agitadas do “dilúvio informacional” que nos cerca.

Desse modo, se estamos dotados de variados recursos de transmissão de informação, se podemos, como nunca, ter acesso a uma variedade importante e fundamental de conteúdos de variadas matrizes, tal acesso não é garantia de apropriação e, muito menos, de transformação das informações em novos conhecimentos.

Nesse sentido, ganham importância fundamental mediações pedagógicas e socioculturais que permitam o domínio de processos implicados na ordem informacional de nossa época e que se constituem em ferramentas necessárias à produção intelectual na atualidade. Na nova era, mais do que nunca, a aventura do conhecimento não se realiza de forma aleatória, casual ou residual, como caída do céu. Ao contrário, deve estar ancorada em vivências e conhecimentos que precisam ser estruturados e consolidados. Não se trata de processo natural, mas de construção cultural, envolvendo certamente aspectos da natureza, mas configurados na cultura.

Infoeducar, ou seja, educar para a informação é, pois, nova exigência da “Era da Informação”, necessidade a ser urgentemente assumida pela escola, por meio de planos, programas e projetos de *Infoeducação*, bem como por outros espaços educativos e culturais por onde circulam crianças, jovens e adultos. Nos novos tempos, informar-se e informar mudaram de natureza e de estatuto sociocultural. Já não são mais atos simples, aprendidos apenas informalmente no cotidiano. Antes, são atos cognitivos cada vez mais complexos, implicando saberes e fazeres que necessitam ser aprendidos de modo sistemático, orgânico e contínuo, como condição de participação afirmativa na vida cultural de nosso tempo.

Temas que serão debatidos na série *A aventura de conhecer*, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola (SEED/MEC) de 1 a 5 de setembro de 2008:

PGM 1 - O conhecimento: entre a falta e o excesso de informações

Neste primeiro programa, os participantes refletirão sobre a importância do conhecimento; sobre as relações entre informação e conhecimento; sobre o excesso de informações e suas consequências; sobre o *estresse* informacional de nossa época; sobre a impossibilidade de acesso às informações; sobre a convivência do excesso e da falta de informações, em situações, como por exemplo, de muita exposição da criança a seriados televisivos e pouca ou nenhuma exposição à literatura, à poesia ou outros gêneros textuais e/ou suportes informacionais.

PGM 2 - Tempo da informação, tempo do conhecimento: velocidade, contemplação e reflexão

Neste segundo programa, os participantes refletirão sobre as diferenças entre os processos de informação e os do conhecimento, sobre os ritmos e características de cada um; sobre as exigências de velocidade cada vez maior da informação e as exigências de “lentidão” da contemplação e da reflexão; sobre a importância da variedade de ritmos cognitivos, tendo

em vista processos variados, envolvendo a informação estética, filosófica, científica; sobre práticas pedagógicas múltiplas envolvendo ritmos e tempos plurais.

PGM 3 - Os múltiplos conhecimentos: saberes do aluno, saberes do professor; saberes locais, saberes universais

Neste terceiro programa, os participantes refletirão sobre o próprio conhecimento, sua natureza, suas formas e modos de manifestação, sobre suas especificidades e importância, sobre sua multiplicidade e valor. Por outro lado, deverão refletir também sobre as relações, as conexões entre os diferentes saberes nos processos educacionais, em especial nos escolares.

PGM 4 - *Estações do Conhecimento*: espaços e saberes informacionais

Neste quarto programa, os participantes refletirão sobre a necessidade de espaços e projetos destinados às aprendizagens informacionais na escola; sobre a necessidade de projetos e de profissionais preparados para atuar nesses espaços; sobre as configurações, as funções educativas e culturais de tais espaços; sobre as novas concepções de bibliotecas, suas relações com as bibliotecas públicas e os circuitos culturais amplos (museus, casas de cultura, centros de memória, centros de documentação especializados, livrarias, cinemas, teatros); sobre sua concepção como “estação do conhecimento”, local de acolhimento e de lançamento nas infovias da cultura, nas tramas socioculturais do conhecimento; sobre o papel dos mediadores como “infoeducadores”, ou seja, como profissionais que não apenas facilitam, viabilizam o acesso às informações, mas, sobretudo, como condutores de programas de aprendizagem inscritos nos projetos político-pedagógicos das escolas e voltados ao domínio dos saberes necessários à construção de conhecimentos.

PGM 5 - A busca do conhecimento na escola: a pesquisa escolar e a construção do conhecimento

Neste programa, os participantes discutirão diferenças essenciais entre o transmissivismo e o contrutivismo pedagógico, tendo em vista situar a importância da pesquisa (escolar), ou seja, da busca, seleção, organização, análise das informações nos processos de construção do conhecimento pelos aprendizes. Tratarão dos conceitos de pesquisa, dos modos de conduzi-la na escola, dos diferentes processos e procedimentos para sua realização; de sua importância essencial como ferramenta de aprendizagem e de relação ativa e afirmativa com o conhecimento.

Bibliografia

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

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 3. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. **Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade** (no prelo).

VIRILIO, Paul. **Velocidade e política**. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

Notas:

¹ Professor da Pós-Graduação em Ciência da Informação e diretor científico do Colabori – Colaboratório de Infoeducação da ECA/USP. Consultor da série.

² A *Infoeducação* é uma nova área de estudos e de ação educativo-cultural, reunindo os campos teóricos e práticos das Ciências da Informação e da Educação e que vem sendo sistematizada na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti e equipe, baseados no Colaboratório de Pesquisas em Infoeducação. Tem por objeto de estudo os processos de apropriação de saberes informacionais, em especial, em nossa época, no que se convencionou chamar de *Era da Informação*.

O CONHECIMENTO: ENTRE A FALTA E O EXCESSO DE INFORMAÇÕES

Informação e conhecimento

*“Quase nada mais do que acontece é abrangido pela narrativa,
e quase tudo pela informação” (W. Benjamin).*

Amanda Leal de Oliveira¹

É comum elogiarmos uma pessoa dizendo que é “bem informada”. Isso, normalmente, quer dizer que ela está sempre atualizada com relação aos últimos acontecimentos da sua cidade, do país ou do mundo. É também recorrente, ao pensarmos em algumas pessoas, considerá-las “sábias”; isto já seria uma referência à sua compreensão de mundo, à sua forma de se relacionar com outros homens ou com a natureza. É interessante pensar que nem sempre uma pessoa que nós consideramos sábia seja também “bem informada”. Nesse caso, ela parece capaz de, com as informações que possui, produzir conhecimentos que se estendem à sua maneira de ver e estar no mundo. Da mesma forma, em sentido inverso, uma pessoa que se mantém atualizada com relação às informações disponíveis nem sempre consegue extrair dali aprendizados para a vida. O que isso quer dizer?

Inicialmente, pode nos mostrar que informação e conhecimento são coisas diferentes. Apesar de serem da mesma “família” – origem semântica – e de, muitas vezes, falarmos de uma em lugar da outra, elas possuem distinções importantes de serem reconhecidas. Ainda mais nos dias atuais!

Vivemos, atualmente, uma possibilidade de acesso às informações como nunca antes vista. As inovações tecnológicas possibilitaram condições de armazenamento, organização e distribuição de informações em espaço mínimo e tempo recorde, gerando esse “boom” informacional proveniente todos os dias da televisão, jornais, revistas, internet – informes constantes dos principais acontecimentos do mundo inteiro.

Mesmo que não tenhamos acesso direto à internet (ou mesmo a jornais, revistas e até televisão), todas essas informações estão entrando e circulando ao nosso redor e são em um volume muito maior do que sempre foi.

Até pouco tempo atrás (40 – 50 anos) as informações eram transmitidas principalmente de pai para filho, entre colegas, vizinhos, de professor para aluno. A escola, por exemplo, agia como centro transmissor de informação, como a instituição que divulgava o saber.

Atualmente, as informações nos chegam através de muitas fontes, de diferentes lugares e pessoas – e principalmente através das máquinas. Isso quer dizer que, queiramos ou não, estamos vivendo um período de transformação muito grande, de novos modos de conceber a vida.

Se, há algum tempo, o grande desafio da formação parecia ser o acesso e transmissão da informação, hoje, com informações disponíveis e diferentes “mediadores”, podemos pensar que temos pela frente outras questões: a preocupação com a apropriação da informação e a produção do conhecimento.

Até poucos anos poderia ser complicado, por exemplo, encontrar informações sobre um artista surrealista russo. Hoje, basta acessar um site de busca na internet que uma lista deles aparece (eu fiz o teste e conheci o belo trabalho do pintor *Vladimir Kush*, vale a pena conferir!).

Sabemos de uma guerra que começou, de um novo planeta descoberto, de um prêmio importante que foi dado. Mas e aí, o que fazer com essa lista, esses nomes, essas informações? Como encontrar as informações que queremos, dentro de tantas opções? Como selecionar, organizar, priorizar o que precisamos?

Os computadores, por exemplo, são verdadeiros reservatórios, banco de dados de informação, nossas enciclopédias atuais. Mas nós, seres humanos, é que podemos dar sentido a essas informações (e não o contrário!). Claude Lévi-Strauss utiliza dois termos adequados para essa distinção que aqui enfocamos: informação é algo “cru”, enquanto o conhecimento é “cozido”.

Buscar inserir o que está “solto” dentro de um quadro de referências (procurando relacionar informações, situá-las, contextualizá-las) – eis um grande desafio da (in)formação e do conhecimento nos dias atuais.

Conhecendo a informação

“Não se ensina que nem tudo que há na geladeira serve para comer? Para o cérebro vale a mesma verdade: devemos atuar para que a qualidade da informação seja saudável” (Celso Antunes).

Fomos buscar em Platão as primeiras referências que discutem as questões que envolvem a passagem de uma sociedade da oralidade para outra, em que a escrita vai se disseminando. Em seu clássico texto “Fedro”, Platão vem justamente discutir as questões que envolvem a comunicação, quando passamos a ter, além da transmissão oral, o texto escrito como um novo componente entre nós.

Segundo o pensador, isso é muito importante de ser considerado, pois irá alterar o modo de relação com o registro, a memória e o conhecimento: se antes o diálogo entre pessoas era o grande momento de construção do **sentido comum**, com a inserção da escrita, a relação direta entre emissão e recepção se parte. Diferentemente do diálogo, o texto escrito possibilita que uma informação seja lida em um contexto muito diferente do qual foi originado.

Platão já iria nos chamar a atenção para um problema que, atualmente, vivemos ainda mais forte: os riscos da **descontextualização dos signos / da informação no processo de produção do conhecimento**.

O que foi escrito passa a ser lido em um tempo e um espaço que não correspondem mais ao processo de criação (imagine se Platão estivesse entre nós, nos dias atuais!).

E, justamente, retomando os dias de hoje, a que estamos assistindo? Existe a possibilidade de produzirmos e distribuirmos informações para espaços que nem conhecemos. Além disso, em um tempo que já não é outro, pois as informações circulam o mundo praticamente em tempo “real”, no momento em que estão sendo geradas, muitas vezes sem tempo de serem refletidas, analisadas, verificadas.

Torna-se, portanto, cada vez mais fundamental conhecer as informações que estamos acessando, pois elas emergem de contextos específicos e irão se relacionar com uma diversidade muito grande de “receptores” que devem, além de saber acessá-las, também saber julgar, classificar, analisar, comparar essas informações. Isso é produção de conhecimento – e isso é importante nos dias atuais.

“Llémessabt, o fundador do Fígaro, caracterizou a essência da informação numa fórmula célebre. ‘Para meus leitores, um incêndio de telhado no Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri’. Isto torna claro que agora a informação capaz de oferecer alguma ligação com a vida prática é recebida com mais agrado do que o relato de situações e a descrição de lugares longínquos ou de tempos afastados. A informação baseia-se na sua verificabilidade, por isso é evidente que apareça em forma ‘facilmente inteligível’” (Walter Benjamin, in “O Narrador”).

Nesse momento, temos em mãos a questão que a **infoeducação** (PERROTTI, 2006) nos coloca: reconhecendo que a sociedade da informação é uma realidade e que o volume, a velocidade, a fragmentação e a descontextualização da informação são questões atuais, a infoeducação irá procurar preparar as pessoas para adentrarem no universo da informação sem desconsiderar a dimensão política e social na qual está inserida: de “consumidores de informações”, passamos a ter produtores de conhecimento, ou seja, “protagonistas culturais” (PERROTTI, 2006).

Nossa maior preocupação é justamente **a educação para a informação**: mais do que possibilitar o acesso à informação, é necessário saber reconhecer a informação, refletir sobre ela, apropriar-se dela. Uma sociedade da informação não é uma sociedade do conhecimento – para isso, é necessária a construção de saberes que permitam o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes de sujeitos frente à informação.

Informação, conhecimento e contexto

A sociedade capitalista contemporânea, altamente complexa e industrializada, é dotada de mecanismos de produção, armazenamento e distribuição de informações correspondentes aos avanços da indústria tecnológica. Não por acaso tornou-se comum ouvirmos que vivemos, atualmente, em uma “era da informação” ou em uma “sociedade do conhecimento” (BURKE, 2003), onde o conhecimento e a informação têm papel fundamental no desenvolvimento econômico, assim como nos processos de inclusão política e social.

No entanto, sabemos como os espaços sociais não são homogêneos e a realidade, em que se pretende que a informação atue e transforme, é formada por grupos sociais com diferenças significativas – em idade, grau de instrução, religião, acesso à informação, condutas morais e éticas, confiança no canal de transferência da informação, entre outros.

Assim também, os espaços sociais não são formados por simples justaposições de indivíduos, e sim, ao contrário, são entidades orgânicas com forte sentimento coletivo e um corpo de costumes, tradições, sentimentos, regras, normas, proibições, e que concentram um conjunto de saberes, informações, conhecimentos – e esta diferenciação certamente irá condicionar a distribuição da informação, seu uso e assimilação em cada contexto.

Se, em um primeiro momento, podemos considerar as novas tecnologias como parte de um processo de democratização e ampliação do acesso e distribuição da informação, em outro, sem tanto otimismo, essa nova configuração não pode deixar de ser enxergada como um processo que pode reforçar um quadro de dominação e exclusão presente há tanto tempo no mundo. Como vimos anteriormente, sociedade da informação não é necessariamente uma sociedade do conhecimento, assim também, consumidores culturais não quer dizer o mesmo que protagonistas, seres criadores de conhecimento e cultura.

Nos estudos que mapearam a pirâmide das necessidades humanas e a demanda e ofertas de informações², vemos que, para a maior parte da população, a busca por informações está intimamente relacionada à satisfação de necessidades básicas de sobrevivência, ou seja, na base da pirâmide estão as pessoas que buscam informações que garantam a segurança de existir em determinado espaço – informações sobre alimentação, habitação, vestuário, saúde, educação, etc.

Em um estágio acima (ou seja, um número um pouco menor de pessoas) estão aquelas que, satisfeitas as necessidades anteriores, orientam-se pela vontade de permanecer em seu grupo – trabalho, comunidade, religião, bairro – e procuram informações que lhes garantam a permanência segura nos contextos que habitam.

E no topo (minoria), as pessoas que já buscam informações para auto-realização; reflexão, criatividade e realização de seu potencial – informações relacionadas ao lazer, ao prazer, à arte, poesia, estética, etc.

Isso é interessante de pensar: queremos pessoas que saibam somente “acessar” as informações disponíveis ou queremos pessoas que saibam, além de acessar, refletir, organizar, analisar e produzir informações e conhecimento?

Foi também Paul Virilio quem nos mostrou como todas as características da “sociedade da informação” não apresentam, por si só, a possibilidade de renovação social e, portanto, de construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

O que vivemos atualmente é a possibilidade (o potencial) de uma grande quantidade de pessoas “acessarem” uma grande quantidade de informações – deste modo, ainda, num paradigma de difusão cultural/transmissivista de educação – e não em uma nova relação com a informação e com o conhecimento, ou seja, num paradigma de apropriação cultural. Pois afinal, o que é considerado conhecimento?

E o que é conhecimento?

Se pensarmos em nossa história, veremos como o conhecimento não é estático. O Conhecimento (esse, com C maiúsculo!) é uma categoria geral, abstrata e universal, que faz parte da construção do homem e do seu reconhecimento enquanto tal.

O que é considerado conhecimento em uma época, ou em uma determinada região, pode deixar de ser reconhecido em outra, mas temos sempre algo como paradigma. É muito recente, por exemplo, o reconhecimento dos brasileiros sobre o conhecimento indígena – se pensávamos que só tínhamos a ensinar, hoje em dia vemos como temos também muito para aprender.

Edgar Morin nos ajuda a pensar como o conhecimento é complexo. Complexo significa “tecido em conjunto” – ou seja, está inserido em uma trama, em quadro histórico e social. Cada vez mais, devemos (e podemos?) procurar conhecer o conhecimento e compreender isso nos ajudará a compreender melhor quem somos e para onde queremos seguir.

O conhecimento não é um sistema fechado, exato, único, que deva ser somente transmitido entre as pessoas. Ele é aberto, dinâmico, complexo e é construção!

Os conhecimentos são construções que vão se acumulando – e se modificando – assim como os processos históricos. É só pensarmos em uma sala de aula que utiliza um livro didático de – nem precisamos ir tão longe! – dez anos atrás. Como ficamos frente às discussões sobre a preservação do meio ambiente? E o respeito à diversidade cultural? Como ignorar as descobertas tecnológicas? Consideraríamos a internet?

Um suporte como um livro didático pode ser uma fonte de informações e de produção de conhecimentos, mas sabemos que precisa ser, periodicamente, analisado, verificado, revisado. Do mesmo modo, podemos pensar sobre todas as diferentes fontes de informação: o interessante nos dias atuais é justamente discutir a informação! Buscar conhecê-la!

Existem conhecimentos que vão se atualizando constantemente, enquanto outros, filosóficos, por exemplo, legitimam-se justamente por permanecerem sempre essenciais.

Na atual sociedade da informação, ao pensarmos que o próprio conhecimento é matéria (e objetivo) do nosso conhecimento, deixamos de ver as fontes de informação (os livros, a internet, o próprio professor) como transmissores do conhecimento para pensá-los enquanto *dispositivos* (PIERUCCINI, 2006), os quais podem estar voltados para a transmissão ou para a apropriação da informação.

Possibilitar somente o “acesso” às informações e/ou base de informações atua em uma dimensão em que os paradigmas positivista e transmissivista de educação ainda reinam (a *educação bancária*, como já nos alertava Paulo Freire, em que pensávamos poder “depositar” uma série de conteúdos em nossos alunos e, com isso, gerar conhecimentos), enquanto na perspectiva da apropriação da informação, passamos para uma concepção construtivista, em que o conhecimento é concebido enquanto construção de sujeitos em relação com a informação e entre si. Uma coisa é a dimensão quantitativa da informação e a outra, fundamental, é sua dimensão qualitativa.

Da informação ao conhecimento – do conhecimento à informação – da informação ao conhecimento...

Considerações finais

Para pensarmos em como atuarmos nesse processo de acesso, organização, seleção da informação para a produção do conhecimento e do conhecimento para a produção de informações temos toda a problemática das **mediações culturais**.

Hoje em dia, como vimos, além da voz do professor como transmissor privilegiado de conteúdos, temos também as cartilhas, os livros, os jornais, as rádios, a televisão e a internet, entre outros.

Quando pensamos que conhecimento não é sinônimo de informação, temos também que, com as novas tecnologias, a informação ganhou autonomia relativa (produção, emissão, recepção), porém, para a informação se transformar em conhecimento é necessário que haja a atuação direta de sujeitos: **o conhecimento é necessariamente construção**.

Porém, falar em conhecimento é falar de algo que não é só produto, e sim relações, conexões. Ele se constitui, portanto, em um quadro histórico e cultural, em consonância com tal quadro. É preciso, pois, relacionar texto e contexto, oferecer aos leitores oportunidades de debates, de discussões, conversas e comparações.

É bem recente a abordagem de que o conhecimento é construído e não transmitido e que implica, necessariamente, o sujeito em atividade, em processo de relação (comparação, organização), em situação de protagonização.

Podemos pensar que ter um estoque de informações não significa ter um estoque de conhecimentos. As próprias máquinas permitem novas formas de receber, acessar, distribuir

informação, mas não possuem e promovem o ato cognitivo do sujeito – de profunda atividade e trabalho – que é a produção de sentido.

O ato de construção de conhecimento é feito através de operações cognitivas complexas que implicam processos de produção de significados; estas são realizadas por sujeitos em toda sua complexidade: memória – imaginação – afeto – linguagem; ou seja, uma trama de elementos sem os quais as informações não fazem sentido.

Os seres humanos têm em comum com as máquinas a capacidade de fazer, de processar, de operar, mas podem se diferenciar delas pela possibilidade de atribuir sentido ao que fazem. Isso quer dizer que, apesar do volume, quantidade e qualidade das informações geradas e distribuídas atualmente, a informação necessita ser *reconhecida* pelo receptor – de outro modo, sobram informações, mas faltam conectores, elos e bússolas consistentes para absorvê-las e atribuir-lhes significado (PERROTTI, 2002).

Se no mundo contemporâneo é preciso distinguir, mais do que nunca, acesso de apropriação cultural, é preciso também distinguir informação e conhecimento enquanto categorias teóricas e práticas, sendo importante pensarmos que, na relação com a informação, os sujeitos poderão acessá-la, mas, sobretudo, necessitarão se apropriar dela, assim como de suas bases. Só assim poderão refletir sobre a própria ação e atribuir (novos) sentidos ao que fazem. Nessa perspectiva, falamos aqui da importância da dimensão simbólica de uma ação cognitiva, além, portanto, de sua dimensão operacional: falamos da produção de sentidos, de conhecimento, de cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____ . **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

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

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

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

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

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

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PERROTTI, E. **Infoeducação: Saberes e Fazeres da contemporaneidade** (no prelo), 2006.

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

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

Notas

¹ Socióloga, pesquisadora do Colabori – Colaboratório de Infoeducação da ECA/USP. É mestranda em Ciência da Informação na ECA/USP, desenvolvendo projeto de pesquisa sobre a apropriação da informação em uma comunidade que vive entre o rural e o urbano.

² Esses estudos de MASLOW, A. encontram-se nos escritos de BARRETO, Aldo de Albuquerque. *A questão da informação*. São Paulo em Perspectiva, 1994.

TEMPO DA INFORMAÇÃO, TEMPO DO CONHECIMENTO: VELOCIDADE, CONTEMPLAÇÃO E REFLEXÃO

Maria Silvia Oberg¹

O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem (Trava-língua).

A construção de conhecimentos está ligada ao destino do homem e à sua sobrevivência. É, portanto, um processo essencial à vida humana, que acontece em um contexto histórico, social e cultural e, para se constituir, apresenta demandas em relação aos sujeitos. Dentre elas, aquelas relacionadas ao tempo e aos ritmos temporais desempenham um papel essencial. Nossa reflexão irá se deter sobre estas questões, vistas no quadro contemporâneo de velocidade que impõe transformações de toda ordem atingindo, inclusive, as relações do homem com o conhecimento.

Conta o mito que Cronos, filho de Urano (o Céu) e Gaia (a Terra), foi convencido por sua mãe a enfrentar seu pai, que mantinha seus outros filhos prisioneiros em um local secreto. No embate, Cronos castra seu pai e toma o seu lugar no trono do Universo. Porém, passa a devorar seus próprios filhos ao nascerem, por temer que o destronem, conforme a previsão feita por Urano. Réia, irmã e esposa de Cronos, foge para Creta e lá, nasce seu filho Zeus. Réia engana Cronos dando-lhe para comer uma pedra no lugar da criança. Desta forma, Zeus sobrevive e, já adulto, dá ao pai uma droga que o faz vomitar todos os filhos que engolira anteriormente. Com o auxílio deles, Zeus acorrenta Cronos e mutila-o, abrindo a era da segunda geração dos deuses e cumprindo a profecia.

Menos conhecido do que Cronos, o deus Kairós é apresentado como um atleta de características pouco definidas, representado pela idéia de movimento, de circularidade e não por meio de uma imagem estática e uniforme.

Nos estudos a respeito dos mitos e de sua simbologia, Cronos está vinculado à noção de tempo linear, medido pelo relógio. Representa limites, ordena e controla – dá a vida (ele tem filhos), mas também mata (ele os devora). Estabelece uma idéia de evolução, de ritmo etário, de linha temporal (cronologia). Relaciona-se ao aspecto *quantitativo* do tempo, ao tempo disciplinador, organizador, coletivo, que rege a vida. Já Kairós está ligado à idéia de tempo *qualitativo*, subjetivo, indivisível, experimentado, vivido, individual e a uma concepção temporal cíclica (o tempo da natureza, das estações do ano repetindo-se por gerações, sem

acúmulo, sem história). Está relacionado à noção de momento apropriado, ao instante favorável. Deste modo, Cronos e Kairós representariam temporalidades complementares, ainda que distintas.

Na mitologia grega, encontramos também outras figuras que se relacionam à idéia de tempo ligado ao destino do mundo, dos homens e de suas produções. As Horas, três irmãs, filhas de Zeus e Têmis, são chamadas de Primavera, Verão e Inverno – nomeando as estações do ano e marcando o tempo sazonal. São também três as deusas denominadas Moiras (ou Parcas), que determinavam o tempo de permanência de cada mortal na Terra, fixando o seu destino e a duração de suas vidas: Cloto tecia o fio da vida; Láquesis determinava o tamanho do fio e Átropos levava as terríveis tesouras com as quais cortava o fio da vida.

No antigo Oriente, ao narrar mil e uma histórias ao sultão, Sherazade dilatou o tempo de vida imposto a ela, transformando-o em mil e uma noites. Traído pela primeira esposa, o sultão Shariar havia perdido a confiança nas mulheres e, por isto, submetia cada nova esposa à morte, logo após a noite de núpcias. Ao contar histórias, a jovem Sherazade controlava e organizava o tempo e os ritmos de sua narração com inteligência e astúcia: histórias mais longas, com episódios que despertavam a curiosidade de quem escutava e que, quando interrompidas, provocavam o suspense e o desejo de continuar a ouvi-las na noite seguinte; e histórias mais curtas, a partir do momento em que o sultão já está cativo de sua narração. Desta forma, Sherazade salvou a sua vida e a do sultão, controlando o tempo e tecendo, com o fio das histórias, os significados que lhe permitiram vencer a morte.

Na Bíblia, o trecho que se refere à criação do mundo (Gênesis, 1,1) fala-nos que, no primeiro dia, Deus criou a luz e as trevas; no segundo, as águas superiores e inferiores, a terra e o mar; no terceiro, a vegetação; no quarto, o sol, a lua e as estrelas; no quinto, as aves, os peixes e os animais da terra e no sexto, o homem. Nesta divisão de dias para a criação do mundo, há uma idéia de distribuição do tempo, de uma temporalidade que não é sempre igual nem imediata e que sinaliza a necessidade de um período de elaboração e de espera para que determinados atos e produções sejam possíveis.

Mas o que nos contam estas histórias que possa ter relação com as questões que discutimos aqui? Estas narrativas e mitos apresentam diversas perspectivas, pelas quais a questão do tempo, essencial para a humanidade, vem sendo compreendida e nos fornecem elementos para refletir sobre este tema na atualidade.

Vivemos um momento histórico sem precedentes, de transformações incessantes que acontecem de forma cada vez mais acelerada, atingindo, muitas vezes, velocidade alucinante. O mundo regido pelos ritmos da natureza, pautado pelas estações do ano, pelo tempo da sementeira e da colheita, por festividades que marcavam diferentes momentos parece, cada vez mais, ser coisa do passado e estar distante da vida que pulsa nos centros urbanos contemporâneos. O ritmo dos relógios alinha-se mais e mais à instantaneidade que marca as relações humanas, pautadas pela comunicação veloz.

Nas narrativas evocadas acima, perpetuadas ao longo de séculos através da tradição oral e da mitologia das mais variadas culturas, depreende-se uma idéia de tempo que não se apóia apenas em um único ritmo. Ao contrário, elas nos falam da necessidade do entrelaçamento de múltiplas temporalidades, de integração entre tempo objetivo/cronológico e tempo

subjetivo/individual, entre o tempo social e tempo individual ou, resgatando os deuses mitológicos, entre as dimensões representadas por Cronos e Kairós. Estas histórias apontam, também, a necessidade de tempos mais distendidos, que possibilitam a maturação, a fim de que determinadas ações possam seguir seu curso e se concretizar.

No entanto, observamos que a velocidade e a economia de tempo do mundo contemporâneo privilegiam Cronos (o tempo objetivo, o tempo do fazer, referenciado em números) e, grande parte das vezes, se esquece de Kairós (o tempo subjetivo, vivido, não linear). Deste modo, freqüentemente se considera como menos importante a densidade do tempo vivido, os aspectos subjetivos, interiores e individuais das experiências temporais, nem sempre em correspondência direta com o tempo cronológico. No compasso da aceleração da vida moderna e da produção e da circulação incessantes de produtos, o tempo da reflexão, da contemplação e da elaboração subjetiva – que é essencial à construção do conhecimento – é, muitas vezes, considerado tempo perdido.

Neste mundo regido pela velocidade, a informação ocupa lugar central e os sujeitos se inserem em uma rede informacional cada vez mais complexa. As formas tradicionais de compartilhamento de conhecimento somam-se às novas formas de acesso à informação e de comunicação a distância, possibilitadas pela internet, que permitem a criação de comunidades e de espaços de pertencimento simultâneos, muito variados e distantes em termos de espaço real. Se os indivíduos do século XIX reconheciam-se com certa clareza em termos de valores, convenções e comportamentos mais ou menos comuns a seu grupo ou comunidade locais, atualmente isto se torna mais difícil, pois os circuitos de comunicação e de informação multiplicam-se e as identificações podem dar-se não apenas com o que está ao lado, mas também em relação ao que está muito distante. Hoje, pessoas que vivem em diferentes continentes podem receber informações e imagens, dialogar e trocar idéias em tempo real (inclusive a custos baixos ou até gratuitamente, por meio de *sites* de comunicação virtual), já que a velocidade – categoria essencial do mundo contemporâneo – se traduz na produção de equipamentos que permitem comunicação e recepção cada vez mais imediatas. Assim, as mediações e as referências multiplicam-se em termos numéricos e diversificam-se quanto as suas origens, tornando mais complexa a questão da identidade e, conseqüentemente, nossas relações com o mundo e com o conhecimento.

As condições de fragmentação, descontinuidade e desestruturação provocadas pela aceleração alucinante, bem como suas conseqüências sobre a vida humana, vêm preocupando estudiosos no mundo inteiro. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) traduziu no conceito de “modernidade líquida” o estado de “liquefação” de valores e significados, de perda da noção de lugar no mundo, de despedaçamento de territórios de sustentação vivido pelo homem contemporâneo. A profunda remodelação trazida pelo impacto da velocidade vertiginosa produz desestabilizações de toda ordem, afetando nossa vida pessoal e social, já que a aceleração acaba sendo internalizada pelos sujeitos e passa a atuar não apenas sobre nossa dimensão física, mas também sobre a psicológica.

Se a informação é matéria essencial à construção do conhecimento, se informação e conhecimento se prendem dinamicamente, é preciso reconhecer que, embora interligados e interdependentes, não podem ser confundidos um com o outro. As informações nos chegam por meio de diferentes linguagens (verbal, imagética, sonora, entre outras) e suportes e

demandam modos e tempos plurais de apropriação, dependendo de sua complexidade e dos contextos nos quais circulam. Precisam ser compreendidas pelos sujeitos, internalizadas, amalgamadas a outros conteúdos e vivências, a fim de se constituírem em conhecimento. Nesta perspectiva, conhecer implica ação, interação, elaboração, diálogo, experiência, multiplicidade de referências e de atores em negociação dinâmica – processo cognitivo de grande complexidade, de caráter individual, mas contextualizado no tempo e na cultura.

Embora estejam em constante interação e mesmo que possamos dizer que “sem informação não há conhecimento, da mesma forma que, sem conhecimento, não há informação”², emitir informações e transformá-las em conhecimentos são processos de complexidade diferente, que exigem atuações e contextos temporais também distintos. Há diferenças entre os processos de emissão da informação e os de construção de conhecimentos: o ritmo da emissão e da circulação, relacionado aos aparatos tecnológicos, nem sempre corresponde aos ritmos da recepção e apropriação simbólica, relacionados ao ser humano. Em seus estudos, Alfredo Bosi (1999) trata desta questão ao apontar que vivemos um *tempo cultural acelerado*, no qual é necessário produzir, distribuir e assimilar cada vez mais rapidamente um número também cada vez maior de informações, ressaltando que tal lógica ignora a necessidade de tempos diferentes para atos de complexidade diferente.

Deste modo, o predomínio da lógica da velocidade, que desvaloriza o tempo humano a favor do tempo da máquina, coloca-se como um problema, uma vez que favorece o contato ligeiro e cria dificuldades à constituição de processos que exijam tempos mais distendidos, como os relacionados ao conhecimento.

Dado o impacto provocado tanto pela velocidade supersônica quanto pela avalanche informacional de nossa época, é fundamental refletirmos a respeito do papel da Escola frente à problemática do conhecimento, que exige a ação reflexiva e crítica dos sujeitos, ou seja, processos que não se constituem, necessariamente, no ritmo veloz das máquinas de nossa época.

A literatura e a leitura como *aventura de conhecer*

O leitor de quem espero algo [...] deve ser calmo e ler sem pressa. [...] O livro está destinado aos homens que ainda não caíram na pressa vertiginosa de nossa época rodopiante e que não sentem um prazer idólatra em ser esmagados por suas rodas. [...] Tal homem ainda não desaprendeu a pensar enquanto lê, compreende ainda o segredo de ler entrelinhas, tem mesmo o caráter tão esbanjador que medita ainda sobre o que leu, mesmo muito tempo depois de não ter mais o livro entre as mãos (F. Nietzsche).

Poderíamos pensar, entre as muitas formas de conhecimento e informação, aquelas relacionadas à arte. E dentre elas, tomar a literatura e a leitura como exemplos para prosseguir em nossa reflexão, já que implicam desafios específicos, relacionados tanto à linguagem quanto aos sujeitos, como veremos a seguir.

Se ler significa produção de sentidos, se “cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita” (BOFF, 1977, p. 9-10), a leitura pode ser compreendida como uma *produção* do leitor com o texto e não mero processo de decodificação mecânica (FREIRE, 1988). A literatura, por sua vez, é a

arte da palavra, é linguagem verbal organizada esteticamente na busca da expressão e da comunicação.

A recriação implicada na leitura literária é, principalmente, de ordem lingüística e imaginativa: é preciso recuperar aquilo que, sugerido no texto, não está dado completamente – precisa ser reencarnado pelo leitor para ganhar sentido e concretude. Nesta trama, portanto, entrelaçam-se aspectos individuais, únicos do sujeito que, por sua vez, se constituem socialmente, em um determinado tempo, cultura e lugar. Deste modo, o ato de ler não é um fenômeno espontâneo, linear, decorrente do encontro dos sujeitos com a literatura, mas um processo que, embora apresente uma dimensão natural, configura-se na cultura, envolvendo atuações mentais complexas por parte do sujeito, que englobam desde o raciocínio lógico (associação, dedução, antecipação, inferência, etc.) até aspectos afetivos, emocionais, sensoriais, imaginativos, culturais, de memória, entre outros. Nesta perspectiva, a leitura é uma forma de conhecimento.

Dentre as especificidades do código escrito, do qual faz uso a literatura, está o fato de que este dificilmente pode ser abarcado em sua totalidade de uma só vez, ao contrário, por exemplo, da imagem. Se diante de um quadro nosso olhar pode, quase instantaneamente, apreender toda a imagem (ainda que possamos desejar rever tal imagem e, ao fazer isso, percebê-la de outros modos), com a literatura tal modo de apreensão nem sempre é possível, já que a linguagem verbal apresenta uma seqüencialidade que implica um modo de apropriação específico, no qual a categoria do tempo desempenha um papel essencial. Deste modo, tanto o código escrito quanto o ato de ler apresentam características que, para se constituírem, pedem ritmos plurais, nem sempre compatíveis com a velocidade.

Ao nos depararmos com o texto literário, nem sempre encontramos o imediatamente compreensível ou o plausível, o previsível, o conhecido, o racionalizável. Grande parte das vezes, adentramos um universo de luz e sombra, de transparência e névoa – jogo de significados que acenam, sugerem, revelam e escondem, como o gato e o sorriso do gato, de *Alice no País das Maravilhas*. Quem já leu o livro de Lewis Carroll, certamente se lembra do Gato de Cheshire, que aparece e desaparece lentamente, começando pelo rabo e terminando pelo sorriso, que continua flutuando depois do resto do corpo já ter ido embora, provocando a surpresa de Alice, que já tinha visto muitos gatos sem sorriso, mas nunca um sorriso sem gato... Também a literatura, muitas vezes, desestabiliza o leitor – lhe dá o sorriso sem o gato – pede contemplação e reflexão, espanta, emociona, insinua, *trapaceia os sentidos* (BARTHES, 1989), convida o leitor a flunar pelo texto, a abandonar-se nele no processo da construção de significados implicado na leitura.

Muitas vezes, um poema nos pega desprevenidos e nos pede um tempo mais distendido, mais lento diante das palavras – “Trouxeste a chave?” – nos fala o verso de Drummond. E, como se estivéssemos com um molho de chaves nas mãos diante de uma porta desconhecida, tentamos uma por uma, damos voltas em vão na fechadura, voltamos à primeira chave até conseguirmos girar o miolo – click – o estalido nos dá a pista de que estamos na trilha de um possível desvendamento.

Se, por exemplo, abro o livro *As coisas*³, de Arnaldo Antunes, na página 51 encontro:

A cultura

O girino é o peixinho do sapo. O silêncio é o começo do papo. O bigode é a antena do gato. O cavalo é pasto do carrapato. O cabrito é o cordeiro da cabra. O pescoço é a barriga da cobra. O leitão é um porquinho mais novo. A galinha é um pouquinho do ovo. O desejo é o começo do corpo. Engordar é a tarefa do porco. A cegonha é a girafa do ganso. O cachorro é um lobo mais manso. O escuro é a metade da zebra. As raízes são as veias da seiva. O camelo é um cavalo sem sede. Tartaruga por dentro é parede. O potrinho é o bezerro da égua. A batalha é o começo da trégua. Papagaio é um dragão mi-niatura. Bactérias num meio é cultura.

Leio uma vez em silêncio. Outra vez. Experimento a leitura em voz alta, sinto o ritmo, as rimas, a musicalidade das frases. Preciso de tempo. Não posso ter pressa. Preciso de pausas para *ruminar* o que as palavras me dizem.

Muito diferente das definições encontradas em dicionários, mesmo explorando possíveis semelhanças, o texto de Arnaldo Antunes brinca com as possibilidades de aproximação da linguagem poética com os verbetes e desestabiliza minhas expectativas de leitor. “O silêncio é o começo do papo”. O texto é plurissignificativo, pede minha ação na construção de sentidos: faz pensar, relacionar, comparar, inferir, duvidar, recriar, fruir. “A galinha é um pouquinho do ovo”. Mobiliza razão e emoção, constrói e desconstrói significados, joga com duplos sentidos, com a lógica e o non-sense. “O escuro é a metade da zebra”. O texto trabalha com

sonoridades, rimas e ritmos, me faz ter vontade de experimentá-lo em voz alta. “Papagaio é um dragão miniatura. Bactérias num meio é cultura”.

A postura do leitor – suas ações frente a este texto, as competências mobilizadas para compreendê-lo, os vínculos com ele estabelecidos – não será exatamente a mesma que se espera diante das definições das palavras “girino”, “silêncio”, “bigode”, “cavalo”, “galinha”, “escuro” “raízes”, “papagaio”, “dragão”, “bactérias” ou “cultura”, quando lidas no dicionário.

Embora a leitura seja um ato de liberdade, que dá a possibilidade de nos colocarmos como bem entendermos diante de um texto, a princípio, não assumimos as mesmas posturas frente ao dicionário e a um texto poético, ainda que apresentem semelhanças, como o que analisamos acima. A organização da linguagem cria expectativas, sinaliza contextos, ritmos, modos de ler e, durante a leitura, o leitor experimenta o texto dependendo de suas características pessoais e dos contextos nos quais lê.

O escritor e educador Daniel Pennac (1993) confirma o caráter singular da leitura literária ao afirmar que o “tempo para ler é sempre um tempo roubado” à obrigação de viver. Ou seja, o ato de ler possibilita, ainda que momentaneamente, uma *suspensão*, um espaço de isolamento – à parte dos compromissos e do tempo cotidiano, no qual o tempo de Kairós não se submete ao de Cronos. Mas trata-se de um espaço duplo, no qual o isolamento divide lugar com o diálogo, realizado na interação com o mundo representado simbolicamente no texto.

A leitura e, no caso, a leitura literária é, portanto, um ato de extrema complexidade, que possibilita um modo específico de produção de sentidos e de construção de conhecimentos. Não se trata, portanto, de um ato redutível a dimensões utilitárias ou de rentabilidade imediata, uma vez que exige tempo e disponibilidade interior, mobilizando as esferas da razão e da emoção para se constituir.

Desta forma, entre os muitos caminhos possíveis para refletirmos a respeito da questão da informação e do conhecimento no contexto de aceleração contemporâneo, a literatura e a leitura nos permitem a compreensão da importância de contextos adequados para que os processos de apropriação e construção de conhecimento possam constituir-se.

Construir contextos e temporalidades plurais

A sociedade contemporânea, muitas vezes, não faz distinções entre os vários tipos de informação ou entre os diferentes modos de produção, mediação e recepção destas informações, tratando-os de forma padronizada, nivelando-os, homogeneizando-os. Desse modo, incorpora as demandas do produtivismo e da aceleração, que reduzem tudo a uma única dimensão, tendo em vista funções práticas e imediatistas. Ainda que a velocidade seja uma categoria importante para os processos de construção de conhecimento na contemporaneidade, também o tempo de reflexão, de contemplação – muitas vezes mais lento – é essencial para que tais atos se constituam.

A escola é um espaço privilegiado, no qual é possível criar condições para que as diferenças e singularidades dos processos de apropriação da informação e de sua transformação em conhecimento sejam reconhecidas. Recolocando a questão da leitura e da literatura acima discutida dentro desta perspectiva, cabe ao educador atuar para que as práticas pedagógicas

acolham a necessidade de tempos plurais implicada no texto literário, no ato de ler e no leitor. Se, por exemplo, reconhecemos que o tempo de leitura de um livro é variável até para um mesmo leitor – já que lemos mais rápido ou mais lentamente dependendo de uma série de aspectos internos (nosso estado de espírito no momento, nosso interesse pelo texto, nossas razões para ler, etc.) e externos (que variam desde o lugar onde lemos, a iluminação, a comodidade, os ruídos a nossa volta, entre tantos) – como propor situações que considerem diferentes temporalidades implicadas no ato de ler diante de um grupo de alunos com competências de leitura e interesses muito variados? Indicar apenas um livro (ou poucos livros) como leitura para toda uma classe criaria condições para que tais diferenças fossem consideradas? Legitimar uma grande variedade de práticas de leitura, a partir de autores, estilos, temas, propostas e projetos gráficos, criaria maiores possibilidades de interesse e vinculação do leitor? Estas são algumas questões que parecem ser pertinentes a práticas que visem à real apropriação e construção de conhecimentos.

Vivências, mediações e projetos educacionais e culturais múltiplos, que privilegiem a diversidade de fontes informacionais, que considerem as diferenças entre os sujeitos e os contextos nos quais os processos cognitivos ocorrem; ações que possibilitem a pluralidade de ritmos temporais – não apenas aqueles relacionados a Cronos, mas também os que se vinculam a Kairós – práticas pedagógicas nas quais o saber sensível e o intelectual convivam poderão criar condições para que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam não apenas transitar com autonomia pelas ondas das novas tecnologias, mas principalmente selecionar as informações, transformá-las em conhecimento e refletir e atuar criticamente frente aos desafios apresentados na contemporaneidade.

Bibliografia

ANTUNES, A. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 40ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOSI, A. Considerações sobre tempo e informação. Disponível em: [http://www.cidade.usp.br.arquivo/artigos/index0401.php]

NIETZSCHE, F. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. In: *escritos sobre educação*. São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: Editora PUC – Rio, 2003.

PENNAC, D. *Como um romance*. 3.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

Notas:

Formada em Letras, é doutora em Ciência da Informação pela Escola de Comunicações e Artes / USP, com tese intitulada *Informação e significação: a*

fruição literária em questão. Trabalha como pesquisadora na área de leitura e literatura na Biblioteca Infãnto-Juvenil Monteiro Lobato, da Secretaria da Cultura de São Paulo.

² Conforme a apresentação de PERROTTI, E. para o Programa Salto para o Futuro, na série intitulada *A Aventura de Conhecer*, na qual este texto se inclui.

³ ANTUNES, A. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

OS MÚLTIPLOS CONHECIMENTOS: SABERES DO ALUNO, SABERES DO PROFESSOR; SABERES LOCAIS, SABERES UNIVERSAIS

Zilda Kessel¹

Introdução

A escola está tão profundamente enraizada em nossas vidas que nos parece que ela sempre existiu e é a única forma de preparar e formar os jovens para participarem como membros atuantes de suas comunidades. Mas não é bem assim. Por muito tempo, e mesmo ainda hoje, há sociedades em que todos os conhecimentos necessários à participação na vida social são aprendidos por meio da convivência com os mais velhos. No cotidiano, são compartilhados saberes, fazeres, conceitos e percepções do mundo. Ali, se tecem e se revelam os relatos do passado, as crenças e os conhecimentos necessários à vida prática, à produção material e simbólica, que tornam meninos e meninas integrantes de seu grupo.

Esta maneira de integrar os neófitos ao grupo social em que viviam deu lugar, num longo processo de estruturação, às instituições específicas destinadas a educar as crianças: as escolas. Da aprendizagem pelo compartilhar da experiência, chega-se às instituições escolares, espaços fechados material e simbolicamente. Ao se constituir, a escola² fecha-se ao mundo exterior, por meio de fronteiras físicas e simbólicas. Ela nasce, assim, da ruptura com o local, num processo que anula os particularismos nos níveis social, cultural e político. É exemplo disso a escola francesa, que já no início do século XIX implantava o projeto de educação pública, laica e gratuita para todos os cidadãos, que impôs o idioma nacional e proibiu que seus alunos falassem os diversos dialetos de suas comunidade. Uma língua comum, conteúdos iguais, metodologias idênticas garantiriam a formação dos indivíduos nos Estados Nacionais.

Se, com o passar do tempo, a Escola foi reivindicada por todos como meio de inserção, participação social e de igualdade entre os desiguais, sua vocação homogeneizadora excluía a diversidade e as experiências culturais dos grupos, sobretudo dos pobres e desfavorecidos. Dos conteúdos escolhidos para serem aprendidos indistintamente pelos “futuros cidadãos” nada da experiência familiar e comunitária merecia menção. Tradições culturais, saberes populares, narrativas transmitidas de geração em geração estavam banidos da escola. Uma

distância intransponível separou estas narrativas dos discursos escolares apontados para o futuro e pelo desejo de progresso.

O modelo da produção em série, do controle do tempo, dos conteúdos previamente definidos, divididos em unidades, transmitidos por um mestre, perdurou por gerações. É essa escola que muitos de nós ou de nossos pais freqüentamos. Ali, transmitir conteúdos, decorá-los, devolvê-los em provas e em trabalhos escolares integravam o que se compreendia por ensinar e aprender³. Um professor que tudo sabe a informar um aluno que tudo desconhece, eis a imagem desta escola, agência de um projeto civilizatório maior, em que a memória e as experiências culturais de educadores, alunos e suas comunidades pouco contavam, já que conteúdos e metodologias impostos a todos marcavam o tempo e o espaço escolar⁴.

A escola, instituição em mudança

Este modelo de escola transmissiva acaba por se esgotar. Incapaz de realizar o ideal republicano de educação compensatória, homogeneizadora, que garantiria a todos os instrumentos para o exercício da cidadania, a escola entra em crise. Dentre os fatores para a crise, estão também presentes as novas tecnologias de comunicação e informação, que alteram a lógica da produção e da distribuição de informações e a construção dos saberes. A escola detentora da transmissão de um certo conjunto organizado de informações vê-se diante de uma clientela que tem acesso a informações de origem e qualidade altamente discutíveis, recebidas de maneira fragmentada, veloz e, via de regra, prazerosa. A informação não é mais privilégio das instituições educativas e pode chegar aos educandos em diferentes lugares e situações. O controle sobre a informação e sobre os significados a que os alunos têm acesso não será mais privilégio da escola, nem do professor. Não há mais o controle sobre conteúdos e interpretações como houve no passado.

Sem ter realizado sequer o projeto de garantir a todos os brasileiros o acesso à educação, com qualidade, a escola está no centro das discussões que incluem o seu papel social, os conteúdos que veicula, os processos e seus agentes. Também estão em discussão as suas relações com as comunidades em que se insere e com a sociedade como um todo.

Novos contextos, novos papéis, novos instrumentos

Se a questão da Educação se resumisse ao acesso às informações, estariam resolvidos todos os problemas da formação de jovens, visto que nunca na história da humanidade houve tanta disponibilidade de informações, acessíveis a um número crescente de pessoas.

Ocorre que, numa sociedade em rápida mudança, as informações necessárias à vida cotidiana, à participação social e ao mundo do trabalho ficam obsoletas e se renovam em espaços de tempo cada vez mais curtos. Nesta perspectiva, a demanda por reformas urgentes da instituição escolar está presente em todo o mundo e tem como foco formar indivíduos para uma sociedade midiática, em permanente transformação⁵. A idéia da formação inicial, com a transmissão dos saberes que serão válidos e necessários por toda a vida, dá lugar à necessidade imperativa de desenvolver competências e habilidades que possibilitem aos jovens, porém não só a eles, operar com as informações que se renovam a cada minuto. Isto envolve mais do que ter acesso à informação. Inclui a necessidade de operar com a informação – pesquisar, processar, construir significados, colaborar e criar. Ser capaz de

informar-se e formar-se durante toda a vida é condição de participação social e desafio para a escola, para educadores e seus alunos.

A possibilidade de operar nestes novos contextos passa, necessariamente, pela compreensão dos novos modos de conhecer, constituir e operar com informações. Não há, como no passado, a possibilidade de totalidades e de garantir o acesso a informações de forma estruturada e organizada. Porém, se no passado os meios de comunicação propiciavam que poucos falassem para muitos, hoje é possível que muitos falem com muitos por meio de redes e espaços virtuais, em que estão disponíveis instrumentos que possibilitam a qualquer pessoa compartilhar percepções, experiências e vivências. Nesse espaço virtual, cada vez mais conectado e abrangente, é que emergem, como nunca, justamente as experiências particulares, de indivíduos comuns que, sozinhos ou articulados em grupos, passam a ter voz, podem compartilhar o que sabem, o que sentem e como enxergam o mundo. Numa sociedade global, é possível ter acesso a experiências locais. É possível a autoria e a co-autoria.

É bom lembrar, no entanto, que a simples disponibilidade das informações e dos instrumentos para que nos tornemos autores não é, por si só, garantia da construção do conhecimento, uma vez que, para que este processo se realize, entram em jogo habilidades e competências complexas, com as quais é imperativo que a escola se comprometa.

É nesse quadro que atuamos e é nele que, como educadores, precisamos forjar caminhos, lembrando que, se a aquisição de dados dependerá cada vez menos de nós, por outro lado nos cabe enfrentar o desafio de *ajudar o aluno a interpretar dados, relacioná-los e contextualizá-los*¹⁶, a partir tanto de parâmetros globais, como locais, num jogo incessante, dinâmico, entre os saberes da ciência, da filosofia, da arte e os *saberes da experiência*, os saberes formais e não-formais, os saberes universais e os locais.

Caminhos possíveis

Neste panorama de intensas transformações – aceleração do tempo, revolução tecnológica e de rupturas abruptas com modos tradicionais de viver e de conhecer – como pode a escola possibilitar que alunos e educadores operem com informações e construam conhecimentos?

Revalorização dos *saberes da experiência e da diversidade cultural*

Aposentadas as cartilhas de toda a sorte, apontamos alguns elementos, presentes em experiências educativas que podem iluminar educadores e educandos nestes novos tempos. O processo a ser empreendido passa, necessariamente, pela (re)valorização da experiência de educadores e alunos, suas vivências e a diversidade das culturas em que se inserem. Ao abandonar o modelo do ensino bancário, é possível empreender um processo de diálogo e de colaboração na busca por informações que tenham significado para o grupo e que lhes permitam conhecer e dialogar com a realidade em que vivem. Abandona-se a idéia de um saber pré-definido e preexistente a ser revelado, por meio de atividades escolares repetitivas, e instaura-se um processo coletivo em que a escola é compreendida como espaço de produção de saberes. A partir da pesquisa e do tratamento das informações dispersas nos diferentes suportes materiais, virtuais e também fruto das vivências e memórias das pessoas do bairro, da cidade, são reunidos os dados, matéria-prima para o trabalho escolar. Ele envolve coleta,

processamento e produção de novas informações, agora organizadas a partir do olhar cuidadoso e da ação de educadores e alunos.

A cultura local e a global

Elementos da cultura local e práticas sociais das comunidades em que a escola se insere se configuram como excelentes focos para o trabalho de pesquisa a partir da escola. Eles possibilitam aos alunos compreender os processos de produção das informações, pelos diferentes atores sociais, o que contribui para a construção de um olhar crítico para as informações que lhes chegam por meio dos diferentes meios de comunicação. Permitem, também, reconectar realidades locais com outros contextos, outras culturas e fazer do aluno autor. Ele tem acesso e dá acesso às informações com que opera⁷.

Projetos

Dentre as diversas modalidades de organização do trabalho escolar, uma pedagogia centrada nos alunos como um coletivo, que respeita diversidades e está organizada em torno de projetos⁸ de pesquisa, altera a lógica da transmissão dos conhecimentos. A pedagogia de projetos parte do princípio de que o processo de conhecer e aprender integra diferentes áreas do conhecimento e que a aprendizagem não ocorre somente na escola. Ela proporciona ao aluno uma aprendizagem integradora das diferentes áreas, num processo de trabalho que envolve alunos e professores em torno de objetivos e questões que fazem sentido para todos. O professor não detém sozinho o saber, as etapas e o ritmo do que se vai aprender. Quebra-se a visão do conhecimento que, para ser apreendido, deve ser fracionado e organizado em disciplinas que pouco ou nada dialogam ao longo da escolaridade.

“(…) as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num Projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem”⁹.

Elaboração e circulação da produção (material e virtual) dos alunos na comunidade e em outros contextos

O processo se completa com a elaboração de produtos (materiais e virtuais) em que as informações coletadas, processadas e criadas podem ganhar circuitos sociais mais amplos que o da própria escola. Por meio de livros, jornais, sites e blogs, entre outros, os alunos inserem o produto do seu trabalho em outros contextos, em que é possível não só a socialização das informações e do processo de trabalho, como novas interações com a comunidade e com outros grupos. O produto resultante do projeto possibilita levar para além do contexto da escola as descobertas e a produção dos alunos. É uma contribuição real dos participantes para a comunidade. Tem uma existência social real e significativa¹⁰. Está na intersecção entre o local e o global.

Passo a passo

Projetos com foco na cultura local podem ser empreendidos com alunos dos diferentes segmentos da escolaridade. Com crianças menores, o foco pode ser as experiências de pais e avós: o brincar, o cozinhar, o festejar. Informações coletadas pelas crianças são compartilhadas no grupo e, coletivamente, pode-se produzir pequenos textos a integrar um

livro de histórias, de receitas ou das brincadeiras de ontem e de hoje. Entrevistas com avós podem ser realizadas no contexto da sala. Alunos mais velhos podem empreender pesquisas mais amplas sobre os contextos em que vivem: a história da escola, do bairro e de seus moradores, permanências e mudanças na vida cotidiana. Pode-se pensar, inclusive, na produção coletiva de blogs e fotoblogs que, além de documentar os processos de trabalho, garantem a preservação e a divulgação do trabalho pedagógico, por meio de produtos que são interessantes para os alunos.

Para qualquer opção de projeto, de longa ou curta duração, é desejável ter em mente os seguintes componentes, partes fundamentais dos processos de trabalho com a cultura local:

- Valorização da oralidade – por meio dos relatos de experiências vividas, emergem a cultura e as vivências de indivíduos e grupos. Ela é fundamental para conhecer valores, percepções e vivências culturais únicas, muitas vezes impossíveis de se ter acesso por outras vias. Dar voz aos integrantes da comunidade e também aos participantes, alunos e professores é, portanto, fundamental.
- Valorização do registro – em projetos voltados para a cultura local, o registro, por meio de textos, desenhos, fotografias, som e filmes, é fundamental, tanto para o grupo documentar suas descobertas como para documentar o próprio processo de trabalho, que envolve educadores, alunos e também membros da comunidade.
- Organização dos registros em produtos – como já dissemos, trata-se da possibilidade de compartilhar as descobertas com a comunidade foco dos projetos, assim como garantir a disponibilidade das informações além dos contextos escolares restritos. Aí se conectam os contextos local e global.

Um mesmo projeto pode desencadear a elaboração de diferentes produtos: um arquivo para a biblioteca com a íntegra do material coletado, um livro com textos e imagens selecionados, um blog que documenta o processo, um site, uma exposição são alguns exemplos de produtos. Eventos em que são compartilhadas as descobertas também têm um impacto positivo na comunidade. Um sarau de histórias coletadas, um banquete com as receitas da comunidade são momentos ricos em que a escola e a comunidade local se encontram e se reconhecem como produtoras de saberes que têm sentido e, portanto, que são valorizados pela escola e pelo mundo.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. E. Como se trabalha com projetos. *Revista TV Escola*, v. 22, março/abril 2001, p. 35-38.

CANÁRIO, Ruy. **A Escola tem futuro?** *Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

CITELLI, A. Educação e Mudanças: Novos Modelos de Conhecer. In: *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

_____. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

HERNANDEZ, Fernando e MONTSERRAT, Ventura. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 5ª ed.

KESSEL, Zilda. A construção da memória na Escola: um estudo sobre as relações entre Memória, História e Informação na contemporaneidade. (Mestrado) ECA/USP, 2003.

LEITE, Lúcia (org.). *Projetos de trabalho: repensando as relações entre escola e cultura*. Cadernos Ação Pedagógica. Belo Horizonte, Ed. Balão Vermelho, 1998.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência; o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORÁN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. São Paulo, 2000. www.eca.usp/prof/Morán.

Notas:

Mestre em Ciência da Informação. Especializada em Museologia. Pesquisadora e Formadora do Museu da Pessoa, São Paulo, SP.

² Passarinho, p. 96.

³ A escola controlava, de seu interior, as informações necessárias ao projeto nacional, exigindo dos educandos a assimilação e a reprodução de seus cânones (Souza, 2000). Nesse contexto, a experiência e a diversidade pouco valem.

⁴ Esta forma de organização da escola “*atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses seqüenciadas. Sustenta uma lógica de repetição da informação, que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares à produção industrial de massa baseada no taylorismo*” (Passarinho, p. 15).

⁵ O acesso aos discursos midiáticos, ininterruptos e fracionados, a disponibilidade de informações, em tempo real, de origens as mais variadas na internet, produziu uma nova (des)organização nas relações humanas. Os conceitos de tempo, espaço e lugar, memória, sociabilidade, função social de indivíduos e instituições estão em discussão. Lembrar, preservar, ensinar e aprender necessitam ser compreendidos dentro de um quadro que leve em consideração essas mudanças. Muda o limite entre emissor e receptor, mudam a maneiras de produzir, organizar e socializar os saberes (KESSEL, p. 64).

⁶ MORAN, J. M. *Ensino e Aprendizagem Inovadores com tecnologias audiovisuais*, p. 29.

⁷ “(...) possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do "eu", do "outro" e do "nós" no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços" (PCN História - 5ª a 8ª p. 35).

⁸ “O aluno vai desenvolver estudos, pesquisar em diferentes fontes, buscar, selecionar e articular informações com conhecimentos que já possui (...). Este processo implica o desenvolvimento de competências para a autonomia e a tomada de decisões, as quais são essenciais para a atuação na sociedade atual, caracterizada por incertezas, verdades provisórias e mudanças abruptas” (ALMEIDA, p. 35-38).

⁹ HERNÁNDEZ, p. 61-64.

¹⁰ (...) o meio mais importante de preservação, em caráter permanente, da produção e dos materiais coletados é a elaboração de produtos e sua veiculação social. São eles que inscrevem as ações da escola no contexto da cultura. Como produto cultural, o trabalho passa a ter uma existência social que transcende os muros da escola. Ao mesmo tempo em que se valorizam os integrantes da comunidade, no seio da qual os produtos foram forjados pela experiência e pelo trabalho, a circulação destes produtos garante a sua inserção e permanência como objetos culturais (KESSEL, p.135).

ESTAÇÕES DO CONHECIMENTO: ESPAÇOS E SABERES INFORMACIONAIS

Edmir Perrotti¹

Antonia de Sousa Verdini²

Nova era, novos conceitos

À primeira vista, pode soar estranho: o que é, afinal, uma *Estação do Conhecimento*? Todavia, talvez seja assim mesmo. O novo produz surpresas, espantos, resistências, mas os avanços dificilmente ocorrem sem uma certa dose de estranhamento. Se o passado ensina e reconforta, oferecendo referências das quais não podemos abrir mão com facilidade, o presente e o futuro demandam imaginação, deslocamentos, trilhas ainda não experimentadas, mas igualmente essenciais à continuidade da vida e das quais não podemos também abrir mão.

Nesse sentido, se a chamada *Era da Informação* continua reclamando a afirmação do indispensável ideal de acesso à educação e à cultura para todos, reclama também novos caminhos que o reconfiguram e ampliam, uma vez que o mundo é dinâmico e necessidades renascem a cada novo gesto e momento. Reivindicações históricas também se atualizam, acompanhando as mudanças, para que não se cristalizem e percam sua força original.

Desse modo, se no passado os referidos ideais de acesso ao conhecimento e à cultura geraram mobilizações que resultaram na renovação e/ou criação de instituições como, por exemplo, bibliotecas públicas, museus, centros de documentação, memória, destinadas especialmente a disponibilizar bens culturais de diferentes naturezas, no presente, ater-se exclusivamente a essas preocupações iluministas de *acesso* aos bens culturais é atitude extremamente limitada, insuficiente, especialmente – mas não só – em países como o Brasil, onde questões sociais básicas, com grandes repercussões no âmbito da vida educacional e cultural, estão ainda para serem firmemente enfrentadas e vencidas.

O conceito de *Estação do Conhecimento* resulta, pois, da crítica a atitudes de pensamento e de ação baseadas na transposição direta para os tempos atuais dos ideais de acesso à cultura dos *tempos modernos* e que vêm representando, no presente, pouco mais que acesso ao consumo cultural e não à criação. Diferentemente do passado, quando a falta de informações não convivia ainda com seu excesso, quando não éramos ainda assaltados pelo mercado midiático que hoje nos circunda, invade e inunda com sua profusão de signos, vivemos hoje outras

faltas tão importantes quanto à de acesso à materialidade dos objetos culturais, livros, jornais, revistas, CDs, DVDs, computadores e outros. Em meio à profusão de signos, faltam-nos quase sempre ferramentas cognitivas e socioculturais para lidar com o excesso, para dar sentido aos signos, para construir conhecimento e a cultura.

Nesse sentido, o conceito de *Estação do Conhecimento* tem em sua base reivindicações históricas provindas do passado e não realizadas ainda hoje, como também está ancorada na crítica a discursos que se mostraram e continuam se mostrando obsoletos, mesmo quando bem intencionados, o que nem sempre ocorre. Um exemplo dessa problemática é dado a nós pelas práticas de distribuição de livros para as escolas, desacompanhadas de preocupações e ações voltadas para seus (bons) usos na educação. Se, claro, ninguém de boa fé pode ser contra tal distribuição, especialmente em face das desigualdades observadas no país, por outro lado, tal distribuição, ao oferecer acesso aos livros, não ofereceu, necessariamente, acesso à leitura. Vários documentos oficiais reconhecem tal problema, assim como resultados das avaliações de diferentes organismos que vêm mediando a leitura dos estudantes do país, indicando uma situação gravíssima nesse setor. Se a distribuição permite, sem nenhuma dúvida, que milhares de crianças e jovens relacionem-se com a materialidade indispensável dos objetos de leitura, por outro lado, não permite necessariamente que se relacionem com a imaterialidade inexpugnável de seus conteúdos e significados. Nessas condições, solta dos processos educativos, a distribuição vira *distributivismo*, ou seja, trata os bens culturais como se fosse merenda, giz, lápis, borracha, sem considerar a dimensão simbólica e sua natureza específica. Se distribuir livros no Brasil continua, pois, sendo essencial, formar leitores continua muito mais, apresentando-se como tarefa bem mais abrangente e complexa, implicando mediações socioculturais que necessitam ser mobilizadas para que os materiais distribuídos sejam efetivamente apropriados em suas múltiplas dimensões culturais.

Dito isso, podemos voltar à nossa questão: o que é mesmo *Estação do Conhecimento*?

Em primeiro lugar, podemos dizer que *Estação do Conhecimento*³ é um ambiente especialmente preparado para a apropriação sistemática de saberes e fazeres informacionais indispensáveis aos processos de construção de conhecimento e cultura na contemporaneidade. Por meio de vivências culturais múltiplas – da oralidade às redes digitais –, de ações educativas e culturais implicando diferentes recursos comunicacionais de nossa época, a *Estação* constitui-se em espaço de aprendizagem e conhecimento, de criação de condições e saberes indispensáveis ao *protagonismo cultural* num mundo onde o consumo é superestimado, em detrimento dos processos de criação e invenção. Nesse sentido, a *Estação do Conhecimento* reúne educação e cultura num mesmo processo, articulando bens e processos simbólicos de diferentes espécies e naturezas a experiências educacionais cujo objeto surge como demanda especial da *era da informação*.

Por uma série de razões, no passado, as aprendizagens informacionais não eram objeto de preocupação específica. Dentre tais razões, uma das mais importantes era o fato de a informação não possuir o estatuto de autonomia e complexidade que possui hoje. Era natural, portanto, que elas fossem tratadas de forma difusa, residual, sem as mesmas consequências graves que tal tratamento acarreta nos tempos atuais. O mundo era outro e seguia por caminhos distintos. A complexidade da informação na contemporaneidade, sua centralidade nos processos socioculturais, não nos permite continuar tratando-a como mero acessório,

escada, instrumento. Nas chamadas *sociedades da informação*, esta se torna um objeto e um campo específico de conhecimento e de ação, cujo domínio é fundamental à participação afirmativa nos processos de construção do saber.

Se, como nos mostra *O nome da rosa*, de Umberto Eco (2006), ambientes informacionais como as bibliotecas da Antiguidade, voltados exclusivamente para a conservação e reprodução da memória cultural, foram profundamente questionados pelos ideais renascentistas e, sobretudo, iluministas de difusão cultural, na atualidade, trata-se de recolocarmos a questão e desenvolvermos dispositivos voltados à apropriação simbólica, condição de *protagonismo cultural*, de afirmação da criação e não simplesmente do consumo dos bens culturais.

A Estação do Conhecimento é, pois, um objeto novo, dispositivo educativo-cultural a ser inventado e reinventado, situado na confluência do passado e do futuro, da memória e da imaginação, do conhecido e do desconhecido, dos campos teóricos e práticos da Informação e da Educação. Nesse sentido, ela é *terceira margem*, ou seja, *nem biblioteca, nem sala de aula*; por outro lado, *pode ser também biblioteca e sala de aula*, desde que articuladas, integradas, casadas, em torno de projetos comuns, destinados ao desenvolvimento sistemático e orgânico de saberes informacionais indispensáveis aos processos socioculturais de nossa época.

Se a *Estação do Conhecimento* constitui-se de materialidades, da reunião orgânica e criteriosa de recursos informacionais diversos (livros, CDs, DVDs, jornais, revistas, computadores, acervos de fotos, de memória local), de coleções informacionais devidamente organizadas e tratadas, por outro lado, se constitui, sobretudo, de imaterialidades, de relações de sujeitos com os significados e as linguagens culturais, de intercâmbios simbólicos, de processos socioculturais múltiplos, devidamente desenvolvidos e que constroem saberes conceituais e procedimentais referentes às próprias informações, como, por exemplo, saber pesquisar, saber definir caminhos de busca, localizar, selecionar, organizar informações; saber avaliar, explorar, usar os múltiplos recursos disponíveis tanto para informar-se como para informar; saber contextualizar, associar, criar conexões entre conteúdos, suportes, linguagens, num processo de diálogo fértil e fecundo que constitui tanto os sujeitos como o próprio conhecimento.

Desse modo, *informação e formação*, cultura e educação estão reunidas na *Estação do Conhecimento*, num movimento intenso de negociações simbólicas, cujo domínio é indispensável à construção do saber. Mais que um espaço de disponibilização de informações, a *Estação do Conhecimento* é, nesses termos, um espaço relacional, uma trama aberta e dinâmica, com diferentes funções educativas e culturais, tendo em vista os *atos de significação*, de que nos fala Bruner (2001). Numa época em que, cada vez mais, os bens culturais nos chegam sob múltiplas formas, mediados por razões que não são necessária e primeiramente educacionais ou culturais, não podemos deixar de nos indagar sobre as questões da produção de sentidos, uma vez que, como afirma Bruno Bethelheim (1980), somos seres do significado, ganhamos existência humana na cultura, sobrevivemos como espécie diferenciada graças à possibilidade de constituirmos um mundo simbólico, plasmado nas interações com o mundo e o outro. A existência demanda sentidos, significados.

Na *Era da Informação*, informar-se e informar são, pois, atos complexos que, para serem apropriados em suas diferentes e dinâmicas dimensões, necessitam de dispositivos educativo-culturais novos, como as *Estações do Conhecimento*, cujas ações, dotadas de caráter sistemático, orgânico e permanente, organizam-se em torno da informação enquanto um novo conteúdo a ser objeto dos processos de ensino-aprendizagem e cujo domínio redefine e requalifica nossas relações com outros conteúdos, disciplinares ou não, formais ou não, tradicionais ou não.

Configurações

A *Estação do Conhecimento* pode tanto ser um novo, concreto e palpável ambiente material, reunindo diferentes mídias e processos educacionais e culturais, como pode ser também uma instância de conexão, planejadora, articuladora e implementadora de recursos e processos previamente existentes, como bibliotecas escolares, salas de leitura, cantos de leitura, salas de aula, laboratório de informática, mas que se acham dispersos e não desenvolvem de forma sistemática e orgânica programas e projetos visando às aprendizagens informacionais.

Nesta última configuração, como instância, a *Estação do Conhecimento* vale-se, por exemplo, dos dispositivos existentes na escola, articulando-os entre si e com outros de fora da escola, somando, juntando esforços em direção aos objetivos pretendidos de apropriação de informações. Nesse sentido, ela reconfigura e redefine recursos e processos já existentes, organizando-os em redes, tramas, processos abertos e dinâmicos, no qual cada elemento continua mantendo sua identidade, mas ao mesmo tempo transformando-a, ampliando-a, fortalecendo-a.

Planos, programas e projetos

Evidentemente, a reunião de recursos múltiplos em um único ambiente pode facilitar as ações. Todavia, mais importante, neste caso, que a reunião ou dispersão, é a existência de planos, programas e projetos que, inscritos nos planejamentos gerais das instituições educacionais e culturais, não adiam as aprendizagens, a apropriação dos saberes, nem as tratam de forma aleatória ou residual. Na realidade, no mundo atual, as informações estão sempre em diferentes locais e não conseguimos nunca reuni-las num único dispositivo.

Os dispositivos se completam, se complementam e não são nunca totais, mas parciais, restritos, incompletos, em face da produção incessante e veloz de informações em nosso tempo. Sendo assim, temos que pensar sempre em trabalho cooperativo, em redes inter-instituições, em *infovias*, em busca de contato e comunicação com o meio circundante, bem como com os espaços remotos, que podem ser hoje acessados com facilidade via tecnologia. Se o sonho da biblioteca universal, onde seriam colocados todos os conhecimentos de todos os tempos e lugares, foi sempre ficção, no mundo atual, com seus excessos de signos e de bens produzidos pelo mercado cultural, mais que ficção, tal ideal tende à piada.

Se reunir recursos facilita, pois, a execução de planos, programas e projetos, a dispersão dos recursos não pode inviabilizar aprendizagens possíveis e indispensáveis, mesmo nessa situação e que não podem ser adiadas. Apesar das dificuldades, sempre é possível articular recursos, criar conexões, lançar mão e otimizar as possibilidades por mínimas que estas sejam; por outro lado, sempre aumentar as chances de um trabalho significativo ao se buscar

cooperação, trocas, comunicação; sempre é possível, enfim, inventar, criar, ampliar, criando elos, seja nos aspectos espaciais, nos repertórios informacionais – quanta informação e saber as comunidades possuem, os idosos, os jovens, as crianças! – nos aparatos técnicos, nos suportes. Se a dispersão traz limites evidentes, pode trazer também ganhos relacionais importantes, capazes muitas vezes de abrir portas de que sequer suspeitamos. A concentração dos recursos num espaço físico, por melhor que este seja, não é capaz de, por si só, educar para a informação. Esta demanda, antes de qualquer coisa, em primeiro lugar, planos, programas, projetos, capazes de reunir e articular num todo coerente e consistente concepções, conceitos, recursos e práticas envolvendo as novas relações entre a informação e a educação na contemporaneidade.

A Infoeducação⁴

Planos, programas, projetos se constituem, por sua vez, a partir de objetos específicos. Neste caso, assim como a *Estação do Conhecimento*, o objeto dos programas em questão tem um nome novo: *infoeducação*.

Reunindo em um mesmo vocábulo os campos da Informação e da Educação, a fim de enfrentar a problemática dos saberes informacionais e sua apropriação na atualidade, a *Infoeducação* é o elemento que dá substrato teórico e metodológico às iniciativas em questão; é o novo campo de estudos e de ação educativo-cultural a ser obrigatoriamente introduzido na formação de crianças, jovens e adultos, tendo em vista o domínio de saberes que até a pouco não eram tidos como essenciais nos processos de formação.

Nos quadros desta saturação informacional e mediática que nos envolve, a *Infoeducação* emerge como campo preocupado com o destino das significações e do conhecimento, razão pela qual as *Estações do Conhecimento* são seu instrumento privilegiado de ação. Nelas e, a partir delas, a *infoeducação* ganha objetividade e espessura, os saberes informacionais se constituem, da mesma forma que o novo campo de conhecimento se afirma, tendo em vista sujeitos sociais tomados como *protagonistas culturais*⁵ e não meros consumidores de cultura.

A *infoeducação* – com seus objetos e objetivos – pauta, pois, conceitual e metodologicamente, as *Estações do Conhecimento*, fornecendo bases para planos, programas e projetos educacionais e culturais aí desenvolvidos. Desse modo, com as bases fornecidas pelo novo campo, as *Estações do Conhecimento*, a partir de um conjunto de elementos metodicamente concatenados, atuam para que, além do acesso às informações, os sujeitos **aprendam a se informar**, para que, ao se informarem, se eduquem para a informação, se apropriem de saberes próprios da *era da informação*, isto é, **infoeducam-se**, com condição de construção de novos saberes informacionais e de outras naturezas.

Reconhecer, pois, a importância de tais questões, na educação da atualidade, é o primeiro passo no sentido de superação dos limites impostos pelo tratamento pontual quase sempre aleatório a elas dado no passado; é caminhar em direção a novas realidades teóricas e práticas, contribuindo para a educação de crianças, jovens e adultos, em conformidade com a *era da informação*, mas ao mesmo tempo, assegurando o domínio de ferramentas cognitivas, afetivas, atitudinais que estão na base da formação de sujeitos que participam crítica, criativa e afirmativamente dos processos sociais de conhecimento e cultura.

O Infoeducador: educador cultural

Infoeducação implica mediação, ação de profissionais. Não pode, assim, existir sem mais – desculpem! – um termo estranho, mas agora talvez mais facilmente compreensível: o *infoeducador*.

Assim, o que, quem, para que, por que *infoeducador*?

Se a *infoeducação* surge da necessidade de reunião de saberes que foram historicamente se separando, como os dos campos da Informação e da Educação, o *infoeducador* surge também da mesma necessidade, só que aplicada, agora, à atuação profissional. Nesse sentido, ele é o profissional que se ocupa da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação dos planos institucionais de *infoeducação*. Se, ao contrário, por exemplo, dos bibliotecários, ele não tem domínio de conhecimentos especializados indispensáveis à produção de sistemas de informação com suas linguagens e processos complexos e precisos; se, por outro lado, não é necessariamente especialista em disciplinas como português, matemática, história, geografia, artes ou outra qualquer, deve, todavia, ter domínio da problemática da informação em toda sua complexidade, seus processos, suas linguagens, seus dispositivos, além de estar apto para cuidar e desenvolver as *Estações do Conhecimento* em todos os seus aspectos, responsabilizar-se por ações educativas e culturais envolvendo saberes didático-pedagógicos especiais, situados entre a formalidade das salas de aula e a informalidade dos espaços culturais.

Considerado tal perfil constituído de intersecções, o *infoeducador* é um profissional de nossa época, em gestação, portanto, é somatório de saberes e fazeres de educadores com profissional da informação, é um educador cultural. Responsável pela implantação e desenvolvimento das *Estações do Conhecimento*, pelos processos educativos que aí ocorrem, pelas articulações com espaços externos de conhecimento e cultura, não substitui, todavia, nem professores, nem bibliotecários ou outros profissionais nascidos em outras épocas e circunstâncias históricas, embora, com suas ações, redefina tais profissionais. Nesse aspecto, *infoeducador* é categoria sócio-ocupacional em processo de constituição e em resposta a aspirações e condições culturais próprias de nosso tempo. Não é, portanto, profissional da conservação ou da difusão cultural, como foram bibliotecários ou professores. É, antes, mediador de processos de apropriação cultural, envolvendo conceitos, práticas, organização e mobilização de processos e recursos informacionais que são de seu domínio exclusivo.

Dentro de tais características, o *infoeducador* pode ser, por exemplo, um bibliotecário, proveniente do campo da Informação, com interesse e conhecimento das dinâmicas educativas e pedagógicas, como ser um educador, com interesse e conhecimento de questões teóricas e práticas relativas à informação e à cultura. Por outro lado, e a bem da verdade, como se trata de ocupação em constituição e definição em nossa época, neste caso importa menos o diploma e sua filiação e mais as habilidades, competências, atitudes e interesses do candidato a *infoeducador*. Além disso, tal como a *Estação do Conhecimento*, na falta de condições para a existência de um profissional especializado, o *infoeducador* pode se constituir a partir de uma instância coletiva, uma coordenação de esforços, uma reunião de profissionais da informação, da educação e de outras áreas, em torno de ações de *infoeducação*, em diferentes ambientes, escolares ou não. Ainda que seja necessária a

responsabilização pelos planos, programas e projetos, estes podem ser assumidos por equipes, enquanto não chega esse profissional que, no futuro, certamente fará parte dos quadros das instituições de educação e de cultura, na qualidade de educador cultural.

Práticas de *Infoeducação* nas *Estações do Conhecimento*

Estações lembram movimento, chegadas e partidas, além de lembrar os ciclos sazonais, com florescimento, maturação, tempo de espera, novas sementeiras. Têm relação com espaço e tempo, em que acontecem buscas, encontros, desencontros, trocas. Estações nos remetem a tempos de plantio e de colheita, e a infindáveis recomeços.

Nas *Estações do Conhecimento*, o movimento também é constante, num vai e vem de passageiros, cujos bilhetes de passagem são as informações. Informações com validade para outros destinos, outras paradas, num fluxo em que a meta é a apropriação do conhecimento.

O vaivém, no entanto, tem uma programação objetiva, planejada, contextualizada. A chegada ao conhecimento implica *práticas de apropriação*, diferentes do acesso aleatório às informações. Implica interações em que se pressupõem aprendizagens de atitudes, competências e habilidades para a pesquisa e o gerenciamento dos próprios saberes adquiridos. Mediações que possibilitem liberdade de protagonizar as próprias escolhas, as leituras, as significações, numa retomada constante de memórias e reaproveitamento de informações.

Práticas de iniciação

Antes mesmo da criação, da inauguração de uma Estação do Conhecimento, já podem ser planejadas práticas que tenham a força de ritos de iniciação, para que as ações se caracterizem pelo encantamento do novo, pela ocupação diferenciada de um espaço, pela introdução a novas conceituações. Isso traz à mente parte de um poema do livro *O jogo da contagem de vidro*, do Hermann Hesse (1969), e que reporta tanto ao conceito dessa nossa *Estação* como à necessidade do ritual iniciático:

“Em todo o começo reside um encanto

Que nos protege e ajuda a viver.

Os espaços, um a um, devíamos

Com jovialidade percorrer,

Sem nos deixar prender a nenhum deles

Qual uma pátria;

O Espírito Universal não quer atar-nos

Nem nos quer encerrar, mas sim

Elevar-nos degrau por degrau, nos ampliando o ser” (Hermann Hesse).

Se a *Estação do Conhecimento* se traduz num espaço de abertura para a informação e a apropriação do saber, os “degraus” a percorrer nessa conquista implicam, desde o começo, ações propostas em múltiplas linguagens, em que comunicação e autonomia acontecem num ambiente de trocas, ele próprio um dispositivo *infoeducativo*. As primeiras práticas, iniciadas até mesmo durante o processo de instalação do novo dispositivo, têm a ver com a idealização que cada futuro frequentador pode imaginar para o espaço. Então, desenhos ou maquetes, sugeridos em projetos das várias classes ou grupos, como gincanas, competições, registros de memórias sobre o prédio da escola ou instituição, acompanhados de textos elucidativos, poderão ser expostos juntamente com fotos das várias etapas da construção ou reorganização do espaço. Atividades envolvendo apresentações orais ou musicais, presencialmente ou gravadas em multimídia, poderão permear visitas ao local. Um bom tocador de violão poderá incentivar visitantes, membros da comunidade escolar, alunos, professores, funcionários a conhecer e opinar sobre a instalação, a entrevistar operários que a produzem, tirar fotos, gravar depoimentos que futuramente serão mostrados, quando o espaço for inaugurado. Tudo isso poderá favorecer um envolvimento crescente em torno de uma inauguração que vai sendo alimentada por significações construídas por todos os participantes que se beneficiarão do novo espaço.

A chegada do acervo deve ser marcada, festejada, celebrada. Antes mesmo de ser organizado nas estantes, ele poderá ser motivo para várias práticas que instigarão a curiosidade de alunos, educadores, funcionários, pais, comunidade. Podem ser divulgadas listas nos mais diferentes lugares, dando pistas ou questionando sobre a existência de títulos de livros, de DVDs, de CDs, dentro de categorias variadas. Uma brincadeira de caça às pistas dos “tesouros” a serem encontrados na futura Estação é sempre um estímulo que causa interesse; uma revelação parcial do acervo poderá estar acontecendo numa estrutura de móveis feitos com os próprios livros ou com capas xerocadas; o mesmo processo pode incluir CDs e DVDs, apresentados em sacos plásticos transparentes e dispostos em corredores de acesso dos educandos e comunidade.

Claro que para o dia da inauguração um sabor de festa acompanhará cada momento da programação especialmente preparada, com toques musicais, poéticos, teatrais, tudo valendo nesse dia de ritual, desde que significativo, bonito, compartilhado.

Práticas de continuidade

Dar conta de sustentar o encantamento e os desejos suscitados nos frequentadores da *Estação* supõe uma formação iniciada anteriormente e que se prolongará indefinidamente em atividades as mais variadas, como reuniões, visitas de apresentação, de empréstimo do acervo; participação em eventos como simpósios, exposições, excursões a outros espaços culturais; divulgação criativa a cada nova chegada de livros, CDs, DVDs e outros materiais; planejamentos e avaliações de ações conjuntas entre os vários docentes e profissionais da instituição, etc.

Horários e Normas de utilização do espaço e do acervo, cronogramas de apresentação de projetos, formas de registros de retiradas e devoluções, entre outras questões, serão programados e divulgados oportunamente, em conjunto com todos os interessados.

O envolvimento da comunidade poderá se dar desde a participação nas práticas de iniciação, devendo haver uma persistência desse propósito em todos os momentos de reunião, de comunicações, de avaliações e replanejamentos. Uma forma eficaz desse envolvimento é a divulgação periódica de boletins, organizada com a colaboração de todos e que poderá ser mensal, bi ou trimestral, garantindo a comunicação permanente das ações e opiniões sobre os eventos da *Estação*.

Planejar para a continuidade

Um plano específico de *infoeducação* deverá ser desenvolvido e poderá servir-se de premissas norteadoras, como as indicadas no *Programa de Infoeducação*⁶.

A *Estação do Conhecimento*, sob a responsabilidade de um *infoeducador*, deverá coordenar o planejamento das ações, em sintonia com o planejamento da instituição, tenha ela caráter escolar ou não. Portanto, deverá contar com a participação de todos os responsáveis pelos programas a serem desenvolvidos, numa harmonia de metas e pressupostos básicos.

Cronogramas para a frequência ao espaço, em programações de tempo que contemplem as necessidades de cada classe ou grupo de educandos, serão experimentados e avaliados até chegar-se a um consenso de eficácia. O importante é que as opiniões e argumentações sejam ouvidas e aproveitadas, de forma a manter-se uma motivação sempre crescente, tanto em relação às normas de utilização do acervo e do espaço, quanto às práticas a serem planejadas e executadas, não só as sugeridas e acompanhadas pelo *infoeducador* como também aquelas programadas e coordenadas pelos educadores. A soma de objetivos e estratégias possibilitará a diversidade e a interatividade de projetos, inseridos nas várias áreas da grade curricular ou propostas educacionais.

Assim, um sarau poético-musical, por exemplo, poderá implicar uma integração de interesses, não só da área de Comunicação e Expressão, mas também de História e Geografia, na medida em que é possível contextualizar as produções poéticas e musicais em seus momentos históricos acontecidos num determinado espaço geográfico, pesquisando dados com o auxílio dos recursos informacionais disponíveis. A participação de todos os profissionais na definição de metas e atividades garante a disposição para o melhor aproveitamento da *Estação do Conhecimento*.

É importante salientar que esses acervos informacionais deverão crescer não só pela aquisição de novos equipamentos e dispositivos, mas também com as próprias produções realizadas pelos educandos e frequentadores da *Estação*. A documentação das atividades e resultados alcançados, como relatos, fotos, resenhas, elaboração de antologias, CDs, vídeos, entre outros, irá sendo selecionada, classificada e arquivada nos espaços apropriados, sendo os dispositivos colocados em destaque quando necessário.

A culminância de projetos, por outro lado, poderá ocorrer num evento em que uma exposição ou apresentações presenciais reforcem as aprendizagens e dêem margem a que as informações sejam recriadas e transformadas, num processo de apropriação que implica outros saberes e outras práticas.

Formação dos educadores

Nas *Estações do Conhecimento*, toda e qualquer prática de exploração e utilização do acervo disponibilizado requer um conhecimento dos educadores, o que pode ser proporcionado por oficinas especialmente planejadas para tal, em agrupamentos variados, de acordo com o dispositivo a ser explorado e utilizado em atividades que contemplem as diferentes faixas etárias ou grau de escolaridade dos educandos. O responsável pela formação poderá aproveitar as habilidades específicas de cada educador (de educação infantil, de educação artística, física, musical, de ciências exatas, etc.) na proposição de atividades para despertar o interesse na exploração dos diferentes materiais.

Práticas para a autonomia: uma ação leva a outra

Saber utilizar os diferentes recursos espaciais da Estação do Conhecimento e manusear com eficiência os equipamentos ali dispostos é uma das metas iniciais a direcionar as práticas para a autonomia de utilização desse dispositivo *infoeducativo*. Um espaço cuja transformação foi acompanhada com entusiasmo por todos já carrega uma motivação especial de aproveitamento tão logo se dê a inauguração! Então, é só explorar essa motivação com estratégias, de acordo com os interesses próprios de cada grupo etário.

Imaginem as mais diferentes finalidades e formas de apresentação e visitação exploratória que poderão acontecer: para os grupos ou classes de Educação Infantil, magia e afetividade podem estar presentes com recursos de bonecos artesanais ou personagens conhecidos da ficção, que receberão os visitantes apresentando e propondo atividades nos diferentes espaços: de oralidade; de leitura; de audiovisual; de exposição de jornais e revistas; de exposição de livros de diferentes categorias; de informática etc. As atividades podem ser tanto de contação de histórias, como de audição de histórias ou poemas lidos, leituras de curiosidades em jornais e revistas, ou cantigas de roda, brincadeiras de busca de materiais que poderão ser os próprios livros ou outros materiais, enfim, a cada visita as atividades podem acontecer de maneiras variadas e com objetivos bem definidos, de conhecimento dos espaços, equipamentos e acervo escolhidos.

Como uma ação leva a outra, os pequenos poderão, numa outra oportunidade, receber os pais e apresentar para eles os espaços cuja denominação e utilidade já aprenderam em atividades de descobertas dos recursos informacionais neles existentes. Poderão partilhar emoções em rodas de contação ou leitura de histórias.

Os grupos maiores poderão fazer suas visitas exploratórias já com uma orientação prévia, a partir de plantas do local, onde reconhecerão os espaços e equipamentos *in loco*, podendo ter propostas variadas de atividades escolhidas, em grupos ou individualmente, de pesquisa de informações para diferentes fins, sempre com auxílio dos educadores e do *infoeducador*, quando precisarem.

Num outro momento, os grupos poderão apresentar suas descobertas para outras classes ou para os pais, demonstrando aprendizagens de manuseio de equipamentos e de localização do acervo.

Essas práticas abrangerão, aos poucos, os vários recursos informacionais da Estação do Conhecimento, como a base de dados, o sistema de sinalização, os documentos de diferentes espécies e linguagens, as formas de registro das retiradas e devoluções ocorridas, ou ainda os combinados para o melhor aproveitamento coletivo dos recursos. A graduação de informações e orientações de uso ocorrerá conforme a motivação suscitada nos vários projetos, idealizados com integração das várias áreas do currículo proposto na instituição. O encadeamento de ações reforça as significações encontradas e trocadas entre os educandos. Essas significações, construídas com o alicerce das memórias culturais, afetivas e de aprendizagens de cada um, inclusive dos mediadores, poderão desencadear produtos como relatos escritos ou gravados, desenhos ou modelagens, fotos, etc.

Um exemplo de atividades que desencadearam outras e cresceram em significação, com alunos de uma escola de Ensino Fundamental da cidade de São Bernardo do Campo: as crianças de terceira série, já conhecedoras dos recursos espaciais e da organização documentária, fizeram seus empréstimos de livros de forma autônoma, levaram para casa, leram para os pais e documentaram a situação com fotos e relatos dos envolvidos, discorrendo sobre a significação daquela atividade e, posteriormente, montando com ajuda da *infoeducadora* álbuns de classe, disponibilizados para os freqüentadores do espaço e para os pais.

O reconhecimento da função cultural da leitura e as interações com pessoas significativas para o educando reforçaram o conhecimento da língua e da literatura, conferindo-lhes sentidos especiais.

A aparentemente simples atividade de escolha de um livro pode e deve levar a outras práticas, dentro da seqüência de metas propostas nos programas de *infoeducação*. É o que acontece como a identificação e o aproveitamento de dados informacionais constantes na capa, contracapa, orelha e índice, que podem ajudar nessas mesmas escolhas. Mesmo crianças pequenas já podem ser incentivadas a reconhecer um livro, não só pela ilustração da capa, mas pelo título e autor. Numa graduação de informações, as crianças saberão dar importância a todas as referências constantes nas fichas catográficas que identificam uma obra. A passagem dessas aprendizagens aos pais possibilita a repetição de atividades que reforçam e significam a apropriação de saberes próprios da cultura da escrita.

Outros projetos podem levar a diferentes ações, como a solicitação de informações e orientações a profissionais que atuam na própria instituição ou em outros dispositivos culturais. Por exemplo, num projeto sobre alimentação e culinária, podem ser solicitados depoimentos de pessoas que trabalham no local ou pessoas da comunidade, bem como profissionais de reconhecida importância para as crianças. Podem ser profissionais da área da saúde e alimentação, escritores e jornalistas que pesquisaram e escreveram sobre o assunto em pauta, pessoal que prepara as refeições na escola, que atua na secretaria e outros. Daí podem decorrer atividades que envolvam pesquisas com os recursos informacionais existentes na Estação, havendo possibilidade de trabalho com instrumentos de coleta e registros de informações, que levam a outras necessidades de desenvolvimento de habilidades como tirar fotos, fazer registros sonoros ou videográficos e que podem exigir a

colaboração de outros profissionais ou conhecedores dessas práticas. Enfim, dosando as capacidades pertinentes a cada faixa etária e conhecimentos adquiridos, as práticas podem ir num crescendo de motivações e realizações.

Práticas visando às competências e aprendizagens intelectuais

Em se tratando de competências ou de domínio de aprendizagens intelectuais, podemos elencar uma série de saberes a serem apropriados pelos educandos, num tempo peculiar de cada um, dependendo de fases de desenvolvimento e maturação específicas, que poderão ser estimuladas por práticas apropriadas e continuadas.

Saber formular e comunicar necessidades de informação; identificar, avaliar e selecionar diferentes fontes e recursos de informação; selecionar, explorar linguagens e recursos documentários; identificar, avaliar, selecionar e explorar fontes de informação; identificar, avaliar e selecionar informações; receber informações de diferentes naturezas, suportes e linguagens; registrar, organizar, analisar, sintetizar, interpretar e comunicar informações; formular, desenvolver e avaliar projetos de informação; e, ainda, saber organizar documentação e informações pessoais – todos esses saberes devem ser iniciados desde a infância, construídos e renovados durante a vida toda. A *Estação do Conhecimento*, preparada para essas aprendizagens, pode ser o espaço ideal, numa escola ou outra instituição educativa, para a organização de práticas que levem à apropriação desses saberes, orientadas pelo *infoeducador* e educadores, numa ação contínua, integrada e planejada criteriosamente.

Práticas visando à formação de atitudes e valores

Todas essas competências implicam estimulação de atitudes e reconhecimento de valores que devem acompanhar todas as práticas programadas e desenvolvidas, tanto pelos mediadores que demonstrarão interesse pela produção e pela recepção de informações de diferentes naturezas, suportes e linguagens, quanto pelos educandos. Estes terão oportunidade de, gradativamente, adquirir e demonstrar interesse em compartilhar informações de diferentes naturezas com diferentes segmentos socioculturais e etários, dentro de diferentes finalidades, sejam práticas, de lazer ou estéticas.

Uma prática de compartilhamento de informações sobre tradições culturais levantadas na comunidade, com manifestações atuais ou registradas na memória de entrevistados, pode aguçar o interesse em traçar o perfil cultural dos moradores da região, numa pesquisa de costumes alimentares, tradições religiosas, folclóricas (memórias de contos, canções, etc.) tradições esportivas, musicais, políticas. Enfim, a abrangência pode ser selecionada e recortada ou ampliada, dependendo da interação possível com os educadores em suas respectivas áreas de interesse. O envolvimento direto com os entrevistados, que poderão ser parentes ou conhecidos, exigirá outras tantas habilidades e atitudes que englobarão valores, como respeito às diferenças, às informações obtidas. Por outro lado, incitarão o interesse em aprendizagens indispensáveis como o manuseio de dispositivos de registro das informações (máquinas fotográficas, gravadores, filmadoras), a organização desses registros, a apresentação de tabulações de dados em gráficos, a pesquisa de informações que auxiliem na contextualização e no entendimento dos dados recolhidos. Por exemplo, se a memória musical se concentrar no surgimento e apogeu da bossa-nova, a busca por dados referentes

ao período dessa manifestação pode ocorrer para reforçar a compreensão dessa preferência musical, e assim, num encadeamento de interesses de aprendizagens.

A comunicação dos resultados desse projeto poderá levar a outras práticas, que exigirão outras aprendizagens e assim por diante. A chave para abrir e manter esse leque de interesses está na própria rede de informações que vai sendo tecida e alimentada pela comunicação e pela significação das práticas executadas.

Os conteúdos abordados pelas práticas

Os conteúdos das práticas nas Estações do Conhecimento englobarão objetivos atitudinais, procedimentais e conceituais, os quais poderão constar do planejamento das diferentes séries da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, numa adequação graduada de dificuldades, conforme o nível de ensino e também conforme a ordenação de prioridades a serem selecionadas.

Assim, dentro de categorias específicas, poderão ser agrupados os conteúdos que se adequarão às metas propostas em conjunto pelos educadores e *infoeducador*, os quais abordam desde conceitos básicos referentes à nomeação dos dispositivos de informação – bibliotecas, museus, arquivos, centros de memória, etc. – até os conteúdos referentes ao funcionamento dos circuitos e redes de informação e cultura; desde a tipologia documentária até as linguagens e produtos documentários; desde a informação oral, até a escrita, audiovisual, eletrônica. Inscrevem-se nesses conteúdos, ainda, as referências bibliográficas, os modos de constituí-las, bem como a produção e utilização da memória local.

Não poderão deixar de ser planejados instrumentos de aplicação periódica para avaliar os dispositivos informacionais quanto à eficácia de seu funcionamento, suas práticas, e seus métodos. Tudo isso, contudo, dentro de planos, programas e projetos específicos, flexíveis, abertos, mas sistemáticos, orgânicos e contínuos, negociados com todo o corpo pedagógico, formulados para cada grupo, cada turma, uma vez que as aprendizagens estarão em consonância com as condições e especificidades do grupo e seus membros, considerados coletiva e individualmente.

Referências bibliográficas

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. vol. 3. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

HESSE, Hermann. *O jogo das contas de vidro*. São Paulo: Brasiliense, 1969.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M.L.G.; FUJINO, A.; NORONHA, D.P. (org.). *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife: Nectar, 2007, p. 47-98.

Notas:

Edmir Perrotti é professor da Pós-Graduação em Ciência da Informação e diretor científico do Colabori – Colaboratório de Infoeducação da ECA/USP.

² Antonia de Souza Verdini é pedagoga e assistente de pesquisa do Colabori

³ *Estação do Conhecimento* é um conceito resultante de pesquisas levadas há anos, na Escola de Comunicações e Artes, da USP, por equipe coordenada pelo Prof. Edmir Perrotti, e que tem como objeto de estudos os processos socioculturais de apropriação da informação e da cultura.

⁴ O termo foi definido pelo Prof. Edmir Perrotti, a fim de caracterizar o conjunto de pesquisas levadas a efeito sob sua coordenação, na Escola de Comunicações e Artes, da USP, e que atualmente se desenvolvem ligadas ao Colabori- Colaboratório de Pesquisas em Infoeducação, na mesma ECA/USP.

⁵ O conceito de *protagonismo cultural* foi definido no corpo das pesquisas de *infoeducação* e se define em oposição ao de consumidor cultural.

⁶ Programa de Infoeducação, elaborado pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti, idealizador das Estações do Conhecimento, disponibilizado no blog do Colaboratório de Infoeducação, da ECA/USP: **colabori.blogspot.com**

A BUSCA DO CONHECIMENTO NA ESCOLA: A PESQUISA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ivete Pieruccini¹

“(...) se tivermos certeza ao afirmarmos que a realidade muda e se transforma, então uma concepção do método como programa é mais do que insuficiente, porque diante de situações mutantes e incertas, os programas de pouco servem e, em contrapartida, faz-se necessária a presença de um sujeito pensante e estrategista” (Edgar Morin).

“(...) 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” (Hannah Arendt).

Apresentação

Ensinar a buscar informação, a pesquisar, a desenvolver o espírito e a autonomia investigativos são aspectos centrais nos processos de construção de conhecimento. Sem eles, o sujeito não consegue apropriar-se das informações necessárias à construção de saberes, nem desenvolver atitudes de interesse em conhecer, mesmo se exposto aos diferentes produtos informacionais, tais como livros, revistas, filmes, *sites* educativos... Sem se interessar e saber buscar informação, a maioria dos sujeitos perde-se em suas tramas, não podendo apropriar-se nem da memória, nem dos saberes de seu tempo. Está incapacitado, portanto, para ler o passado, inventar e projetar o futuro.

No quadro de explosão de informações que caracteriza nosso tempo, pesquisar traz inusitadas e sérias questões, sobretudo em se tratando de crianças e jovens. O chamado *dilúvio informacional* é uma realidade que afeta a todos e cujo enfrentamento exige novas propostas educacionais, implicando saberes e fazeres (informacionais), nos quais se inclui, de forma privilegiada, um novo enfoque para a pesquisa escolar.

Informação e conhecimento: redefinindo a pesquisa na escola

Quando a prática da *pesquisa escolar* entrou no cotidiano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em nosso país, especialmente depois da Lei n. 5.692/72, a realidade sociocultural em que vivíamos era outra. Não havia a disseminação da *internet* e dos computadores para o grande público, a produção de material impresso, especialmente periódicos e livros, não atingira ainda as excepcionais cifras hoje conhecidas, as mídias eletrônicas eram ficção. Naquele momento, “fazer uma pesquisa” significava, em geral, a cópia manual ou fotocópia de um trecho de verbete de enciclopédia ou de outras obras de referência menos volumosas, reutilizadas durante anos, por sucessivos grupos. A pesquisa era entendida, assim, como complementação de conteúdos ministrados em sala de aula, mero reforço de informações fornecidas pelos professores que, naquele quadro, constituíam-se fontes informacionais privilegiadas para estudantes.

A pesquisa escolar, nesses moldes, tratava-se de procedimento didático-pedagógico residual, um modo pontual de relação com as informações, circunstancial, resposta mecânica, a solicitações, quase sempre também mecânicas dos professores. Nessa dimensão, se a pesquisa tornava-se atividade visando à localização de material que contivesse algumas informações relevantes que pudessem atender “ao que o(a) professor(a) pediu”, o destino de tais informações não era o aluno e seu processo de conhecimento, uma vez que seu papel era, sobretudo, de copista dos trechos indicados como relevantes por alguém de maior experiência (um bibliotecário, professor, irmão mais velho...). Em versões mais atualizadas, às vezes até comemoradas como avanço (e, em certo sentido eram mesmo!) a cópia era substituída pelo resumo ou interpretação do texto pesquisado, um esforço de demonstração do que “o autor quis dizer...” e, ponto final...

Se tal situação da pesquisa como reforço, cópia mecânica, perdurou e perdura até hoje, a partir de meados dos anos 1990, com o advento das tecnologias informacionais e do aumento considerável de informações em circulação, viabilizados pela produção crescente de materiais informacionais, nos contextos escolares, domésticos e outros, as condições da pesquisa na escola, que já se anunciavam difíceis, tornaram-se ainda mais complexas. A presença maciça dos novos recursos tecnológicos de acesso à informação e de organizações que veiculam e distribuem, em escala planetária e em tempo real, informações de todos os tipos e naturezas, em quantidades avassaladoras, mudaram radicalmente representações de mundo, de tempo, de espaço, as sociabilidades, os modos de produzir, distribuir, receber e participar da cultura, com reflexos diretos na formação intelectual e cultural, sobretudo das novas gerações.

À falta de implementação de alternativas adequadas, o problema, via de regra, persiste, portanto, estampando aí um sério desafio educacional que, com o passar dos anos, vem afetando fortemente grande parte de nossos alunos: apesar do esforço que possam realizar indo até a biblioteca, ao *Google* ou a outros *sites* de busca, eles não sabem como, onde, por que, para que 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 informacionais (e do conhecimento). Em decorrência disto e sob tais circunstâncias, os atos de conhecer e significar encontram-se afetados diretamente,

demandando ações visando à sua requalificação e à reafirmação nos contextos contemporâneos.

• A importância da pesquisa escolar na atualidade

As ações humanas estão se tornando cada vez mais complexas, abstratas, *mediatizadas* por tecnologias e por sistemas que configuram e definem modos de relação dos sujeitos com a realidade, exigindo de todos, em conseqüência, conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis, como condição de existência no mundo. O conhecimento empírico sobre a realidade e a experiência pessoal, contingente, ainda que essenciais, não mais constituem referências suficientes para orientar nossa capacidade de agir. Está evidente que, hoje, compreender a realidade e atuar sobre ela exigem conhecimentos complexos, constituídos pela disponibilização e pela articulação de diferentes informações, sabendo-se apoiar nelas, sem, contudo, nos limitarmos a elas (PERRENOUD, 1999, p.7).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e mudanças, com inequívoca importância aos processos de interconexão entre informações e conhecimentos, constitui modo privilegiado de construção e criação de conhecimento, de saberes necessários à construção de novos saberes. Por esta razão, passou-se a reconhecer a importância do aluno como protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, bem como das suas possibilidades de, sobretudo, “aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes, necessários à formulação das ligações que atuam nos processos de compreensão e reinvenção dos fenômenos” (PERRENOUD, 1999, p.22). Tais aprendizagens implicam a mobilização de 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” (PERRENOUD, 1999, p.8).

Consideradas tais características, é possível falar em superação do paradigma de formação como transmissão e transferência de informações, cuja ênfase concentra-se no desenvolvimento de algumas capacidades intelectuais gerais e na aprendizagem como exercício repetitivo para consolidação de aprendizagens. Ao contrário, trata-se aqui, de lançar elementos com vistas à implantação de um novo método capaz de atuar sobre os processos de apropriação do conhecimento, este, ao contrário, privilegiando a dinâmica entre o indivíduo, em toda a sua complexidade, em relação direta com o universo cultural dos meios próximos e distantes com os quais se relaciona.

Vista sob esse ângulo, a pesquisa na escola pode transformar-se em ferramenta não apenas complementar, mas essencial, indispensável ao processo de relação dos alunos com a memória social, com o conhecimento acumulado, numa perspectiva crítica e criativa.

A busca de significados, como tentativa de compreender e dar sentido à existência, é, na atualidade, processo no qual as múltiplas informações têm papel destacado, modo especial de ampliar a visão e o universo de possibilidades do sujeito. Em nosso tempo, o que buscar, como buscar, por que buscar são, em conseqüência, interrogações necessárias marcadas pela mobilidade e pela 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 expandida, local e global ao mesmo tempo. 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 são refeitas permanentemente no fluxo cotidiano de interações de todas as ordens, provindas de meios próximos e remotos, ao mesmo tempo.

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, procriar, comunicar-se, hoje ela assume contornos que parecem escapar ao âmbito da natureza, mesmo se novas condições de desenvolvimento não eliminaram a luta pela sobrevivência, mas apenas a deslocaram, redefinindo a *busca* com novas e complexas características.

O tema da pesquisa escolar, nesse sentido, ganha relevância em nossa época, em diferentes partes do mundo, uma vez que se inscreve no contexto muito atual das chamadas *sociedades da informação*. Interessa-nos aqui discuti-la, pois, nesta perspectiva.

• A pesquisa escolar como *busca significativa*

O termo *busca*, hoje ressignificado pelo uso nos contextos da *web*, é definido, todavia como “*procura com um fim de encontrar alguma coisa; investigação cuidadosa; pesquisa; movimento íntimo para alcançar um fim*” (FERREIRA, 1995, p. 108). Trata-se, pois, de palavra que implica ação externa e interna de movimento em direção a algo de interesse, desejado, com a finalidade de responder a uma necessidade pessoal de satisfação, possuindo, nessa perspectiva, tanto uma dimensão física quanto simbólica que demanda, ao mesmo tempo, ações práticas e intelectuais. Assim, *busca* encontra seu correspondente no termo *apropriação*, entendido como processo pelo qual o sujeito toma posse do que é comum, transformando em bem individual o que não pertence a ninguém ou a toda gente, em algo que lhe seja próprio e único, constituído no jogo de relações entre o particular e o universal, o subjetivo e o objetivo.

Neste sentido, como dito antes, ganha ênfase a noção de pesquisa como forma de diálogo com a memória social e o conhecimento, entendida como categoria do processo educativo a ser incorporada no cotidiano da vida das novas gerações.

Tomada, assim, em dimensão existencial, a pesquisa é *pesquisa significativa*, sobrepondo-se ao enfoque exclusivo das competências de *busca*, do saber fazer, do ter domínio das ferramentas, da capacidade de realizar corretamente a tarefa demandada. Se, de um lado, ter competência para realizar pesquisas é fundamental, conforme assinalado e valorizado por extensa literatura sobre as competências informacionais, na *information literacy*, e tantos outros programas com foco na questão, há mais de uma década (PIERUCCINI, 2004, p.18-30), é importante chamar a atenção para os perigos da redução do processo à noção de *competência* de pesquisa, de mera capacidade operacional, deixando em segundo plano a questão essencial e que se refere ao sentido da informação, seus significados sociais e pessoais, inclusive enquanto condição ao desenvolvimento das próprias competências. Desse modo, as informações, o conhecimento acumulado, ou a ser construído, não podem ser tratados quase como *acidentes* no processo educativo, entrando em competição com o objeto a ser conhecido, e, sob essa ótica, 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.

A *pesquisa significativa* não é, assim, gesto simples, mas, ao contrário, conjunto complexo de operações de diferentes ordens, envolvendo tanto atitude interessada do sujeito, quanto habilidades e competências indispensáveis à identificação da questão a ser estudada, à capacidade de reconhecimento e localização de fontes informacionais pertinentes, à capacidade de seleção e organização da informação com foco no problema de interesse do aluno e de seu grupo, ao domínio de processos de reelaboração das informações, ou seja, de produção/construção de novos conhecimentos.

Sendo assim, o verdadeiro problema a ser enfrentado pelos educadores será o de não somente oferecer o acesso às informações ou à biblioteca, mas, sobretudo, atuar para a transformação, de livros, jornais, revistas, CDs, slides, DVDs, CD-ROMs, sites em bens simbólicos, processos de construção de significados.

A priori, as informações não são saberes em si. De fato, a informação é um *índice* que poderá tornar-se conhecimento se nós nos apropriarmos dela. Para a apropriação de informações – conhecer, significar – é fundamental a existência de sujeitos, já que são eles que estabelecem as relações entre as informações; é preciso aprender a recriar, reinventar as informações; é necessário fazer a aproximação, a análise, o julgamento, colocando-os em perspectiva. Tal tarefa, entretanto, não é fácil, se considerarmos que o significado das informações – signos, com propriedades materiais e imateriais – não se oferece natural e espontaneamente aos interessados. Além disso, vale ressaltar que se as formas de transmissão direta de informação são essenciais aos processos de construção de conhecimento, elas concorrem, todavia, cada vez mais, com formas indiretas, mediadas por instâncias de naturezas e dinâmicas diversificadas, definidas por estudiosos da nova cultura como *dispositivos* (PERAYA, 1996).

• Pesquisa escolar, *dispositivos informacionais* e significação de informações

Quando estamos numa biblioteca, ou assistindo a uma peça de teatro ou a uma aula, quando diante do texto de um livro, vendo um filme, um *site*, ouvindo um CD de música, bem como envolvidos por outras manifestações culturais, encontramos interagindo com objetos, resultantes da reunião de técnicas, de linguagens e que demandam um modo específico de relação. Tal conjunto atua sobre o modo como procedemos, percebemos, apreendemos e significamos as informações por ele veiculadas. Ele agrega informações às informações que veicula. É discurso sobre os discursos, isto é, *metadiscorso*. Fossem outros os elementos e o modo de sua articulação, a mesma informação poderia constituir outros sentidos, resultar em outros significados. Vale dizer, que os *dispositivos informacionais*, por definição, não são instâncias neutras, mas, ao contrário, *contam, narram*, imprimem significados aos conteúdos ali apresentados. Assim, quando afirmamos que o conhecimento é resultante de ato intelectual do sujeito sobre as informações, transformando o “cru em cozido”, temos que considerar o papel essencial dos *dispositivos* no processo de significação da informação, de construção de conhecimento. Em outras palavras, para serem veiculados/comunicados, os conhecimentos precisam ser coletados, organizados, ordenados e oferecidos sob diferentes suportes. Tais processos constroem *dispositivos* por meio de intervenções de diferentes ordens e naturezas que acabam por reconfigurar e ressignificar as informações ali armazenadas. Os *dispositivos*

funcionam, assim, como espécie de filtros, sobrepondo significados aos significados disponibilizados. Assim, quando buscamos uma informação (signo = representação do real), estamos, na verdade, acessando *dispositivos informacionais*, instâncias responsáveis por sobrepor significados às informações/representações por eles guardados.

Desse modo, a capacidade de lidar com informações, nos diferentes níveis escolares, tendo em vista a *construção de conhecimento*, exige não somente dar acesso a conteúdos, ou apenas sensibilizar ou instrumentalizar o aluno para localizar e recuperar informações, na biblioteca ou na *web (internet)*. Ainda que tais procedimentos em boa parte de nossas escolas constituam significativo avanço, na realidade, contudo, são insuficientes para responder à urgente necessidade de formar o aluno para aprender a informar-se e informar, ou seja, saber lidar com os dispositivos informacionais, condição indispensável à construção de conhecimento e de significados para o mundo e seus fenômenos. De fato, quando há privação de acesso a informações, corre-se o risco de prejuízo cognitivo. Da mesma forma, se o acesso à maior quantidade de informações pode ser considerado benéfico, é necessário, todavia, se quisermos evitar prejuízos de igual natureza, a incorporação de novos enfoques às práticas informacionais, capazes de extrapolar a tradicional ênfase à idéia de mero acesso em direção a processos de apropriação do universo simbólico.

• Pesquisa escolar como *busca*: uma metodologia

A pesquisa escolar, na perspectiva aqui discutida, é entendida como processo a ser tornado inerente às práticas de ensino-aprendizagem, de forma permanente, sistemática, cotidiana. Em razão de sua complexidade, exige conhecimentos específicos constituídos por aproximações gradativas, por vezes lentas, desenvolvidas, permanente e sistematicamente, ao longo de toda a vida escolar. Nessa perspectiva, as formulações aqui apresentadas são abordagens que visam oferecer um panorama sobre as dinâmicas gerais da pesquisa, considerada, em seus aspectos simples, como o reconhecimento dos recursos informacionais, até os complexos, de natureza eminentemente abstrata, como de associação e articulação de conteúdos informacionais.

Identificação e enunciação de necessidades de informação: formulação de questões, de hipóteses e identificação de palavras-chaves

Esse momento é dedicado à definição sobre *O que procurar*, quando o aluno construirá uma questão de seu interesse, um desejo de conhecimento a ser preenchido, muitas vezes ajudado pelo professor, pelo grupo e por outras informações. Tais mediações, essenciais, sobretudo nas primeiras séries, devem contribuir para produzir indagações, instigando a percepção e estimulando a curiosidade, todas as categorias essenciais ao processo de construção de conhecimento pelo aluno. Interessado, o aluno reunirá forças para enfrentar os desafios efetivos da *busca*.

O primeiro trabalho, assim, é objetivar as concepções do aluno sobre um objeto ou um fenômeno. As representações iniciais dos indivíduos podem ser limitadas, até erradas, metafóricas, mera opinião ou crença. Porém, desde a mais tenra idade, as pessoas têm uma interpretação do mundo que as rodeia. Assim, num primeiro momento, trata-se de o professor fazer emergir, sem censura, estas representações subjetivas, colocá-las em relação com os novos aspectos que vão emergindo no processo de definição das questões a serem investigadas pelos alunos. Por outro lado, é necessário conhecer e categorizar os campos

implicados no tema, conhecer os conceitos e termos que o designam, bem como evidenciar os contextos (social, econômico, político, etc.) que o envolvem, verificando o quanto já se sabe sobre ele e o que mais se deseja ou precisa saber.

Assim, feito (em conjunto) um elenco de termos e de expressões referentes ao que se deseja conhecer, o objeto será em seguida classificado, organizado, estruturado, tendo em vista dar a conhecer o universo terminológico pelo qual a questão é representada. A partir disso, pode-se então visualizar um vasto questionamento, levantando-se hipóteses sobre a questão, que, numa etapa posterior, serão verificadas após confrontação com as informações e saberes já existentes. Esta apropriação de novos conhecimentos colocará em causa as representações anteriores dos alunos sobre a questão. Nesta abordagem, a aprendizagem resulta da passagem de uma representação inicial (primeira construção precária e circunstancial) para uma representação conceituada e estabilizada, por meio de recursos e estratégias de pesquisa, e serão para o aluno uma ocasião de colocar em relação os meios utilizados e os resultados obtidos, bem como fixar procedimentos e processos de *busca*. O trabalho em torno das representações preexistentes é, em geral, mais fértil quando realizado coletivamente, em razão do potencial estimulante e criativo das aprendizagens em grupo e da pesquisa em equipe.

De outro lado, como toda aprendizagem é desestabilizante, o trabalho em equipe apóia cada um, dá força e estímulo para prosseguir. Além disso, é essencial que o professor não deixe os alunos sós, desassistidos na resolução destes conflitos. Sendo ele mesmo mediador e facilitando notadamente as confrontações entre os pares, ele contribuirá para a superação dos obstáculos permitindo ao aluno atingir seus objetivos de conhecimento. Claro, o trabalho em grupo não quer dizer que não deva haver momentos ou situações de trabalho individual, pessoal. Este também é essencial e, como o outro, deve ser necessariamente acompanhado e assistido.

O funcionamento em grupo supõe um dispositivo que favoreça as trocas, onde cada um possa se fazer entender, aceitar e levar em conta o ponto de vista do outro. A negociação (novas informações e conhecimentos) não se realizará, portanto, como simples consenso de opinião, dado que comprometeria a verdadeira interação formativa.

Nesse sentido, há técnicas facilitadoras do processo de levantamento de idéias destacando-se, dentre elas, a *tempestade de idéias*, prática de grupo com eficácia considerável se algumas condições forem atendidas: um clima espontâneo; alternância entre as atividades em pequenos grupos heterogêneos (5/6 pessoas), e socialização de resultados. Até breves situações de competitividade entre os grupos devem permitir a livre associação para transformar, transportar e combinar as idéias iniciais cujo objetivo é a constituição de um repertório de palavras e de imagens, capazes de sintetizar e organizar as idéias do grupo e de seus participantes.

Com uma questão a ser respondida, ou seja, impulsionado pela **necessidade de informação**, o aluno traduzirá tal necessidade em perguntas e hipóteses que nortearão sua pesquisa. Tanto quanto os conhecimentos prévios são essenciais para situar o aluno em relação à sua pergunta, também são necessários e úteis os diferentes recursos informacionais. Nesse momento, são essenciais dicionários e enciclopédias, tanto para precisar os sentidos das palavras que

nomeiam o assunto e/ou a questão a serem pesquisados, quanto para ajudar o aluno a reconhecer o campo no qual sua questão está inserida.

Da mesma forma, agora o aluno estará em condições de participar da escolha de palavras-chaves para sua pesquisa. A palavra-chave é um termo, ou um conjunto de termos para descrever, representar, ilustrar ou sintetizar um tema ou idéia de um texto, de uma situação, etc. Os termos escolhidos para representar conteúdos significativos tornam-se, assim, **palavras-chaves**, cuja função é permitir a identificação dos conteúdos mais importantes ou o que se deve reter para compreender o essencial sobre um assunto. Conforme o caso, a palavra-chave tem um sentido geral ou específico. A utilização da **palavra-chave**, ou de um conjunto de palavras-chaves, é uma **estratégia** eficaz para **identificar um tema de uma pesquisa** (seja na biblioteca ou na internet). Também, nesta perspectiva, quanto mais a palavra-chave for precisa e pertinente, mais a pesquisa irá deslançar, tornando mais fácil a localização das informações desejadas. Além disso, a utilização da palavra-chave torna-se essencial para fazer ponte com as linguagens especializadas, usadas nos catálogos manuais ou eletrônicos das bibliotecas, nos índices dos diversos domínios do conhecimento humano. As **palavras-chaves** tornam-se, assim, **senhas** que permitirão buscar e recuperar as informações desejadas, funcionando como espécie de porta de entrada no universo informacional registrado.

2. Identificação e análise das fontes de informação

O segundo momento importante do processo deve possibilitar que o aluno conheça as diferentes fontes, aprendendo **Onde procurar** a informação, bem como lhe dando condições de avaliá-la.

Vimos, anteriormente, que a informação é encontrada e organizada em dispositivos e, nesse sentido, é importante que, no processo de pesquisa, o aluno tenha a oportunidade de conhecer essas diferentes instâncias de circulação de informação, apropriando-se de suas especificidades e diferenças. Apropriando-se disso, o aluno saberá operar escolhas de acordo com sua pesquisa, podendo optar, em função das necessidades, pela biblioteca escolar, pública ou comunitária, pelo museu, por *peessoas-bibliotecas*, bibliotecas virtuais, *web* e outros.

O processo de apropriação dos dispositivos será tão mais eficaz quanto mais e melhor o aluno possa usá-lo, de acordo com suas necessidades, sentindo-se à vontade em seus processos de busca, sabendo, podendo e querendo desenvolver seus projetos de conhecimento. Saber localizar-se no interior desses dispositivos, conhecer suas possibilidades e regras, suas diferentes configurações espaciais, suas ferramentas e instrumentos de busca e recuperação de informações são mecanismos que atuam na criação de vínculos do aluno com o dispositivo, as informações e processos ali constituídos.

3. Manuseio e localização dos recursos informacionais

Como encontrar os recursos informacionais essenciais à sua necessidade de informação é tarefa a ser construída passo a passo pelo aluno, sistematicamente apoiado pelo educador, por meio da realização de práticas informacionais sistemáticas. Nesse momento, trata-se de levar o aluno a mergulhar nas tramas das linguagens e instrumentos de busca-recuperação de documentos, tendo em vista abrir-lhe oportunidades de ganhar experiência nos processos,

operações e habilidades de manuseio de catálogos, bases de dados, índices (de revistas e jornais), linguagens e instrumentos de sinalização e demais recursos de busca ali existentes. Nessa medida, o aluno deverá aprender a distinguir entre recursos presenciais (a biblioteca, por exemplo) e recursos virtuais (a *web*), conhecendo suas diferentes naturezas, modos de funcionamento e uso na pesquisa. Nas bibliotecas, centros de documentação, de cultura e outros ambientes afins, os recursos informacionais encontram-se fisicamente dispostos, organizados numa determinada ordem, em geral a partir de princípios gerais/universais. Outras, porém, valem-se de critérios de caráter particular, baseados em lógicas nem sempre suficientemente explícitas. De um modo ou de outro, entretanto, é necessário que o aluno reconheça os princípios que regem a organização do dispositivo em uso na pesquisa, suas linguagens e lógicas, para que possa desenvolver sua autonomia no ambiente informacional. Neste item, seguramente, reside um dos aspectos relevantes do processo de busca, dada a complexidade dos códigos que, em geral, são usados para ordenar os repertórios informacionais e a freqüente inexistência de mecanismos de *tradução/comunicação* de tais lógicas aos não-iniciados.

De acordo com as suas capacidades, em face das respectivas possibilidades, os alunos devem conhecer funções, tipos, formas e linguagens dos catálogos aprendendo suas finalidades e usos para a pesquisa. Mesmo em situações em que só existam sistemas manuais de registro e recuperação, os antigos catálogos em fichas, ou mesmo listagens em papel, o aluno deverá ser iniciado nesses antigos formatos, uma vez que ensinam princípios de organização fundamentais dos sistemas de informação (manuais ou automatizados), ou seja, a representação da informação, modos de classificá-la e ordená-la, condição de sua localização e recuperação.

O aluno também deverá ser levado a conhecer as linguagens de busca, para aplicação na recuperação das informações por assuntos, uma vez que neste aspecto, diferentemente da localização de documentos por autor e título, o termo de busca – a palavra-chave – não está dado, mas precisa ser indicado por ele. Por esta razão, é fundamental construir saberes que o orientem no uso de termos sinônimos que possam ser usados em substituição, sempre que a busca resultar inconsistente, bem como saber fazer escolhas adequadas entre termos gerais e específicos, ou palavras relacionadas ao tema em causa. O trabalho de levantamento de termos, proposto no início da atividade, será aqui valioso, pois já terá preparado o aluno para conhecer terminologia mais abrangente sobre sua questão.

Quanto aos *catálogos da web*, os *sites* de busca, mesmo considerando-se as facilidades operatórias e a grande possibilidade de êxito nas respostas com o uso de palavras coloquiais, apresentam dificuldades, porém de outra ordem, uma vez que as informações ali armazenadas não passam por critérios de seleção e padronização, como nos catálogos de bibliotecas. Saber de tais distinções é fundamental na escolha das palavras-chaves adequadas que possam representar a questão a ser respondida. Em face disso, é possível perceber que *buscar* informação é ato complexo e conhecimento em diálogo com o conhecimento, isto é *metaconhecimento*. Como diz Morin, mais do que em qualquer outra época, é fundamental hoje, para conhecer, conhecer o conhecimento.

4. Seleção das fontes informacionais pertinentes

O que consultar é a grande questão diante das diferentes opções que o excesso informacional possibilita. A seleção das fontes é, portanto, momento crucial, colocando o aluno em situação de escolha de recursos que definirão os rumos de sua pesquisa. É preciso, assim, aprender a conhecer a natureza e as possibilidades dos recursos disponíveis, tendo em vista definir critérios para a escolha das fontes pertinentes ao projeto de conhecimento em causa.

Saber da existência e reconhecer a importância e o significado das chamadas *obras de referência* são passos importantes nas aprendizagens. Como tais recursos não se equivalem, os alunos precisam conhecer as diferenças entre eles, saber manejar adequadamente dicionários, enciclopédias, guias, catálogos, índices, bibliografias, almanaques; saber como se estruturam, que tipo de informação oferecem, como podem e devem ser lidos. Só assim serão capazes de escolher as fontes mais adequadas à sua pesquisa. Por constituírem recursos que fornecem informações sobre outras informações, as obras de referência se organizam de modo distinto dos textos primários, ou seja, livros, jornais, revistas, trabalhos em circulação na *web*. Um índice anual de revistas, por exemplo, que repertoria as referências sobre os artigos publicados, fornecendo indicações de ano, volume, número, páginas, onde se localiza o artigo desejado, não é consultado da mesma maneira que a revista a que se refere. Sua leitura exige, assim, o domínio de saberes como operar a ordem alfabética, da mesma forma que saberes como compreender a lógica que estrutura as informações que aparecem aí veiculadas. Somente conhecendo, apropriando-se de tais referências, às vezes simples outras complexas, o aluno terá chances de orientar-se na teia do conhecimento registrado.

A seleção de materiais, para posterior leitura, demanda, assim, operações de inclusão-exclusão que devem ser baseadas em critérios de interesse em face dos tipos de conteúdos e temáticas, bem como de relevância das obras passíveis de serem escolhidas. Para isso, o aluno precisará aprender a realizar uma *leitura de sobrevôo*, capturando elementos informacionais significativos dos documentos, tendo em vista facilitar o processo, reduzir o tempo a ser despendido. Terá, portanto, de aprender onde se localizam, o que indicam, significam e as funções dos diferentes elementos que constituem a materialidade dos recursos informacionais, tais como (por exemplo, nos livros), saber para que serve a capa, a página de rosto, o prefácio/introdução, compreender o que são capítulos, conhecer a importância das ilustrações, saber para que serve o sumário e tabela de conteúdo, o índice, o glossário, um anexo, uma bibliografia, o índice de um documento, e outros, de caráter mais imaterial como compreender o que é autor, adaptador, ilustrador, tradutor, editor, seus respectivos papéis e todas as operações que têm em vista saber situar, contextualizar e significar as informações veiculadas em relação à pesquisa.

Para selecionar os recursos pertinentes é necessário que o aluno aprenda a distinguir diferenças dentre os vários tipos de informação, reconhecendo-os. As distinções básicas implicam diferenciar entre obras de ficção e obras de não-ficção (informativas), a natureza e utilidade da informação dos jornais, revistas e demais tipos de periódicos, as especificidades dos documentos não-imprensa e sua relevância. Merece destacar, ao lado das fontes impressas, audiovisuais e eletrônicas, a importância das fontes *vivas*, ou seja, dos relatos de experiências, de histórias de vidas, em geral desconsiderados nos processos de construção de conhecimento. Tais recursos, todavia, contribuem para diversificar pontos de vista e

redimensionar aspectos da realidade. Em forma de narrativa, os relatos carregam a força do vivido, apresentando, por meio de histórias pessoais/reais outras dimensões da realidade guardadas nas memórias. Considerando o papel significativo das memórias e da *experiência* nos processos de construção de conhecimento pelas novas gerações, existe na cidade de São Paulo, um serviço cultural denominado *Estação Memória*², espaço de educação e cultura, voltado às trocas intergeracionais, onde crianças, jovens (e adultos) podem buscar informações, aprendendo a *pesquisar diretamente nas fontes vivas*, ou nos relatos gravados por idosos, questões de seu interesse. Essas fontes, em razão de sua natureza, demandam que o aluno conheça procedimentos específicos de busca e coleta de informações que envolvem, dentre outros, aprender a perguntar, saber escutar, exercitar a memória, aprender a escutar relatos e concomitantemente registrá-los por escrito, gravá-los, dentre outras aprendizagens.

Tão fundamental e importante para a *busca* quanto os impressos e as fontes vivas é a *web*, a grande rede de informações. A seleção de informações relevantes e pertinentes na *internet* merece cuidados diferenciados, uma vez que neste *dispositivo* a identificação das fontes de informações em circulação não é tão evidente, dificultando atestar a qualidade, validade, fidedignidade dos dados recuperados. Se, para os demais recursos os paratextos informando autor(es), editor, casa publicadora, coleção, prefácio, posfácio, bem como resenhas, críticas de jornal contribuem para a qualificação dos conteúdos de um recurso impresso, conferindo autoridade às informações, na *web*, a falta de evidência de tais elementos exige aprender a interrogar os *sites*, arquivos, páginas por meio de outros indicadores que possam atestar a confiabilidade dos documentos.

5. Utilização dos recursos

Escolhidos os materiais, é chegado o momento de ler, selecionar, registrar e organizar as informações com as quais o aluno buscará responder às questões, inicialmente formuladas. Para tanto, é preciso aprender a ter domínio sobre os documentos utilizados, saber que eles demandam diferentes modo de ler. Às vezes, a leitura necessita ser *extensiva*, às vezes *intensiva*, às vezes as duas coisas juntas. É preciso saber disso e fazer opções.

É muito comum os alunos empreenderem um mesmo tipo de leitura para todos os tipos de texto, a mesma forma de ler, sem consideração da natureza específica dos documentos e dos objetivos que devem nortear seus usos. O fundamental na leitura para a pesquisa, é saber que se pode previamente percorrer o texto, fazer uma primeira leitura *extensiva*, servindo-se de indicações como títulos, subtítulos, páginas de apresentação, dentre outros, a fim de preparar a leitura *intensiva*, aquela em que o pesquisador se deterá.

Da mesma forma, é condição à apropriação das informações que o aluno saiba encontrar o significado das abreviações e/ou símbolos utilizados, das palavras de uso específico consultando o glossário, ou ainda saber ler um mapa, um gráfico ou diagrama. Por analogia, 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 são práticas que se inscrevem no processo de pesquisa e que permitem ao aluno saber **como consultar** os recursos

informativos. Após tais operações prévias pode-se passar com mais propriedade à leitura *intensiva*, mas já com material identificado, avaliado, selecionado.

6. Registro e organização de informações

O processo de leitura dos materiais escolhidos precisa ser acompanhado, favorecendo as aprendizagens de critérios para a escolha das informações. Dentre elas, o aluno precisará saber usar mais de um documento para verificar a validade de uma informação, sabendo escolher dentre elas as que sejam mais completas, corretas, atuais, separando o relevante do irrelevante, o essencial do acessório, as idéias principais das secundárias, as factuais das opinativas, os conceitos dos exemplos. Seguindo tais princípios, as leituras revelarão, seguramente, informações de interesse e importantes para a necessidade de informação do aluno.

O que escolher, portanto, é o grande foco deste momento da *pesquisa* sendo necessário ensinar o aluno a registrar as informações, aprendendo a tomar notas, elaborar citações diretas e indiretas, de modo a que informações a serem usadas sejam úteis, adequadas e, sobretudo, fidedignas. O aluno estará, assim, iniciando o processo de organização de suas informações de pesquisa. Neste percurso, ele deverá ser ensinado a realizar um esboço ou roteiro para registrar as informações pertinentes, resumindo, com suas próprias palavras, os conteúdos encontrados, fazendo uso de notas de rodapés, citações, dentre outros, para organizar e dar validade às informações recolhidas. O processo implica, também, aprender a elaborar uma referência bibliográfica completa (no caso de livro, autor, título, local de publicação, editora, data, páginas, etc.), meio indispensável à recuperação posterior do documento integral.

Tal organização, é evidente, não se restringe a aspectos meramente formais ou técnicos, mas também de ordem intelectual, uma vez que é neste momento que o aluno terá a oportunidade de estabelecer a relação entre as etapas percorridas na *busca*, reagrupando em categorias ou em capítulos as informações encontradas. E, nesse sentido, a discussão em grupo para a troca das informações coletadas, o confronto e o consenso de idéias e opiniões constituem importante forma de apoio e de socialização dos conhecimentos até aí construídos.

7. Processamento de informações: seleção, análise, interpretação e síntese

Processar informação significa reelaborá-la, a partir de determinados referenciais, forma de (re)criação, apropriação de conhecimento, que permite ao aluno evidenciar o **que encontrou** em sua trajetória. Esse momento é dedicado a um conjunto de procedimentos que levem o estudante a interpretar, analisar, sintetizar e avaliar as informações encontradas, exercitando e demonstrando sua compreensão das relações entre a sua questão e as informações recolhidas. Por meio delas, devidamente registradas e avaliadas, o aluno deverá ser levado a refletir sobre as relações entre o que já conhece sobre o problema e o que *contam* as informações coletadas, estabelecendo comparações para explicar/compreender determinados fatos e fenômenos a partir da articulação entre todos os elementos envolvidos em sua pesquisa. Trata-se, assim, de aprender a lidar objetivamente com as informações, dispondo-as de maneira clara e lógica, estabelecendo vínculos entre os dados de que dispõe a partir do estabelecimento de relações entre sua questão e as informações. E, nesse sentido, cada aluno terá sua singularidade, nem sempre acompanhada pela classe como um todo, uma vez que a mente humana não opera

como um computador (BRUNER, 1997, p.17), mas elabora as informações a partir de determinados quadros socioculturais, de contextos singulares, específicos a cada sujeito.

Nesse processo, a participação fundamental do educador será no sentido de disponibilizar sua experiência e conhecimentos específicos, aliando-os à pesquisa em realização pelo aluno. Conhecer por meio da pesquisa, se implica autonomia de busca nos dispositivos, implicará não somente orientação quanto à identificação de conteúdos, autores e fontes, mas também identificação do *valor* das informações coletadas. Nesse sentido, o papel dos professores como mediadores entre o estudante e o universo simbólico não pode ser minimizado, mas, ao contrário, condição de superação das dificuldades iniciais, próprias de quem se lança nas aventuras do conhecimento.

8. A comunicação do conhecimento

A dimensão de pesquisa escolar aqui discutida é, como se observa, prática gerada e geradora de conhecimento, ato significativo constituído pelo sujeito, em relação com outros sujeitos do conhecimento, implicando partilhamento, conversa, debate, integração dos resultados dos esforços individuais no coletivo. É diferente, lembremos, da antiga pesquisa feita “para o professor”... Por isso, aprender a apresentar os resultados é ato cuja preparação exige cuidados e aprendizagens especiais sobre *o que comunicar e como comunicar*. Dentre as várias possibilidades e formatos existentes, usando diferentes linguagens e recursos, dos mais simples aos mais sofisticados, por meio de relatos orais, visuais ou audiovisuais (cartaz, transparência, gráficos, diagramas, exposições); dramatizações; apresentações digitais, os alunos *publicam* (tornam público) seu trabalho, ganhando responsabilidades e vínculos com o produto gerado.

A apresentação de uma exposição em classe, mesmo de poucos minutos, demanda orientações gerais, para que os alunos não percam de vista o sentido da atividade, como forma de socializar o conhecimento e de construir uma *nova cultura* de pesquisa na escola.

Elaborar uma apresentação para o grupo, implica:

a) **Organização do conteúdo da pesquisa para apresentação:** preparação do assunto, plano provisório, documentação, já previamente produzidos ao longo do processo; preparação da introdução, desenvolvimento, conclusão; redação do plano final, de acordo com a modalidade e tempo da apresentação; resumo das idéias (dependendo dos recursos existentes, podem ser fichas, transparências, *power point*) como apoio à apresentação; ensaio da apresentação: consistência, objetividade, ritmo, tempo de fala dos participantes, relação fala/imagens projetadas; preparação das ilustrações do trabalho, adequando imagens aos conteúdos a serem transmitidos; organização do trabalho da equipe;

b) **Apresentação do trabalho para a classe:** é essencial o cuidado com os *dispositivos* de comunicação, ou seja: o **local** da apresentação (o ambiente e seus equipamentos); a **corporalidade** (a respiração, o modo de olhar, a voz, os gestos, a fala, o contato com os presentes); a **formatação dos conteúdos** (a introdução, o desenvolvimento, a conclusão, a resposta às perguntas, o agradecimento à participação dos presentes); a **ferramenta de apresentação** a ser escolhida em razão da adequação ao que será transmitido e dos conhecimentos e domínio de seu funcionamento (quais e como utilizar os acessórios

audiovisuais manuais, os aparelhos audiovisuais, em especial o computador e seus programas).

Assim, elaborar dispositivos de comunicação de resultados do trabalho, tais como uma montagem em 3D, montar uma exposição, criar uma máscara, fazer uma marionete, tirar fotografias, fazer um registro sonoro, usar o computador para produção de textos e, sobretudo, trabalhar em equipe resultam de processos, nada espontaneístas, sobre e com conteúdos.

1. *A (auto) avaliação do processo e de seus resultados*

Saber o que foi aprendido, neste quadro, é ação que inclui alunos, professores e demais mediadores envolvidos. A partir da manifestação de percepções objetivas, mas também subjetivas, os alunos devem contribuir para a avaliação do processo. Neste sentido, é fundamental o estabelecimento de uma grade de critérios elaborados para esse fim, a partir da qual cada um observará o resultado do seu percurso e o de seus pares, interrogando-se sobre o que *conseguiu realizar*, concluindo sobre seus avanços, dificuldades e necessidades a serem preenchidas, tanto em relação aos conteúdos, quanto aos procedimentos de pesquisa.

Considerações finais

Vale aqui insistir na idéia de que a pesquisa é um procedimento essencial de construção de conhecimento, quando tomada na perspectiva de *busca significativa*, e não apenas de reforço, de cópia e reprodução de informações vazias de sentidos. No entanto, para isso, são necessárias aprendizagens diversas: seus significados e processos, dos mais simples aos mais complexos, condição que implica ações contínuas e sistemáticas da escola, que podem – e devem – ser iniciadas desde a Educação Infantil até níveis avançados.

Tais aprendizagens são, portanto, paulatinas, adequadas às condições diferenciadas dos grupos, das faixas etárias, dos graus de desenvolvimento cognitivo, entre outras. Isso envolve articulação permanente entre os professores, planos e projetos pedagógicos comprometidos com novas concepções de Educação, voltadas para a autonomia e o *protagonismo* dos educandos nos processos de construção de conhecimento. Por fim, vale, ainda, citar aqui trecho de um texto sobre o papel da pesquisa na Educação, onde buscamos dar a dimensão de sua importância e significado. Trata-se de uma metáfora, a partir da mitologia, que remete aos desafios da *pesquisa* na contemporaneidade, esperando que ela nos ensine a compreender a importância da *busca* em sua íntima relação entre construção de conhecimento e 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 postos 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” (PIERUCCINI, 2004, p. 32-33).

Bibliografia

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

BUTLEN, M., COUET, M., DESAILLY, L. **Savoir lire avec les BCD Centre Documentaire**. Paris: CRDP, Académie de Créteil, 1996.

[Chercher pour trouver: l'espace des élèves](http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/structur.htm). [on line] Disponível em: [http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/structur.htm] Acesso em: 15 out. 2003.

FARIA, I. P. **Estação Memória**: lembrar como projeto. Contribuições ao estudo da mediação cultural. São Paulo, 1999. Dissertação de mestrado apresentada à ECA/USP.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário básico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995. p. 109

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.

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.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

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

PERROTTI, E. **Programa de Infoeducação (impresso com circulação interna e restrita)**.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em Educação. São Paulo, 2004. Tese de doutorado apresentada à ECA/USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/>

Notas:

Professora no Curso de Biblioteconomia e Documentação e pesquisadora no Colaboratório de Infoeducação – Colabori, na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo.

² A Estação Memória foi concebida pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti, da ECA/USP, e implantada em biblioteca pública do bairro de Pinheiros, desde 1997. Pode ser acessada no seguinte endereço: <http://www.estacaomemoria.blogspot.com/>

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância
Carlos Eduardo Bielschowsky

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Diretor de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância
Demerval Bruzzi

Coordenador-geral da TV Escola
Érico da Silveira

Coordenadora-geral de Capacitação e Formação em Educação a Distância
Simone Medeiros

Supervisora Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico
Grazielle Avelar Bragança

Coordenação de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej
Fernanda Braga

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultor especialmente convidado
Edmir Perrotti

E-mail: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvbrasil.org.br/salto
Rua da Relação, 18, 4º andar - Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Setembro de 2008