



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARIA GIOVANNA GUEDES FARIAS

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM MODELO
DE MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE
URBANA**

Salvador
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARIA GIOVANNA GUEDES FARIAS

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM MODELO
DE MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE
URBANA**

Salvador
2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

F224a

Farias, Maria Giovanna Guedes

Análise da produção, implementação e avaliação de um modelo de mediação da informação no contexto de uma comunidade urbana/ Maria Giovanna Guedes Farias. - Salvador, 2014.

283 f.: il. col.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, 2014.

Referências.

Orientadores: Profa. Dra. Aida Varela Varela; Co-orientador: Profa. Dra. Isa Maria Freire

1. Mediação da Informação-Modelo. 2. Competências em Informação. 3. Protagonismo Social. 4. Empoderamento. 5. Ciência da Informação-Paradigma Social. 6. Comunidade Urbana. I. Título.

CDU 02:37.01(043)

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM MODELO
DE MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE
URBANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, linha de pesquisa Produção, Circulação e Mediação da Informação, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Ciência da Informação.

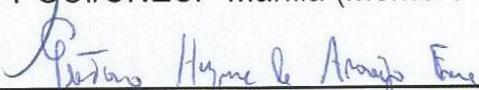
Aprovada em 19 de dezembro 2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Aida Varela Varela
PPGCI/UFBA (Orientadora)

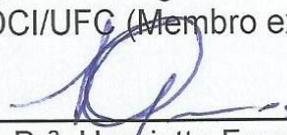
Prof. Dr. Oswaldo Francisco Almeida Júnior
PPGCI/UNESP-Marília (Membro externo)



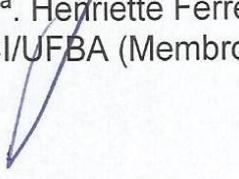
Prof. Dr. Gustavo Henrique de Araújo Freire
PPGCI/UFPB (Membro externo)



Profa. Dra. Virginia Bentes Pinto
DCI/UFG (Membro externo)



Prof^a. Dr^a. Henriette Ferreira Gomes
PPGCI/UFBA (Membro interno)



À minha família, pai, mãe, Gege, Geane, Gerlane, Rafael e Mimmo pela compreensão, afeto e atenção em todos os momentos de alegria e de apreensão.

Nada é mais fatal para o progresso da mente humana do que achar que nossas visões da ciência são definitivas, que nossos triunfos são completos, que não há mistérios na natureza, e que não há mundos novos a conquistar. (Humphry Davy)

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir viver esse momento de intensa gratidão, de sentimento do poder de superação. E ao meu anjo da guarda Gabriel que sempre soprou no meu ouvido os direcionamentos para minhas aflições.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) pela contribuição na minha formação e pela oportunidade de construção de um aprendizado sólido.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), pela disponibilização da bolsa para realização do doutorado e da pesquisa do doutorado-sanduíche.

À minha orientadora professora Aida Varela pela competência, amizade, companheirismo, confiança e pelas constantes palavras de apoio, de incentivo, pela inestimável contribuição no meu crescimento intelectual e pessoal.

À professora Isa Freire, minha co-orientadora no doutorado e orientadora durante o mestrado, sempre disposta a ajudar e a contribuir com suas brilhantes ideias para minha formação profissional.

À Banca, professores Dra. Henriette Ferreira Gomes, Prof. Dr. Oswaldo Almeida Júnior, Prof. Dr. Gustavo Henrique de Araújo Freire, Profa. Dra. Virginia Bentes Pinto e Profa. Dra. Lidia Maria Batista Brandao Toutain pelas contribuições apresentadas para valorização desta pesquisa.

Ao professor Giorgio Marcello da Università della Calabria por aceitar ser meu tutor durante a realização do sanduíche, pela amizade e acolhida.

À professora Henriette Gomes, uma grande amiga, que com sua gentileza e inteligência soube transmitir durante as disciplinas, a atuação nas bancas de qualificação e defesa, e nas conversas informais, conhecimentos que levarei para toda vida.

Às minhas amigas-irmãs Fabiana, Louise, Cleyciane e Raquel, que sempre estiveram ao meu lado me dando apoio intelectual e emocional em todos os momentos.

A Jonathas (Alvino) um grande amigo que me ajudou em diversas questões teórico-conceituais e com palavras de incentivo para prosseguir na realização dos sonhos.

As minhas baianas preferidas Hozana, Julia, Andreia e Edna pelo acolhimento e palavras carregadas de alegria.

Aos meus colegas de doutorado Martha, Márcio (maneiro), Ivana, Alzira, Valdineia e Sérgio (nobre colega) pelos momentos de concentração/descontração.

A todos os professores do PPGCI, em especial às professoras Yêda Gomes e Kátia de Carvalho pelos ensinamentos disseminados durante as disciplinas, profa Marilene Barbosa pelas parcerias nas produções e à professora Zeny Duarte pelo acolhimento e pelas palavras de incentivo.

À Karoline, Avelino e Sant Clair pela paciência em atender aos “aperreamentos” da paraibana na secretária do Programa.

Aos meus amigos Júlio, Patrícia e Pablo que compreenderam minhas ausências e sempre me proporcionaram o carinho das suas amizades.

A i miei amiche Carmela, Kévin, Carmen e Giuseppe grazie mille per tutti i belli momenti che abiamo insieme. Alla mia famiglia italiana Maria, Maria Carmela, Enzo, Francesco, Carmelo, Teta, i none e il nono.

Suor Lucia que me acolheu de braços abertos, mesmo nunca tendo me visto e de forma incasável percorreu por todo a Sanità me mostrando o bairro e apresentando as pessoas, com as quais eu faria as entrevistas. Agradeço também aos amigos de Rione Sanità, Valeria, Valentina, Antonella, Paraco Giuseppe, que além de fontes de informação colaboraram com a pesquisa.

Aos moradores da Comunidade Santa Clara, em especial a presidente da Associação de Moradores, Dona Zeza, por me receberem dentro da Comunidade e contribuirem para a pesquisa, demonstrando confiança no trabalho desenvolvido, sempre muito abertos e receptivos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com e para esta pesquisa.

RESUMO

Mediar o desenvolvimento de competências em informação para promoção do protagonismo social, em moradores de uma comunidade urbana, constituiu-se como temática desta investigação, cujo objetivo foi o de produzir, implementar e avaliar um modelo de mediação da informação na Comunidade Santa Clara em João Pessoa, Paraíba. Um processo que ocorreu pautando-se nos pressupostos teórico-epistemológicos da Ciência da Informação, alicerçados em uma perspectiva do paradigma social de Hjørland e Albrechtsen, dialogando com o sócio-interacionismo vygotskyano e com a hermenêutica de Gadamer e Capurro. Para atuar nesse contexto, o profissional da informação teve papel social como organizador e mediador para facilitar o acesso e o uso da informação, ajudando os sujeitos da pesquisa a se apropriarem da informação. Ações de informação foram acionadas no campo de pesquisa visando investigar as necessidades informacionais dos moradores, a fim de supri-las e de promover a reflexão nos sujeitos, que por si só podem entender e mudar suas realidades, ao se empoderarem da informação. Destarte, estas ações ocorreram primando pelo diálogo, compreensão e ausculta, objetivando identificar as brechas onde o mediador atuou junto ao coletivo. Por isso, esta investigação se caracteriza como uma pesquisa participante de natureza qualitativa. Os dados foram coletados por meio da realização de entrevista e observação direta, utilizando um roteiro de entrevista, um formulário de prospecção e diário de campo para registro dos dados, os quais foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, seguindo a trajetória de categorias produzidas a partir do planejamento de uma capacitação. A experiência adquirida durante o doutorado-sanduíche em Rione Sanità, na Itália, e na própria comunidade brasileira, forneceu elementos para a produção de um modelo de mediação da informação, que teve como fundamentos as teorias de outros modelos, como o modelo de desenvolvimento de competências intelectuais de informação de Sirvent e o modelo comportamento informacional de Wilson. Os resultados demonstram que, a implementação do modelo de mediação da informação elaborado, possibilitou a potencialização do protagonismo social nos sujeitos pesquisados, ao se apropriarem da informação utilizando-a para desenvolver um conjunto de habilidades, conhecimentos e aptidões. O modelo de mediação da informação está disponível para ser propagado, como um exemplo efetivo da capacidade de fornecer formas reais e legítimas de empoderamento da informação e emancipação cultural e social.

Palavras-chave: Mediação da Informação-Modelo. Competências em Informação. Protagonismo Social. Empoderamento. Ciência da Informação-Paradigma Social.

ABSTRACT

The main theme of this research is to mediate the development of the information skills to promote the social role among residents of an urban community, and its goal is to implement and evaluate a data model of mediation of the Community of Santa Clara located in João Pessoa, Paraíba. A process that has always been focused on theoretical and epistemological assumptions of Information Science, based in the perspective of social paradigm of Capurro, Hjørland and Albrechtsen, dialoguing with the socio-interactionism Vygotskiano and hermeneutics of Gadamer. To intervene in this context, the operator of the information has a social role of facilitator and mediator to facilitate access and use of information, helping people to get hold of the information. Information activities were conducted in order to investigate the information needs of the residents, as well as to provide and promote a self-reflection that allows individuals to understand how to improve their situation and how to get hold of the information. Thus, these actions have given priority to dialogue, understanding and listening, in order to identify gaps where the mediator works with the collective. Therefore, this research is characterized as qualitative research participant. Data were collected through interviews, form exploratory and field journal, and analyzed using content analysis technique, following the trajectory of categories produced by scheduling a training course. The experience gained during the internship doctorate at the "Rione Sanità" (Naples), in Italy, and also in the Brazilian community, provided evidence for the production of a mediation model of the information, which had as its foundation the theories of other models, such as the model of development of intellectual skills of information of Sirvent and the pattern of behavior of informational Wilson. The results show that the implementation of the information model of "elaborate mediation", allowed the strengthening of social leadership in the studied subjects, which acquired information using it to develop a set of knowledge, skills and interpersonal skills. The information model of mediation is available to be propagated as a good example of the ability to provide real and legitimate forms of empowerment of information and cultural and social emancipation.

Keywords: Mediation of information-Model. Information Skills. Social Leadership. Empowerment. Information Science-Social Paradigm.

SÍNTESI

Mediare lo sviluppo delle competenze di informazione per promuovere il ruolo sociale tra i residenti di una comunità urbana, costituisce il tema della presente ricerca, il cui obiettivo è quello di produrre, realizzare e valutare un modello di dati di mediazione della Comunità di Santa Clara sita in Joao Pessoa, Paraíba, BR. Un processo che è stato sempre incentrato su ipotesi teoriche ed epistemologiche della Scienza dell'informazione, basato nella prospettiva di paradigma sociale di Capurro, Hjørland e Albrechtsen, dialogando con il socio-interazionismo Vygotskiano e l'ermeneutica di Gadamer. Per intervenire in questo contesto, l'operatore dell'informazione ha un ruolo sociale di facilitatore e mediatore per facilitare l'accesso e l'uso delle informazioni, aiutando i soggetti ad impadronirsi delle informazioni. Azioni informative sono state condotte al fine di indagare le esigenze informative dei residenti, così da fornire e promuovere una riflessione autonoma che permetta ai soggetti di comprendere come migliorare la propria situazione e come impadronirsi dell'informazione. Così, queste azioni hanno dato priorità al dialogo, la comprensione e l'ascolto, al fine di individuare le lacune in cui il mediatore opera insieme al collettivo. Pertanto, questa ricerca si caratterizza come ricerca partecipante di carattere qualitativo. I dati sono stati raccolti attraverso interviste, formulario esplorativo e diario di campo, e analizzati mediante tecnica di analisi dei contenuti, seguendo la traiettoria di categorie prodotte tramite la pianificazione di un corso di formazione. L'esperienza acquisita durante lo stage di dottorato presso il Rione Sanità, in Italia, e anche nella comunità brasiliana, ha fornito prove per la produzione di un modello di mediazione delle informazioni, che ha avuto come fondamenti le teorie di altri modelli, come il modello dello sviluppo delle competenze intellettuali di informazione di Sirvent e il modello di comportamento informazionale di Wilson. I risultati mostrano che l'attuazione del modello di informazioni di mediazione elaborata, ha permesso il rafforzamento della leadership sociale nei soggetti studiati, i quali si sono appropriati dell'informazione adoperandola per sviluppare una insieme di conoscenze, abilità e competenze interpersonali. Il modello di informazioni di mediazione è disponibile per essere propagata, come esempio efficace della capacità di fornire forme reali e legittimi di empowerment delle informazioni e di emancipazione culturale e sociale.

Parole-chiave: Mediazione dell'Informazione-Modello. Competenze nell'Informazione. Leadership Sociale. Empowerment. Scienza dell'Informazione-Paradigma Sociale.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Modelo de comunicação todos-todos.....	77
FIGURA 2: Regime de Informação antes e após a pesquisa de mestrado..	83
FIGURA 3: Modelo de desenvolvimento humano	86
FIGURA 4: Desenvolvimento de competências intelectuais de informação.....	88
FIGURA 5: Indicador da mediação potencializadora do desenvolvimento integral.....	94
FIGURA 6: Modelo preliminar de mediação da informação para inclusão..	96
FIGURA 7: Modelo geral de comportamento informacional.....	99
FIGURA 8: O contexto da busca de informação.....	101
FIGURA 9: Necessidade e busca da informação.....	103
FIGURA 10: Modelo de comportamento informacional de Wilson de 1996.	104
FIGURA 11: Mapa conceitual do modelo de mediação da informação.....	106
FIGURA 12: Comunidade Santa Clara.....	115
FIGURA 13: Visão da entrada da Comunidade Santa Clara.....	116
FIGURA 14: Laboratório de informática em processo de construção dentro da Comunidade	117
FIGURA 15: Entrada principal Comunidade Santa Clara	118
FIGURA 16: Visão da Rua Principal da Comunidade.....	119
FIGURA 17: Trajetória do planejamento da capacitação.....	129
FIGURA 18: Current Sense-Making model	133
FIGURA 19: Modelo básico de aprendizagem e memória subjacente nas teorias modernas de “processamento de informação”	142
FIGURA 20: Cemitério della Fontanelle	158
FIGURA 21: Basílica Santa Maria della Sanità	158
FIGURA 22: Prédios históricos da Sanità	160
FIGURA 23: Uma das vias da Sanità	161
FIGURA 24: Ponte e elevador sobre a Sanità	163
FIGURA 25: Visão de cima da ponte da Sanità	164
FIGURA 26: Suor Lucia no prédio do <i>doposcuola</i>	166

LISTA DE FIGURAS (continuação)

FIGURA 27: Prédio onde ocorrem as atividades do trabalho social	167
FIGURA 28: Curso de italiano para os estrangeiros	168
FIGURA 29: Doposcuola (reforço escolar).....	174
FIGURA 30: Regime de informação das ações sociais na Sanità	180
FIGURA 31: Blog Quartiere Sanità e Blog La Mia Malafemmena	182
FIGURA 32: Modelo de integração social da Sanità	188
FIGURA 33: Trajetória da capacitação	193
FIGURA 34: Divulgação da capacitação durante distribuição de sopa e alimentos	195
FIGURA 35: Fluxo de comunicação na apresentação.....	205
FIGURA 36: Fluxo de comunicação na dinâmica de grupo.....	210
FIGURA 37: Mapa das relações	227
FIGURA 38: Regime de Informação vigente na CSC	234
FIGURA 39: Modelo de mediação da informação da Santa Clara	243

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Significados de mediação para Belmonte.....	55
QUADRO 2: Planejamento convencional versus planejamento participativo	128
QUADRO 3: Níveis de codificação de dados	140
QUADRO 4: Caracterização dos entrevistados na Itália.....	172
QUADRO 5: Primeiro nível de codificação (antes da capacitação)	214
QUADRO 6: Segundo nível de codificação (durante a exposição oral e a dinâmica de grupo)	218
QUADRO 7: Terceiro nível de codificação (durante o grupo focal).....	221
QUADRO 8: Relação entre objetivos específicos e competências	224
QUADRO 9: Competências do mediador.....	230

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
ACMCSC	Associação Comunitária dos Moradores da Comunidade Santa Clara
CI	Ciência da Informação
CSC	Comunidade Santa Clara
DCI	Departamento de Ciência da Informação
LT<i>i</i>	Laboratório de Tecnologias Intelectuais
ICI	Instituto de Ciência da Informação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PPGCI	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
PSF	Programa de Saúde da Família
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNICAL	Università della Calabria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REVISANDO A LITERATURA	27
2.1	PERCURSO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	27
2.2	A INFORMAÇÃO SOCIAL E SEU SIGNIFICADO NA TESE: o empoderamento como caminho autônomo para o desenvolvimento social	32
2.3	CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE O PARADIGMA DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	37
2.4	MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: aspectos conceituais e práticas sociais ...	48
2.5	COMPETÊNCIAS: habilidades para busca, organização e produção de informação	57
2.6	O EXERCÍCIO DA CIDADANIA A PARTIR DO ACESSO E USO DA INFORMAÇÃO	67
2.7	PROTAGONISMO SOCIAL: entre o dinamismo e a intervenção	70
2.8	REGIME DE INFORMAÇÃO DA COMUNIDADE SANTA CLARA	78
2.9	AÇÃO DE INFORMAÇÃO NA COMUNIDADE: potencializando competências	85
3	MODELO DINÂMICO DE MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: conceituação e aplicabilidade	90
3.1	MODELO DE WILSON: em busca de conjecturas para modelização	97
3.2	TEORIA FREIREANA: inspiração filosófica para a construção do modelo.....	107
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	111
4.1	CAMPO DE PESQUISA	114
4.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	120
4.3	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS	121
4.4	TRAJETÓRIA DE MONTAGEM DA CAPACITAÇÃO	125
5	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA-SANDUÍCHE	150

SUMÁRIO (continuação)

5.1	APORTE TEÓRICO	150
5.2	RIONE SANITÀ: um <i>quartiere sensibile</i>	157
5.3	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DA AMOSTRA	169
5.4	PERFIL DOS ENTREVISTADOS	171
5.5	ANÁLISE DOS DADOS EM BUSCA DE UM MODELO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL	175
5.5.1	Categoria integração social na Sanità	176
5.5.2	Categoria regime de informação das ações sociais	179
5.5.3	Categoria competências em informação dos voluntários e dos beneficiários/estudantes	182
5.5.4	Modelo de integração social na Sanità	186
6	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA NA COMUNIDADE SANTA CLARA	193
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA: um relato da realidade do campo de pesquisa	195
6.2	RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA CAPACITAÇÃO	198
6.3	O OLHAR DO PESQUISADOR E AS ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO	203
6.4	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	213
6.4.1	Competências dos participantes	223
6.4.2	Competências do pesquisador e instrutor	229
7	TEORIA E PRÁTICA EM MOVIMENTO: produzindo o modelo	233
7.1	REGIME DE INFORMAÇÃO VIGENTE NA CSC	233
7.2	PRODUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO MODELO	236
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
	REFERÊNCIAS	254
	APÊNDICES	270

1 INTRODUÇÃO

Mediar o processo de dinamização do protagonismo social¹ em moradores de uma comunidade urbana requer do mediador autoconhecimento profissional, e o entendimento de que ele é o principal protagonista de todas as ações de informação implantadas no campo de pesquisa. Além disso, o mediador deve ter em mente que estas ações devem ser realizadas sempre em conjunto, e de forma dialógica com todos os sujeitos envolvidos.

É preciso ainda que o mediador liberte-se de ideias conversadoras e estáticas, para poder sentir as demandas de um grupo, se conscientizando de seu papel na sociedade perante a responsabilidade social da área em que atua. Dessa forma, a intervenção e o empoderamento² são elementos que se associam para promover o protagonismo social, se constituindo como integrantes fundamentais para a produção de um modelo de mediação da informação implementado na Comunidade Santa Clara (CSC), nosso campo de pesquisa, localizado na cidade de João Pessoa, Paraíba, podendo ser propagado para outras comunidades urbanas brasileiras.

Observamos como primordial, no desenvolvimento deste empreendimento de pesquisa, apoiá-lo nos fundamentos teórico-conceituais da mediação da informação como prática social, que têm como base os pressupostos teórico-metodológicos da Ciência da Informação (CI), que, nesta investigação, está alicerçada em uma perspectiva do paradigma social de Hjørland e Albrechtsen (com o *domain-analytic paradigm* e o domínio do conhecimento como comunidades do pensamento ou do discurso), com profundo diálogo com sócio-interacionismo vygotskyano (em uma perspectiva social da informação, considerando os fatores históricos e culturais dos sujeitos em caráter coletivo de ação) e com a hermenêutica de Gadamer e de Capurro (na pré-compreensão, produção de sentido e na preocupação com a alteridade, de ser com o outro). Estas teorias se associam por apresentarem

¹ “Protagonismo é um conceito cujo significado é relacional, na medida em que só pode ser compreendido em relação aos diferentes sujeitos, envolvidos num acontecimento.” (KLEIN, 2009, p. 10).

² Conforme Cappelletti e Martinelli (2010), o empoderamento é um conceito complexo e indica um processo utilizado para designar o conjunto de conhecimentos, que permitem a um sujeito individual ou coletivo, identificar metas e desenvolver estratégias para alcançá-las, promovendo ações efetivas para alcançar os objetivos ou desenvolvendo a capacidade de compreender a influência de suas ações sobre acontecimentos.

críticidade social, levando em consideração que o sócio-interacionismo é processo histórico-cultural e a hermenêutica é processo crítico-cognitivo.

Esses alicerces em torno da pesquisa demonstram o quanto à questão social permeia todo trabalho teórico-metodológico, guiando-nos em todas as etapas dentro do campo estudado, e nos levando a corroborar com Hjørland e Albrechtsen (1995, p. 400, tradução nossa), de que a “[...] Ciência da Informação deveria ser vista como uma ciência social, em vez de uma ciência cognitiva. Deveria ainda construir princípios como instrumentos para otimizar determinadas práticas sociais de natureza informativa.” Além disso, devemos refletir a respeito do paradigma da apropriação da informação social na CI, onde os sujeitos são protagonistas de suas próprias histórias, e procuram se apropriar para produzir conhecimento, para benefício próprio e do seu grupo.

A apropriação da informação ocorre, de acordo com Almeida Júnior (2007, 2004), no processo de mediação, se constituindo em uma ação de produção e não puramente de consumo, pressupondo uma alteração, uma transformação, uma modificação do conhecimento, onde apenas o usuário pode determinar a concretização efetiva da informação.

Além do suporte teórico mencionado, o modelo de mediação da informação é permeado pelo desenvolvimento de competências em informação colocadas em prática dentro da CSC. Nessa perspectiva, corroboramos com Feres e Belluzzo (2009, p. 78), quando descrevem competência como sendo um composto de duas dimensões distintas: “[...] a primeira, um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática na realidade [...]”, no caso da segunda e mais almejada por essa pesquisa estabelece, “[...] uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social.”

Para se alcançar essas duas dimensões, como explicam os autores, foi necessário a promoção e acompanhamento de ações de informação (encontros/diálogos e uma capacitação **com** e **para** os moradores da CSC), a fim de possibilitar a apropriação de informações, bem como a reflexão de que esses moradores podem por si só mudar suas realidades, mesmo que recebam constantemente mensagens da sociedade de cunho esmagador e excludente. (FREIRE, 2001). Entendemos que, nesse contexto, houve um processo de

humanização, de conscientização do poder de transformação que há dentro de cada um.

Essas ações de informação são caracterizadas como uma ação planejada de interferência do mediador, e é justamente isso que a mediação da informação promove como afirma Almeida Júnior (2008, p. 47), uma ação que se contrapõe a ideia de isolamento, passividade, ou seja, “[...] todas as transformações sociais, de uma ou outra forma, influem e exigem posturas e mudanças tanto do espaço informacional, quanto dos que nele atuam e dos serviços implantados e oferecidos.”

A mediação permite, segundo Gomes (2010, p. 88), “[...] a produção, a circulação e a apropriação da informação, o que pressupõe a existência de dispositivos.” Percebemos que a mediação da informação representa uma oportunidade de atuar junto a comunidades urbanas, para ampliar as possibilidades de ação dos sujeitos dessas comunidades no mundo, de modo a serem reconhecidos e se reconhecerem, como uma forma de motivar cada morador a lutar por melhorias para si e para a coletividade, construindo um mundo melhor no presente e para a posteridade. Nesse sentido, como esclarece Almeida Júnior (2008, p. 46) a mediação da informação é “[...] toda ação de interferência - realizada pelo profissional da informação -, direta ou indireta; [...] singular ou plural; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional.”

É justamente essa ação de interferência da população (usuários da informação mediada) para o desenvolvimento do protagonismo social, que promovemos na CSC por meio das técnicas, instrumentos, suportes, recursos, agentes e processos da mediação da informação e que deixam de ser simples artifícios de transferência de conteúdos informacionais, para se constituírem em verdadeiros dispositivos produtores de sentidos. (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007).

A contextualização dessa pesquisa com ações de informação como práticas sociais e mediacionais, desenvolvidas na práxis junto com os moradores, nos leva a pensar que a CI está imersa em um paradigma social. Esse pensamento pode ser confirmado pela observação de Gracioso (2008, p. 157), de que “[...] ao desamarrarmos a informação de paradigmas físicos e cognitivistas, agregamos a ela uma potência de transformação social.” Para que essa potência se transforme em realidade, Varela (2007, p. 49) alerta que, é preciso dispor de mecanismos e

metodologias eficientes, capazes de alargar a socialização da informação, “[...] criando condições para que as informações sejam adequadamente distribuídas, de forma a produzir conhecimento e alcançar sua finalidade, que é promover o desenvolvimento.”

A produção do conhecimento, segundo alguns teóricos, parte de dois pressupostos epistemológicos: o conhecimento é gerado na prática, nas relações sociais concretas e a realidade está em constante movimento, portanto, construindo-se. Desta forma, o conhecimento é sempre um aspecto seletivo de determinado objeto, não existindo a possibilidade da neutralidade do conhecimento. (VARELA, 2007, p. 48).

Essa não neutralidade do conhecimento e os pressupostos epistemológicos, que permeiam seu processo de produção, são considerados relevantes para outro tipo de produção, a do processo de conscientização, de compreensão de que o sujeito tem de si próprio e da realidade que o cerca, da sua história e da sua atuação na construção histórico-social do seu entorno. Por isso, nos cercamos das teorias de Paulo Freire para tratar da ação libertadora, já que as ações de informação promovidas na Comunidade Santa Clara, junto com os moradores, visam à libertação, no sentido de haver por parte deles uma recusa à acomodação, incentivando o estímulo à mobilização e à superação das adversidades. Segundo Freire (1981, p. 65):

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes *no* mundo e *com* o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isso é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas como o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo.

A recusa à acomodação impulsiona os sujeitos a estarem **com** o mundo, pois somente quem consegue refletir sobre sua própria limitação é capaz “[...] de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante.” (FREIRE, 1981, p. 66). Desta forma, “[...] consciência *de* e ação sobre a realidade

são inseparáveis constituintes do ato transformador”, pelo qual nos fazemos seres de relação.

Em virtude do que expomos, como aporte teórico inicial e com base na experiência prévia vivenciada no campo pesquisa durante o mestrado, formulamos uma **tese** que norteou nosso caminhar durante as escolhas teórico-metodológicas, bem como durante o trabalho de campo e a interpretação dos dados coletados, qual seja: um modelo de mediação da informação desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos do paradigma social da CI, de uma abordagem construtivista e sócio-interacionista, funcionando como um suporte para o desenvolvimento de competências, por meio da aprendizagem mediada, pode possibilitar o protagonismo social, através do empoderamento, em moradores de uma comunidade urbana.

O desejo do “coração” desta tese concentra-se em, por meio da atuação na CSC, facilitar a produção de conhecimentos incentivando o processo de conscientização dos moradores da Comunidade como sujeitos desejosos de se mobilizarem para melhorar sua realidade social, de se empoderarem das informações que necessitam, e assim, tornarem-se protagonistas de suas próprias vidas.

Nesta perspectiva, formulamos o seguinte questionamento: quais as características teóricas e práticas que esse modelo precisa apresentar, para promover o desenvolvimento do empoderamento e, por consequência, o protagonismo social nos moradores de uma comunidade urbana? A resposta sinaliza para a necessidade de se desenvolver e implementar um modelo de mediação da informação, o que nos mobilizou a constituir a **hipótese** a ser corroborada ou refutada por esta pesquisa: a produção, implementação e avaliação de um modelo de mediação da informação na Comunidade Santa Clara, poderia potencializar o protagonismo social nos moradores CSC. Ressaltamos que, quem chega a ser protagonista é porque de alguma forma passou por um processo de empoderamento, um processo utilizado, conforme Cappelletti e Martinelli (2010), para designar o conjunto de conhecimentos, aptidões e habilidades interpessoais.

Para ocorrer a efetivação dessa hipótese, ou seja, sua corroboração, foi preciso provocar nos moradores o interesse em se apropriarem efetivamente da informação, propiciando o surgimento da consciência do valor que a informação pode ter na vida deles, ao suprir suas necessidades. Em razão disso, entendemos

que a mediação serve como estímulo e exerce uma função primordial de promover um diálogo com os moradores, de indicar possíveis caminhos para o protagonismo social.

Não se pode pensar na perspectiva de que os sujeitos são seus próprios mediadores, mas pensamos em um trabalho em conjunto no campo de pesquisa, uma construção coletiva inspirada na teoria da ação libertadora freireana, de procurar ouvir/sentir o que os moradores anseiam, visualizando a Comunidade como um lugar repleto de pessoas que exprimem de diversas formas os seus desejos.

Quando os moradores se apropriam da informação inicia-se outra etapa, a discussão do valor da informação, da autorreflexão do que significa ter acesso e usar a informação para benefício próprio, isso pode ser caracterizado como sendo o empoderamento. A próxima etapa seria alcançar o protagonismo social, o qual tem relação conceitual com o sócio-interacionismo e com o paradigma social da CI, ao deslocar seus atores para o papel principal, por revelar uma dimensão pessoal e ao mesmo tempo plural de convivência com o outro. Os protagonistas são, segundo Perrotti e Pieruccini (2007), simultaneamente sujeitos e objetos dos processos em que estão inseridos, produtores e criadores de significados, sentidos e práticas sociais.

A partir da experiência previamente adquirida no campo de pesquisa e da observação das necessidades informacionais dos moradores da Comunidade Santa Clara, e do entendimento da importância da integração social daquela realidade, delimitamos os seguintes **objetivos específicos**: a) investigar as necessidades informacionais dos sujeitos da pesquisa; b) implantar ações de informação visando atender as necessidades informacionais encontradas; c) averiguar as redes de informação sócio-comunicacionais por meio do regime de informação vigente na Comunidade Santa Clara; d) identificar elementos estruturais para compor o modelo de mediação da informação; e) avaliar os resultados da implantação dessas ações de informação e dos elementos constitutivos para o desenvolvimento do modelo a fim de disponibilizá-lo para outras comunidades. Estes objetivos se constituíram em fases estruturantes para o nosso **objetivo geral**, que foi: analisar o processo de produção, implementação e avaliação de um modelo de mediação da informação, com vistas a oferecer subsídios teórico-metodológicos para promoção do protagonismo social nos moradores da Comunidade Santa Clara.

Ainda no escopo desta tese, tratamos também da pesquisa realizada durante o doutorado-sanduíche no *quartiere sensibile*³ Rione Sanità, localizado no centro histórico de Napoli, Itália. Em relação à Comunidade Santa Clara ressaltamos que, estas são duas realidades diversas, mas que apresentam semelhanças no que concerne ao processo de fragmentação e marginalização social, segregação e empobrecimento, que ocorre de forma globalizante em diversas partes do planeta, desde as megalópoles às cidades consideradas de médio porte no contexto europeu, e não apenas em periferias, mas em áreas centrais. Por outro lado, as similitudes entre os dois países supracitados, são verificadas ainda quanto às ações empreendidas para transformar essa realidade excludente, sendo conduzidas por líderes comunitários e voluntários.

A pesquisa no *quartiere* Rione Sanità visou observar a dinâmica relativa à integração social e ao empoderamento da informação pelos seus habitantes, bem como todas as ações realizadas para tal intento. A metodologia utilizada para efetivação da pesquisa na Itália foi a mesma empregada na Comunidade Santa Clara. Escolhemos a abordagem qualitativa, a pesquisa participante, a técnica de observação participante e os instrumentos: roteiro de entrevista, formulário de prospecção e diário de campo para coleta de dados junto aos líderes comunitários, voluntários e moradores das duas realidades. Os dados foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin com o estabelecimento de categorias.

Nesse contexto, sentimos ainda a necessidade de tratarmos da justificativa pessoal para realização desta pesquisa, que é a de prosseguir o trabalho na Comunidade Santa Clara, no sentido de compreender o sentimento do que é estar à margem, do que é viver em uma comunidade, e também por sentir o cotidiano dos moradores, seus problemas e as dificuldades para superá-los. Isso nos impulsiona a querer compartilhar os benefícios proporcionados pela ciência para os sujeitos que necessitam, proporcionando-lhes a possibilidade de caminharem com independência

³ A expressão «quartieri sensibili» foi utilizada por Magatti (2007) quando realizou uma pesquisa em periferias de dez cidades italianas, e teve como assistentes Cappelletti e Martinelli (2010). As autoras ressaltam que esse termo se refere aos bairros e áreas que se caracterizam - independentemente da localização geográfica no mapa da cidade a que pertencem -, pela presença simultânea, embora variável, de uma multiplicidade de fatores de debilidade social: elevadas taxas de habitação popular; alta incidência de grupos vulneráveis e colocados à margem por um grau de sofrimento experimentado; concentração da população com baixo grau de instrução; carência de infraestrutura, estradas, transporte e instituições públicas; além da expansão da economia informal e ilegal.

em direção ao protagonismo social, tendo como suporte seus próprios conhecimentos e vontade de crescer.

A decisão de continuar com essa problemática, surgiu a partir da reflexão sobre o processo vivido pelos moradores da CSC, de estarem à margem da sociedade da informação, entendendo que os efeitos desse processo nas populações socioeconomicamente carentes vão desde o não acesso ao mercado de trabalho, seja esse formal ou informal, assim como a falta de engajamento, de interação social com as pessoas que comungam o mesmo espaço, que também estão à margem, e principalmente os que não vivem na dependência de proteção social pública, que não experimentam está sob o jugo de políticas governamentais imediatistas.

Conforme Dalla Zen (2010), esse processo de marginalização se instalou dentro da sociedade de modo assustador transformando-se num global, intenso e progressivo processo de pauperização de grandes parcelas da população, desorganizando os tradicionais padrões de convívio social e o aumento sem limites das ações de violação dos direitos humanos mais fundamentais. A violência, a instabilidade e a criminalização da política avançam cotidianamente, com um alastramento dos problemas sociais.

Além disso, faz-se necessário explicar que desenvolvemos durante o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação na Universidade Federal da Paraíba, uma pesquisa para intervir no processo de exclusão informacional vivido pela Comunidade Santa Clara. A intervenção ocorreu mediante pesquisa de campo para registro, organização e divulgação das “fontes de informação” (sujeitos da pesquisa) constituídas por pessoas da Comunidade.

Na CSC foi implantada uma ação de informação para criar a interface virtual “*Blog da Comunidade Santa Clara*”, <comunidadesantaclara.wordpress.com>, na plataforma *Wordpress*, visando disseminar o *tesouro de conhecimentos*, ou seja, a memória social e o saber dos moradores da Santa Clara, que está disponível para as próximas gerações. (FARIAS; FREIRE, 2011). A apropriação dos resultados da pesquisa (O *Blog*) pela Comunidade gerou o projeto de extensão “Curso Gerenciamento de *Blogs*”, no âmbito do PPGCI/UFPB, cuja finalidade foi desenvolver competências nos moradores da Santa Clara.

O resultado da pesquisa na CSC foi acrescido, em ação recíproca da Comunidade e conforme pressuposto da metodologia da pesquisa-ação, da determinação de dar continuidade à publicação do *blog* (a interface virtual de comunicação da informação). Ademais do projeto de extensão para capacitação dos voluntários da CSC, disseminadores do *tesouro de conhecimentos* da Comunidade, foi desenvolvida uma atividade de ensino mediante um tutorial para criação de blogs, em parceria com o Laboratório de Tecnologias Intelectuais – LT⁴ do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (DCI/UFPB).

Dessa forma, refletimos a partir de Freire (2004) e Wersig (2003), que esta pesquisa de doutorado significa um aprofundamento do estudo acima citado, e que por isso continuamos nos orientando no aspecto social da Ciência da Informação, que pode ser verificado por meio da concretização de pesquisas de cunho socialmente responsável visando contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, nos orientamos por teorias e escolhas metodológicas apresentadas em oito seções. A primeira seção, a introdução, traz um panorama das questões tratadas ao longo da tese: o paradigma adotado, o questionamento de pesquisa norteador do estudo, a tese, os objetivos, a justificativa e as hipóteses.

A segunda seção versa sobre a revisão de literatura, tratando dos pressupostos epistemológicos desta tese, das considerações teórico-conceituais do paradigma social da Ciência da Informação, conceituando a mediação da informação, as competências em informação, a cidadania, o protagonismo social, o regime de informação e as ações de informação.

Já na terceira seção apresentamos as teorias em torno do modelo de mediação da informação, com foco principalmente nos modelos de Wilson e de Belmonte, trazendo ainda a inspiração filosófica freireana da ação libertadora para a construção do modelo.

A quarta seção delinea a metodologia da pesquisa, versando sobre o campo de pesquisa, abordagem, técnicas, métodos e instrumentos escolhidos para coleta e

⁴ O LTⁱ estabeleceu uma parceria com nossa pesquisa de mestrado dando continuidade no doutorado, e se constitui em um projeto de pesquisa - ensino - extensão, com vistas ao desenvolvimento de ações que facilitem o acesso livre à informação científica e tecnológica, de modo a promover reflexões e propiciar competências em tecnologias intelectuais de produção, comunicação e uso dessa informação. Disponível em: <<http://dci.ccsa.ufpb.br/lti/>>

análise dos dados. Além disso, ressaltamos a trajetória da montagem da capacitação realizada na Comunidade.

A quinta seção é dedicada à pesquisa realizada durante o doutorado-sanduíche na Itália. Apresentamos as conceituações teóricas que nos guiaram no campo de pesquisa, bem como a escolha metodológica. Focamos nos dados coletados e analisados, os quais foram utilizados para construir o regime de informação vigente em Rione Sanità e o modelo de integração social da comunidade italiana.

Os resultados da pesquisa em terras brasileiras são apresentados na sexta seção, na qual relatamos a realidade do campo de pesquisa por meio da caracterização da amostra, mostramos os recursos didáticos utilizados durante a capacitação, descrevemos e interpretamos as anotações do diário de campo e das entrevistas realizadas com os moradores participantes das ações de informação. Nesta seção, também versamos a respeito das competências que os participantes desenvolveram durante a capacitação, bem como as competências que o pesquisador/mediador deve desenvolver para efetivar com sucesso ações dentro de um campo de pesquisa com as peculiaridades de uma comunidade urbana.

Na sétima seção construímos o atual regime de informação da CSC, descrevendo os elementos constituintes identificados. Na sequência, apresentamos o modelo de mediação da informação construído a partir da delimitação teórica desta tese, da inspiração em outros modelos e da experiência no campo de pesquisa. Finalizamos com a oitava seção que trata das reflexões finais, da compreensão proporcionada por este empreendimento de pesquisa, enfim, apresenta uma síntese de todo o percurso, os resultados, as vivências e reflexões, e traz também indicações para futuras pesquisas.

2 REVISANDO A LITERATURA

Esta pesquisa se aporta teoricamente em campos do conhecimento que parecem ser indispensáveis diante dos objetivos dispostos. Campos estes, que se interconectam ao proporcionar sustentabilidade teórica necessária, para a construção de um conhecimento sobre metodologias aplicáveis ao desenvolvimento de um modelo de mediação da informação. A primeira abordagem teórica pauta-se nos pressupostos epistemológicos da Ciência da Informação, pois esta pesquisa encontra-se nesta área do conhecimento, por meio da Linha de Pesquisa Produção, Circulação e Mediação da Informação do PPGCI/UFBA. O campo teórico ainda teve como suporte fundamental, teorias em torno da mediação da informação, de modelos de comportamento informacional e do regime de informação, tencionando a produção, juntamente com os sujeitos da pesquisa, de um modelo que contivesse em seu arcabouço teórico as teorias da ação libertadora.

A contribuição da mediação da informação ocorreu teoricamente apresentando práticas sociais e incentivos cognitivos, conforme a realidade dos paradigmas cognitivo e social da CI, focados no usuário, sendo que o primeiro busca “acertar” as necessidades e possíveis satisfações dos usuários, enquanto o segundo constrói as atividades criando um ambiente propício para construção conjunta de práticas e conhecimentos com os usuários. Aplicando a essa pesquisa, a prática de mediação cognitiva trabalha *para* os moradores e a prática de mediação social trabalha **com** os moradores, dessa forma atuamos, por meio da mediação social, promovendo maior consistência teórica à pesquisa fortalecendo a práxis durante o trabalho de campo.

2.1 PERCUSO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao se pensar no acesso e na disseminação da informação e do conhecimento, um dos eventos mais marcantes na história ocidental e que serve de referência até os dias atuais foi a invenção da imprensa. Anterior a este fato, a necessidade de se registrar o conhecimento humano, as práticas cotidianas, o saber já propagado oralmente, surgiram os desenhos rupestres no interior das cavernas, a

exemplo da caverna Altamira, localizada na Espanha, que conserva um dos conjuntos pictóricos mais relevantes da Pré-História.

A partir da invenção da imprensa, em torno de 1450, com tipos móveis na Alemanha, o saber começa a ser difundido e publicitado, o que até então era considerado como conhecimento privado ou secreto, um sinal de status, de poder, por parte do clero ou do estado, passa a ser conhecido por outros segmentos da sociedade através da imprensa, que facilitou a interação entre o conhecimento e os padronizou. Pode-se inferir que o legado da imprensa trouxe um debate do que seria o conhecimento público, a exemplo de Lutero defensor do compartilhamento do saber entre os leigos.

Três momentos foram fundamentais neste processo de evolução humana do conhecimento: a revolução científica, o renascimento e o iluminismo. Foi a partir da revolução científica, como lembra Carvalho (2002), que o crescimento intelectual do homem foi ampliado com o redimensionamento da produção do conhecimento, a partir do uso cada vez maior das técnicas de impressão. Nessa perspectiva, a idade média se caracteriza como relevante, pois nesse período surgiram as universidades, que tinham como principal característica uma filosofia medieval ocidental influenciada pelo pensamento religioso. Entretanto, durante o renascimento surgiu a necessidade da experimentação guiada pela era moderna, onde a questão central se pautava no método e na estrutura do conhecimento.

O iluminismo, por sua vez, valoriza, conforme Carvalho (2006, p. 3), “[...] a ascensão do homem com a missão de transformar o mundo, contando com o apoio do poder real”. Segundo a autora, esta valorização influenciou a disseminação da informação e do conhecimento, e desta forma o periódico foi escolhido como um dos mais vigorosos meios de comunicação a serviço do conhecimento científico, uma vez que o projeto iluminista “[...] desencadeia um processo incontrolável de crescimento da imprensa escrita importante para a história cultural do homem”.

Entre as fontes de informação que simbolizam as ideias iluministas, as bibliografias e catálogos se destacam, porque ainda na forma manuscrita já disseminavam informação referente aos acervos existentes nas bibliotecas medievais. [...] O projeto iluminista elege a enciclopédia e os periódicos científicos, fruto do pensamento da época, canais de disseminação do conhecimento científico gerado e disseminado para toda a sociedade. Eles são elementos sinalizadores de novo tempo. Entretanto, é no século XX que o aumento da produção do conhecimento passa a exigir novas técnicas de

organização do documento, da informação, ressaltando a sistematização científica da documentação liderada por Paul Otlet, La Fontaine e M. Dewey. (CARVALHO, 2002, p. 01-03).

Na contemporaneidade, o avanço científico “[...] amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria tecnologias cada vez mais sofisticadas”, e nesta perspectiva, “[...] a informação é usada, absorvida, assimilada, manipulada, transformada, produzida e disseminada no mundo interconectado.” (CARVALHO, 2006a, p. 1), fazendo com que o acesso ampliado e democratizado ao conhecimento humano provoque mudanças no fluxo informacional.

Dando continuidade a tríade da evolução humana do conhecimento, Bachelard (1996) divide o pensamento científico em três etapas históricas: o estado pré-científico; o estado científico e o novo espírito científico. O autor indica o estado que se torna um obstáculo a formação do espírito científico: o pré-científico, pois une em um objeto todos os conhecimentos, e esse objeto desempenha um papel sem se preocupar com a hierarquia dos papéis empíricos. Além disso, esse espírito pré-científico sempre revela a psicologia desse estímulo, que é o verdadeiro valor de convicção, sem nunca chegar sistematicamente à psicologia do controle objetivo. Uma das principais teses do livro de Bachelard (1996) é da supremacia do conhecimento abstrato e científico sobre o conhecimento primeiro e intuitivo, vinculado ao emocional.

No contexto da formação do espírito científico Bachelard (1996) ressalta que a tarefa mais difícil é substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão, razões para evoluir. Ele também ressalta que nada prejudicou tanto o progresso do conhecimento científico quanto a falsa doutrina do geral, que dominou de Aristóteles a Bacon, e que continua sendo para muitos uma doutrina fundamental do saber, pois a generalidade imobiliza o pensamento e o conhecimento geral é quase fatalmente conhecimento vago.

O autor trata da simples questão de perguntar, pois o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente melhor questionar. Além disso, Bachelard (1996) trata sobre o papel do epistemólogo, que deve tomar os fatos como se fossem ideias, inserindo-as num sistema de pensamento. O autor aponta um obstáculo muito especial à formação do espírito científico, seria um obstáculo epistemológico: o obstáculo animista nas ciências físicas. Com a ideia de

substância e com a ideia de vida, ambas entendidas de modo ingênuo, introduzem-se nas ciências físicas inúmeras valorizações que prejudicam os verdadeiros valores do pensamento científico.

Outra ideia de Bachelard (2006) comprovada na academia é a de que um conceito torna-se científico na proporção em que se torna técnico, em que está acompanhado de uma técnica de realização, e de que o ser humano é naturalmente um fator de interiorização privilegiado. Parece que o homem pode sentir e conhecer diretamente as propriedades íntimas de seu ser físico. A obscuridade do 'eu sinto' predomina sobre a clareza do 'eu vejo'. O homem tem consciência de ser, por seu corpo tomado de um vago sentimento, uma substância.

Shigunov Neto e Teixeira (2006, p. 224) dividiram esse conhecimento humano em: os conhecimentos científicos (produzidos, hipoteticamente, para atender as necessidades da sociedade) e os conhecimentos técnicos ou tecnológicos (produzidos para atender as necessidades exclusivas da indústria e dos modos de produção). "A construção e o desenvolvimento dos conhecimentos científico e tecnológico implicam, necessariamente, em aquisição e troca de informações. Assim, a construção do conhecimento só é possível com a informação."

A aquisição de conhecimento depende, segundo Burke (2003, p. 161), "[...] não só da possibilidade de acesso a acervos de informação, mas também da inteligência, pressupostos e práticas individuais." Nesse contexto, o conhecimento científico juntamente com a tecnologia tem possibilitado o desenvolvimento de dispositivos a serem utilizados visando o progresso em inúmeros campos de saber. De acordo com Morin (2005) é inegável as virtudes de verificação e de descoberta que o conhecimento científico proporciona em relação a todos os outros modos de conhecimento. No entanto, Morin alerta para a ambivalência, ou seja, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência, por isso faz-se necessário refletir de forma complexa e promover uma proposta ética capaz de tratar a coexistência de opostos, por exemplo, as dualidades: ordem-desordem, objetividade-subjetividade, certeza-incerteza, separabilidade-inseparabilidade entre outras.

Visualizando as ambivalências criadas no rol da ciência, e ao mesmo tempo seguindo as reflexões quanto aos progressos incitados pelo conhecimento científico, Morin (2005, p. 25) ressalta que o desenvolvimento disciplinar das ciências não traz

unicamente as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, enclausuramento ou fragmentação do saber. Constitui-se grande desligamento das ciências da natureza daquilo a que se chama prematuramente de ciências do homem. “O mesmo ocorre do ponto de vista das ciências do homem, somos incapazes de nos pensar, nós, seres humanos dotados de espírito e de consciência, enquanto seres vivos biologicamente constituídos.”

Para tratar da “superespecialização” de Morin apresentamos Boaventura Santos (2003) que, apesar de fazer uma comparação entre a ciência moderna e a ciência pós-moderna, proporciona a visualização do que seria a “especialização” conforme esse autor. Segundo Santos (2003), na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização, e, é tanto mais rigoroso quanto mais restrito for o objeto sobre o qual incide.

No caso da ciência pós-moderna, ela procura reabilitar o senso comum, por reconhecer nesta forma de conhecimento, algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. Ela não segue um estilo unidimensional facilmente identificável: o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. (SANTOS, 2003).

É preciso estar consciente de que apesar do “progresso de seus aspectos nocivos ou mortíferos”, a ciência, conforme Morin (2005, p. 20), está no âmago da sociedade e, embora bastante distinta dessa sociedade, é inseparável dela, “[...] isso significa que todas as ciências, incluindo as físicas e biológicas, são sociais. Mas não devemos esquecer que tudo aquilo que é antropossocial tem uma origem, um enraizamento e um componente biofísico.” O conhecimento científico é benéfico por se basear em dados verificados e está apto a fornecer previsões concretas, entretanto, “[...] o progresso das certezas científicas [...] não caminha na direção de uma grande certeza, contrariamente à ideia da ciência clássica que consagrava o universo como uma máquina determinista impecável e conhecível.”

Mesmo a ciência se constituindo como forma superior de conhecimento, é preciso que os cientistas queiram promover o progresso da consciência, o que Morin (2005, p. 35) denomina como crise espiritual e moral, condições *sine qua non* para

confrontar a ética do conhecimento com a ética cívica e humana de todo cientista. Conforme o autor, todo cientista “[...] serve, pelo menos, a dois deuses, que pareciam complementares, mas vê-se que também são antagônicos. O primeiro é a ética do conhecimento, que exige que tudo seja sacrificado à sede de conhecer. O segundo é o da ética cívica e humana.” Ao transpor essa ética cívica e humana, o pesquisador/cientista negligencia sua responsabilidade científica perante a sociedade, o que prejudica potencialmente sua pesquisa. Dessa forma, se faz necessário encontrar o caminho entre esses dois deuses antagônicos citados por Morin, e para isso, tratamos de expor o significado da informação na tese, fundamentada socialmente e inspirada no paradigma social da CI (apresentado na subseção 2.3).

2.2 A INFORMAÇÃO SOCIAL E SEU SIGNIFICADO NA TESE: o empoderamento como caminho autônomo para o desenvolvimento social

Direcionamos nosso olhar para os autores que concebem a informação como uma força fundamental para o desenvolvimento da sociedade, a fim de estabelecermos o significado da informação na tese, a partir do nosso objeto de estudo e de toda a dinâmica da realidade que o cerca. Dessa forma, corroboramos e incorporamos o sentido da informação conceituada por Silva (2006) como um fenômeno humano e social, que emana de um sujeito que conhece, se emociona, pensa e interage como o mundo sensível à sua volta, e com a comunidade de sujeitos que se comunicam entre si. Além disso, segundo Moore (1997) quando as pessoas utilizam a informação, em suas atividades sociais, educacionais, culturais e do cotidiano, exercendo seus direitos à cidadania, ela se constitui como um bem social.

Desse modo, acreditamos no potencial da informação de minimizar desigualdades, podendo principalmente fortalecer a cidadania, desde que seja distribuída, segundo Brennand (2002, p. 204), com base em uma “[...] ampla política educacional e de formação continuada, onde a informação seja o pilar de uma rede de inteligência coletiva que maximize as oportunidades sociais.”

Para que essas oportunidades sejam efetivadas, é preciso entender que “[...] a informação não é afetada somente por seu ambiente, mas ela própria afeta os outros elementos desse ambiente. A informação não é aquilo que está somente

embutida numa estrutura social, mas ela mesma é criadora da estrutura." (BRAMAN, 1989, p. 239). De acordo com a autora, a informação incorpora não apenas as formas instrumentais de poder, mas também o poder consensual. Assim sendo, Braman conceituou a informação em quatro dimensões com o objetivo de direcioná-las a quem elabora políticas públicas, quais sejam: a) informação como recurso (*information as a resource*); b) informação como uma mercadoria (*information as a commodity*); c) informação como uma percepção de padrões (*information as perception of pattern*) e d) informação como uma força constitutiva da sociedade (*information as a constitutive force in society*).

A quarta dimensão foi incorporada por essa investigação, pois as definições que tratam a informação como uma força constitutiva na sociedade são, conforme Braman (1989, p. 241), aplicáveis a praticamente todos os tipos de fenômenos e “[...] processos em que a informação está envolvida, pode ser aplicada a uma estrutura social de qualquer grau de articulação e complexidade, e conceder informações, seus fluxos e usar um poder enorme na construção de nossa realidade social”. Percebemos nas palavras da autora uma sintonia com o que foi almejado para nosso campo de pesquisa, isto é, trabalhar com a informação como força, que nos impulsiona a priorizar o empoderamento da informação, a buscar o equilíbrio nas tomadas de decisões comuns, sem emoldurar ou moldar os sujeitos da pesquisa, imputando-lhes qualquer tipo de competência em informação.

É preciso ressaltar que empoderamento é definido pela Unesco (2009) como um processo social e político, subproduto natural de acesso a informações precisas, justas e imparciais que representam uma pluralidade de opiniões, permitindo aos cidadãos adquirir controle sobre suas próprias vidas, trabalhar cooperativamente e orientar seus líderes. Os fluxos de informação devem estar em vários níveis e dimensões, com muitas conversas, alimentando a consciência coletiva e enriquecendo a vida ativa da comunidade.

Já para Cappelletti e Martinelli (2010), o empoderamento se traduz em um conceito complexo e indica um processo utilizado para designar o conjunto de conhecimentos, que permitem a um sujeito individual ou coletivo, identificar metas e desenvolver estratégias para alcançá-las, promovendo ações efetivas para alcançar os objetivos ou desenvolvendo a capacidade de compreender a influência de suas ações sobre acontecimentos. O empoderamento pode influenciar a vida privada do

indivíduo e contribuir ativamente para a construção da vida pública, influenciando-a através de processos participativos, como por exemplo, em audiências para votação de políticas públicas para sua cidade, bairro e comunidade. Em uma perspectiva emancipatória, empoderar é conforme Horochovski e Meirelles (2007, p. 486),

[...] o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas. Como o acesso a esses recursos normalmente não é automático, ações estratégicas mais ou menos coordenadas são necessárias para sua obtenção. Ademais, como os sujeitos que se quer ver empoderados, muitas vezes, estão em desvantagem e dificilmente obtiveram os referidos recursos espontaneamente, intervenções externas de indivíduos e organizações são necessárias, consubstanciadas em projetos de combate à exclusão, promoção de direitos e desenvolvimento, sobretudo em âmbito local e regional, mas com vistas à transformação das relações de poder de alcance nacional e global.

Os autores alertam que, é preciso ter em mente que o empoderamento é uma variável multidimensional, e não pode ser generalizada, como algo que se tem ou não de forma absoluta, ou seja, há graus de empoderamento, nunca se é totalmente empoderado. Destarte, o importante é minimizar o hiato entre os mais e menos empoderados, refletindo que o empoderamento não deve ser reduzido a sua dimensão política. Horochovski e Meirelles (2007) explicam que se faz necessário levar em consideração aspectos como, a necessidade do aumento da autoestima dos indivíduos e a análise do ambiente e das circunstâncias, nas quais esses indivíduos se encontram, a exemplo da insegurança econômica e da luta diária pela sobrevivência. Daí a relevância do processo de conscientização por parte dos cidadãos do controle de suas próprias vidas, e do trabalho em comunhão com os outros indivíduos para construir estratégias e ações, visando atingir os objetivos traçados coletivamente, a fim de obter os recursos necessários para toda a comunidade.

Nesta perspectiva, o mediador, que atua em uma comunidade, pode ajudar os moradores, levando ao conhecimento dos interessados, os aspectos que envolvem o empoderamento e a necessidade de discussão de todas as informações necessárias para se pleitear políticas, projetos e ações. Para ratificar essa questão, Gohn (2004) afirma que o empoderamento envolve procedimentos, que tenham a capacidade de gerar processos de desenvolvimento autosustentável, com a mediação de agentes externos, a exemplo de profissionais da informação e de

educadores sociais, atores fundamentais na organização e o desenvolvimento dos projetos.

Dessa forma, compreende-se como fundamental, que os sujeitos da pesquisa possam se empoderar da informação de que necessitam e de sua força constitutiva, mas antes é necessário gerá-la, promover o estímulo a essa apropriação, refletindo que a informação não é, conforme Marteleto (2002, p. 102) “[...] processo, matéria ou entidade separada das práticas e representações de sujeitos vivendo e interagindo na sociedade, inseridos em determinados espaços e contextos culturais.” Sendo a informação uma força constitutiva, suas abordagens sociais buscam, segundo Silva e Gomes (2013, p. 12), a consubstanciação de uma fundamentação alteritária, compreendendo a informação não mais como instrumento de posse do “[...] emissor/autor, mas construída na interação entre emissor/autor e receptor/usuário, e apresentando neste último o primado básico de sentido da informação, colocando em relevo o processo de mediação da informação e sua construção social.”

Quando ocorre essa construção social, interacionista e mediacional da informação (o que nos remete ao sócio-interacionismo de Vygotsky, um dos pilares da nossa pesquisa a ser tratado mais a frente), o modo de agir dos sujeitos de natureza informativa proporciona identidade a um domínio de conhecimento, que pode ser definido, de acordo com Nascimento (2006, p. 33), como “[...] prática informacional constituído de informação construída pelas estruturas informacionais pertencentes às comunidades discursivas e resultantes da interação do sujeito com o meio.” De acordo com a autora:

Esta possibilidade de se olhar a ‘informação’ significa a mudança da unidade de estudo de um fenômeno físico da informação como ‘coisa’ ou ‘estado mental de ideias e opiniões’ do indivíduo, para um fenômeno social de informação coletiva, estruturas de conhecimento e instituições de memória das *comunidades discursivas*. O resgate das origens ontológicas do conceito informação – dá forma a alguma coisa, permite-nos entender o processo dinâmico de (in-) formação – a *essência* do objeto. [Entendemos] a informação pelo olhar *sociologizado* de Hjørland: o estudo das *estruturas informacionais* pertencentes às *comunidades discursivas* de um domínio de conhecimento organiza as *práticas informacionais* construídas historicamente, culturalmente e socialmente. (NASCIMENTO, 2006, p. 33, grifo da autora).

Essas práticas informacionais demonstram que os pesquisadores da Ciência da Informação se centram, cada vez mais, em pesquisas em torno do seu objeto de estudo, no seu contexto de criação, de uso, de apropriação e, principalmente, na

forma como ele se constitui socialmente. Dumont e Gattoni (2003, p. 53) definem essa questão explicando que a compreensão dos fenômenos informacionais ocorre, necessariamente, “[...] pela observação da sociedade e das práticas de circulação das informações naquele dado contexto, análise esta centrada nas redes socioculturais, nas quais se consolidam opiniões, crenças e ações.” Para os autores, o desafio consiste em conseguir estabelecer uma sintonia entre as teorias e práticas sociais com as ações de informação, visando aprender o fazer e o uso de informações.

Destarte, as ações de informação foram efetuadas no campo de pesquisa primando pelo diálogo, compreensão e ausculta, visando identificar as brechas onde o mediador/pesquisador pode atuar junto ao coletivo, tentando não deixar que pela ausência de informação haja a decadência social, pois como afirma Shera (1977, p. 10), “[...] o cérebro se deteriora quando privado de informação, assim também a sociedade, se se quer evitar-lhe a decadência, deve fazer constante provisão para a aquisição e assimilação de novas informações”, transmitindo-as ao possibilitar que qualquer indivíduo ou grupo possa ter acesso ao que é comunicado e ao que é comunicável.

Portanto, verifica-se que é necessário provocar no indivíduo em estado de marginalização, o interesse em apropriar-se eficazmente da informação, propiciando o surgimento da consciência do valor que a informação terá sobre sua vida desde as necessidades básicas. Nesse contexto, a mediação serve como estímulo e exerce uma função primordial na promoção do diálogo com os moradores dos *quartieri sensibili*/comunidades, para indicar a possibilidade de se obter o empoderamento da informação. Obviamente, não se pode pensar na perspectiva de que esses moradores serão mediadores autônomos num primeiro momento.

É preciso que as ações de integração social sejam aplicadas por meio de uma construção coletiva inspirada, por exemplo, na teoria da libertação de Paulo Freire, de ouvir e sentir o que os habitantes anseiam, e visualizar os campos de pesquisa como um lugar repleto de protagonistas que exprimem seus desejos de modo diverso. Uma abordagem essencialmente social, que demonstra que essa pesquisa está alicerçada pelo paradigma social da Ciência da Informação na perspectiva de Hjørland e Albrechtsen, com o viés hermenêutico de Gadamer e Capurro, e com

abordagem do sócio-interacionismo de Vygotsky - teorias que fortalecem nossa escolha.

2.3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE O PARADIGMA DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Na maioria das comunicações científicas analisadas a respeito do tema paradigma, Thomas Kuhn aparece como referência recorrente. Na perspectiva de alguns cientistas, Kuhn provocou reflexões sobre as revoluções nas estruturas científicas, no entanto, para outros ele não surpreendeu, os quais parecem não valorizar o empenho desse filósofo em conceituar o termo paradigma e contextualizá-lo de acordo com os padrões dominantes da cultura dos praticantes da ciência. Kuhn (1992) traz em seu livro diversas definições a respeito de paradigma, explicando em seu posfácio a motivação para isso.

Analisamos duas vertentes, ou seja, uma definição inicial e uma posterior que nos levou a um entendimento do que seriam paradigmas: “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p.13) comunidade esta, que “[...] consiste em homens que partilham um paradigma” (p. 219) e que se esforçaram, tendo ou não sucesso, para contribuir com a evolução da ciência por meio de suas pesquisas.

De acordo com González (2005, p. 10), para definir e caracterizar um paradigma deve-se pensar em onze aspectos, sendo eles: caráter sociológico, ou seja, a referência que a comunidade científica assume; demanda consensual, que se refere à necessidade de aceitação generalizada e não imposta de modos básicos de ação; historicidade, o reconhecimento da validade temporária; natureza estrutural e sistêmica, baseada na presença de uma organização harmoniosa, completa e componentes integrados diferentes; a instrumentalidade demarcadora, a delimitação de um campo de estudo; convenções metodológicas quanto à forma de lidar com a parte da realidade em que se tem um interesse; contexto de legitimação, os critérios para avaliar as soluções propostas para os problemas abordados; linguagem, formas e meios de expressão convencionalmente aceitos e comunicação; aspecto organizacional, sistema de hierarquias e relações inter e intracomunitárias; natureza

epistemológica, formas privilegiadas para a produção de conhecimento dentro da comunidade; e caráter prescritivo, normas de desempenho acordadas.

O itinerário e a descrição desses aspectos levam à percepção de que há sentido denominar, como o fez Kuhn (1992, p. 83), um paradigma como um modelo ou padrão aceito, mesmo que a primeiro momento ele pareça limitado. Um modelo possibilita, a partir da aquisição de seu status, apontar soluções de problemas, o que proporciona ao paradigma obter sucesso, ou melhor, “[...] uma promessa de sucesso e a ciência normal⁵ atualiza essa promessa e potencializa o conhecimento dos fatos apresentados pelo paradigma”. Conforme o autor existe um lado bom do paradigma, quando os cientistas são impelidos a investigar uma parcela da natureza com profundidade. O abandono do paradigma ocorre quando ele já não é mais eficaz. Kuhn (1992, p. 83) explica que, além disso, “[...] os cientistas mostram-se intolerantes com teorias inventadas por outros, ou seja, que não se ajusta ao paradigma dominante nem é visto.”

Nessa arena de competição de qual será o paradigma dominante, uma teoria deve ser melhor do que suas competidoras, mas não precisa explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada. “Na ausência de um paradigma ou de algum candidato a paradigma, todos os fatos que possivelmente são pertinentes ao desenvolvimento de determinada ciência têm a probabilidade de parecerem igualmente relevantes”. (KUHN, 1992, p. 35). Isso acontece porque, segundo Ostermann (1996, p. 191), no contexto de uma revolução científica, onde pode surgir uma nova tradição de ciência normal, um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma tende a ficar distante de acontecer. O que realmente sucede é “[...] uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações”.

Outro alerta que Kuhn (1992, p. 26) faz é de que, o surgimento ou a criação de novas teorias provoca a mesma resposta por parte de alguns especialistas, que veem sua área de competência infringida por essas teorias. “Para esses homens, a nova teoria implica uma mudança nas regras que governam a prática anterior da

⁵ ‘Ciência normal’ seria para Kuhn (1992, p. 29) a “[...] pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior”.

ciência normal. Por isso, a nova teoria repercute inevitavelmente sobre muitos trabalhos científicos já concluídos com sucesso.” E essa repercussão ocasionada pelas novidades fundamentais de fatos ou teorias pode ser vista como uma forma de enriquecer o mundo do cientista de forma qualitativa e quantitativamente. “A competição entre segmentos da comunidade científica é o único processo histórico que realmente resulta na rejeição de uma teoria ou na adoção de outra”. (KUHN, 1992, p. 27). O autor também aponta para uma ‘dura’ realidade que os cientistas têm de se submeter, pois os que não desejam ou não são capazes de acomodar seu trabalho ao novo paradigma (uma definição nova e mais rígida do campo de estudos) terão de atuar isoladamente ou unir-se a algum grupo.

Ao discutir sobre paradigma dominante, Santos (1988, p. 48) enfatiza que sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, ao negar o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se guiam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. “É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem”. Em relação a essa ruptura, Capra (1996) entende que o paradigma que está retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, modelando nossa moderna sociedade ocidental e influenciando significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em:

[...] várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico, e — por fim, mas não menos importante — a crença em que uma sociedade na qual a mulher é, por toda a parte, classificada em posição inferior à do homem é uma sociedade que segue uma lei básica da natureza. Todas essas suposições têm sido decisivamente desafiadas por eventos recentes. E, na verdade, está ocorrendo, na atualidade, uma revisão radical dessas suposições. (CAPRA, 1996, p. 16).

Uma revisão radical e profunda de suposições ou valores arraigados, em uma sociedade presa a dogmas positivistas, faz surgir um novo paradigma, talvez o que Boaventura Santos chama de paradigma emergente, o paradigma da ciência pós-moderna, como ele denominou. Nesse contexto, Capra (1996, p. 20) esclarece que, é preciso perceber que o paradigma está impregnado de valores, “[...] mesmo que grande parte das pesquisas detalhadas possa não depender explicitamente do

sistema de valores do cientista [...] que é o responsável por suas pesquisas não apenas intelectual, mas também moralmente.”

A condição propícia para surgir um paradigma emergente é quando um paradigma dominante está em crise profunda e irreversível, o que é ocasionado, conforme Santos (1988, p. 54) pelo resultado interativo de uma pluralidade de condições sociais e teóricas. Ele esclarece que a “[...] identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.”

Nesse espaço, surge a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte, obtida por via especulativa, fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite. De acordo com Santos (1988, p. 60) já que é uma revolução científica “[...] que ocorre numa sociedade, ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico, tem de ser também um paradigma social.” Para Graciane (1997, p. 182), o que perpassa a crise do paradigma da ciência moderna é uma questão das relações “[...] entre o ser e o devir ou entre a permanência e a mudança”, sendo essa a:

[...] questão clássica na história do conhecimento humano, retomada na modernidade sob a hegemonia do extraordinário desenvolvimento atingido pela Física Moderna, como modelo de conhecimento científico, quando do abandono da perspectiva iluminista, de racionalidade fechada, universal. Assim, considera-se que o conhecimento é capaz de exprimir-se num mundo aberto, no qual a participação e a construção do homem são imprescindíveis.

Em relação à crise de um paradigma, Graciane (1997, p. 184) ressalta que, “[...] o que se verifica é que os períodos de crise são extremamente fecundos, pois buscam e abrem novas possibilidades ao pensamento e descobrem novos paradigmas alternativos aos modos de pensar anteriores”. Por isso, a substituição de um paradigma por outro, de um velho por um novo, requer um período de crise revolucionária, que pode durar por um longo período, o tempo que requer uma revolução científica. “O novo paradigma redefine os problemas e as incongruências até então insolúveis e dá-lhes uma solução convincente e é nessa base que se vai impondo à comunidade científica.” Na revolução pelo embate para a consolidação do novo paradigma, “[...] as provas cruciais aduzidas em favor do novo paradigma podem facilmente ser consideradas ridículas, triviais ou insuficientes pelos

defensores do velho paradigma”. Por isso, Santos (1978, p. 28) diz que “[...] o diálogo entre os cientistas tende para o monólogo na proporção da incomensurabilidade dos paradigmas em confronto.”

Um combate entre o paradigma dominante e o paradigma emergente, onde a ciência moderna que desconsiderou o conhecimento proveniente do senso comum, agora dá lugar à ciência pós-moderna que, ainda de acordo com Santos (1988, p. 70) “[...] procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo.”

Há um empenho por parte dos pesquisadores em inserir no discurso científico a questão social, ou seja, a vontade de uma socialização da ciência, a necessidade da visão global, holística, a preocupação com a ética e a moral nas pesquisas, e a responsabilidade em dividir com a sociedade os progressos obtidos por meio das pesquisas. Essa tendência anunciada por Boaventura já está sendo empregada em várias áreas, a exemplo da CI, que de acordo com Capurro (2003, p. 3), “[...] nasceu com um paradigma físico, questionado por um enfoque cognitivo idealista e individualista, sendo este por sua vez substituído por um paradigma pragmático e social.” Ele explica que nossa área inicia-se como teoria da *information retrieval* baseada numa epistemologia fisicista, mas que esse paradigma exclui:

[...] o papel ativo do sujeito cognoscente, ou de forma mais concreta, do usuário, no processo de recuperação da informação científica, em particular, bem como em todo processo informativo e comunicativo, em geral. Não por acaso, essa teoria refere-se a um “receptor” (*receiver*) da mensagem. Não é de se estranhar que os limites dessa metáfora hajam conduzido ao paradigma oposto, o cognitivo. [...] Isso nos leva à ontologia e à epistemologia de Karl Popper que influenciaram diretamente o paradigma cognitivo proposto por B. C. Brookes (1977, 1980), entre outros. A ontologia popperiana distingue três “mundos”: o físico, o da consciência ou dos estados psíquicos, e o do conteúdo intelectual de livros e documentos, em particular o das teorias científicas. Popper fala do “terceiro mundo” como um mundo de “objetos inteligíveis” ou também de conhecimento sem sujeito cognoscente. (CAPURRO, 2003, p. 8-9).

A despeito desse enfoque social, Capurro (2003, p. 9) explica que sua “[...] perspectiva permanece cognitiva no sentido de que se trata de ver, de que forma os processos informativos transformam ou não o usuário, entendido como sujeito cognoscente possuidor de modelos mentais do mundo exterior”, que durante processo informacional são transformados. Esse paradigma considera a informação como sendo algo separado do usuário, vendo-o distante dos condicionamentos sociais e materiais do existir humano. Capurro (2003, p. 10) explica que “[...] é essa

visão reducionista que é criticada por Bernd Frohmann, que considera o paradigma cognitivo não só como idealista, mas também como associal.”

O que significa que os princípios do paradigma cognitivo não são suficientes para responder aos desafios vivenciados pela Ciência da Informação, no que concerne à perspectiva social. Segundo Capurro (2003, p. 4), o êxito ou o predomínio de um “[...] paradigma científico está sempre em parte condicionado às estruturas sociais e aos fatores sinérgicos, incluindo eventos fora do mundo científico, cujo efeito multicausal não só é difícil de prever, como também de analisar *a posteriori*.” Dessa forma, nesse contexto premente de um paradigma que preencha as brechas do paradigma cognitivo, surge o paradigma social para contribuir na construção de novos conhecimentos, percebendo os sujeitos como protagonistas e primando pela construção da “[...] informação de forma coletiva e interacionista, promovendo autonomia aos usuários da informação em termos de escolhas e, principalmente, nos processos de uso, apreensão e apropriação de informação.” (SILVA; FARIAS, 2013, p. 53). Essas características nos fizeram direcionar nossa pesquisa na perspectiva do **paradigma social** da CI estabelecendo diálogo com o sócio-interacionismo vygotskyano e com a hermenêutica de Gadamer e Capurro. Esse diálogo se faz necessário, pois, o paradigma social é considerado como um paradigma emergente, ou seja, ele está em processo de consolidação de suas concepções teóricas e práticas, caminhando na:

[...] constituição de fundamentos de domínios de uma comunidade discursiva e na hermenêutica da informação. Mas acima de tudo, é pertinente considerar que o paradigma social dá margem para a criação de novas percepções, interpretações e contribuições *ad infinitum*, visando amadurecer os estudos teóricos, epistemológicos e empíricos da CI. (SILVA; FARIAS, 2013, p. 53).

Consideramos pertinente, nos aportamos, principalmente, em Hjørland e Albrechtsen para tratar do paradigma social da CI, já que os autores vêm desenvolvendo estudos nessa área desde a década de 90, propiciando a fertilização de um ambiente propício a efetiva aplicabilidade desse paradigma denominado por eles como paradigma analítico do domínio ‘*domain-analytic paradigm*’, o qual estabelece que: a “[...] melhor forma para compreender a informação em CI é estudar o domínio do conhecimento como comunidades do pensamento ou do discurso, que são partes da divisão de trabalho na sociedade.” (HJØRLAND;

ALBRECHTSEN, 1995, p. 400, tradução nossa). De acordo com os autores, o *domain-analytic paradigm* é um paradigma social e concebe a CI como:

[...] uma das ciências sociais; com uma abordagem funcionalista, procura entender a função implícita e explícita da informação e comunicação, para delinear os mecanismos subjacentes ao comportamento da informação dessa compreensão; e ainda como abordagem realístico-filosófica tentando encontrar as bases para a CI em fatores que são externos para as percepções individualistas-subjetivas dos usuários em oposição, por exemplo, aos paradigmas cognitivo e behaviorista. (HJØRLAND; ALBRECHTSEN, 1995, p. 400, tradução nossa).

A definição de Hjørland e Albrechtsen apresenta o paradigma social da CI como conjunto de estudos voltados para atividades a serem desenvolvidas com os sujeitos, e não apenas para eles, levando em consideração a realidade social, econômica, histórica e política de cada campo de pesquisa, bem como, “[...] as condições sociais de produção do *habitus* e *capital* de cada sujeito, além de seus conflitos, subjetividades, relações de força e poder, interesses, contradições e tensões que alimentam, historicamente, e progressivamente, o *campo* de conhecimento.” (NASCIMENTO; MARTELETO, 2004, p. 9). O paradigma social da CI não concebe a informação o *status* de “coisa” ou a restringe as formações cognitivas individuais, como explica Martins (2013, p. 2), pelo contrário trata de inserir o sujeito como protagonista no cerne dos processos informacionais: “A informação é localizada, portanto, em seus matizes históricos, econômicos, culturais, tecnológicos, sociais e políticos.”

Na visão de Capra (1996, p. 16) o paradigma social é “[...] uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza.” Essas práticas de que trata o autor, são, segundo Nascimento e Marteleto (2004, p. 2), as práticas sociais produzidas pelos protagonistas em seu espaço social “[...] estruturado pelo conjunto de ações, representações e interações sociais que os sujeitos enfrentam.”

Ao refletir sobre as palavras dos autores, que trabalham com o paradigma social na CI, é possível mensurar a relevância da aplicação teórica e metodológica desse paradigma, e inferir que se faz premente a produção de mais estudos direcionados às dimensões sociais e culturais da informação, onde, conforme Nascimento e Marteleto (2004, p. 1), a captação e a interpretação da informação acontecem, indicando que os problemas informacionais de determinados campos de

conhecimento estão ligados “[...] aos objetos, operações e relações entre o que os seus participantes percebiam como importante dentro do acervo de soluções e experiências acumuladas e daquelas disponibilizadas para a sociedade.” As autoras ainda enfatizam que a Ciência da Informação tem direcionado seu olhar mais para:

[...] a facilitação ou adaptação da comunicação indivíduo-sistema, do que [para] o entendimento ou explicação de sua prática social. Não há dúvidas que os processos de produção, transferência e uso das informações são sociais, já que eles acontecem entre a sociedade e suas relações sociais. E, por isso, estão concatenados ao desenvolvimento social, que é fruto do crescimento urbano e comercial, da diferenciação de classes, da especialização do trabalho, das inovações tecnológicas, do acesso educacional, do bem-estar social e do entretenimento, no quadro da modernidade ocidental. (NASCIMENTO; MARTELETO, 2004, p. 4).

Corroboramos com as autoras quando afirmam que, centrar as pesquisas apenas na “facilitação ou adaptação da comunicação indivíduo-sistema” indica uma postura de dominação do paradigma cognitivo do sujeito isolado, sem procurar compreender sua prática social, o que demonstra não ser suficiente para responder as demandas de pesquisas que priorizam estudar o sujeito em seu contexto como protagonista que interage com sua realidade social.

Dessa forma, retificamos que mesmo ainda sendo emergente, entendemos que as características teórico-metodológicas do paradigma social podem preencher as lacunas apresentadas acima, deixadas pelo paradigma cognitivo, mesmo que para isso, seja necessário estabelecer um diálogo com teorias filosóficas que apresentam criticidade social, a exemplo da **hermenêutica** de Hans-Georg Gadamer, a qual foi atribuída o significado apenas de pré-compreensão textual, mas, de acordo com Gadamer (1997, p. 441), “[...] compreender significa, primeiramente, sentir-se entendido na coisa, e somente secundariamente destacar e compreender a opinião do outro como tal.”

As palavras de Gadamer (1997, p. 438) proporcionam indícios de que na hermenêutica há um forte sentido de alteridade e de respeito ao diálogo com o outro, de escutá-lo e de se questionar, não sobre que fazemos ou devemos fazer, “[...] mas sim sobre o que acontecerá conosco em relação ao nosso desejo e ação [...]”, essa é uma questão que nos indica um caminho em direção ao saber e nos conduzir a arte de pensar. Isso ocorre, pois:

A hermenêutica tem de partir do fato de que, quem quer compreender está vinculado com a coisa em questão que se expressa na transmissão e que tem ou alcança uma determinada conexão com a tradição a partir da qual a

transmissão fala. Por outro lado, a consciência hermenêutica sabe que não pode estar vinculada à coisa em questão, ao modo de uma unidade inquestionável e natural, como se dá na continuidade ininterrupta de uma tradição. Existe realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza, e nela se baseia a tarefa da hermenêutica, [...] isto é, com atenção posta no que foi dito: a linguagem em que nos fala a tradição, a saga que ela nos conta. (GADAMER, 1997, p. 442).

A tradição nos contou a saga da oralidade e da transmissão da cultura na Comunidade Santa Clara durante nossa pesquisa de mestrado, que tem na voz dos mais velhos o respeito pelos ensinamentos propagados durante conversas informais, que demonstram a preocupação com o outro, pois para compreendê-lo devemos, de acordo com Schönherr-Mann (2010), comparar e considerar as diferentes perspectivas a respeito de um diálogo, e se essas perspectivas se sobrepõem, pode-se entrar em um processo de 'fusão' com o outro, o que Gadamer chama de "fusão de horizontes", um dos vários conceitos apresentados em seu livro Verdade e Método (Wahrheit und Methode) e que objetivam apresentar alternativas para resolução de alguns desafios atuais, sejam conflitos culturais ou o lado sombrio do progresso tecnológico. Esses conceitos são utilizados na Ciência da Informação que utiliza a hermenêutica como paradigma e que conforme Capurro (2003, s. p.):

[...] postula justamente a diferença entre pré-compreensão, oferta de sentido e seleção, tomando como marco de referência, não a pré-compreensão de um sujeito ou usuário isolado, mas a de determinada comunidade assim como a de um campo específico de conhecimento e/ou de ação no qual o usuário está já implícita ou explicitamente inserido.

Essas características fazem da hermenêutica um método das ciências do espírito (Geisteswissenschaft), uma denominação alemã para as ciências sociais e humanas, que permitiria manter aberto o sentido da verdade histórica própria da ação e pensamentos humanos. (CAPURRO, 2003). Um método que, nesta investigação, permite a não adoção de uma postura absolutista dentro do campo de pesquisa, e sim a interação dialógica com os sujeitos reconhecendo a necessidade de ouvir e procurar interagir com eles diante da realidade que os cerca, pois para a hermenêutica de Gadamer devemos estar alertas para a ilusão de “[...] compreender o homem como ser-no-mundo sem considerar que também é um ser-em-conversa-com-os-outros.” (AGUILAR, 2004, p. 16). Esse mesmo autor confirma que Gadamer sempre primou pela postura do diálogo, do saber escutar, empregando o conhecimento da autolimitação, que é a compreensão de que, quem não ouve ou ouve mal, é quem escuta constantemente a si mesmo.

De acordo com Aguilar (2004), para Gadamer, ser demasiado cheio de impulsos e interesses próprios faz parte da condição humana, por isso, a verdadeira humanidade do homem consiste em, superar os obstáculos, e ser capaz de entrar em diálogo, mesmo que não se encontre palavras capazes de expressar algo definitivo. É essa a essência do diálogo, que não tem, em princípio, nenhum fim, pois sempre podem surgir novos elementos em nosso espírito, que proporcionem a ideia do acolher o que o outro realmente quer dizer, e buscar e encontrar o terreno comum para além de sua resposta. Para que isso ocorra:

É necessário liberar as possibilidades criativas e alcançar o entendimento que envolve a linguagem. Isso só pode ser conseguido com o intercâmbio vivo de ideias. Por isso, o pluralismo que vivemos em todos os âmbitos tem um significado verdadeiramente produtivo. O mundo pluralista em que vivemos representa um novo desafio, a nova torre de Babel. Nesta perspectiva, podemos compreender que para Gadamer a nova tarefa da filosofia é salvaguardar espaços abertos de convivência, mesmo sobre o estranho. (AGUILAR, 2004, p. 14).

Percebemos que ao pensar nos espaços abertos de convivência, Gadamer expressa ao máximo suas reflexões do cuidado (Sorge) com o outro, do estar com o outro (Mit-Sein), de ter a consciência aberta ao mundo, ao outro, pois, segundo Fernández-Labastida (2006, p. 60) na visão de Gadamer, o “[...] homem experimenta a finitude propriamente no limite dos que toma consciência em sua experiência da alteridade, ou seja, a relação original de "ser-aí" com o outro”, e por isso a hermenêutica é explicada por Gadamer como uma forma de entender a nós mesmos, ao mundo que nos rodeia e de nos relacionarmos com ele, e não sobre um método ou uma técnica de interpretação de textos.

Para compreendermos a nós mesmos e ao outro, precisamos entender o processo histórico e social que nos cerca e, para isso, podemos nos utilizar dos pressupostos do **sócio-interacionismo** de Vygotsky (1991), que trata do conceito de mediação na relação do homem com o ambiente, ou seja, na interação do homem com o mundo, que se dá justamente por processos sociais, culturais e históricos pelo uso de instrumentos, de signos, que foram e são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

De acordo com Vygotsky (1991), o uso de instrumentos pelos homens tem efeitos nas relações internas e funcionais no interior do cérebro humano, e os ajudam a se relacionarem mais eficazmente com seu ambiente. De acordo com o

autor, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela, e essa totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento foi denominada por Vygotsky de mediação. Para ele, a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

O mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua origem na sociedade e na cultura, conforme Vygotsky (1991, p. 9), havendo uma “[...] íntima relação entre a sua natureza fundamentalmente mediada e a concepção materialista dialética de mudança histórica.” Para o autor, a mediação pode promover a interação entre os indivíduos e, a partir desse contato/comunicação, possibilita a construção de novos aprendizados, os quais são vistos por Vygotsky (1991, p. 148) como um processo profundamente social:

[...] que enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. [...] Nessa teoria, o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus "níveis reais de desenvolvimento".

Corroborando com Vygotsky sentimos a necessidade, a partir da experiência dentro do campo de pesquisa, de elaborar conteúdos para uma capacitação promovida para os moradores da CSC, focados nos “níveis reais de desenvolvimento” e da realidade que os cerca, localizando as possíveis brechas onde o mediador pode fazer o diferencial, visando que os sujeitos da pesquisa se apropriassem das informações e internalizassem o aprendizado, para externá-lo no momento em que para eles for necessário, a exemplo de uma entrevista de trabalho. A teoria de Vygotsky nos proporcionou a compreensão de que é por meio do diálogo, da mediação e das construções socialmente elaboradas do conhecimento que podemos desenvolver uma pesquisa orientada no paradigma social da CI. Por isso, foi preciso a presença de uma prática mediacional com abordagem hermenêutica e sócio-interacionista, na perspectiva de favorecer o diálogo, as ações de informação e as conexões necessárias entre o mediador e os mediados, pesquisador e sujeitos da pesquisa, enfim, pensando na alteridade e se vendo no outro (Mit-Sein) e como ele se preocupando (sich Sorgen machen um andere).

2.4 MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: aspectos conceituais e práticas sociais

A mediação nesta pesquisa se aporta no paradigma social da Ciência da Informação a partir da visão de Hjørland (2004), que reflete sobre a aplicação da *domain analysis* (análise do domínio) na CI, como uma contribuição especial na humanização, em uma compreensão social no arcabouço de um paradigma sócio-cognitivo, e ainda do ponto de análise de Capurro (2003) nessa mesma vertente, ao explicar que um paradigma pragmático e social substituiu um paradigma físico, um paradigma baseado em enfoque cognitivo idealista e individualista. Vemos essa substituição ocorrer na prática do campo de pesquisa, principalmente por percebermos, que o conhecimento necessita ser construído coletivamente, nesse caso, **com** os moradores da Comunidade Santa Clara, o que pode ser comprovado a partir da necessidade explicitada por eles próprios, para a escolha da temática de uma capacitação, a qual foi promovida na CSC.

A *domain analysis* oferece uma perspectiva teórica, de acordo com Hjørland (2004), capaz de satisfazer a necessidade de uma teoria abrangente da CI por ser uma abordagem que une teoria e prática. Tem uma visão coerente de todos os principais conceitos em Ciência da Informação e fornece uma identidade consistente com a história do campo, possibilitando a união de diferentes subdisciplinas a exemplo da organização do conhecimento, recuperação da informação e competências em informação. Conforme Hjørland (2004), a *domain analysis* teria o domínio (e não o sujeito) como foco primário, embora tenha uma visão sobre os processos cognitivos individuais, o que é denominado como ponto de vista sócio-cognitivo e está relacionado, por exemplo, à psicologia histórico-cultural russa por meio de Vygotsky.

Nessa perspectiva, da mediação vista por uma abordagem sócio-cognitiva, corroboramos com Gomes (2010, p. 87), que ao tratar de mediação, ressalta que é preciso situá-la como ação vinculada à vida, ao movimento, ao processo de construção de sentidos. Isso ocorre porque o ser humano se desenvolve, segundo Vygotsky (1984) pela interação social ao adquirir a condição humana na relação com o mundo, mediado por instrumentos culturais – signo, palavra, símbolo. Segundo o autor, o conhecimento é uma produção cultural, diretamente relacionada à

linguagem, e a mediação é a ação que se interpõe entre sujeito e objeto de aprendizagem, sendo a palavra de fundamental relevância.

Essa abordagem de Vygotsky (1991) traz como tema central o entendimento de que o ser humano se desenvolve pela interação social, o que ocorre quando o desenvolvimento cognitivo mantém estreita relação com a aprendizagem, quando há apropriação do conhecimento produzido pela humanidade e estabelecimento de relações com meio. Isso só acontece se o aprendizado for adequadamente organizado para resultar “[...] em desenvolvimento mental e por em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” Por isso, o aprendizado é “[...] um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VYGOTSKY, 1991, p. 61). Conforme o autor, para se construir conhecimento é preciso uma ação partilhada, significando um processo de mediação entre sujeitos, através da interação, das relações com os outros e seu meio social, por isso, que qualquer função psicológica superior, se foi externa “[...] significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.”

A mediação entre sujeitos também significa, como explica Kulhthau (1993, p. 128), “[...] permitir às pessoas fazer conexões, mover-se do concreto ao abstrato, reconhecer a necessidade de saber mais, estudar mais profundamente e obter maior compreensão”, a qual pode proporcionar aos moradores da CSC o desenvolvimento da consciência possível, de que trata Lucien Goldmann, e se tornarem protagonistas. Para isso, a mediação da informação é fundamental, por se tratar, conforme Kulhthau (1993, p. 128), da “[...] intervenção humana para assistir a busca de informação e aprendizagem a partir do acesso à informação e uso.” Afinal, como afirmam Ferreira e Almeida Júnior (2013), o principal resultado da mediação da informação é o conhecimento, e nesse contexto, é imprescindível a atuação da figura do mediador, aquele que interfere no momento da busca por informação de outra pessoa, e que de acordo com Belmonte (2007, p. 23) é alguém que guia, orienta, intermedeia, amplifica, organiza e desenha processos formativos, o que implica em “[...] conhecer quanto contribui a autêntica construção da obra mais complexa que podemos empreender, como a formação de uma pessoa.”

Para contribuir para a formação e aprendizagem, é preciso intervir, mas antes de se chegar à efetiva intervenção, há outros níveis de mediação apresentados por Kuhlthau (1993), que os direcionou para os bibliotecários, os quais ampliamos para todos os profissionais da informação, quais sejam:

- a) **organizador**: o mediador atua apenas na operacionalização do sistema;
- b) **localizador**: a ação aqui se concentra na localização de informações ou na resposta de questionamentos do usuário, trata-se de uma intervenção factual;
- c) **identificador**: a mediação ocorre quando se indica fontes visando satisfazer as necessidades do usuário;
- d) **conselheiro**: é a fase na qual o mediador procura entender o problema, para então recomendar fontes, do geral ao específico;
- e) **tutor**: neste nível, o mediador percebe a real necessidade do usuário, estabelece um diálogo, interage, recomenda, encoraja, elabora estratégias e avança para o momento da resolução do processo contribuindo na construção do conhecimento do usuário.

Os cinco níveis de Kuhlthau demonstram que o mediador para estabelecer uma relação de intervenção com o usuário, no processo de organização do seu saber, recorre ao seu repertório intelectual, social, ideológico e afetivo, com explica Varela (2007b, p. 83), que ainda explica que o mediado recebe e interfere na informação, “[...] por meio de seu próprio repertório, constituído por seus conhecimentos prévios, por suas predisposições com relação ao conteúdo e ao próprio mediador.” Obviamente, que as mensagens entre esses dois sujeitos transitam por “[...] caminhos multiformes, interligados, gerando movimentos em diferentes condições, uma vez que as fontes se alteram ciclicamente e em espiral numa composição de infinitas variáveis.” (p. 83).

É preciso diferenciar o mediador do intermediário, como alerta Kuhlthau (1993), pois o intermediário pode atuar como um elo entre a informação e o usuário, mas esta ação pode acontecer sem envolver qualquer interação humana. Utilizamos alguns pressupostos de Souto (2008) para esclarecer a relação entre intermediação, mediação e interação. Este autor cita exemplos, tendo por base serviços de disseminação seletiva de informações:

- a) **a intermediação pode ocorrer adotando-se ou não a interação** - um intermediário pode elaborar, mensalmente, uma lista dos novos títulos de

publicações recebidas, organizá-la por áreas temáticas e disponibilizá-la em um site ou deixá-la em algum local físico de acesso público (bibliotecas, centros de pesquisa, corredores de universidades);

- b) **a presença da interação não pressupõe, obrigatoriamente, a existência da mediação** - um intermediário pode interagir, ocasionalmente, com outro indivíduo e identificar que ele trabalha em uma atividade que tem relação com uma das áreas temáticas da lista organizada, contendo os novos títulos de publicações recebidas ao longo do mês. Assim, o intermediário passa a enviar, mensalmente, ao usuário, via e-mail, a lista com os títulos das novas publicações recebidas naquela área temática;
- c) **a ação de interação pode estar focada na demanda ou na necessidade** - um indivíduo pode interagir com um intermediário e representar para ele sua demanda. O intermediário, então, com foco na demanda, a partir da questão apresentada pelo indivíduo, a representa em um serviço de alerta de uma base de dados. Porém, um mediador, na mesma situação, com foco na necessidade do usuário, discutiria com o usuário, a fim de verificar se o usuário tem clareza de seu problema, o grau de conhecimento prévio já possuído em relação ao assunto, se a demanda apresentada corresponde realmente à necessidade que o motivou a iniciar a busca pela informação, etc. Se a demanda apresentada pelo usuário corresponde a sua necessidade, o mediador pode representá-la em um serviço de alerta de uma base de dados. Se a demanda apresentada pelo usuário não corresponde a sua necessidade, o mediador desenvolve um processo de mediação com o usuário, levando-o a compreender e externalizar sua necessidade de informação, para que, então, possa representá-la em um serviço de alerta de uma base de dados. Dependendo do nível de mediação proposta, o mediador pode, inclusive, ao longo do processo, atuar no sentido de facilitar a apropriação da informação.
- d) **o objetivo (intermediação ou mediação) da ação de interação tem relação direta com o foco (atender demanda ou necessidade)** - quando um indivíduo, por exemplo, no contexto de serviços de disseminação seletiva de informações, ao desenvolver uma ação de interação, para identificar o perfil do usuário, está com foco no atendimento da demanda, ele está

atuando com o objetivo de intermediar. Se o foco estiver na necessidade, ele estará atuando com o objetivo de mediar. (SOUTO, 2008, p. 62).

Percebemos que Souto considera a mediação e atuação do mediador, como uma ação de interferência na necessidade do usuário/mediado, conduzindo-o a expressar e compreender essa necessidade, podendo facilitar o processo de busca e até de apropriação da informação. Por isso, o mediador deve estar preparado, consciente do seu papel e poder de interferência, para elaborar estratégias a fim de ajudar o mediado nessa apropriação. Destarte, o mediador precisa estar atento não apenas para a necessidade do usuário, mas a tudo que o envolve, a exemplo da personalidade e dos sentimentos.

Dessa forma, durante esta investigação de doutorado, o profissional da informação atuou dentro do campo de pesquisa como mediador, por ser essencial, como explica Silva (2012, p. 119), “[...] para se pensar uma construção sócio-cognitiva e interacionista no âmbito dos usuários da informação.” Para Gomes e Santos (2009, p. 3), a “[...] participação do profissional da informação é fundamental no processo de mediação, para que o usuário se aproprie da informação de que necessita tanto nas atividades de representação e organização, quanto nas de interação direta para facilitação do acesso e do uso da informação.” Reforçando essa ideia Almeida Júnior (2009, p. 92) defende que:

A mediação está presente em todos os fazeres do profissional da informação. Em algumas ações, no entanto, a mediação está presente de forma implícita, muito embora dirigindo e norteando todas as atividades ali desenvolvidas. O armazenamento de informações é alimentado a partir de interesses e demandas dos usuários. A política de seleção, amplamente discutida no desenvolvimento de coleções, tem o usuário final como base de sustentação. O mesmo se dá com os trabalhos de processamento das informações: têm suas ações voltadas para a recuperação de informações que atendam e satisfaçam necessidades dos usuários.

O profissional da informação, a partir da consciência da interferência, ainda conforme Almeida Júnior (2008, p. 48), é entendido em outro estrato profissional, “[...] o daqueles que fazem história, são sujeitos na sociedade e participam efetivamente da construção do destino da humanidade.” Para o autor, seria mais do que isso: “[...] é com a consciência de que interfere, de que se realiza como profissional na relação com o usuário é que a democracia da informação poderá se concretizar”, pois ao lidar com a informação, os espaços informacionais permitem e

propiciem lutas e embates, “[...] transformando-se nos locais aptos à realização, efetivação e concretização da democracia, da inclusão informacional e social.”

A ideia de neutralidade, tanto do mediador como do processo de mediação, torna-se claramente inapropriada e o momento da relação/interação profissional da informação x usuário é estruturado não como algo estanque e fracionado no tempo, mas envolvendo os personagens como um todo, os conhecimentos conscientes e inconscientes, e o entorno social, político, econômico e cultural em que estão imersos. A mediação da informação é um processo histórico-social. O momento em que se concretiza não é um recorte de tempo estático e dissociado de seu entorno. Ao contrário: resulta da relação dos sujeitos com o mundo. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 93).

Na visão de Varela (2008, p. 36), a mediação ocorre no processo de interação do profissional com o usuário, no momento da comunicação. Os elementos que compõem a mediação e que vão permitir a consonância de objetivos entre o que busca o usuário e o que lhe oferta o profissional acontecem bem antes da busca, “[...] mediante um processo dialógico em que o profissional se antecipa ao desejo do usuário e organiza o estoque de informação, dialogando com este usuário potencial.” Desta forma, “[...] os elementos que compõem a mediação são os que vão permitir a harmonia de objetivos entre o que busca o usuário e o que o profissional oferece.” As palavras de Varela nos levam a corroborar com Silva e Silva (2012, p. 04) ao afirmarem que a mediação da informação “[...] age como um fio condutor, que liga processos e aproxima construtos de processamentos técnicos aos procedimentos de ação social e pedagógica [...]”, isso ocorre, pois a mediação é:

[...] fruto de um propósito que envolve todo o processo informacional no âmbito das redes sociais e humanas no uso da informação, de sorte que a informação utilizada nas redes indica diversas propostas de mediação informacional na concepção triádica emissor-canal-receptor, além dos diversos problemas e desafios para mediação da informação em redes sociais e humanas; e competências informacionais e programas de inclusão digital, visto que a mediação da informação, através do conhecimento da produção informacional e da apreensão pelo usuário, pode identificar pontos deficitários e qualitativos que interferem ou favorecem as competências em informação, inclusive no que tange a informação digital. (SILVA; SILVA 2012, p. 04).

Dessa forma, o usuário será o protagonista central do processo de apropriação da informação saindo da categoria de mero receptor, como explica Almeida Júnior (2009, p. 97), ao defender que o usuário é quem determina a existência ou não da informação, pois para o autor a “[...] informação existe apenas no intervalo entre o contato da pessoa com o suporte e a apropriação da informação [...]”, sendo entendida por ele como premissa a “[...] partir da modificação, da

mudança, da reorganização, da reestruturação, enfim, da transformação do conhecimento.” Por isso, o autor enfatiza que a informação “[...] não existe antecipadamente, mas apenas na relação da pessoa com o conteúdo presente nos suportes informacionais [...]”, que são concretos sem deixar de prescindir dos referenciais, do acervo de experiências e do conhecimento de cada pessoa. “Quem determina a existência da informação é o usuário, aquele que faz uso dos conteúdos dos suportes informacionais.”

A hipótese suscitada por Perrotti e Pieruccini (2007, p. 64) de que se mediar é intermediar, seria também ação de aproximar seres considerados como dados independentemente desta ação. O que significa dizer que “[...] a natureza, o modo de ser e de funcionar de tais seres não só estão presentes, como atuam efetivamente nos processos de mediação; da mesma forma, atuam a natureza, o modo de ser e de funcionar dos elementos mediadores.” Os autores empregam em seus trabalhos “[...] a mediação cultural como categoria intrínseca aos processos de significação, [...] essencial, condição que leva a considerar os elementos que constituem seus processos não simplesmente como ferramentas, mas como signos, portadores de sentidos.” Já para Belmonte (2007), que trabalha com a mediação em uma visão inclusiva e que produziu um modelo de mediação potencializadora do desenvolvimento integral (apresentado na seção 3), a mediação tem vários significados, e esses por sua vez, são descritos unitariamente ampliando a noção do que é mediar, acrescentando um sentido aliado à alteridade (Quadro 1):

Quadro 1 – Significados de mediação para Belmonte

ACOLHER	acreditar - amar – confiar – esperar
CONHECER	pessoa – ambiente – necessidades - vida
COMPREENDER	empatia - dar sentido-significado
AJUDAR	disponibilidade - cooperação
MOTIVAR	adaptar – provocar sucesso
POTENCIALIZAR	interiorizar- elevar nível de abstração
PROVOCAR	questionar – desafiar – mudar - exigir
ORIENTAR	guiar – organizar – planificar
IMPLICAR	treinar – dar estratégias
CONTROLAR	auto avaliar – criticar - valorar
RELACIONAR	ver multidisciplinaridade – estruturar
FORMAR	revisar atitudes, valores, normas
PERSONALIZAR	dar autonomia – auto aceitação
APLICAR	transferir- descontextualizar
AVALIAR	sintetizar – generalizar, buscar conclusões

Fonte: Belmonte (2007).

Todos esses significados proporcionam elementos para fortalecer nosso entendimento das características que um mediador/pesquisador deve desenvolver antes de entrar no campo de pesquisa e empreender ações de informação, e para compreender quais as competências o mediador deve agregar ao seu estoque de conhecimentos. Essas competências estão descritas detalhadamente na subseção 6.5, que apresenta os saberes, comportamentos e atitudes necessárias a um mediador, e fundamentais durante o processo de trabalho em um campo de pesquisa dinâmico e complexo como uma comunidade urbana.

Retomando a noção de mediação, Almeida (2009, p. 16) ressalta que está ligada às conexões estabelecidas entre as ações sociais e as motivações (individuais/coletivas), podendo ser vista “[...] como sinônimo de processos de interlocução e/ou interação entre os membros de uma comunidade, por meio dos quais os laços de sociabilidade são estabelecidos e alimentados.” De acordo com o pensamento de Marteleto e Andalécio (2006), nas sociedades atuais, a mediação mantém o elo com a tradição cultural, e pode provocar a reflexão a respeito de

práticas e de dispositivos integradores de arranjos de sentidos e formas comunicacionais e informacionais.

Na concepção de Silva (2010, p. 26), a mediação também exerce esse elo e reflexão citados acima, tendo uma função comunicacional estratégica no espaço social e institucional dos respectivos atores e agentes, os quais podem coexistir com um emergente novo tipo de mediação - deslocalizada ou dispersa, institucional, coletiva, grupal, pessoal, anônima, interativa e colaborativa, de participação cívica, espontânea e militante. O autor ainda trata da substituição da mediação custodial pela mediação pós-custodial, que inclui diferentes tipos que configuram “[...] uma multi-mediação, ou seja, a prevalência crescente de uma pluralidade de articulações e de interações centradas na colecta/produção, na organização e na promoção do acesso da informação.” Nesse caso, pode haver a interferência direta do profissional da informação na seleção/escolha de conteúdos, isso ocorre quando ele realmente assume a mediação, a exemplo de uma capacitação ministrada na CSC, a qual ocorreu em um espaço social, com uma mediação coletiva, grupal, interativa e colaborativa, com a interferência direta do mediador na escolha dos materiais utilizados para o processo de aprendizagem dos alunos/moradores.

Em qualquer prática social, a mediação é, de acordo com Gomes (2010, p. 87), um importante instrumento, pois os “[...] seres humanos agem em relação à realidade tomando como referência o significado que atribuem a essa realidade, que é construída nas interações sociais e mediações simbólicas [...]”, a exemplo da mediação linguística, que ocupa um lugar central na constituição da experiência humana, porque a linguagem está associada ao viver em comum ou ao conviver, deixando de ser vista como instrumento para se constituir em elemento estruturante das relações humanas. É nessa experiência que o homem tem oportunidade de construir sentido. “Em seu contato com o mundo, lida tanto com objetos de dimensão imediata de percepção, quanto com outros objetos de dimensão mediata, a partir dos quais vai construindo e reconstruindo sua compreensão.” (GOMES, 2010, p. 87). Nesse processo:

[...] emergem as contradições, que só podem ser elaboradas no debate, na dialogia, enfim, no processo dialético. Logo, os procedimentos sociais transcorrem em contextos de tensões e contradições, considerando-se a natureza dialógica, incompleta, aberta e heterogênea da vida social. Pode-se dizer que a consciência é, ao mesmo tempo, resultado dos processos cognitivo e social, que se desenvolvem na comunicação. A experiência

humana se dá graças às práticas comunicativas e simbólicas que constituem o *locus* da mediação. (GOMES, 2010, p. 88).

Dessa forma, corroboramos com a autora ao esclarecer que a mediação relaciona-se com a comunicação caracterizando-se como um “[...] processo de intersubjetividades, resultante da negociação e da disputa de sentidos, que permite aos sujeitos ultrapassar e interpenetrar esses sentidos e gerar novas significações. A mediação se opõe ao imediatismo, porque demanda o jogo dialético, sem o qual inexistente.” (GOMES, 2010, p. 89). Para que esse jogo dialético pudesse existir no campo de pesquisa, foi produzido, implementado e avaliado um modelo de mediação da informação, a fim de promover o protagonismo social nos moradores da Santa Clara. Para isso, foram implantadas ações de informação (reuniões e capacitação) com objetivo de desenvolver competências em informação, necessárias para que estes moradores caminhem para o centro, onde as políticas públicas acontecem e permitem que eles passem a pensar e atuar como cidadãos, como protagonistas.

2.5 COMPETÊNCIAS: habilidades para busca, organização e produção de informação

Propiciar aos moradores de uma comunidade urbana, a competência em informação para gerar conhecimento, com vistas a exercer o protagonismo social tornou-se um desejo latente dessa pesquisa. Para isso, organizamos uma estrutura de informação visando à interação dos indivíduos com as possibilidades de promoção da cidadania, que significa para nós, corroborando com Varela (2007a, p. 80), desenvolver “[...] consciência crítica, raciocínio lógico, responsabilidade individual e coletiva, habilidades de tomar decisões e iniciativas, de aceitar e conviver com diferentes opiniões e pontos de vista, de criar alternativas de soluções [...]”, o que implica estar preparado para a participação efetiva nas transformações necessárias ao progresso da sua realidade, da sua comunidade e de si mesmo.

Por isso, atuamos para promover mudanças no estado cognitivo dos moradores da CSC, incentivando-os a se tornarem protagonistas na aquisição do conhecimento que necessitam. Nesta tarefa, o profissional da informação teve o papel de mediador ao colocar em prática o conceito de competência em informação de Dudziak (2003, p. 30), que a define como “[...] pesquisa, estudo e aplicação de

técnicas e procedimentos ligados ao processamento [...] de informações com base no desenvolvimento de *habilidades* no uso de ferramentas e suportes tecnológicos.” Competência em informação é a tradução da expressão *information literacy*, utilizada por alguns teóricos da Ciência da Informação, mas há também outras denominações para esse termo como letramento informacional, alfabetização informacional e habilidade informacional.

No entanto, antes de nos aprofundarmos nas diversas conceituações para o que seria competência em informação, é preciso entender o que é competência, definida por Belluzzo (2006, p. 82), como um composto de duas dimensões distintas, sendo elas: “[...] um domínio de saberes e de habilidades de diversas naturezas”, o que permitiria a intervenção na realidade; e a outra dimensão apresenta “[...] uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social.” Segundo a autora, competência em informação tem como pilares princípios que abrangem a “[...] aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processamento e [construção] de informações, com base no desenvolvimento de habilidades e no uso de ferramentas e suportes tecnológicos.”

A evolução do conceito de competência em informação foi analisada por Dudziak (2003, p. 28), que define como o “[...] processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.” A partir da análise da evolução do conceito, a autora aponta três concepções de *information literacy*: a concepção da informação (com ênfase na tecnologia da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos); a concepção da inteligência (ênfase no aprendizado). Tais concepções determinam diferentes níveis de complexidade:

- a) **ênfase na tecnologia da informação** - prioriza a abordagem do ponto de vista dos sistemas, com o aprendizado de mecanismos de busca e uso de informações em ambientes eletrônicos. Limitado ao simples aprendizado de habilidades e conhecimentos instrumentais, praticamente mecânicos, tem como foco o acesso à informação. Associada à sociedade da informação, marcada pela forte influência da tecnologia, o conceito de competência em informação é definido como a pesquisa, estudo e aplicação de técnicas e

procedimentos ligados ao processamento e construção de informações com base no desenvolvimento de habilidades, no uso de ferramentas e suportes tecnológicos;

- b) **ênfase nos processos cognitivos** - muitos autores relacionam a competência em informação aos processos de busca da informação para construção de conhecimento. Envolvendo uso, interpretação e busca de significados, dentro da perspectiva da sociedade do conhecimento, procura-se a construção de modelos mentais, não apenas respostas às perguntas. O foco está no indivíduo, em seus processos de compreensão da informação e seu uso em situações particulares;
- c) **ênfase no aprendizado ao longo da vida** - alguns autores relacionam a competência em informação com o aprendizado, considerando que a *information literacy* deveria englobar, além de uma série de habilidades e conhecimentos, a noção de valores ligados à dimensão social e situacional. A construção de redes de significados, a partir do que os aprendizes leem, ouvem e refletem constitui o que se chama de estrutura de aprendizado, essencial à extrapolação do entendimento. (DUDZIAK, 2003, p. 30).

A ênfase empregada por Perrenoud (1999) para a noção de competência está direcionada para a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, colocando em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos, representações da realidade, que construímos e armazenamos a partir de nossa experiência e de nossa formação. O autor explica que uma competência não se configura pela implantação de forma racional, pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação e de procedimentos, trata-se de um processo de construção inseparável da:

[...] formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum "transplante de esquemas". O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. [...] Uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas generalizações, apreciação de

probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca da informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 7-25).

A ideia de construção de esquemas complexos de mobilização para se gerar competências de Perrenoud, entra em consonância com a definição de Kuhlthau (1999, p. 10), quando ela diz que competência é a habilidade de construir sentido por si mesmo, em um ambiente rico em informação, e para isso a autora esclarece que, para ser competente na sociedade da informação é preciso aprender a aprender no ambiente tecnológico, o que envolve: habilidade de aprender em situações dinâmicas, onde a informação está em constante mudança; habilidade de gerenciar grande quantidade de informação, quando a determinação do que significa informação suficiente é tão importante quanto localizar e selecionar informação relevante; habilidade de encontrar significado por meio da produção de sentido em mensagens diversas e numerosas, que geralmente não se encontram organizadas previamente em textos; e por fim, habilidade de construir um entendimento próprio a partir de informação incompatível e inconsistente.

É mais do que uma soma de atributos, competência é para Dudziak (2005, p. 1) “[...] um processo que se renova constantemente e implica na mobilização adequada de conteúdos interligados, quais sejam, conhecimentos, habilidades e atitudes.” Em seus estudos, a autora registra a existência de diferentes níveis de competências informacionais:

Nível básico: organizar e localizar a informação, desenvolver habilidades no uso de ferramentas informacionais e tecnológicas, ou seja, obter domínio pleno na alfabetização digital; nível secundário: usar tecnologia, buscar informações, localizar, organizar, transformar em conhecimento, pensar sistematicamente, acionar processos cognitivos incorporando habilidades e conhecimentos construídos por meio da reflexão; nível complexo: construir significados a partir da informação, do conhecimento e do aprendizado (dimensão informacional, cognitiva, atitudinal e valorativa, conhecimentos acrescidos da noção de valores). (DUDZIAK, 2007, s.p.).

Com base nessas concepções, inferimos que se trata, inicialmente, da compreensão de uma verdadeira “alfabetização digital”, o que envolve cinco tipos de competências, consideradas básicas para a sobrevivência na era do conhecimento, onde a internet parece ser um diferencial marcante: aprender a manipular símbolos, aprender a colaborar, aprender a usar a informação, aprender a resolver problemas e aprender a aprender. (BELLUZZO, 2007, p. 40). Conforme Varela (2011), vivemos em movimento permanente de aprendizagem, por meio de construções e

transformações que realizamos, modificando-nos continuamente, à medida que nossas necessidades informacionais, cognitivas, afetivas e sociais são atendidas, o que transforma nosso modo de conhecer, refletir, proceder e de nos comportarmos em relação ao mundo.

A competência em informação foi conceituada por Bruce (1997) como a habilidade em acessar, avaliar, organizar e usar a informação a fim de aprender, resolver problemas, tomar decisões em contextos formais e informais de aprendizagem, no trabalho, em casa e em ambientes educacionais, ligada ao pensamento crítico e reflexivo. Um sujeito competente em informação sabe determinar a natureza e a extensão da informação necessária; acessa-a de forma eficaz e eficiente; avalia as informações e suas fontes criticamente, e incorpora informações selecionadas em sua base de conhecimento e sistema de valores. O autor concebeu a competência em informação em sete fases, descritas a seguir:

- a) **concepção tecnológica da informação:** essa categoria identifica uma forma de experimentar a competência em informação, que é dependente da disponibilidade e usabilidade da tecnologia da informação. Pessoas capacitadas em informação, quando veem este caminho são aquelas que examinam o ambiente de informação para atingir um alto nível de consciência da informação. É possível experimentar a competência em informação, de acordo com este ponto de vista quando se é membro de uma comunidade que apoia o uso da tecnologia. Onde a capacidade de usar a tecnologia da informação recai sobre os indivíduos, a competência em informação torna-se uma meta inatingível. Na categoria seguinte, a atenção do usuário da informação muda de tecnologia da informação para as fontes de informação;
- b) **concepção das fontes de informação:** a competência em informação é vista como forma de encontrar a informação localizada em fontes de informação, sendo também experimentada em termos de conhecimento das fontes de informação e da capacidade de acessá-las de forma independente ou através de um intermediário. As fontes podem estar em uma variedade de meios, incluindo o eletrônico, e podem ser pessoas. Orientações diferentes para o problema da recuperação de informações dão origem a três subcategorias: conhecer as fontes de informação e

sua estrutura; conhecer as fontes de informação e usá-las de forma independente; e conhecer as fontes de informação e usá-las de forma flexível, de forma independente ou através de um intermediário;

- c) **concepção do processo de informação:** a competência em informação é vista como a execução de um processo. Nesta categoria, os processos de informação são as estratégias implementadas por usuários da informação, confrontando uma situação nova, em que eles experimentam uma falta de conhecimento (ou informação). Como a maneira pela qual, a informação deve ser usada é muito mais uma consideração nesta experiência, o uso de informações constitui o próximo nível de consciência. A tecnologia da informação não é uma característica importante desta experiência. É, por conseguinte, localizada no domínio externo da consciência. Essencialmente, a competência em informação é vista como a habilidade para confrontar e lidar com novas situações, com base em um processo para encontrar e utilizar a informação necessária. A natureza precisa do processo, entretanto, varia de pessoa para pessoa. Uma ação eficaz, solução de problemas ou tomada de decisão é o resultado dessa experiência;
- d) **concepção do controle da informação:** a competência em informação é vista como controladora da informação. Neste controle da informação, a experiência é o foco da atenção. Há três subcategorias que refletem diferentes formas de controle: controle da informação é estabelecido usando armários; controle da informação é estabelecido usando o cérebro ou a memória através de várias formas de vínculos e associações; controle da informação é estabelecido com o uso de computadores para permitir o armazenamento e recuperação. A organização da informação, neste contexto, é sobre o armazenamento de informações, geralmente documentos, de uma forma que garanta a recuperação fácil. Todas as informações são selecionadas com base em seu valor provável para uso futuro em pesquisas ou no ensino, por exemplo. O uso da informação, portanto, constitui o segundo nível de consciência. Pessoas competentes em informação são vistas como aquelas que podem usar vários meios de comunicação, para levar

informações dentro de sua esfera de influência, de modo que possam recuperá-la e manipulá-la quando necessário;

- e) **concepção da construção do conhecimento:** a competência em informação é vista como a criação de uma base de conhecimento pessoal em uma nova área de interesse. Neste e nos posteriores tipos de experiência, o uso da informação torna-se o foco de atenção. O uso crítico da informação, com o objetivo de construir uma base de conhecimento pessoal é a característica distintiva desta concepção. A informação, nesta concepção, torna-se um objeto de reflexão e aparece para os usuários individuais em maneiras originais, levada em um 'fluído' ou caráter "subjetivo". O usuário da informação é envolvido na avaliação e análise, ao passo que a informação apresenta-se exclusivamente para o utilizador;
- f) **concepção da extensão do conhecimento:** a competência em informação é vista como trabalho, com o conhecimento e perspectivas pessoais adotadas visando que novos conhecimentos sejam adquiridos. O uso da informação, envolvendo a capacidade de intuição, ou *insight* criativo, é a característica distintiva desta experiência. Tal intuição ou *insight* geralmente resulta no desenvolvimento de novas ideias e soluções criativas. A base de conhecimento é reconhecida pelos participantes como sendo uma parte essencial desta forma de conceber, ou experimentar, a competência em informação. O uso da informação continua a ser o foco de atenção, mas não visa à construção do conhecimento, e sim a extensão deste. A capacidade para intuição é vista como necessária por permitir que a informação seja utilizada desta forma. A base do conhecimento é diferente da categoria anterior na medida em que inclui o conhecimento adquirido através da experiência pessoal;
- g) **concepção da sabedoria:** a competência em informação é vista como uso da informação de forma sábia, para o benefício de outros, o que envolve a adoção de valores pessoais. Uso inteligente de informações ocorre em uma variedade de contextos, incluindo exercer julgamento, tomada de decisões e fazer pesquisa. Utilizar a informação com

sabedoria pressupõe uma consciência de valores pessoais, atitudes e crenças. Trata-se de colocar as informações em um contexto mais amplo, e vê-lo à luz da experiência mais abrangente, por exemplo, historicamente, temporariamente, sócio-culturalmente. Quando a informação é vista dentro de um contexto maior e da própria experiência de vida de alguém, pode, então, ser usada de forma qualitativamente diferente. A consciência dos valores pessoais e éticos é necessária para permitir que a informação possa ser usada nesta perspectiva da sabedoria. (BRUCE, 1997, p.144-145, tradução nossa).

As definições de cada concepção apresentada levam ao entendimento de que a competência em informação tem, segundo Feres e Belluzzo (2009, p. 80), como “[...] referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência, em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida.” Por promover a produção de conhecimento, a competência em informação é, conforme Varela, Barbosa e Farias (2013, p. 177), considerada um processo de aprendizagem, desde que esse processo seja realizado de forma consciente, reflexivo e contextualizado, motivando o sujeito a aprender a pensar, ou seja, a internalizar “[...] conceitos, procedimentos, atitudes e valores, consistindo em mudanças cognitivas, relativamente, permanentes, resultantes das inter-relações entre a nova informação, a reflexão e a experiência prévia.”

A *American Library Association* (ALA, 1989, p. 1) em seu *Report of the Presidential Committee on information literacy: Final report* traz a definição de competência em informação:

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

A partir da definição da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação às habilidades em tecnologias de informação e

comunicação para aprender, podemos entender como ocorre o processo de saber aprender. Para a OCDE (2006), as habilidades em TIC são as que combinam atividades cognitivas e de ordem superior, com habilidades funcionais para o uso e manejo das aplicações. Nessa perspectiva, OCDE (2006) define habilidades e competências no século XXI, como aquelas necessárias para que os jovens se tornem cidadãos da sociedade do conhecimento. De acordo com a Organização, esta definição é fundamental para que esta temática se faça presente nos debates educativos entre pesquisadores e autoridades na área de educação, uma vez que não existe um acordo a respeito de um conjunto específico de habilidades e competências, muito menos sua definição.

Feres e Belluzzo (2009, p. 79) resumem as concepções da competência em informação em: **digital**, com ênfase na tecnologia da informação e da comunicação; **informação propriamente dita**, com ênfase nos processos cognitivos; e **social**, concepção com ênfase na inclusão social, uma visão integrada de aprendizagem ao longo da vida e exercício de cidadania. Feres e Belluzzo (2009, p. 82) explicam que essas concepções direcionam-se para o exercício da cidadania, para o ser social, “[...] onde o emissor/receptor do fluxo de informação é considerado como um ser inserido em uma dimensão social e ecológica de aprendiz, na busca de uma identidade pessoal e autônoma a partir de sua ação enquanto transformador social.” Concluímos que para se chegar de fato à promoção de competências em informação, precisamos, antes, estar conscientes do que Marteleto e Valla (2003, p. 16), chamam de construção compartilhada do conhecimento, um conceito e “[...] um caminho metodológico nascido da busca por um novo paradigma teórico-epistemológico para se compreender e se efetivar a relação entre acadêmicos, intelectuais, técnicos e representantes do poder público com a população.”

Conforme Marteleto e Valla (2003, p. 11), os estudos de comunicação na “[...] intervenção social chamam o resultado dessas interações de *saber social*, aquele que nasce como potencialidade, do diálogo entre o saber cultural, ligado à experiência e o saber acadêmico-científico [...]”, exatamente o que ocorreu no campo de pesquisa, na Comunidade Santa Clara, a construção de um saber social. Por isso, direcionamos nosso olhar ainda mais firmemente para o conceito de construção partilhada do conhecimento, não apenas pela definição apresentada, mas pela derivação dele, que de acordo com Marteleto e Valla (2003, p. 16-17),

surgiu a partir de “[...] discussão histórica no Brasil e na América Latina sobre participação popular, ideia na qual está implícita uma concepção de sociedade diferente daquela em que um grupo letrado [...]”, que sempre procura impor os padrões que as classes populares devem seguir. Conforme as autoras, a construção compartilhada do conhecimento prima pela compreensão das “[...] condições de vida e os locais de fala dos grupos populares, para que não se possa cair em estereótipos e errôneas categorias de identidade e consciência social, estabelecidas *a priori*.”

A pesquisa de mestrado realizada na CSC portou-nos de elementos para eliminar possíveis estereótipos, e por isso, nos sentimos aptos para promover a construção compartilhada de conhecimento junto aos moradores, que resultou em um saber social, criado a partir das competências em informação direcionadas para o exercício da cidadania, para o ser social, para uma visão sistemática da realidade, onde o emissor (que também pode ser receptor) do fluxo de informação é considerado como um ser inserido em uma dimensão social e ecológica de aprendiz, na busca de uma identidade pessoal e autônoma a partir de sua ação enquanto transformador social.

Para alcançar essa construção compartilhada de conhecimentos criada a partir de competências, promovemos para os moradores da CSC uma capacitação denominada “preparatório para entrevista de trabalho”, que teve como objetivo principal: estimular, por meio de conteúdos e metodologias específicas, o desenvolvimento da consciência nos participantes da importância de se empoderar das informações necessitadas e transformá-las em ação, um processo que teve a mediação como base em todas as fases. Os temas apresentados foram: o antes da entrevista, a vestimenta e a linguagem, o currículo, a entrevista, o perfil dos profissionais “desejados” pelas empresas, as referências pessoais e as fontes de informação para buscar vagas. É preciso enfatizar, que o tema da capacitação foi escolhido pelos próprios moradores durante uma conversa informal na Associação de Moradores.

Ao estudar Le Bofert (2003), compreendemos que a temática da capacitação escolhida está em consonância com as reflexões deste autor, já que as competências, segundo ele, nascem no âmbito trabalhista, e por isso mesmo, a empregabilidade relaciona-se à capacidade que o sujeito tem de construir

competências, as quais podem aumentar as chances do sujeito em obter novas oportunidades de trabalho, e de se preparar para situações de avaliação, que ocorrem constantemente nas empresas.

Ao compreender a necessidade de integrar múltiplos saberes, desenvolvendo um conjunto de conhecimentos e habilidades (competências), o indivíduo pode se sentir cada vez mais preparado para o mercado de trabalho, e conseqüentemente, para exercer sua cidadania e estimular os componentes do seu grupo a também exercê-la, ao acessar e usar informações que necessitam, promovendo ações em benefício próprio e da comunidade.

2.6 O EXERCÍCIO DA CIDADANIA A PARTIR DO ACESSO E USO DA INFORMAÇÃO

Comumente escutamos o discurso do que é necessário para que o indivíduo torne-se ou sinta-se um cidadão, por meio do exercício dos seus direitos e deveres garantidos na nossa Constituição. Há mais de uma década, esse mesmo discurso vem sendo aplicado juntamente com dois processos, o acesso e uso da informação, que se caracterizam cada vez mais como relevantes na estrutura da sociedade em que vivemos.

Antes de tratarmos desses processos, é preciso conceituar o que é cidadania e o que é necessário para exercê-la, e ainda o que é ser cidadão, para isso recorreremos a Demo (2002, 1995) e a Varela (2007a) que manifestam uma visão adequada nos caminhos que essa pesquisa percorreu.

Cidadão é definido por Demo (2002) como um membro livre de uma sociedade, onde ele nasceu ou foi adotado. A sociedade tem uma natureza dinâmica originada pelo movimento dos cidadãos, por suas ações de cunho político, cultural, social e econômico. Segundo Demo (1995, p. 01), uma das conquistas mais importantes do fim do século XX foi o “[...] reconhecimento de que a cidadania perfaz o componente mais fundamental do desenvolvimento.” Para o autor, o fator primordial para o progresso democrático possível é a cidadania, definida como “[...] competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada.” Educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, e o processo emancipatório são componentes fundamentais para o processo de formação dessa competência. (DEMO, 1995). De acordo com ele, a

eliminação da pobreza política é o maior desafio da cidadania, que ao não ser abolida, mantém os indivíduos distantes da tomada de consciência em que se encontram e longe de poderem entender como podem sair da marginalização a que foram impostos de forma dissimulada.

Podemos imaginar que nessa situação de não-cidadão, os sujeitos podem ir em busca de oportunidades, mas é preciso ter competência para isso, perceber e fazer oportunidade, como diz Demo (1995, p. 02-03) “fazer-se oportunidade”. Obviamente, não se pode dispensar “[...] serviços públicos qualitativos, engajamentos de intelectuais orgânicos, entidades não-governamentais, nem mesmo assistência, mas nada disso substitui a emancipação.” É preciso sair da cultura do assistencialismo e da tutela, e ter condições de se constituir em um “[...] sujeito histórico capaz de discernir e efetivar seu projeto de desenvolvimento” e conduzir sua própria vida. Demo (1995, p. 134) alerta que como o indivíduo só sobrevive socialmente, a “[...] competência autêntica é coletivamente organizada. A capacidade de associar-se representa, na verdade, o início da competência histórica prática, porque determina as condições concretas de inovação e intervenção.” Para entender melhor o que seria a cultura do assistencialismo e da tutela, Demo (1995, p. 06) explica o que é a cidadania assistida e a cidadania tutelada:

Cidadania assistida expressa forma mais amena de pobreza política, porque já permite a elaboração de um embrião da noção de direito, que é o direito à assistência, integrante de toda democracia. Entretanto, ao preferir assistência à emancipação, labora também na reprodução da pobreza política, à medida que, mantendo intocado o sistema produtivo e passando ao largo das relações de mercado, não se compromete com a necessária equalização de oportunidades. O atrelamento da população a um sistema de benefícios estatais é seu engodo principal. Maquia a marginalização social. Não se confronta com ela. (DEMO, 1995, p. 06).

A definição de cidadania tutelada está ligada ao tipo de cidadania que a elite econômica e política suporta:

[...] aquela que se tem por dádiva ou concessão de cima. Por conta da reprodução da pobreza política das majorias, não ocorre suficiente consciência crítica e competência política para sacudir a tutela. A direita apela para o clientelismo e o paternalismo principalmente, com o objetivo de manter a população atrelada a seus projetos políticos e econômicos. O resultado típico da cidadania tutelada, na prática, é sua negação/repressão, é a reprodução indefinida da sempre mesma elite histórica. (DEMO, 1995, p. 06).

Por isso, para o exercício da ‘plena’ cidadania alguns requisitos são fundamentais como “[...] consciência crítica, raciocínio lógico, responsabilidade

individual e coletiva, habilidades de tomar decisões e iniciativas, de aceitar e conviver com diferentes opiniões e pontos de vista, de criar alternativas de soluções.” (VARELA, 2007a, p. 66). Tudo isso, se resume em estar preparado para a autonomia, em buscar oportunidades de participação efetiva nos processos histórico-sociais da nossa sociedade longe da alienação, da dependência, da cidadania assistida ou tutelada, refletindo sempre sobre nossa função enquanto ser pensante e participante do coletivo, pois como lembra Varela (2007a, p. 66), “[...] a cidadania é conquista individual apenas se se fundamentar no coletivo social.”

Nessa perspectiva, de autonomia e de emancipação, o acesso e uso da informação podem ajudar o cidadão a entender melhor a realidade e atuar ativa e criticamente na comunidade, se engajando em um processo para discutir questões de seu interesse e encontrando soluções para seus problemas (TAVARES, 2011). A autora observa que as tendências de evolução crescente do sistema informacional e a valorização do conhecimento como insumo no sistema econômico, provocam significativas mudanças na organização social das comunidades.

O acesso à informação também é visto por Carvalho (1990, s.p.), como condição básica para o funcionamento de uma política democrática que favoreça os direitos do cidadão. Conforme a autora, conhecimento é poder, e o conhecimento produzido, “[...] armazenado, organizado, fomenta, na sociedade, um tipo de poder não interessante ao poder político, pois passa pelas questões de relação entre o real e o irreal.” Por isso, o conhecimento está sempre sob o controle de uma classe dominante, o que provoca uma “[...] entropia no acesso à informação, e os sistemas de informação e comunicação ocupam [...]”, por sua vez, “[...] espaços imbuídos da responsabilidade de suprirem devidamente às necessidades para que se exerça a cidadania.” (CARVALHO, 1990, s.p.). Dessa forma, ter acesso às fontes de informação se constitui num direito, o direito de se informar, de participar dos processos de comunicação em todas as esferas públicas, o que já está fazendo parte da consciência de muitas pessoas, que começam a reivindicar fortemente esse direito. É uma mudança que ocorre de forma lenta, mas constante, e que foi percebida por Foucault em 1979, quando ele afirma que os intelectuais descobriram que as massas não precisam deles para saber, pois elas sabem melhor do que eles e o dizem muito bem. Entretanto, há:

[...] um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da 'consciência' e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da 'verdade', da 'consciência', do discurso. (FOUCAULT, 1979, p. 71).

O intelectual de que trata Foucault, seria nessa pesquisa o profissional da informação, o mediador, que procura compreender como funciona o “sistema de poder” e tenta “lutar contra as formas de poder” onde elas ocorrem. Muitas vezes, elas surgem no escopo de uma técnica acompanhada de um programa de transformação social repleto de ideologias, como explica Ramonet (2004, p. 39), e por isso, “[...] não se pode ignorar que uma técnica nunca é neutra [...]”, o que devemos fazer é realizar pesquisas que tem como base a interação dialógica, que procura identificar, por exemplo, no caso específico desta investigação, brechas de resistências culturais visando fortalecer o protagonismo social dos moradores da Comunidade e as redes sócio-comunicacionais identificadas no regime de informação da CSC.

2.7 PROTAGONISMO SOCIAL: entre o dinamismo e a intervenção

No atual cenário europeu, o termo protagonismo ganhou forças nas discussões empreendidas pelas disciplinas sociais, principalmente na Itália, onde se desenvolve uma forte crise política e econômica, fazendo aumentar o número de pessoas que se encontram em situação de fragilidade e começam a se deslocar para as margens, para o que Magatti (2007) denomina de “quartiere sensibili”. Traduzindo para nossa realidade brasileira, seriam as comunidades, obviamente com outras características, que são descritas na subseção dedicada ao doutorado-sanduíche.

Essa introdução é para esclarecer que a adoção do termo protagonismo social nesta pesquisa, foi proporcionada pela indicação da banca de qualificação, dos estudos realizados durante o sanduíche, por pesquisas bibliográficas e por entender que o desejo/objetivo maior desta investigação é de perceber que todo trabalho de campo resultou num processo de dinamização do protagonismo social

da Comunidade Santa Clara, e que os moradores protagonizam ações visando, de forma consciente, modificar sua condição existencial.

Antes de dissertarmos a respeito das definições de protagonismo social na visão de alguns autores da Ciência da Informação, citamos Frigotto (2010) e Teixeira (2005) como aporte teórico para mostrar porque os termos inclusão e exclusão não se harmonizam com as práticas sociais desta pesquisa. Segundo Frigotto (2010, p. 417), a “[...] antinomia inclusão-exclusão é um sintoma de relações geradoras de desigualdades, as quais precisam ser rompidas e superadas.” Teixeira (2005, p. 1) considera a noção de exclusão social/inclusão social como imprecisa e um potencial “[...] obstáculo às análises dos fenômenos sociais ao eclipsar, por exemplo, o conceito de desigualdade social.”

Além disso, o fenômeno exclusão social teve como referencial, conforme Teixeira (2005, p. 4), a “[...] sociedade europeia, principalmente a francesa, com desenvolvido Estado do Bem-Estar Social, [onde] a pobreza foi definida pela assistência e a exclusão pelo processo de desenvolvimento da relação do excluído com a assistência e a sociedade.” Ou seja, uma realidade muito diversa da brasileira, onde soluções assistenciais têm sinalizado um aprofundamento das relações de dependência do assistido e dos ‘provedores’ de políticas assistencialistas, o que segue um caminho oposto ao que preconiza o protagonismo social. Por isso, corroboramos com Teixeira (2005), que a exclusão social no Brasil deve ser debatida pelo viés das necessidades básicas do ser humano, como o direito à vida, alimentação, moradia, saúde e educação, e não a partir das conquistas obtidas e da exclusão delas.

No Brasil, essas necessidades ainda não foram contempladas por uma parcela da população, o que na visão de Frigotto (2010, p. 419-438), “[...] expressa, certamente, o diagnóstico e a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos.” Destarte, para mudar esse quadro é preciso “[...] transcender às estratégias de inclusão degradada, sob programas focalizados e de caridade social que funcionam como alívio à pobreza e manutenção do *status quo*” e romper com as relações geradoras de desigualdade, o que implica em uma travessia pautada em “[...] teoria densa e ação política organizada, vale dizer, práxis revolucionária.”

Sabemos que essa travessia levaria a emancipação, um conceito que ainda demonstra ser utópico diante da realidade que observamos diariamente, mas há sempre ações sendo realizadas em prol da formação de uma base para a futura concretização de processos emancipatórios, a exemplo desta pesquisa, que por meio de ações de informação realizadas **para e com** os moradores de uma comunidade, buscou possibilitar intervenções visando promover o protagonismo social naquela realidade.

O protagonista saiu da categoria de figurante e passou a desempenhar o papel principal em uma trama. O termo é proveniente do grego *πρωταγωνιστής*, se constituindo da junção de duas palavras: *πρώτος* que significa principal e *αγωνιστής* tradução de ator, lutador. Empregando em nossa realidade, seria o ator principal de práticas sociais, culturais e históricas, que lutam pelo coletivo a partir de bases éticas e morais. Atualmente, o termo protagonista foi incorporado, conforme Perrotti e Pieruccini (2007), por movimentos de resistência, reivindicação populares e em diversos processos sociais e educacionais, com objetivo de mostrar que o protagonismo possibilita aos seus sujeitos uma atuação central nos contextos históricos e coletivos. Esse caráter de coletivo, de resistência, atribuído ao termo protagonismo também é ressaltado por Klein (2009, p. 10) ao esclarecer que “[...] protagonismo é um conceito cujo significado é relacional, na medida em que só pode ser compreendido em relação aos diferentes sujeitos, envolvidos num acontecimento.”

Destarte, o protagonismo tem relação conceitual com o sócio-interacionismo e com o paradigma social da CI ao deslocar seus atores para o papel principal, por revelar uma dimensão pessoal e ao mesmo tempo plural de convivência com o outro, com a comunidade a qual pertence, promovendo ações de diversos níveis, inclusive informacionais, e potencializado uma dinâmica social e cultural no seu contexto, e na sociedade. Para tanto, a dinamização ocorre por meio da intervenção, com a implantação de ações que podem ajudar o protagonista a se apropriar da informação em um movimento de produção de conhecimento e de cultura, e nessa relação os protagonistas tornam-se, como explicam Perrotti e Pieruccini (2007, p.70), simultaneamente sujeitos e objetos dos processos em que estão inseridos, produtores e criadores de significados, sentidos e práticas sociais.

Protagonistas capacitados, corajosos e decididos de saírem da sombra dos pensamentos de outrem, expressando seus desejos, suas ideias, valorizando seu saber proveniente do senso comum, participando de forma ativa do espaço público favorecem, de acordo com Luiz (2009, p. 70), as práticas sociais desenvolvidoras de possibilidades emancipatórias, que contribuem para a construção de uma nova cultura e de uma visão crítica do mundo, mas para isso é preciso lutar contra pensamentos arraigados e deslocados historicamente pela tutela dos que manipulam o conhecimento e o acesso a ele. Para tal intento é preciso alcançar a emancipação social, que “[...] possui várias dimensões humano-sociais, como: o acesso ao trabalho e remuneração dignos, formação profissional, dimensão subjetiva do ser humano, a vida social e política, cultural, entre outras.”

Essas dimensões no nosso país são garantidas pela Constituição, mas em sua maioria não fazem parte das políticas públicas, principalmente as que são direcionadas às populações que se encontram marginalizadas. Dessa forma, corroboramos com Fontana et al. (2002), de que é preciso haver uma ruptura histórica do quadro acima apresentado, mas para isso, devemos analisar cada situação a partir das nossas capacidades de produção, de intervenção e (re)apropriação do mundo através de uma das características do protagonismo social, o conhecimento ético de formas concretas de existência.

Antes de se chegar ao conhecimento ético de formas concretas de existência, os sujeitos desfavorecidos precisam ter suas necessidades básicas atendidas para sentirem-se membros de uma sociedade democrática, e, além disso, conforme Caltabiano (2006) deve haver tolerância e abertura por parte dessa sociedade face à diversidade cultural e étnica dos que vivem à margem, assegurando ainda que o protagonismo social e político possa contribuir para a participação dos indivíduos em processos decisórios - um antídoto contra a indiferença e o isolamento social -, uma forma de afrontar problemas que parecem insolúveis, mas que ao final possibilita a descoberta ou a recuperação de uma energia contagiante do agir coletivo, da convicção de poder mudar as coisas, do cultivo da arte da solidariedade, do empenho em supervisionar as ações políticas e governamentais, ou seja, de assumir o controle do próprio destino, desempenhando papel ativo na sociedade.

Nessa perspectiva, os protagonistas precisam ainda agir comunicativamente como “[...] falantes e destinatários, nos papéis da primeira e segunda pessoa, no

mesmo nível do olhar. Contraindo uma relação interpessoal, na qual se entendem sobre algo no mundo objetivo e admitem os mesmos referentes mundanos.” (HABERMAS, 2002, p. 53). Nesse processo, o sujeito pode se manter e até mesmo expandir sua identidade cultural e os valores a ela agregada, o que possibilita uma melhor compreensão da realidade social que o cerca e as relações/laços que constituem seu mundo, sua comunidade.

Esse processo comunicativo deve ser compreendido, segundo Warschauer (2006), como um sistema vivo, dinâmico, um lugar onde os sujeitos assumem papéis, que os constroem social e culturalmente em um movimento dinâmico e social com viés transformador de práticas ligadas aos modos hegemônicos de comunicação. Um contexto reflexivo, no qual se percebe a necessidade em ampliar os diálogos participativos na edificação de um modelo comunicacional de todos para todos, que foi desenvolvido por Mendonça (2007, p. 9), com o objetivo de mostrar o “[...] compartilhamento aberto e solidário de todos os saberes (e também das ignorâncias, dúvidas, inquietudes que permeiam o conhecimento), em escala planetária, vencendo as barreiras e ruídos próprios da ação comunicativa.”

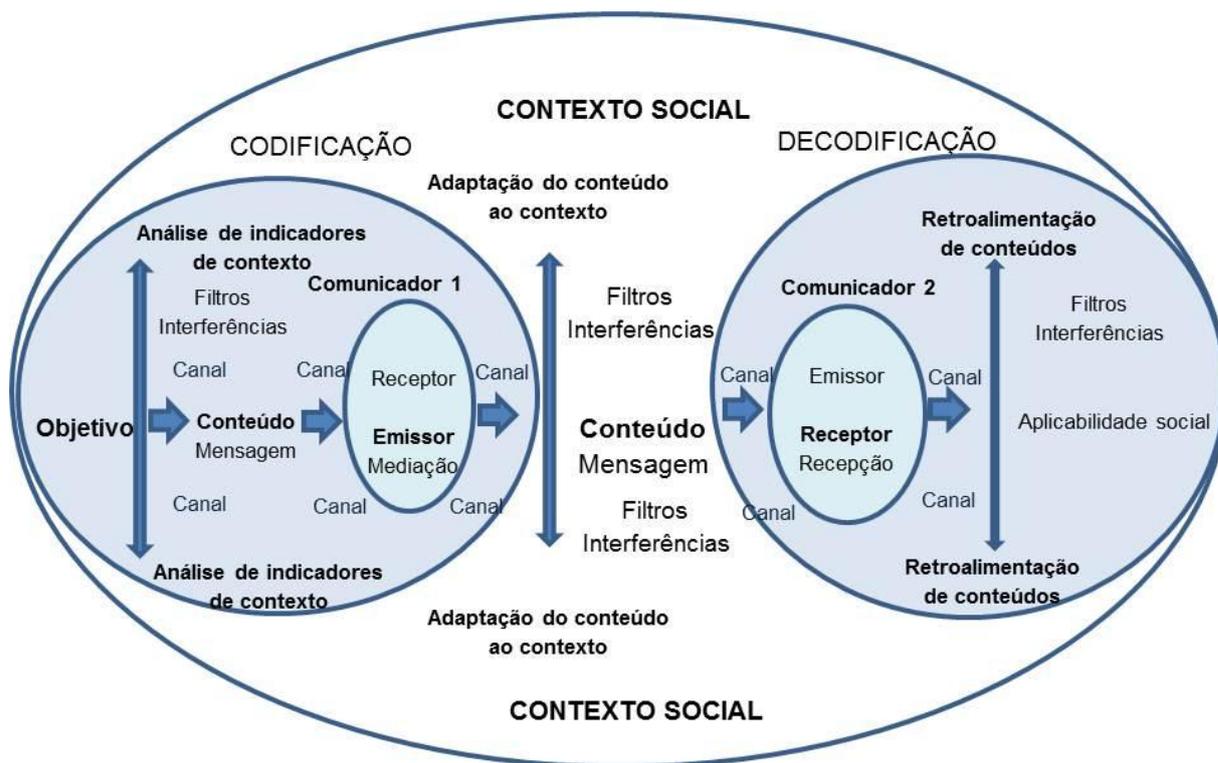
No processo de comunicação todos-todos, alternativas de construção colaborativa do conhecimento são apresentadas, conforme Mendonça (2007, p. 33), para auxiliar no ensino-aprendizagem, o que viabiliza sua aplicabilidade em projetos sociais. “A informação e a comunicação dialogam, revisando os velhos processos de produção do conhecimento e impulsionando novas formas de saberes.” Para tanto, a autora explica que é preciso haver compromisso de produzir conteúdos colaborativa e interativamente por quem não apenas compartilha, mas também reconstruir conceitos pré-estabelecidos, visando que esse conhecimento sistematizado se torne ação comunicativa de fato. Um conhecimento edificado ao longo da história de vida dos atores do processo, mediado e redesenhado para nova aplicabilidade na comunidade, a qual pertence os receptores e produtores, e onde ocorrem as trocas de saber de forma colaborativa e livre.

Para melhorar o entendimento quanto à possibilidade concreta de uma Comunicação Todos-Todos, Mendonça (2007), criou alguns conceitos, que foram adaptados de acordo com a necessidade de nossa pesquisa:

- a) **emissor** – considerado como usuário dos serviços informacionais, incluindo os indivíduos, as famílias e as comunidades, desenvolve conceitos, atribui valores à informação e as distribui, podendo exercer o papel de receptor;
- b) **receptor** – além de ser também usuário dos serviços informacionais, o receptor exerce a função mobilizadora e questionadora no processo, que mais tarde será reiniciado por ele dentro do espectro, podendo atuar como emissor;
- c) **canal** – é visto como todo o espaço interno de convergência dos conteúdos produzidos, informações circuladas, conhecimento acumulado ou mesmo contextualizado;
- d) **mensagem** – informação mediada ou distribuída no conjunto do processo por qualquer elemento em qualquer formato;
- e) **conteúdo** – todo tipo de informação, comunicação ou conhecimento produzido, a partir de qualquer ferramenta de comunicação, seja ela analógica, digital, eletrônica, magnética, artesanal, híbrida, concreta ou virtual;
- f) **filtros e/ou interferências** – considerados elementos estimulantes ao emissor e ao receptor, eles irão sedimentar o conhecimento adquirido ou acumulado a partir do contexto social dos indivíduos, famílias e comunidades. Dentro do processo, esse contexto se hipertextualiza e forma, dentro do espectro, um elemento agregador e de extrema importância para a aplicabilidade social do conteúdo produzido;
- g) **contexto social** – particularidades da sociedade à qual pertencem os emissores e receptores, determinantes da qualidade de vida a partir das condições política, social, econômica, histórica e cultural;
- h) **análise de indicadores de contexto** – é a interferência externa presente na produção e difusão de informação e de conteúdo a partir da história social de cada emissor e/ou receptor, bem como a contextualização da realidade vivida por cada um destes atores atuando como filtro no processo de mediação;
- i) **comunicador 1** – sujeito externo à produção de conteúdos, interfere como mediador natural da aprendizagem em informação e comunicação para o primeiro grupo de trabalho híbrido;

- j) **comunicador 2** – sujeito externo à produção de conteúdos, também interfere como mediador natural da aprendizagem em informação e comunicação para o segundo grupo de trabalho híbrido, exercendo o mesmo papel do ator descrito acima;
- k) **adaptação de conteúdo ao contexto** – quando os indivíduos, famílias e comunidades produzem conteúdos no Processo de Comunicação **Todos-Todos**, eles refletem o momento contextualizado socialmente, a partir de filtros que atuam no conjunto das tarefas, dessa forma, ao contribuírem no processo, eles adaptam o contexto às produções de conteúdo;
- l) **retroalimentação de conteúdos** – produção de conteúdos orais, verbais e/ou visuais a partir das ferramentas de comunicação de massa, retrabalhados, reconfigurados, redistribuídos numa interface hipertextualizada, interativa e multimidiática, como prevê os princípios da comunicação extensiva;
- m) **objetivo** – primeiro passo para que os indivíduos, famílias e comunidades visualizem a necessidade de produção de conteúdos, como forma de ampliar o espaço integrativo primando pelo protagonismo social;
- n) **aplicabilidade social** – momento em que os indivíduos, famílias e comunidades identificam possibilidades de sustentabilidade de seus projetos para o empoderamento da informação, para melhorar sua realidade mediante a produção de conteúdos e valorização do processo de alfabetização em informação e comunicação, por meio, por exemplo de capacitações. (MENDONÇA, 2007, p. 34-35).

Figura 1 - Processo de comunicação Todos-Todos - modelo com foco no protagonismo social



Fonte: Adaptado de Mendonça (2007).

Estes são elementos matriciais criados por Mendonça para o primeiro modelo de Comunicação Todos-Todos, pois a autora construiu outro modelo, atualizando o que está exposto nesta construção simbólica, entretanto, para nossa pesquisa esse modelo é o que mais se adapta, pois observamos que há funcionalidades e similitudes em seus elementos que fortalecem o elo e o agir comunicativo no contexto social estudado.

De acordo com Mendonça (2007, p. 34), os sujeitos nesse processo de comunicação “[...] podem coabitar em espaços-tempos proativos a partir do contexto social no qual estão inseridos, disseminando conhecimentos, produzindo informação, e não apenas consumindo-a.” Os sujeitos que desempenham o papel de protagonistas exercem diversas funções na comunicação todos-todos, desde a produção de conteúdos, disseminação de conhecimento até a distribuição na rede sócio-comunicacional, levando sempre em consideração todos os elementos que compõem o modelo, ou seja, canais, meios, contexto social, conteúdos, interferências, filtros e a mensagem.

Enfim, ao refletir sobre o protagonismo social e seu potencial quando aliado ao poder da informação, pensamos na visão existencialista de Sartre (1943, p. 260),

que agrega valor na definição do que é ser protagonista a partir do olhar do outro ao dizer que: “eu reconheço que sou como o outro me vê”, e completa que “o outro é o mediador indispensável entre mim e mim mesmo”. A visão do filósofo francês nos conduz ao conceito de alteridade, na relação de interação social com o outro, no contato, no processo de comunicação, e nessa mediação existente entre o “eu” e o “outro”, o que nos levaria a um autoconhecimento, fundamental para o desenvolvimento de competências em diversos âmbitos, inclusive e principalmente, informacionais. O autoconhecimento seria uma forma primeira de formação de uma competência essencial, a de sujeito cognoscente. A alteridade envolve mediação quando do reconhecimento das diferenças, incide sobre um significado coletivo de informação que ocorre nas redes sócio-comunicacionais do regime de informação da Comunidade.

2.8 REGIME DE INFORMAÇÃO DA COMUNIDADE SANTA CLARA

Ao longo dessa subseção evidenciamos alguns conceitos do regime de informação, assim como os elementos que o integram, a saber: ações de informação, dispositivos de informação, protagonistas sociais (atores) e dispositivos de informação. Para isso, recorreremos a González de Gómez (1996, 1999, 2002, 2003, 1999, 2012), que se inspirou em Frohmann (1995) e em Foucault (1979). Além disso, nos utilizamos das reflexões de Unger e Freire (2008) e Ekbia (2009), e de Farias e Freire (2011) para mostrar o atual regime de informação da Comunidade Santa Clara, após a práxis no campo de pesquisa, onde é possível verificar as alterações ocorridas nas redes de informação do regime da CSC a partir da implantação de ações de informação.

Cada regime de informação incorpora um conceito específico de informação. Essa é uma afirmação de Ekbia (2009), que entendemos ser pertinente para nossa pesquisa, principalmente, porque o autor explica que a informação apenas torna-se informação por meio da prática social, ou seja, ele indica uma compreensão de informação situada como algo que é criado na prática, assumindo significados diferentes, derivados de situações sócio-materiais práticas de seu uso. O autor ainda esclarece que introduziu a noção de regime de informação, para mostrar as

diferentes formas de tais práticas imaginadas na forma como as pessoas avaliam as diversas vias de informação, como se acumulam ou se reforçam mutuamente.

De acordo com Ekbia (2009, p. 11) há semelhanças entre a noção de regime de informação e a noção de Foucault de 'regimes de verdade', mas também há uma importante diferença: “[...] Foucault utiliza regimes de verdade para discutir as grandes questões da circulação do saber-poder através das condutas técnico-científicas da sociedade contemporânea.” Por outro lado, o regime de informação, “[...] lida com as práticas situadas na vida diária envolvidas na criação e promulgação da informação.” E isso se verifica no campo de pesquisa, ao observar as práticas sociais e a cultura dos moradores de uma comunidade, como eles se comunicam, como se dá a interação, quais as fontes de informação utilizadas para se informarem, qual o fluxo da informação, de que forma ela circula e se torna um insumo no contexto social, econômico, político e histórico dessas pessoas.

Os fluxos de informação, segundo Frohmann (1995, p. 04) têm formas e estruturas específicas em âmbito cultural, acadêmico, financeiro, industrial, comercial ou institucional. Dessa forma, o autor denomina de regime de informação “[...] o sistema mais ou menos estável, ou a rede, na qual a informação flui por meio de canais determináveis, de produtores específicos, via estruturas organizacionais específicas, para consumidores ou usuários específicos.” De acordo com Frohmann (1995, p. 5), rádio, televisão, publicações acadêmicas, bibliotecas “[...] são os nós das redes de informação ou elementos de regimes específicos de informação.”

Ao fazer uma análise do regime de informação do rádio, Frohmann (1995), explica que este sistema inclui elementos naturais, tais como tubos, cabos, transistores e transmissores, e elementos sociais como as diferenças de classe entre produtores e consumidores, os interesses das grandes corporações, as concentrações de capital disponível para a acumulação de lucro em meios de transmissão, e também envolvem as muitas maneiras como o rádio foi imaginado, discutido e representado, se constituindo em um artefato real, social e discursiva.

Nessa mesma linha de reflexão, González de Gómez (2002, p. 9), ressalta que um regime de informação está configurado por plexos de relações plurais e diversas: “[...] intermediáticas (tv, jornais, conversas informais, Internet etc); interorganizacionais (empresa, universidade, domicílios, associações etc.) e intersociais (atores comunitários, coletivos profissionais, agências governamentais,

entre outros).” Um regime de informação é definido por González de Gómez (1999, p.24; 2002, p.34) como:

[...] conjunto mais ou menos estável de redes sociocomunicacionais formais e informais nas quais informações podem ser geradas, organizadas e transferidas de diferentes produtores, através de muitos e diversos meios, canais e organizações, a diferentes destinatários ou receptores, sejam estes usuários específicos ou públicos amplos. [Sendo constituído, assim,] pela figura combinatória de uma relação de forças, definindo uma direção e arranjo de mediações comunicacionais e informacionais dentro de um domínio funcional (saúde, educação, previdência, etc.), territorial (município, região, grupo de países) ou de sua combinação.

Na interpretação de Unger e Freire (2008, p. 92), a extensão do conceito de regime de informação apresenta uma dupla composição: “[...] um meio ambiente físico onde se instalam os artefatos tecnológicos e as políticas informacionais que regulam sua produção e comunicação.” Para os autores, as ofertas informacionais dos regimes de informação provêm de meios de comunicação de massa, “[...] instituições de ensino e pesquisa, organismos governamentais e não governamentais, agências de fomento, associações de classe, organizações religiosas, etc.” Unger e Freire (2008, p. 94) ainda esclarecem que um regime de informação é a “[...] substância que dá o caráter principal a um sistema social que passou por diferentes e longas fases até chegar ao estágio atual.”

Ainda discutindo a respeito da definição de regime de informação, González de Gómez (2012, p. 44), explica que esse conceito seria uma ferramenta para “[...] situar e analisar as relações de uma pluralidade de [protagonistas], práticas e recursos, à luz da transversalidade específica das ações, meios e efeitos de informação”. Para a autora essa transversalidade se constitui quando “[...] tais relações e interações perpassam uma ou mais esferas da cultura, da economia, da educação, da comunicação, da pesquisa científica e da vida cotidiana.” Isso ocorre quando o regime de informação propicia que ações de informação, estabelecidas em um espaço temporal e cultural, são direcionadas “[...] aos contextos regulatórios e tecnológicos que intervêm e perpassam diferentes domínios de atividade, agências e organizações.” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 56).

As ações de informação foram pensadas no contexto da pesquisa justamente visando a intensificação da reprodução social da vida dos moradores da CSC, o que é possível verificar no esquema de regime de informação que seguimos durante a pesquisa de mestrado. Isso ocorreu porque as “[...] ações de informação tanto

podem orientar-se à reprodução quanto à mudança dos regimes de informação que direcionam o fluxo de informação entre sujeitos, áreas do conhecimento, atividades e regiões.” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003, p. 33). Esse esquema tem como base quatro componentes, definidos previamente por González de Gómez, que se apoiou em Collins e Kush (1999), principalmente para definir o que seriam os protagonistas sociais e as três modalidades de ações de informação:

- a) **dispositivos de informação** - um conjunto de produtos e serviços de informação e das ações de compartilhamento de informação. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1996);
- b) **protagonistas sociais** - aqueles que podem ser reconhecidos por suas formas de vida e constroem suas identidades através de ações formativas existindo algum grau de institucionalização e estruturação das ações de informação. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003);
- c) **artefatos de informação** - os modos tecnológicos e materiais de armazenagem, processamento e de transmissão de dados, mensagem, informação; poderiam ser, atualmente, as bibliotecas digitais e os portais da web. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2002, 2003);
- d) **ações de informação** - são três modalidades reconhecidas por González de Gómez (2003): uma ação de informação de mediação (quando fica atrelada aos fins e orientação de outra ação); uma ação de informação formativa (aquela que é orientada à informação não como meio, mas como sua finalização); e uma ação de informação relacional (quando tem por finalidade intervir numa outra ação de informação, de modo que - ainda quando de autonomia relativa - dela obtém a direção e fins).

Corroborando com González de Gómez (2003, p. 33), entendemos que as ações de informação ocorrem como ações narrativas, relacionadas às “[...] múltiplas formas culturais de produção de sentido, onde são instituídas ontologias classificatórias, regras e usos dos coletivos de narradores, que estabilizam de modo flexíveis e diversos aquela produção de sentido.” Já um dispositivo de informação, de acordo com González Gómez (1996, p. 62), que se inspirou nos dispositivos de Foucault, “[...] monta-se sobre dispositivos anteriores, com seu preenchimento estratégico. Ele é de fato uma formação estratégica que ganha certa densidade estrutural, sendo justamente um dispositivo de dispositivos.”

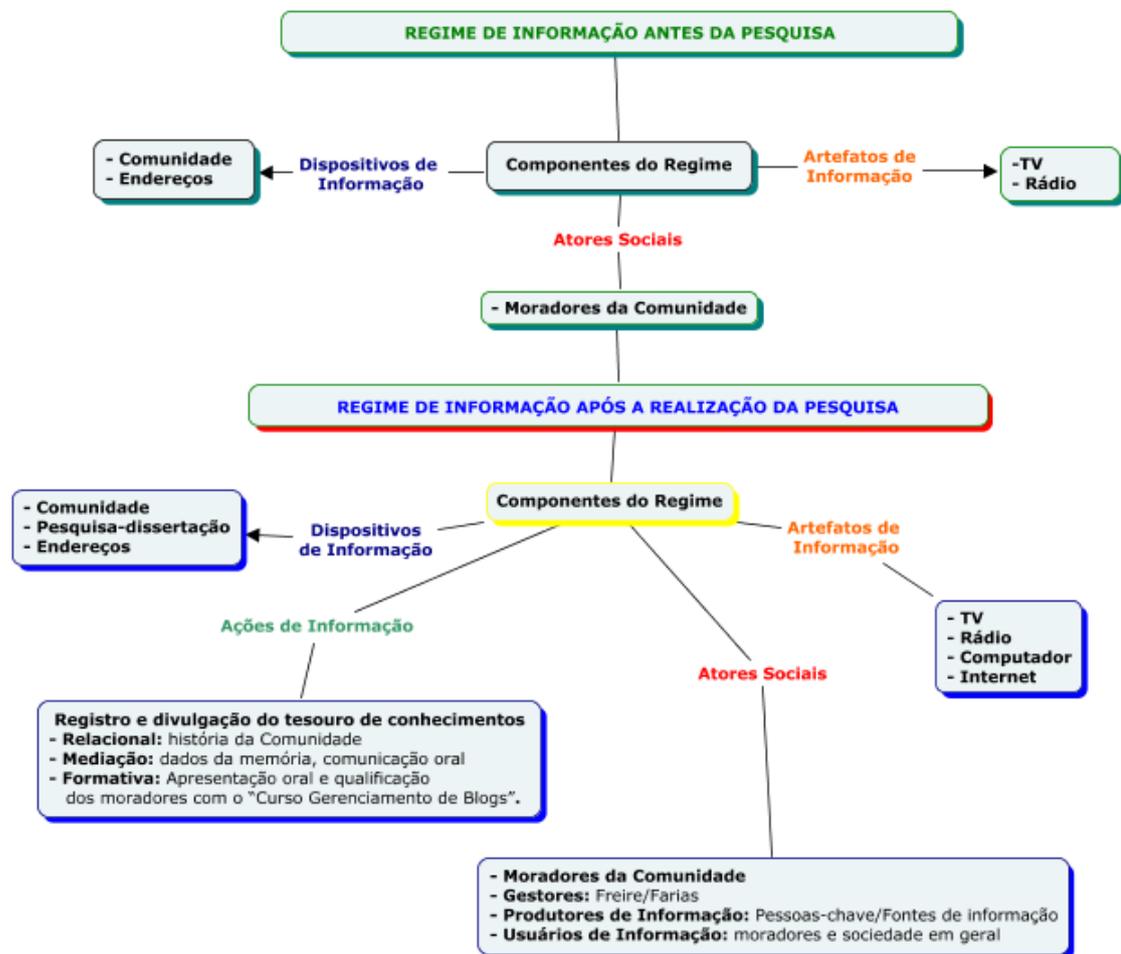
Foucault (1979, p. 138), esclarece que, com o termo dispositivo ele tenta demarcar um “[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.” Segundo Foucault (1979, p. 139), os elementos do dispositivo são o dito e o não dito, e entre eles se estabelece uma rede que é o próprio dispositivo. Portanto, o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, “[...] estando sempre ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam [...]”, em suma, o dispositivo “[...] são estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.”

Um regime de informação pode considerar-se, como ressalta González de Gómez (2002, p. 9), como equivalente aos dispositivos de Foucault, pois:

[...] destaca nele seu ser definido só por meio de sua operacionalização; nunca é plenamente constituído por uma intenção *a priori* e carece, ao mesmo tempo, de uma neutralidade tal que possa ser considerado um mero instrumento a receber, *a posteriori*, um fim. As regras e o desenho de sua constituição operacional levam as marcas das condições de sua emergência e realização – tecnológicas, organizacionais, econômicas, culturais.

A autora ainda alerta que, um dispositivo de informação “[...] monta-se, em grande parte, sobre dispositivos anteriores de informação, como preenchimento estratégico.” Dessa forma, a escrita não anula, mas reinscreve a comunicação oral (ainda que não toda) e a “[...] informação eletrônica reinscreve quase totalmente os procedimentos, instrumentos e recursos da escrita, da publicação impressa e do arquivo documentário (ainda que não todos eles nem em seu todo).” (GONZALÉZ DE GÓMEZ, 1996, p. 63). Como podemos observar na figura 2, os dispositivos de informação formam realmente um conjunto de serviços de informação com potencialidade de agentes de disseminação de informação, e como diz Foucault estão ligados às “configurações de saber que dele nascem”, como a própria comunidade, e são “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber”, a exemplo da pesquisa-dissertação.

Figura 2 - Regime de Informação antes e após a pesquisa de mestrado



Fonte: Adaptado de GONZÁLEZ DE GÓMEZ (1999) e DELAIA (2009) a partir dos dados da pesquisa.

Esse regime de informação comparativo do antes e após a pesquisa de mestrado é constituído também por protagonistas sociais, os moradores da CSC, os gestores (pesquisadora e orientadora), juntamente com os produtores de informação (fontes informacionais) e os usuários de informação (moradores e a sociedade em geral) que influenciam diretamente no processo de inclusão da Comunidade na sociedade da informação.

Os artefatos de informação identificados antes e durante a coleta de dados, dos quais os moradores faziam uso para transmissão e recepção de dados foram: a televisão, o rádio, computador e a internet. As ações de informação estão divididas em três categorias: a relacional composta pela história da Comunidade, um fator de ligação entre os moradores mais antigos, que viram a Santa Clara nascer e um

atrativo para os jovens interessados em saber da história do espaço onde eles cresceram.

A ação de mediação, conforme Farias (2011) se apoia nos dados da memória de cada morador, que ao expressar esses dados/informações podem transformar o mundo ao seu redor, mudar a realidade onde vivem, e na comunicação oral. Nesta última ação de mediação, a notícia é veiculada por meio de comunicação direta, face a face, e por meio do qual, a presidente da Associação de Moradores se encarrega de levar as informações porta a porta.

A ação formativa, empreitada por nossa pesquisa de mestrado ocorreu na forma de apresentação oral de como a pesquisa se deu, da qualificação de três pessoas da Comunidade no “Curso Gerenciamento de Blog”, e do resultado do trabalho desenvolvido durante o mestrado. Exibimos para a CSC o sítio virtual e explicamos cada etapa realizada nesse processo.

Ao concluir e apresentar o Blog da Comunidade Santa Clara, a observação participante no campo de pesquisa nos mostrou que deveríamos incluir alguns elementos no regime. Como explica Farias (2011), com a criação do protótipo do sítio virtual mais dois artefatos foram introduzidos: computador e Internet. Ao buscar, dentro da Santa Clara, por disseminadores da tecnologia de comunicação da informação utilizada para produção do sítio virtual, descobrimos que alguns moradores haviam adquirido esses dois artefatos, não ficando mais o acesso à rede virtual restrito às *lanhouses* localizadas fora da CSC.

As ações de informação na CSC durante o doutorado ocorreram com a promoção de uma capacitação para os moradores. Vale ressaltar, que o contato com a Comunidade é contínuo, pois sempre participamos de festividades e reuniões, o que vemos como fundamental para acompanhar a dinâmica do campo de pesquisa e também para saber dos anseios e necessidades dos moradores. Em um desses encontros, os moradores esboçaram a necessidade de participarem de um curso, o qual nós denominamos de capacitação. Eles expuseram que gostariam de saber como se comportar numa entrevista de emprego. Dessa forma, construímos uma capacitação, que está descrita detalhadamente mais a frente, a qual é denominada ‘preparatório para entrevista de trabalho’.

2.9 AÇÃO DE INFORMAÇÃO NA COMUNIDADE: potencializando competências

As ações de informação implantadas na Comunidade Santa Clara **para e com** os moradores são de caráter relacional, mediacional e formativo, isso porque a capacitação promovida permitiu uma ação de interferência na realidade do campo de pesquisa com as atividades de um mediador, nesse caso um profissional da informação. Além disso, possibilitaram ainda utilizar a informação como meio para o desenvolvimento de competências. De acordo com Pinto et al. (2011) pode-se resumir as competências em dois tipos: as informáticas e as informacionais, a primeira seria um conjunto de conhecimentos, habilidades e condutas que capacitam os indivíduos para o funcionamento das TIC, ou seja, para que servem e como utilizá-las para conseguir objetivos específicos.

Já as competências informacionais podem capacitar os indivíduos para localizar a informação de que necessitam avaliando sua idoneidade, a exemplo das informações sub-reptícias e das que nos invadem sem permissão. São essas competências que “[...] podem advir do ler, escrever, caracterizar, discutir, analisar, conceituar, buscar e justificar interfaces, seriam as que contribuem para a criticidade do sujeito aprendente.” (VARELA, 2011, p. 09). Para a autora, o centro da aprendizagem corresponde a operações mentais necessárias para elaborar, analisar e resolver problemas, conceber e realizar projetos, e tomar decisões.

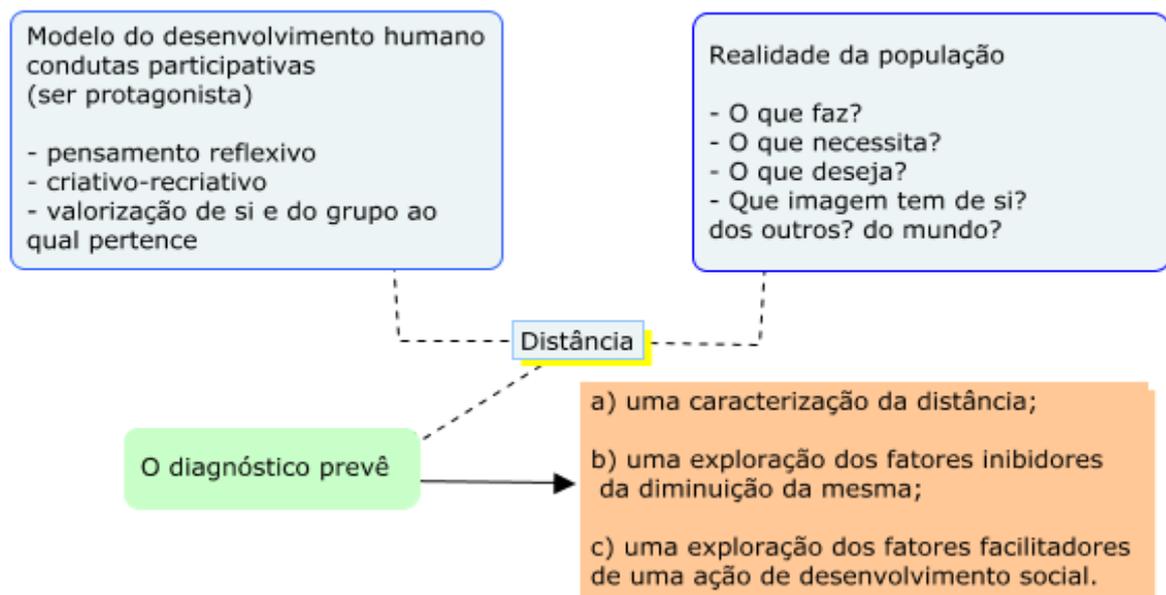
Na atual sociedade, buscar e usar a informação são consideradas competências fundamentais, por envolver, conforme Varela (2011, p. 09), “[...] planejamento, estratégias e motivação para atingir objetivos, conhecimento e definição de canais ou fontes de informações potenciais, competências para usar tecnologias da informação e avaliação desse processo.” Nesse contexto, considera-se indispensável o adequado manejo das tecnologias de informação e comunicação, principalmente quando essas são necessárias para implantar ações de informação que visam à promoção de competências em uma comunidade urbana, essas ações podem se constituir como mecanismo facilitador de uma transformação social, mas para isso precisam, segundo Sirvent (1984, p. 39) ser:

- a) direcionadas ao reconhecimento das necessidades de participação, de valorização cultural, do pensamento reflexivo, de criação e de recriação em torno dos fatos do fazer cotidiano;

- b) tender à classificação e modificação de representações sociais inibidoras de um reconhecimento coletivo das necessidades próprias e legítimas de todo o grupo social;
- c) gerar processos de aprendizagem dos recursos e instrumentos mentais, necessários para a busca criativa e elaboração comunitária de ações dirigidas à superação dos problemas da vida cotidiana.

Visando caracterizar o que seria ser um sujeito, protagonista de sua própria história, e do que um diagnóstico deve prever no contexto de uma comunidade para promoção de ações de informação, e para gerar instrumentos mentais nos sujeitos da pesquisa, a fim de refletirem e atuarem para o bem de si e dos seus semelhantes, Sirvent (1984, p. 39), criou um modelo de desenvolvimento humano partindo do pressuposto de que “[...] os desequilíbrios ou à distância detectada no diagnóstico entre o modelo desejável do desenvolvimento e a realidade observada podem ser reduzidas com ações efetivas, educativas, de informação.” Segundo a autora, “[...] existe uma distância entre o tipo de homem ou de comunidade desejável, caracterizada por uma população protagonista dos fatos de sua vida cotidiana, e a realidade da área estudada.”

Figura 3 - Modelo de desenvolvimento humano



Fonte: Adaptado de Sirvent (1984).

Ser protagonistas implica ainda em ser participante reflexivo, criativo e recreativo, valorizando a si e a seu grupo de pertinência. Dessa forma, a partir da capacitação promovida na CSC, nos concentramos em propiciar aos moradores a capacidade de:

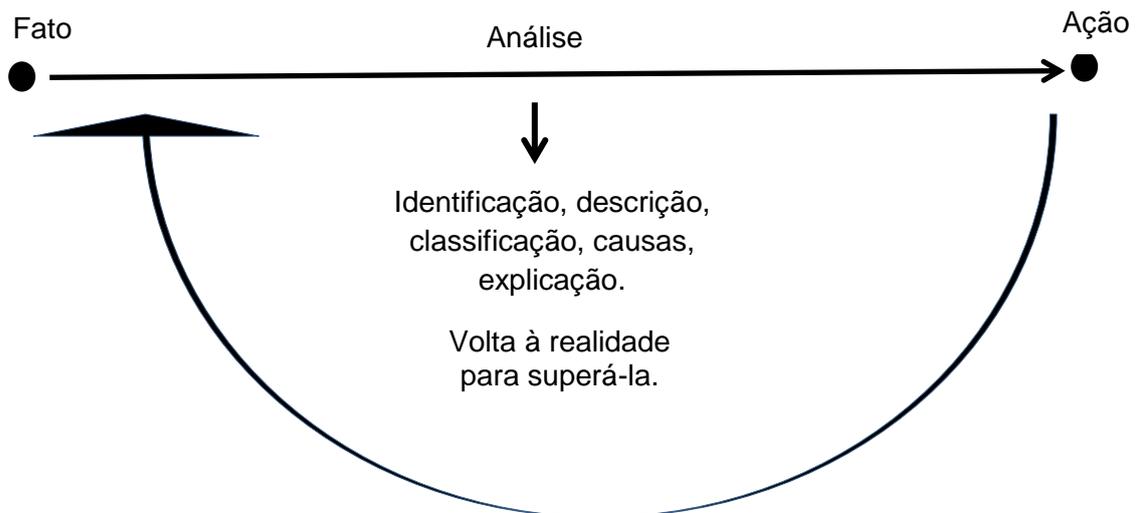
- a) comunicar-se, isto é, de serem emissores e receptores abertos aos circuitos de retroalimentação;
- b) selecionar a informação adequada para a tomada de decisões comunitárias;
- c) refletir sobre os fatos e as situações problemáticas da vida cotidiana;
- d) elaborar a alternativa mais adequada em relação ao diagnóstico da situação;
- e) planejar e executar estratégias e ações construtivas. (SIRVENT, 1984, p. 41).

Além disso, tencionamos que esses moradores sentissem a necessidade de participar efetivamente das ações desenvolvidas em prol da Comunidade, tendo consciência e reconhecendo nessa participação uma das necessidades inerentes ao desenvolvimento pessoal equilibrado. Como explica Sirvent (1984, p. 41), “[...] pode-se dizer que a necessidade de participar é um aspecto da motivação que impulsiona a ação”. Ainda segundo o autor, esse ato de fazer parte deve ser visto positivamente, significando algo real, e não simbólico, além disso, é preciso perceber a si e a seu grupo de pertinência com potencialidades para “[...] exercerem influências por meio da participação grupal, sem desconfiança e acreditando na associação de moradores para que ocorra um movimento progressivo de construção para o bem de todos.” A capacitação pretendeu ainda promover nos moradores a potencialidade em:

[...] distinguir uma situação problemática na vida cotidiana; descrever os elementos que caracterizam a situação problemática, distinguindo os aspectos do problema, diferenciando os elementos essenciais dos secundários; descrever as relações dinâmicas entre os componentes de uma situação que fazem da mesma um sistema ou rede de relações; explicar ou distinguir a rede causal e as consequências a curto prazo de uma situação determinada; e elaborar objetivos e meios para a superação da situação problemática, através da transformação da realidade dentro das possibilidades comunitárias. (SIRVENT, 1984, p. 43).

Dessa forma, o trabalho realizado por meio da capacitação “Preparatório para entrevista de trabalho” procurou conduzir os moradores a valorizarem sua própria cultura e experiências como fonte de um conhecimento válido; e a reconhecerem suas potencialidades criativas e sua capacidade para modificar as condições em que transcorre sua existência, sem aguardar sempre por soluções de fora. (SIRVENT, 1984). A figura abaixo exemplifica o que a autora expressou como deve ocorrer o desenvolvimento de competências intelectuais de informação, o ensinar a pensar, a desenvolver competências e habilidades. É preciso visualizar a realidade, o que ocorre na comunidade, por exemplo, (o fato), para em seguida identificar, descrever, classificar as causas (a análise) e promover ações (as ações de informação), esse é um percurso que um protagonista com pensamento reflexivo tende a fazer.

Figura 4 - Desenvolvimento de competências intelectuais de informação



Fonte: Sirvent (1984).

Nesse contexto, o mediador também deve acompanhar esse mesmo desenvolvimento de competências intelectuais de informação e seguir as características apontadas por Sirvent (1984), quais sejam: valorizar a cultura do grupo, aceitar suas colocações e permitir o aprofundamento do conhecimento da realidade dele; compartilhar com o grupo sua própria dimensão humana como requisito indispensável à criação de um clima de confiança e diálogo; “[...] evitar afirmações categóricas, estimular a discussão crítica, as opiniões alternativas, as manifestações dos membros silenciosos do grupo e as colocações da minoria [...]”,

ou seja, todos esses elementos estão vinculados à ação cultural. Ainda é preciso aprender a pensar sobre os problemas da Comunidade para atuar de forma inteligente sobre eles, “[...] aprender a pensar em grupo, a comunicar-se, a valorizar nossas ideias, as ideias dos outros e a expressar-se.”

Além das características acima mencionadas, Varela (2007a, p. 57), alerta que o “[...] mediador da informação deverá levar em consideração os elementos presentes na transmissão do conteúdo informativo [...]”, ou seja, ele deve observar as propriedades da comunicação, a fim de facilitar a articulação das suas ideias e do seu saber, organizando seu repertório de acordo com os seus objetivos. “A forma de planejamento do conteúdo, assim como a metodologia de transmissão da informação são fatores que, entre outros, também influenciam a qualidade da decodificação por parte do receptor.”

O mediador ainda precisa estar consciente sobre o que significa ‘apropriação consciente de conhecimentos’ para os sujeitos da pesquisa. Segundo Marteleto e Andalécio (2006, p. 08) “[...] resulta em expressão cognitiva e a capacidade de interpretação de significados dos universos vivenciais e simbólicos, e em uma produção de sentidos para a ação sobre a realidade.” Para os autores, os procedimentos de apropriação e compartilhamento de conhecimentos, e as mediações que produzem sentidos, podem implicar em ações de transformação social favorecendo a consciência de direitos que “[...] concorreriam para a formação de uma reserva simbólica capaz de, em diferentes momentos, orientar os sentidos e ações de intervenção social”.

Essas reflexões nos conduziram a alicerçar esta investigação, em um aparato teórico-metodológico coerente com nossa atuação no campo de pesquisa. Com o arcabouço teórico já apresentado nesta seção, expomos, na sequência, de que forma caminhamos para a produção de um modelo de mediação da informação, a partir de construções teóricas de outros modelos e autores, e das experiências adquiridas na práxis com os sujeitos e com a realidade da Comunidade Santa Clara.

3 MODELO DE MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: conceituação e aplicabilidade

O processo de produção e implementação do modelo transcorreu em conjunto com todos os envolvidos nesta investigação, ouvindo as expectativas e as demandas dos sujeitos da pesquisa, objetivando que eles pudessem se apropriar das informações que necessitam e caminhar para o protagonismo social. Para isso, escolhemos como arcabouço teórico estudos de diversos autores que tratam da temática, a exemplo de Sayão (2001), Davallon (2003), Wilson (1981, 1996, 1999), Belmonte (2007), Dodebei (2002), Garcia (2007) e Bunge (1974); também nos utilizamos das reflexões filosóficas e educacionais de Paulo Freire (2003, 1980, 1985, 1987) como parte fundamental da inspiração para incluir no modelo, ferramentas para uma ação de conscientização, de libertação. Apresentamos inicialmente as conceituações teóricas, para na sequência adentrarmos nos pensamentos freireanos.

Os modelos, de acordo com Dodebei (2002, p. 19), permitem vislumbrar as características essenciais de um domínio ou campo de estudo, por derivarem da “[...] necessidade humana de entender a realidade, aparentemente complexa e são, portanto, representações simplificadas e inteligíveis do mundo.” Mesmo em se tratando de representações simplificadas, a criatividade sensorial e intelectual é necessária na construção de modelos, pois “[...] algumas características da realidade, que não se referem diretamente aos objetos buscados, são desprezadas ou abandonadas, em função da maior inteligibilidade ou facilidade de compreensão.” Para Dodebei (2002, p. 20), não há sentido substituir a realidade (aparentemente complexa) por modelos ainda mais complexos, já que eles são, sempre, “[...] aproximações seletivas que, eliminado aspectos acidentais, permitem o aparecimento dos aspectos fundamentais, relevantes ou interessantes, do mundo real, sob alguma forma generalizada.” A autora ainda cita algumas características dos modelos:

- a) são “estruturados”, isto é, os aspectos selecionados da realidade são explorados em termos de suas relações com outros modelos e aspectos dessa realidade;

- b) tem natureza “sugestiva” (a visão global de um modelo) que permite ao conhecimento um avanço mais significativo do que aquele que se poderia obter pela análise de apenas uma das partes;
- c) são simples, acurados, estruturados, sugestivos, representando analogias ao mundo real, que podem ser reaplicadas a novos conjuntos de observações e, nesse sentido, são necessários por constituírem uma ponte entre os níveis da observação e do teórico;
- d) são “construções” da mente humana, que têm função psicológica, aquisitiva, organizacional, normativa, sistemática, construtiva e de parentesco, o que permite a comunicação de ideias científicas, na medida em que muitos modelos se aplicam a mais de um conjunto de observações, de mais de uma área de conhecimento. (DODEBEI, 2002, p. 20).

Todas essas particularidades demonstram que um modelo pode ser útil para diversas aplicações, como explica Dodebei (2002, p. 21), “[...] em circunstâncias distintas e sobre dados diferentes, que apresenta, ao mesmo tempo, um amplo poder explanatório, pode ser definido como um paradigma [...]”. Dessa forma, a autora esclarece que “[...] os paradigmas podem ser entendidos como supermodelos, dentro dos quais os modelos são colocados em escala mais reduzida.” Na nossa pesquisa, o modelo desenhado seria um paradigma de natureza social, que busca estabelecer relações entre as teorias e os dados empíricos.

Nessa perspectiva, Bunge (1974, p. 09), ressalta que “[...] as teorias por si só nada valem no contexto científico, pois sendo abstrações produzidas por nossa razão e intuição não se aplicariam a priori às coisas reais.” Mas por outro lado, como alerta o autor, “[...] os dados empíricos apesar de mais próximos da realidade, não podem ser inseridos em sistemas lógicos e gerar conhecimento. Desta aparente dicotomia entre teórico e empírico, é introduzida a modelização como instância mediadora.” Por isso, é preciso ter em mente que a aquisição de modelos não é atividade puramente racional ou mecânica. Em consonância com Dodebei, Bunge (1974, p. 22) diz que a modelização é uma atividade criadora, mesmo estando “[...] vinculada aos aspectos empíricos dos fenômenos enfocados, trazidos pela observação e pelos resultados de experiências.” Corroborando com Bunge,

Pietrocola (1999, p. 225) elucida que na concepção bungeana, os modelos “[...] construídos pela ciência são os intermediários entre a teorização generalizante e ideal contida nos domínios mais abstratos do conhecimento científico, e o empírico específico e concreto presente em toda experiência sensitiva.” Assim sendo, a “[...] modelização seria o verdadeiro motor da atividade científica, por canalizar estas duas instâncias do humano.”

Na visão de Sayão (2001, p. 86) um modelo seria uma representação de um recorte da realidade, com uma função utilitária e por meio do seu modo de expressão, sua estrutura e suas igualdades e desigualdades em relação ao seu original, tenta comunicar algo sobre o real, ou seja, é “[...] uma representação de um ser humano enquanto usuário e/ou parte de um sistema de informação e das suas relações de aquisição, organização, apropriação e manipulação da informação [...]”. Para Davallon (2003, p. 54), “[...] o que o modelo da mediação faz aparecer, é menos os elementos (a informação, os sujeitos sociais, a relação, etc.) e mais a articulação desses elementos num dispositivo singular (o texto, a mídia, a cultura).”

Uma mesma realidade observável pode ter diversos modelos, como explica Garcia (2007, p. 75), por existir visões distintas, construídas sobre “[...] diferentes correntes teóricas e paradigmas – implicando ainda aspectos ideológicos, culturais, entre outros – acabam por estruturar modelos a partir da seleção de elementos de seus respectivos universos de discurso que comporão, por sua vez, a visão a ser representada.” Por isso, Garcia (2007, p. 75) explica que cada modelo destina-se a explicar certas características de um fenômeno e pode comumente chegar a explicações complementares ou contraditórias com outros modelos, o que segundo Sayão (2001, p. 85), “[...] alinhando-se também a função normativa que permite a comparação de fenômenos com outros mais familiares, além da função sistemática da construção de modelos, segundo a qual, a realidade é vista em termos de sistemas interligados.” Essa função, de acordo com Sayão (2001) conduz a outra, a função construtiva dos modelos que acentuam o papel destes na construção de teorias e leis.

Parafrazeando Bunge (1974), já que da aparente dicotomia entre teórico e empírico se introduz a modelização como instância mediadora, compreendemos que dessa modelização surgiu um modelo de mediação da informação, uma aplicação prática das teorias aqui explanadas e que nos cercam de elementos para a interação

no campo de pesquisa, com os sujeitos e com as ações de informação promovidas. Entendemos ainda que, a Santa Clara condicionou a ocorrência de certas necessidades, propiciando a construção de um modelo voltado para as necessidades apontadas pelos moradores, uma vez que, segundo Garcia (2007, p. 86) “[...] as características das fontes de informação formais e informais e as funções dos canais de todos os níveis podem influenciar (estimular ou impedir) a necessidade de informação e determinar o comportamento informacional.”

Nesse contexto, a mediação deve ser entendida, segundo Belmonte (2007), como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora, pois a falta de mediação ou a falta de transmissão cultural provém da descontinuidade que se produz no quadro do grupo cultural, que pode ser forçado a abandonar sua própria identidade. Essa privação cultural, a qual Belmonte (2007, p. 66) chama atenção, refere-se à carência de pessoas adultas para realizar a transmissão da cultura e dos valores dentro de um grupo, bem como da manipulação e da dominação imposta de forma velada por vários segmentos da sociedade fundamentalmente capitalista. Além disso, e com marcantes características socioculturais, a pobreza chega a ser o muro intransitável que exclui e cria a total marginalidade. Para Varela e Barbosa (2009, p. 14), privação cultural “[...] impede o desenvolvimento cognitivo e afetivo adequado e reduz o grau de modificabilidade e flexibilidade mental.” De acordo com as autoras, o fraco rendimento informacional, o baixo funcionamento cognitivo ou a desqualificação de alguns segmentos populacionais da sociedade, não significam falta de cultura.

A ausência de mediação, em nível familiar, como explica Belmonte (2007), provoca as diferenças cognitivas que afetam o desenvolvimento das funções cognitivas e não intelectuais. Por isso, a mediação é uma qualidade essencial à interação, é uma fonte de transmissão cultural, significativa, afetiva, é orientação ao pensamento casual, estabelecendo relações, avançando os efeitos de um ato. O mediador descobre em outra pessoa o significado de sua atividade, além das necessidades imediatas, superando experiências episódicas, tentando transpor junto com o mediado esse “muro intransitável” e imaginável.

Para sintetizar suas reflexões Belmonte (2007, p. 71) cria um mapa de mediação potencializadora do desenvolvimento integral (Figura 5) demonstrando o quanto a mediação é um fator humanizador de transmissão cultural, apontando os

valores básicos da mediação: acompanhamento e proximidade; encontro ou a relação profundamente humana; despertar a autoestima; ajudar a clarificar e discernir as experiências; ensinar a ver, a contemplar; dotar o mediado de estratégias de aprendizagem para a formação de habilidades cognitivas.

Figura 5 – Indicador da mediação potencializadora do desenvolvimento integral



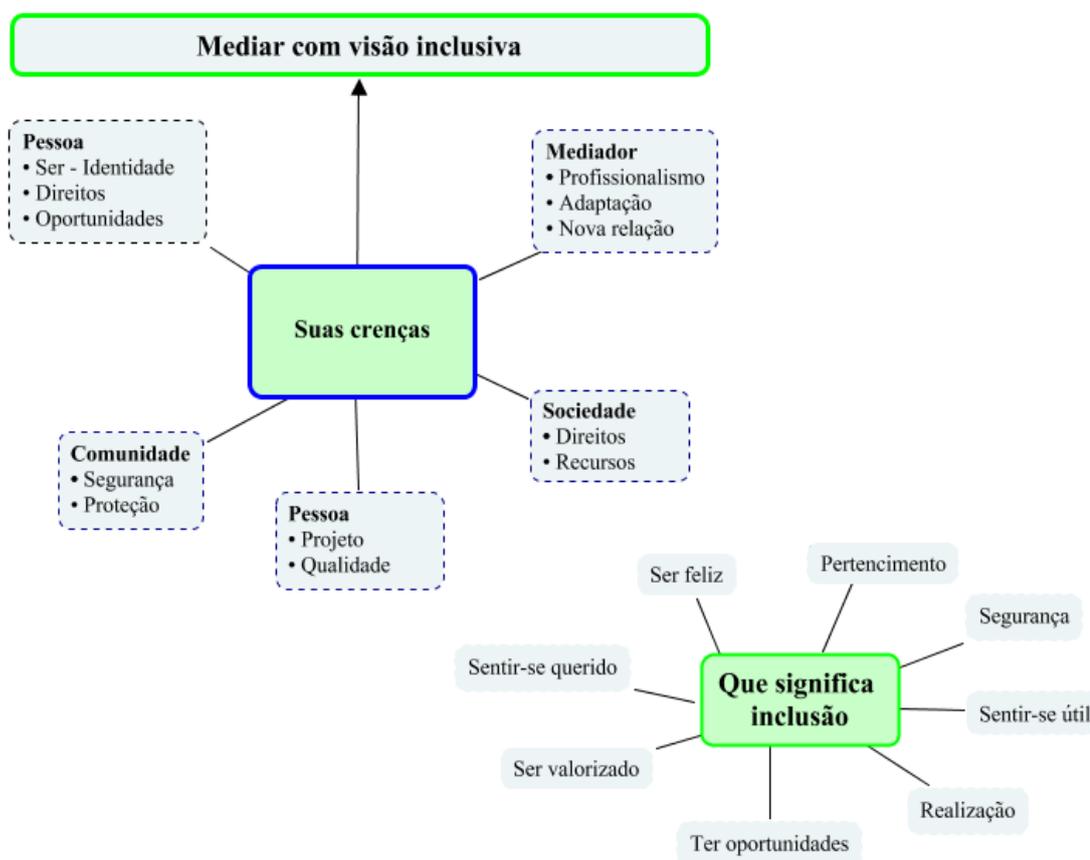
Fonte: Adaptado de Belmonte, 2007.

A observação desse mapa leva a inferência de que, a mediação potencializadora do desenvolvimento integral aponta para a modificação como uma forma de flexibilidade, que expressa uma permeabilidade entre os diversos sistemas de uma pessoa: cognitivo, afetivo, volitivo, etc. Toda modificação é, de acordo com Belmonte (2007, p. 57), uma mudança qualitativa intencionada, no entanto, uma mudança estrutural é algo que altera o repertório do indivíduo, implica uma nova tendência ou necessidade, uma nova capacidade e uma nova orientação ou direção

no fazer, pois, ainda conforme esse autor, se a mente cognitiva é a organização do mundo, no enfoque construtivo a inteligência é uma energia relacionada. “Por isso mesmo toda modificação positiva será uma capacidade para adaptarmos a novas situações no nosso mundo transformador [...]”. (BELMONTE, 2007, p. 57). Modificar é criar novas disposições, perspectivas e significados no ser humano, é ampliar o mundo das relações e superar a percepção episódica da realidade.

As reflexões de Belmonte (2007), ao explicar a modificação como transformação qualitativa intencionada, sintetizam nosso olhar sobre essa pesquisa. É essa superação de percepção da realidade excludente que procuramos proporcionar aos moradores da CSC, por compreendermos que o homem tem como fonte de transformação a cultura e os meios de informação, e para isso os profissionais da informação se interpõe entre os estímulos ou a informação exterior para interpretá-los e valorizá-los. Dessa forma, Belmonte (2007, p. 68), indica que o estímulo à troca de sentido, adquire um valor concreto, criando no indivíduo atitudes críticas e flexíveis. A explicação do mediador aumenta o campo de compreensão de um dado ou de uma experiência, cria dispositivos novos no organismo e uma constante alimentação informativa. Para melhor visualizar o sistema de crenças, que o indivíduo pode desenvolver para se sentir incluído ao desejar a modificação de sua vida, Belmonte (2007) desenvolveu um modelo de informação com visão inclusiva.

Figura 6 – Modelo preliminar de mediação da informação



Fonte: Adaptado de Belmonte, 2007.

Nesse modelo preliminar de mediação da informação (Figura 6), visualizamos as crenças que a comunidade, a sociedade, o mediador e a pessoa (os moradores) podem construir por meio do processo de mediação com visão inclusiva, tendo como pressupostos a identidade social que cada ser deveria ter de si próprio, da realidade que o cerca e que ele próprio pode aprimorar, tentando superar as barreiras de preconceitos construídos pelo processo de estar à margem da sociedade.

Diante disto, estabelecemos uma relação profissional e também afetiva com os sujeitos dessa pesquisa, uma relação de profissionalismo e de adaptação permeada pela oportunidade de poder proporcionar acesso a direitos, recursos, projetos e a informações que garantam a identidade do “ser”, do sentimento de pertencimento, de se sentirem queridos, felizes, valorizados, realizados, úteis, seguros e de terem oportunidade de por si mesmos, de conquistarem seus espaços por mérito (FARIAS, VARELA, 2012). Como afirma Belmonte (2007), todo ser humano deveria entrar e sair do limiar de sua personalidade a partir de sua autoconcepção, e o mediador deve desenvolver competências para propiciar o

processo de apropriação da informação pelos sujeitos, para dinamizar o protagonismo social, dando ênfase a sua postura, suas atitudes, seu comportamento para a realidade onde ele está atuando. Para Belmonte, por meio dessa ação mediadora, o indivíduo pode aprender a ser ele, a tomar consciência e enfrentar-se criticamente com a existência, ao analisar todo o panorama, sem perder de vista o pessoal, a verdade, o bem e o amor, frente às adversidades.

3.1 MODELO DE WILSON: em busca de conjecturas para modelização

Na busca por referências teóricas para fundamentar a construção do modelo de mediação da informação para nossa pesquisa, nos interessamos pelos trabalhos de Wilson, que versam sobre modelos de comportamento informacional. Wilson criou um modelo de comportamento de informação em 1981, e em 1996 desenvolveu uma versão deste modelo como uma revisão expandida. A motivação para isso foi, de acordo com o autor, o fornecimento de uma estrutura geral, que atendesse eficazmente aos aspectos do comportamento de busca de informação.

Conforme Garcia (2007, p. 84), o modelo de Wilson pode auxiliar os programas de capacitação de usuários frente à busca por informação ou se constituir como uma fonte de hipóteses para pesquisas empíricas de estudos de usuário, servindo como dispositivo para identificar “[...] a necessidade de informação em relação a um determinado contexto ou ainda, na identificação de características positivas e negativas dos usuários que influem na busca de informação.” Corroboramos com a autora, principalmente, no que se refere à utilização dos pressupostos teóricos do modelo de Wilson para auxiliar nos programas de capacitação de usuários na busca por informação.

No nosso campo de pesquisa, enquanto os sujeitos participavam de uma capacitação, procedemos com a coleta de dados, com o uso da observação participante e diário de campo, e na sequência examinamos como se comportaram os participantes, procurando descrever seu comportamento informacional. As teorias de Wilson nos forneceram elementos para esse momento da observação e da análise, e também para a construção do modelo.

Além das motivações acima mencionadas, a escolha pelo modelo de Wilson também se deu, porque é preciso pensar o usuário (sujeitos da pesquisa) em seu contexto social, em sua realidade. Silva (2012, p. 119) entende que essa questão se

pauta “[...] no contexto do paradigma sócio-cognitivo e interacionista de usuários pensando o usuário a partir de uma autonomia no processo de construção de sentidos.” Por isso, de acordo com o autor, é necessário:

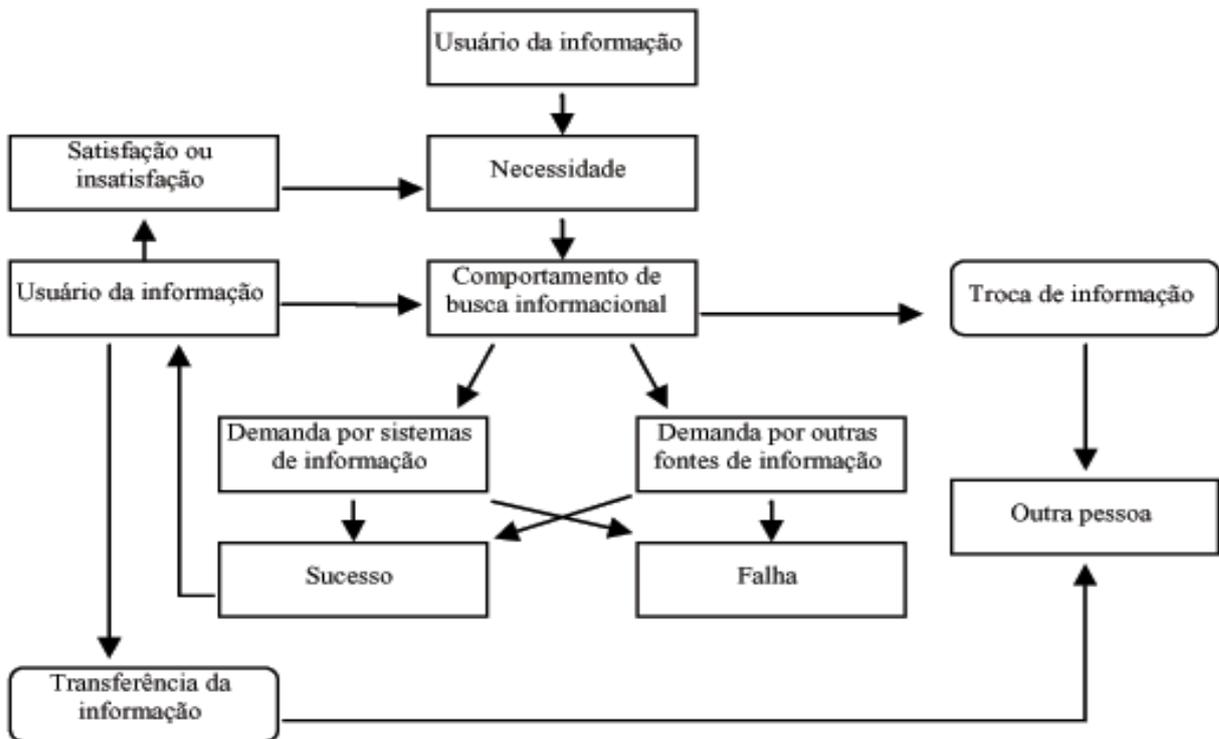
[...] ver as necessidades de informação e satisfação dos usuários como fenômeno social considerando que é o ser que promove a consciência e não o contrário significando dizer que uma necessidade de informação não é simplesmente sentida por um usuário, mas é construída diante das necessidades básicas dos usuários. [...] Isso significa dizer que as necessidades de informação surgem como corolário de um processo básico do cotidiano humano considerando que uma necessidade de informação deve ser pensada indissociavelmente aos contextos da satisfação, de modo que se entenda como processo socialmente construído no âmbito das interferências dos centros de informação e da autonomia dos usuários da informação. (SILVA, 2012, p. 119).

As teorias de Wilson, em torno do modelo de comportamento informacional, também sugerem que, quando um usuário deseja satisfazer sua necessidade de informação “[...] faz exigências sobre as fontes e serviços de informação formais ou informais, que resultam em sucesso ou fracasso para achar a informação relevante.” (WILSON, 1999, p. 251). Para o autor, quando essa busca é bem sucedida, o usuário usa as informações encontradas e, ou pode total ou parcialmente satisfazer a necessidade percebida - ou, na verdade, não consegue satisfazer a necessidade e tem de repetir o processo de pesquisa. Além disso, o modelo ainda mostra que parte das informações de comportamento de busca pode envolver outras pessoas “[...] através da troca de informação e que a informação percebida como útil pode ser transmitida para outras pessoas, além de ser utilizada pela própria pessoa.” Entretanto, é preciso refletir que essa informação percebida é útil para atender a alguma necessidade momentânea, mas ela precisa ser útil para o desenvolvimento do protagonismo social.

O modelo de comportamento informacional de Wilson (1981) traz três figuras: a primeira intitulada, *a model of information behaviour*, (um modelo de comportamento informacional representando na Figura 7), a segunda trata do *the context of information seeking* (o contexto da busca de informação - Figura 8), e a última *information needs and seeking* (a necessidade e busca por informação - Figura 9). Uma revisão desse modelo de 1981 resultou no modelo de 1996, que está no corpo desse texto na Figura 10. Apresentamos o modelo de comportamento informacional, que, conforme Wilson (1981, p. 05), sugere um modo de pensar do campo "estudos de usuários". O seu objetivo não é o de "modelo" de comportamento

de procura de informação, “[...] mas chamar a atenção para as inter-relações entre os conceitos utilizados no campo.”

Figura 7 - Modelo geral de comportamento informacional



Fonte: Wilson (1981).

De acordo com Wilson (1981), o usuário pode buscar informações de outras pessoas, ao invés de sistemas, e isso é expresso no diagrama como envolvendo "troca de informações". O uso da palavra *exchange* (troca) pretende chamar a atenção para o elemento de reciprocidade, reconhecido por sociólogos e psicólogos sociais como um aspecto fundamental da interação humana. O autor alerta que, em qualquer um dos casos de comportamento de busca de informação, *failure* (falha) pode ser constatada:

[...] isto é indicado no diagrama pela utilização de sistemas, mas, obviamente, pode também ser experimentado na busca da informação a partir de outras pessoas. Qualquer que seja a fonte da informação em algum momento seria *used* (usado), apenas no sentido de ser avaliado para descobrir sua relação com a necessidade do usuário. Esse *use* (uso) pode satisfazer ou deixar de satisfazer a necessidade e, em qualquer caso, também pode ser reconhecido como sendo de potencial relevância para a necessidade de outra pessoa. (WILSON, 1981, p. 5, tradução nossa).

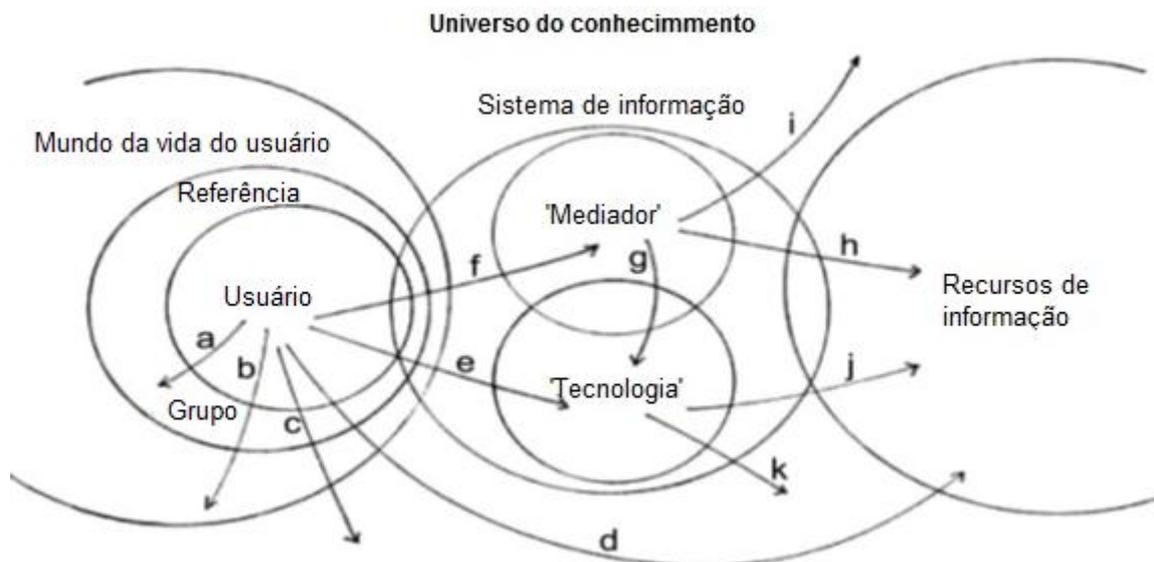
Apesar de todas essas áreas, descritas no diagrama acima, serem de potencial interesse para o campo de estudos de usuários, Wilson (1981, p. 5) explica que a “[...] a atenção vem sendo dada, principalmente para as demandas que as pessoas fazem sobre sistemas de informação formais.” Ele ainda ressalta que o “[...] uso da informação (que deve apontar mais diretamente para as necessidades sentidas pelas pessoas) é uma das áreas mais negligenciadas, e a *information exchange*” (troca de informações), tende a cair dentro da esfera de interesse de sociólogos e teóricos da organização, e não na esfera dos cientistas da informação.

Observamos na figura 7 que a necessidade (need) é vista de forma destoante do contexto, esse pode ser considerado um dos problemas de se fazer um recorte da realidade por meio de um modelo, uma crítica também estabelecida pelo próprio Wilson.

No caso da *information* (informação), do diagrama, pode ser entendida em qualquer um dos sentidos mencionados anteriormente. “Assim, na troca de informações, um indivíduo pode estar à procura de fatos, conselhos e opiniões, e pode receber qualquer um destes, por escrito ou oralmente.” (WILSON, 1981, p. 5).

No universo do conhecimento, os problemas citados acima por Wilson, são segundo ele, em parte, resultado de uma incapacidade de identificar o contexto no qual a investigação da busca por informação deve ser efetuada. Ele elaborou outro diagrama (Figura 8), em uma tentativa de mostrar alguns dos possíveis contextos, e ressalta que a Figura 7 pode ser considerada como um sub-gráfico da Figura 8, centrado no utilizador. Wilson (1981, p. 7) diz ser difícil, “[...] em qualquer esquema bidimensional transmitir a complexidade do ‘mundo real’ e elementos abstratos desse mundo real.”

Figura 8 - O contexto da busca de informação



Fonte: Wilson (1981, tradução nossa).

Como pode ser visto na figura acima o *Universe of knowledge* (universo de conhecimento) é, por exemplo,

[...] um conceito abstrato, que abrange todos os objetos relacionados ao conhecimento, eventos e fenômenos e, como tal, interage bem com o 'universo físico'. Para mostrar as interações complexas dos universos físicos e abstratos, no entanto, precisaríamos de um diagrama multidimensional, que seria extremamente difícil, se não impossível, para expressar sobre uma folha de papel. Aceitando essa dificuldade, no entanto, o "mundo da vida do usuário" pode ser definido como o conjunto de experiências centradas no indivíduo como um usuário da informação. Dentro desse mundo-vida, um submundo importante, será o mundo do trabalho, no qual existirão vários "grupos de referência" com o qual o usuário identifica: colegas profissionais, o grupo de pares dentro de uma organização e assim por diante. (WILSON, 1981, p. 7, tradução nossa).

Além disso, o usuário também estará, como esclarece Wilson (1981, p. 08), em contato com uma variedade de "sistemas de informação", dos quais "[...] apenas um é mostrado no diagrama, por isso a sobreposição indicada com o usuário e seu mundo-vida." Wilson (1981, p. 08) explica ainda que dentro do sistema de informação de dois subsistemas são mostrados: o mediador, que ele define como um sistema vivo, ou seja, um ser humano e a tecnologia, utilizada nesse caso no "[...] sentido geral de qualquer combinação de técnicas, ferramentas e máquinas constituem a procura da informação subsistema." Para o autor, o sistema de informação deve ter acesso "[...] a várias 'incorporações do conhecimento',

formuladas de uma maneira geral, para indicar que essas formas de realização podem ser documentos ou pessoas.”

Os caminhos apontados pelas letras no diagrama objetivam mostrar alguns dos possíveis caminhos de pesquisa, que podem ser utilizados por quem busca informações diretamente ou pelo sistema de informação e seus subsistemas. (WILSON, 1981). Eles não abrangem todos os possíveis caminhos de pesquisa, mas identificam quatro grupos relevantes:

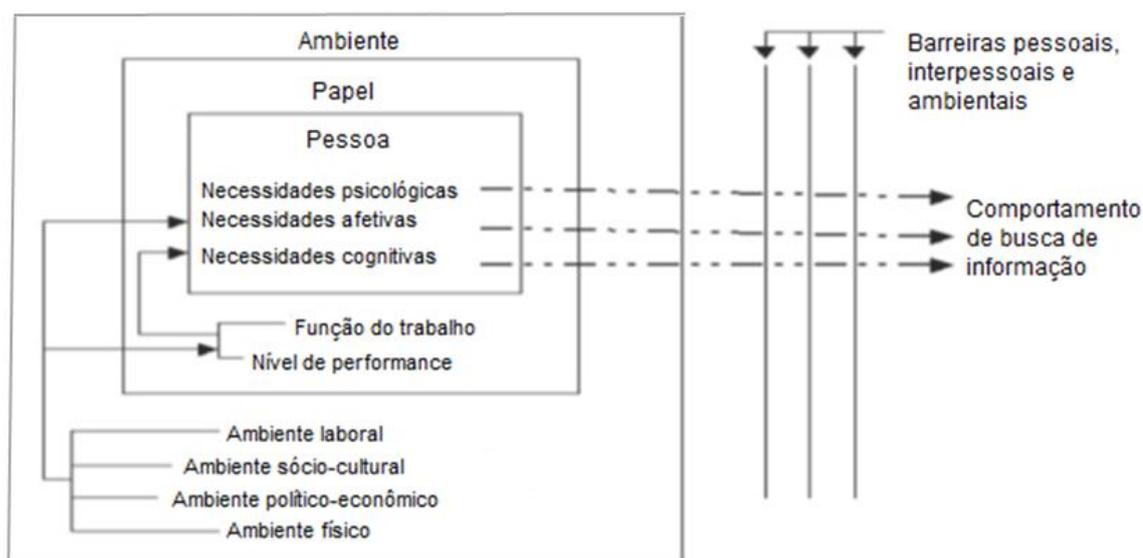
- 1) caminhos **a, b, c, d** - identificam estratégias de busca por um usuário independente de qualquer sistema de informação, referido como "Categoria a";
- 2) caminhos **e, f** - identificam caminhos de pesquisa que envolve ou um mediador ou a tecnologia de um sistema de informação (arquivo de cartão manual, terminal de computador, etc.) - Categoria b;
- 3) caminhos **g, h, i** - identificam estratégias de busca empregadas por um mediador para satisfazer a demanda de um usuário para obter informações - Categoria c;
- 4) caminhos **j, k** - identificam estratégias empregadas por uma sofisticada tecnologia em nome de qualquer usuário ou o mediador - Categoria d. (WILSON, 1981, p. 08).

O autor dá um exemplo da última categoria (d): “[...] um sistema poderia ser considerado, em que uma rede de computadores pode ser pesquisada por iniciativa de um computador, o qual é um membro do referido sistema.” (WILSON, 1981, p. 08). Segundo ele, a rede pode incluir “[...] arquivos de conhecimento no processo de criação, como arquivos de pesquisa de dados, arquivos de conferência de computador, etc.”

Já no terceiro diagrama construído por Wilson (1981, p. 11), apresentado na Figura 9, observamos as inter-relações prováveis entre necessidades pessoais e outros fatores, cujo objetivo é sugerir que, quando falamos de ‘necessidades de informação’ dos usuários não devemos “[...] ter em mente alguma concepção de um direito fundamental, inato, cognitivo ou emocional de ‘necessidade’ de informação, mas uma concepção de informação (fatos, dados, opiniões, conselhos), como um meio para satisfazer tais necessidades fundamentais.”

As bases deste diagrama têm duas proposições principais: a necessidade de informação não é uma necessidade primária, mas uma necessidade secundária que surge a partir das necessidades de um tipo mais básico e; no esforço para descobrir informações para satisfazer uma necessidade, o requerente deverá encontrar barreiras de diferentes tipos. (WILSON, 1999, p. 252). O autor propõe, com base em definições na psicologia, “[...] que as necessidades básicas podem ser definidas como fisiológica, cognitiva ou afetiva.” Para ele, o contexto de qualquer uma dessas necessidades pode ser “[...] a pessoa por si própria ou a função de exigências do trabalho ou da vida da pessoa, ou os ambientes (político, econômico, tecnológico, etc) dentro do qual a vida ou o trabalho ocorrem.” As barreiras pessoais, interpessoais e ambientais que impedem a busca de informações irão surgir, conforme Wilson (1999), a partir do mesmo conjunto de contextos.

Figura 9 - Necessidade e busca da informação

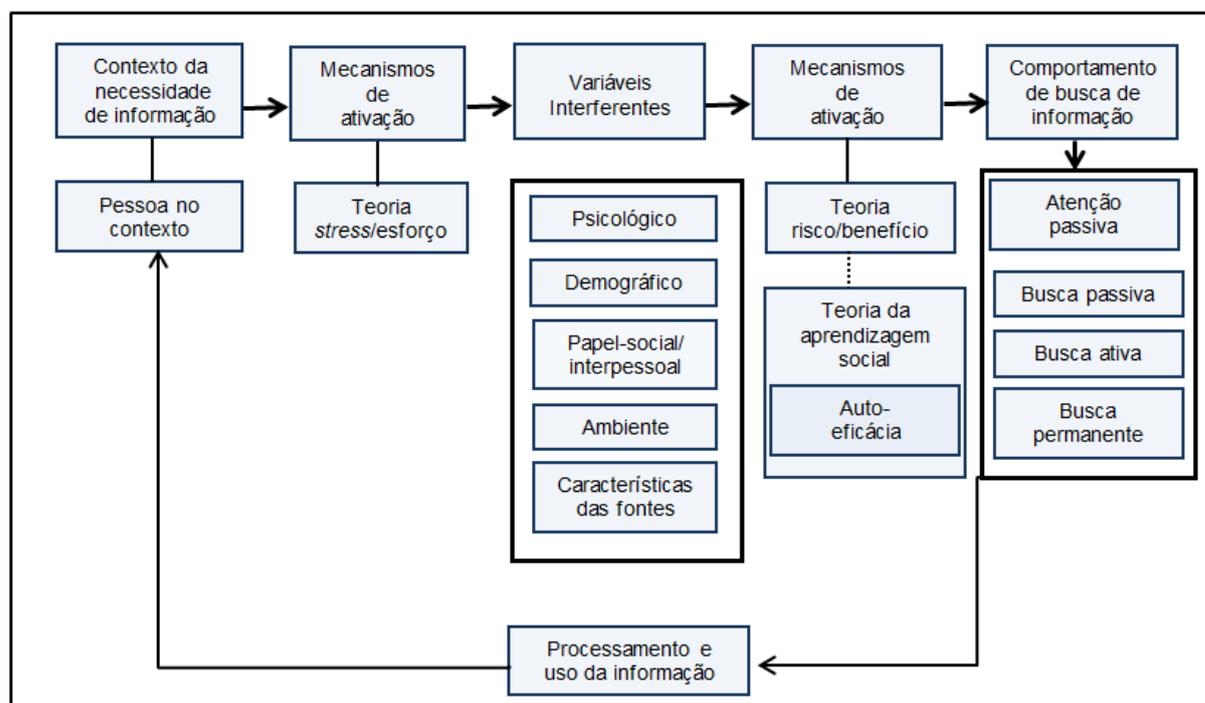


Fonte: Wilson (1981, tradução nossa).

Segundo Wilson (1981, p. 13), ao construir esses diagramas e ao interpretá-los, objetivou-se sugerir que “[...] uma análise pode ser utilizada como ponto de partida para uma pesquisa baseada numa visão holística dos usuários de informação.” Dessa forma, essa visão significa ser percebido não apenas como um indivíduo impulsionado a buscar informações para fins cognitivos, “[...] mas como viver e trabalhar em ambientes sociais que criam suas próprias motivações para buscar informações, para ajudar a satisfazer grandes necessidades afetivas.”

Para fornecer um quadro geral mais eficaz para a reflexão sobre o comportamento de busca de informação, Wilson publicou em 1996 uma revisão sobre o modelo de 1981, com base na pesquisa de uma variedade de outros campos da CI, “[...] incluindo a tomada de decisões, psicologia, inovação, comunicação em saúde e pesquisa do consumidor.” (WILSON, 1999, p. 256). Segundo Wilson (1996, p. 36), essa revisão foi necessária, pois percebeu-se a necessidade de incluir uma etapa entre, “[...] o que deve ser chamado a pessoa-em-contexto e a decisão de buscar informações [...]”. Além disso, Wilson (1996, p. 36) sentiu que era preciso elaborar o conceito de variáveis intervenientes ou barreiras, para especificar “[...] o fato de que as características da fonte de informação podem constituir uma barreira para o comportamento de busca de informação ou processamento de informações, e que as variáveis pessoais podem ser psicológicas ou demográficas.”

Figura 10 - Modelo de comportamento informacional de Wilson de 1996



Fonte: Wilson (1999, tradução nossa).

Essa pesquisa promovida por Wilson (1996, p. 36) também proporcionou ao autor visualizar a “[...] necessidade de mais um estágio intermediário (ou mecanismo

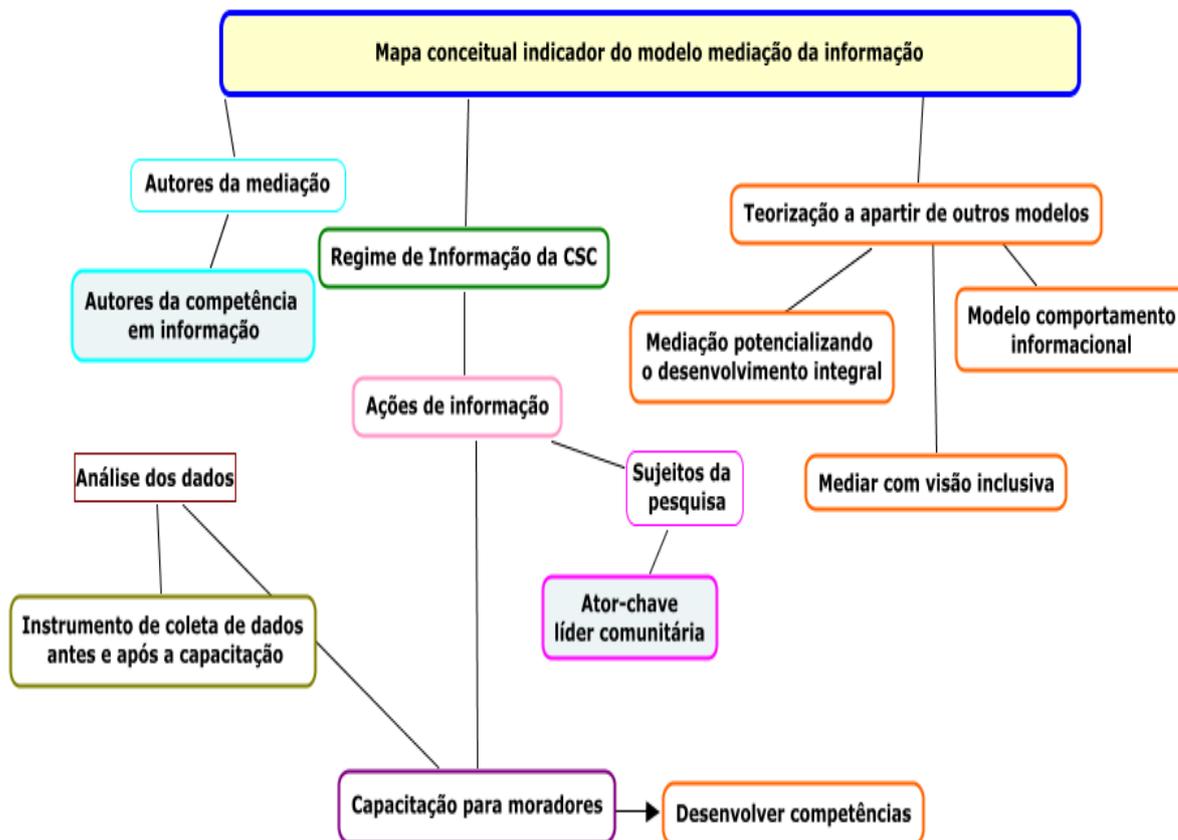
de ativação) entre a determinação da necessidade e o início de ação para satisfazer a necessidade.” De acordo com ele, a proposta é a:

[...] teoria do risco/recompensa, a teoria da aprendizagem social e do conceito de autoeficácia, como conceitos de intervenção. Dada a relação de autoeficácia, é discutível se o conceito deve aparecer aqui ou como parte do esforço/elemento de enfrentamento, mas, dada a sua relação com a teoria da aprendizagem social, a localização mostrada parece pelo menos apropriada. Finalmente, o modelo precisa de extensão para incluir o processamento e uso de informações, que são os estágios, além da busca de informação e que fornecem o link de volta para a situação de necessidade da pessoa-em-contexto. (WILSON, 1996, p. 36, tradução nossa).

Além das duas teorias acima citadas, há ainda uma terceira, nessa revisão do modelo, a teoria do estresse/enfrentamento, que oferece possibilidades de explicar porque algumas necessidades não invocam o comportamento de busca por informações (WILSON, 1999). Como se pode observar, essa versão expandida do modelo de 1981, foi criada, como explica Wilson (1996), para ser aplicada ao comportamento informacional mais geral, ao invés de apenas um comportamento de busca de informação. Entretanto, como o próprio Wilson (1999, p. 251) explica esse tipo de modelo tem suas limitações, o fato é “[...] que ele faz pouco mais do que fornecer um mapa da área e chamar a atenção para as lacunas na pesquisa”, não ofertando sugestões de “[...] fatores causais do comportamento da informação e, conseqüentemente, não indica diretamente hipóteses a serem testadas.” Wilson tentou mostrar de forma mais completa como ocorre o comportamento informacional de uma pessoa considerando toda a complexidade em torno do contexto.

A partir das observações de Wilson quanto às possibilidades de pesquisa para análise do comportamento informacional e dos modelos de Belmonte, criamos um mapa conceitual para uma orientação inicial na construção do modelo de mediação da informação para a Comunidade Santa Clara, apresentado na figura abaixo.

Figura 11 – Mapa conceitual do modelo de mediação da informação



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O percurso teórico exposto na figura tem como base a revisão de literatura da tese, que teve como intuito nos fornecer todos os elementos necessários para a atuação no campo de pesquisa, uma preparação essencial para o entendimento de como um profissional da informação deve compreender o contexto social, onde irá trabalhar, bem como a realidade dos sujeitos de pesquisa, refletindo sobre os princípios epistemológicos e sobre o paradigma social da Ciência da Informação. É preciso ressaltar, que esse modelo de mediação da informação teve como inspiração filosófica a teoria de Paulo Freire, pois objetivou promover competências em informação nos moradores da Comunidade Santa Clara, bem como conscientização do poder transformador de cada sujeito para si mesmo e para a realidade onde atuam.

3.2 TEORIA FREIREANA: inspiração filosófica para a construção do modelo

O delineamento do modelo de mediação da informação aconteceu em conjunto com os moradores da CSC, principalmente, porque essa pesquisa foi realizada com eles, e por percebermos que apenas quem sofre por estar à margem, absorve o significado de uma sociedade com potencial de oprimir. Por isso, é preciso que, por meio de um processo de conscientização, os sujeitos reflitam e compreendam o que Freire (1987, p. 29) diz: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão.” No contexto de uma realidade que se encontra marginalizada, faz-se necessário realizar, segundo Freire (1987, p. 30), “[...] uma ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo.”

A ação de que trata Freire, na perspectiva da nossa pesquisa, é uma ação de informação que em seu âmago visa, por meio da reflexão, da ação e do diálogo, a libertação promovida através da conscientização. De acordo com Freire (1987, p. 96):

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*.

O que o autor esclarece é que não há “[...] na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação.” E nesse contexto de transformação é necessário haver colaboração, uma característica da “[...] ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.” (FREIRE, 1987, p. 96). Conforme o autor, o fundamento da colaboração é o diálogo, que é sempre comunicação, um elemento essencial para a criação de pautas para ação transformadora, para propiciar um saber mais apurado a partir do conhecimento empírico que o povo tem.

Esse saber, segundo Freire (1989, p. 15) se faz por meio de uma superação constante. “O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação.” Na visão do autor, não há, portanto, “[...] saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes”. Precisamos ter a humildade “[...] daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”. Para promover o saber mais apurado é preciso distanciar-se de sua própria realidade, pois:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem. (FREIRE, 1989, p. 08).

Paulo Freire (1980, p. 15) ainda completa ressaltando que, “[...] uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo.” Ele ainda alerta que:

Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. (FREIRE 1980, p. 15).

Nessa perspectiva, o autor explica que a conscientização significa a superação da “[...] esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 1980, p. 15). Seria, pois um teste de realidade, já que “[...] quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.” Conforme Freire, a conscientização é um compromisso histórico, um modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza

os homens, que não existe “sem o ato ação – reflexão”, e que por isso, “[...] exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.” Desse modo, a conscientização está baseada na relação consciência – mundo, e “[...] não sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação.” (FREIRE, 1980, p. 15). Para o autor, nessa relação pode se estabelecer algumas características de uma consciência crítica, a saber:

- a) anseio de profundidade na análise de problemas, não se satisfazendo com as aparências, e podendo-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema;
- b) reconhece que a realidade é mutável;
- c) substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;
- d) procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões;
- e) ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta;
- f) repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é, na medida em que é, e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é à base da autenticidade;
- g) repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;
- h) é indagadora, investiga, força, choca;
- i) ama o diálogo, nutre-se dele;
- j) face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos. (FREIRE, 1989, p. 22).

Corroborando com Freire (1989) observamos que, para que essas características nasçam e se concretizem, o homem precisa refletir sobre sua situação, sobre sua realidade como ser histórico-social, e entender que ele é sujeito e não apenas espectador, por isso ele deve intervir constantemente promovendo ações de forma colaborativa e dialógica, para mudar seu contexto e o contexto dos seus semelhantes, analisando sempre as condições culturais que envolvem sua

vida. Este seria o ideal de conscientização que procuramos promover nos moradores da CSC.

Concluimos esta seção que trata do modelo de mediação da informação percebendo algumas aproximações entre as teorias de Paulo Freire e de Vygotsky, principalmente quando ambos tratam da concepção de sujeito histórico-cultural. Utilizamos Vygotsky na abordagem relacionada à mediação da informação, e Paulo Freire no contexto de construção do modelo com uma visão de ação conscientizadora, libertadora, isso porque Freire enxerga a realidade social nas particularidades da totalidade, isto é, o contexto social e o ambiente cultural são as referências que justificam a ocorrência de fatos e fenômenos, que não podem ser analisados isoladamente. Essa é a mesma linha de pensamento de Vygotsky, onde o ser humano se desenvolve pela interação social, o que ocorre quando o desenvolvimento cognitivo mantém estreita relação com a aprendizagem, quando há apropriação do conhecimento produzido pela humanidade. As aproximações das teorias desses dois autores, que nos forneceram subsídios para a abordagem teórica da nossa tese, nos indicam que percorremos o caminho desejado para alcançar nossos objetivos.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os dados coletados durante esta investigação foram analisados a partir dos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, assim como todo o caminhar dentro do campo de pesquisa. A razão para essa escolha se deu, porque a pesquisa qualitativa não tenta aplicar conceitos pré-existentes, e os instrumentos e técnicas de pesquisa são elaborados a partir do que o pesquisador sente ao conhecer os sujeitos e a realidade que os cerca no campo de pesquisa. Inferimos que isso faz parte de uma postura socialmente responsável, a qual a Ciência da Informação está cada vez mais em sintonia, uma área que procura entender as necessidades dos usuários/sujeitos e qual a relevância da informação em seu cotidiano, em sua vida. O método utilizado envolveu a participação, esse elemento determina, de acordo com Brandão (1983, p. 12), “[...] um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares, cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir.”

A pesquisa participante foi escolhida como método, pois sua potencialidade está, de acordo com Fals Borda (1983, p. 60), no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. “Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo.” Para Le Boterf (1984, p. 52), a pesquisa participante procura “[...] auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas.” Dessa forma, a seleção dos problemas a serem estudados não surge apenas da decisão dos pesquisadores, mas sim da população envolvida.

O surgimento conceitual e metodológico da pesquisa participante foi no início da década de oitenta, quando:

[...] a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracteriza pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento manifestamente excludentes, no aspecto político, e concentradores, no aspecto econômico. As tendências democratizantes e participativas próprias dos estilos modernizantes e integradores dos anos sessenta, que defendiam a incorporação de amplos setores da população à vida social e política, cederam lugar às exigências impostas por uma reestruturação autoritária que, reduzindo as margens da heterogeneidade, substituíram as fronteiras difusas do populismo por classes de perfil mais definido. (GAJARDO, 1984, p. 39).

O objetivo da pesquisa participante é estar a serviço dos grupos ou categorias sociais mais desprovidas e exploradas, buscando desencadear “[...] ações suscetíveis de melhorar as suas condições de vida [...]”, além de “[...] desenvolver a capacidade de análise e resolução dos problemas que enfrentam ou convivem cotidianamente.” (LE BOTERF, 1984, p. 72). Desse modo, segundo Gianotten e Wit (1984, p. 158), a pesquisa participante sempre está a procura de uma resposta coerente para permitir a socialização do conhecimento e democratização dos processos de investigação e educação. Os autores ainda lembram que a pesquisa participante é:

[...] um conjunto de procedimentos operacionais e de técnicas que podem ser implementadas no interior de diferentes corpos teóricos e ideológicos; entretanto, suas características específicas fazem dela uma ferramenta necessária para todos aqueles programas que buscam a participação de setores populares na produção de novos conhecimentos (científicos) e em uma prática orientada a uma ação transformadora da sociedade. (GIANOTTEN; WIT, 1984, p. 159).

Essa definição de Gianotten e Wit, principalmente ao interpretarem a pesquisa participante como uma ferramenta potencial e orientada que visa produzir ações transformadoras na sociedade, deixa-nos mais seguros da escolha desse método para nossa pesquisa, principalmente por não haver um modelo único de pesquisa participante, pois “[...] trata-se, na verdade, de adaptar em cada caso, o processo às condições particulares de cada situação concreta (os recursos, as limitações, o contexto sociopolítico, os objetivos perseguidos, etc).” (LE BOTERF, 1984, p. 52). O autor propõe um modelo de pesquisa participante composto por quatro fases:

- a) montagem institucional e metodológica da pesquisa participante;
 - b) estudo preliminar e provisório da região e da população envolvidas;
 - c) análise crítica dos problemas que a população considera prioritários e que os seus membros desejam estudar e resolver;
 - d) programação e aplicação de um plano de ação (incluindo atividades educacionais) que contribua para a solução dos problemas encontrados.
- (LE BOTERF, 1984, p. 53)

Nessa mesma linha de pensamento, Brandão (1984, p. 252) diz que não existem “[...] modelos únicos e não há usos normativos de tipos de pesquisa participante, ela é um instrumento dentro da *ação popular*.” O mediador deve estar

atento às decisões ou necessidades comunitárias, colocando “[...] a serviço da prática política popular *na* comunidade, instrumentos do seu saber e de sua profissão.”

A investigação ocorreu com auxílio da observação participante no acompanhamento da realidade no campo de pesquisa, fazendo uso do diário de campo. Segundo Franco (2005, p. 499), ao coletar os dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, constrói-se saberes visando seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais: “Um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos.”

A observação participante foi empregada, principalmente, no momento da realização da capacitação, antes, durante e após, onde utilizamos o diário de campo para as anotações em relação ao que foi sendo observado nos moradores, assim como dispusemos de formulários de prospecção e roteiro de entrevista, que serviram para averiguar quais as competências que os sujeitos possuíam antes e após a capacitação.

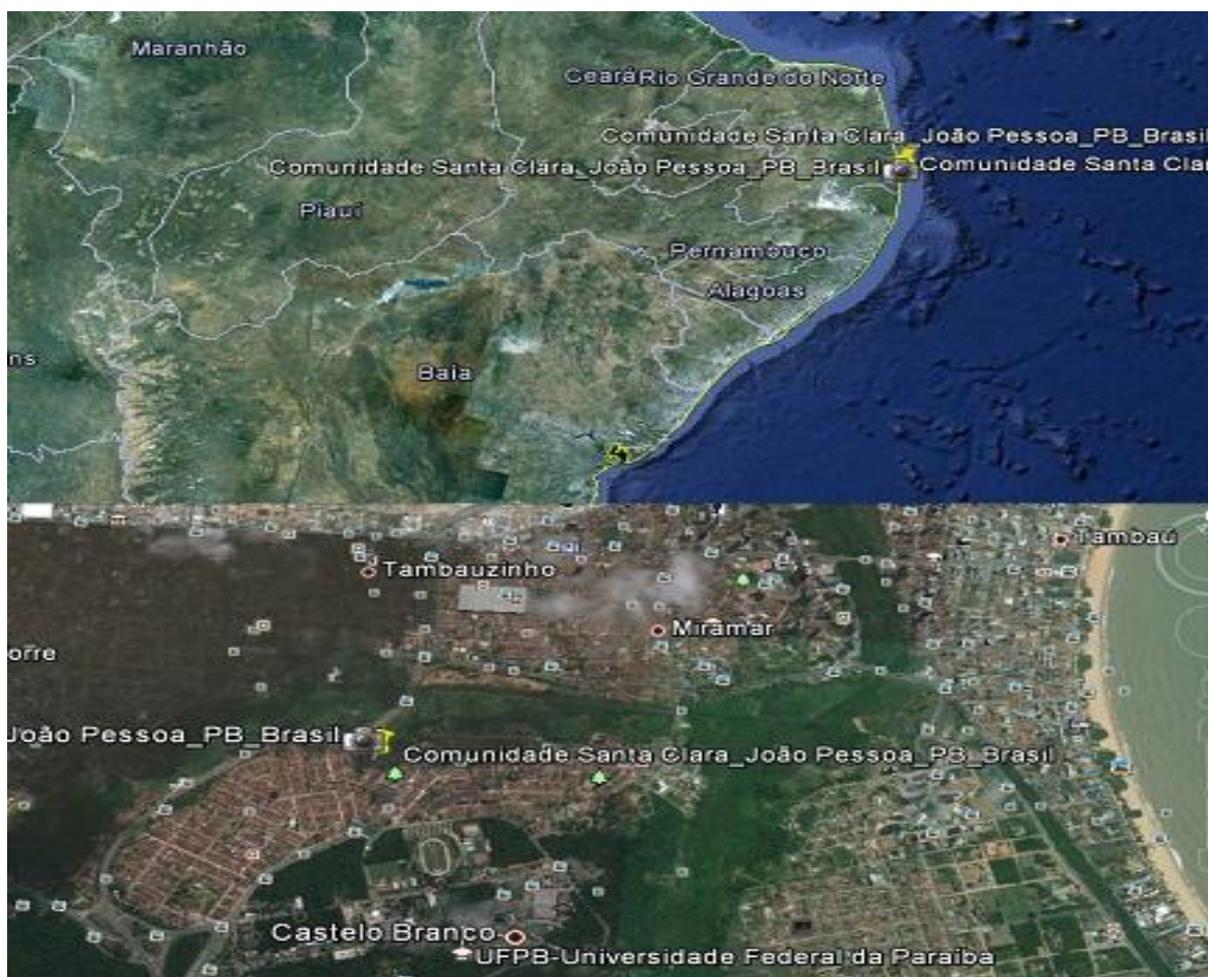
Também fizemos uso do grupo focal após a capacitação, uma técnica de pesquisa qualitativa, que se caracteriza como uma prática social, e pode estimular voz da Comunidade. De acordo com Veiga e Gondim (2001, p. 8), essa técnica possibilita “[...] compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico [...]”, tendo como principais características proporcionar condições aos participantes da pesquisa em “[...] exercer um papel mais ativo nos processos de produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes oportunidade de conscientização de sua situação atual, dando-lhes maior poder de transformação.” Para Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5) o grupo focal permite ao pesquisador “[...] trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema.”

O grupo focal nesta pesquisa foi constituído pelos moradores que participaram da capacitação, e foi mediado pela instrutora da capacitação e pela pesquisadora, ambas se prepararam para este momento, planejando as questões de organização, a produção de anotações das expressões e gestos diante de cada

questionamento dos participantes. A transcrição do material coletado também foi realizada pela pesquisadora.

4.1 CAMPO DE PESQUISA

A Comunidade Santa Clara está localizada na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, na região do Nordeste Brasileiro, às margens da Rodovia BR-230, entre os conjuntos residenciais Castelo Branco I e II, e o Rio Jaguaribe, nas proximidades da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para contar um pouco da história do surgimento da Comunidade nos reportamos aos depoimentos dos próprios moradores, que durante pesquisa de mestrado, realizada nesse campo de pesquisa, relataram como se formou a Santa Clara. (FARIAS, FREIRE, 2011). Os primeiros habitantes provinham do interior da Paraíba em busca de uma vida melhor, alguns fugiam das prolongadas secas, tão características no sertão. Sem condições de comprarem uma casa ou um terreno, se instalaram em uma área desabitada de João Pessoa e lá construíram algumas casas de madeira. Segundo um dos moradores mais antigos, senhor Quinca, em 1966 não havia praticamente construções na Comunidade, o que existia eram plantações de hortaliças, já que a área era formada por encostas. Na figura 12 é possível visualizar a localização da Comunidade pelo Google Earth.

Figura 12 – Comunidade Santa Clara

Fonte: Google Earth, maio 2013.

Dona Zeza, presidente da Associação de Moradores da CSC, explicou que ao chegar à Santa Clara só existiam duas casas de taipa localizadas nas proximidades da BR-230 e não havia calçamento. Quando algum morador necessitava ir a um hospital, a única alternativa era colocar o doente em um carrinho de mão e puxá-lo com cordas, pois a entrada principal da Comunidade na época era formada por uma ladeira muito íngreme e sem pavimentação, onde não desciam ambulâncias, o que se caracterizava como um sofrimento duplo para quem já estava enfermo. Com muito empenho dos moradores e da Associação, ao longo dos anos a realidade da Comunidade passou por diversas mudanças na infraestrutura, como o calçamento, água encanada, rede de esgoto, eletricidade, e as casas de taipa foram trocadas por casas de alvenaria.

Figura 13 – Visão da entrada da Comunidade Santa Clara

Fonte: Google Maps, maio 2013.

Ainda de acordo com Dona Zeza na Comunidade Santa Clara há aproximadamente 450 domicílios, cerca de dois mil habitantes. Seu espaço é constituído por uma capela, uma praça, uma mercearia, uma creche e um prédio da Ordem Franciscana que abriga a Associação de Moradores, e que em breve abrigará um laboratório de informática que está com a sala pronta à espera da doação de computadores para começar a funcionar. A maioria dos moradores tem ocupações como domésticas, pedreiros, auxiliares de pedreiro, estudantes, e diferentemente do que ocorre nos *quartieri sensibili* italianos, nas comunidades brasileiras a população é essencialmente brasileira.

Figura 14 - Laboratório de informática dentro da Comunidade a espera de doação de computadores



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Conforme relato da presidente da Associação de Moradores, o lixo é coletado nas portas das casas dos moradores por um gari da CSC contratado pela prefeitura da cidade de João Pessoa, uma vez que o caminhão coletor não entra na Comunidade que tem, em sua maioria, ruas e vielas muito estreitas, formadas por ladeiras, dificultando o acesso. O lixo coletado é depositado no bairro Castelo Branco e recolhido posteriormente pelo caminhão coletor.

Figura 15 – Entrada principal Comunidade Santa Clara

Fonte: Google Maps, maio 2013. ⁶

Os moradores da Santa Clara contam com um Programa de Saúde da Família (PSF), que deveria ter sido instalado no espaço da Comunidade, já que foi destinado ao atendimento exclusivo desta população. No entanto, segundo a presidente da Associação de Moradores, por questões legais o Posto foi montado fora dos limites da CSC, localizado nas proximidades de uma das vias de acesso à Santa Clara, o que deixa certa indignação nos moradores. Entretanto, o fato de ambulâncias poderem entrar na Comunidade para atender pacientes graves, sem possibilidade de locomoção, promove certa satisfação, pois não precisam mais ficar a mercê de um carrinho de mão.

⁶A partir desse ponto (Figura 15) o recurso do *Street View* do *Google Maps* não adentra na Comunidade.

Figura 16 - Visão da Rua Principal da Comunidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Representados pela Associação, os moradores se empenham para melhorar suas condições de vida e suprir a carência da falta de escola, posto policial, biblioteca e circulação de transporte coletivo. Esses serviços são utilizados nos bairros da proximidade, a exemplo de diversos cursos e atividades que os jovens participam na UFPB, como os de flauta, prática esportiva e da utilização da biblioteca.

Atualmente, as ações sociais que ocorrem dentro da Comunidade são promovidas pela Associação de Moradores, que implantou uma creche no prédio da Ordem Franciscana para abrigar e educar crianças promovendo alimentação, momentos de lazer e de sociabilidade. A creche sobrevive, sobretudo de doações e das ações de voluntários da própria comunidade e de outros bairros da cidade. As crianças atendidas são filhos dos moradores da CSC que precisam trabalhar e não podem pagar uma creche, ou até mesmo de pessoas que não têm trabalho e, por isso, não podem proporcionar alimentação aos seus filhos, uma situação de extremo sofrimento. Segundo Dona Zeza, a motivação para se tornar líder comunitária e também para criar essa creche, mesmo com tantas dificuldades, é de não querer ver

as crianças e os jovens entrarem para as estatísticas de morte prematura causada pelo envolvimento na criminalidade.

4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para coletar os dados no campo de pesquisa fizemos uso da observação participante, diário de campo, formulário de prospecção (Apêndice B) e roteiro de entrevista (Apêndice C). Esses instrumentos de pesquisa foram utilizados antes, durante e após a capacitação, objetivando analisar quais competências foram desenvolvidas nos moradores da CSC e como se encontrava o estado cognitivo desses sujeitos, suas expectativas em relação ao aprendizado antes de participarem da capacitação, a qual constituiu como ação de informação e elemento do modelo de mediação.

É preciso ressaltar, que esses moradores se tornarão disseminadores das competências em informação adquiridas, as quais foram direcionadas para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e tecnológicas. Por esta razão, a capacitação foi aplicada, sobretudo, para as pessoas mais ativas da comunidade, principalmente, os componentes da Associação de Moradores.

Além dos instrumentos de coleta de dados acima mencionados, os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), que adéqua a pesquisa aos padrões éticos e a posterior apresentação dos resultados em congressos e publicação em revistas científicas, com o compromisso de manter sigilo dos dados que possam identificá-los.

A capacitação promovida na Comunidade Santa Clara foi escolhida, a partir da necessidade da própria CSC, expressa em reuniões com os moradores. Durante a preparação do conteúdo e dos recursos didáticos, consideramos as características da localidade, da cultura e da lógica do pensamento dos moradores para que o aprendizado ocorresse de forma intensa e valorizada por parte do grupo.

Para isso, os métodos, técnicas e instrumentos utilizados durante a capacitação objetivavam ser atrativos e motivadores evitando assim, a falta de interesse dos participantes; como afirma Sirvent (1984, p. 62), é preciso estimular as pessoas a compartilhar suas experiências, opiniões e sentimentos, a fim de “[...] permitir ao mediador o conhecimento e compreensão da realidade na qual pretende

operar; e por último é necessário permitir a discussão e análise crítica das colocações para evitar agressividade e criar um clima propício ao debate.”

O plano de curso e a ementa da capacitação (Apêndice A e D) foram delineados diante dessa perspectiva de atrair e motivar os participantes, de estimular o aprendizado e o desenvolvimento de competências em informação. O plano contemplou os seguintes elementos: ministrante, público-alvo, duração (pensamos em não promover uma capacitação longa tendo em vista a realidade do campo de pesquisa), objetivos, competências e habilidades a serem alcançadas pelos participantes, metodologia de ensino, recursos didáticos e a forma de avaliação. Vale ressaltar que a ministrante da capacitação foi devidamente treinada e todo material utilizado foi produzido pela pesquisadora, que acompanhou cada etapa da realização da capacitação.

O roteiro de entrevista foi aplicado a cada participante, sendo estruturado de acordo com o plano de aula. Decidimos por produzir um roteiro que proporcionou maior flexibilidade durante as entrevistas, visto que, como explica Gil (2006), a entrevista pode ser informal, parcialmente estruturada ao ser guiada por pontos de interesse que o entrevistador explora ao longo de seu curso.

Nessa perspectiva, é preciso entender e considerar a cultura e a dinâmica de cada comunidade. Por meio da capacitação foi possível identificar, a partir dos instrumentos de pesquisa e do roteiro de entrevista, as habilidades e conhecimentos prévios de cada morador participante. Esse roteiro objetivou avaliar, quais as competências que os participantes detinham antes da capacitação.

4.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados coletados durante todas as ações dentro do campo de pesquisa brasileiro e italiano, utilizamos a análise de conteúdo (AC) de Bardin (2009), uma técnica empregada durante a pesquisa de mestrado, e que demonstra ser apropriada para pesquisas de cunho qualitativo, cujo objetivo se concentra em um aprofundamento, uma “[...] descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado [...]”, como afirma Gomes (1994, p. 74). Ao analisar o material coletado, descobrimos novas interpretações, que não estavam aparentes no momento da coleta, uma ocasião

para fazer com que as falas dialoguem entre si e com os personagens envolvidos neste processo de desnudamento dos conhecimentos por eles disseminados.

As interpretações acima estão em consonância com os pensamentos de Bardin (2009, p. 11), já que esse autor entende a AC como um conjunto de instrumentos metodológicos em “[...] constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ diversificados”. E por oscilar entre o rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade, atraindo o investigador pelo escondido, “[...] o latente, o não aparente, o potencial de inédito [...], redito por qualquer mensagem.”

[...] sendo uma técnica utilizada para estudar material do tipo qualitativo, servindo para compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características [] e extrair os momentos mais importantes. Portanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador. (RICHARDSON et al., 2000, p. 224).

Conforme explica Bardin (2009), a análise de conteúdo é organizada em três fases: a) **pré-análise** onde é feita uma leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores e a preparação do material; b) a **exploração do material** que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; e o c) **tratamento dos resultados, inferência e interpretação** que visa propor inferências e adiantar interpretações a fim de atingir os objetivos previstos.

Uma das técnicas da análise de conteúdo mais antigas e na prática mais utilizadas, de acordo com Bardin (2009, p 199), é a análise por categorias. “Funciona por operação de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos [...]”, e são empregadas para se estabelecer classificações.

A análise por categorias foi utilizada, principalmente, para analisar os dados coletados durante a pesquisa de doutorado-sanduíche com o estabelecimento de três categorias, quais sejam: a) **integração social na Sanità** (apresenta a forma como esse trabalho cooperativo acontece, suas características e as teorias que o envolvem); b) **regime de informação das ações sociais** (foram analisados os componentes do regime, ações, dispositivos, artefatos e sujeitos, mostrando como a rede Sanità é composta e como atua); c) **competências em informação dos voluntários e dos beneficiários/estudantes** (procuramos revelar quais as

competências dos voluntários para realização do trabalho na Sanità e dos estudantes ao participarem das ações sociais).

Ressaltamos que, ao analisarmos os dados coletados na Santa Clara, conectamos o referencial teórico aos **objetivos específicos** propostos nesta tese. Enfatizamos ainda que tais objetivos foram alcançados por esta pesquisa, os quais são apresentados a seguir:

a) investigar as necessidades informacionais dos sujeitos da pesquisa -

a partir de reuniões com os moradores compreendemos quais as necessidades daqueles sujeitos, que expressaram suas opiniões do que seria mais importante a ser abordado como tema de uma capacitação: a preparação para entrevista de trabalho. Consideramos as características da localidade, da cultura e da lógica do pensamento dos moradores no momento da montagem da capacitação, para que o aprendizado ocorresse de forma intensa e valorizada por parte do grupo. Analisamos o perfil dos interessados visando direcionar o conteúdo e a metodologia da capacitação, nos preocupando com o conhecimento prévio dos participantes em relação à temática. Para tal, nos cercamos das teorias de diversos autores, a exemplo de Wilson que construiu um modelo de comportamento informacional, assim como Brenda Dervin e Tribus que tratam de conceitos como *gaps* e pontes de conhecimento, Varela e Gagné com foco na abordagem cognitiva.

b) implantar ações de informação visando atender as necessidades

informacionais encontradas – os encontros/dialógos com os moradores para identificar as necessidades informacionais e a capacitação ministrada para os moradores, se caracterizam como ações de informação, as quais objetivaram promover a aprendizagem, valorizando os hábitos, respeitando a forma de cada morador ser e agir, incentivando a autonomia, prezando pelos saberes individuais e do grupo, suas habilidades e competências, a fim de possibilitar a apropriação de informações, a conscientização do poder de transformação que há dentro de cada um, se caracterizando como ação planejada de interferência do mediador. Neste contexto, nos aportamos nas teorias da mediação da informação de Almeida Júnior,

Kuhlthau, Gomes, Perrotti e Pieruccini, a fim de potencializar nossa atuação no campo de pesquisa.

- c) averiguar as redes de informação sócio-comunicacionais por meio do regime de informação vigente na Comunidade Santa Clara** - as redes sociocomunicacionais do regime de informação da CSC estão em constante movimento de transformação, se fortalecendo, a exemplo da rede de amigos que ajudam a Comunidade, a qual foi detectada durante a pesquisa de campo. Além disso, observamos o diálogo entre os componentes do regime e de que forma a informação pode assumir um caráter/sentido social quando colocada em prática em determinadas circunstâncias e contextos. Os teóricos que nos ajudaram com a construção do regime de informação da Santa Clara e com a análise das redes sócio-comunicacionais foram González de Gómez, Frohman, Ekbia e Foucault.
- d) identificar elementos estruturais para compor o modelo de mediação da informação** – esta etapa ocorreu durante toda a produção da tese, na confecção do referencial teórico, no trabalho de campo, no tratamento dos dados coletados até se chegar ao momento da criação do modelo, no qual refletimos sobre quais os elementos efetivamente poderiam constituir-lo. Foram escolhidos para circundá-lo: informação, comunicação, mediação, conhecimento e inteligência. No seu cerne estão: moradores/líder do trabalho social; capacitação e aprendizagem; desenvolvimento de competências e mediação; apropriação da informação e empoderamento; protagonismo social, o tornar-se sujeito na plenitude. Nos inspiramos em diversos outros modelos para compor o nosso, quais sejam: Modelo comunicação todos-todos de Mendonça (2009); Modelo de desenvolvimento humano e Modelo de desenvolvimento de competências intelectuais de informação de Sirvent (1984); Modelo comportamento informacional de Wilson (1996); Modelo mediação potencializadora do desenvolvimento integral e Modelo mediar com visão inclusiva de Belmonte (2007); Modelo básico de aprendizagem e memória subjacente nas teorias modernas de “processamento de informação” de Gagné

(1980); e o Modelo de integração social de Rione Sanità (2014) construído durante a pesquisa-sanduíche.

e) avaliar os resultados da implantação dessas ações de informação e dos elementos constitutivos para o desenvolvimento do modelo, a fim de disponibilizá-lo para outras comunidades – os resultados da implantação das ações de informação e dos elementos descritos acima foram avaliados de acordo com suas funções e aplicabilidades no modelo de mediação, a partir do desempenho no campo de pesquisa e das reflexões proporcionadas pelas teorias do paradigma social da CI de Hjørland e Albrechtsen, Capurro, Gadamer e Vygotsky, e pelas definições de empoderamento da Unesco, Cappelletti e Martinelli, Horochovski e Meirelles, e protagonismo social de Klein e Caltabiano.

Ao final visualizamos a concretização do objetivo geral desta pesquisa, de analisar o processo de produção e implementação de um modelo de mediação da informação, com vistas a oferecer subsídios teórico-metodológicos para promoção do protagonismo social nos moradores da Comunidade Santa Clara, o que pode ser verificado nas seções 6 e 7, que tratam da análise e interpretação dos dados, dos elementos estruturais e do desenvolvimento do modelo.

Na próxima subseção, discorreremos a respeito da trajetória percorrida para montar a capacitação, e a forma escolhida para avaliar as possíveis competências adquiridas pelos moradores da CSC a partir de três níveis de codificação.

4.4 TRAJETÓRIA DO PLANEJAMENTO DA CAPACITAÇÃO

Esta subseção trata da trajetória adotada durante a montagem da capacitação “Preparatório para entrevista de trabalho” promovida **para e com** os moradores da Comunidade Santa Clara. Inicialmente explicamos o porquê da escolha do termo capacitação, para então clarificarmos de que forma, e a partir de que premissas construímos a capacitação baseada nas teorias de Brenda Dervin, Perrenoud, Paulo Freire, Piaget, Torres, Perrotti, Pieruccini e Pinto Molina. Na sequência expomos os indicadores utilizados na mensuração da apropriação e empoderamento da informação por parte dos sujeitos da pesquisa. Salientamos que direcionamos nosso trabalho na perspectiva do paradigma social da CI estabelecendo diálogo com o

sócio-interacionismo vygotskyano, pois é por meio do diálogo, da mediação e das construções socialmente elaboradas que o conhecimento pode ser socialmente construído e o real sentido da alteridade pode ser colocado em prática.

Enfatizamos ainda que, antes de aplicarmos a capacitação, analisamos o perfil dos interessados, por meio de entrevistas, com o objetivo de direcionar o conteúdo e a metodologia, tomando como base o conhecimento prévio dos participantes, nos preocupando também com os aspectos cognitivos e sociais dos sujeitos, no intuito de possibilitar para eles o desenvolvimento de competências para acessar e usar criticamente a informação.

Ressaltamos também que essa capacitação objetivou: apresentar ao participante a forma adequada do vestuário e da higiene pessoal; orientar como se comunicar adequadamente (linguagem verbal e corporal); como desenvolver a capacidade de antever possíveis questionamentos do entrevistador; mostrar a relevância da habilidade de ser proativo quanto às informações a serem respondidas; conscientizar sobre a importância de ter um bom currículo; mostrar qual o perfil de profissional que as empresas buscam; e ao final foram indicadas fontes de informação para futuras pesquisas sobre a temática.

Nossa atenção se voltou para a organização do conhecimento que foi disseminado, e na preparação do instrutor da capacitação, que teve o entendimento de que toda essa trajetória poderia ser desfeita e refeita, e ele deveria estar preparado para isso. Era preciso que esse mediador transcendesse, fosse além para localizar as “brechas”, pois Conforme Vygotsky (1991) para se construir conhecimento é preciso uma ação partilhada significando um processo de mediação entre sujeitos, através da interação, das relações com os outros e seu meio social, por isso, que qualquer função psicológica superior, se foi externa significa que ela foi social, antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Para definir o que significa o termo capacitação e quais as atitudes, habilidades e competências necessárias para aplicá-la, utilizamos as conceituações ressaltadas em um documento da Fundação Luís Eduardo Magalhães (Flem, 2004), que trata da capacitação de lideranças comunitárias como uma experiência de gestão compartilhada para o combate à pobreza, e que se caracterizam como relevantes no nosso campo de pesquisa.

De acordo com Flem (2004), a capacitação é uma ferramenta que, por meio de planejamento apropriado, torna-se indutora de mudanças, pois encoraja a reflexão crítica com aplicação de instrumentos didáticos direcionados a construção de valores compartilhados, de saberes, conhecimentos, competências e habilidades, possibilitando mudanças de atitudes nos participantes, envolvendo ainda um processo pedagógico, que visa estimular a percepção crítica do mundo, preparando os indivíduos para agir, transformar e responder às mudanças e desafios do contexto.

As posturas do mediador (pesquisador) e do instrutor durante a capacitação foram fundamentais, para que os participantes encontrassem um ambiente propício ao aprendizado e a apropriação das informações transmitidas. Essas posturas foram inspiradas nas habilidades e competências ressaltadas pela Flem (2004), quais sejam: demonstrar humildade; saber ouvir os participantes; ter tolerância e flexibilidade; reconhecer diferenças; utilizar linguagem clara e acessível; respeitar a comunidade; ter abertura para as diversas formas de organização; assumir uma visão sistêmica; dar atenção aos participantes e estimulá-los para continuação dos relatos; despertar o interesse nos assuntos abordados, sem emitir opiniões pessoais nem fazer juízos de valor; colaborar nas discussões dos participantes, contribuindo para a construção das soluções, sem apresentar uma solução acabada; procurar formular perguntas que permitam uma sequência de complexidade até chegar à definição esperada do tema questionado; ser permanentemente paciente nas suas explicações, buscando sempre saber se foi suficientemente claro em sua exposição, e repetir o assunto, preferencialmente de modo diferente cada vez que for questionado; buscar os argumentos, de modo a permitir uma discussão na busca do consenso; animar a participação; assegurar o debate e o direito de toda manifestação; dar contribuições técnicas ao debate e negociação; valorizar o conhecimento e a cultura local; ser pontual, e por fim, adaptar o programa de trabalho aos hábitos locais.

Essa última postura, de pensar na realidade social dos moradores, nos seus hábitos e necessidades, foi uma das nossas principais preocupações, por isso, realizamos as entrevistas antes da capacitação tendo como base o planejamento participativo que trabalha **com** e **para** os moradores, e não na forma convencional

de planejar que prima por atuar **de** e **para** o público-alvo, como mostra o quadro abaixo.

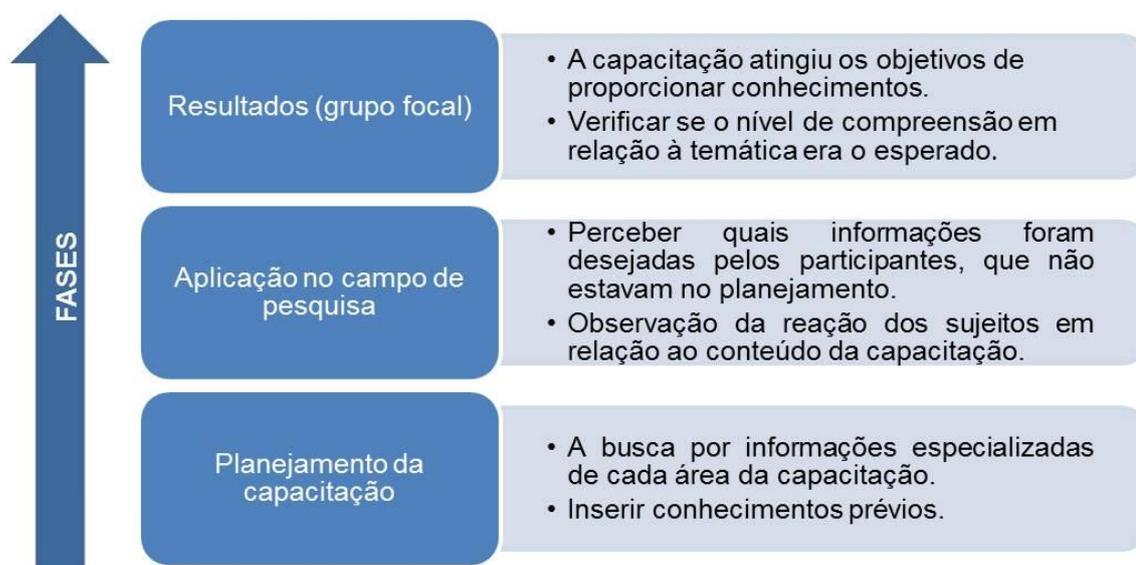
Quadro 2 – Planejamento convencional versus planejamento participativo

Planejamento convencional DE → PARA	Planejamento participativo COM → PARA
Construção imperativa e centralizada	Construção compartilhada e descentralizada
Visão parcial e restrita pela limitação de percepções diversas	Visão ampla e abrangente decorrente de visões múltiplas
Tecnocrático e economicista	Centrado no social
Responsabilidade isolada	Responsabilidade compartilhada
Avaliação posterior	Avaliação processual

Fonte: FLEM, 2004.

As características do planejamento participativo estão em sintonia com o paradigma social da Ciência da Informação, o qual conduz o percurso desta pesquisa. Dessa forma, o **com** e **para** demonstraram ser a escolha justa na construção da capacitação, por priorizar a construção compartilhada e descentralizada centrada no social, pela visão ampla e abrangente decorrente de visões múltiplas, por uma avaliação processual e uma responsabilidade compartilhada, em detrimento de uma visão tecnocrática e economicista com base numa construção imperativa e centralizada. Com base nessas premissas, planejamos a trajetória da capacitação como demonstra a figura 17:

Figura 17 - Trajetória do planejamento da capacitação



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Vale salientar, que as fases descritas nesta figura foram acompanhadas por instrumentos de coleta de dados (apresentados na seção 'metodologia da pesquisa' desta tese), bem como por indicadores que serão expostos mais adiante. Eles auxiliaram principalmente durante a aplicação da capacitação e do grupo focal, como detalhado na seção dedicada à análise e interpretação dos dados coletados.

Destacamos ainda que o planejamento da capacitação, de caráter participativo, foi guiado por constructos teóricos que trabalham com teorias cognitivas, visando à solução de situações-problema, da construção de uma ponte de conhecimentos para ultrapassar, transcender os obstáculos, as lacunas, criando situações por meio das quais os alunos/moradores pudessem absorver e construir seus estoques de conhecimento. Realizamos, por exemplo, dinâmica de grupo, na qual eles puderam vivenciar situações já experimentadas (para quem já havia passado por uma entrevista de trabalho), e totalmente novas (para quem buscava o primeiro emprego). Por isso, corroboramos com Tribus (2001, p. 5) quando ele diz que as “[...] lições aprendidas a partir da experiência aparecem em nossos cérebros na forma de estruturas neurais, ou seja, conexões como relativamente persistentes entre os neurônios [...]”, podendo ser usadas continuamente em novos contextos.

Durante a capacitação denominada 'preparatório para entrevista de trabalho', após as explicações teóricas, montamos um ambiente de entrevista proporcionando

circunstâncias que comumente ocorrem nas seleções para vagas de emprego, mostrando o que os empregadores/recrutadores buscam em um profissional, quais as características mais procuradas, ou seja, estimulando determinadas operações mentais dos sujeitos, ligadas à aplicação de determinadas competências para obterem sucesso durante as entrevistas. Segundo Tribus (2001, p. 6), os alunos devem entender o significado do que eles estão fazendo, da importância de adquirir o conhecimento disseminado e das competências a serem desenvolvidas.

Ainda conforme esse autor, o mediador deve agir de forma criativa, gerar esse sentimento de relevância e tirar exemplos de 'pontes de conhecimento' da própria experiência do aluno, pois essa capacidade de transcender o momento, a 'ponte', é uma capacidade humana única, análoga à construção de pontes de uma margem a outra, que pode se tornar a medida essencial da educação bem-sucedida, onde os alunos sabem como aprender, como conectar diferentes áreas do conhecimento.

Nessa interação, o mediador está explorando o que Lev Vygotsky chamou de "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, a região em que o aluno está pronto para aprender. Este exige um equilíbrio delicado. O mediador dá uma pequena quantidade de instrução em quaisquer que sejam as necessidades dos alunos, em seguida, observa o quão bem o aluno recebe. Quando o aluno parece estar segurando uma ideia, o instrutor deve retomar imediatamente o papel de mediador e ajudar o aluno a apreciar o significado do que acaba de ser aprendido. A esperteza do mediador vai ditar as especificidades da interação, mas seja qual for a interação, o mediador deve ter em mente que o objetivo é fazer o aluno consciente de seus próprios processos cognitivos e, ao mesmo tempo dominando o assunto. (TRIBUS, 2001, p. 13).

Percebemos enfaticamente, a importância do papel do mediador e também das competências que o mesmo deve ter para conduzir um processo de aprendizagem, de construção de 'pontes' aproveitando as experiências anteriores dos alunos para que os mesmos possam ter sucesso em experiências futuras.

Nesse contexto, a mediação pode auxiliar os alunos a aprender, a adquirir, organizar e agir sobre os novos conhecimentos. Como explica Tribus (2001), o mediador/professor deve ajudar os alunos/moradores participantes da capacitação a construir ferramentas conceituais que lhes permita expandir continuamente seu entendimento da experiência individual e coletiva, isso ocorre porque a mediação é interessada em ter 'aprendentes' que dominam seus próprios processos de pensamento, o que pode ser demonstrado quando eles desenvolvem estratégias para controlar a si mesmos quando encontram desafios, confirmando o pensamento

de Piaget (1950, p. 35), de que “[...] uma verdade aprendida não é mais que uma meia verdade, enquanto a verdade inteira deve ser reconquistada, reconstruída ou redescoberta pelo próprio aluno.”

Um dos discípulos de Piaget desenvolveu uma teoria denominada Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE). Seu criador, o professor israelense Reuven Feuerstein, objetivou descrever a trajetória pela qual o sujeito chega à solução do problema, para tal propôs o mapa cognitivo como ferramenta de análise do ato mental. Segundo Varela (2007a) no intuito de esclarecer como a interação humana estimula o desenvolvimento da estrutura cognitiva e provoca sua capacidade para a modificabilidade, Feuerstein desenvolveu o aporte conceitual central da TMCE: Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que focaliza na estratégia metodológica dialógica intencional de interação constante entre emissor e receptor.

Conforme Varela (2007a), Feuerstein acredita na capacidade dos seres humanos de se modificarem, assim como nas características fundamentais de uma função cognitiva, que dão origem a uma operação mental e são definidas pelo israelense como: capacidade (permite o desempenho em seus vários níveis de complexidade e sofre influência de fatores genéticos, endógenos e externos), necessidade (estimula ou inibe a ação, de acordo com seu grau de intensidade para mobilizar uma função cognitiva e está relacionada às exigências do mundo) e a orientação (conduz a função cognitiva, direciona escolhas individuais, métodos e estratégias para lidar com o problema e sua resolução).

Na última característica tratada por Feuerstein, a orientação, nos faz refletir sobre a figura do mediador, já considerada por Tribus como facilitador na construção das ‘pontes de conhecimentos’ dos alunos. Para Feuerstein, o mediador ajuda o ‘aprendente’ também na construção, na experiência da aprendizagem, dotando-se de intencionalidade para possibilitar ao indivíduo transcender os estímulos e as experiências de vida, respeitando as manifestações culturais de cada realidade, procurando potencializar a aprendizagem com base nas questões/problemas diários dos indivíduos.

Retomando o conceito de construção de pontes de Tribus (2001) para edificação de conhecimentos e resolução de situações-problema, entendemos ser pertinente abordar a teoria *sense-making* de Brenda Dervin justamente por ela

trabalhar com o aporte cognitivista e construtivista, utilizando um modelo que destaca a construção de pontes para preencher lacunas e discontinuidades da realidade. De acordo com Dervin (1983), *sense-making* é um conjunto de conceitos e métodos usados para avaliar como as pessoas constroem sentidos de seus mundos e, em particular, como elas constroem as necessidades e usos de informação nesse processo de tomada/construção de sentido.

Conforme a autora, esta teoria é vista ainda como uma abordagem comportamental de ampla aplicabilidade tanto cognitiva quanto processual, que permite ao indivíduo construir e projetar seu movimento através do tempo-espço. Gonçalves (2012, p. 9), explica que a intenção *sense-making* é a de fornecer orientações gerais para que o diálogo seja incentivado em todos os aspectos da comunicação, priorizando “[...] dar voz ao usuário, quando se quer entender as necessidades e usos que estes indivíduos fazem com a informação, permite a criação de uma comunicação dialógica.”

Um dos alicerces do *sense-making* é, como explica Dervin (2003), justamente a suposição de que a realidade não é completa e nem constante, mas sim cheia de discontinuidades ou lacunas fundamentais e penetrantes, até porque todas as coisas não estão conectadas e mudam constantemente. Outro pressuposto do *sense-making* é de que a informação não é uma coisa que existe independente e externa aos seres humanos, mas sim um produto da observação humana, o que pode ser aplicado tanto às observações "diretas" da realidade, quanto às observações das observações feitas por outros. “Em ambos os contextos, as observações nunca são diretas porque a observação é mediada por mentes e essas mentes orientam a seleção do que observar, como observar, e as interpretações dos produtos da observação.” (DERVIN, 1983, p. 4). Inicialmente, a abordagem do *sense-making* enfatizava:

[...] o indivíduo e seu mundo interno (*sense-making* visto como um esquema pessoal de referências), não atentando para as dimensões coletivas do processo de construção de sentido. Entretanto, a partir do início da década de 90, Dervin tenta superar essa visão individualista, direcionando sua atenção para fatores mais sociais, como o contexto e o *sense-making* coletivo. Como exemplo dessa tendência, a metodologia passou a destacar a verbalização (*verbing*) – utilização, pelo entrevistado, de verbos em vez de substantivos – para a caracterização da situação vivenciada pelo indivíduo no processo de construção de sentido. Ao superar a antiga ênfase dada ao substantivo, Dervin [...] realça a importância da ação descrita pelo verbo, agora construída na linguagem (construção coletiva e social). A ênfase passa a estar nas ações e movimentos realizados pelos indivíduos, que

revelam na linguagem as motivações cognitivas e emocionais durante o processo de busca de informação e procuram solucionar o problema vivido (gap). (VENÂNCIO; NASSIF, 2008, p. 98).

Após superar esta visão individualista descrita acima, Dervin implementou a abordagem do *sense-making* direcionada para fatores mais sociais, a qual pode ser utilizada em projetos de pesquisa e outras aplicações usando um modelo constituído pelos seguintes elementos, apresentados na figura 18: **contexto** (culturas e comunidades, sistemas de conhecimento de domínio e estrutura de poder e dinâmica), **resultados** (ajudas, obstáculos, funções, disfunções, consequências, impactos, efeitos, horizontes futuros), **ponte** (ideias, cognições, pensamentos, atitudes, crenças, valores, sentimentos, emoções, intuições, memórias, estórias e narrativas), **verbalização** (construir sentido, desfazer sentido), **situação** (histórias, experiências, identidades, horizontes passados, horizontes presentes, barreiras e restrições) e **lacuna** (questões, perturbações, confusões, enigmas, ansiedade) no espaço e no tempo.

Figura 18 - Current Sense-Making model



Fonte: Dervin (1999, tradução nossa).

Para explicar o atual modelo de *sense-making* de Dervin, utilizamos a interpretação de Venâncio e Nassif (2008, p. 98), que descrevem primeiramente o

estado cognitivo do indivíduo “[...] representado metaforicamente como um movimento contínuo, no tempo e no espaço, no qual o próprio indivíduo cria sentido para suas ações e para o ambiente.” Os autores esclarecerem que, nessa trajetória surgem constantemente situações problemáticas, tentando impedir o indivíduo de prosseguir devido à percepção de um vazio cognitivo, por isso, para superá-lo ele tenta compreender tal vazio, e baseado na interpretação resultante determina estratégias. Em resumo, a teoria do *sense-making* enfatiza:

- a) as situações experienciadas pelos indivíduos em um contexto temporal e espacial, no qual surgem as necessidades de informação, influenciadas pela experiência e pelas histórias de vida do indivíduo;
- b) os *gaps* cognitivos enfrentados (necessidades de informação, questões que as pessoas têm quando constroem sentido e movem-se através do tempo-espaço) que são representados pelas angústias, desordens e confusões;
- c) o uso da informação, ou seja, as pontes ou estratégias construídas (ideias, pensamentos, atitudes) para superação dos *gaps*. (VENÂNCIO; NASSIF, 2008, p. 98).

Além das situações-problema abordadas por Tribus e Dervin, que demonstram a necessidade da construção de pontes para superar o vazio cognitivo causado por situações adversas, provocando lacunas que tentam impedir o sujeito de prosseguir, expomos agora um exemplo da trajetória de quem produz a situação-problema e de quem a resolve, a partir da análise do material do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) apresentada por Torres (2007). Segundo a autora, o objetivo deste estudo foi analisar o papel das situações-problema utilizadas como recurso de avaliação de competências nas provas do Enem, levando em consideração que os alunos precisam saber como aprender, como selecionar o que conhecer, como compreender fatos e fenômenos, como estabelecer suas relações interpessoais, como analisar, refletir e agir sobre esta nova ordem das coisas, ou seja, é preciso: aprender a conhecer, a ser, a fazer e a conviver.

Em uma perspectiva psicológica, e, portanto, do desenvolvimento, conhecer e ser são duas formas de compreensão, à medida que se expressam como maneiras de interpretar ou atribuir significados a algo, de saber as razões de algo. Fazer e conviver são formas de realizações, pois se expressam como procedimentos, como ações que visam um objetivo. Dito de outro modo, conhecer e ser, do ponto de vista do raciocínio e do pensamento,

exigem do ser humano a construção de ferramentas adequadas para uma leitura compreensiva da realidade. (TORRES, 2007, p.33).

Para construir essas ferramentas e superar situações-problema presentes dentro de um determinado recorte de tempo e espaço, Torres (2007, p. 36) indica que é preciso ativar nossos esquemas mentais, mobilizar conhecimentos prévios, transformando-os ou atualizando-os em função daquilo que é novo a cada situação, quer seja no âmbito de nossas relações sociais, pessoais ou afetivas, quer seja na realização de tarefas profissionais ou de outra natureza qualquer, e ainda selecionando ações ou procedimentos que consideramos os melhores naquele momento. A autora relata que a parte objetiva da prova do Enem é composta por 63 questões de múltipla escolha, formuladas como situações-problema que articulam os diferentes domínios do conhecimento. “Dados e informações articulam-se para criar obstáculos que momentaneamente provocam perturbação cognitiva no aluno, o qual exercerá o papel de leitor da realidade que o cerca”. Nesse contexto de desafio, o aluno deverá mobilizar recursos cognitivos e conhecimentos anteriormente adquiridos, “[...] reorganizando-os, criando novas ideias e construindo uma linha de argumentação durante o processo de enfrentamento e resolução da questão proposta.”

Refletindo acerca das diversas situações-problema enfrentadas diariamente na realidade de uma comunidade urbana, compreendemos os desafios e inquietudes que tornam a vida dos moradores permeada por conflitos e incertezas das escolhas ou riscos assumidos, criando por vezes obstáculos à visualização de soluções.

Por isso, durante a capacitação primamos por trabalhar conteúdos que estimulassem os moradores a mobilizar seus recursos para atualizar seus esquemas operatórios, ou seja, as “[...] tomadas de decisões que implicam a escolha e o risco de adotar uma certa linha de raciocínio. Todo esse trabalho mental concretiza-se na forma de um ‘saber fazer’, de um conjunto de procedimentos e estratégias de ações.” (TORRES, 2007, p.38). Ao trabalhar dessa forma, podemos contribuir para o desenvolvimento cognitivo do ‘aprendente’, pois conforme Meirieu (1998), o aluno precisará elaborar novas ideias, pensar em hipóteses, inferências a partir das informações fornecidas, estabelecendo uma linha de argumentação mental.

Esse percurso descrito por Meirieu para mobilização dos nossos recursos cognitivos para resolver situações-problemas, se traduz, segundo Torres (2007), na

capacidade de uma pessoa ser capaz de agir de maneira eficaz diante de uma determinada situação, utilizando os conhecimentos que traz em sua bagagem pessoal, mas sem limitar-se exclusivamente a eles, o que ela denomina de competência. Definindo-a como a forma pela qual mobilizamos recursos, reorganizando esquemas mentais, assumindo decisões e risco, ou seja, é por meio de nossas competências que manifestamos as possibilidades de enfrentar e resolver situações-problema. “Tais competências são expressas por um conjunto de habilidades, isto é, por um conjunto de estratégias e procedimentos de ação.” (p. 40).

Levando em consideração a importância do desenvolvimento desse conjunto de estratégias e procedimentos de ação nos estudantes, o Enem, a partir de uma matriz de cinco competências, utiliza uma série de situações-problema a cada prova. Apresentamos a seguir as cinco competências que servem de referência à formulação e proposição das provas do Exame, bem como algumas operações mentais que se expressam como competências e habilidades face às situações-problema (TORRES, 2007):

- a) **dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica:** dominar linguagens significa saber atravessar as fronteiras de um domínio linguístico para outro. O domínio de linguagens implica um sujeito competente como leitor do mundo, ou seja, capaz de realizar leituras compreensivas de textos que se expressam por diferentes estilos de escritas, ou que combinem conteúdos escritos com imagens, “charges”, figuras, desenhos, gráficos etc. Da mesma forma, essa leitura compreensiva implica atribuir significados específicos às formas de linguagem que são apropriadas a cada domínio de conhecimento, interpretando seus conteúdos. Ler e interpretar significa atribuir significado a algo, apropriar-se de um texto, estabelecendo relações entre suas partes e tratando-as como elementos de um mesmo sistema.
- b) **construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas:** compreender fenômenos significa ser competente para formular hipóteses ou ideias sobre as relações causais que os determinam. Ou seja, é preciso saber

que um determinado procedimento ou ação provoca certa consequência. A compreensão de fenômenos requer a competência para formular ideias sobre a explicação causal de certo fenômeno, atribuindo sentido às suas consequências. Para isto, é necessário estabelecer relações entre as coisas, inferir sobre elementos que não estão presentes em uma situação, mas que podem ser deduzidos por aquelas que ali estão, trabalhar com fórmulas e conceitos. Nesse sentido, o sujeito também faz uso da linguagem, à medida que formula hipóteses para compreender um fenômeno ou fato, ou elabora conjecturas, ideias e suposições em relação a ele.

- c) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema:** enfrentar situações-problema é algo diferente de resolver situações-problema. Ou seja, o enfrentamento de situações-problema relaciona-se à capacidade de o sujeito aceitar desafios que lhe são colocados, percorrendo um processo no qual ele terá que vencer obstáculos tendo em vista um objetivo. Quando bem sucedido nesse enfrentamento, pode-se afirmar que o sujeito chegou à resolução de uma situação-problema. Produzir resultados com êxito no contexto de uma situação-problema pressupõe o enfrentamento da mesma, encarando dificuldades e obstáculos, operando nosso raciocínio dentro dos limites que a situação nos coloca.
- d) relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente:** construir argumentações consistentes e coerentes é outra competência muito valorizada no mundo atual, tendo em vista que vivemos tempos nos quais a maioria das sociedades humanas, cada vez mais abertas, persegue ideais de democracia e de igualdade. Saber argumentar é saber convencer o outro e a si mesmo sobre uma determinada ideia. Convencer o outro porque, quando adotamos diferentes pontos de vista sobre algo, é preciso elaborar a melhor justificativa para que o outro apoie nossa proposição. Convencer a si mesmo porque, ao tentarmos resolver um determinado problema, necessitamos relacionar informações, conjugar diversos elementos presentes em uma determinada situação, estabelecendo uma linha de argumentação mental sem a qual se torna impossível uma

solução satisfatória. Exercer esta competência é também saber considerar diversos ângulos de uma mesma questão, compartilhando diferentes pontos de vista, respeitando as diferenças presentes no raciocínio de cada pessoa. Implica de certa forma, o exercício da cidadania, pois argumentar na atual sociedade se refere a uma prática social cada vez mais necessária, à medida que temos que estabelecer diálogos constantes, defender ideias, respeitar e compartilhar diferenças.

- e) recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural:** a realidade nos impõe a necessidade de criar novas soluções a cada situação que enfrentamos, sem que nos pautemos apenas nesses saberes tradicionais. Por estas razões, elaborar propostas é uma competência essencial, à medida que ela implica criar o novo, o atual. Mas, para criar o novo, é preciso que o sujeito saiba criticar a realidade, compreender seus fenômenos, comprometer e envolver-se ativamente com projetos de natureza coletiva. Vale dizer que esta competência exige a capacidade de um sujeito exercer verdadeiramente sua cidadania, agindo sobre a realidade de maneira solidária, envolvendo-se criticamente com os problemas da sua comunidade, propondo novos projetos e participando das decisões comuns. (TORRES, 2007, p.41-44).

Percebemos que as competências priorizadas pelo Enem estão em consonância com as competências essenciais anunciadas pelo Programa de Alfabetização Informacional do Espaço Europeu de Educação Superior (Alfin-EEES), quais sejam: aprender a aprender; aprender a buscar, avaliar, analisar, sintetizar e comunicar informações, na perspectiva de gerar conhecimento; aprender a trabalhar em equipe; e usar a tecnologia como recurso de aprendizagem. Segundo Pinto Molina (2005), o Alfin-EEES classifica as competências em: **tecnológicas**, quando se referem à teoria e à prática do acesso, seleção e utilização, avaliação e gestão dos recursos tecnológicos; e **informacionais**, chamadas também de educação em informação, ou alfabetização informacional, porque compõem um processo de aprendizagem, constituído de três momentos: a) busca da informação: habilidades de localizar e recuperar documentos e de manejar equipamentos tecnológicos; b) disseminação da informação: habilidades de produzir, representar e divulgar a

informação; c) e uso da informação: habilidades de pensar, estudar e pesquisar sobre a informação.

Além das competências essenciais definidas pelo Alfin-EEES, podemos acrescentar ainda a visão de Le Boterf (1994, p. 16), que compara a competência a um "saber-mobilizar", pois possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente, é preciso saber usá-los no momento oportuno, mobilizá-los de modo pertinente, ou seja, no momento da ação. As competências promovem, conforme Pinto Molina (2005), o pleno sucesso educativo, como o uso de fontes informacionais e dos recursos das TIC, ao utilizar as principais ferramentas da internet; conhecer as características básicas de equipamentos e infraestruturas informáticas necessárias para acessar a *web*; diagnosticar a informação da qual se necessita; encontrar a informação que se busca e recuperá-la com agilidade; avaliar a qualidade, autenticidade e atualidade da informação desejada, inclusive considerando alguns indicadores; avaliar a idoneidade da informação obtida para ser utilizada em cada situação concreta; aproveitar as possibilidades de comunicação que a internet oferece; avaliar a eficácia e eficiência da metodologia empregada na busca de informação e na comunicação através da internet.

Durante a trajetória de montagem da capacitação, refletimos qual seria a melhor forma de avaliar as possíveis competências adquiridas pelos moradores da CSC. A partir dos dados coletados durante a pesquisa de campo, procedemos com a análise destes dados ponderando sobre os objetivos específicos/temas que compõem a capacitação e suas respectivas competências (as competências desejadas pela pesquisa), tendo como parâmetro as definições de Le Boterf, o que pode ser verificado na subseção 6.4.

Ainda em relação ao tratamento dos dados, fizemos uso de um quadro desenvolvido por Tavares (2011), para analisar os níveis de codificação de dados coletados durante a pesquisa de campo, com foco no terceiro nível, que inclui a aprendizagem, o comprometimento, o engajamento e a cidadania, o que nos propiciou a compreensão *in loco* do conceito de Pinto Molina (2005, p. 8) sobre aprendizagem, a qual se baseia em competências que refletem a capacidade do 'aprendente' colocar "[...] em prática de maneira integrada, habilidades, conhecimentos e atitudes de enfrentar-se e poder resolver problemas e situações, indicando o grau de preparação, suficiência e responsabilidade."

Quadro 3 - Níveis de codificação de dados

1º nível de codificação	2º nível de codificação	3º nível de codificação
Como usar	Instrução	Aprendizagem
Como fazer		
Como definir		
Como agir		
Trocar conhecimentos e experiências	Compartilhamento	Aprendizagem
Fazer tarefa de forma diferente	Mudança de comportamento	Aprendizagem
Realizar tarefas	Participação	Comprometimento
Estar presente/permanecer	Comparecimento	
Definir papéis	Organização	Engajamento
Definir cronograma		
Introduzir novas atividades		
Fazer apresentação pessoal	Organização	Engajamento
Fazer apresentação do trabalho		
Sugerir alteração	Trabalho em equipe	Engajamento
Discutir no contexto da atividade		
Negociar e buscar consenso		
Saber ouvir, falar e aceitar diferenças		
Incluir pessoas na discussão		
Dar/considerar opiniões e pontos de vista		
Apresentar/sintetizar os trabalhos	Autonomia, emancipação e dignidade	Cidadania
Apresentar críticas construtivas		
Usar criticamente informação para tomar decisão e solucionar problemas		
Exigir direitos sociais		
Discutir sobre eficiência de processos/atividades	Conscientização	
Perceber/discutir resultados		
Avaliar a aprendizagem		
Avaliar, refletir e dar <i>feedback</i>		

Fonte: TAVARES, 2011.

A partir das categorias estabelecidas, verificamos se e como os moradores atingiram os três níveis de codificação, com especial atenção para o último, o que para esta investigação significa se apropriar da informação e implica, conforme Perrotti e Pieruccini (2007), em atuação e afirmação dos sujeitos nas dinâmicas de negociação de significados e na transação de significados que diferencia e constitui os negociadores como sujeitos da cultura, protagonistas, cidadãos. Essa apropriação só pode ocorrer por meio da aprendizagem de novos saberes informacionais, o que deve incluir, segundo Santos e Pieruccini (2012, p. 107), um

programa de “[...] ações pedagógicas que valorizem a autonomia e o protagonismo dos sujeitos no processo social de produção de saber, de modo que sejam capazes de transformar, autonomamente, os produtos de sua criação em bens simbólicos.”

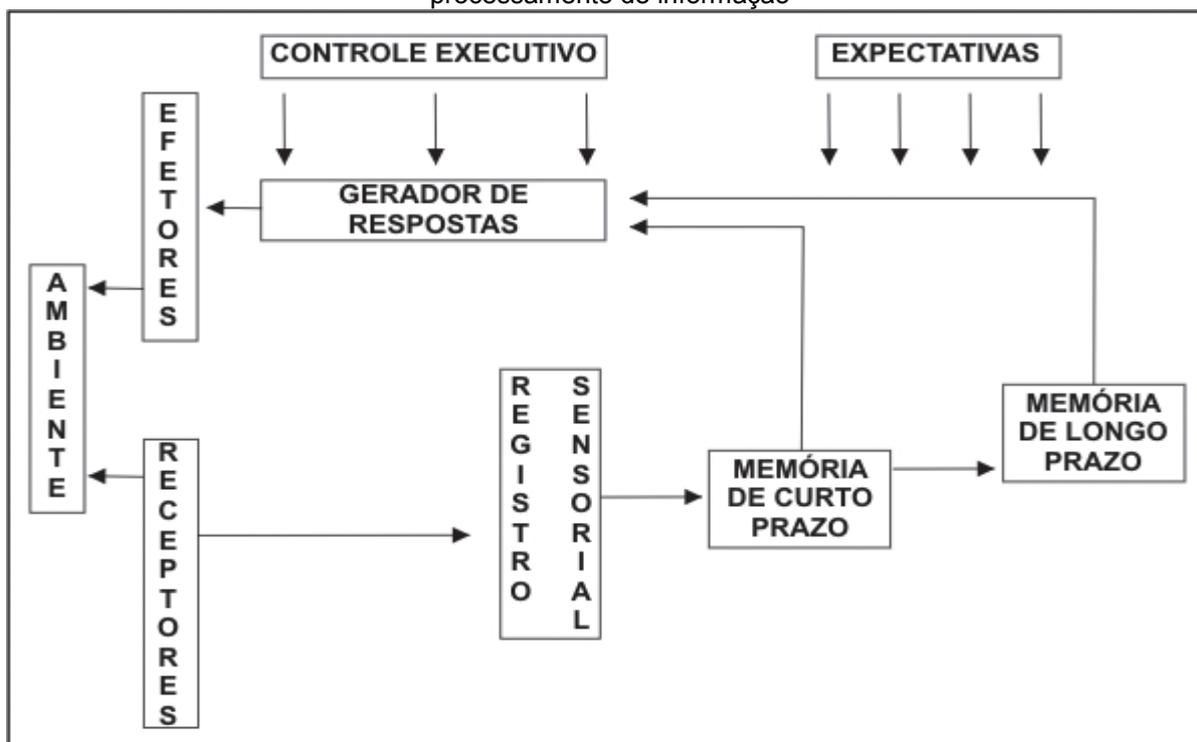
Neste contexto, ao tratar de codificação, é preciso refletir a respeito do processamento de informação, e para isso, utilizamos a perspectiva da teoria moderna da aprendizagem do neo-behaviorista Robert Gagné, que entende a aprendizagem como um processo, que modifica nosso comportamento de forma rápida e de modo mais ou menos permanente. Gagné (1980, p. 5) desenvolve estudos sobre a representação do que ocorre internamente no indivíduo, ou seja, verificando se a aprendizagem ocorreu, ao observar se há uma mudança comportamental relativamente persistente, o que significa dizer que um observador externo pode “[...] reconhecer que houve aprendizagem quando observa a ocorrência da mudança comportamental e também a permanência desta mudança. Inferindo destas observações um novo ‘estado permanente’, atingido pelo aluno.”

Gagné esclarece que conforme os pressupostos da teoria de processamento de informação, os processos que precisamos compreender, a fim de explicar o fenômeno da aprendizagem, são:

[...] aqueles que realizam determinados tipos de transformação de “insumos” para “exsumos” [produto, output], numa forma um tanto análoga às operações de um computador. Por exemplo, quando um estudante está numa situação de aprendizagem, a estimulação física dos seus olhos, ouvidos e outros sentidos é transformada em certas “mensagens” neurais. Por sua vez, as mensagens neurais sofrem outras transformações no sistema nervoso, de tal forma que possam ser armazenadas e, mais tarde, lembradas. A informação lembrada é novamente transformada em ainda outros tipos de “mensagens”, as quais controlam a ação dos músculos. O resultado é um discurso ou outros tipos de movimento que indicam que o desempenho foi aprendido. Estas formas diferentes de transformação são chamadas processos de aprendizagem, e se constituem naquilo que ocorre “dentro da cabeça do estudante”. (GAGNÉ, 1980, p. 14).

São estes processos, suas características e sua maneira de funcionamento que constituem a essência da moderna teoria da aprendizagem, e estão representados no modelo a seguir (Figura 19), a partir do qual, segundo Gagné (1980, p. 16) pode-se obter, “[...] um ‘quadro mental’ de tal modo que se possa seguir o fluxo de informação e captar a ideia de que, este é processado (transformado) de várias maneiras à medida que passa de uma estrutura para outra.”

Figura 19 – Modelo básico de aprendizagem e memória subjacente nas teorias modernas de “processamento de informação”



Fonte: Gagné (1980).

Com este modelo Gagné (1980) objetivou apresentar as estruturas que pressupõe existirem no sistema nervoso central do aluno, supondo que elas sejam redes neurais, mas suas localizações não foram ainda precisamente determinadas. Os componentes definidos pelo autor são:

- a) **ambiente** – a informação proveniente do ambiente influencia os seus receptores e entra no sistema nervoso, através de um registrador sensorial;
- b) **receptores** - esta é a estrutura responsável pela recepção inicial de objetos e eventos que o aluno vê, ouve ou sente;
- c) **registrador sensorial** – onde a informação é “codificada” - adquire a forma de uma representação padronizada da estimulação original – e permanece nesta forma apenas por uma fração mínima de segundo;
- d) **memória de curto prazo** - ao entrar neste tipo de memória, a informação é novamente codificada de forma conceptual, e a permanência é de segundos. Entretanto, a informação pode ser processada por ensaio interno e, dessa forma, ser preservada na memória de breve duração por períodos mais longos;

- e) **memória de longo prazo** – o processo de recitação pode também desempenhar um papel em outra operação: se a informação deve ser lembrada, ela é de novo transformada e entra na memória de longa duração onde é armazenada para posterior rememoração;
- f) **gerador de respostas** - quando recuperada, a informação proveniente tanto da memória de breve duração quanto da memória de longa duração passa para um gerador de resposta, que tem a função de transformar a informação em ação;
- g) **executores** – a “mensagem” neural, proveniente desta estrutura, ativa os executores (músculos) produzindo um desempenho que afeta o ambiente do aluno. Esta ação é o que capacita o observador externo a notar se a estimulação teve seu efeito esperado: se a “informação foi processada” e se ocorreu a aprendizagem;
- h) **controle executivo e expectativas** – os sinais vindos destas duas estruturas, supostamente ativam e modificam o fluxo de informação. Por exemplo, o estudante tem uma perspectiva do que ele será capaz de fazer, uma vez que ele tenha aprendido, e isto, por sua vez, pode afetar o modo como um estímulo externo é percebido, como ele é codificado na memória e como ele é transformado em ação. Os processos de controle originados na estrutura de controle executivo podem determinar como a informação é codificada, quando entra na memória de longa duração e como a procura e a recuperação são conduzidas, tendo em vista, entre outras coisas a rememoração. (GAGNÉ, 1980).

Alguns dos eventos que produzem um ato de aprendizagem são externos ao estudante, e por isso mesmo, são mais facilmente observáveis: a estimulação que atinge o estudante e os produtos (incluindo a informação escrita e falada) resulta de sua resposta. Já muitos eventos da aprendizagem são internos ao estudante e são inferidos de observações feitas externamente, estas atividades internas são chamadas processos de aprendizagem. Estes processos são subentendidos pelos pontos de transição entre cada conjunto de estruturas do modelo básico de aprendizagem. (GAGNÉ, 1980). Os componentes deste modelo demonstram, ao final, que a aprendizagem ocorre como resultado da interação entre o indivíduo e

seu ambiente, evidenciando uma abordagem construtivista e reforçando o caráter eclético das reflexões de Gagné.

Tais constructos teóricos foram utilizados, nesta pesquisa de doutorado, para nos guiar durante o planejamento da capacitação, preparando o instrutor para as etapas de uma aula, para o processo mental de aprendizagem, já que Gagné explica o que se passa no indivíduo durante o processo interno e externo de aprendizagem. Este último processo deve ser feito pelo mediador/instrutor/educador para motivar o aluno a aprender, e para isso, é preciso criar expectativas, para abrir o filtro perceptual do estudante despertando o interesse deste por meio de recursos didáticos orais, visuais e sensoriais, pois cada indivíduo tem uma forma diversa de captar a informação transmitida.

A partir destas considerações, ponderamos que na elaboração de um programa de ações pedagógicas é preciso refletir a respeito do processo de aprendizagem, o qual conforme Piaget prioriza a forma, o modo como o professor ensina, ou seja, a metodologia utilizada - elementos fundamentais para a compreensão ou não do conteúdo disseminado. Quem ensina, deve entender a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos 'aprendentes', da contextualização do que está sendo propagado, pois como afirma Piaget (1974, p. 69) a aprendizagem não parte jamais do zero, pois:

[...] a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe.

Esses esquemas são construídos por meio de ações, quando se coloca em prática os conhecimentos anteriores e os novos, construindo pontes, verdades próprias e não memorizando conteúdos que depois serão esquecidos. No construtivismo piagetiano o processo de construção do conhecimento é marcado por interações e relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Segundo Piaget (1973), o conhecimento é reconstruído internamente pelo sujeito e para isso ela usa a ação, ou seja, é a ação que faz o sujeito interagir com o mundo. Por isso, o conhecimento está ligado à ação internalizada e mentalmente realizada, e para que ele ocorra o processo de aprendizagem deve dá toda ênfase na atividade do próprio sujeito, pois conforme Piaget (1988, p. 61):

[...] a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectual, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente.

De acordo com Freire (1987), a educação tradicional, denominada de bancária atua para formar trabalhadores alienados, que desconhecem a sua função dentro da sociedade, consentindo que os sujeitos sejam educados para não desenvolver consciência crítica, e isso faz com que os excluídos/marginalizados vivam sem compreender a realidade que os cerca. Esse tipo de educação é unilateral, autoritária e o professor é o único que fala, como o ser que tudo sabe, aquele que deposita seus conhecimentos nos alunos, que os recebe passivamente, enchendo os educandos dos conteúdos de sua narração. Como explica Freire, esses conteúdos são retalhos desconectados da totalidade, ou seja, não há a preocupação em contextualizar o que é disseminado com a realidade dos estudantes.

Isto demonstra que a educação bancária é ineficaz, colocando a culpa do não aprendizado nos alunos, como seres incapazes. Para mudar essa realidade opressora, Freire defende uma pedagogia libertadora, em uma educação progressista baseada no comunicar, agir e pensar. De acordo com Freire (1987), a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, permite que os oprimidos desvelem o mundo da opressão e comprometendo-se na práxis com sua transformação. Ao transformar a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Ainda conforme Freire (1987) enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. Não há na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Há sujeitos que se encontram para transformar o mundo, e “[...] para isso é necessário haver colaboração, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham

níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, que somente pode realizar-se na comunicação.” (FREIRE, 1987, p. 96). Conforme o autor, o fundamento da colaboração é o diálogo, que é sempre comunicação, um elemento essencial para a criação de pautas para ação transformadora, para propiciar um saber mais apurado a partir do conhecimento empírico que o povo tem.

Na realidade, compreendemos que as teorias de Piaget e Paulo Freire, se assemelham no que diz respeito à metodologia de aprendizagem, à valorização do ser humano e de suas faculdades intelectuais, do entendimento que o conhecimento se desenvolve por meio de interações sociais em uma construção progressiva, se opondo à educação bancária de que trata Freire, que para cumprir seus objetivos de manter a sociedade em “ordem” propaga silenciosamente o discurso desumano de que a classe pobre deve assim permanecer, incapazes de se sobressair, de se conscientizarem. Por isso, esta pesquisa objetivou justamente o contrário, a não passividade, a não opressão, nem a adaptação ao que é imposto.

As semelhanças entre Freire e Piaget são visíveis, pois eles não concebem o modelo tradicional de educação, pelo contrário, defendem uma educação com base na conscientização, na ação, em metodologias que prezem por autonomia e criatividade, por mudanças nas estruturas mentais dos sujeitos através do diálogo. Além disso, o educador precisa se preparar para essa educação progressista e dialógica, contextualizando o conhecimento, dinamizando o aprendizado que deve ocorrer de forma mútua.

Para que a educação progressista ocorra, é preciso uma mudança na formação do educador, e para isso os paradigmas educacionais precisam ser alterados, saindo do tradicional autoritário e antidemocrático para o autoreflexivo, conscientizador, isso desde o ensino na infância até o ensino de jovens e adultos. Deve-se, porém, estar atento ao modo como ocorre a conscientização, como esclarece Freire (1977, p. 118), pois o “[...] educador e o povo conscientizam-se através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação interior e a ação subsequente no processo daquela luta.” A importância da tomada de consciência no sujeito/educando acontece, segundo Piaget (1977, p.197), quando “[...] este realiza o reconhecimento e a compreensão de sua ação, em que, a constatação (conscientização) de um êxito ou fracasso o fará conhecedor de sua ação, mesmo que esta ação já esteja automatizada.”

A tomada de consciência é explicada por Freire (1985) como uma percepção inicial, ou seja, é o primeiro momento de apreensão da realidade, que ao dialogar com essa percepção se aprofunda e se transforma em conscientização. Segundo as reflexões de Piaget (1964), no comportamento humano existe uma tendência a uma procura experimental por novas assimilações, graças à coordenação dos esquemas mentais que possibilitam um comportamento de exploração do mundo real e, ao se deparar com o desconhecido, é gerado, no sujeito, o desequilíbrio cognitivo. Conforme o construtivismo piagetiano, os estímulos do mundo são assimilados pelo ser humano, de acordo com o desenvolvimento de sua estrutura cognitiva e a partir da experiência do sujeito no mundo.

Mas se o mundo, com o qual o sujeito deve realizar suas experiências, não oferecer os subsídios necessários para o desenvolvimento da estrutura cognitiva do sujeito, ou melhor, para o adequado desenvolvimento, no sentido de formar cidadãos, protagonistas conscientes do poder de transformação de si próprio e do seu grupo, da sua realidade?

Esse questionamento, em meio à realidade de um *quartiere sensible* ou de uma comunidade urbana, demonstra que esse desenvolvimento é realmente difícil pelas diversas experiências negativas, vivenciadas pelos moradores, desde problemas sociais, econômicos, políticos à marginalização e preconceito do restante da cidade, o que torna ainda mais complicada a vida dessas pessoas, deixando-as em um círculo vicioso, de onde se tem dificuldades de enxergar oportunidades. Entretanto, ações que têm a educação como premissa podem proporcionar um olhar para fora desse círculo, possibilitando transformar realidades.

As reflexões de Freire e Piaget serviram também de princípios norteadores na montagem da capacitação, pois quando Piaget trata da importância da formação do professor para a condução do processo de aprendizagem, para nós significa a formação do profissional da informação/mediador que deve estar centrada no conhecimento prévio dos moradores da CSC, e por este motivo foi realizada uma entrevista com cada participante da capacitação, a fim de verificar o que eles detinham de informação, conhecimento, experiências a respeito do assunto a ser estudado.

A trajetória que seguimos ao planejarmos cada etapa do desenvolvimento e da aplicação da capacitação procurou valorizar os hábitos, a cultura local,

respeitando a forma de cada morador ser e agir, incentivando a autonomia, o protagonismo e os saberes individuais e do grupo, suas habilidades e competências. A dinâmica de grupo promovida durante a capacitação “preparatório para entrevista de trabalho” foi uma ação pedagógica, caracterizada como um reforço na aprendizagem simulando uma situação de entrevista, colocando em prática o que havia sido apreendido até aquele momento, ou seja, uma forma de experimentação do conhecimento, do saber.

Todo esse processo nos leva a confirmar o que disse Piaget em 1951, de que a ação supõe pesquisas prévias e a investigação só tem sentido se leva à ação. Para realizar as ações de informação, tivemos de realizar previamente pesquisas, estudos para o bom andamento da atuação na Comunidade, e ao mesmo tempo, a investigação levou a constituição, planejamento e escolha das ações empreitadas.

Como ressaltam Santos e Pieruccini (2012, p. 109), nesse processo, a apropriação e a partilha de conhecimentos entre os envolvidos, o respeito às culturas locais e aos saberes populares, são “[...] valores sem os quais não se pode assegurar compromisso com um projeto de mudança que gere desenvolvimento com inclusão, solidariedade, justiça social e sustentabilidade.” Nesse contexto, um elemento ainda é fundamental para este projeto de mudança: a mediação da informação, necessária para a produção de conhecimento e para o devido funcionamento das ações implantadas no campo de pesquisa.

Obviamente, como já dito anteriormente no corpo teórico desta tese, o mediador tem de estar preparado e consciente do seu papel, por isso, nos preparamos para atuar no campo de pesquisa, isto é, a pesquisadora e a instrutora se conscientizaram da realidade na Comunidade, das posturas e características que o mediador deve ter em um movimento de construção cultural, e ainda de que para efetivar esse tipo de pesquisa é preciso haver um esforço em direção a pensar no outro, a ensiná-lo:

[...] a buscar informação, a pesquisar, a desenvolver o espírito e a autonomia investigativos. [Esses] são aspectos centrais incluídos nos programas de educação para a informação. [...] Sem tais competências e atitudes o sujeito não consegue apropriar-se das informações necessárias à construção do conhecimento, nem desenvolver atitudes de interesse em conhecer, mesmo se exposto aos diferentes produtos culturais. [...] Sem estruturas socioculturais que lhe dê apoio, sem saber buscar informação, a maioria dos sujeitos perde-se nas tramas do conhecimento, sem condições

de apropriar-se nem da memória, nem dos saberes de seu tempo. Está incapacitado, portanto, para inventar e projetar o futuro. (PIERUCCINI, 2004, p. 11).

As reflexões da autora nos proporcionam a compreensão de que, para haver apropriação da informação o mediador deve localizar as brechas cognitivas dos indivíduos com quem irá atuar, e depois é preciso que se trabalhe na direção de preenchê-las. Por isso, a mediação é tão fundamental nesse processo de disseminação do conhecimento, de apropriação da informação, do surgimento de sujeitos protagonistas. Ao ocorrer a aquisição de conhecimentos, esses podem ser usados em futuras construções, em situações diversas promovendo a constituição de novas pontes de Tribus.

Desse modo, esta pesquisa também tem o caráter de formação, pois para os moradores não se trata de uma pesquisa científica, mas sim de uma oportunidade de formação, a qual será melhor explanada nas seções referentes a apresentação e análise dos dados, os quais foram coletados tanto no Brasil quanto na Itália. Ambos os contextos se assemelham na questão da formação da população local, apesar de serem realidades diferentes, mas com elementos semelhantes, a exemplo da situação de marginalização dos moradores das duas comunidades pesquisadas, bem como das ações empreendidas para mudar tais realidades.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA-SANDUÍCHE

Seguindo uma ordem cronológica, apresentamos inicialmente a pesquisa realizada durante o doutorado-sanduíche, empreendida no *quartiere sensibile* Rione Sanità, na cidade de Nápoles, na Itália, no período de setembro/2013 a fevereiro/2014, e que teve como tutor o professor Giorgio Marcello, da *Scuola di Dottorato in Conoscenze e Innovazioni per lo Sviluppo* “Andre Gunder Frank”, do Departamento de Sociologia e Ciências Políticas da Università della Calabria (Unical). Logo após, serão expostos os resultados da pesquisa de campo promovida na Comunidade Santa Clara.

Nesta seção dedicada à pesquisa em terras italianas, procuramos mostrar inicialmente o embasamento teórico utilizado, composto predominantemente por autores italianos. Além disso, enfocamos as características de Rione Sanità, o perfil dos entrevistados, e por fim, a análise dos dados coletados. Fizemos uso da análise de conteúdo de Bardin com o estabelecimento de três categorias, que tiveram como pilares as diversas teorias trabalhadas no corpo teórico desta tese, a exemplo de Hjørland e Albrechtsen, Capurro, Vygotsky, Foucault, González de Gómez e Paulo Freire. Ao final, essas categorias contribuem para a criação de um regime de informação das ações sociais e de um possível modelo de integração social.

5.1 APORTE TEÓRICO

A escolha por Rione Sanità se deu pelas similitudes com o campo de pesquisa brasileiro e pela possibilidade da experiência acadêmica, a partir do intercâmbio de conhecimentos, através da vivência *in loco* dos trabalhos de integração social promovidos nesse *quartiere sensibile*, experiência essa que serviu, tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico, para aprimorar as ações implantadas na Comunidade Santa Clara.

A região onde está localizada a Universidade da Calábria tem historicamente vivido com um índice maior de pessoas vivendo à margem da sociedade, do que a região norte do País. Esse fato nos aproximou ainda mais do objetivo de realizar o estágio de doutoramento nesse campo de pesquisa. Além disso, o professor Marcello desenvolve há alguns anos uma pesquisa na Sanità, que tem um histórico

similar ao nosso campo de pesquisa no Brasil, atuando com temáticas ligadas aos fenômenos da pobreza, desigualdade e vulnerabilidade, com particular referência com a periferia dos centros urbanos no sul da Itália e com políticas sociais.

A Itália dispõe de um sistema urbano que tem a dupla característica de ser muito antigo e extremamente ramificado, com cidades muito pequenas que se protegem da metropolização. As duas maiores cidades são Roma e Milão, e há certo número de cidades medianas como Torino, Napoli, Genova. As cidades pequenas ainda continuam a ser a maioria, o que faz com que não haja muita concentração urbana e problemas com aglomeração e deslocamento da população para a periferia.

Essas cidades ou vilas ainda continuam a exercer um fascínio nas pessoas que se protegem do deslocamento massivo para os grandes centros. Além disso, a Itália dispõe de uma rica tradição em termos de raízes culturais, difusão social e infraestrutura institucional. Há muitos cidadãos que procuram disseminar a cultura e protegê-la, mesmo com os problemas da modernidade, como o crescimento desordenado. Entretanto, há os bairros de periferia nas cidades de grande e médio porte, que formam um periférico progressivo registrado nos últimos anos, aprofundado com a crise econômica e que demonstra a pouca integração social e cultural. Cada um vive no seu espaço e não quer se envolver em problemas, que não sejam de interesses locais ou pessoais.

Sabemos que há um longo caminho para se chegar a um quadro de forte redução da marginalização social, pois o que se percebe dentro das comunidades ou dos *quartieri sensibili* é uma lógica protetiva, eles se tornam lugares de acolhimento para quem lá reside e precisa sobreviver em contraposição ao mundo exterior, que se torna cada vez mais estranho e distante. Por isso, dentro dessas áreas se desenvolve uma cultura da marginalidade que faz do localismo, da internalização uma bandeira protetiva dos habitantes. Há também uma cultura provocativa de uma identidade negativa, de autoafirmação com adoção de comportamento violento para manter a ordem na localidade e também para demonstrar a quem é de “fora” como devem se comportar perante a cultura imposta pelas organizações criminais.

Isso acontece porque, em contextos urbanos modernos, o espaço e os laços de solidariedade tendem a expandir-se e tornarem-se fragmentados, devido a uma

polifonia de valores culturais, étnicos e religiosos, provocada tanto pela crescente mobilidade, quanto por mudanças no perfil demográfico da população urbana. (CAPPELLETTI, 2009). Tal polifonia assume caráter nada positivo para a integração e coesão social, uma vez que revela o conjunto de grupos distantes e distintos uns dos outros, em vez de um conjunto harmonizado de peças.

Enquanto no passado, a experiência urbana tinha sido, conforme Cappelletti (2009) “[...] um habitat fértil para o nascimento de relações de pertencimento mútuo e solidariedade, hoje é precisamente no cenário urbano que a nova pobreza relacional se concentra e se radicaliza”. Essa pobreza relacional, que causa desconforto, sofrimento individual, solidão e baixa autoestima nos indivíduos, que vivem nessas áreas urbanas, é acentuada pela falta de políticas sociais adequadas. Neste sentido, os *quartieri sensibili*/comunidades urbanas são configurados como recipientes de indivíduos socialmente marginalizados, desprovidas de toda esperança de realização humana e profissional, que formam “periferias humanas”, expressão usada por Cappelletti.

A ideia de cidade como um espaço de diferenças e desigualdades também é compartilhada por Magatti (2007), que a define como o objeto de análise, provavelmente, mais útil para compreender as transformações sociais que ocorreram na contemporaneidade, pois é dentro das cidades que ocorrem as lógicas macrosistêmicas entre indivíduos e grupos, e, portanto, pode ser definida como a “nova fábrica” da construção da sociedade ou, ainda melhor, a “nova questão social” para a tendência das diferentes culturas que vivem nos mesmos limites da cidade alimentando os processos de diferenciação, em vez de integração e socialização.

À luz dessas teorias, o conceito de utopia como um lugar ideal na cidade, é substituído pelo de heterotopia⁷ como uma área de diferenciação e expressão social, “[...] um espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo.” (FOUCAULT, 2001, p. 414),

A heterotopia torna-se, portanto, o termo através do qual se pode pensar e definir a complexidade dos processos de fragmentação urbana e social que

⁷ A heterotopia se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional, vê-se por aí que o cemitério é um lugar altamente heterotópico. (FOUCAULT, 2001, p. 418).

caracterizam os *quartieri sensibili* como “[...] aterros onde são colocadas as ‘vidas desperdiçadas’ e que não se quer ver e que não se sabe como integrar, a exemplo dos centros de detenção temporária, prisões lotadas, guetos urbanos, acampamentos ciganos e os prédios ocupados ilegalmente”. (MAGATTI, 2007, p. 27). Nestas áreas marginalizadas, também se percebe uma mistura de emoções contraditórias proporcionais ao sofrimento e a violência, que caracterizam a vida das pessoas que ali vivem, principalmente os jovens, que são os mais vulneráveis às seduções da criminalidade organizada.

A fase do deslocamento e de fragmentação coincide, segundo Magatti (2007), com a transição do domínio da utopia, que tem caracterizado a modernidade, para a prevalência da heterotopia. Com o primeiro termo, a modernidade tinha imaginado seu futuro em outro lugar a ser construído. A utopia, a partir deste ponto de vista, tinha tomado a forma de uma extensão do tempo que levava a um lugar ideal, e, por isso mesmo, irreal, no qual eram projetadas todas as esperanças de um mundo melhor, finalmente libertado da contradição da vida humana. O pensamento utópico objetivava orientar a ação humana e encontrar novas soluções para os dilemas da humanidade. Já a heterotopia, segundo Foucault (2001), tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis, estando ligada, mais frequentemente, ao:

[...] tempo que se acumula infinitamente, por exemplo, os museus, as bibliotecas, [...] nas quais o tempo não cessa de se acumular e de se encarapitar no cume de si mesmo. [...] E talvez nossa vida ainda seja comandada por certo número de oposições nas quais não se pode tocar, as quais a instituição e a prática ainda não ousaram atacar: oposições que admitimos como inteiramente dadas: por exemplo: entre o espaço privado e o espaço público, entre o espaço da família e o espaço social, entre o espaço cultural e o espaço útil, entre o espaço de lazer e o espaço de trabalho; todos são ainda movidos por uma secreta sacralização. (FOUCAULT, 2001, p. 413-419).

Ao fazer uma analogia do espelho, como espaço irreal, um lugar sem lugar, ou seja, uma utopia, que se abre virtualmente atrás da superfície, uma espécie de sombra que fornece a própria visibilidade a quem se vê, permitindo olhar onde está ausente, aquele que se projeta nesse espaço, Foucault ressalta que a utopia do espelho também é uma heterotopia, pois:

[...] na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar, que de qualquer forma se dirige a mim, do fundo desse

espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começa a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe. (FOUCAULT, 2001, p. 415).

As reflexões de Foucault relacionadas aos não-lugares, as heterotopias, a minha descoberta enquanto ser ausente que se olha num espelho, leva-nos a pensar nos espaços fragmentados, nas comunidades, nos *quartieri sensibili*, e em seus deslocamentos, que podem ser pensados como lugares separados da cidade, e que no seu seio vê-se a formação de heterotopias. Ou melhor, seriam lugares “heterotopizantes”, um termo utilizado por Cappelletti e Martinelli (2010), para sintetizar uma dinâmica complexa, ligada ao processo de deslocamento. Segundo as autoras, refere-se ao contexto urbano, entendido como uma progressiva diversificação de micromundo presente no interior das cidades, que estão assumindo uma configuração semelhante a um arquipélago com ilhas que compartilhem uma mesma porção de espaço, mas sem que haja água no meio para ligá-las. Nesse sentido, as cidades heterotópicas tornaram-se aglomerados de funções e populações diversas que não sabem exatamente o que lhes mantêm juntas.

Se a experiência urbana havia representado, conforme Cappelletti (2009), um ambiente fértil para o nascimento de laços de recíproca solidariedade e sentimento de pertencimento, é nesse próprio contexto urbano que a nova pobreza relacional se concentra e se radicaliza. O sentimento de isolamento, de abandono, de irrelevância social, de impotência, e a evaporação da esperança são os sintomas de um profundo mal que afeta a capacidade humana tradicional de construir e manter relacionamentos. Dentro de realidades onde é forte a desconfiança na possibilidade de melhorar as coisas, é necessário promover convergência, ativar recursos, habilidades e laços.

Nesse contexto, Cappelletti (2009) alerta para duas questões, a primeira é sobre a atualização da forma de viver nos *quartieri sensibili*, uma forma mais humana, coesa e solidária, que mostrou a transição da periferia para a comunidade, da realidade apenas espacial, geográfica, social e de apoio, capaz de gerar identidade, pertencimento e proximidade. Entretanto, atualmente, o que pode ser uma comunidade? Um termo tão explorado que se tornou ambíguo, pois fala das

relações envolventes, de alta integração, de compreensão natural, uma condição talvez presente no passado, mas hoje dificilmente viável, pelo menos nesses termos.

Para a autora, esse conceito está em risco de se tornar tão polissêmico e incompreensível que será esvaziado, e no fim cada um o recomporá como quiser, pois nosso contexto cultural tende a propor uma ideia de cidade fundada no princípio da segurança, nas fronteiras físicas e simbólicas, que em vez de diminuir, aumentam, contribuindo para o surgimento de um "nós", inevitavelmente, em oposição a um "eles". A comunidade em vez de se abrir a diversidade e a complexidade, ou seja, a concretude da realidade urbana tende a distinguir, a selecionar, a excluir, ampliando o sentido geral de fragmentação.

A segunda questão de Cappelletti (2009) está relacionada aos dispositivos com que se traduz a finalidade projetiva da realidade. É o problema de como fazer, a questão complexa e multidimensional como o trabalho de comunidades se torna macroscópico. Em muitos casos isso provou ser um caminho particularmente frágil, seja porque foi subestimado em sua importância e seus efeitos ou por causa da falta de recursos para dar este passo. A questão é que hoje ninguém sabe como proceder diante das condições continuamente remodeladas por mudanças rápidas e, muitas vezes, perturbadores, em tornar sem sentido o uso de experiências passadas. A única dimensão possível é aquela da experimentação contínua, essa opção, no entanto, requer uma leitura permanente das condições do contexto, uma formação permanente, um acompanhamento constante de processos, uma presença assídua nos pontos de fragilidade, empreendendo ações voltadas para a escolarização, para a educação.

Percebemos que nas periferias das maiores cidades italianas (Roma, Milão, Torino, Genova, Napoli, Bari, Palermo, Catania, Palermo, Firenze e Bologna), onde Magatti fez uma pesquisa etnográfica em parceria com a Caritas italiana e com a Faculdade de Sociologia da Universidade Católica de Milão tendo como assistentes Cappelletti e Martinelli, há uma população com graves problemas de escolarização, baixa cultura, forte desemprego, principalmente para os jovens, o que os direciona para outras vias de obter trabalho.

Destarte, as ações educativas nos *quartieri sensibili* são, segundo Magatti (2007), voltadas esses jovens, que demonstram moverem-se sem um ponto de referência, sem um modelo educativo construtivo, e parecem por isso, viverem numa

corda bamba, sem formas de relacionamento capazes de gerar confiança, e isso pode gerar sofrimento, abandono escolar, vandalismo, ações criminais. Na escola San Paolo de Bari, por exemplo, se registra uma evasão escolar de 8%, em outra escola de um bairro da periferia esse número sobe para 20%. Por isso, as ações educativas empreendidas por associações voluntárias são voltadas para aulas de reforço.

A pesquisa supracitada mostrou ainda que, no estado atual, os *quartieri sensibili* mais do que recipientes de raiva e desespero - que podem promulgar em conflitos urbanos violentos e organizados - parecem depósitos de desconfiança e depressão, nos quais os riscos são de micro-conflitos internos e de violência generalizada. Entretanto, mesmo com esse diagnóstico que demonstra o desgaste do tecido social, nesses *quartieri* há obviamente carência econômica, mas o que é percebido é o desejo premente dos moradores em serem reconhecidas como cidadãos, como seres que são dotados de valores, integridade e potencial para mudar suas realidades.

Segundo Cappelletti e Martinelli (2010), esse reconhecimento deve iniciar com os grupos que realizam trabalhos voluntários dentro dessas realidades, e os mesmos devem estar preparados para uma diversidade cultural, de linguagem, signos e símbolos. Só assim, pode-se estabelecer um diálogo produtivo. Os mediadores de tais trabalhos precisam desenvolver instrumentos cognitivos e metodológicos voltados para essa diversidade, sem jamais pensar em modelar os moradores dos *quartieri* ou a realidade que os cerca, pois cada *quartiere* é único, heterogêneo, com diferentes histórias e especificidades próprias. Enganam-se os que pensam que, ao entrar em um campo de pesquisa tão fértil não estará sendo observado.

Resolver os problemas de fragmentação e marginalização social de quem vive nestes contextos urbanos específicos não é simples, considerando que os fenômenos são muito prevalentes e difíceis de penetrar, porque há quem se beneficie desta situação social para obter vantagens. Por estas razões, temos consciência de que os processos de reabilitação e reinserção social dessas realidades requerem tempo, conhecimento específico e ações em médio e longo prazo, perseverança e a não intenção de modelar realidades.

É preciso ainda promover palestras ou encontros com os moradores para conscientizá-los da situação em que eles se encontram, dialogando sobre a necessidade da aquisição de determinadas competências para saírem do estado de marginalização, ou seja, todo o trabalho/ação que for realizado dentro de um *quartiere* deve ter a real participação de seus membros, mesmo que não seja da maioria.

De acordo com Marcello e Licursi (2012), mesmo com esse cenário de violência, marginalização e sofrimento, os *quartieri sensibili* podem se transformar em áreas de geração de ações de socialização para os moradores, um lugar onde o sujeito torna-se protagonista e se reconhece responsável não apenas por suas próprias ações, mas também pela existência e condições de vida do outro. É da condição de incerteza, que o sujeito experimenta, no campo da ética, o impulso de agir de forma responsável, de encontrar as bases das próprias ações. Alguns possíveis caminhos para tentar mudar essa realidade é possibilitar o empoderamento aos moradores dos *quartieri sensibili* e das comunidades brasileiras promovendo várias medidas de educação básica para crianças e jovens, além de centros de aconselhamento para as famílias.

5.2 RIONE SANITÀ: um *quartiere sensibile*

Com quase 32 mil habitantes e alta densidade demográfica, 16 mil habitantes por quilômetro quadrado, segundo dados do *Servizi Statistici del Comune di Napoli*, Rione Sanità é um bairro localizado no centro histórico de Nápoles, mas que se encontra isolado, o que não descaracteriza sua beleza e seus contrastes. Construído no século XVI nas colinas de Capodimonte, o nome Rione Sanità significa bairro da saúde, pelo fato de está localizado num vale, uma área rodeada por ar puro proveniente dos bosques capodimontenses, um lugar que foi usado pelos gregos e romanos para sepultamento.

Ainda no século XXI, as catacumbas cristãs cravadas no subterrâneo, tais como as de San Gennaro, San Gaudioso e o cemitério Fontanelle, usado para abrigar as vítimas da grande praga de 1656, são atrações turísticas da Sanità. Os habitantes do *quartiere* contam com água encanada, eletricidade, serviços de telefone e internet, creche e escola materna privada, escola pública elementar,

teatro, micro-ônibus, estação de metrô na entrada do bairro e um hospital, que apesar do fechamento do pronto de socorro ainda conta com outros atendimentos.

Figura 20 - Cemitério della Fontanelle



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A Basílica de Santa Maria della Sanità, que foi construída em cima da catacumba de San Gaudioso, que provavelmente chegou a Nápoles em 439 d.C., é considerada um autêntico museu de pintura napolitana do século XVII.

Figura 21 – Basílica Santa Maria della Sanità



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Além dessas atrações, na Sanità há prédios históricos, ruas pequenas repletas de carros, motocicletas e pessoas que transitam em meio aos veículos nas ruas apertadas cheias de vendedores, o que parece não incomodar a quem lá reside. O comércio funciona a todo vapor, há de tudo que se possa imaginar a venda e também para comer, uma bela aventura gastronômica para quem vem de outro país.

Os varais repletos de roupas das famílias colorem ainda mais o bairro, há uma pluralidade de rostos, de nativos e de imigrantes, de idiomas, de aromas, há quem sorria para um desconhecido e quem olhe com curiosidade e com rudez. É um bairro multicultural com diversos problemas desde o isolamento à criminalidade e ao preconceito do resto da cidade. A maior parte dos moradores nasceu ou casou com alguém da Sanità, pois as pessoas do restante da cidade não compram ou alugam casas no *quartiere* justamente pela discriminação que sofre o bairro.

Figura 22 – Prédios históricos da Sanità

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Tradicionalmente a Sanità era, segundo relatos dos moradores, um bairro de artesãos de luvas de couros, que eram conhecidas internacionalmente pela qualidade. Um mercado garantido, onde as famílias tiravam sua subsistência, mas com o efeito da globalização e entrada dos chineses no mercado produzindo luvas a baixo custo, aconteceu, como em outros tantos países, o fechamento das pequenas fábricas dos artesãos, que tiveram de abandonar seus lares em busca de trabalho em outras áreas/cidades.

Com isso, algumas casas se tornaram desocupadas acarretando uma invasão de pessoas que buscavam moradia irregular ou a baixo custo, algumas provenientes de outros países como o Sri Lanka, Ucrânia, Romênia e Cabo Verde. Hoje há mais de dois mil srilanqueses, que representam a maioria dos estrangeiros, que

chegaram a Sanità visando se estabelecer e procuraram lugares onde os aluguéis fossem mais baratos. Alguns ocuparam prédios que foram abandonados após o terremoto de 1980, que causou a destruição de boa parte do bairro, o que também influenciou sua degradação. Além disso, a falta de políticas públicas para reconstruir o *quartiere* ou até mesmo a morosidade de tais políticas intensifica o quadro de pobreza.

Figura 23 – Uma das vias da Sanità



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Ao contrário do que ocorreu no Brasil - onde as comunidades surgem da ocupação de espaços por brasileiros advindos de áreas castigadas pela seca, como é o caso da Comunidade Santa Clara, na qual a maioria dos habitantes provém do interior da Paraíba em busca de oportunidades de trabalho e sem condições de adquirirem um terreno ou uma casa, se instalaram em uma área, ocupando-a ilegalmente - na Itália, os *quartieri sensibili* são, em sua maioria, bairros ocupados e projetados legalmente, alguns se concentram nos centros históricos das cidades, e

que por diversos fatores empobreceram e se tornaram lugares marginalizados, nos quais os excluídos da sociedade se aglomeram, sejam italianos ou estrangeiros.

Porém, há vários aspectos da Sanità que são comuns às comunidades brasileiras, como os citados por Marcello e Licursi (2012) ao analisar este *quartiere*. Para os autores, é perceptível uma realidade não homogênea, altamente diferenciada internamente, as condições de habitação variam, às vezes, até mesmo ao longo da mesma rua. Existem diferentes grupos sociais, que vivem condições socioeconômicas diversas. Misturam-se situações de relativo bem-estar a situações de grande sofrimento. Essa realidade demonstra que as pesquisas realizadas nos *quartieri sensibili* são, segundo Magatti (2007), necessárias para a compreensão do futuro das cidades, dos fenômenos de fragmentação e do deslocamento, de marginalização e sofrimento dos seus habitantes, e das consequências desses fenômenos para toda a sociedade.

Esse conjunto de fenômenos de que trata Magatti, puderam ser observados durante a pesquisa de campo, nas conversas com os moradores entrevistados da Sanità, que falam de uma piora da condição de vida no bairro agravada pela falta de ação governamental, levando os habitantes a lidarem sozinhos com todos os problemas. Para os jovens a situação é ainda pior, pois eles estão mais suscetíveis a serem seduzidos por ofertas para atuarem na ilegalidade. Entretanto, não há só marginalidade, mas sim vitalidade, patrimônio histórico e artístico de grande importância, habilidades humanas e relações de alto nível, além de demonstrações de empreendedorismo social inovador. Isso demonstra que há pessoas e grupos capazes de suportar as pressões e perturbações para sonhar e agir para a mudança. Nesse cenário, a escola, a igreja e as associações solidárias são as únicas que atuam, apesar das dificuldades, visando mudanças.

Conforme Marcello e Licursi (2012), quem decidiu viver nesse Rione por vocação solidária vive um “isolamento ajudado”, pois é possível identificar nas escolhas políticas o fechamento de alguns importantes monumentos e edifícios da Sanità, em uma tentativa deliberada de manter o bairro separado do resto da cidade e impenetrável até mesmo para os turistas e os próprios napolitanos.

Um isolamento datado, pois em 800 a.C. os franceses que invadiram a área, construíram uma ponte (Figura 24) para ligar a cidade ao Palácio de Capodimonte, o que permitia passar por cima da Sanità, ignorando assim todo o bairro. Segundo a

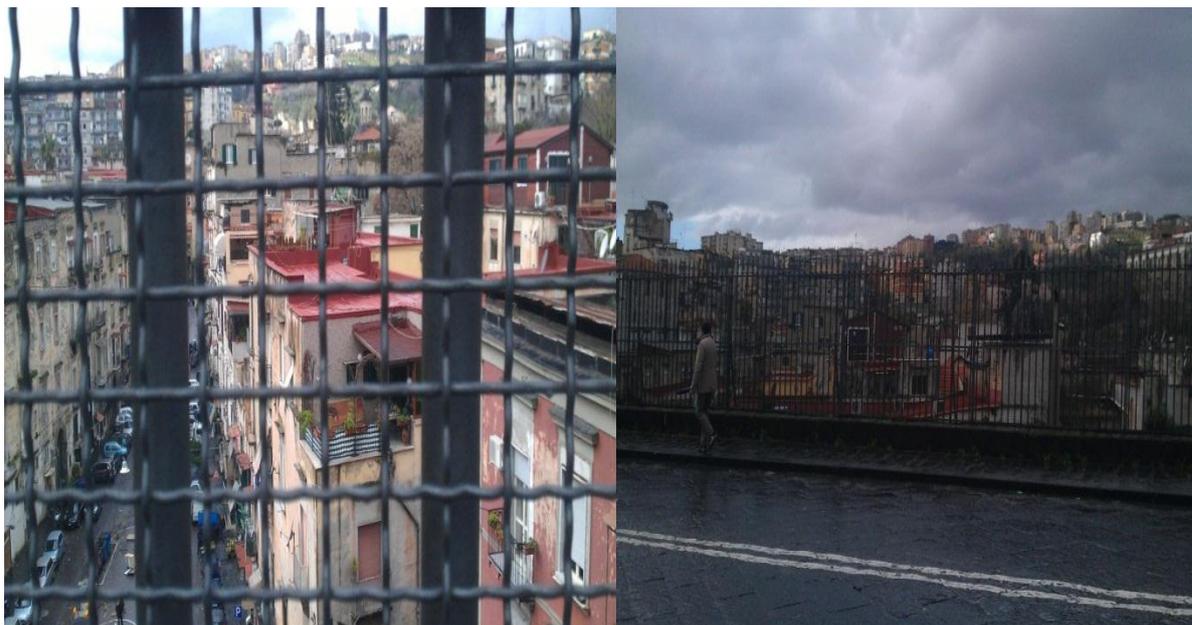
líder do trabalho social no *quartiere*, (suor Lucia, uma freira) esse isolamento permanece até hoje, pois não houve iniciativas políticas para reverter esse quadro. Essa ponte torna realmente o bairro deslocado do restante da cidade, apesar dele se encontrar no centro histórico.

Figura 24 – Ponte e elevador sobre a Sanità



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Em um dos pilares da ponte há um elevador utilizado pelos moradores para saírem e entrarem na Sanità, e em cima da ponte há grades que impedem uma boa visualização do bairro. Além do elevador, há outras vias de acesso à Sanità. Ao sair da ponte e caminhar nas duas direções opostas, percebemos outra arquitetura, como se estivéssemos em outra cidade.

Figura 25 – Visão de cima da ponte da Sanità

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

No que tange ao trabalho/empregabilidade, a situação é de insustentabilidade econômica e de ocupações na criminalidade. Algumas atividades empreendedoras foram promovidas, segundo informações do prof. Marcello, mas não obtiveram êxito, pois há quem profetize desse insucesso para dar andamento às atividades ilegais, nas quais uma parte dos moradores obtém o sustento para sobrevivência, mesmo arriscando suas vidas. Outra parte da população seja estrangeira ou italiana sobrevive do comércio, de atividades como diaristas, em casas de família em outros bairros, ou dos chamados “bicos” em diversos setores.

Conforme a líder do trabalho social, a economia gira em torno dos pequenos comércios e de algumas pequenas fábricas de sapatos, bolsas e luvas de couro. Antigamente, a Sanità era famosa por esse trabalho artesanal com o couro, mas agora há poucas fábricas familiares que tentam resistir: “aqui há uma economia de arranjar-se, ou seja, fazer pequenos trabalhos, os bicos, de ir levando como dá. Quem quer conseguir um trabalho fixo deve ir para outra cidade, para o norte do país”. A líder explica que não pode falar em melhoramento ou piora do *quartiere*, pois é uma realidade muito complexa: “Quando cheguei ao bairro, há sete anos, vi muitos adolescentes na rua, que não tinham ocupação e não frequentavam a escola. Aqui há um alto índice de evasão escolar. Hoje penso que esse número está aos poucos diminuindo.”

De acordo com ela, alguns moradores relatam que a situação está pior por causa da crise econômica que assola a Itália. Há ainda aqueles que não conseguem fazer nem trabalhos informais e se tornam moradores de rua. Dentro da Sanità há um abrigo para 150 pessoas, onde esses moradores podem dormir e se alimentar, principalmente durante o inverno. Esse abrigo foi criado por um padre da Sanità, que tem desenvolvido um trabalho empreendedor, segundo os moradores do bairro.

Além deste abrigo, para mudar a realidade do *quartiere* e ajudar as famílias a saírem de um quadro de sofrimento, marginalização e baixa autoestima, um grupo de instituições solidárias, coordenado pela líder do trabalho social, desenvolve diversas ações em prol, principalmente dos jovens e das crianças, e também dos pais com uma ação diferenciada de acolhimento, de incentivo à consciência de automodificabilidade, de exercício da cidadania e do protagonismo social.

Um trabalho que expande as fronteiras da integração social, por meio de um modelo de intervenção cooperativa e dialógica com o envolvimento de voluntários provenientes da Sanità e de outros bairros, que se dedicam a atividades que ocorrem durante todo o dia. É preciso ressaltar que na Sanità há uma grande incidência da população jovem, maior do que a média do restante da cidade, pois as famílias são numerosas e, conseqüentemente, vulneráveis economicamente para suprir todas as necessidades dos filhos.

O trabalho da líder e de todas as associações que atuam na Sanità deu início a um laboratório significativo de cidadania, mostrando o poder de uma rede solidária e da construção de laços sociais, fortalecidos pela circulação da informação social entre os que fazem o trabalho e os que recebem as ações desenvolvidas. Surge daí a possibilidade de construção de novas relações, de uma consciência ativa do papel de cada um e do poder de todos. Leccardi (2000, p. 160) ao refletir sobre a responsabilidade social afirma que a “[...] subjetividade moral parece ser única, insubstituível, não universal e não universalizável, não reversível, exatamente como a responsabilidade a que dá forma”, e por isso mesmo tem forte ligação com a existência do outro, com a subjetividade que nele se encontra.

Figura 26 – Suor Lucia no prédio do *doposcuola*



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

As ações da líder do trabalho social e dos voluntários objetivam promover para as crianças, adolescentes e adultos o acesso à educação, pois de outra forma estes estariam fora do circuito escolar. As atividades de reforço escolar (*doposcuola*) foram criadas nos últimos anos e consistem no apoio e acompanhamento de crianças e adolescentes de escolas primárias e secundárias, e de jovens que frequentam a escola superior - esses recebem uma ação adequada de tutoria personalizada, porque suas situações são muito diferentes. Além do espaço físico para estudar e da tutoria, essas ações sociais, segundo Marcello e Licursi (2012), dão a esses jovens, confiança na sua capacidade, promovendo a consciência de que o “compromisso escolar” está ao seu alcance e que passa pela possibilidade de seu crescimento pessoal.

De acordo com a líder, toda essa experiência do trabalho solidário teve como contribuição a ajuda de um voluntário chamado Stefano Sacco, que mesmo após sua morte prematura, continuou a influenciar esse trabalho social por meio da sua família que fundou a instituição Tutticolori. A dor da perda experimentada pelos pais e irmãos de Stefano, os encorajou ainda mais a se compadecer com o sofrimento dos que vivem à margem da sociedade.

A Associação Tutticolori tem como finalidade a solidariedade social visando proporcionar espaços de convivência e de sociabilidade, para aqueles que necessitam, e prima pelo fortalecimento da educação e dos laços de amizade criando uma área comum, onde todos podem se encontrar, reconhecer e serem reconhecidos, aceitar e serem aceitos. Em colaboração com a associação Adda Passà a' Nuttata, a Tutticolori se ocupa de: escola de italiano para adultos estrangeiros, atividades esportivas e jogos, organização de eventos para jovens italianos e estrangeiros, acompanhamento de jovens e adolescentes nos estudos e no processo formativo, laboratório de língua inglesa e acompanhamento relacional a famílias vulneráveis, com particular atenção as famílias dos imigrantes.

Figura 27 – Prédio onde ocorrem as atividades do trabalho social



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Segundo Marcello e Licursi (2012), além da Tutticolori, há ainda atuando na Sanità, a fundação Pavesi, criada em 2008 com objetivo de educar no ensino fundamental e médio, de apoio à formação - por meio de uma bolsa de estudos - para graduados que desejam estudar os direitos humanos no exterior, promover a coesão social através de atividades voluntárias. Há ainda a *Rete Sanità*, uma rede que foi fundada em 1994 para promover a colaboração entre indivíduos e grupos que atuam no bairro. Muitos da rede ajudam nas atividades que envolvem o ensino da língua italiano.

Figura 28 – Curso de italiano para estrangeiros

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

No curso de italiano há cerca de 100 estrangeiros e no *doposcuola* (aulas de reforço) são 30 crianças e adolescentes atendidos, e 50 voluntários de diversas instituições se dividem para realizar as atividades. Para os jovens que estão na escola superior se preparando para o exame universitário, há um atendimento individual de acordo com as necessidades de cada um, bem como um espaço dedicado para esse atendimento, onde os estudantes possam aprender com tranquilidade, mediante um suporte pedagógico e emocional.

O *doposcuola* é realizado todos os dias, assim como o atendimento aos jovens. O curso de italiano tem diversas turmas, com níveis diferentes e as aulas ocorrem com turmas pela manhã e noite. Nesses cursos há o aprendizado da língua italiana, bem como a integração desses estrangeiros. As ações de acolher e ouvir as pessoas da comunidade é vista pelos voluntários como uma forma de romper com o preconceito, de estabelecer relações e fortalecer a rede voluntária em prol dos desfavorecidos.

No caso desta pesquisa, aprender o fazer e o uso de informações significa colocar em prática um projeto educacional que objetive a formação dos moradores marginalizados para a entrada na universidade e no mercado de trabalho. Isso ocorre na Sanità através das ações formativas e educacionais empreendidas pelo *doposcuola* direcionado para jovens e crianças do ensino fundamental e médio, e também por meio do curso de italiano para estrangeiros adultos, que visa prepará-los para o mercado de trabalho formal.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DA AMOSTRA

Por tratar-se de um universo de pesquisa com características muito próprias, principalmente por ser em outro país, com outro idioma e, ainda com a utilização, por vezes, de um dialeto local, foi preciso antes de ter o primeiro contato com Rione Sanità, aprender sobre o *quartiere* para entender um pouco sua dinâmica por meio do que foi escrito a respeito e da experiência do professor Giorgio Marcello.

Além de uma preparação “pessoal” da pesquisadora quanto a essa dinâmica e ao idioma, refletimos quais seriam os procedimentos metodológicos mais adequados e escolhemos a pesquisa participante, observação participante, utilização do diário de campo e roteiro de entrevista (Apêndice G). Foram realizadas imagens e gravações de vídeos principalmente do bairro em si, ou seja, dos prédios e das vias, tendo o cuidado de não direcionar a máquina fotográfica para as pessoas, para ser discreta ao fotografar, pois há diversos integrantes da máfia no território, que podem controlar as ações de quem é novo na Sanità.

A primeira visita ao *quartiere* ocorreu com objetivo de conhecer a líder do trabalho social, o campo de pesquisa e suas peculiaridades, além de sentir um pouco de Nápoles que é em si, uma cidade muito diversa do resto da Itália, rica em cultura, mas com um trânsito e um modo de viver que só pode ser visto lá. Por isso, seus habitantes dizem que quem nasce em Nápoles está preparado para viver em qualquer lugar do mundo.

Ao entrar na Sanità, a princípio se tem a impressão de ter entrado em um lugar e não encontrar mais a saída, muitas vielas, muito trânsito em ruas apertadas, vozes altas, carros, motos e pessoas se misturam. Pensa-se em uma confusão sem fim. A primeira visita foi composta por uma mistura de encantamento com riqueza cultural e histórica da arquitetura, e de receio por estarmos em um ambiente muito diverso e dinâmico. Após certo tempo observando, percebemos que há uma lógica no modo de viver daquelas pessoas, há um respeito pelo espaço do outro, a moto, o carro passa a milímetros das pessoas, mas não as toca.

Após essa visita, foi marcada uma estadia por alguns dias no campo de pesquisa, que não se concretizou, houve alguns problemas internos de controle do território que tornavam a entrada no campo um tanto arriscada. Após esse período turbulento, a pesquisadora se estabeleceu por alguns dias dentro da Sanità para

viver o campo de pesquisa no cotidiano, acompanhando as ações sociais, as visitas aos moradores realizadas pela líder, conhecendo algumas realidades de famílias italianas e estrangeiras, observando as expressões de quem estava nas ruas. Sentimos um olhar de desconfiança por parte de algumas pessoas quanto a nossa presença, mas prosseguimos com o objetivo de realizar as entrevistas e participar das atividades do *doposcuola* e do curso de italiano.

Utilizamos como critério de seleção de amostra a intencionalidade, refletindo nos objetivos da pesquisa-sanduíche de analisar o processo de integração social na Sanità e a utilização da informação como ferramenta para isso. De acordo com Gil (2006), a intencionalidade torna uma pesquisa mais rica em termos qualitativos e os entrevistados são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes. Escolhemos como fontes de informação a líder do trabalho social, voluntários que vivem dentro e fora da Sanità, pais dos alunos que participam do *doposcuola*, alunos maiores de idade do *doposcuola* e alunos do curso de italiano. Ressaltamos que alguns alunos estrangeiros não concederam entrevista por não se sentirem seguros ao falar italiano.

A líder do trabalho social apresentou a pesquisadora a todos os entrevistados evitando que a falta de confiança se tornasse um obstáculo e pudesse inviabilizar essa etapa. Durante esse primeiro contato, explicamos os objetivos da pesquisa, o método de realização e solicitamos a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice H) escrito em italiano de acordo com a lei de privacidade do país. As entrevistas ocorreram antes ou após as atividades do *doposcuola* ou curso de italiano, ou na casa de algumas pessoas que naqueles dias estavam impossibilitados de ir até o prédio do Instituto Ozanam, onde se realizam as atividades.

O roteiro de entrevista foi dividido em três categorias conforme os grupos de entrevistados: líder do trabalho social, voluntários e pessoas atendidas pelas ações sociais. No geral os tópicos versam sobre a história do bairro, suas características, como ocorre o trabalho social, como se dá a comunicação entre a líder do trabalho social, os voluntários e as pessoas atendidas pelas ações, bem como as dificuldades do bairro, do trabalho realizado, os progressos e os problemas. É importante destacar que em uma área considerada de risco, o acompanhamento da líder e de

uma voluntária originária da Sanità se tornou necessário para que a pesquisadora pudesse manter contato com os moradores.

Durante as entrevistas fizemos uso de gravador digital formato MP4, além de câmara fotográfica com função de filmagem. A observação participante foi empregada principalmente para acompanhar o cotidiano dos moradores e tentar obter informações sobre a realidade em que se encontram, para isso, utilizamos o diário de campo.

5.4 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Os dados coletados dos entrevistados nos forneceram material suficiente para a construção do perfil de cada sujeito da pesquisa, ou até mesmo de grupos de sujeitos, se dividindo em voluntários e usuários das ações sociais (exceto as crianças do *doposcuola*, que não foram entrevistadas por serem menores de idade, por isso, optamos por conversar com os pais). A partir destas informações, montamos um quadro com: sexo, idade, profissão, papel desempenhado (atividades desenvolvidas) e o local de proveniência, se provêm da Sanità ou de outros bairros de Nápoles.

Entrevistamos 23 pessoas, sendo treze voluntários, além da líder do trabalho social e o pároco da comunidade, duas mães e um pai dos alunos do *doposcuola*, dois estudantes estrangeiros do curso de italiano e três estudantes do *doposcuola*. Ressaltamos que, foi necessário entrevistar um número maior de voluntários, pois a finalidade era compreender como se realiza/funciona o trabalho de integração social. Além disso, percebemos que a maioria das pessoas atendidas por tais ações, nos dias em que nos encontrávamos na Sanità, são provenientes de outros países, o que causa determinado impedimento para o estabelecimento de diálogo pela questão da língua, e por vezes, também por timidez ou receio de alguma retaliação, algo que será explicado mais a frente.

Conforme o Quadro 4, a maioria dos voluntários é do sexo feminino e provém da Sanità, um fato interessante, pois os próprios moradores sentem o desejo de ver o progresso do lugar onde moram e por isso, contribuem com as ações sociais. Entretanto, também é importante perceber que napolitanos de outros bairros se mobilizam para ajudar os *quartieri sensibili*. Para **E1** é belo ter jovens de fora do

bairro que vem ajudar e fazer um trabalho sério: “Eles cuidam bem das crianças e dos adolescentes. E é ainda mais belo que os jovens da Sanità se empenham como voluntários para ajudar o próprio bairro. Um dia desses, eu contava com uns 15 jovens voluntários no doposcuola.”

Em relação aos estudantes do *doposcuola* e do curso de italiano, a maioria provém do Sri Lanka. Como já citado anteriormente, há uma grande comunidade de srilanqueses na Sanità, porém os alunos entrevistados são cidadãos srilanqueses, mas nasceram na Sanità, eles não têm cidadania italiana, pois para obtê-la é preciso completar 18 anos, como explica **E15**: “Eu e meus dois irmãos nascemos na Sanità, mas não temos a cidadania italiana, e sim srilanquesa. Devemos esperar até completar 18 anos de idade para dá entrada no processo de cidadania italiana.”

Quadro 4 – Caracterização dos entrevistados na Itália

ENTREVISTADOS	SEXO	IDADE	PROFISSÃO	PAPEL DESEMPENHADO	LUGAR DE PROVENIÊNCIA
E1	F	71	Freira	Líder do trabalho social	Rione Sanità
E2	M	23	Universitário	Voluntário/ professor curso de italiano	Napoli
E3	F	51	Não trabalha	Voluntária/ professora curso de italiano	Napoli
E4	F	35	Professora fundamental	Voluntária/ professora curso de italiano	Rione Sanità
E5	M	40	Publicitário	Voluntário/ professor curso de italiano	Napoli
E6	F	35	Não trabalha	Voluntária/ professora do doposcuola	Rione Sanità
E7	F	22	Assistente escolar	Voluntária/ professora do doposcuola	Rione Sanità
E8	F	48	Professora particular	Voluntária/ professora do doposcuola	Rione Sanità
E9	F	24	Universitária	Voluntária/ professora do doposcuola	Napoli
E10	F	24	Professora particular	Voluntária/ professora do doposcuola	Rione Sanità
E11	F	28	Doutoranda	Voluntária/ professora curso de italiano	Rione Sanità
E12	M	24	Fisioterapeuta	Voluntário/ atividades recreativas	Napoli
E13	F	38	Pedagoga	Voluntária/ professora curso de italiano	Rione Sanità
E14	F	62	Aposentada	Voluntária/ atividades diversas	Rione Sanità
E15	M	18	Estudante	Estudante do doposcuola	Sri Lanka
E16	F	52	Diarista	Mãe de uma estudante doposcuola	Cabo Verde
E17	M	53	Padre	Pároco	Rione Sanità
E18	F	49	Diarista	Mãe de uma estudante	Cabo Verde

(continuação quadro 4)				doposcuola	
E19	M	22	Diarista	Estudante de italiano	Sri Lanka
E20	F	37	Diarista	Estudante de italiano	Rússia
E21	M	45	Vive de bicos	Pai aluna do doposcuola	Rione Sanità
E22	F	18	Estudante	Estudante do doposcuola	Sri Lanka
E23	F	19	Estudante	Estudante do doposcuola	Sri Lanka

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Quanto à profissão, entre os voluntários há professores, estudantes universitários, pedagogos, fisioterapeutas, aposentados e alguns não trabalham no momento. Os pais dos alunos e os estudantes do curso de italiano são em sua maioria diaristas, trabalham em casas de famílias italianas dentro da Sanità ou em outros bairros realizando serviços domésticos. De acordo com a líder do trabalho social, os srilanqueses são muito solicitados para realizar tal serviço, são conhecidos pela sua eficiência nas atividades domésticas e de cuidados com doentes e idosos, a exemplo de **E19**: “Eu trabalho todos os dias, de domingo a domingo, tenho três trabalhos, são três casas de famílias. Eu vim para cá para conseguir juntar algum dinheiro. No meu país se ganha quase nada.”

Entre os voluntários, há os que se dedicam ao *doposcuola* a exemplo de **E2**, que começou a fazer voluntariado há cinco anos a convite de uma amiga que é voluntária na Sanità: “Eu venho uma vez por semana para ajudar no *doposcuola* e trabalho com todas as séries, depende da necessidade das crianças. Suor Lucia, a líder do trabalho social, é quem organiza para onde devo ir e o que devo fazer”. No caso de **E3** a ajuda no *doposcuola* está relacionada à literatura e ao italiano: “Eu ajudo as crianças com dúvidas relacionadas às matérias que tenho mais afinidade.”

Há ainda os voluntários que desempenham a função de professores de italiano como **E4** e **E5** que trabalham juntos em uma sala do curso de língua noturno para estrangeiros e explicam de que forma lecionam: “Desenvolvemos em sala de aula atividades lúdicas para o ensino da língua e da cultura italiana. Os alunos também mostram um pouco da cultura deles e assim o aprendizado é mútuo”. Em consonância com a opinião dos dois professores, **E11** que também ensina italiano, conta que: “Esse trabalho é divertido, me sinto beneficiada, algumas vezes não consigo explicar uma palavra, faço desenhos, os alunos se divertem e eu também.”

Figura 29 – Doposcuola (reforço escolar)



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

O *doposcuola* ocorre de segunda a sexta-feira e tem início às 15h30 e prossegue normalmente até às 18h, dependendo das necessidades dos alunos. A organização é realizada pela líder do trabalho social, que divide os alunos de acordo com o nível de instrução, ou seja, o ano em que eles se encontram na escola. Os voluntários são divididos em duplas ou em até grupos de três ou quatro por cada sala. É impressionante observar como uma senhora de 71 anos de idade tem tanta energia para organizar toda essa estrutura e correr atrás das crianças, convencê-los a se comportar e a prestar atenção no que os voluntários estão explicando. As crianças parecem felizes e sempre obedecem a líder, transformando um prédio antigo e frio com as baixas temperaturas do inverno em um lugar cheio de vida.

Além do *doposcuola* e do curso de italiano, um voluntário **E12** desenvolve atividades recreativas e esportivas com os adolescentes da Sanità aos sábados: “Fazemos um percurso lúdico junto com o percurso educativo para alguns adolescentes italianos que vivem na Sanità visando crescermos juntos”. Segundo o voluntário a ideia é trabalhar a legalidade, ou seja, conscientizar os jovens da importância de estudar e não se envolver com o “trabalho” ilegal disseminado no *quartiere*.

O trabalho social ainda conta com uma voluntária **E10** proveniente da Sanità que demonstra ser uma das mais atuantes e que faz diversos trabalhos, se constituindo uma assistente para a líder do trabalho: “Há sete anos comecei o voluntariado aqui. Suor Lucia me viu na rua e perguntou se eu não queria vir ajudar. Eu disse sim e comecei. Eu ajudo em praticamente tudo, no *doposcuola*, na parte administrativa e como guia para mostrar o bairro aos visitantes e pesquisadores como você.”

O perfil dos entrevistados leva-nos a reflexão de que esse é um trabalho realizado em rede, e apesar das dificuldades diárias como problemas de desigualdade, pobreza e violência, há sempre muito acolhimento, o que torna o *quartiere* um lugar de esperança que tem como base a educação e o uso da informação para fortalecimento da rede Sanità, formada por voluntários que entendem o valor da integração social e por quem recebe as ações. Esses demonstram assumir o papel de protagonistas de suas próprias vidas desejosos de progredirem e de melhorarem a realidade que os cerca.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS EM BUSCA DE UM MODELO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

Para analisar os dados coletados em Rione Sanità, por meio de entrevistas e da observação participante, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009). Para tal estabelecemos três categorias de análise com base nos objetivos da pesquisa-sanduíche de entender a dinâmica da **integração social na Sanità**. Além disso, analisamos o **regime de informação das ações sociais** e as **competências em informação** dos voluntários e dos beneficiários/estudantes. Ao final criamos um possível modelo de integração social a partir dos modelos de: comunicação todos-todos de Mendonça (2007), mediar com visão inclusiva de Belmonte (2007) e modelo de desenvolvimento humano de Sirvent (1984).

A primeira categoria denominada de integração social da Sanità apresenta a forma como esse trabalho cooperativo acontece, suas características e as teorias que o envolvem, a exemplo da teoria de libertação de Paulo Freire, que prima por uma ação dialógica, a concepção do paradigma social da CI a partir de Hjørland e Albrechtsen e da mediação de Vygotsky.

Na segunda categoria do regime de informação do trabalho social analisamos os componentes do regime, quais sejam: ações, dispositivos, artefatos e sujeitos, mostrando como a rede Sanità é composta e como atua, tendo como base as teorias de Foucault, Ekbia e González de Gómez.

Na terceira categoria das competências em informação procuramos revelar quais as competências dos voluntários e da líder do trabalho social para realização do trabalho na Sanità e dos estudantes ao participarem das ações sociais. Para tal, nos apoiamos nas teorias de Pieruccini, Dudziak, Varela, Feres e Belluzzo que trabalham com a concepção de competência em informação.

5.5.1 Categoria integração social na Sanità

As ações empreendidas em Rione Sanità visam à integração social, à libertação e tem como base a educação, a disseminação do saber, a recusa à acomodação, o estímulo à mobilização e à superação das adversidades, ou seja, primam por ações mediadas pelo diálogo. Freire (1985) esclarece essa questão, ao explicar que a condição básica para a conscientização é que, seu agente seja um sujeito, um ser consciente.

Essa conscientização ocorre por um processo específico e exclusivamente humano, como a educação, que permeada por práticas sociais, e nos leva a refletir, a partir da visão de Hjørland e Albrechtsen (1995), sobre o paradigma da apropriação da informação social na Ciência da Informação, onde os sujeitos são protagonistas de suas próprias histórias, e procuram se apropriar para produzir conhecimento, para benefício próprio e do grupo, o que fica explícito na fala de **E1**, que realiza trabalho social, por meio da educação há mais de 30 anos. Para ela, crianças e jovens têm o direito de estudar, mas nem sempre a escola favorece acolhimento para crianças e jovens de rua, e por isso, “[...] devemos intervir e ajudar através da força do voluntariado, por exemplo. Essa força do voluntariado eu encontro aqui, ou seja, pessoas belas que se dedicam a esse empenho continuamente em ajudar os que precisam através da educação.”

Um dos voluntários, **E2**, reforça a fala de **E1** ao dizer que se sente muito bem fazendo esse voluntariado, pois ao transmitirmos cultura recebemos “[...] em troca diversos sentimentos muito humanos e aprendemos sobre uma realidade que pensamos estar muito distante da nossa, principalmente em Nápoles uma cidade de muitos contrastes, que tem muita riqueza, mas também muita pobreza.”

As ações da líder do trabalho social e dos voluntários ajudam a transformar uma comunidade, e segundo Freire (1981), podem captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora, incentivando homens e mulheres a participarem do seu contexto como protagonistas, favorecendo assim a integração social, que foi percebida no campo de pesquisa durante observação participante, onde pudemos visualizar no *doposcuola* crianças italianas e estrangeiras se ajudando nas atividades escolares, sem nenhum tipo de discriminação, em plena sintonia no modo de ser criança. O que pode ser comprovado pelas palavras de **E16**

mãe de uma das crianças estrangeiras do *doposcuola*: “Aqui todas as crianças estão integradas. Eu tenho consciência da necessidade de trazer minha filha para estudar e ela está muito feliz. Posso trabalhar tranquila. O trabalho desenvolvido por suor Lucia é muito importante para nós.”

Segundo **E1**, os pais se sentem seguros em deixar seus filhos, pois se estabelece uma relação de amizade com as famílias das crianças do *doposcuola*, “[...] para mim é importante ver como eles moram, para entender a situação de cada um e ver como ajudá-los. Nós procuramos compreender e não julgar. Nossa rede de amigos auxilia as famílias de diversas formas, com os doentes, por exemplo.”

A fala de **E1** demonstra que ela tem um papel fundamental como mediadora, de quem entende a necessidade da interação para o bom desempenho do trabalho, e isso ocorre porque, segundo Vygotsky (1984) é pela interação social, ao adquirir a condição humana na relação com o mundo, mediado por instrumentos culturais – signo, palavra, símbolo, que o ser humano se desenvolve.

Para **E10**, o trabalho desenvolvido na Sanità atua também na questão moral e relacional, pois “[...] há quem venha aqui para ter uma palavra, um conforto, aqueles que têm problemas na família vem para conversar com a líder do trabalho social. [...] Eu vejo muito progresso com esse trabalho, nas crianças e nos jovens. E os pais também estão muito satisfeitos.”

A integração social ocorre na Sanità, conforme **E20**, por se tratar de um bairro pobre. Segundo ela, em outras partes da cidade de Nápoles, consideradas mais ricas, há certo desprezo e preconceito por quem é estrangeiro:

Aqui na Sanità as pessoas são muito abertas, te tratam muito bem, te ajudam. Já nas zonas que vivem os ricos eles te tratam mal, te respondem mal, não explicam as coisas. Falam palavras difíceis para mostrarem que são intelectuais, que são melhores do que os outros... Eu moro há cinco anos na Sanità. [...] Criamos um clima de amizade com estrangeiros e com italianos, até na rua mesmo. Aos poucos nos tornamos napolitanos. Quando volto ao meu país, me sinto estranha lá, já me habituei na Itália.

Essa realidade é confirmada por **E13** ao afirmar que a Sanità é vista de forma errônea pelo restante da cidade. “A integração social é difícil, porque a Itália é muito classista, não racista, sempre se observa onde a pessoa vive, em qual o bairro. Se admira quem tem dinheiro, poder. [...] A Sanità é julgada mal, mas aqui é belo. As pessoas são acolhedoras.” Entretanto, **E10** diz que na verdade “[...] alguns estrangeiros não querem se integrar, vivem fechados em comunidades, como os

srilanqueses. Já as crianças estrangeiras, que fazem o *doposcuola* são integradas com as crianças italianas. Algumas até afirmam serem napolitanas.”

E17 esclarece essa questão dizendo que só a partir da segunda geração de estrangeiros que vivem aqui, é que pode haver uma maior integração social, pois a primeira geração não fala bem italiano, não estudou a língua. A segunda já nasceu aqui e estão mais interessados na cultura. Além desse fato, os srilanqueses casam, em sua maioria, entre si, e normalmente os pais escolhem as esposas e, dessa forma, eles continuam a viver em comunidade e não se integram.

É através da língua, que um verdadeiro diálogo ocorre e se pode começar o processo de integração. Por isso, durante as aulas, os professores de italiano sempre explicam as palavras usando representações culturais, pois não há como traduzir determinados termos que não há na língua deles. E com essa experiência aprendemos também com a cultura do outro, pois na concepção de muitas pessoas, os estrangeiros devem se adequar a nossa cultura, mas isso não é integração quando impomos nosso jeito de viver, devemos estar abertos para entender e respeitar o modo de viver deles. [...] O que posso afirmar é que as atividades do *doposcuola* e o curso de italiano ajudam na integração social, tendo em vista que aqui há uma grande evasão escolar, pois alguns pais colocam os filhos para trabalhar desde pequenos nos bares, nos negócios, comércios de família. Isso ocorre tanto com as famílias italianas quanto estrangeiras. (E17)

Ainda a respeito dessa questão, **E9** contou que já ouviu crianças italianas reclamarem que as crianças de cor recebem mais atenção, “[...] o que não é verdade, damos mais atenção a quem tem mais necessidade. Mas no final são crianças e tudo fica bem. O pior é quando as mães falam esse tipo de coisa, como já ocorreu, e isso influencia as crianças, que escutam o preconceito em casa e o reproduzem.”

Esses depoimentos demonstram o quão complexo é o processo de integração social em uma realidade repleta de particularidades, de pessoas provenientes de diversas culturas. Isso nos leva a refletir que essa integração ocorre por meio de um processo que perpassa diversas áreas, com uma atuação em rede, ou seja, na Sanità as ações ocorrem com os moradores e não apenas para eles, em um processo lento, mas constante de conscientização, procurando eliminar preconceitos sociais e raciais, colocando em prática que ressalta Freire (1987, p. 29): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão.”

Além da rede Sanità, há uma rede maior que abrange associações de toda a Itália com objetivo, de acordo com **E1**, de trocar experiências das ações. “Sozinho não se faz esse trabalho, porque há tempos difíceis. Uma vez por ano todas as

associações se reúnem e fazemos uma formação para as crianças e os jovens. Os amigos de outras associações também vêm nos visitar na Sanità e ajudar com alguma ação.”

A realidade retratada não está tão distante do que ocorre na Comunidade Santa Clara, que apesar de ser formada apenas por brasileiros sofre de diversos problemas de preconceito do restante da cidade, pois assim como na Itália, no Brasil também existe uma cultura classista.

5.5.2 Categoria regime de informação das ações sociais

A escolha por essa categoria foi baseada na afirmação de Ekbia (2009), de que cada regime de informação incorpora um conceito específico de informação, e este apenas torna-se informação por meio da prática social, ao assumir significados diferentes, derivados de situações sócio-materiais práticas de seu uso. No regime de informação das ações sociais da Sanità, a informação é um insumo para a realização de tais práticas e circula por diversas vias, redes sociocomunicacionais, interligando os componentes desse regime constituído por protagonistas, dispositivos, artefatos e ações de informação.

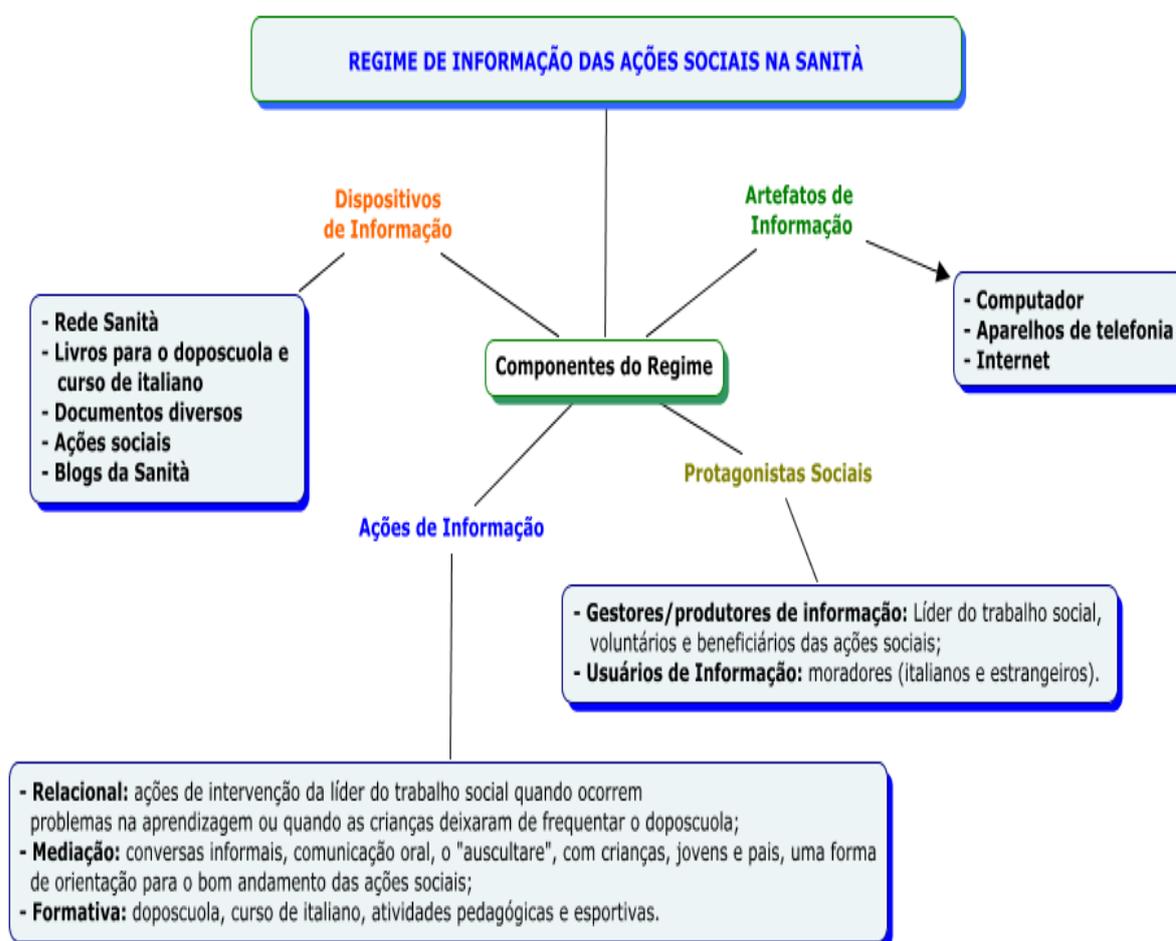
O regime de informação é uma representação das práticas sociais e culturais das ações sociais da Sanità e dos indivíduos que a compõem, e envolve a forma como eles se comunicam, interagem, quais as fontes de informação utilizadas para se informarem, qual o fluxo de informação, de que forma ela circula e se torna relevante no contexto social, econômico, político e histórico dessas pessoas. Segundo **E1** uma forma de fortalecer esse regime de informação por meio dos diversos protagonistas que o compõe é procurar consolidar parcerias e mostrar que existe uma rede disposta a acolher, escutar e integrar: “Primamos sempre pelo diálogo, procuramos caminhar pelo bairro, falar com as pessoas, cumprimentá-las, para que elas percebam que estão sendo acompanhadas, que não estão sozinhas. É uma forma de socialização”.

De acordo com **E1** é nessas caminhadas que ela pode ouvir e interpretar as informações transmitidas pelas expressões de raiva, de tristeza e de revolta. Isso seria uma forma, como esclarece González de Gómez (2012, p. 44), de situar e analisar as relações de uma pluralidade dos protagonistas e de suas práticas “[...] à

luz da transversalidade específica das ações, meios e efeitos de informação” Ainda segundo a autora, tais relações e interações perpassam uma ou mais esferas da cultura, da educação, da comunicação e da vida cotidiana, principalmente em uma realidade tão complexa e dinâmica como Rione Sanità, onde se pode analisar as diversas configurações de relações e as características dos seus atores.

Conforme a Figura 30, o regime de informação identificado nas ações sociais da Sanità pode ser conceituado a partir da definição de González de Gómez (1999; 2002), como um conjunto mais ou menos estável de redes sociocomunicacionais formais e informais, nas quais informações podem ser geradas, organizadas e disseminadas de diferentes produtores, por meio diversos meios, canais e organizações, a diferentes destinatários ou receptores.

Figura 30 – Regime de informação das ações sociais na Sanità



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Identificamos nesse regime os **protagonistas sociais**: gestores/produtores de informação (líder do trabalho social, voluntários e beneficiários das ações sociais) e os usuários de informação (moradores italianos e estrangeiros), todos influenciam diretamente no processo de integração social. Para **E1** o esforço em conjunto das associações que atuam diretamente no trabalho social da Sanità, Tutticolori, Pavesi e Adda Passà a' Nuttata, permite que se possa realizar um trabalho visando que os moradores da Sanità possam se tornar protagonistas, resgatar a cidadania e a dignidade, independentemente da cor da pele e da proveniência.

As **ações de informação** do regime de informação estão divididas em três categorias: a **relacional** composta por ações de intervenção da líder do trabalho social quando ocorrem problemas na aprendizagem ou quando as crianças deixaram de frequentar o *doposcuola*; ação de **mediação**: acontece por meio de conversas informais, do "auscultare" (termo em italiano que significa ouvir o outro profundamente, se colocando no lugar de quem está com problemas, uma forma de orientação para o bom andamento das ações sociais) e da comunicação oral; e a **formativa** que se baseia nas ações educativas do *doposcuola*, curso de italiano, atividades pedagógicas e esportivas. Na comunicação oral, a notícia é veiculada por meio de comunicação direta, boca a boca, e por meio da qual, a líder do trabalho social, assim como Dona Zeza da Comunidade Santa Clara, se encarrega de levar as informações para voluntários e habitantes da Sanità.

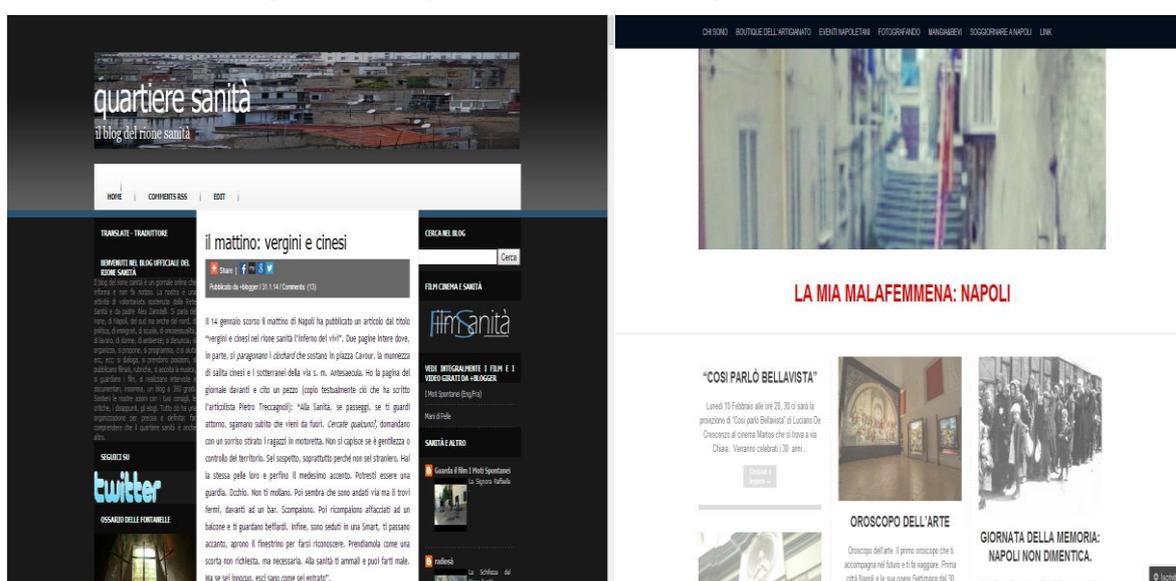
Já os **artefatos de informação** identificados durante a coleta de dados, dos quais voluntários e os moradores da Sanità fazem uso para transmissão e recepção de informação, são: computador, internet e aparelhos de telefonia.

Os **dispositivos de informação** são compostos pela rede Sanità, os *blogs*, as próprias ações sociais e documentos diversos, que formam um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições e organizações, como esclarece Foucault (1979, p. 139), se constituindo no dito e no não dito, em suma, o dispositivo se constitui em "[...] estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles."

De acordo com **E10**, os dois *blogs* da Sanità mais conhecidos e atualizados diariamente são o Quartiere Sanità e o Blog Napoli Malafemmena, que se constituem em artefatos (por serem modos tecnológicos de armazenagem, processamento e transmissão de informação) e dispositivos de informação (por se

constituírem como um conjunto de produtos e serviços de informação e das ações de compartilhamento de informação, como explica González de Gómez, 2002, 2003). O primeiro <<http://www.quartieresanita.org/>> é um jornal online que visa informar os moradores do bairro e do restante da cidade a respeito do que ocorre na Itália, mas não produz notícias. A produção e manutenção do Quartiere Sanità se caracteriza como uma atividade de voluntariado que é apoiada pela rede Sanità, composta por moradores do *quartiere* e pelo padre Alex Zanotelli.

Figura 31 - Blog Quartiere Sanità e Blog La Mia Malafemmena



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O Blog Napoli Malafemmena <<http://napolimlafemmena.wordpress.com/>>, segundo sua gestora, uma moradora do *quartiere*, tem como objetivo produzir ou reproduzir notícias relacionadas à Sanità e à Nápoles, ao seu patrimônio cultural e artístico, em uma promoção do que existe de belo na cidade, tentando quebrar o preconceito existente no resto do país quanto ao estilo de vida dos napolitanos.

5.5.3 Categoria competências em informação dos voluntários e dos beneficiários/estudantes

Essa categoria visa analisar quais as competências em informação foram observadas durante a coleta de dados, relativas à líder do trabalho social e aos voluntários, bem como aos estudantes, a partir das ações sociais recebidas e da

interação com o ambiente onde essas ações ocorrem. Na visão de Feres e Belluzzo (2009), a competência em informação tem como referenciais a compreensão da informação e de sua abrangência, em busca das capacidades necessárias à geração de conhecimento e sua aplicabilidade no cotidiano das pessoas, das comunidades, ao longo da vida.

A competência em gerar conhecimento e aplicá-los no cotidiano da Sanità é percebida no trabalho da líder, que busca o diálogo entre os estudantes e as famílias numa perspectiva da fluidez do aprendizado. Além disso, ela tenta estabelecer uma aproximação com quem não participa dessas ações sociais, como explica **E2**: “Suor Lucia sempre está nas ruas a procura de jovens que não vão a escola, tentando motivá-los a voltar a estudar, a participar do *doposcuola*.” Essa busca também ocorre com o intuito de encontrar e convencer pessoas a se tornarem voluntários, como esclarece **E10**: “Há sete anos, eu estava caminhando em uma das ruas daqui da Sanità, e suor Lucia veio me perguntar se eu gostaria de me tornar uma voluntária.” Desde então, **E10** atua nas aulas de reforço escolar e em outras atividades organizativas.

Podemos inferir por meios dos depoimentos, que a líder do trabalho social consegue reunir algumas das competências, ressaltadas por Pieruccini (2004): afetividade, sensibilidade, flexibilidade, disponibilidade e interesse, organização, além de iniciativa para percorrer as ruas do *quartiere* em busca de quem quer ajudar e de quem quer ser ajudado, ou ainda de quem precisa de ajuda, mas ainda não tem essa consciência, como é o caso dos jovens que vivem nas ruas vendendo entorpecentes.

A competência nesse caso é mais do que uma soma de atributos, como explica Dudziak (2005), é um processo que se renova constantemente, com a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes. **E6** foi uma das primeiras voluntárias do trabalho social e mostra suas habilidades na resolução de conflitos durante o *doposcuola* ao transmitir segurança e confiança para as crianças, para que elas possam falar dos problemas e se sentirem melhor. De acordo com **E6**, dessa forma, o aprendizado pode ocorrer eficazmente. Para **E7**, a competência mais importante no voluntário é compreender a capacidade e necessidade do outro, e nunca desestimulá-lo. Segundo **E9**, a motivação é uma importante ferramenta a ser usada sempre quando as crianças não querem fazer as atividades ou se distraem.

Além disso, **E9** afirma que é preciso ter sensibilidade para entender que algumas crianças precisam de mais atenção, de mais explicações, de um acompanhamento específico.

Conforme **E11**, a competência em informação deve está pautada na forma de transmissão do conteúdo, das informações. Para os alunos estrangeiros do curso de italiano é preciso compreender como explicar determinadas palavras e expressões utilizando outros recursos didáticos: “Algumas vezes, não consigo explicar uma palavra, então faço desenhos, os alunos se divertem e eu também. Percebo como é importante esse contato deles comigo, com outra cultura, com outra língua.”

Desenvolver consciência crítica, responsabilidade individual e coletiva, habilidades de tomar decisões e iniciativas, aceitar e conviver com diferentes opiniões e pontos de vista, são, na visão de Varela (2007a), habilidades necessárias na participação efetiva e no progresso da nossa realidade, comunidade e de nós mesmos. Uma consciência de absorver o conhecimento e aplicá-lo para ajudar o próximo como faz **E14**, que indica a estrada para quem necessita de ajuda, “[...] mas depois essas pessoas devem caminhar sozinhas, no sentido de não se tornarem dependentes de uma assistência habitual.”

Foi possível observar que o trabalho desenvolvido na Sanità não se pauta no assistencialismo habitual, pois tem como base a educação, a promoção da oportunidade dos indivíduos adquirirem conhecimento e se ajudarem.

Em relação aos estudantes do curso de italiano e do *doposcuola*, identificamos, com base em Pieruccini (2004), as seguintes competências: interesse, domínio dos repertórios, de recursos informacionais, o que pode ser percebido nos depoimentos dos entrevistados, a exemplo de **E20**, que há dois anos frequenta o curso de italiano: “Esse curso me ajudou muito a fazer alguns testes da língua, o que foi importante no momento de obter permissão de trabalho. Os professores daqui são capazes e pacientes para explicar.” **E19** tem praticamente a mesma opinião que **E20**, pois viu no curso de italiano uma oportunidade para conseguir trabalho, e afirmou também que os professores-voluntários têm muita desenvoltura para explicar o que eles não entendem.

Já os alunos do *doposcuola*, que frequentam em sua maioria o liceu científico (ensino médio) e se preparam para entrar na universidade, conseguiram desenvolver uma consciência da importância de prosseguir nos estudos e de

aproveitar as oportunidades que esse trabalho social na Sanità pode lhes proporcionar, mostrando interesse e domínio de diversos repertórios, a exemplo de **E22**, que participa há cinco anos do *doposcuola* e também se dedica a música:

Foi através desse contato com suor Lucia que comecei outras atividades como curso de música. Eu toco flauta, violino, piano e violoncelo. Também estou na orquestra. Fiz um teste e consegui entrar e eles deram um violoncelo. [...] Estou fazendo o liceu científico e no próximo ano vou tentar entrar na universidade. Ainda não sei qual curso farei, talvez medicina, matemática ou música. [...] Os voluntários me ajudam, são muito qualificados, explicam tanto. Eu não teria como pagar um professor particular. Minha mãe quer que eu estude, sempre me apoiou, motivou. Eu gosto de estudar.

No caso de **E22**, há o apoio da mãe, o que não se vê em outros casos, pois há pais que colocam os filhos para trabalhar desde pequenos, como já explicado pela líder do trabalho social. **E22** disse ainda que o apoio da mãe se dá, porque a mesma sempre desejou estudar, mas os pais dela não permitiram, e ela se arrepende muito por não ter lutado, pois hoje se encontra dependente do marido e não quer o mesmo destino para a filha. **E23** tem uma história similar a **E22**, ela também faz o liceu científico, se dedica a música, está na orquestra e começou um curso para aprender a fazer bolos e tortas para ajudar a família. Observamos que o *doposcuola* ajuda a despertar outras habilidades.

O depoimento de **E15** mostra uma dedicação maior aos estudos, aluno do liceu científico, ele é o estudante mais assíduo, pois quer fazer faculdade de medicina e, por isso, estuda todos os dias no espaço do *doposcuola*, até mesmo aos domingos, com os voluntários ou sozinho. Segundo ele, em sua casa não tem espaço para estudar e os irmãos fazem muito barulho. De acordo com a líder do trabalho, **E15** não demonstrava estar muito interessado em estudar quando iniciou o *doposcuola* há sete anos, entretanto, houve uma transformação de postura/atitude que o fez mudar completamente.

Além desse espaço dedicado ao *doposcuola*, a Associação Tutticolori alugou um apartamento, no qual esses estudantes do liceu científico possam se preparar para o exame de entrada na universidade. Segundo a líder, os estudantes se dirigem até o apartamento juntamente com os professores voluntários. Outro projeto a ser realizado nesse espaço é a promoção de um curso de culinária para os jovens interessados.

Esse apartamento é realmente necessário, pois durante nossa estadia na Sanità, visitamos algumas casas de estudantes e de outros moradores, e pudemos observar o quão pequenas são as moradias, algo similar a quitinetes, e são localizadas no térreo de alguns prédios antigos, onde não há janelas, apenas uma pequena porta, que vive fechada. Conforme relatos, alguns estrangeiros temem alguma repressão, por isso, se fecham para não mostrar quem vive nessas casas, pois é uma área onde se percebe o clima de tensão, de sofrimento e da falta de trabalho.

Em pleno inverno, a impressão ao adentrar nessas casas é de sufocamento, muito calor, pois o teto é muito baixo, há muita umidade pela falta de ventilação. Nessas quitinetes vivem famílias, às vezes, com seis integrantes, difícil de imaginar como conseguem dormir, muito menos estudar. Nesses prédios, onde ficam as quitinetes, de até cinco andares não há elevador, o que fez surgir uma nova profissão, o vendedor de porta em porta de prédios, que vende alimentos para quem não pode subir e descer as escadas. Ou ele sobe as escadas ou coloca o produto em um balde amarrado em uma corda, que é lançado pelo morador da sua varanda.

Esses relatos nos levam a refletir a respeito da relevância do trabalho em rede, da vivência do paradigma social, do engajamento de diversas pessoas, voluntários, muitos dos quais professores universitários que colocam à ciência a serviço do trabalho social. Assim como ocorre na Santa Clara, mas em proporções bem menores, uma rede que Dona Zeza constituiu, formada por amigos que ajudam em diversos momentos. Na Sanità, a líder do trabalho social construiu uma rede considerável de amigos e de associações, o que demonstra que na Itália existe uma forte cultura do voluntariado. No cerne dessa cultura, a informação é utilizada para a promoção de ações e para o engajamento de futuros voluntários, compondo assim um ciclo integrador.

5.5.4 Modelo de integração social na Sanità

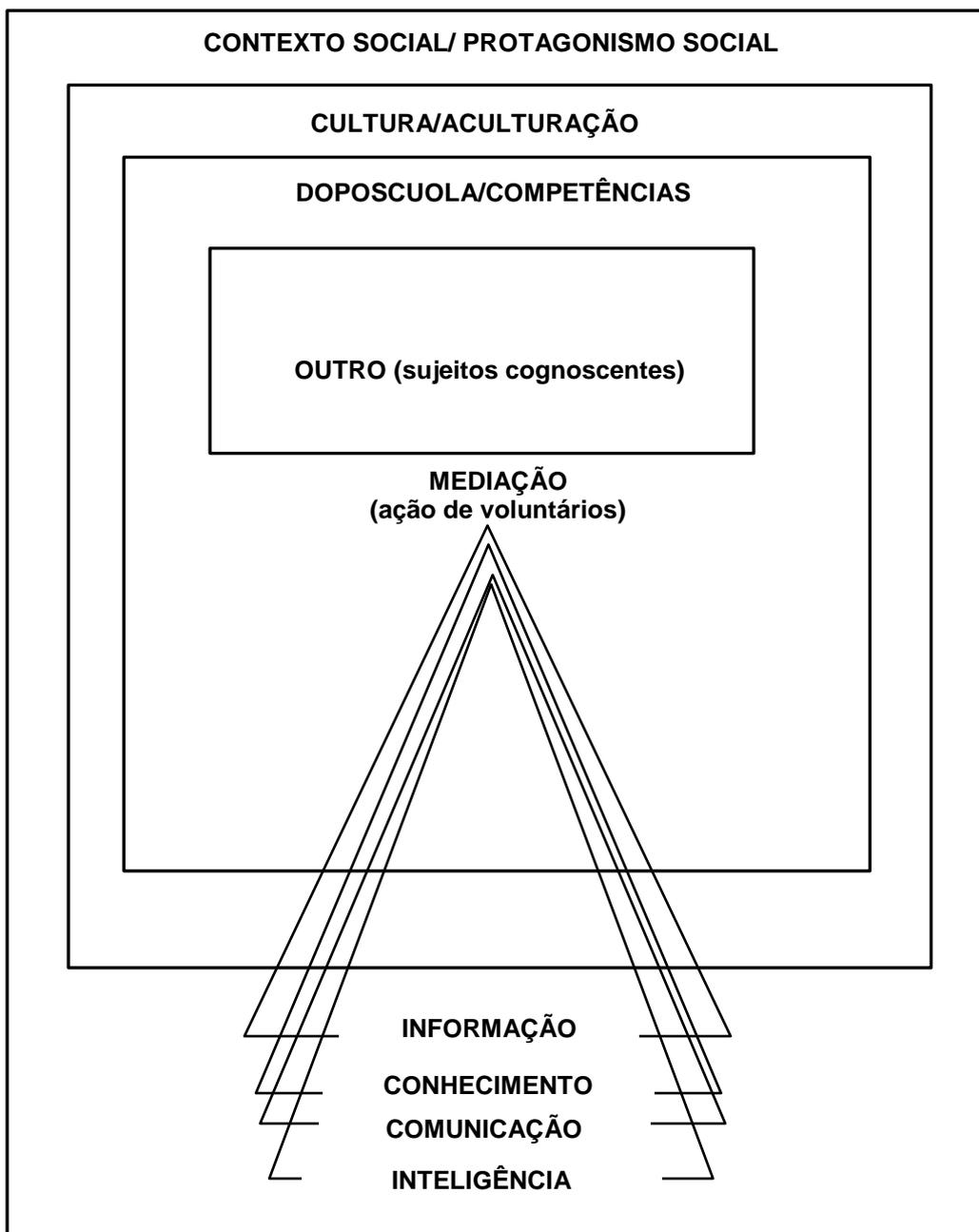
A partir dessa experiência no campo de pesquisa italiano, elaboramos um possível modelo de integração social tendo como inspiração os modelos de: comunicação todos-todos de Mendonça (2007), mediar com visão inclusiva de Belmonte (2007) e modelo de desenvolvimento humano de Sirvent (1984). O

formato gráfico do modelo foi inspirado em uma figura de Grossi e Bordin (1993) que trabalham na perspectiva do construtivismo pós-piagetiano.

O objetivo da elaboração do modelo da Sanità é mostrar como ocorre o processo de integração social naquele contexto, tendo como sujeitos a líder do trabalho social, os voluntários e os moradores italianos e estrangeiros, que são beneficiados pelas ações implantadas nessa realidade, e que também se tornam, aos poucos, protagonistas de suas próprias vidas e dessas mesmas ações, a exemplo de jovens que eram estudantes do *doposcuola* e com o tempo se tornaram voluntários.

A seguir, apresentamos graficamente na Figura 32, o modelo de integração social da Sanità, para em seguida detalharmos seus elementos (contexto social/protagonismo social, cultura/aculturação, doposcuola/competências, outro, mediação, informação, conhecimento, comunicação e inteligência) e a forma de convergência com os modelos que serviram de inspiração. No modelo é possível observar como se constituem as relações entre os seus componentes para se chegar ao objetivo final que é o **protagonismo social** dos que compõem aquela **realidade/contexto social**. Ser protagonista é poder atuar de forma central nos contextos históricos e coletivos, com consciência da relevância de suas ações, da realidade que o cerca, e da importância de se empoderar das informações necessárias para modificar sua vida.

Figura 32 – Modelo de integração social da Sanità



Fonte: Dados da pesquisa (2014) e adaptação de Grossi e Bordin (1993).

Os elementos **cultura/aculturação** estão relacionados à possível imposição da cultura aos estrangeiros, o que de acordo com relato dos professores/voluntários entrevistados na Sanità não existe tal imposição, pois os mesmos procuram compreender a cultura do outro e respeitá-la. Entretanto, ao longo da estadia na Sanità percebemos ações discriminatórias. Vizinhos de uma associação voluntária,

que atende aos alunos estrangeiros do *doposcuola*, reclamaram constantemente quanto ao modo de ser e agir desses alunos.

O componente **doposcuola/competências** foi escolhido para figurar no modelo de integração social por se configurar como uma ferramenta mediadora do protagonismo, ao proporcionar o desenvolvimento de competências, a partir da promoção da aprendizagem com base na ação dialógica freireana e no construtivismo piagetiano.

O *doposcuola*, assim como o curso de italiano, objetiva promover competências nos participantes, a fim de que os mesmos possam intervir em suas realidades, em seu contexto social, colocando em prática a ênfase dada por Perrenoud (1999) à noção de competência, que está direcionada para a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, colocando em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos, representações da realidade, que construímos e armazenamos a partir de nossa experiência e de nossa formação.

O **outro**, neste modelo, são os **sujeitos cognoscentes/moradores** da Sanità, para os quais as ações educacionais são pensadas e realizadas pelos voluntários e pela líder do trabalho social. Já a **mediação (ação de voluntários)** atua com intencionalidade e com reciprocidade, não impondo, mas procurando respeitar as diferenças culturais, se constituindo como elemento essencial para o processo de intervenção humana para assistir a busca de informação e aprendizagem a partir do acesso à informação e uso, como explica Kulhthau (1993). Essa intervenção acontece pela interação social, a qual proporciona o desenvolvimento do ser humano, o que ocorre, conforme Vygotsky (1991), quando o desenvolvimento cognitivo mantém estreita relação com a aprendizagem, quando há apropriação do conhecimento produzido pela humanidade e estabelecimento de relações com meio.

Além disso, nesse contexto, é primordial haver um intermediário, um organizador e um desenhador de processos formativos, ou seja, é preciso a atuação do mediador, que de acordo com Belmonte (2007), é aquele que contribui para a autêntica construção da obra mais complexa que podemos empreender, como a formação de uma pessoa.

Para tal, o mediador se utiliza da **informação**, a fim de construir **conhecimento** utilizando os processos **comunicativos** e ativando a **inteligência** dos futuros protagonistas. Todos esses elementos do modelo de integração social da Sanità convergem para que nesse contexto social se conviva com todos e com o diferente, e não em guetos, isso é o que prega o protagonismo social, que se impõe contra a indiferença e o isolamento social, primando pelo incentivo do agir coletivo, da convicção de poder mudar as coisas.

Em relação aos **modelos fontes de inspiração** para criação do modelo de integração social, nos apropriamos do modelo comunicação todos-todos de **Mendonça (2007)** por compreendermos que a comunicação é um dos pilares do processo de integração social, onde a líder do trabalho social se utiliza desses elementos para ter o primeiro contato tanto com os futuros voluntários quanto com os moradores, italianos e estrangeiros. Nesse último caso, a mensagem transmitida pela líder pode está repleta de interferências causadas pelas barreiras linguísticas e culturais.

Para diminuir tais barreiras/interferências, a experiência de anos desse trabalho social na Sanità promove, como explica Mendonça (2007, p. 34), um conhecimento construído ao longo da história de vida dos atores do processo, mediado e redesenhado para nova aplicabilidade na comunidade, a qual pertence os receptores e produtores, e onde ocorrem as trocas de saber de forma colaborativa e livre. Nessa perspectiva, os canais de comunicação devem ser vistos como o “[...] espaço interno de convergência dos conteúdos produzidos, informações circuladas, conhecimento acumulado ou mesmo contextualizado”.

Ainda segundo Mendonça (2007, p. 34), a mensagem deve ser compreendida como “[...] informação mediada ou distribuída no conjunto do processo por qualquer elemento em qualquer formato”. Já as interferências podem servir como elemento motivador para a construção de estratégias para as futuras comunicações, no sentido de empregar o conhecimento adquirido e acumulado dos contatos anteriores e das barreiras sentidas, ou seja, essas interferências são, para a líder do trabalho social, elementos importantes para formar estoques de informação e de conhecimento disponíveis para as futuras aproximações com os moradores naquele contexto social.

Todo esse processo de integração social é permeado pela mediação, sem ela não é possível superar as diversas barreiras que um trabalho dessa natureza, em um contexto social de tal complexidade, impõe. Como explica **Belmonte (2007)**, a mediação é uma qualidade essencial à interação, uma fonte de transmissão cultural, significativa, afetiva, é também orientação ao pensamento casual, estabelecendo relações, avançando os efeitos de um ato.

Para transpor as barreiras culturais, sociais, linguísticas, a líder do trabalho social/mediadora, deve, conforme Belmonte (2007), internalizar a mediação como potencializadora do desenvolvimento integral, como um fator humanizador de transmissão cultural, procurando acompanhar e se aproximar dos mediados, formando laços de simpatia ou de amizade em uma tentativa de aprofundar as relações, estimulando a autoestima dos moradores, ajudando-os a compreender o contexto onde vivem e procurando dotá-los de habilidades cognitivas, de competências, visando o desenvolvimento do protagonismo social nesses sujeitos, ou seja, incentivando-os a se tornarem, segundo Perrotti e Pieruccini (2007), sujeitos e objetos dos processos em que estão inseridos, produtores e criadores de significados, sentidos e práticas sociais. Esse ato de participar dos processos é um aspecto, como esclarece **Sirvent (1984)**, da motivação que impulsiona a ação, e por isso, ele deve ocorrer em um movimento progressivo de construção para o bem de todos.

Para se tornar protagonista na Sanità, é preciso superar as barreiras já citadas e as constantes mensagens discriminatórias provenientes de outras partes da cidade, essa questão piora ainda mais para aqueles moradores estrangeiros que sofrem duplamente com a marginalização e o xenofobismo. Por isso, o trabalho de integração social visa promover nos moradores um protagonismo baseado no desenvolvimento das habilidades cognitivas, no empoderamento de informações necessárias, no encorajamento de autovalorização, de autoestima, tendo a educação como base para isso.

Como percebemos nas entrevistas realizadas na realidade napolitana, os professores voluntários dos cursos de italiano procuram compreender e valorizar a cultura do outro, não tentando impor a cultura italiana, pelo contrário, há uma tentativa constante de mediar as relações entre italianos e estrangeiros atendidos pela líder do trabalho social, mostrando que para sair do estado de marginalização

todos devem participar ativamente do espaço público, do processo de emancipação social e das cobranças perante o poder público para a construção de uma vida digna.

Nesse contexto, faz-se necessário que os protagonistas sejam dotados de competências em informação, conceituadas por Bruce (1997) como a habilidade em acessar, avaliar, organizar e usar a informação a fim de aprender, resolver problemas, tomar decisões em contextos formais e informais de aprendizagem, no trabalho, em casa e em ambientes educacionais, ligada ao pensamento crítico e reflexivo. Para desenvolvê-las, é preciso haver um movimento constante de aprendizagem, levando em consideração as necessidades cognitivas e sociais dos sujeitos, respeitando sua forma de agir e incentivando-os a prosseguir, a desejar as transformações benéficas, a exemplo dos estudantes que se preparam, apesar de todas as dificuldades, para a entrada na universidade, que usam seu tempo também para se dedicar a música e a atividades que beneficiam suas famílias.

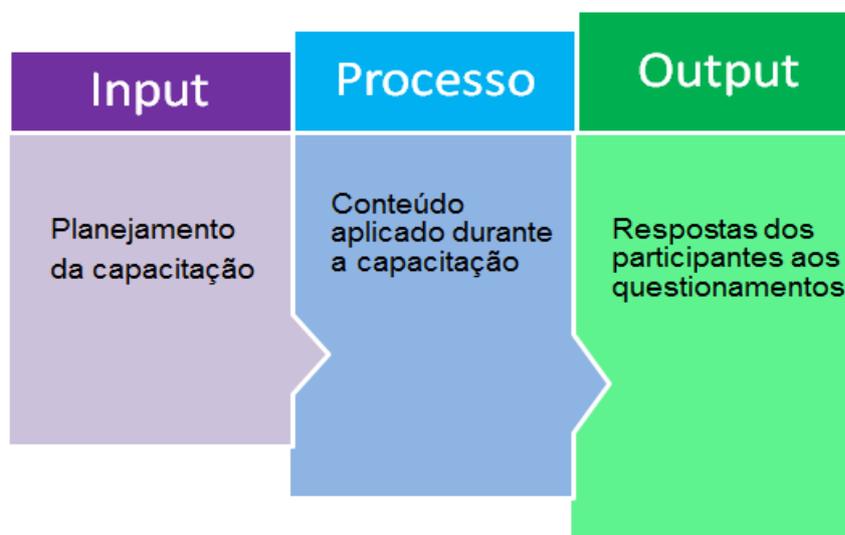
Podemos inferir que as competências nesses indivíduos são construídas na prática, com características como a persistência, a determinação e vontade de desenvolver determinadas habilidades cognitivas para alcançar os objetivos traçados. Cabe ainda ressaltar, que esse modelo de integração social reúne os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa do estágio do doutorado-sanduíche e serviu como experiência, que, posteriormente, foi aplicada no campo de pesquisa brasileiro na elaboração e aplicação da capacitação. Ao final, ele se tornou um dos elementos constituintes do modelo de mediação da informação.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA NA COMUNIDADE SANTA CLARA

Apresentar os dados coletados e interpretá-los é uma tarefa que exige muito empenho do pesquisador, no sentido de compreender o que está subentendido nas expressões, nas emoções transmitidas, muitas vezes, contraditórias. Nesta seção, descrevemos como a amostra está caracterizada e de que forma o próprio campo de pesquisa definiu os participantes da capacitação, a partir das características daquela realidade.

Também expomos os recursos didáticos utilizados na montagem da capacitação e qual o impacto causado durante esta ação, e por fim, interpretamos os dados coletados em três momentos: antes, durante e após a capacitação, os quais são expostos resumidamente na figura 33, e detalhados nas subseções que seguem, quais sejam: caracterização da amostra – um relato da realidade do campo de pesquisa; recursos didáticos; o olhar do pesquisador e as anotações do diário de campo; e por último, a interpretação dos dados coletados.

Figura 33 – Trajetória da capacitação



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Essa forma de pensar a trajetória da capacitação foi inspirada na teoria de aprendizagem e de processamento de informação de Gagné. O **input** representa o anterior à aplicação, ou seja, todo o planejamento seguido para a realização da

capacitação, que tem como componentes as teorias fundamentadoras do método utilizado na montagem da capacitação, na preparação do instrutor, na escolha e na aplicação do conteúdo. Tudo para que a informação chegasse aos receptores (participantes) a fim de ser registrada, e conduzida até a memória de curta ou longa duração dos moradores, ou seja, o objetivo foi de mediar o conteúdo aplicado durante a capacitação de tal forma que pudesse ser **processado** pelos receptores - uma ação que ocorre internamente no sujeito, e que permite a aprendizagem acontecer nas redes neurais dos indivíduos, ou melhor, na “zona de desenvolvimento proximal”, que conforme Vygotsky é a região em que o aluno está pronto para aprender.

Já o **output** evidencia a etapa das respostas dos participantes durante o grupo focal, bem como o desempenho na dinâmica de grupo, onde foi possível observar, se o que foi disseminado na aula teórica havia sido processado, se ocorreu o aprendizado, pois só a partir do que é externado pelos indivíduos em determinadas situações (a exemplo de uma dinâmica de grupo), se pode inferir, se houve ou não aprendizagem.

Para chegarmos a tal inferência, adotamos o seguinte percurso para a coleta de dados: **inicialmente** realizamos uma entrevista pré-capacitação, com objetivo de compreender qual o nível de conhecimento dos participantes em relação à temática. Seguimos um roteiro de entrevista e a gravação procedeu com uso de um tablet e de um gravador MP4.

O **segundo momento** de coleta de dados ocorreu durante a capacitação com a observação participante, momento em que foram registradas as informações no diário de campo. A **última etapa** também contou com o diário de campo, e aconteceu durante a dinâmica de grupo, que foi seguida pelo grupo focal. Essa dinâmica simulou uma entrevista de trabalho, e a partir da atuação de cada morador como candidato a uma vaga, foi sendo enfatizado o que havia sido apreendido durante a capacitação, o que nos permitiu compreender o quanto os participantes haviam absorvido do que fora disseminado.

Durante o grupo focal, utilizamos um roteiro de entrevista direcionado a compreender a opinião dos participantes quanto ao conteúdo, metodologia e formato da capacitação. Os dados coletados nesses momentos são apresentados a seguir.

É preciso ressaltar que a instrutora Gláucia Pontes, ministrante da capacitação denominada “preparatório para entrevista de emprego”, é graduada em Administração e tem experiência na área de seleção e recrutamento de pessoal. Ocorreram vários encontros entre a pesquisadora e a instrutora com objetivo de montar a apresentação, decidir os recursos didáticos utilizados, a dinâmica de grupo e a forma de interação diante do perfil dos participantes. Observamos ainda que essa capacitação é um dos elementos que constituem o modelo de mediação da informação elaborado nesta tese, e ela se constitui como um dos possíveis formatos de produção de capacitação, podendo ser desenvolvida em outras comunidades.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA: um relato da realidade do campo de pesquisa

A capacitação para entrevista de trabalho foi realizada dentro da Comunidade, na sede da Associação de Moradores, no dia 26 de abril (sábado), uma data previamente pensada junto à Associação e divulgada três semanas antes de acontecer. Essa divulgação se deu por meio da entrega de panfletos e da propaganda boca a boca, a forma que demonstra ser a mais efetiva naquele contexto e é realizada pela líder comunitária. Estivemos presentes em dois momentos onde se reuniram um número considerável de moradores para entregar os panfletos, durante a distribuição de sopa e de alimentos doados pelo Sesc local (Figura 34).

Figura 34 – Divulgação da capacitação durante distribuição de sopa e alimentos



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Ao atuarmos em um contexto de uma comunidade devemos sempre pensar que o número de pessoas que se dizem interessadas em participar de uma atividade, pode ser bem menor do que aqueles que efetivamente participam. A experiência de quase seis anos dentro da Santa Clara nos proporcionou esse entendimento. Dentro da Associação de Moradores o ideal é que não se ultrapasse 30 pessoas, por questões de espaço e de falta de ventilação adequada. Esse foi o número aproximado de pessoas que haviam demonstrado interesse em participar da capacitação.

No momento da realização da entrevista pré-capacitação, dez pessoas confirmaram que efetivamente participariam deste momento de aprendizagem. São moradores que atuam diretamente com a líder comunitária, se constituindo como os mais ativos dentro da CSC, têm entre 14 e 61 anos, e são todas mulheres, demonstrando mais uma vez a liderança feminina no contexto das comunidades, algumas delas criam os filhos sozinhas e trabalham como diaristas para manter a casa, mas estão a procura de oportunidades melhores. No decorrer do texto, denominamos os entrevistados de E1 a E10. Outras participantes da capacitação são estudantes, nunca trabalharam e procuram o primeiro emprego, por isso buscam se preparar para o momento da primeira entrevista.

Conversamos com alguns moradores que disseram querer participar da capacitação, mas não podiam. Uma senhora nos contou que pelo fato de ter cinco filhos e do marido ser muito ciumento, ela não poderia sair de casa, pois como ele costuma beber, se ele voltar e ela não estiver em casa ou souber que ela havia saído, ela teria muitos problemas. A mesma situação foi contada por outras mulheres. Em outros casos, ouvimos o seguinte questionamento: “Mas a senhora vai me dá um emprego depois do curso? O que eu vou ganhar?”

Explicamos que se tratava de uma oportunidade para que os participantes dessa capacitação pudessem se preparar, para o momento da entrevista de trabalho, pois muitas pessoas perdem vagas por não saberem se comportar diante de um recrutador. Apesar de toda a explicação a respeito da importância de se preparar para as futuras vagas, algumas respostas foram de “não tenho interesse, não tenho tempo”, o que nos pareceu que o caráter imediatista de obtenção de oportunidades prevalece na vida das pessoas com as quais conversamos.

Essa postura, além de ter sido percebida ao longo do mestrado, também era assunto de reuniões que tivemos com Dona Zeza, ela sempre esboçava que era preciso uma mudança de mentalidade, mas esse é um processo longo e demorado, que deve ser feito permanentemente com diversos tipos de ações. De acordo com ela, quando as pessoas começarem a ver as ações dando certo na vida de outros moradores, elas começarão a se interessar e a querer participar.

Ao contrário dessa situação explanada acima, os moradores participantes da capacitação se mostraram muito interessados, principalmente as jovens, que sonham em se tornarem “adolescentes e jovens aprendizes” de diversas instituições, inclusive bancárias. Esse grupo assumiu junto à líder comunitária um papel de disseminadores do que foi aprendido durante a capacitação, e todos os recursos empregados foram disponibilizados para que eles possam utilizá-los na Comunidade.

Inferimos que o pesquisador não pode julgar as posturas dos moradores que desejaram algo em troca para poder participar da capacitação, é preciso compreender, que na realidade, na qual elas vivem há o predomínio da privação cultural, o que segundo Varela e Barbosa (2009) impede o desenvolvimento cognitivo e afetivo adequado e reduz o grau de modificabilidade e flexibilidade mental. Para Belmonte (2007), a privação cultural refere-se à carência de pessoas adultas para realizar a transmissão da cultura e dos valores dentro de um grupo, bem como da manipulação e da dominação imposta de forma velada por vários segmentos da sociedade fundamentalmente capitalista.

Varela e Barbosa (2009) explicam que o baixo funcionamento cognitivo, o fraco rendimento informacional ou a desqualificação de alguns segmentos populacionais da sociedade, como por exemplo, grupos étnicos ou grupos potencialmente excluídos, não são, segundo Feuerstein, sinônimos de uma cultura inferior.

As autoras esclarecem que é possível que a cultura de um povo seja rica economicamente, e sua capacidade informacional, contudo, seja muito baixa, com altas percentagens de insucesso e múltiplas dificuldades de aprendizagem, provocando problemas de inadaptação social. Nesse contexto, é fundamental a figura do mediador para contextualizar culturalmente as informações, estimulando os indivíduos do seu grupo, provocando-os a despertar, criando situações para colocar

em prática a interação social mobilizadora. Enfim, atuando para modificar a estrutura mental, cognitiva dos sujeitos.

Essas características do campo de pesquisa demonstram a riqueza e a complexidade em se atuar nessa realidade. O pesquisador precisa estar preparado para a diversidade de opiniões, para respostas ousadas e arreadias, chocantes e ríspidas, mas ao mesmo tempo se depara com amabilidade, com interesse e vontade de crescimento, com a sabedoria e as palavras de motivação.

Diferentemente de uma pesquisa que ocorre em um ambiente escolar, instituição ou em uma empresa, onde a pesquisa pode ser realizada no horário em que as pessoas realmente devem estar naquele espaço, no caso de uma comunidade os moradores devem se deslocar de suas casas até a associação, absorverem conhecimento e acreditarem na perspectiva de mudança de suas vidas. Ao final, o importante é compreender que, as pessoas que participaram da capacitação estavam realmente interessadas em aprender e em transmitir esse conhecimento para outros moradores.

6.2 RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA CAPACITAÇÃO

A capacitação “prepatório para entrevista de trabalho” foi ministrada através do método expositivo, com possibilidade de intervenções por parte dos alunos, de acordo com a seguinte estrutura: apresentação do conteúdo programático e objetivos de aprendizagem; exposição dialógica do conteúdo; síntese do conteúdo abordado; e solicitação de atividade de avaliação do aprendizado.

Durante a montagem, refletimos quais os recursos didáticos que poderiam ser utilizados para promover a aprendizagem e não cair no método tradicionalista de ensino, mas sim atendendo aos pressupostos de aprendizagem progressista e construtivista de Freire e Piaget. Produzimos uma apresentação em slides projetada em *power point*, com uma linguagem adequada ao contexto e com tiras humorísticas e vídeos.

Para Alves, Pereira e Cabral (2013, p. 423), a utilização das tiras humorísticas no meio educacional escolar tem uma função social e educacional, e são riquíssimas em intertextualidade, permitindo que o aluno raciocine e analise o que é subentendido nas mesmas. Conforme os autores, os gêneros textuais, como as tiras

humorísticas, devem ser considerados pelos professores como aliados na fixação e compreensão de conteúdos, por meio das perspectivas interdisciplinares, pois podem proporcionar “[...] aos alunos um desenvolvimento efetivo não só com relação a conteúdos escolares, mas também com assuntos que envolvem a sociedade na qual estão inseridos.”

As tirinhas fazem parte, segundo Vargas e Magalhães (2011), de um hipergênero denominado quadrinhos que agrega outros gêneros, a exemplo dos cartuns e charges. De acordo com os autores, as tirinhas são compostas um ou mais quadrinhos no formato retangular, vertical ou horizontal, o desfecho é inesperado, os textos e diálogos são curtos, e usam recursos como balões, metáforas visuais e tem como principal característica o humor.

Durante a capacitação na Comunidade apresentamos duas tirinhas, uma tira retrata uma empregadora que estava conversando com sua secretária do lar no seu primeiro dia de trabalho. No diálogo, a empregadora informava à secretária as tarefas a serem cumpridas no decorrer do dia, e a primeira era para informar que a família acordava às 7h e tomavam café às 7h15, ou seja, a secretária deveria ter posto a mesa com o café da manhã antes desse horário. Entretanto, a secretária não compreendeu a mensagem e respondeu o seguinte: “Não precisa se preocupar comigo patroa, eu só acordo às 9h”.

Ao lerem essa charge, os participantes da capacitação não contiveram o riso. A pesquisadora e a instrutora interagiram com os participantes perguntando qual a interpretação dessa charge. **E2** respondeu que: “Essa mulher é muito sem noção, vai ser demitida no primeiro dia de trabalho”, na interpretação de **E2**, a secretária não havia compreendido o que a empregadora havia explicado o que estava subentendido ou talvez ela não quisesse entender. Já **E5** justificou que a falta de iniciativa da funcionária pode levá-la à demissão e à dificuldade em conseguir outros trabalhos. As reações dos participantes indicaram que eles conseguiram absorver as características, desejadas pelas empresas e necessárias para compor o perfil de um candidato, citadas por **E7**, como, iniciativa, disposição, atenção e responsabilidade.

A outra tirinha representava uma entrevista de trabalho em um escritório, os dois homens estava sentados um em frente ao outro e o recrutador disse: “Neste teste é preciso ter raciocínio rápido”, o candidato respondeu: “O que o senhor disse?”, a resposta foi: “Eu disse que está dispensado”. A reação dos participantes

em relação a essa tirinha não foi de risos, mas de reflexão, alguns demonstraram ter pena do candidato, que nem ao menos teve tempo de expor suas qualidades, já foi eliminado por não prestar atenção no entrevistador.

Outros participantes disseram que o candidato foi para a entrevista despreparado e isso não pode acontecer. As reações dos moradores diante das duas tirinhas demonstram que eles conseguiram internalizar o conhecimento disseminado pelo instrutor no início da capacitação. Nesse contexto, podemos afirmar que as tirinhas, assim como as charges e os cartuns, configuram-se como ferramentas pedagógicas interessantes, pois estimulam a imaginação dos alunos possibilitando que novos conhecimentos sejam assimilados.

É importante ressaltar que a tirinha com humor foi a que mais chamou atenção dos alunos e gerou mais comentários, mais opiniões quanto ao comportamento que deve ser adotado em uma entrevista, ou seja, demonstra ter sido mais eficaz no processo de aprendizagem. O mesmo ocorreu com os vídeos apresentados.

No primeiro vídeo, o apresentador era um especialista em recrutamento e deu várias dicas de como se comportar em uma entrevista de emprego; todos os alunos assistiram atentos. **E5** disse que tudo que a instrutora havia falado, estava neste vídeo também. No segundo vídeo, que tem um apelo emocional forte, um garoto vê uma árvore caída na rua e não consegue passar com sua bicicleta, e todo mundo desvia do caminho ou fica parado olhando, mas não fazem nada. Esse garoto tem a iniciativa de sozinho tentar erguer a árvore com toda sua força, ao ver isso, as demais pessoas sentem-se comovidas e o ajudam.

Ao final do segundo vídeo, era possível perceber as expressões de um misto de alegria e de paz no rosto de alguns participantes, eles começaram a relatar que é preciso ajudar os outros e ser solidário sempre, e que não importa o tamanho do problema é preciso enfrentar. Dessa forma, o vídeo também se caracteriza como recurso de mediação pedagógica e juntamente com as tirinhas, se tornam um complemento da parte textual ajudando na interação, socialização, despertar dos sentidos, das emoções e da imaginação. Isso ocorre porque, segundo Gagné (1980), os veículos auditivos e visuais são úteis ao instrutor para adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes.

Utilizamos ainda algumas imagens de vestimentas consideradas corretas e incorretas para a maioria das entrevistas, e explicamos que há exceções, por exemplo, para quem trabalha em agências de publicidade, onde o visual pode ser mais informal. Além das tirinhas e dos vídeos, e do conteúdo neles apresentados, os seguintes temas foram abordados durante a capacitação:

- a) **antes da entrevista** – neste tópico tratamos, entre outros assuntos, do que é necessário antes de participar do momento da entrevista, como o candidato deve se preparar, a exemplo de obter o maior número possível de informações a respeito da empresa que deseja trabalhar, bem como está familiarizado e preparado para as perguntas sobre o que está escrito no currículo;
- b) **a entrevista** – apresentamos o que deve e o que não deve ser feito e dito durante uma entrevista, a exemplo de nunca falar mal de ex-empregador, não mentir e não usar os antigos clichês de mostrar as qualidades como sendo defeitos;
- c) **vestimenta** – esse tópico abordou a forma como os participantes de entrevista de trabalho devem se vestir, e até mesmo de quem já está trabalhando, mas deve sempre prestar atenção nas vestimentas, na maquiagem e no perfume, tudo deve estar equilibrado, sem excessos;
- d) **currículo** – mostramos exemplos de currículos e montamos juntos com os participantes os modelos de currículos mais aceitos, além disso, esclarecemos cada item do currículo enfatizando o que não deve faltar. Ademais, o que está escrito no currículo deve ser comprovado;
- e) **o perfil do profissional que as empresas buscam** – transmitimos para os participantes da capacitação as principais características que os selecionadores de profissionais procuram nos candidatos, a exemplo, da forma como aquele candidato constrói as relações interpessoais, se ele transmite confiança e se é uma pessoa responsável. Também abordamos que as empresas e os empregadores simulam situações para testar os candidatos e até mesmo quem já está empregado, como deixar dinheiro espalhado pela casa ou escritório para perceber se o funcionário irá ou não pegá-lo;

- f) **referências pessoais** – falamos do cuidado que se deve ter ao indicar pessoas para serem suas referências, pois pode-se indicar um vizinho ou algum ex-patrão que não ficaram com boa impressão do candidato, e quando a empresa levantar informações poderá ouvir relatos que denigram a imagem de quem poderia ser um futuro funcionário;
- g) **onde procurar** – o foco foi mostrar onde se pode procurar trabalho na cidade de João Pessoa, a exemplo de classificados de jornais, Sistema Nacional de Empregos e de agências de trabalho, nesse último caso, fizemos um alerta de não pagar as taxas, antecipadamente cobradas por estas agências para procurarem vagas para os candidatos.

Como última atividade foi realizada uma dinâmica de grupo, mas antes de iniciá-la, perguntamos aos participantes, o que cada um havia escrito em um pedaço de papel entregue antes de começar a capacitação. Nesse papel deveria estar escrito o que cada um gostaria de ser, de se tornar, de fazer da vida. Um a um, os participantes leram seus sonhos, seus desejos. Estavam todos sentados em formato de círculo. Uns com muita timidez, outros com orgulho da profissão escolhida. Aos poucos a timidez foi dando lugar à interação e assim, iniciou-se a dinâmica de grupo, que simulou uma entrevista de trabalho a partir da atuação de cada morador como candidato a uma vaga; paulatinamente foi sendo enfatizado o que havia sido apreendido durante a parte teórica da capacitação, o que nos permitiu compreender o quanto os participantes haviam absorvido do que fora disseminado.

Durante a dinâmica, a vaga, para a qual, os participantes se candidatavam ficticiamente, era relacionada a cada profissão esboçada inicialmente por eles. Naquele momento, analisamos os moradores como se fossem candidatos reais a uma vaga e seguimos os seguintes itens de avaliação: vestimenta, modo de falar, de se comportar; além disso, foi perguntado o motivo pelo qual eles estavam participando daquela seleção de trabalho, e porque a empresa deveria contratá-los. Cada um respondeu à sua maneira. A instrutora foi analisando as falas e confrontando com o que foi abordado na capacitação. Na sequência procedemos com o grupo focal (Apêndice E), que objetivou ouvir dos participantes, a opinião deles em relação ao conteúdo e a forma de aplicação da capacitação, e a utilização dos conhecimentos adquiridos.

Para isso, os questionamentos foram direcionados para os seguintes aspectos: a capacitação atingiu suas expectativas, foi da forma como esperavam, o que não foi contemplado e o que gostariam que tivesse sido exposto, de que forma pretendem utilizar o conhecimento adquirido, e quais as fontes de informação utilizadas anteriormente para buscar a informação desejada. As falas e as anotações coletadas durante o grupo focal foram utilizadas nas próximas subseções, que tratam da interpretação e análise dos dados, bem como dos fluxos de comunicação ocorridos na exposição teórica e na dinâmica de grupo.

6.3 O OLHAR DO PESQUISADOR E OS FLUXOS DE COMUNICAÇÃO

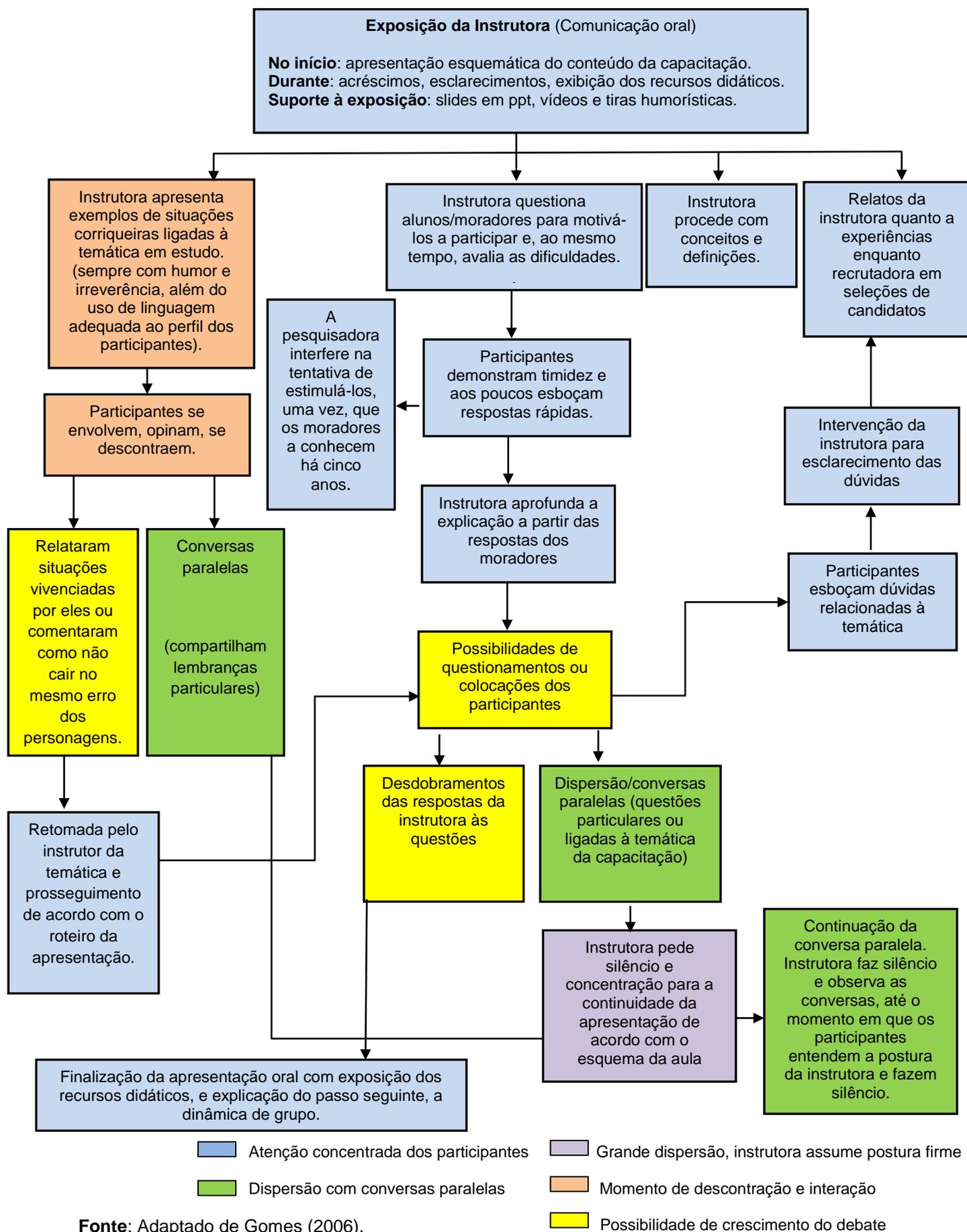
A partir da observação participante e das anotações no diário de campo foi possível enxergar um universo diverso daquele visto por quem está envolvido na execução das tarefas, no caso desta pesquisa, de quem estava ministrando a capacitação. A pesquisadora, mesmo intervindo em alguns momentos, quando realmente necessários, pode observar de que forma se deu o fluxo de comunicação durante a apresentação/exposição teórica, e também no decorrer da dinâmica de grupo.

As figuras elaboradas a partir desses dados, provenientes do diário de campo, estão repletas de cores que simbolizam os tipos de ações comunicacionais realizadas, a saber: o azul caracteriza o momento em que ocorre atenção concentrada dos participantes; o verde representa a dispersão dos participantes com conversas paralelas; o roxo é utilizado para marcar um momento ainda mais intenso de dispersão, a partir do qual a instrutora teve de assumir uma postura firme para que a concentração e o silêncio retornassem; a cor laranja foi usado para apresentar os momentos de descontração e interação do grupo, e o amarelo mostrou a possibilidade de crescimento do debate, um maior envolvimento dos participantes na capacitação.

Nesta subseção, evidenciamos os dois fluxos de comunicação e as ações realizadas no cerne de cada um, as conexões e os sujeitos que as promoveram, quais sejam: a pesquisadora, a instrutora e os participantes (moradores da CSC). O **fluxo de comunicação na apresentação** da capacitação, o momento teórico, no qual a instrutora seguiu o plano de aula, está representado na Figura 35, assim

como os recursos didáticos utilizados: uma apresentação em *power point*, tiras humorísticas e vídeos relacionados à temática. Esses suportes, como descrito na subseção anterior, permitiram a interação e a facilidade na aprendizagem dos participantes.

Figura 35 – Fluxo de comunicação na apresentação



Ao iniciar a capacitação, a instrutora explicou o roteiro a ser seguido durante a apresentação, procurando esclarecer rapidamente o que cada tópico significava, e ainda tratou da importância daquela temática para a vida dos participantes, dando ênfase a definição de 'preparar-se para uma entrevista de trabalho'. A postura inicial da instrutora foi de acolhimento, de abertura e de procurar interagir com o grupo, deixando-os à vontade para fazer colocações e indagações.

Nesse momento, percebemos a relevância da preparação anterior de um instrutor, de quem vai mediar tal atividade. Ele precisa entender que é preciso respeitar a comunidade, o grupo participante, sabendo ouvir, demonstrar humildade, ser tolerante e flexível, utilizar linguagem acessível de acordo com o perfil desse grupo, além de entender que a ordem para apresentação por ele estabelecida poderá ser desconstruída, e isso não pode ser motivo de desestabilidade emocional do instrutor. Em razão disto, a pesquisadora procurou uma instrutora com experiência na área da temática abordada, bem como com atuação em trabalhos voluntários em comunidades.

A postura da instrutora foi ressaltada por **E1** durante o grupo focal, ao declarar que: "Para trabalhar em comunidade, a pessoa precisa saber fazer, ser atenciosa e entender o jeito do povo." Essa é mais uma confirmação da importância de se respeitar a realidade e o ambiente onde se irá atuar. Em relação ao formato e a metodologia utilizada na exposição oral da capacitação, **E10** afirmou que: "[...] eu achei massa o jeito como ela explicou pra[sic] nós ... e o conteúdo foi uma surpresa para mim, muito bom. Do jeito que ela explica fica fácil pra[sic] a gente aprender."

Percebemos que não apenas o respeito ao outro se faz necessário nesse contexto, mas também a aproximação ao universo dele, a adaptação da metodologia a ser utilizada, afinal esta pesquisa atua a partir dos pressupostos do paradigma social da CI. Trabalhando com e para os sujeitos da pesquisa, tendo o cuidado de não querer moldá-los, não levando instrumentos prontos, nos quais os protagonistas devem se encaixar.

No fluxo de comunicação na apresentação, exibido na figura acima, observamos as conexões e os desdobramentos de cada etapa desse fluxo, como as informações circulam, que vínculos elas estabelecem, possibilitando uma reflexão até mesmo de como se dá o processo de aprendizagem. Os momentos de atenção concentrada do grupo, representados pela cor azul, ocorreram quando a instrutora

procedeu com questionamentos direcionados ao conteúdo exposto, a fim de estimular os alunos a participarem, uma forma de motivação, de promover a interação.

Ao mesmo tempo, esse foi um momento propício para avaliar as dificuldades dos sujeitos, pois os mesmos demonstraram timidez, promovida, talvez pela probabilidade de falarem algo que os constrangesse perante o grupo. Nessa oportunidade, a pesquisadora percebeu que era indicado interferir na tentativa de estimular os moradores, já que eles a conhecem há mais de cinco anos e estão habituados com sua presença na comunidade.

Falamos para eles, que poderiam considerar aquele ambiente como de plena aprendizagem, onde todos aprendem em comunhão e se respeitam, não importasse o que fosse falado. Esse momento foi lembrado no grupo focal por **E5**, que afirmou o seguinte: “A gente já conhece Giovanna, ela sempre vem aqui, para nós ela é sempre aberta, conversa com todo mundo. Então quando ela falou com a gente naquele momento foi importante para a gente não ter vergonha né[sic].”

Por meio dessa interferência ocorreram as primeiras respostas, esboçadas de forma rápida e algumas vezes monossilábicas, mas aos poucos a timidez estava sendo superada até o momento no grupo focal, em que alguns estavam muito falantes. Na sequência, a instrutora aprofundou as explicações a partir das respostas dos moradores dando continuidade a exposição oral, procedendo com conceitos e definições, seguindo o roteiro esquemático.

Para ilustrar esses conceitos, a instrutora relatou sua experiência enquanto recrutadora em seleções de candidatos. Ela apresentou exemplos de situações corriqueiras, representadas pela cor laranja, ocorridas durante essas seleções e, para isso, a instrutora utilizou do humor e da linguagem irreverente. Um momento de descontração e interação, muitos risos e envolvimento dos participantes. Essas exemplificações se caracterizam como um suporte à disseminação do conhecimento, e até mesmo, como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem.

Tal comportamento também foi verificado ao serem exibidas as tiras humorísticas, onde se pode compreender que esses momentos de descontração, também podem se tornar momentos de dispersão, como mostra o bloco verde, onde as conversas paralelas predominam, onde há o compartilhamento de lembranças

particulares, de algum familiar ou amigo que viveu aquela situação apresentada. Ao mesmo tempo, foi também um momento, ilustrado na cor amarela, no qual a instrutora provocou os participantes para que eles relatassem experiências pessoais, se as tivessem, ou opinassem sobre o que fazer para não cair no mesmo erro dos personagens das tirinhas. Após esses dois momentos de conversas paralelas e de relatos de experiências, a instrutora retomou a exposição oral e deu prosseguimento de acordo com o roteiro da apresentação.

Essa retomada permitiu, a partir dos relatos dos moradores, aprofundar ainda mais o conteúdo da aula, e no seu prosseguimento houve alguns questionamentos e colocações do grupo, alguns participantes esboçaram suas dúvidas e a instrutora entrevistou esclarecendo-as. Esses momentos de exemplificação de situações e de questionamentos do grupo promoveram desdobramentos das respostas da instrutora às questões, bem como novas dispersões e conversas paralelas ligadas ou não a temática.

Para retomar a atenção à aula, a instrutora pediu silêncio e concentração para dar continuidade a apresentação oral, mas naquele momento, representado pela cor roxa, a dispersão era de um grau maior do que a anterior, e dessa forma, a instrutora adotou outra postura, dessa vez, ela ficou parada e em silêncio, até que, um por um, os participantes perceberam a situação e ficaram em silêncio também. **E6** durante o grupo focal lembrou essa situação e disse que gostou da postura da instrutora, pois de outra forma, a conversa iria perdurar. “Se a professora não tivesse feito aquilo, a gente ia conversar até cansar [risos].”

As explicações, interferências, dispersões, expansão do debate e desdobramentos prosseguiram até o final da apresentação oral. Ao final corroboramos com Gomes (2006), de que nessas práticas de disseminação do conhecimento, do compartilhamento de experiências, prevalecem momentos de maior atenção concentrada na recepção por parte dos alunos, bem como as fases de dispersão a partir das exemplificações promovidas pelo instrutor, pela exibição das tiras, por exemplo. Esses dois momentos foram detectados na tese de doutorado de Gomes (2006), que expressou como sendo duas vertentes no fluxo de comunicação: a comunicação sob atenção concentrada e a comunicação sob atenção dispersiva.

Na vertente de comunicação sob atenção concentrada, a instrutora durante a exposição oral da capacitação procedeu com conceitos, expondo o conteúdo e

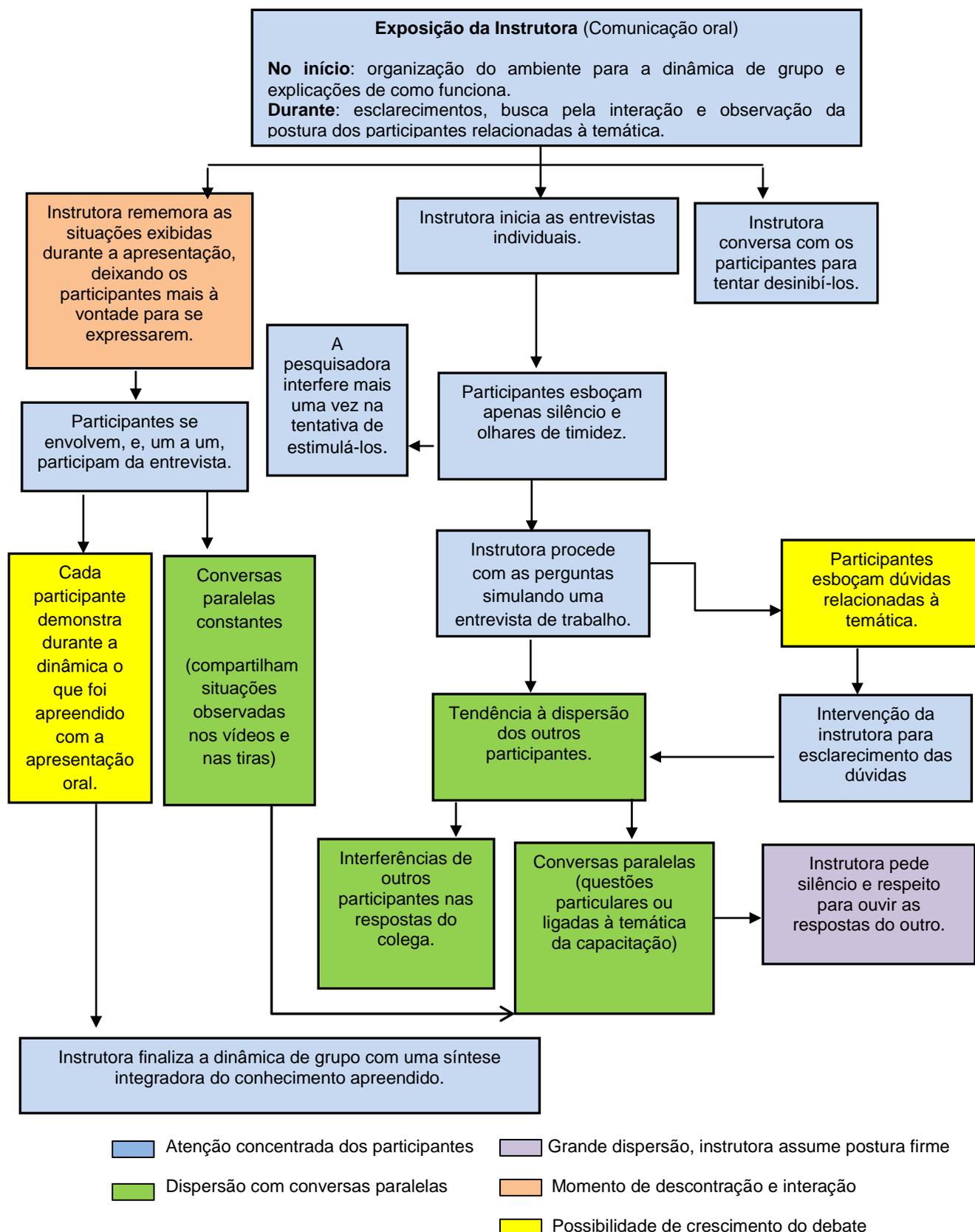
relatando experiências enquanto recrutadora. Os alunos atentos iniciaram aos poucos questionamentos e colocações. Na vertente da comunicação sob atenção dispersiva, como explica Gomes (2006), cresce o envolvimento dos participantes, entretanto, surgem as conversas paralelas, desconcentração e risos, o que pode favorecer a compreensão e reduzir a tensão dos participantes. As experiências e exemplos podem ajudar no debate e no surgimento de lembranças de experiências semelhantes vivenciadas pelos componentes do grupo.

Observamos no fluxo de comunicação, que é realmente necessário intercalar momentos de muita concentração e atenção, com os de descontração, mesmo que estes levem a conversas paralelas, ou seja, à dispersão, que também é uma forma do sujeito interagir com o mundo. Como afirma Piaget (1973), o conhecimento está ligado à ação internalizada e mentalmente realizada, e para que ele ocorra o processo de aprendizagem deve dá toda ênfase na atividade do próprio sujeito, isto é, nas ações e experiências acumuladas. Ao final é possível verificar que para construir o conhecimento, as duas vertentes de fluxo de comunicação são necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

A próxima Figura 36 representa o **fluxo de comunicação na dinâmica de grupo** e segue o mesmo padrão de cores da Figura 35 para representar as ações de comunicação ocorridas durante a dinâmica, na qual também aconteceram momentos de atenção concentrada, de conversas paralelas, de possibilidade de crescimento do debate, de grande dispersão e de descontração.

As dinâmicas de grupo permitem a utilização da imaginação, se constituindo em um espaço, no qual é possível rememorar o que foi aprendido durante a exposição oral, promovendo dessa forma, a internalização do conhecimento. Podem promover ainda a integração e interação do grupo, estimulando a criatividade, descontração e o lado crítico dos participantes. Concordamos com Paulo Freire (2007, p. 26) quando ele ressalta que o “[...] educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” Como a trajetória da montagem da capacitação foi realizada com base nas teorias de Freire e Piaget, de uma educação progressista e dialógica, visualizamos a dinâmica de grupo exatamente como esse reforço na prática docente durante a capacitação aplicada à Comunidade.

Figura 36 – Fluxo de comunicação na dinâmica de grupo



Fonte: Adaptado de Gomes (2006)

Assim como na exposição oral, na dinâmica de grupo a instrutora adotou uma postura de colaborar nas discussões dos participantes, e procurou também, contribuir para a construção do conhecimento, indicando possíveis caminhos a serem seguidos no tocante à temática em pauta. Antes de iniciar a simulação de entrevistas, durante a qual, cada participante foi interpelado pela instrutora, foi organizado uma estrutura na sala, em formato de círculo para melhor interação dos participantes, esse mesmo círculo permaneceu durante o grupo focal. Também foi explicado o motivo da realização da dinâmica e como ela funcionaria.

É preciso ressaltar que, houve algumas interferências provenientes de moradores que passavam em frente à Associação - local onde realizamos a capacitação - e ficavam nas janelas observando o que estava ocorrendo, olhares curiosos, atentos e intimidadores. Percebemos que esse é um momento, no qual o pesquisador deve-se manter concentrado na realização da tarefa e procurar não se intimidar, por isso, convidamos as pessoas que observaram a entrar e participar, mas a resposta foi negativa.

O fluxo de comunicação durante a dinâmica de grupo ocorreu da seguinte forma: a instrutora pediu para que alguém se colocasse como voluntário para iniciar as entrevistas individuais, nesse momento, o silêncio predominou e não houve candidatos. A pesquisadora novamente interviu na tentativa de que a timidez fosse vencida, explicando que aquele era a oportunidade de todos aprenderem e de errarem, ou seja, era realmente o lugar onde eles poderiam errar sem prejuízos, já que em uma entrevista de trabalho o erro poderia levar a não contratação. A instrutora também interviu, enfatizando a fala da pesquisadora e rememorando situações apresentadas na exposição oral.

Essas interferências surtiram efeito e começaram as entrevistas individuais. As perguntas tiveram como foco o motivo que levou o candidato a se inscrever para aquela vaga, quais as competências que ele tem para atuar naquela função, quais os defeitos, etc. Esse foi o momento, no qual a instrutora pode, a partir das respostas, perceber o que havia sido apreendido da exposição oral e procurar interagir ainda mais com o participante, ao perguntar após a entrevista, se as respostas que ele havia dado estavam de acordo com o que foi apresentado durante a aula. As respostas foram anotadas pela pesquisadora e pela instrutora, e foram

discutidas posteriormente com o grupo reforçando a aprendizagem do conteúdo propagado.

Do mesmo modo, que houve momentos de concentração, surgiram instantes de distração e conversas paralelas, cada vez que a instrutora falava de algum caso ocorrido durante os recrutamentos que ela participou, bem como dos mostrados na apresentação oral. Além disso, alguns participantes sorriram quando uma colega expressou o desejo de se tornar bombeira, a instrutora entrevistou de forma enérgica, mas humanizada, explicando que devemos respeitar os sonhos e desejos do outro, para não frustrá-los com nossa reação. Após a fala da instrutora, um momento de silêncio tomou conta da sala. Um silêncio que pode demonstrar reflexão ou vergonha pelo constrangimento causado à colega. Para retomar a discussão, a instrutora iniciou a conversa para que todos voltassem a se concentrar.

As entrevistas seguiram dessa forma, com momento de atenção, concentração e de distração, de conversas paralelas, e da intervenção da instrutora, algumas vezes, com uma postura enérgica. Com a finalização das entrevistas, houve um momento de verificar os “deslizes” cometidos em relação à exposição de cada candidato à vaga fictícia. **E10**, por exemplo, apresentou uma postura inadequada, ela explicou que havia esquecido: “Eu esqueci que não devemos sentar com as pernas abertas, como se a gente estivesse no sofá de casa.”

Já **E6** havia dito que o maior defeito é ser muito organizada. A instrutora explicou que isso não é defeito e que as empresas detectam que se trata de uma estratégia do candidato para exaltar-se. Isso em vez de ser algo positivo, pode tornar-se um fator negativo para o candidato. **E8** interferiu e disse: “Professora a gente deve falar que não gosta muito de ler, mas que vamos melhorar, e que a gente não pratica esporte, né[sic] isso?” A instrutora respondeu positivamente e **E8** demonstrou alegria em perceber que havia entendido bem as explicações.

De modo geral, percebemos que as informações foram apreendidas pelos participantes, pois conseguiram responder as perguntas do entrevistador e reconheceram depois alguns erros cometidos. Há ainda muita timidez, o que impede que eles se expressem melhor. Alguns disseram que precisam aprender a falar melhor, porque têm medo de falar besteira. **E1** contou que para ela o que realmente falta são: “[...] palavras bonitas, não tenho vergonha de falar, mas queria saber falar melhor. Essa juventude aqui tem tudo para fazer a coisa certa.” Foi explicado que

apenas com leitura e dedicação, elas podem se sair melhor nas entrevistas e podem praticar em casa em frente a um espelho, por exemplo. Ao final procedemos com uma síntese integradora do conhecimento apreendido.

Essa experiência demonstrou que, em um ambiente complexo como uma comunidade é preciso respeitar e entender a cultura do outro. Isso nos fez entender que levar instrumentos prontos a serem utilizados nesta realidade e tentar moldar os seres que a compõem, não permitiria coletar a riqueza de informações que podem ser coletadas, observar comportamentos e posturas. Ademais, é preciso compreender que mesmo ao aplicar cursos, que têm procedimentos utilizados em escolas ou empresas, em uma comunidade esses procedimentos precisam ser adaptados para aquele contexto.

Foi possível ainda observar durante a exposição oral e a dinâmica de grupo - atividades que se complementaram - que é preciso haver os momentos de descontração alternados com os momentos de atenção concentrada. Isso faz parte do processo de ensino-aprendizagem pautado em uma educação progressista, não autoritária, dialógica e interacionista, o que pode ser verificado na próxima subseção, na qual analisamos os dados coletados antes, durante e após a capacitação.

6.4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Os dados coletados oralmente foram transcritos, respeitando-se os momentos de silêncio dos participantes e o modo de se expressarem. Em seguida, passaram por uma leitura atenta da pesquisadora, visando observar as informações mais relevantes, o que os participantes sempre repetiam, ou seja, as informações recorrentes. Além dessas informações orais, utilizamos as observações descritas no diário de campo para nos auxiliar durante a interpretação dos dados. Algumas informações coletadas já foram descritas e interpretadas nas subseções precedentes.

Nesta subseção, utilizamos quadros para apresentar e interpretar os dados coletados. Cada um deles equivale a uma etapa de estágio cognitivo, ou seja, a estágios de compreensão dos participantes da capacitação. Eles foram inspirados nos níveis de codificação de Tavares (2011) expostos na subseção 4.4. O primeiro

nível de codificação traz dados coletados na entrevista pré-capacitação, com objetivo de compreender qual o estágio de conhecimento dos participantes em relação à temática. O segundo quadro apresenta dados obtidos durante a capacitação com a observação participante, momento em que foram registradas as informações no diário de campo. A última etapa aconteceu ao longo da dinâmica de grupo, a qual foi seguida pelo grupo focal.

A partir das categorias estabelecidas, verificamos se e como os moradores atingiram os três níveis de codificação, com especial atenção para o último, o que para este empreendimento de pesquisa significa se apropriar/empoderar da informação. Essa apropriação só pode ocorrer por meio da aprendizagem de novos saberes informacionais.

O **primeiro nível de codificação** (Quadro 5) tem como objetivo mostrar qual o conhecimento que os participantes detinham antes da capacitação, o que desejavam aprender, qual a ideia que faziam antes de adquirirem esse conhecimento. Ou seja, verificar quais as situações-problemas que podem surgir e que precisariam da construção de pontes de conhecimentos de Tribus (2001) para ultrapassar, transcender os obstáculos, as lacunas, os *gaps* de Dervin (1999). Este quadro está estruturado em cinco categorias, acompanhadas das falas dos participantes, quais sejam: reconhecimento da necessidade de aprender; conhecimentos prévios; compartilhar/trocar conhecimentos e experiências; comportamento/busca informacional; e desejo de aprender.

Quadro 5 – Primeiro nível de codificação (antes da capacitação)

Reconhecimento da necessidade de aprender		
E1: Eu quero fazer essa capacitação para aprender [...]. Nas entrevistas que participei ao longo da minha vida, achei a parte mais difícil na linguagem, na forma de falar, o que falar, como falar.	E5: O que me levou a fazer esse curso é a esperança de dias melhores.	E4: Eu sei que preciso me preparar. Na capacitação eu possa aprender muitas coisas para me preparar.

Conhecimentos prévios (continuação quadro 5)		
E1: Eu acho que numa entrevista de trabalho, o mais importante é saber se expressar, falar educadamente, ser gentil. [...] Todo conhecimento que tenho, consegui conversando com outras pessoas, fico escutando o que elas falam, como elas falam.	E4: Sobre esse tema aí [sic] ... eu acho que em uma entrevista de trabalho, as pessoas devem ir com roupas compostas, calça e blusa e usar maquiagem.	E5: Nunca participei de entrevista de trabalho. Eu acho que as pessoas devem ir bem vestidas para as entrevistas, com roupa de manga, calça jeans, maquiagem... No currículo deve ter a foto, escolaridade, bonito, falando bem de onde se trabalhou.
E6: É importante ter um currículo bom, que fale bem da pessoa. Na capacitação eu quero aprender muita coisa, como fazer um currículo, quando chegar na entrevista o que se deve falar.	E8: Eu nunca trabalhei e nem nunca participei de entrevistas. Minha intenção é começar a me preparar, ver esses programas para jovens aprendizes.	E9: Se amanhã tivesse uma entrevista para mim eu não saberia como fazer, não tenho nem ideia.
Compartilhar/trocar conhecimentos e experiências		
E1: [...] quero repassar esses conhecimentos para as pessoas da Comunidade. Depois vamos organizar para a gente mesmo dá aqui[sic].	E8: [...] quero ajudar meus colegas também. Aqui ninguém nunca fez um curso desses.	E5: É bom ajudar esse povo daqui também. Muita gente não sabe como fazer.
Comportamento/busca informacional		
E4: Quando eu quero informação sobre entrevistas, essas coisas, eu procuro as pessoas que já trabalham.	E5: Ah::: eu peço informação as minhas meninas, elas mexem na internet e me dizem, se eu fosse para uma entrevista hoje eu ia pedir pra elas para verem para mim.	E6: Quando eu for arrumar trabalho e não souber uma coisa eu vou pesquisar na internet, eu pesquiso tudo lá.
E10: Se hoje tivesse uma entrevista de trabalho eu iria falar com as outras pessoas pra [sic] elas me orientar [sic] como fazer ... ou internet, porque hoje tudo é tecnologia. E eu iria falar só o básico, para não falar demais, só falar o que eles perguntassem.		
Desejo de aprender		
E3: Eu quero fazer essa capacitação para conseguir um trabalho, mesmo que por poucas horas semanais. Quero conseguir minha independência financeira e continuar estudando.	E6: Quero participar da capacitação, porque quero aprender as coisas, como falar, como vestir, porque quando me chamarem para a entrevista eu já sei.	E7: Nunca trabalhei [...] (longa pausa - entrevistada demonstrou muita timidez). Eu quero aprender como fazer numa entrevista.
E9: Eu quero ter mais conhecimento com essa capacitação.	E10: Durante a capacitação quero aprender o que eu não sei e mostrar o que eu sei para os outros participantes.... Eu decidi participar dessa capacitação para me preparar para o mercado de trabalho.	E1: Aqui pra [sic] nós é importante esse curso. É aprender pra passar pros [sic] outros.

Fonte: Dados da pesquisa 2014.

Ao reconhecerem a necessidade de aprender, de adquirir conhecimento, como disseram **E4** e **E5**, elas esboçaram a esperança latente de dias melhores, de poder absorver informações e se prepararem para o futuro. Como ressalta Tribus (2001), esse seria o entendimento do significado e da importância de adquirir o conhecimento a ser disseminado, e das competências a serem desenvolvidas, o que é intensificado nas palavras de **E1** ao falar a respeito das dificuldades em se expressar no momento das entrevistas, as quais ela participou. Podemos utilizar a teoria do *sense-making* de Brenda Dervin para interpretar que, as situações vivenciadas por **E1** durante as entrevistas, as quais ocorreram em um contexto espaço-temporal, serviram para que ela entendesse a necessidade de informação, o que foi ainda influenciado por sua experiência e história de vida. Isso nos leva a próxima categoria, os **conhecimentos prévios** relacionados à temática da capacitação.

Observamos nesta categoria, os relatos dos participantes a respeito do grau de entendimento deles sobre entrevista de trabalho. A maioria declarou não ter conhecimento prévio relacionado à como se preparar para uma entrevista, o que nos proporcionou subsídios no planejamento e montagem da capacitação, direcionando-a para as reais necessidades informacionais dos moradores.

Em relação ao **compartilhamento, troca de conhecimentos e experiências**, percebemos nas vozes dos participantes a vontade de disseminar o conteúdo da capacitação para os demais moradores da Comunidade, principalmente **E1**, que por ser a líder comunitária e atuar efetivamente como tal, deseja compartilhar essa experiência de aprendizado, visando a melhoria da realidade na Santa Clara. Um pensamento que nos remete a teoria dialógica da ação de Freire (1987), a qual preconiza que os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração trocando vivências, informações e conhecimentos.

Na categoria **comportamento e busca informacional** podemos verificar que **E4** buscará informações com outras pessoas, que já estão empregadas para saber como se preparar para uma entrevista de trabalho. Já **E5**, **E6** e **E10** veem a internet como primeira opção para procurar informações, caso necessitassem se preparar para uma entrevista de trabalho, o que demonstra uma competência desses moradores em utilizar ferramentas como a internet para acessar a *web* procurando suprir uma necessidade informacional por eles identificada.

No caso de **E5**, essa necessidade seria suprida pelas informações que as filhas obtiverem com o acesso à *web*; percebemos na participante, que há o entendimento de onde ela pode obter as informações de que necessita, isto é, das fontes de informação, mesmo que a busca seja efetivada de modo terceirizado. Essa ação de **E5** faz parte do modelo de comportamento informacional de Wilson (1999), que inclui o envolvimento de outras pessoas na busca através da troca de informação. Ademais, segundo esse autor, a informação percebida como útil pode ser transmitida para outras pessoas, além de ser utilizada pela própria pessoa.

Como última categoria, do primeiro nível de codificação (antes da capacitação), analisamos o **desejo de aprender, de absorver conhecimento** dos participantes, pois de acordo com Varela (2011), vivemos em movimento permanente de aprendizagem, por meio de construções e transformações, modificando-nos continuamente, à medida que nossas necessidades informacionais, cognitivas, afetivas e sociais são atendidas, o que muda nosso modo de conhecer, refletir, proceder e de nos comportarmos em relação ao mundo. As respostas dos entrevistados, principalmente de **E3**, demonstram a vontade de mudança, de serem independentes financeiramente, de poder visualizar novos caminhos, e, para isso, eles compreendem que o aprendizado é o melhor caminho, o que pode significar uma tomada de consciência, do poder de autotransformação dessas pessoas.

O **segundo nível de codificação** (Quadro 6) trata dos dados coletados e anotados no diário de campo durante a exposição oral e a dinâmica de grupo. As categorias deste nível são: engajamento; participar, ouvir e aceitar opiniões; e aprendizagem.

Para que os alunos se **engajassem** durante estes dois momentos da capacitação, o instrutor precisou adotar uma postura de mediador com objetivo de que as informações transmitidas fossem compreendidas pelos alunos, e estes se sentissem desinibidos para se expressarem. O que só foi possível por meio da preparação do instrutor para esse momento, que agiu de forma criativa, ao provocar, a partir da própria experiência dos alunos, situações de aprendizado, de reflexão de situações já vivenciadas. Conforme Tribus (2001) essa é a oportunidade dos alunos entenderem o significado do que estão fazendo, da importância de adquirir o conhecimento disseminado.

Quadro 6 – Segundo nível de codificação (durante exposição oral e a dinâmica de grupo)

Engajamento		
E2 e E5 opinam em relação à situação exposta nas tirinhas apresentadas durante a exposição oral, apontando características que devem ser levadas em consideração no momento de uma entrevista.	E5 também comentou o vídeo apresentado durante a exposição oral, afirmando que tudo o que a moderadora havia falado estava sendo mostrado no vídeo.	E1 e E10 falaram durante a dinâmica de grupo dando ênfase à abordagem e à postura utilizadas na exposição oral como sendo ideais.
Participar, ouvir e aceitar opiniões		
E5 durante a exposição oral discutiu com os colegas justificando que a falta de iniciativa de um funcionário pode levar à demissão e à dificuldade em conseguir outros trabalhos. Os demais participantes reagiram e começaram a comentar.	E5 afirmou que as empresas precisam de pessoas com iniciativa, disposição, atenção e responsabilidade. Ela ainda contou que quer ser professora de educação física. (Nesse momento os participantes riram. A instrutora interveio pedindo respeito às opiniões diversas, aceitando o outro para não frustrar os sonhos).	E1 declarou durante a dinâmica de grupo que para trabalhar em comunidade é preciso aceitar as diferenças, ouvir e falar com os moradores. Ou seja, é preciso respeitar a cultura local.
Aprendizagem		
E10 afirmou que compreendeu o conteúdo exposto durante a capacitação, pois a mediadora explicou de forma compreensível.	E8 comentou durante a dinâmica de grupo o que ela havia aprendido era principalmente a forma de se comportar e o que dizer, quando for perguntada sobre os seus defeitos. Ela citou que dirá que não gosta muito de ler, mas irá se esforçar. “Sempre perguntam os defeitos neh::: Vou mesmo dizer a verdade, neh::: eu não gosto de ler, mas vou me esforçar”	E1 disse que realmente precisa aprender a se expressar melhor e que irá ler mais, e praticar. Para ela, a capacitação se tornou um momento de aprendizado muito importante.
E2 concordou com E1 e disse que foi uma boa experiência ter vindo participar, e que não sabia como seria a capacitação.	E3 falou sobre o que ela achou mais interessante durante a exposição oral, e ainda disse que aprendeu como se vestir e o que dizer durante uma entrevista.	E5 contou que aprendeu muito sobre a postura e onde procurar trabalho. “A gente precisa se comportar bem, e falar as coisas certas.” Segundo ela, é bom ter pessoas que convivem bem dentro da comunidade. (Uma referência à simpatia da mediadora).

Fonte: Dados da pesquisa 2014.

Nas falas de **E2** e **E5** podemos observar que os recursos didáticos utilizados durante a exposição oral, vídeos e tirinhas, serviram como estímulo para o debate, para o engajamento e a vontade de opinar, o que nos leva a próxima categoria

participar, ouvir e aceitar opiniões, na qual se observa que é pela mediação, pela interação social, através do signo, da palavra, da linguagem que nos relacionamos com o mundo, que aprendemos e conhecemos como explica Vygotsky (1984), pois o conhecimento é uma produção cultural, diretamente relacionada com a linguagem, e a mediação é a ação que se interpõe entre sujeito e objeto de aprendizagem, sendo a palavra de fundamental relevância.

Ainda nesta categoria, observamos que **E1**, durante o grupo focal, abordou a questão da postura a ser adotada por quem deseja trabalhar em comunidades. Podemos considerar como sendo uma postura com foco na mediação da informação, no respeito à cultura local e no modelo de educação progressista de Paulo Freire e Piaget, que prima por metodologias que prezam por autonomia e criatividade, por mudanças nas estruturas mentais dos sujeitos através do diálogo. Além disso, os conhecimentos prévios dos sujeitos precisam ser levados em consideração, pois como ressalta Piaget (1974), uma aprendizagem não parte jamais do zero.

Ao tratar do respeito à cultura local, não podemos esquecer-nos de mencionar a fala de **E5**, que ao esboçar o desejo de ser professora de educação física ouviu os sorrisos maliciosos dos colegas, uma forma de demonstrar incredibilidade. Nesse momento, a postura da instrutora foi firme, mediando a situação e direcionando o diálogo para a aceitação das diferentes opiniões e o cuidado com o discurso que lançamos para o outro, para que as palavras que proferimos não frustem sonhos. Essa foi uma oportunidade de aprendizado que foi além do roteiro da capacitação.

Em relação à categoria **aprendizagem**, a última do segundo nível de codificação, as observações feitas pelos participantes durante a dinâmica de grupo foram direcionadas ao conteúdo absorvido, a exemplo da postura a ser adotada perante um entrevistador, além da vestimenta adequada e a forma de se expressar. Também nessa categoria, foi mencionada a forma de condução e transmissão do conteúdo. **E10** afirmou que as informações foram passadas de forma que os participantes compreendessem. Já **E5** falou da simpatia e acolhimento da instrutora, características basilares para o sucesso desta ação na Comunidade.

No **terceiro nível de codificação** (Quadro 7) - que trata das informações coletadas no grupo focal - o roteiro foi direcionado para as categorias: avaliação da aprendizagem; conscientização da possibilidade de automodificabilidade; e

empoderamento das informações. Ao avaliar o formato da capacitação e o conteúdo disseminado, os participantes falaram o quão válida foram as informações propagadas, a exemplo de **E5**, que disse estar saindo da capacitação com outro pensamento.

Já **E8** ressaltou que, a instrutora explicou bem o conteúdo. As participantes tiveram essa experiência e essa impressão, porque se tratou de uma aprendizagem mediada, que conforme Feuerstein (1980) tem como estratégia metodológica o diálogo e a interação constante entre o mediador e o 'aprendente', onde existe a intencionalidade de possibilitar ao indivíduo transcender os estímulos e as experiências de vida, respeitando as manifestações culturais de cada realidade, procurando potencializar a aprendizagem com base nas questões/problemas diários dos indivíduos.

Alguns dos problemas diários enfrentados pelos moradores da CSC estão ligados diretamente à falta de trabalho, o que pode implicar em uma questão anterior, a ausência de competência necessária para identificar oportunidades, para localizá-las, como, por exemplo, o entendimento que é importante se cadastrar em agências de emprego e visitar semanalmente essas agências. **E6** ponderou justamente sobre essa questão durante o grupo focal, de ir ao encontro das oportunidades, de identificá-las.

Da mesma forma que é importante tentar compreender o que as empresas buscam, quais as características necessárias a um funcionário. A fala de **E6** demonstra que ela se apropriou do conhecimento disseminado propiciando o desenvolvimento cognitivo, o que segundo Vygotsky (1991), ocorre se o aprendizado for adequadamente organizado. Conforme o autor para se construir conhecimento é preciso uma ação partilhada significando um processo de mediação entre sujeitos, através da interação, das relações com os outros e seu meio social, por isso, que qualquer função psicológica superior, se foi externa “[...] significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.”

Quadro 7 – Terceiro nível de codificação (durante grupo focal)

Avaliação da aprendizagem		
E6: Eu gostei muito. Prá [sic] mim tudo foi bom como vocês fizeram ... e eu entendi onde a gente pode colocar o currículo para as vagas. ... E também onde a gente pode buscar.	E10: Eu imaginava que seria assim, como vocês falaram.	E5: As informações foram muito válidas, agora estou saindo daqui com outro pensamento e sei que vou me sair bem nas entrevistas de trabalho.
E3: Agora me sinto mais preparada. Não sabia nada disso.	E2: Eu aprendi muito com essa capacitação. A gente precisa saber procurar e saber se preparar.	E7: Sinto mais confiança em mim, nas coisas que eu sei para mostrar na entrevista.
E1: Eu achei muito bom o curso. A gente aprendeu muito. E para esses jovens que estão começando a vida e me ajudam aqui é uma grande coisa.	E4: É verdade, eu penso assim neh::: a gente precisa investir na gente. Eu aprendi bem.	E8: Foi bem explicadinho. Eu não imaginava assim. Eu gostei. Os vídeos foram interessantes. Tem de saber se comportar nas entrevistas.
Conscientização da possibilidade de automodificabilidade		
E7: Eu queria mesmo era aprender como se comportar numa entrevista de trabalho, porque eu sabia apenas que o currículo era importante, não pensava nas outras coisas que vocês explicaram. [...] Eu sei que eu posso, vou correr atrás.	E1: A gente precisa se esforçar, tanta gente perde as oportunidades. [...] É preciso lutar para conseguir as coisas. Isso aqui hoje é uma chance. [...] Fazer um currículo bom prá [sic] aquele emprego.	E5: A gente que vive em Comunidade pode conseguir fazer faculdade. [...] Tem preconceito, eu sei, mas a gente precisa mostrar que também consegue.
E8: A gente precisa lutar pra melhorar as coisas neh::: ... a vida da gente. Eu já vou fazer uns currículos depois mandar.	E10: Agora com filho pequeno é mais difícil, mas quando ele crescer um pouco eu vou atrás. Melhorar neh:::	E6: A gente tem de correr atrás ... ficar em casa não dá. Pensar nas melhorias. Tem tanto lugar pra a gente buscar informação.
Empoderamento das informações		
E4: Eu sei onde eu quero chegar, conseguir os meus sonhos. [...] Vou me preparar muito agora.	E3: O que eu aprendi aqui, eu vou usar quando for procurar trabalho ou estágio.	E2: É a gente precisa saber antes de ir para a entrevista coisas sobre a empresa. Pesquisar na internet. Conversar com as pessoas que a gente conhece.
E7: Agora eu sei, as empresas querem pessoas responsáveis e de confiança ... ah::: e também que tenham vontade de crescer. Ah::: quando eu for para uma entrevista vou com pouca maquiagem, blusa comportada e calça.	E8: Tudo que a gente aprendeu aqui, as informações que vocês deram. [...] Vamos usar. Quero procurar um trabalho e organizar minha vida. Com o que eu aprendi aqui eh::: posso fazer.	E10: Pra [sic], mim foi muito massa... ops [sic], foi muito bom. Eu sei, temos de falar bem numa entrevista. A apresentação é muito importante. [...] Eu vou começar a me preparar melhor.

Fonte: Dados da pesquisa 2014.

Ao **avaliar o processo de aprendizagem**, **E1** contou que essa foi uma oportunidade de aprendizado para os jovens que estão começando a vida profissional. Essa percepção de **E1** ocorre por ela ser a líder comunitária e desejar melhorias para os moradores, algo que sempre foi constatado durante quase seis anos de nossa atuação dentro da CSC. As ações de **E1** demonstram que ela acredita no poder de transformação que cada um possui dentro de si, por isso, ela procura estimular crianças e jovens por meio do trabalho realizado pela Associação, tentando conscientizá-los que é possível tornar a vida mais digna.

Esta reflexão nos leva a próxima categoria **conscientização da possibilidade de automodificabilidade**, e a fala de **E5**, ao esboçar que apesar do preconceito da sociedade ao olhar para os que vivem em comunidades, é preciso ultrapassar essa barreira e acreditar. Essa reflexão de **E5** configura-se como um indício de conscientização, ainda latente, mas possível de concretização, através de passos ainda lentos, mas firmes no propósito de automodificabilidade. **E6** demonstrou motivação em esboçar seu desejo em procurar melhorias, em buscar informações que a ajudem, a encontrar oportunidades de trabalho, pois ela se sente preparada após a qualificação, a participar de entrevistas.

A vontade e o desejo de mudar a atual situação em que se encontram, impulsionaram esses moradores a procurar possibilidades de aprendizado, de interagir com outras pessoas e caminharem para se tornarem protagonistas de suas próprias vidas, começando por se **empoderarem das informações** que necessitam. Segundo a Unesco (2009), o empoderamento permite aos cidadãos adquirir controle sobre suas próprias vidas.

É exatamente isso o que **E8** anseia ao expressar que, todo o conteúdo apreendido durante a capacitação será colocado em prática, na busca por trabalho, ou seja, ela demonstra estar consciente do poder das informações que agora detêm. Percebemos neste contexto, que o empoderamento pode influenciar a vida dos indivíduos e contribuir para que eles atuem de forma ativa na construção das competências necessárias para transformarem suas realidades, o que ocorreu, por exemplo, com **E7**, que demonstrou ter compreendido quais são as características que geralmente as empresas buscam nos candidatos, bem como as qualificações específicas de cada vaga, ao afirmar que: “Agora eu sei, as empresas querem

peças responsáveis e de confiança, ... ah:: e também que tenham vontade de crescer.”

É preciso ressaltar que, temos convicção de que o empoderamento é um conceito complexo e indica, conforme Cappelletti e Martinelli (2010), um processo utilizado para designar o conjunto de conhecimentos, aptidões e habilidades interpessoais. Além disso, Horochovski e Meirelles (2007) alertam que o empoderamento é uma variável multidimensional, e não pode ser generalizada, como algo que se tem ou não de forma absoluta, ou seja, há graus de empoderamento, nunca se é totalmente empoderado, daí a importância do processo de conscientização por parte dos cidadãos do controle de suas próprias vidas, e do trabalho em comunhão com os outros indivíduos para construir estratégias e ações, visando atingir os objetivos traçados coletivamente, a fim de obter os recursos necessários para toda a comunidade.

Nesta perspectiva, o mediador, que atua em uma comunidade, pode ajudar os moradores, levando ao conhecimento dos interessados, os aspectos que envolvem alguns graus de empoderamento e a necessidade de discussão de todas as informações necessárias para se pleitear políticas, projetos e ações.

6.4.1 Competências dos participantes

Os dados acima analisados indicam que o objetivo principal da capacitação foi alcançado, o de propiciar/estimular, por meio de conteúdos e metodologias específicas, o desenvolvimento da consciência nos participantes da importância de se empoderar das informações necessitadas e transformá-las em ação - um processo que teve a mediação como base em todas as fases.

Estes dados ainda demonstram que há indícios, de que os participantes conseguiram atingir um dos itens do empoderamento: a preparação para o trabalho por meio do desenvolvimento de determinadas competências (apresentadas mais adiante), as quais estão diretamente conectadas aos objetivos específicos da capacitação, e, conseqüentemente, ao conteúdo disseminado, quais sejam: como preparar um currículo direcionado para a vaga desejada; como obter o maior número possível de informações a respeito da empresa que se deseja trabalhar; qual o vestuário apropriado; como se comunicar adequadamente (linguagem verbal e corporal); como desenvolver a capacidade de antever possíveis questionamentos do

entrevistador; a relevância da habilidade de ser proativo quanto às informações a serem respondidas; a importância de responder aos questionamentos de forma verdadeira (não mentir); qual o perfil de profissional que as empresas buscam; e quais as fontes de informação para futuras pesquisas sobre a temática.

Compreendemos que esses objetivos estão diretamente ligados às competências conceituadas por Le Boterf (2003): saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; e saber envolver-se. A relação entre os objetivos específicos da capacitação e as competências de Le Boterf pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 8 – Relação entre objetivos específicos e competências

Objetivos específicos	Competências
Desenvolver a habilidade de ser proativo quanto às informações a serem respondidas; Responder aos questionamentos de forma verdadeira (não mentir);	Saber agir com pertinência em cada nova situação, tomando decisões ponderadas em ocasiões imprevistas.
Preparar um currículo direcionado para a vaga desejada;	Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos , procurando utilizar os recursos disponíveis para obter sucesso nas atividades empreendidas.
Obter o maior número possível de informações a respeito da empresa que se deseja trabalhar;	Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional mobilizando conhecimentos teórico-práticos.
Desenvolver a capacidade de antever possíveis questionamentos do entrevistador;	Saber transpor as barreiras físicas e cognitivas, não se limitando ao que parece ser evidente.
Compreender o perfil de profissional que as empresas buscam;	Saber aprender e aprender a aprender , colocando em prática os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante a capacitação, procurando refletir a partir das experiências adquiridas a cada oportunidade (entrevista realizada).

<p>(continuação quadro 8)</p> <p>Apresentar as fontes de informação para futuras pesquisas sobre a temática.</p>	<p>Saber envolver-se com a situação apresentada e se sentir estimulado a buscar cada vez mais melhorias para si e para sua comunidade.</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2014 e competências de Le Boterf (2003).

Todas essas competências objetivam habilitar o indivíduo a identificar suas necessidades informacionais e até mesmo as do seu grupo, buscando as informações que lhe são úteis para solucionar as situações-problema, para superar os *gaps*. A coluna à direita do quadro acima apresenta um esquema concebido por Le Boterf (2003) para demonstrar a operacionalização das competências e seus parâmetros melhor explicitados a seguir:

Saber agir com pertinência – o profissional deve adquirir competência para atuar em cada nova situação, tomando decisões ponderadas em ocasiões imprevistas. É preciso se antecipar, procurar antever problemas, ir além do que é evidente, mostrando-se, por exemplo, proativo no momento de uma entrevista de trabalho, respondendo prontamente aos questionamentos de forma verdadeira e se dispondo a aprender continuamente, para ocupar plenamente a vaga almejada.

Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos – o candidato a uma vaga deve saber utilizar os recursos disponíveis para obter sucesso nas atividades empreendidas, reunindo todos esses recursos e saberes para resolver problemas, formulando estratégias, a exemplo da preparação de um currículo direcionado para a vaga desejada, confeccionando-o com atenção voltada também para o perfil da empresa. Por isso, nesse caso, precisa-se integrar saberes múltiplos, produzindo não apenas um simples currículo, mas sim, um documento com credibilidade para obter a vaga.

Saber mobilizar saberes e conhecimentos - em um contexto profissional o indivíduo deve saber mobilizar conhecimentos teórico-práticos, pois a competência só existe quando é colocada em ação. Esse saber está conectado ao anterior, pois antes da produção do currículo, o candidato deve obter o maior número possível de informações a respeito da empresa, na qual deseja trabalhar, para se preparar para a entrevista com foco na vaga e de acordo com a política da empresa escolhida, colocando verdadeiramente os saberes e conhecimentos em ação.

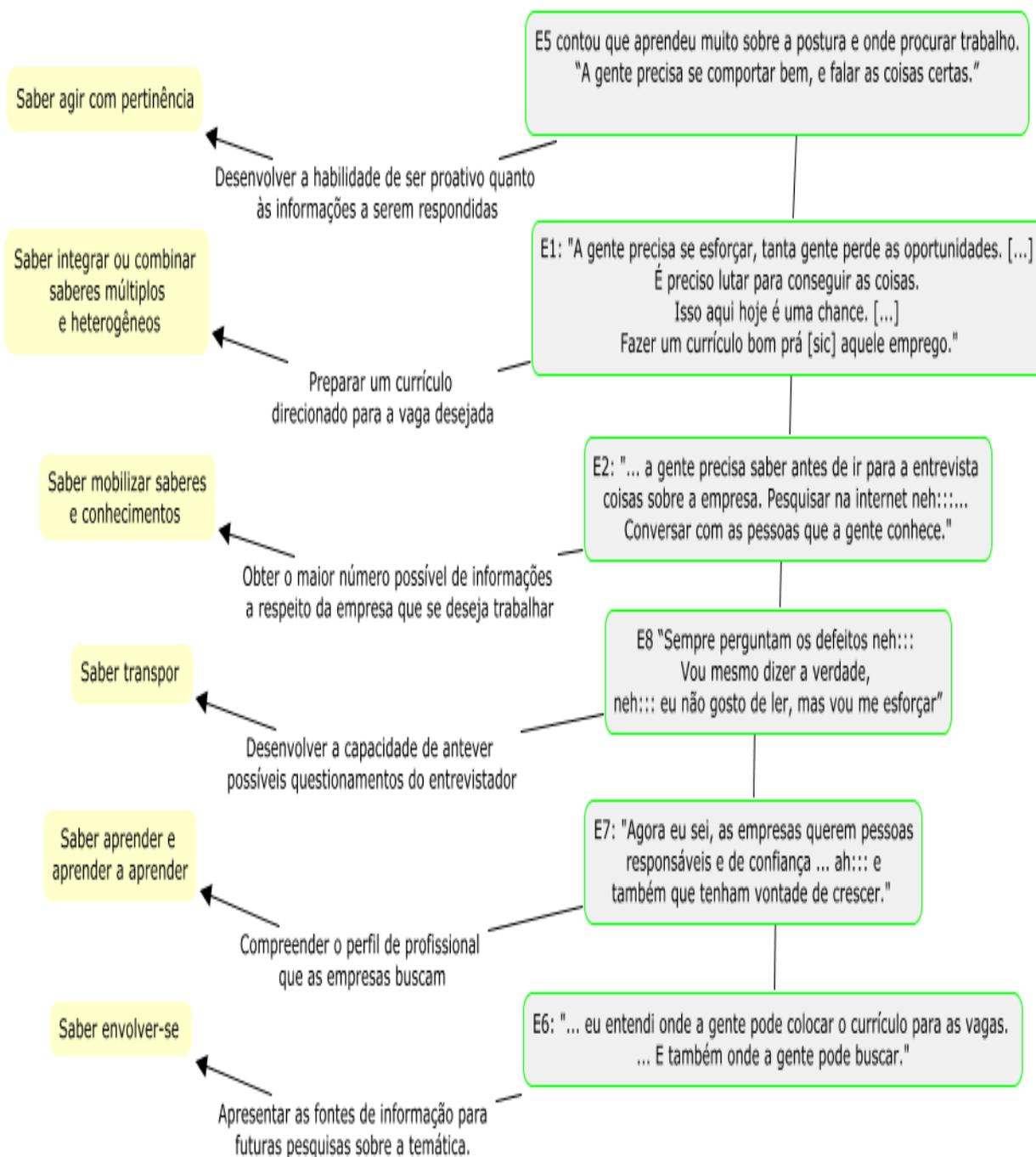
Saber transpor – o profissional precisa aprender a superar as barreiras físicas e cognitivas, não se limitar ao que parece ser evidente ou a situações de estresse e problemáticas; ele deve agir. Durante a capacitação trabalhamos esse parâmetro, apresentando a importância de antever possíveis questionamentos do entrevistador, e de se mostrar hábil para superar obstáculos diários durante a execução das tarefas dentro da empresa.

Saber aprender e aprender a aprender – o profissional deve colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a capacitação, procurando refletir a partir das experiências adquiridas a cada oportunidade (entrevista realizada), isto é, refletir a partir das ações, das lições diárias e utilizar isso para seu aprimoramento. Ao compreender o perfil do profissional que as empresas buscam, o candidato estará um passo a frente dos concorrentes, e mesmo que a primeira entrevista não tenha sido promissora, as próximas serão realizadas com mais segurança e com a experiência de quem compreendeu a necessidade de aprender a aprender.

Saber envolver-se - com o trabalho e com o grupo na empresa, demonstrando iniciativa, podendo, inclusive assumir riscos, pois é assim que surgem as promoções, as novas oportunidades de crescimento. Envolver-se também com a situação apresentada e se sentir estimulado a buscar cada vez mais melhorias para si e para sua comunidade, procurando, por exemplo, fontes de informação para futuras pesquisas sobre entrevistas de trabalho, além de procurar saber quais as características que as empresas desejam nos funcionários. Como afirma Le Boterf (2003), o indivíduo reconhecido como um profissional competente possui uma identidade social, que vai além do emprego que ocupa.

A figura 37 apresenta uma das relações que pode ser estabelecida, a partir dos objetivos específicos, competências e fala dos participantes da capacitação, tendo a mediação da informação em todas as fases do processo, e o pesquisador e instrutor como facilitadores.

Figura 37 – Mapa das relações



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Essa figura reforça a visualização e o entendimento de que as competências acima listadas podem ser utilizadas como parâmetro, para a interpretação do que foi apreendido pelos participantes, podendo ainda acionar nossos recursos cognitivos para resolver problemas, o que conforme Torres (2007), se traduz na capacidade de

uma pessoa ser capaz de agir de maneira eficaz diante de uma determinada situação, ao utilizar seus conhecimentos/experiências, mas sem limitar-se exclusivamente a eles. A autora enfatiza que é exatamente por meio das nossas competências – as quais são expressas por um conjunto de habilidades (estratégias e procedimentos de ação) -, que manifestamos as possibilidades de enfrentar e resolver situações-problema.

Isso ocorre, porque o entendimento da lógica da competência passa pela compreensão do ideário histórico que norteou a formação do sujeito e os modos do trabalho ao longo dos movimentos de cunho político, econômico e social que ordenaram a sociedade. Por isso, Varela, Barbosa e Farias (2014) afirmam que, ser competente não é apenas responder a um estímulo e realizar uma série de comportamentos, mas, sobretudo ser capaz de, voluntariamente, selecionar as informações necessárias para regular sua ação ou mesmo inibir as reações inadequadas. Na realidade, essa concepção pretende superar a falta de sentido existente na mera consecução de objetivos, entretanto, a competência não é redutível aos comportamentos estritamente objetivos, mas está vinculada sempre a uma atividade humana que, seja ligada à escola ou ao trabalho, e se caracteriza por sua relação funcional com tais atividades definidas socialmente.

A manifestação das competências gira, de acordo com Le Boterf (2003, p. 37), em torno da capacidade que o profissional tem em administrar uma situação complexa, numa referência à complexidade dos processos do trabalho na atualidade, por isso, o papel do profissional será o de traçar e executar um percurso, ou seja, elaborar e conduzir um projeto, considerando “[...] o campo de forças e as imposições diversas e, às vezes, opostas, que constituem a complexidade”. Cada fase cria uma situação nova que deve ser avaliada para dar origem a um novo percurso.

Na execução do percurso, o profissional lança mão de vários recursos e processos. Essa visão de Le Boterf está em consonância com o pensamento de Zarifian (2001), quando este afirma que a competência é o entendimento prático de situações apoiadas em conhecimentos adquiridos e os transforma a cada nova e diferente situação, a cada entrevista de trabalho realizada.

Ao final, concluímos, com base nas reflexões de Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), que as competências nascem no âmbito trabalhista, o que reforça a certeza

da escolha adequada para a temática da capacitação, uma escolha realizada pelos próprios moradores. Observamos ainda que, para ser considerado “empregável”, o candidato a uma vaga precisa desenvolver competências desejadas pelo mercado de trabalho, pela empresa, na qual objetiva trabalhar. E após conseguir a vaga, esse desenvolvimento de competências é constante, e se constitui em um requisito para o profissional crescer e até mesmo se manter dentro da empresa, por isso, a integralização de saberes deve ser constante, o saber agir, envolver-se e aprender a aprender.

Após tratarmos das competências desenvolvidas pelos participantes da capacitação, apresentamos as competências que o pesquisador e instrutor detinham ou desenvolveram para o trabalho no campo de pesquisa. O pesquisador sempre procurou desempenhar o papel de mediador na Comunidade Santa Clara e buscou transmitir para o instrutor, durante as reuniões de preparação, quais as competências que ambos precisariam ter para que os objetivos da capacitação fossem alcançados.

6.4.2 Competências do pesquisador e instrutor

Em depoimentos coletados durante pesquisa de doutorado, a professora Ivete Pieruccini (2004) identificou quais as competências, saberes, comportamentos e atitudes são necessárias a um mediador durante o processo de trabalho de campo na pesquisa, sendo elas: **afetividade, sensibilidade, flexibilidade, disponibilidade e interesse, organização, domínio dos repertórios, domínios das tecnologias e demais recursos informacionais.**

Pudemos comprovar durante nossa pesquisa de campo na Comunidade Santa Clara, principalmente durante a capacitação, que essas competências ressaltadas por Pieruccini estimulam o aprendizado e fortalecem a autoestima dos mediados. Dessa forma, definimos as competências de Pieruccini a partir do que foi observado na Santa Clara e incluímos novas competências que um **pesquisador** (assumiu a postura de **mediador**) e um **instrutor** (ministrou a capacitação e também adotou a postura de mediador) devem ter ou desenvolver para realizar uma pesquisa com êxito dentro de uma realidade complexa e dinâmica como uma comunidade, principalmente quando se trabalha com ações como uma capacitação:

confiança, interação, motivação, acolhimento, iniciativa, capacidade dialógica e organização.

Quadro 9 – Competências do mediador

Competências – Pieruccini (2004)	Competências - Farias (2014)
<p>afetividade – como essa pesquisa é um aprofundamento do trabalho realizado durante o mestrado, a afetividade tem se mostrado uma competência relevante quanto a postura perante a realidade pesquisada, tendo a linguagem corporal e verbal um significado marcante, onde escutar os moradores, seus anseios, angústias, dúvidas, indignações faz diferença para eles e para a pesquisadora no papel de mediadora. Como explica Pieruccini (2004, p. 171) “[...] o modo de falar, o jeito de se comunicar, o tom de voz, a atenção para ouvir, o olho no olho, estimulam o contato e acolhem.” Essa afetividade propiciou o surgimento de outra competência, a confiança;</p>	<p>confiança – em uma realidade onde há certo grau de periculosidade, é preciso que os sujeitos sintam que podem confiar no pesquisador/mediador, que podem conversar sobre os problemas, que o que é dito não ultrapassará as fronteiras do lugar de escuta. Durante a pesquisa de mestrado esse critério foi decisivo no momento de coletar as entrevistas, uma vez que, na época ocorreu um fato marcante dentro da Comunidade e as pessoas estavam retraídas. Foi a partir da confiança construída nessa relação de afetividade que o trabalho de campo não foi prejudicado;</p>
<p>sensibilidade – perceber, mesmo que os moradores não tenham expressado, qual a necessidade deles, o que está ocorrendo no entorno. A sensibilidade foi necessária para entender em que momentos o pesquisador devia ou não interferir, estar presente ou se ausentar, perceber as expressões de receio, de angústia, de felicidade, satisfação, de sentir realmente a atmosfera do ambiente e dos sujeitos, e se colocar sempre disponível;</p>	<p>interação – para que a interação efetivamente ocorra o pesquisador precisa ter habilidades interpessoais. Ao ministrar a capacitação, tanto a instrutora quanto a pesquisadora atuaram interagindo constantemente com os participantes, questionando-os, desafiando-os a ir além, a ir em busca dos sonhos, isso tem a ver com a motivação;</p>
<p>flexibilidade – o mediador precisa se mostrar flexível diante das situações inesperadas que surgem, bem como dos pedidos dos sujeitos da pesquisa, a exemplo da escolha do tema, local, dia e horário da realização da capacitação. Ser flexível também significa compreender o outro, o momento e a realidade, na qual o sujeito se encontra, assumindo uma posição empática;</p>	<p>motivação – para motivar os sujeitos, o mediador precisa estar motivado, gostar do trabalho que está realizando, para então transmitir essa motivação para os participantes. Durante a capacitação, tanto a pesquisadora quanto a instrutora trabalharam fortemente a motivação nos moradores, apresentando para eles todas as possibilidades que eles podem ter ao se apropriarem das informações que necessitam e investirem no perfil profissional desejado pelas empresas. A motivação é como uma injeção, que impulsiona/potencializa o indivíduo para ir à busca do desenvolvimento do seu potencial, das suas competências;</p>

<p>(continuação quadro 9)</p> <p>disponibilidade e interesse – todos os horários destinados à realização de atividades dentro da Comunidade foram previamente dialogados com os moradores, tendo em vista que a maioria trabalha e tem apenas os finais de semana disponíveis para a realização de atividades domésticas e cuidar dos filhos. Dessa forma, nos disponibilizamos para o momento entendido como ideal para os moradores, demonstrando nosso interesse e compreensão, já que temos como pressuposto teórico uma pesquisa baseada no paradigma social da Ciência da Informação, onde a pesquisa é construída junto com os sujeitos e não somente para eles;</p>	<p>acolhimento – o acolher tem forte ligação com afetividade, e segundo Belmonte (2003), pode significar acreditar, amar, confiar e esperar. Na realidade, para acolher é preciso se despir de rótulos, principalmente ao entrar em uma comunidade urbana, e estabelecer com os indivíduos uma relação mediada pela humanização, tendo o outro sempre como prioridade;</p>
<p>domínio dos repertórios – o conteúdo ministrado durante a capacitação teve de ser cautelosamente e minuciosamente elaborado e organizado em conjunto com o instrutor. Na realidade, tanto o pesquisador quanto o instrutor devem dominar o conteúdo a ser ministrado, visando transparecer segurança para os participantes e deixando-os confortáveis para indagações;</p>	<p>iniciativa – ter iniciativa significa propor ações e ser proativo, esta também foi uma das competências que procuramos desenvolver nos moradores durante a capacitação, a qual também é primordial para o mediador, que não pode jamais aguardar os fatos ocorrerem ao acaso, ele precisa organizar, planificar, montar estratégias, e também claro, em alguns momentos específicos e previamente refletidos, precisa dar autonomia aos mediados;</p>
<p>domínios das tecnologias e demais recursos informacionais – além do domínio de repertórios, é preciso ter o domínio das tecnologias e recursos informacionais utilizados durante a pesquisa de campo. Por isso, para realização da capacitação convocamos uma profissional experiente na temática apresentada, que em colaboração com a pesquisadora, reuniu habilidades e conhecimentos em recursos informacionais para levar até os moradores um conteúdo, que provocasse neles a construção de conhecimentos e a vontade de prosseguir nesse caminho de evolução.</p>	<p>capacidade dialógica – a mediação ocorre justamente pela via dialógica, pela interação social, sem esta capacidade o mediador incorrerá no insucesso. No panorama da atual sociedade é preciso estabelecer o diálogo, principalmente, quando se atua com questões educacionais, é colocar em prática a teoria de Paulo Freire e observar a evolução dos aprendentes. Nossa trajetória dentro da Santa Clara sempre ocorreu por esta via, principalmente durante a capacitação. Os participantes precisavam estar realmente motivados, envolvidos e confiantes, o que só pode ser disseminado por meio do diálogo;</p>
	<p>organização – levamos em consideração durante a organização da pesquisa de campo possíveis imprevistos, como problemas com os dias para a realização da</p>

(continuação quadro 9)	capacitação, das entrevistas e do grupo focal. Nessa etapa da organização tudo foi minuciosamente planejado e, para isso, também fizemos uso do diário de campo, e ainda do critério da flexibilidade para que o planejamento não se tornasse uma ferramenta de rigidez e autoritarismo;
-------------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2014) e adaptado de Pieruccini.

Essas competências indicam que para atuar em uma realidade dinâmica e complexa é preciso, acima de tudo, ser realmente comprometido, ser consciente dos obstáculos, resistir aos impulsos da desistência, ser um facilitador nas atividades dos aprendizes, se aprofundar no conteúdo a ser disseminado, desejar verdadeiramente ajudar o mediado, se envolver, gostar da área em que atua, e ter/desenvolver habilidades para se comunicar e para disseminar informação.

Em resumo, a atenção do mediador deve estar direcionada para a participação efetiva dos alunos, e antes mesmo disto, durante a preparação da capacitação, escolhendo os conteúdos e metodologias específicas e adequadas, objetivando que as informações sejam transmitidas adequadamente, para então serem apreendidas pelos participantes e se concretizarem em ações, as quais poderão ser observadas quando os alunos começarem a construir o seu próprio conhecimento ou até mesmo a disseminá-lo para sua comunidade.

Todos os elementos aqui apresentados se constituem como integrantes do modelo de mediação da informação, que esta pesquisa se propôs desenvolver. Eles se uniram em uma representação gráfica exposta na próxima seção e entraram em sintonia com a fundamentação teórica, que sustentou o caminhar desta tese. Um modelo construído, vivenciado e experimentado em cada fase.

7 TEORIA E PRÁTICA EM MOVIMENTO: produzindo o modelo

O processo de reflexão para o desenvolvimento de um modelo teórico é intenso, no caso desta pesquisa o modelo foi sendo construído, concomitantemente, ao aprofundamento das conceituações teóricas já expostas nesta tese, bem como a efetivação das ações dentro da Comunidade Santa Clara. Podemos dizer que, neste percurso colocamos em prática a teoria moderna de aprendizagem de Gagné, ao tentar compreender o que ocorreu internamente em nós mesmos durante toda a pesquisa, no intuito de externalizar o aprendizado adquirido durante o doutorado, significando-o em um modelo. Esse é o momento de analisarmos o nosso amadurecimento enquanto pesquisador, de representá-lo em palavras e ideias.

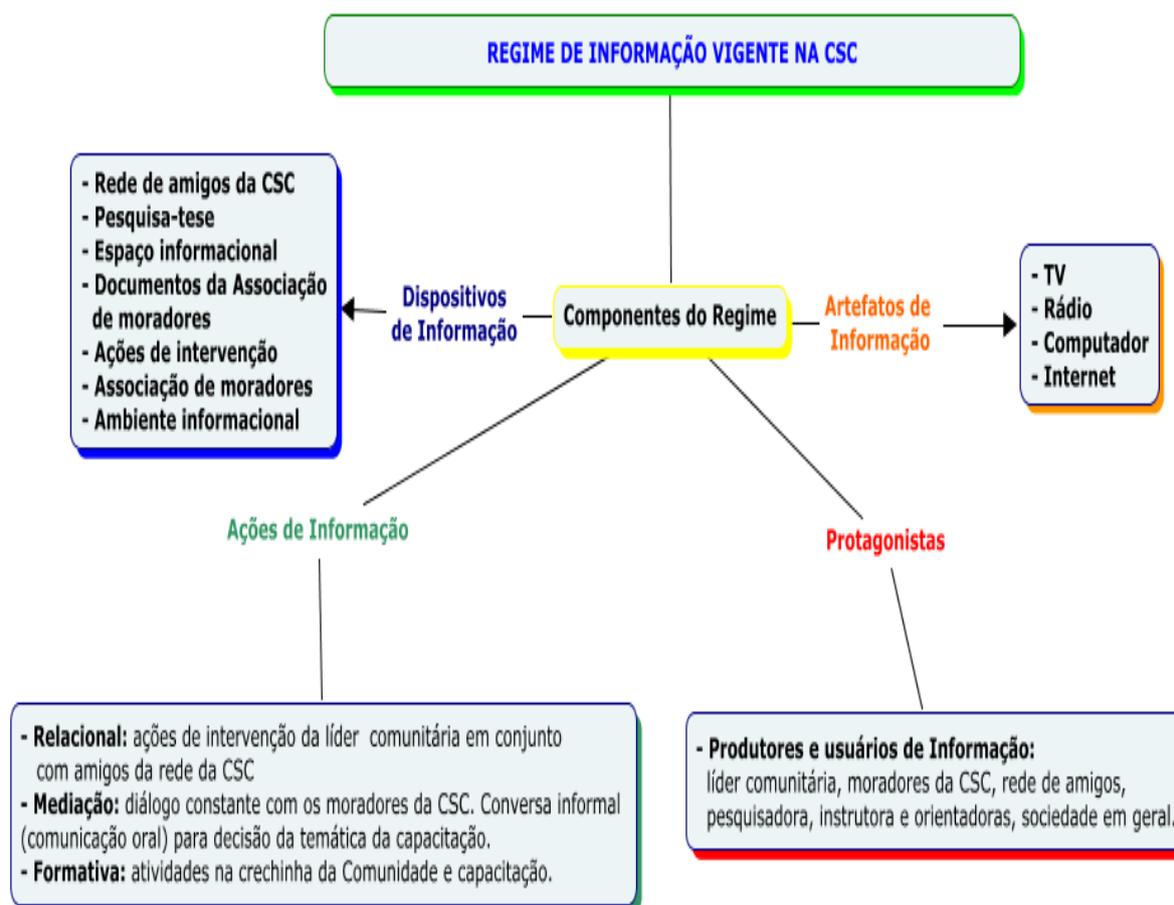
Antes de iniciarmos a representação gráfica e conceitual do modelo, apresentamos mais um integrante dele, o regime de informação da CSC, o qual tivemos oportunidade de analisar durante a pesquisa de campo, um dos objetivos específicos desta tese.

7.1 REGIME DE INFORMAÇÃO VIGENTE NA CSC

Por tratar-se de uma estrutura mais ou menos estável, o regime de informação adquire diferentes configurações dependendo das informações que nele circulam, são produzidas e disseminadas pelos/para seus agentes e usuários. González de Gómez (1999, p.24; 2002, p.34), define o regime como sendo um conjunto mais ou menos estável de redes sociocomunicacionais formais e informais. Estas redes estão representadas no regime abaixo, o qual está ligado diretamente à intervenção desta pesquisa na Comunidade. Nele é possível observar os novos elementos integradores, a exemplo da rede de amigos da Comunidade, que se fortaleceu nos últimos três anos. Uma rede informal que se configura como um dispositivo de informação por compartilhar ações, informações e serviços, e com a qual a presidente da Associação de Moradores pode contar quando precisa.

Os integrantes da rede são pessoas de diferentes setores da sociedade (universidade, ONG, empresários) que se interessam pelo trabalho da Associação, principalmente pela crechinha da CSC, que atende cerca de 40 crianças, cujos pais trabalham ou estão desempregados e não podem suprir as necessidades básicas a exemplo da alimentação diária.

Figura 38 – Regime de informação vigente na CSC



Fonte: Dados da pesquisa (2014), inspirado em GONZÁLEZ DE GÓMEZ (1999) e DELAIA (2009).

Como observamos na figura acima, o regime é composto por: dispositivos de informação, ações de informação, artefatos de informação e atores sociais, os quais denominamos de protagonistas. Os **dispositivos de informação** são definidos por González de Gómez (1996) como um conjunto de produtos, serviços e ações de compartilhamento de informação. Foucault (1979) também os qualifica como conjunto de serviços de informação com potencialidade de agentes de disseminação de informação, ligados às “configurações de saber que dele nascem”, como a própria comunidade, se constituindo como “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber”, a exemplo da capacitação promovida para/com os moradores, das ações de intervenção, do espaço informacional, rede de amigos, além dos documentos da Associação de Moradores, que funcionam como instrumentos para solicitação de pedidos formais de ajuda para a CSC, e da

pesquisa-tese, inspirada em um dispositivo anterior: a pesquisa-dissertação, corroborando com a afirmação de González de Gómez (2002, p. 9) de que um dispositivo de informação “[...] monta-se, em grande parte, sobre dispositivos anteriores de informação, como preenchimento estratégico.”

Já os **artefatos de informação** identificados pela pesquisa - definidos por González de Gómez (2002) como os modos tecnológicos e materiais de armazenagem, processamento e de transmissão de dados, mensagem e informação - são praticamente os mesmos do regime de informação após nossa pesquisa de mestrado: tv, rádio, computador e internet. Percebemos maior “intimidade” dos moradores com o computador e a internet, como descrito nas entrevistas quando se referem a fontes de informação.

Os atores sociais, produtores e usuários internos e externos à Comunidade, são denominados de **protagonistas**, por serem aqueles que podem ser reconhecidos por suas formas de vidas, e constroem suas identidades através de ações formativas existindo algum grau de institucionalização e estruturação das ações de informação, como explica González de Gómez (2002). Os moradores da CSC são ao mesmo tempo produtores e usuários das informações, e também disseminadores do conhecimento para outros moradores, além deles há no regime a atuação do instrutor e do pesquisador como mediadores, produtores e usuários da informação juntamente com a presidente da Associação e os integrantes da rede de amigos. A inserção de todos os atores como produtores e usuários adveio pelo caráter construtivista e dialógico das ações ocorridas e observadas na Comunidade, a exemplo dos encontros para decisão da temática da capacitação.

Quanto às **ações de informação** reconhecemos as três modalidades definidas por González de Gómez (2003). A **ação de informação relacional** é formada pelas ações de intervenção (que também são dispositivos) da líder comunitária com apoio da rede de amigos da CSC, promovendo, por exemplo, eventos/festas para as crianças, um momento de descontração/lazer para quem vive diariamente uma realidade, por vezes, degradante. Ou seja, uma ação de informação relacional visa intervir em outra ação de informação, direcionando-a para seu fim.

A **ação de informação de mediação** proporcionada pela nossa pesquisa se deu por intermédio de constantes diálogos (comunicação oral), e de uma reunião

com os moradores, com objetivo de ouvi-los a respeito, de qual seria a temática mais premente para uma capacitação. Essa reunião ficou conectada aos fins e orientação de outra ação, daí seu caráter de mediação.

Foram identificadas como **ação de informação formativa** as atividades desenvolvidas pela crechinha da Comunidade - um espaço de acolhimento e de aprendizado para as crianças - e pela capacitação preparatória para entrevista de trabalho, a qual também pode ser pensada como uma ação de mediação, uma vez que orienta outras ações, como a produção de um currículo e a entrega deste nas agências de emprego.

Ao final, podemos afirmar que, as redes sociocomunicacionais do regime de informação da CSC estão em constante movimento de transformação, se fortalecendo, a exemplo da rede de amigos. Além disso, ao observar o regime e seus componentes dialogando, entendemos que a produção do conhecimento está intimamente conectada com a *práxis*, com os diversos significados que as informações obtêm a partir do seu uso, o que equivale dizer que, a informação pode assumir um caráter/sentido social quando colocada em prática em determinadas circunstâncias e contextos.

7.2 PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO

Para chegarmos à produção e implementação do modelo de mediação da informação, os pressupostos teóricos de vários outros modelos foram testados, experienciados ao longo do processo da pesquisa, a cada contato com a comunidade, a cada ação realizada. Isso nos reporta às reflexões de Paulo Freire sobre a teoria alimentando a prática e a prática alimentando a teoria. Estes testes foram sempre guiados pela mediação da informação e pelo paradigma social da CI, que estabeleceu na nossa pesquisa um diálogo com o sócio-interacionismo vygotskyano e com a hermenêutica de Gadamer e Capurro, tendo no seu cerne, conforme Hjørland e Albrechtsen, estudos direcionados para o desenvolvimento de ações, projetos e estratégias realizadas com o sujeito e não para o sujeito, considerando os interesses, as tensões, a realidade social, histórica e econômica em que cada indivíduo se encontra.

O paradigma social da CI procura preencher as lacunas deixadas pelo paradigma cognitivo, e inserir o indivíduo no centro dos processos informacionais, em uma tentativa de possibilitar o protagonismo social, prezando pela ética do viver do outro, pela partilha da visão do outro; e tratando a informação como uma força propulsora de mudanças de estágios cognitivos, como potencializadora. Estas teorias nos fizeram compreender que, as ações de informação e as conexões necessárias entre o mediador e os mediados, pesquisador e protagonistas, só podem efetivamente ocorrer por meio do diálogo, da mediação e das construções socialmente elaboradas do conhecimento, ou seja, é preciso pensar na alteridade e se ver no outro.

Os modelos utilizados durante o processo de construção e implementação do modelo de mediação da informação da nossa pesquisa foram os seguintes:

Modelo comunicação todos-todos de Mendonça (2009) – a teoria deste modelo nos auxiliou na compreensão do processo comunicativo, bem como na identificação de um processo de construção colaborativa do conhecimento, capaz de viabilizar ações de informação que tenham, por exemplo, o objetivo de promover a aprendizagem. Isso significa dizer que há um “colóquio” entre a informação, comunicação e educação, o que proporciona a produção e disseminação de conhecimento e de saberes.

Neste modelo comunicação todos-todos percebemos a ocorrência da ampliação de diálogos participativos, em um processo vivo e dinâmico, no qual o sujeito pode se manter e até mesmo expandir sua identidade cultural e os valores a ela agregada, o que possibilita uma melhor compreensão da realidade social que o cerca e as relações/laços que constituem seu mundo.

Essas reflexões nos levaram a planejar a capacitação, a partir da elaboração conteúdos interativos, inclusivos, com forte senso de ação comunicativa. Ou seja, a intenção foi realmente produzir um conhecimento edificado a partir da história de vida dos moradores da CSC, mediado e redesenhado para ser aplicado naquela realidade, a qual pertence os receptores e produtores, onde ocorrem as trocas de saber de forma colaborativa e livre, e as informações não são apenas consumidas, mas também disseminadas, conforme relato dos próprios moradores da Comunidade, que ao participaram da capacitação esboçaram esse desejo de propagar o conhecimento adquirido.

Modelo de desenvolvimento humano e Modelo de desenvolvimento de competências intelectuais de informação de Sirvent (1984) - o primeiro modelo de Sirvent portou-nos o entendimento da importância do diagnóstico da situação dos sujeitos da pesquisa, no que concerne verificar se há indícios do protagonismo social, que segundo Sirvent tem como foco condutas participativas, pensamento reflexivo, criativo-recreativo, valorização de si e do grupo ao qual pertence. Tendo essas prerrogativas como parâmetro deve-se observar a realidade dos sujeitos, o que fazem, o que necessitam, o que desejam, o que pensam sobre si mesmo e sobre o contexto em que vivem.

Alguns destes elementos podemos acompanhar durante a capacitação, principalmente no decorrer da dinâmica de grupo. Não temos nesta pesquisa a pretensão de dizer que o protagonismo social foi plenamente alcançado, ele requer diversos estágios, mas pudemos mostrar, por meio dos dados analisados, que há indícios de valorização pessoal dos participantes da capacitação, bem como o início do pensamento reflexivo quanto à preparação para o futuro, para o mundo do trabalho, e sobre fatos e situações problemáticas do cotidiano.

O segundo modelo de Sirvent é composto de três elementos (o fato, a análise e a ação) e trata do desenvolvimento de competências intelectuais de informação. Este modelo sintetiza justamente a metodologia de ação empregada dentro Comunidade Santa Clara, onde foi preciso fazer o diagnóstico, como explicado anteriormente, que seria o **fato**: uma visualização da realidade, das necessidades informacionais, dos possíveis recursos a serem utilizados. A segunda fase a **análise**, se caracteriza como o momento de reflexão sobre a realidade identificada, e também das possíveis ações a serem implantadas para suprir as necessidades. A última etapa é composta pela efetivação das **ações** empreendidas.

Nós enquanto pesquisadores/mediadores, seguimos esse percurso, e desejamos que os sujeitos da pesquisa possam executá-lo na sua vida cotidiana, como por exemplo, saber da necessidade de obter um trabalho (fato), pensar nas formas de obtê-lo, se preparando para isso (análise) e se candidatar as vagas, por exemplo, em agências de trabalho (ação).

Modelo comportamento informacional de Wilson (1996) – os elementos deste modelo foram utilizados para identificar as necessidades de informação dos participantes da capacitação, bem como no comportamento durante a busca e a

transmissão de informação, principalmente, porque Wilson incluiu em sua última versão do modelo a etapa, a pessoa-em-contexto, e a decisão de buscar informações. Ou seja, ao analisar os moradores da Comunidade em sua realidade, verificamos a partir deste contexto, o comportamento informacional, a busca pela informação, as possíveis barreiras, como demonstrado na interpretação dos dados coletados, quando uma moradora procura superar a barreira tecnológica - uma variável pessoal - e utiliza as habilidades da filha para obter as informações necessárias para suprir sua expectativa.

Conforme este modelo, podemos envolver outras pessoas na busca e também na troca de informações. Quando a informação é percebida como útil, na versão do modelo de 1981, Wilson utiliza o termo *exchange* (troca) para chamar a atenção para o elemento de reciprocidade, reconhecido por sociólogos e psicólogos sociais como um aspecto fundamental da interação humana. Somos conscientes de que em todo o processo de construção do nosso modelo de mediação da informação, diversas barreiras poderiam surgir, até mesmo neste momento de representação gráfica do modelo, a qual concebe nosso olhar e nossa interpretação do que ocorreu no campo de pesquisa. Como explica Sayão (2001) um modelo seria uma representação de um recorte da realidade, com uma função utilitária, e por meio do seu modo de expressão, sua estrutura e suas igualdades e desigualdades em relação ao seu original, tenta comunicar algo sobre o real.

Modelo mediação potencializadora do desenvolvimento integral e Modelo mediar com visão inclusiva de Belmonte (2007) – esses dois modelos de Belmonte se complementam por trazer para a mediação a função humanizadora, com potencial para impulsionar o desenvolvimento cognitivo e intelectual do ser humano. Como explica o autor, a mediação é uma qualidade essencial à interação, é uma fonte de transmissão cultural, significativa, afetiva, é orientação ao pensamento casual, estabelecendo relações, avançando os efeitos de um ato.

Os elementos que Belmonte utilizou no modelo de mediação potencializadora do desenvolvimento integral se assemelham as competências apresentadas na seção 6, do mediador para atuar no campo de pesquisa e detectadas no mediado após as ações empreendidas na Comunidade, quais sejam: acompanhamento e proximidade; encontro ou a relação profundamente humana; despertar a autoestima;

ajudar a clarificar e discernir as experiências; ensinar a ver, a contemplar; dotar o mediado de estratégias de aprendizagem para a formação de habilidades cognitivas.

Podemos verificar que houve um processo de modificação no mediador e nos mediados, o que segundo Belmonte (2007), significa criar novas disposições no ser humano, ampliar o mundo das relações, superar a percepção episódica da realidade, desenvolver novas perspectivas e novos significados. Ao analisar o segundo modelo de Belmonte, mediar com visão inclusiva, visualizamos também as competências do mediador e dos mediados, identificadas pela nossa pesquisa. A mediação potencializadora é a mediação que inclui, que procura respeitar e incentivar/convocar a identidade social que cada ser deveria ter de si próprio, da realidade que o cerca, reconhecendo o sistema de crenças que circunda o indivíduo.

Modelo básico de aprendizagem e memória subjacente nas teorias modernas de “processamento de informação” de Gagné (1980) – este modelo nos muniu, principalmente, de elementos para a trajetória de montagem da capacitação, e desempenha no nosso modelo de mediação da informação uma função de orientador para a compreensão do processamento de informação, do que possivelmente ocorre internamente no indivíduo.

O modelo de Gagné nos proporcionou a compreensão de que, para verificar se existiu a aprendizagem é preciso observar se houve uma mudança comportamental relativamente persistente, averiguando, por exemplo, se durante a dinâmica de grupo (simulação de entrevista de trabalho) os participantes se comportaram, de acordo com os ensinamentos disseminados durante a exposição teórica da capacitação, se eles absorveram as informações propagadas e conseguiram formar um quadro mental, demonstrando dessa forma um evento de aprendizagem. Os elementos do modelo de Gagné evidenciam, ao final, que o ato de aprendizagem é resultado da interação entre o indivíduo e seu ambiente, e ainda que o processo que aconteceu na mente do sujeito só pode ser inferido a partir de observações realizadas externamente, através das ações que o sujeito promove.

Modelo de integração social de Rione Sanità (2014) – a pesquisa sanduíche nos forneceu subsídios para o trabalho de campo na Comunidade Santa Clara. A observação participante no campo de pesquisa italiano, assim como a coleta e a interpretação dos dados, nos possibilitou construir um modelo de integração social, que contém também elementos dos modelos ora descritos.

A oportunidade de vivenciar esta experiência na Sanità, nos fez compreender a relevância a dimensão de um trabalho de integração social e da ação dos voluntários que compõem a rede Sanità. Naquela realidade, a informação deve ultrapassar as barreiras sociais, econômicas e políticas, alcançando quem necessita ser integrado, ou seja, a informação precisa fluir para que as ações como o *doposcuola* e o curso de italiano aconteçam, e sem o engajamento dos integrantes da rede e a coordenação da líder do trabalho social, não há como todo o sistema funcionar. Na Santa Clara ocorre o mesmo, a líder comunitária tem um papel preponderante na execução dos projetos sociais e na coordenação da rede da CSC, o que pode ser percebido no regime de informação vigente da Comunidade apresentado na subseção precedente.

Neste modelo da Sanità ainda há um diferencial no processo de integração, o fato de atender aos estrangeiros. Um diferencial no sentido de que a conscientização por parte dos componentes da rede deve ser mais profunda, para entender que essas pessoas precisam realmente se integrar na sociedade italiana, que lhes é estranha, que tem uma cultura e um dinamismo diverso do que estes estrangeiros estão habituados. Através dos depoimentos dos professores do curso de italiano, podemos perceber que há um cuidado com a não-imposição cultural, e ao mesmo tempo, há o estabelecimento de um espaço em sala de aula para a demonstração do que esses alunos querem mostrar das suas pátrias.

Os elementos (informação, comunicação, conhecimento e inteligência) que permeiam o modelo da Sanità, também circulam o modelo da Santa Clara: a **informação**, por meio dos processos **comunicacionais**, é utilizada para a construção de **conhecimentos** ao ativar a **inteligência**, o estado cognitivo dos sujeitos. Ao final, este modelo nos revela que o ideal é: a convivência com todos e com o diferente, contra a indiferença e o isolamento social, incentivando o agir coletivo e a convicção do poder que há em cada um de nós para mudar a nós e a nossa realidade.

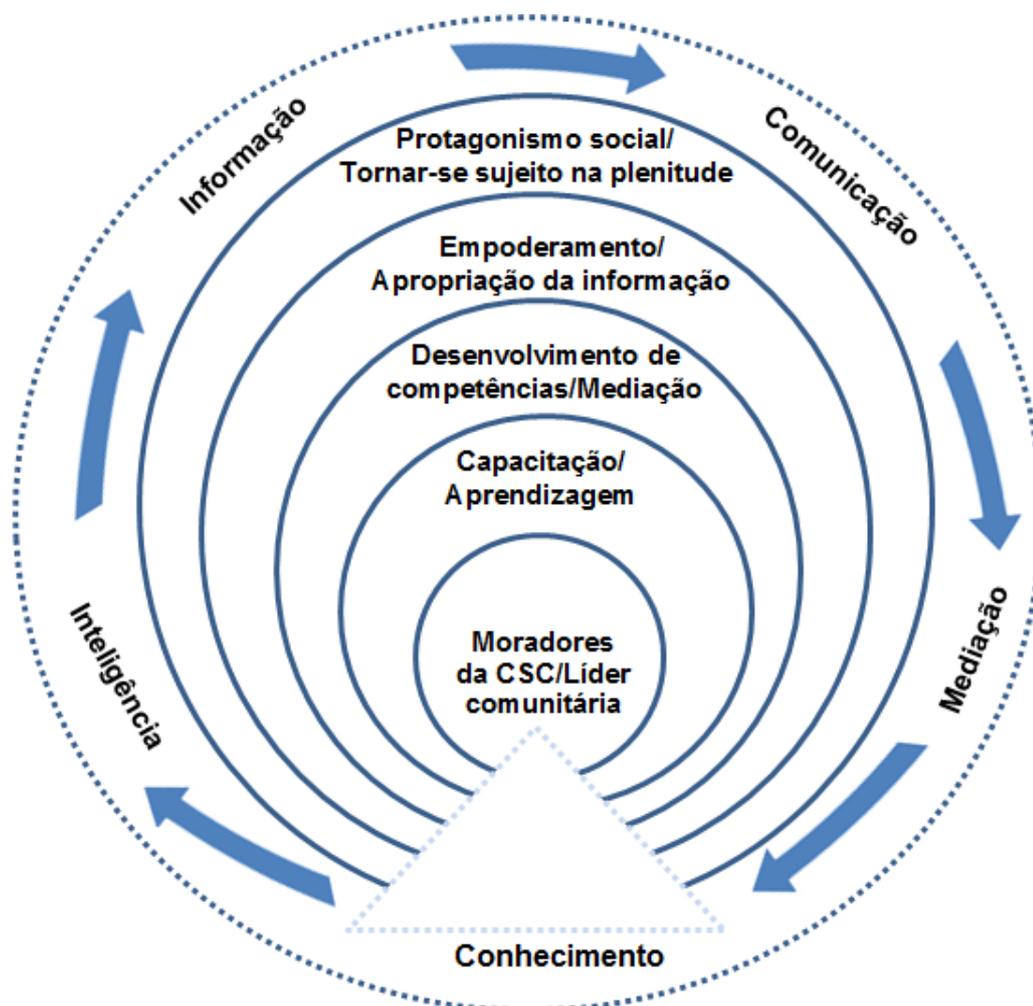
Após discorrermos a respeito dos modelos que nos guiaram durante a pesquisa de campo, apresentamos o modelo de mediação da informação (Figura 39) produzido no cerne desta tese de doutorado, cujo objetivo geral se concentra em analisar o processo de produção e implementação de um modelo de mediação da informação, com vistas a oferecer subsídios teórico-metodológicos para promoção

do protagonismo social nos moradores da Comunidade Santa Clara. Os elementos que compõem o modelo são: moradores da CSC/líder comunitária; capacitação/aprendizagem; desenvolvimento de competências/mediação; empoderamento/apropriação da informação; e protagonismo social/tornar-se sujeito na plenitude; mediação, informação, conhecimento, inteligência e comunicação.

Os **moradores da CSC** são nossos sujeitos da pesquisa, são os que participaram dos encontros e da capacitação, e para quem direcionamos todos os esforços para atingir os objetivos desta pesquisa, afinal empreendemos ações de informação pautadas pelo paradigma social da Ciência da Informação, com foco nos sujeitos, no desejo de facilitar a produção de conhecimentos e incentivar o processo de conscientização destes moradores, para se mobilizarem, se empoderarem das informações e caminharem em direção ao protagonismo social.

A **líder comunitária** desempenhou desde a pesquisa de mestrado, um importante papel. Ela quem criou a rede de amigos, que socorre os casos mais urgentes na Comunidade, tenta conscientizar os moradores da importância de estudar, de procurar trabalho e ter uma vida mais digna. Por isso, destacamos que todo trabalho a ser realizado em uma comunidade urbana, deve ter o apoio do líder comunitário, esta deveria ser a primeira pessoa com quem o pesquisador precisaria ter contato. No caso específico da Santa Clara, a líder é uma fonte de informação utilizada pela maioria dos moradores, todos a conhecem e a respeitam, tiram suas dúvidas e pedem auxílio em várias questões.

Figura 39 – Modelo de mediação da informação



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A **capacitação e aprendizagem** estão em um mesmo espaço no modelo por se complementarem, e porque a capacitação foi uma ação de informação de cunho educativo, que objetivou promover a aprendizagem, valorizando os hábitos, a cultura local, respeitando a forma de cada morador ser e agir, incentivando a autonomia, valorizando os saberes individuais e do grupo, suas habilidades e competências.

A capacitação foi permeada pela mediação de caráter pedagógico - como relata Davallon (2003), esse tipo de mediação advém quando o profissional da informação assume a posição de formador, e atua para que as interações educativas aconteçam, para que a relação aprendiz-saberes seja efetivada conduzindo então à aprendizagem – e pela abordagem sócio-interacionista vygotskyana, a qual postula que o ser humano se desenvolve pela interação social, o que ocorre quando o desenvolvimento cognitivo mantém estreita relação com a

aprendizagem, quando há apropriação do conhecimento produzido pela humanidade e estabelecimento de relações com meio.

A montagem da capacitação foi conduzida com base numa construção compartilhada e centrada no social, com a localização de algumas brechas cognitivas e necessidades de informação dos moradores, as quais procuramos preenchê-las como a confecção de um conteúdo com foco nas teorias de Piaget e Paulo Freire, que pregam o respeito à metodologia de aprendizagem, à valorização do ser humano e de suas faculdades intelectuais, do entendimento que o conhecimento se desenvolve por meio de interações sociais em uma construção progressiva. Ao final, esperamos que os participantes tenham compreendido a necessidade do saber-fazer, da construção de estratégias e ações para tentar superar as barreiras que a vida lhes impõe.

O próximo estágio do modelo está contemplado pelos elementos **desenvolvimento de competências e mediação**. Para desenvolver competências é preciso haver um movimento constante de aprendizagem, levando em consideração as necessidades cognitivas e sociais dos sujeitos, respeitando sua forma de agir e incentivando-os a prosseguir, a desejar as transformações benéficas, apesar de todas as dificuldades.

Foi a partir desta reflexão que preparamos a capacitação, visando proporcionar aos participantes a compreensão da necessidade de procurar desenvolver um conjunto de habilidades, de integrar múltiplos saberes, o que promoverá a preparação deles para o mercado de trabalho, para o que buscam as empresas. A consequência desta preparação pode ser verificada ao observar as falas dos moradores, que demonstram ter compreendido a premência de desenvolver competências para melhorarem de vida, para se sentirem cidadãos ao participarem dos processos sociais.

A mediação surge novamente neste estágio do modelo, pois ela também está em todas as fases, e o estímulo ao desenvolvimento de competências nos indivíduos só pode ocorrer por meio da mediação da informação, uma mediação social, pedagógica, que se configura como uma ação de interferência, essencial para o estabelecimento do diálogo, para a disseminação da informação. Como ressalta Vygotsky (1984), o conhecimento é uma produção cultural, diretamente

relacionada à linguagem, e a mediação é a ação que se interpõe entre sujeito e objeto de aprendizagem.

É justamente através da mediação que se pode chegar à **apropriação da informação** e ao **empoderamento**. No caso desta pesquisa, a capacitação caracterizada como uma ação de informação e de educação, mediada por profissional da informação, se caracteriza como nosso principal instrumento em direção ao empoderamento, ou melhor, a um dos graus do empoderamento, que é a preparação do homem para o trabalho. Como já explicamos, há graus de empoderamento, nunca se é totalmente empoderado, segundo Horochovski e Meirelles (2007), este não é um conceito que pode ser visto de forma generalizada.

Foi por meio da mediação, do diálogo que influenciou na conscientização e na absolvição do conteúdo disseminado aos moradores, que percebemos indícios de que os participantes da capacitação atingiram o grau do empoderamento ligado à apropriação das informações mediadas, à conscientização da importância de obter informações necessárias à busca por trabalho. Durante a dinâmica de grupo pudemos constatar o empoderamento, quando os participantes passaram por uma entrevista de trabalho fictícia e externalizaram por gestos e palavras, quais as informações cada um deles havia internalizado transformando-as em conhecimento, uma alteração no estado cognitivo, no quadro mental, na zona de desenvolvimento proximal, ou até mesmo no coração daquelas pessoas.

É justamente no último estágio do modelo que se encontra o desejo latente desta tese, o **protagonismo social, o tornar-se sujeito na plenitude**. A informação mediada tem o poder de levar o sujeito ao protagonismo social. Este é um processo lento, que deve ser bem planejado, por exemplo, por profissionais da informação, que amparados por teorias como o sócio-interacionismo, o construtivismo e a hermenêutica podem mergulhar na realidade dos sujeitos de uma pesquisa, buscando nas suas raízes os subsídios para promover o conhecimento.

É um processo que requer uma alta dosagem de alteridade, de autoconhecimento, de se ver, de se reconhecer no outro, e procurar compreender que o outro é o mediador indispensável entre mim e mim mesmo, como diz Sarte (1943). O autoconhecimento seria uma forma primeira de formação de uma competência essencial a de sujeito cognoscente. A alteridade envolve mediação quando do reconhecimento das diferenças, incide sobre um significado coletivo de

informação. Essas são características/competências essenciais a um mediador, sem ela não se pode pensar em planejar uma ação de intervenção para a promoção do protagonismo social.

O conceito de protagonismo tem um significado relacional, na medida em que só pode ser compreendido em relação aos diferentes sujeitos, envolvidos num acontecimento, como explica Klein (2009). O que significa dizer que, este conceito visa deslocar seus atores para o papel principal, por revelar uma dimensão pessoal e ao mesmo tempo plural de convivência com o outro, com a comunidade a qual pertence, promovendo ações de diversos níveis, inclusive informacionais, e potencializado uma dinâmica social e cultural no seu contexto, e na sociedade.

Atingir o protagonismo social é se tornar um sujeito na plenitude, é participar ativamente de processos decisórios, é consumir e produzir, ser mediador e mediado de práticas sociais. Ser protagonista é ser capaz de expressar seus desejos, suas ideias, valorizando o seu saber, mesmo que seja proveniente do senso comum, participando de forma ativa do espaço público. É segundo Luiz (2009) participar das práticas sociais desenvolvidoras de possibilidades emancipatórias, que contribuem para a construção de uma nova cultura e de uma visão crítica do mundo, mas para isso é preciso lutar contra pensamentos arraigados e deslocados historicamente pela tutela dos que manipulam o conhecimento e o acesso a ele.

Temos consciência de que antes de ser protagonista é preciso ter as necessidades básicas supridas, como alimentação, saúde, segurança e educação. Foi nesta última necessidade que atuamos, no sentido de possibilitar o acesso ao trabalho, a uma remuneração para suprir outras necessidades, o que ajuda também na constituição da autoestima dos sujeitos, ao se sentirem valorizados, a produzirem bens ou serviços e serem remunerados por isso. Dessa forma, o acesso ao trabalho se configura como sendo um das dimensões para se chegar ao protagonismo social.

Nesta pesquisa, atuamos para preparar os moradores da Comunidade Santa Clara, que participaram da capacitação, para chegarem à dimensão acesso ao trabalho. Esta foi a principal contribuição desta tese, sem pretensão de afirmarmos que promovemos de forma integral o protagonismo social nos moradores da CSC, mas sim que atingimos uma das suas dimensões.

Os elementos em volta dos estágios do modelo: informação, comunicação, mediação, conhecimento e inteligência, estiveram presentes em todas as fases da

produção e implementação do modelo, bem como na descrição de cada estágio apresentado. A **informação** é um potencial insumo para produzir transformações se for adequadamente comunicada, ou seja, se houver nesta **comunicação**, a **mediação**, a troca, o diálogo, o respeito aos sujeitos que são os receptores e virão a se tornar agentes promotores, desde que a informação tenha se transformado em **conhecimento**, isto é, se houve realmente internalização, a ativação da rede neural, do instrumento mental, da **inteligência** do usuário/mediado/receptor. Ao final, todos os elementos atuam para o crescimento do sujeito, para a disseminação e produção do conhecimento. Acrescentamos ainda que, o triângulo dentro dos círculos significa um ponto de interseção de todos os estágios do modelo, que tem no centro os sujeitos para quem todas as ações foram empreendidas.

Ao descrever as características teóricas e práticas dos elementos integrantes do modelo e a forma como foram aplicados no campo de pesquisa, respondemos ao questionamento norteador desta tese, apontando também para a reflexão no que concerne aos conceitos de empoderamento e protagonismo social. Além disso, descrevemos e analisamos o processo de produção e implementação do modelo de mediação da informação apresentando os subsídios teóricos (teorias e modelos utilizados para o desenvolvimento do modelo de mediação da CSC) e metodológicos (formato usado na montagem e aplicação da capacitação) empregados para a promoção do protagonismo social nos moradores da Comunidade Santa Clara.

Esse modelo comporta em seu cerne, a compreensão de que a mediação da informação, no contexto de uma comunidade, deve ocorrer em uma perspectiva consciente, a partir de uma abordagem ético-informacional e não proselitista, ou seja, não arbitrária, manipuladora, unilateral ou forçosa. O proselitismo pode ser utilizado justamente como princípio de oposição ao trabalho/pesquisa **para e com** os sujeitos, ele torna o outro um objeto estanque, indo de encontro às concepções da mediação. Por isso, o mediador precisa estar preparado e fundamentado nas bases teóricas da mediação da informação, para promoção de ações com vistas ao desenvolvimento do protagonismo social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir uma pesquisa cujos fundamentos teóricos foram se desenvolvendo de forma empírica, em uma realidade complexa e dinâmica como uma comunidade popular, compreendemos que é nas práticas sociais que se pode observar determinados conceitos tomando forma, interagindo e perpassando diversas áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, nos reportamos à mediação da informação que forneceu subsídios teórico-metodológicos para transitar na Ciência da Informação e também na Educação, uma vez que as ações promovidas na Comunidade Santa Clara foram planejadas com base nas ideias de Paulo Freire, permitindo a produção e a implementação de um modelo de mediação da informação, o qual possibilitou a potencialização do protagonismo social nos moradores da CSC, ao passarem por alguns estágios de empoderamento da informação, ao se apropriarem dela e a utilizarem para desenvolver um conjunto de conhecimentos, aptidões e habilidades, como demonstrado na análise e interpretação dos dados coletados durante a capacitação e o grupo focal. Isso significa que nossa hipótese de pesquisa foi corroborada, pois percebemos nas falas dos moradores o interesse em se empoderarem da informação, propiciando o surgimento da consciência do valor que a informação tem em suas vidas.

O caminhar desta investigação, levou-nos também a inferir que um modelo de mediação da informação - desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos do paradigma social da CI, de uma abordagem construtivista e sócio-interacionista, funcionando como um suporte para o desenvolvimento de competências por meio da aprendizagem mediada - pode possibilitar o protagonismo social, através do empoderamento, em moradores de uma comunidade urbana, confirmando nossa tese, a qual é constituída pelos elementos-chave: mediação da informação e aprendizagem dialógica e construtivista. Já a antítese está focalizada na não-mediação e na aprendizagem tradicional; e a síntese integradora se concentra na mediação dialógica para o protagonismo social.

Estes elementos fazem parte de todo o aporte teórico e empírico desta investigação, os quais foram construídos visando fornecer instrumentos para realizar a pesquisa de campo e atingir os objetivos propostos, bem como ver aflorar os

objetivos que estão aparentemente “implícitos” no coração desta pesquisa, que é o de contribuir para que os sujeitos da pesquisa possam iniciar um movimento de socialização, de busca da consciência crítica, do entendimento da sua realidade social, de valorização do seu poder de estar na sociedade e dela participar. Destarte, consideramos como fundamental a mediação promovida pelo profissional da informação, incentivando a disseminação e construção de cultura, crenças, valores e conhecimento de um determinado grupo, de uma determinada comunidade.

Pensando neste movimento de socialização, planejamos uma capacitação, durante a qual foram aplicados recursos didáticos com função social e educacional (charges, tirinhas humorísticas e vídeos) direcionados à construção de saberes compartilhados e à preparação dos indivíduos para agir e transformar seus contextos. A trajetória de planejamento da capacitação foi conduzida por teorias cognitivas, valorizando os hábitos e a cultura local, priorizando abordagens pautadas em uma visão ampla e abrangente decorrente de perspectivas múltiplas, em detrimento de uma visão tecnocrática e economicista com base numa construção imperativa e centralizada.

Na condução deste momento de aprendizagem, um instrutor foi preparado pela pesquisadora, a qual atuou como mediadora durante toda a pesquisa de campo, consciente das posturas e características que o mediador deve ter em um movimento de construção cultural, em um esforço em direção à alteridade. Ademais, destacamos as competências consideradas como fundamentais em mediadores/pesquisadores/instrutores/profissionais da informação para atuar em contextos semelhantes ao desta investigação, tais como: afetividade, sensibilidade, flexibilidade, disponibilidade e interesse, organização, domínio dos repertórios, domínios das tecnologias e demais recursos informacionais.

Ao promover uma ação de cunho informacional e educativo na comunidade, tanto o instrutor quanto o pesquisador também aprenderam, devido à intencionalidade e reciprocidade - essências da mediação -, ou seja, ao promover o aprendizado na perspectiva dialógica de ambos os lados haviam sujeitos e uma troca de experiências ao tentar codificar e decodificar informações, disseminar conhecimentos usando mediação, signos, palavras e significados empregados naquele momento de aprendizagem.

Em relação às competências detectadas nos moradores/participantes da capacitação, foi possível verificar indícios de habilidades, conhecimentos e saberes como: procurar antever problemas, ir além do que é evidente, mostrando-se proativo no momento de uma entrevista de trabalho, respondendo prontamente aos questionamentos de forma verdadeira e se dispondo a aprender continuamente, para ocupar plenamente a vaga almejada; saber utilizar os recursos disponíveis para obter sucesso nas atividades empreendidas, formulando estratégias, obter o maior número possível de informações a respeito da empresa, na qual deseja trabalhar, procurar antever possíveis questionamentos do entrevistador, e de se mostrar hábil para superar obstáculos diários durante a execução das tarefas dentro da empresa; saber compreender o perfil do profissional que as empresas buscam, aprender a aprender, saber envolver-se também com a situação apresentada e se sentir estimulado a buscar cada vez mais melhorias para si e para sua comunidade. Dessa forma, a preparação para o acesso ao mundo do trabalho se configura como sendo um das dimensões para se chegar ao protagonismo social.

Ressaltamos que além das competências apresentadas, o mediador para atuar em uma comunidade urbana – uma realidade dinâmica e complexa - com objetivo de fortalecer a interação entre os sujeitos, deve propagar a seguinte ideia: quem é privado, por questões econômicas, sociais ou culturais, de ter acesso ao conhecimento, não pode se inibir e pensar que, em razão disso, deve se manter 'fora' da sociedade da informação. Ao contrário, quem se encontra nessa situação precisa refletir sobre sua condição e sobre o conhecimento empírico que detém, e ter consciência de que pode se desenvolver cognitivamente. Nessa perspectiva, a criação e o acionamento de um modelo de mediação da informação podem influenciar nesse processo de desenvolvimento cognitivo, por meio da promoção de competências em informação e da consciência de automodificabilidade.

Podemos observar na Comunidade Santa Clara como as interações sociais se constituem em um espaço social, onde as ações de informação ocorreram em um movimento de reconstrução desse espaço físico, tornando-o um lugar para além das heterotopias, um lugar repleto de representações e de manifestações culturais, sociais e históricas. Partindo da premissa do sócio-interacionismo vygotskyano, podemos inferir que as ações de informação realizadas na CSC **para** e **com** os moradores produzem conhecimentos, principalmente, a interação dos sujeitos com o

meio onde vivem, a partir da carga cultural e histórica que eles trazem, o que está intrinsicamente ligado à prática social.

A experiência no doutorado-sanduíche, em Rione Sanità, portou-nos de elementos constituídos por teorias e metodologias neste campo de pesquisa italiano, que serviram como subsídios indicadores para planejar as ações de informação implantadas Santa Clara, bem como a produção e implementação do modelo de mediação de informação, que teve como pressupostos teóricos outros modelos que foram testados e experienciados ao longo do processo da pesquisa, quais sejam: modelo comunicação todos-todos de Mendonça; modelo de desenvolvimento humano e modelo de desenvolvimento de competências intelectuais de informação de Sirvent; modelo comportamento informacional de Wilson; modelo mediação potencializadora do desenvolvimento integral e modelo mediar com visão inclusiva de Belmonte; modelo básico de aprendizagem e memória subjacente nas teorias modernas de “processamento de informação” de Gagné e o modelo de integração social de Rione Sanità produzido durante esta pesquisa.

A vivência na Sanità também nos causou a compreensão de que, para atuar contra a marginalização, a fragmentação e seus efeitos, uma forte e nova dinâmica social proveniente da mobilização de indivíduos e de grupos deve ser constituída para aqueles que anseiam por retecer suas vidas e a realidade que os rodeia, colocando em prática ações concretas refletidas de forma cooperada e com metas consolidadas.

Destacamos também que os laços sociais e a identidade de grupos precisam ser repensados, no sentido de considerar que só a partir do respeito pelo diferente, que se pode compreender o sujeito como único, mas que precisa do outro e de tudo o que o rodeia, e da união para sair do estado de degradação. A única dimensão possível é aquela da experimentação contínua, essa opção, no entanto, requer uma leitura permanente das condições do contexto, um acompanhamento constante de processos, uma presença assídua nos pontos de fragilidade, empreendendo ações voltadas para a escolarização e para a formação.

Nesta perspectiva, esforços devem ser empreendidos para identificar barreiras na mediação e vencê-las pelos canais de comunicação, das fontes, das possibilidades, da comunicação oral, identificando qual a linguagem usar nesse contexto social da comunidade, e quais os meios comunicacionais utilizados para

melhorar as barreiras. Transcender o conceito de mediador para ressignificar e transformar o mundo, pode provocar o fortalecimento de constructos teóricos da mediação da informação.

Durante esta pesquisa, tal transcendência ocorreu quando o mediador, dentro do campo de pesquisa, no processo de codificação e decodificação das informações repassadas pelos sujeitos da pesquisa - como sendo suas necessidades informacionais -, interpretou-as a partir daquela realidade social, visualizando as brechas a serem preenchidas. Essa seria a plenitude de trabalho de um mediador, de ir além da superfície das demandas, do que está sendo solicitado, procurando entender o lugar do profissional da informação, localizando as lacunas e preenchendo-as ao proporcionar mais informações para os moradores, não só na função imediatista, mas mostrando a complexidade e o desejo de quem medeia, que é provocar no outro uma função.

A introdução dos princípios do protagonismo social integrado fortalece as ações de informação e deve estar atrelado à oportunidade de possibilitar formas concretas, reais e legítimas de apropriação da informação, de empoderamento cultural e social. Obviamente não se tem controle ou poder sobre a informação, seja ela implícita ou explícita, mas pode-se desenvolver uma autoconsciência da relevância da informação para a dinamização do protagonismo, baseado na premissa de que só a partir de ações dialógicas e conjuntas, e do entendimento de que não há autossuficiência em um trabalho dessa dimensão, que os sujeitos podem se tornar protagonistas.

Observamos que na Comunidade em Santa Clara e em Rione Sanità, de forma lenta e progressiva, as interações sociais estão constituindo um espaço social, onde se experimenta um movimento de reconstrução do espaço físico, tornando-se um lugar além heterotopia, um lugar cheio de representações e eventos culturais, sociais e históricos.

O esforço hercúleo das líderes comunitárias da Sanità e na Santa Clara é uma gota d'água no oceano de pessoas em situação de fragilidade, que precisam de direcionamentos e incentivos. Instituições, organizações, universidades podem atuar, neste contexto, com projetos de extensão e de pesquisas, no sentido de estudar essas realidades e descobrir possíveis caminhos para autonomia dos sujeitos necessitados.

Uma alternativa que está pautada em não apenas promover projetos, mas em constituir grupos nas comunidades, os quais seriam responsáveis por produzir tais projetos, encaminhando-os aos órgãos e entidades competentes para cada demanda. Os sujeitos destes grupos devem se preparar para tal intento, participando de cursos fundamentados nas teorias da mediação para a formação de competências em informação, direcionadas para a confecção de projetos, tendo em seu cerne a cultura do não-assistencialismo, procurando afastar da cultura de cada comunidade as concepções da cidadania assistida e da cidadania tutelada, ao disseminar os princípios da cidadania plena, os quais se concentram em estar preparado para a autonomia, em buscar oportunidades de participação efetiva nos processos histórico-sociais da sociedade, se distanciando da alienação, da dependência ao desenvolver consciência crítica, responsabilidade individual e coletiva, aceitar e conviver com diferentes pontos de vista.

Ao final desta pesquisa de doutorado almejamos que o modelo de mediação da informação, que foi construído a partir do trabalho e das experiências nos campos de pesquisa brasileiro e italiano, possa ser propagado para diversas comunidades, como um exemplo efetivo da capacidade de fornecer formas reais e legítimas de empoderamento da informação e emancipação cultural e social na realidade e vida dos sujeitos.

Para futuras pesquisas recomendamos, além de testar o modelo de mediação em outras comunidades, tentar ampliá-lo, a partir de dados empíricos de distintas realidades sociais, bem como buscar na literatura, nacional e internacional, mais indícios de conexões entre a mediação da informação para a formação de competências em informação e o empoderamento, como uma forma de propiciar reflexões teórico-metodológicas, pensando-se na consolidação do conceito de mediação da informação para a área da Ciência da Informação e para sua aplicabilidade em contextos diversos.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Luis A. Conversar para aprender. Gadamer y la educación. **Sinéctica: Revista Electrónica de Educación**, México, v. 23, p. 11-18, jan./2004.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009.
- _____. de. Mediação da informação: ampliando o conceito de disseminação. In: VALENTIM, M. (Org.). **Gestão da Informação e do Conhecimento**. São Paulo: Editora Polis, 2008, v. 1, p. 41-54.
- _____. de. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, J. P. (Org.) **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p.33-45.
- _____. Profissional bibliotecário: um pacto com o excludente. In: BAPTISTA, S. G.; MUELLER, S. P. M. (Org.) **Profissional da informação: o espaço de trabalho**. Brasília: Thesaurus, 2004. p.70-86.
- ALMEIDA, M. A. de. A produção social do conhecimento na sociedade da informação. **Informação & Sociedade: estudos**, v. 19, n. 1, p. 11-18, 2009.
- ALVES, T. L. B.; PEREIRA, S. S.; CABRAL, L. do N. A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 417-432, maio/ago., 2013.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Report of the Presidential Committee on information literacy**: Final report. 10/01/1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilist1st.html>>. Acesso em: 10 nov. 2007.
- ARAÚJO, Carlos Alberto. Estudos de usuários: pluralidade teórica, diversidade de objetos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero reto e Augusto Pinheiro. Edição e revista atualizada. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BELMONTE, L. T. **El professor mediador del aprendizaje**. Chile: Arrayán Editores S. A., 2007.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2. ed. revista e ampliada. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

_____. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v.2, n.2, p.78-89, dez. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In: _____. (Org.). **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, p. 09-17.

_____. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: _____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 223-252.

BRAMAN, Sandra. Defining information: an approach for policymakers. **Telecommunication Policy**, v. 13, set./1989, p. 233-242.

BRENNAND, Edna G de G. Uma nova política de civilização: a sociedade informacional. In: AQUINO, M. de A. (Org.) **O campo da ciência da informação: gênese, conexões e especificidades**. João Pessoa: Ed. Universitária, p. 199-208, 2002.

BROOKES, B. C. The foundations of information science. Part. I. Philosophical aspects. **Journal of Information Science**, v. 2, p. 125-133, 1980.

BRUCE, C. **The seven faces of information literacy**. Adelaide: Auslib Press, 1997. p.110-151.

BUNGE, M. **Teoria e Realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1974.

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

CALTABIANO, C. **Gli anticorpi della società civile**: nono rapporto sull'associazionismo sociale. Roma, 2006. Disponível em: <http://www.ideeinrete.coop/aggiunte/rapporto_associazionismo.pdf>. Acesso em: dezembro 2013.

CAPPELLETTI, P.; MARTINELLI, M. **Animare la città**. Percorsi di community building. Trento, Itália: Erickson, 2010.

_____. **Periferie umane nelle città frantumate**. Convegno Nazionale Caritas Diocesane. Centro Congressi Lingotto, Torino, Itália, 2009.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e Ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., Belo Horizonte, 2003. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003.

CARVALHO, Katia Maria Coelho Custódio de. Admirável mundo da informação e do conhecimento: livro impresso em papel e livro eletrônico. **Biblios** (Lima), <http://www.biblosperu.com>, v. 7, n. 24, p. n.24, 2006.

_____.; SCHWARZELMULLER, Anna Friedericka. O humano e o tecnológico nas organizações: tecnologia multimídia: um novo instrumento de conhecimento. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 142, p. 15-28, 2006a.

_____. O Profissional da Informação: o humano multifacetado. **DataGramZero** (Rio de Janeiro), on-line, v. 3, p. 5, 2002.

_____. Cidadania: direito à informação e à comunicação. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 100, Rio de Janeiro, jan-mar, 1990.

COLLINS, H.; KUSCH, M. **The shape of actions**. What humans and machines can do. Cambridge: London, The MIT Press, 1999.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. 13., **Anais...** ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em: <www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc>. Acesso em: 15 abr. 2008.

DALLA ZEN, Ana M. A Crise de paradigmas e a resignificação do conhecimento para o século XXI. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 49 - 63, jul./dez. 2010.

DAVALLON, Jean. La médiation ou la communication en procès?. **Médiation & Information (MEI)**, Paris: L'Harmattan, n.19, p.39-59, 2003.

DAVIS, M. **Planet of Slums**. Relatório do Programa de Assentamentos das Nações Unidas. London: ONU, 2003.

DELAIA, C. R. Subsídios para uma política de gestão da informação da Embrapa Solos – à luz do regime de informação. In: **Encontro Nacional de Pesquisa da ANCIB**, 2009, João Pessoa. X Enancib. João Pessoa: UFPB-DCI, 2009. (Comunicação oral).

DEMO, Pedro. **Introdução à sociologia**: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DERVIN, B. An overview of sense-making research: concepts, methods and results to date. In: INTERNATIONAL COMMUNICATIONS ASSOCIATION ANNUAL MEETING. **Anais...** Dallas, Texas, 1983. Disponível em: <<http://communication.sbs.ohio-state.edu/sense-making/art/artdervin83.html>>. Acesso em: 02 abril 2014.

_____. On studying information seeking methodologically: The implications of connecting metatheory to method. **Information Processing and Management**, v. 35, n. 6, p.727–750, 1999.

_____. Given a context by any other name: Methodological tools for taming the unruly beast. In: _____; Foreman-Wernet, L.; Lauterbach, E. (Eds.). **Sense-making methodology reader**: Selected writings of Brenda Dervin Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003. p. 111–132.

DODEBEI, Vera Lucia Doyle. **Tesouro**: linguagem de representação da memória documentária. Rio de Janeiro: Editora Interciência, Niterói: Intertexto, 2002.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Competência em Informação: melhores práticas educacionais voltadas para a Information Literacy. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21, jul. 2005, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: FEBAB, 2005. 1 CD-ROM.

_____. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./ abr. 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010019652003000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abril 2012.

_____. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. **Ponto de Acesso**. Revista do Instituto de Ciência da Informação da UFBA, v. 1, n. 1, 2007.

DUMONT, Lígia M. M.; GATTONI, Roberto L. C. As relações informacionais na sociedade reflexiva de Giddens. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 46-53, set./dez. 2003.

EKBIA, H. Information in Action: A Situated View. **Proceedings of the American Society for Information Science and Technology**. Indiana-EUA, v. 46, n. 1, p. 1-11, 2009.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, p. 42-62.

FARIAS, M. G. G.; FREIRE, I. M. Ação de mediação para inclusão social de comunidades. **Informação & Informação**, Londrina, v. 16 n. 3, p. 76– 95, jan./ jun. 2011.

_____; VARELA, A. V., FREIRE, I. M. Information Mediation for Social Inclusion in a Poor Urban Community in Brazil. De Gruyter: **Libri**, v. 63, n.3, p. 179-189, 2013.

_____. **A inclusão da comunidade Santa Clara na sociedade da informação**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

_____; VARELA. Desenvolvimento de competências informacionais em moradores de comunidades populares urbanas. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2012, Rio de Janeiro. **Anais... XIII ENANCIB 2012**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

FERES, G. G.; BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação: um diferencial da qualidade em publicações científicas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.5, n.1/2, p. 70-83, jan./dez. 2009.

FERNÁNDEZ-LABASTIDA, Francisco. Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. **Anuario Filosófico**, 36, p. 55-76, 2006.

Disponível em: < <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/15946>> . Acesso em 05 nov. 2013.

FERREIRA, Leticia Elaine; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. A mediação da informação no âmbito da arquivística. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.18, n.1, p.158-167, jan./mar. 2013.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press, 1980.

FONTANA, Edgardo; FONTANA, Natalia; GAGO, Verónica; SANTUCHO, Mario; SCOLNIK, Sebastián; SZTULWARK, Diego. **Argentina, Apuntes para el nuevo protagonismo social**. Buenos Aires: Ediciones de mano en mano, Colectivo Situaciones, 2002.

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: _____. **Ditos e escritos**. Tradução: Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro Forense: Universitária, 2001.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Ed. Graal, 1979.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 483-502, set./dez., 2005.

FREIRE, I. M. A responsabilidade social da Ciência da Informação na perspectiva da consciência possível. **DataGramZero** - Revista de Ciência da Informação, v.5, n.1, fev. 2004.

_____. **A responsabilidade social da ciência da informação e/ou O olhar da consciência possível sobre o campo científico**. 2001. 166f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Convênio CNPq/IBICT – UFRJ/ECO, Rio de Janeiro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 37, p. 417 - 442, set./dez., 2010.

FROHMANN, B. Taking policy beyond information science: applying the actor network theory for connectedness: information, systems, people, organizations. In: ANNUAL CONFERENCE CANADIAN ASSOCIATION FOR INFORMATION SCIENCE, 23, **Anais...** 1995, Edmond, Alberta. Disponível em: <<http://instruct.uwo.ca/faculty/Frohmann>>. Acesso em: 19 out. 2012.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES (FLEM). **Capacitação de lideranças comunitárias**: uma experiência de gestão compartilhada para o combate à pobreza. Salvador: Flem, 2004.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAGNÉ, Robert M. **Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino**. Tradução Rute Vivian Angelo. Porto Alegre: Ed. Globo, 1980.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 15-50.

GARCIA, R. M. **Modelos de comportamento de busca de informação**: contribuições para a Organização da Informação. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

GIANOTTEN, Vera; WIT, Ton de. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 158-188.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.2, p.20-31, maio-ago/2004.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 67-80.

GOMES, Henriette. F. Tendências de pesquisa sobre mediação, circulação e apropriação da informação no Brasil: estudo em periódicos e anais dos ENANCIB (2008-2009). **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.3, n.1, p.85-99, jan./dez. 2010.

_____.; SANTOS, R. do R. Bibliotecas universitárias e a mediação da informação no ambiente virtual: informações, atividades e recursos de comunicação disponíveis em *sites*. In: X ENANCIB: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2009, João Pessoa. **Anais... X ENANCIB: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**. João Pessoa: UFPB, 2009. v. 1.

_____. **Práticas pedagógicas e espaços informacionais da universidade: possibilidades de integração na construção do espaço crítico**. 2006. 371f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

GONÇALVES, Marcio. Abordagem sense-making na Ciência da Informação: uma breve contextualização. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.9, n.2, p.1-11, jan. /jun. 2012.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Regime de informação: construção de um conceito. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, PB, v.22, n.3, p. 43-60, set./dez. 2012.

_____. Escopo e abrangência da Ciência da Informação e a Pós-Graduação na área: anotações para uma reflexão. **Transinformação**, Campinas, SP, v. 15, n.1, p. 31-43, jan./abr., 2003.

_____. Novos cenários políticos para a informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 27-40, jan./abr. 2002.

_____. Da política de informação ao papel da informação na política contemporânea. **Revista Internacional de Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 57-93, abr. 1999.

_____. Da organização do conhecimento às políticas de informação. **INFORMARE: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v.2, n. 2, p. 58-66, jul./dez. 1996.

GONZÁLEZ, F. ¿Que es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 20, n.1, p. 1-

25, abr. 2005. Disponível em:< http://www.scielo.org.br/scielo.php?pid=S1316-00872005000100002&script=sci_arttext >. Acesso em: 01 fev. 2013.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1997.

GRACIOSO, Luciana de Souza. **Filosofia da linguagem e ciência da informação**: jogos de linguagem e ação comunicativa no contexto das ações de informação em tecnologias virtuais. 2008. 176f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal Fluminense; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de pós-graduação em Ciência da informação. Rio de Janeiro-RJ: UFF/IBICT/PPGCI, 2008.

GROSSI, E.P.; BORDIN, J. **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1993.

HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HJØRLAND, Birger; ALBRECHTSEN, Hanne. Toward a new horizon in information science: domain-analysis. **Journal of the American Society of Information Science**, v.46, n.6, p. 400-425, 1995.

_____. Domain Analysis: A Socio-Cognitive Orientation for Information Science Research. **Bulletin of the American Society for Information Science and Technology**, v. 30, n. 3, fev./mar. 2004. Disponível em:<<http://www.asis.org/Bulletin/Feb-04/hjorland.html>>. Acesso em 22 abril 2013.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, II, Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007.

KLEIN, Otavio J. Para compreender o protagonismo social na construção do telejornalismo em rede. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXXII, 2009, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2009.

KUHLTHAU, C. C. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14.

_____. **Seeking meaning**: a process approach to library and information services. Norwood: Ablex, 1993.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 3. ed. São. Paulo: Perspectiva, 1992. 257 p.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 51-81.

_____. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LECCARDI, C. Responsabilità. In: MELUCCI, A. (Org.). **Parole chiave**. Roma: Carocci, 2000, p. 157-168.

LUIZ, Danuta E. C. Capacitação e emancipação: uma relação possível. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8 n.1 p. 68-88. jan./jun. 2009.

MAGATTI, M. **La città abbandonata**. Dove sono e come cambiano le periferie italiane, Bologna, Itália: Il Mulino, 2007.

MARCELLO, G.; LICURSI, S. Un'esperienza laboratoriale nel Quartiere della Sanità a Napoli. Alcune riflessioni da una ricerca in corso. In: ESPANET CONFERENCE, 2012, Roma, **Anais...** Roma, 2012.

MARTELETO, Regina M. Conhecimento e Sociedade: pressupostos da antropologia da informação. In: AQUINO, M. A. **O campo da ciência da informação: gênese, conexões e especificidades**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. p.101-115.

_____; VALLA, Victor V. Informação e educação popular: o conhecimento social no campo da saúde. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, n. esp., p. 8-21, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/648/721>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

_____; ANDALÉCIO, A. M. L. Jovens e violência: construção de informações nos processos de mediação e apropriação do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7., 2006, Marília. **Anais ...** São Paulo: UNESP, 2005. Disponível em: <<http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/enancib/viewabstract.php?id=301>>. Acesso em: 27 set. 2012.

MARTINS, Ana A. L. Mediação informacional: uma perspectiva a partir do campo social da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDONÇA, Ana Valéria Machado. **Os processos de comunicação e o modelo todos-todos:** uma relação possível com o programa saúde da família. Brasília: CID/UNB; NESP, 2007. 62 p. (Série Tempus).

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. Dória. Ed. revista e modificada. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOORE, Nick. **The information society in World:** information report 1997/98. Paris: UNESCO Publishing, 1997.

NASCIMENTO, Denise M.; MARTELETO, Regina M. A informação construída nos meandros dos conceitos da teoria social de Pierre Bordieu. **DataGramaZero:** Revista de Ciência da Informação, Porto Alegre, v.5, n.5, out. 2004.

NASCIMENTO, Denise M. A abordagem sócio-cultural da informação. **Informação & Sociedade: Estudos,** João Pessoa, v.16, n.2, p.25-35, jul./dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.** España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto de Tecnologías Educativas. 2006. Disponível em: <www.ite.educación.es>. Acesso em: 21 abr. 2013.

OSTERMANN, F. **A epistemologia de Kuhn.** Cad. Cat. Ens. Fis., Florianópolis, v.13, n. 3, p.184-196, dez./1996.

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

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, Marilda L. Ginez de; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy P. (Orgs.). **Informação e contemporaneidade:** perspectivas. Recife: Néctar, 2007. p. 47-96.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. Discours du directeur du Bureau international d'éducation. In: QUATORZIEME CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. **Procès-verbaux et recommandations**. Genebra: Bureau international d'éducation, 1951. p. 28.

_____. Discours du directeur du Bureau international d'éducation. In: TREIZIEME CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. **Procès-verbaux et recommandations**. Genebra: Bureau international d'éducation, 1950.p. 35-36.

_____. Development and learning. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 11, n. 3, p. 176-186, 1964.

_____. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympo, 1988.

_____. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Ed. Melhoramentos/Editora de São Paulo, 1977.

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em educação. 2004. 232f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PIETROCOLA, Maurício. Construção e realidade: o realismo científico de Mário Bunge e o ensino de ciência através de modelos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 4, n. 3, p. 213-227, 1999.

PINTO, María; URIBE TIRADO, Alejandro; GÓMEZ DÍAZ, Raquel; CORDÓN, José Antonio. La producción científica internacional sobre competencias informacionales e informáticas: tendencias e interrelaciones. **Información, cultura y sociedad**, Buenos Aires, n. 25, p. 29-62, 2011.

PINTO MOLINA, María. **Habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior**. Universidad de Granada, 2005. (Portal ALFIN - EEES). Disponível em: <<http://www.um.es/dp-lengua-espa/documentos/habilidades-competencias.pdf>>. Acesso em: dezembro 2013.

RAMONET, Ignacio. **A colonização do ciberespaço**. Diplô: cadernos. São Paulo, n.1, p.38-41, 2004.

RICHARDSON, R. J.; COLABORADORES. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2000.

SANTOS, E. L.; PIERUCCINI, I. . Infoeducação e cultura quilombola: uma perspectiva de diálogo entre sujeitos e saberes. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** - ABPN, v. 3, p. 95-111, 2012.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. av.** [online]., v.2, n.2, pp. 46-71, 1988

SARTRE, Jean P. **L'être et le néant**. Paris: Gallimard, 1943.

SCHÖNHERR-MANN, Hans-Martin. **Hans-Georg Gadamer – Wahrheit und Methode**. Copyright: Goethe-Institut e. V., Online-Redaktion Januar 2010. Disponível em: <<http://www.goethe.de/ges/phi/prt/de5483251.htm>>. Acesso em 29 out. 2013.

SAYÃO, L. F. Modelos teóricos em ciência da informação: abstração e método científico. **Ciência da informação**, Brasília, DF, v.30, n.1, p.82-91, jan./abr. 2001.

SHERA, Jesse H. Epistemologia Social e Biblioteconomia. **Ciência da Informação**, Brasília, v.6., n.1, p. 9-12, 1977.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; TEIXEIRA, Alexandre Andrade. Sociedade do conhecimento e ciência administrativa: reflexões iniciais sobre a gestão do conhecimento e suas implicações organizacionais. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, MG, v.11, n.2, p. 220 -232, maio/ago. 2006.

SILVA, Armando M. Informação e Cultura. In: **A informação: da compreensão do fenômeno e construção do objecto científico**. Porto: Afrontamento, 2006.

_____. Mediações e mediadores em Ciência da Informação. **PRISMA.COM**, n. 9, 2010, p. 1-37.

SILVA, Jonathas C. L.; SILVA, Andreia S. R. A mediação da informação como prática pedagógica no contexto da biblioteca escolar: algumas considerações. **Bibl. Esc. em Rev.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 1-30, 2012.

_____. Necessidades de informação e satisfação do usuário: algumas considerações no âmbito dos usuários da informação. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 102-123, jul./dez. 2012.

_____.; FARIAS, Maria G. G. Reflexões teóricas sobre a construção paradigmática da Ciência da Informação: considerações acerca do(s) paradigma(s) cognitivo(s) e social. **Biblios**, Lima, Peru, n. 51, p. 42-56, 2013.

_____.; GOMES, Henriette Ferreira. O conceito de informação pelo viés da alteridade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013.

SIRVENT, Maria Teresa. (Org.) **Educação comunitária: a experiência do Espírito Santo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SOUTO, Leonardo Fernandes. **Mediação em serviços de disseminação seletiva de informações no ambiente de bibliotecas digitais federadas**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes/USP, São Paulo, 2008.

TAVARES, Rosemeire Barbosa. **Comunicação da informação em comunidades que leva em conta letramento informacional e trabalho colaborativo para desenvolvimento de cidadania**. 2011. 246f. Tese (Doutorado em Ciência de Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

TEIXEIRA, Cristina. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XII, 2005, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte, 2005.

TORRES, Márcia Zampieri. Situações-problema como recurso de avaliação de competências no Enem. In: Ministério da Educação. (Org.). **Eixos cognitivos do Enem**, Brasília, 2007, p. 31-53.

TRIBUS, Myron. **Bridging in Both Directions**. 2001. Disponível em: <<http://www.feuersteintraining.co.uk/pdf/Bridging.pdf>>. Acesso em: 20 março 2014.

UNESCO. **Freedom of Expression, Access to Information and Empowerment of People**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009.

UNGER, R.J.G.; FREIRE, I.M. Regimes de informação na sociedade da informação: uma contribuição para a gestão de informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 4, n. 1, p. 87-114, jan./jun. 2008.

VARELA, A. V.; BARBOSA, M.; FARIAS, M. G. G. Mediação em múltiplas abordagens. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 138 - 170, maio./ago. 2014.

_____;_____;_____. Desenvolvimento de competências informacionais, científicas e tecnológicas: responsabilidade do ensino superior com parceria entre a docência e a biblioteca. In: BELLUZZO, Regina Celia Baptista; FERES, Glória Georges (Org.). **Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: Febab, 2013, p. 169-202.

_____. Estilos de aprendizagem e o ensino superior: potencializando a atitude científica. In: Daniela Melaré Vieira Barros. (Org.). **Estilos de Aprendizagem na Atualidade**. Lisboa: Universidade Aberta-Portugal, 2011, v. 1, p. 1-17.

_____. Informação, cognição e mediação: vertentes, contextos e pretextos. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação**, v. 1, p. 21-45, 2008.

_____; BARBOSA, M, A. Acesso ao conhecimento, mediação e multirreferencialidade. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, p. 187-203, 2009.

_____. **Informação e Construção da Cidadania**. Brasília: Thesaurus, 2007. v. 1. 167p.

_____. **Informação e Autonomia: a mediação segundo Feuerstein**. 1. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2007a, v. 1. 368p.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar./ago., 2011.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, Campinas-SP, v.2, n.1, p. 1-15, 2001.

VENÂNCIO, Ludmila; NASSIF, Mônica Erichsen. O comportamento de busca de informação sob o enfoque da cognição situada: um estudo empírico qualitativo. **Ci. Inf., Brasília**, v. 37, n. 1, p. 95-106, jan./abr. 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão social em debate. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

WERSIG, G. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

WILSON, T.D. On user studies and information needs. **Journal of Documentation**, v.37, n.1, p. 3-15, 1981. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/9-1/paper164.html>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. **Information behaviour, an interdisciplinary perspective**. 1996. Disponível em:<<http://informationr.net/tdw/publ/infbehav/>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Models in information behaviour research. **Journal of Documentation**. London, v.55, n.3, p. 249-270, jun./1999.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – EMENTA DO CURSO “PREPARATÓRIO PARA ENTREVISTA DE TRABALHO” DESTINADO AOS MORADORES DA CSC

Preparatório para entrevista de trabalho	
Ministrante	Concluinte do curso de Administração da UFPB
Público-alvo	Moradores da Comunidade Santa Clara indicados pela Associação de Moradores, que serão disseminadores e mediadores após a conclusão da capacitação para outros moradores interessados.
Duração	06 horas – dois sábados – turno vespertino - (período a ser acordado com a Associação de Moradores).
Objetivos	Apresentar ao candidato a forma adequada do vestuário e da higiene pessoal; orientar como se comunicar adequadamente; desenvolver a capacidade de antever possíveis questionamentos do entrevistador. Indicar fontes de informação para futuras pesquisas sobre a temática. Mostrar qual o perfil de profissional que as empresas buscam.
Competências e habilidades	Possuir um vocabulário adequado; ter uma boa apresentação quanto à estética e à postura; habilidade de ser proativo quanto às informações a serem respondidas.
Metodologia de ensino	O curso será ministrado com a utilização de método expositivo oportunizando intervenções por parte dos moradores/alunos. Para isso, seguir-se-á a seguinte estrutura: apresentação do conteúdo programático e objetivos de aprendizagem; exposição dialógica do conteúdo; síntese do conteúdo abordado.
Recursos didáticos	Apresentação de <i>slides</i> em projetor multimídia e de vídeos como suporte pedagógico, além de distribuição de material impresso.
Avaliação	Simulação de entrevista de trabalho.

APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE PROSPECÇÃO

DATA:
NOME:
IDADE:
NATURALIDADE:
ESTADO CIVIL:
FILHOS:
ESCOLARIDADE:
PROFISSÃO:
OCUPAÇÃO:
ONDE TRABALHA/ATUA:
LUGAR DA ENTREVISTA:
FILMAGEM: SIM () NÃO ()
AUDIO: SIM () NÃO ()
FOTOS: SIM () NÃO ()
DIVULGAÇÃO: SIM () NÃO ()
CONTATO: TEL.:
OBSERVAÇÃO:

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA “PREPARATÓRIO PARA ENTREVISTA DE TRABALHO”

Categoria: Preparatório para entrevista de trabalho
1 – O senhor(a) está empregado? Está satisfeito ou gostaria de buscar outras oportunidades?
2 – Já participou de alguma entrevista de trabalho? Se sim, quais foram suas dificuldades?
3 – Poderia me dizer como deve se apresentar em uma entrevista de trabalho? O que é imprescindível nesse momento?
4 – Perdeu alguma oportunidade de trabalho por não ter obtido êxito numa entrevista de trabalho?
5 – Quais as suas expectativas em relação ao aprendizado durante essa capacitação?
6 – O que lhe motivou a participar dessa capacitação?
7 - Quando há dúvidas a respeito dessa temática, quais fontes de informação o senhor(a) usa para buscar as informações desejadas?

**APÊNDICE D - CURSO PREPARATÓRIO PARA ENTREVISTA PARA OS
MORADORES DA COMUNIDADE SANTA CLARA**

PLANO DE CURSO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

SETOR DE ESTUDO

Administração

INSTRUTORA

Gláucia Pontes – graduada em Administração

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Maria Giovanna Guedes Farias - Doutoranda em Ciência da Informação UFBA

TEMA

Preparação para entrevista de trabalho

Duração: 06 horas

2 OBJETIVOS

- a) Apresentar ao candidato a forma adequada do vestuário e da higiene pessoal;
- b) Orientar como se comunicar adequadamente;
- c) Desenvolver a capacidade de antever possíveis questionamentos do entrevistador;
- d) Indicar fontes de busca de trabalho;
- e) Mostrar qual o perfil de profissional as empresas buscam.

3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ALCANÇADAS PELOS ALUNOS

- a) Desenvolver um vocabulário adequado;
- b) Ser capaz de fazer uma boa apresentação quanto à estética e à postura;
- c) Habilidade de ser proativo quanto às informações a serem respondidas durante a entrevista.

4 CONTÉUDO PROGRAMÁTICO

- a) Antes da Entrevista
- b) Entrevista

- c) Tipos de Entrevista
- d) Postura Corporal em Entrevista de Emprego: gestos, voz, vestimenta.
- e) O currículo
- f) Inteligência emocional
- g) Dinâmicas de grupo

5 METODOLOGIA DE ENSINO

O curso será ministrado através do método expositivo, com possibilidade de intervenções por parte dos alunos, de acordo com a seguinte estrutura:

- a) Apresentação do conteúdo programático e objetivos de aprendizagem.
- b) Exposição dialógica do conteúdo.
- c) Síntese do conteúdo abordado.
- d) Solicitação de atividade de avaliação do aprendizado.
- e) Indicação de referências para leitura.

6 RECURSOS DIDÁTICOS

- a) Apresentação de slides em projetor multimídia;



- b) Esquema de conteúdo da aula;
- c) Apresentação de vídeo

7 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Simulação de uma entrevista de trabalho, dinâmica de grupo.

APÊNDICE E - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Tema geral

O conteúdo e a forma de aplicação da capacitação, e a utilização dos conhecimentos adquiridos.

Tópicos para a discussão

Expectativa em relação à aprendizagem através dos conhecimentos disseminados pela capacitação.

O formato e o conteúdo era o esperado

Aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a capacitação

Havia a necessidade anterior de obter informações relacionadas à temática dessa capacitação

Fontes de informação utilizadas anteriormente para buscar a informação desejada

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa intitula-se “ANÁLISE DA PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM MODELO DE MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE URBANA” e está sendo desenvolvida por mim, Maria Giovanna Guedes Farias, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob orientação da Profa. Dra. Aida Varela Varela e co-orientação da Profa. Dra. Isa Maria Freire.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de produção e implementação de um modelo de mediação da informação, com vistas a oferecer subsídios teórico-metodológicos para promoção do protagonismo social nos moradores da Comunidade Santa Clara.

Solicito sua permissão para utilizar os dados da entrevista a mim concedida e apresentá-los nessa tese de doutorado ou em forma comunicação a ser apresentada em congresso e/ou publicação em revistas científicas, com o compromisso de manter o sigilo dos dados que possam identificá-los.

Coloco-me à sua disposição para prestar qualquer esclarecimento sobre a pesquisa, em qualquer etapa da mesma pelo telefone: (83) 9600-2851 e endereço: Rua Golfo de Veneza, 50 – ap. 203 – Intermares – Cabedelo-PB.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e dou o meu consentimento. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2014.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante (entrevistado/a)

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA CAMPO DE PESQUISA ITÁLIA

Tópicos e sugestões:

Entrevista com a líder do trabalho voluntário Suor Lucia

- a) Dados pessoais, quanto tempo atua em Rione Sanità e porque. O que motiva a fazer esse trabalho.
- b) Sobre Rione - descrição geográfica e demográfica. Infraestrutura.
- c) História do bairro, isolamento e exclusão das políticas públicas. População proveniência e ocupação.
- d) Informações a respeito do trabalho realizado, ações em prol da população de Rione.
- e) Quais instituições atuam na Sanità e como se dá o trabalho.
- f) Principais problemas de Rione.
- g) Quem é atendido e de que forma. De que forma ocorre a integração social.
- h) Progressos percebidos após as ações de integração. Planos futuros.

Entrevista com voluntários

- a) Dados pessoais, proveniência, formação.
- b) Quais as ações desenvolvidas.
- c) A motivação em ser voluntário.
- d) As dificuldades na realização do trabalho.
- e) O progresso obtido desde o início do trabalho como voluntário.
- f) Dificuldades para a integração social.
- g) Quem é atendido e de que forma. De que forma ocorre a integração social.
- h) Progressos percebidos após as ações de integração. Planos futuros.

Entrevista com moradores

1. Dados pessoais, tempo de moradia em Rione.
2. Descrição dos problemas da Sanità e o sentimento perante eles.
3. Participação nas ações promovidas pelos voluntários.
4. Como são vistas essas ações voluntárias.
5. Melhorias a partir dessas ações.
6. Desejo para o futuro próprio e do Rione.

APÊNDICE H - MODULLO PER INTERVISTE

Gentile Signore/a,

Questa ricerca dal titolo "Analisi della implementazione di un modello dinamico di mediazione dell'informazione per l'inclusione di comunità urbane nella società dell'informazione" è svolta dalla dottoranda Maria Giovanna Guedes Farias del Programa di Post-laurea in Scienze dell'Informazione presso l'Università Federal da Bahia (UFBA), Brasile, sotto la guida della professoressa Aida Varela Varela e del co-supervisione professoressa Isa Maria Freire.

L'obiettivo generale della ricerca è di osservare le dinamiche relative all'integrazione sociale e l'empowerment delle informazioni per i cittadini del Rione Sanità, Napoli, Italia. Ai sensi dell'art.13 del decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 si informa che il trattamento dei dati personali forniti saranno utilizzati solo ed unicamente ai fini della ricerca suddetta.

Le elaborazioni saranno oggetto di analisi aggregate e verranno effettuate in forma assolutamente anonima. La ricercatrice sarà a vostra disposizione per fornire ogni chiarimento sulla ricerca in qualsiasi momento della stessa, all'indirizzo e-mail: mgiovannaguedes@gmail.com.

Dichiaro

che sono stato\a debitamente informato\la sulla ricerca e do il mio consenso.

Napoli , _____ di _____ 2014.

Cordiale Saluti,

Firma della Riccatrice

Firma del Intervistato

APÊNDICE I - RELATO DE TRABALHO SOCIAL EM COSENZA

O relato a seguir apresenta um trabalho social similar com o que é desenvolvido na Sanità. É realizado na cidade de Cosenza, onde se localiza a Universidade da Calábria e é coordenado pelo professor doutor Giorgio Marcello na Associação San Pancrazio, que foi criada em janeiro de 1993. Nasceu como uma evolução natural de atividades desenvolvidas a partir de 1989 por um grupo de voluntários dentro de alguns bairros do centro histórico de Cosenza. A associação tem como objetivo colocar em prática oportunidades concretas de solidariedade para tentar superar situações de marginalização e prevenir o aparecimento de qualquer forma de desvio. Atua nas seguintes áreas: evasão escolar; atividades lúdicas e recreativas na rua, no bairro e atividades esportivas; integração dos marginalizados; acolhimento de pessoas em dificuldades e sem moradia fixa. Os objetivos são: remover os problemas de integração escolar, que resultam em elevadas percentagens de seleção, abandono e não cumprimento da obrigação por meio de uma relação sistemática com as crianças e suas famílias; proporcionar oportunidades de participação e relacionamento nos bairros e agregação alternativa e capacitação para aqueles que vivem predominantemente na rua; tentar solicitar a capacidade de autodeterminação possível nas crianças e jovens com deficiência através do acolhimento, sociabilidade, reabilitação, integração em atividades de trabalho simples que têm valor social; e acolher aqueles que vivem em situações de perigo para ajudá-lo a encontrar sua vocação e para apoiá-lo nas escolhas posteriores.

De acordo com prof. Marcello, ele e outros amigos se encontravam na casa de um padre jesuíta para ler o evangelho. A partir dessa experiência decidiram fazer um trabalho que colocasse em prática o que era lido. Há 25 anos pensaram que as crianças e jovens seriam o público ao qual gostariam de atender. Começaram o trabalho com o problema da escola, porque muitos jovens e crianças não iam à escola ou os que iam não tinham bom desempenho. Dessa forma, nasceu o *doposcuola*.

Atualmente, a associação funciona em uma casa cedida pelo governo em comodato, ou seja, pode-se ficar lá desde que se faça o trabalho social. Nessa casa, há o *doposcuola*, o atendimento diário de alguns adolescentes que têm problemas

peçoais ou familiares, e também mora, na parte de cima, nos dois apartamentos, uma mãe com seu filho e um senhor, pois eles não têm moradia.

Além das atividades já citadas, há um acompanhamento de socialização individual e também em grupo. Após o almoço todos ajudam a arrumar a mesa, lavar os pratos, uma forma de colaboração repleta de significados. Após isso, é formado um círculo com os adolescentes, uma atividade para conter as emoções, um espaço para que cada um possa falar de seus problemas, de suas dificuldades, serve para ajuda-los a entenderem porque e para que estão ali, o que devem fazer durante à tarde e como organizar o trabalho. “Quando não fazemos esse círculo, a tarde fica complicada”, explica Marcello. Durante esses encontros, os adolescentes falam de problemas na escola e na família, ou de conflitos internos. “São pessoas muito feridas nas relações mais significativas, com os pais, com os irmãos. O tema prevalente, depois de certo tempo na reunião, é o afeto”, comenta.

Os voluntários que atuam na associação são os que fazem serviço civil obrigatório na Itália. Eles realizam tarefas que sustentam as atividades, pois são jovens que começam o voluntariado e ficam apenas por tempo determinado. Por isso, eles não entram profundamente no trabalho com os adolescentes, na dinâmica relacional. Porque depois eles vão embora e os adolescentes ficam numa situação instável, pois eles precisam de um ponto de referimento estável. Além desses voluntários, há ainda dez voluntários fixos de diversas áreas, professores e estudantes universitários, juiz, estudantes de escola superior. (MARCELLO, 2014).

No trabalho educativo se encontra uma infinidade de variáveis, cada pessoa é um mundo. Cada um deles apresenta uma realidade misteriosa, e quando eles entram em contato entre si, tudo isso se complica muito. Essa é uma dificuldade. A outra é que não escolhemos trabalhar como uma associação de voluntariado.

A coisa positiva é o melhoramento nas condições dos adolescentes, já se percebe isso. Algumas mudanças são mínimas, acompanhadas de um pouco de agressividade dos adolescentes, de progresso na condição. Onde atuamos é um dos quartiere mais problemáticos de Cosenza.

O principal problema do bairro onde atuamos é o narcotráfico. De sete a oito famílias em cada dez vivem do narcotráfico. Destarte, uma parte importante do nosso trabalho é com os pais das crianças atendidas. Há alguns voluntários que tratam dessa parte, esse pode ser o trabalho mais delicado, pois quase sempre a origem dos problemas dos adolescentes está ligado aos pais. Há casos em que os

pais são muito imaturos, e nesse caso é preciso uma conversa contínua, um acompanhamento para que eles se tornem pais competentes para com os filhos.

Minha esperança é haver uma maior distribuição de responsabilidades, temos necessidade disso, são tantos os voluntários, mas a maior parte da responsabilidade está sobre mim, o que não é um problema para mim, mas para a perspectiva do futuro do trabalho seria importante ter mais pessoas responsáveis. Que fosse propagado para outras realidades. O futuro do trabalho social deve ser acompanhado analisando-se as relações fragilizadas, isso é para entender o futuro da sociedade. Acompanhamento no percurso de instrução e formação de jovens, adolescentes, sejam italianos ou de outros países, e curso de língua italiana para adultos imigrados.