

# Investigación en Información, Documentación y Sociedad

Perspectivas y tendencias

Volumen 1

Aurora Cuevas-Cerveró  
María Teresa Fernández-Bajón

(coords.)

Sonia Sánchez-Cuadrado  
Elmira Simeão

Aurora Cuevas-Cerveró  
Sonia Sánchez-Cuadrado  
María Teresa Fernández-Bajón  
Elmira Simeão

(Coordinadoras)

# Investigación en Información, documentación y sociedad. Perspectivas y tendencias

VOLUMEN 1

MADRID

© Los respectivos autores  
© De la presente edición: Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Ciencias de la Documentación <http://documentacion.ucm.es/>  
Departamento de Biblioteconomía y Documentación  
C/ Santísima Trinidad, 37.  
28010 Madrid. España. 2017  
ISBN: 978-84-617-6684-0

Diseño de portada: Pablo Parra Valero. UCM  
Maquetación: Sonia Sánchez, Pablo Parra, Julián Ochoa, Mario Estudillo, Álvaro Gómez de Zamora y Brenda Siso



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual (BY-NC-SA) v.3.0 España de Creative Commons. Por tanto, la obra se puede copiar, reproducir, distribuir, remezclar, transformar o comunicar públicamente en cualquier medio o formato, siempre que se cite al autor y a la fuente (UCM. Universidad Complutense de Madrid), y siempre que la obra derivada quede sujeta a la misma licencia y que se haga sin fines comerciales o ánimo de lucro. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>





# INDICE

## (I) Organización, Tratamiento y Comunicación de la Información

### A ATIVIDADE DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO SOB A ANÁLISE ERGOLÓGICA

*Ana Claudia Borges Campos, Dulcinea Sarmiento Rosemberg ..... 13*

### ALTMÉTRICAS EN FONDO ANTIGUO: BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS Y REPOSITORIOS INSTITUCIONALES

*María Rosario Osuna Alarcón ..... 23*

### A COLABORAÇÃO CIENTÍFICA IBERO-AMERICANA NOS PERIÓDICOS BRASILEIROS DAS ÁREAS DE INFORMAÇÃO

*Jayme Leiro Vilan Filho, Joao de Melo Maricato, Daniela Gralha de Caneda ..... 35*

### SERVIÇO DE REFERÊNCIA: A HUMANIZAÇÃO NO TRABALHO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO

*Matheus Henrique Barbosa Lima, Lorena Carvalho de Freitas, Neusa Balbina de Souza ..... 47*

### RANKINGS UNIVERSITÁRIOS E O DESAFIO PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

*Samile Andrea de Souza Vanz, Andres Pandiella Dominique, Maria Luisa Lascurain Sánchez, Elías Sanz Casado ..... 61*

## (II) Lectura: escenarios y tendencias

### COMPARATISMO Y CONEXIONISMO COMO PARADIGMAS DE LECTURA

*Aitana Martos García ..... 75*

### O LIVRO E SUA ESTRUTURA TEXTUAL: A IMPORTÂNCIA DE SUA OBSERVAÇÃO PARA A ANÁLISE DE ASSUNTO

*Daniela Marjorie Akama dos Reis, Mariângela Spotti Lopes Fujita ..... 83*

### LA IMPRENTA INCUNABLE EN BURGOS

*María Eugenia López Varea ..... 95*

### EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU IMPACTO EN EL ESTUDIO DE ENCUADERNACIONES ARTÍSTICAS: EL CASO DE LA REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SAN FERNANDO

<i>Yohana Yessica Florez Hernández, Néstor F. Marqués</i> .....	105
<b>LECTURA Y ESCRITURA EN ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS</b>	
<i>Ángel Suárez</i> .....	115
<b>PRÁTICAS DE LEITURA EM PLATAFORMAS PETROLÍFERAS</b>	
<i>Dulcinea Sarmento Rosemberg, Evelyn Luciane Neto, Neusa Balbina de Souza</i> .....	133
<b>CLUBES DE LECTURA, ¿EN “LA NUBE” O EN “LA TIERRA”?</b>	
<i>Pablo Parra Valero</i> .....	145
<b>BIBLIOTECAS PÚBLICAS, ALIADAS CON LA LECTOESCRITURA CREATIVA INFANTIL</b>	
<i>Pilar del Campo Puerta</i> .....	155
<b>(III) Competencias en Información</b>	
<b>COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS E DE DOCENTES DE BIBLIOTECONOMIA</b>	
<i>Camila Scopel Prandi Fabres, Dulcinea Sarmento Rosemberg, Vânia de Lemos Lima Soncim</i> .....	167
<b>VISION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE EL IMPACTO DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE</b>	
<i>María Pinto Molina</i> .....	179
<b>IMPLANTAÇÃO DA REDE DE COLABORAÇÃO DO CONTADOR DE HISTÓRIAS: DIÁLOGOS SOBRE A COMPETÊNCIA NARRATIVA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO</b>	
<i>Meri Nadia Marques Gerlin</i> .....	189
<b>COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO): TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS E AS SUAS CORRELAÇÕES COM O PERFIL DO BIBLIOTECÁRIO UNIVERSITÁRIO</b>	
<i>Rafael Barcelos Santos</i> .....	201
<b>INVESTIGANDO A ERA INFORMACIONAL: SUBJETIVIDADE, TICs E EDUCAÇÃO</b>	
<i>Éverton Gonçalves de Ávila</i> .....	213
<b>BIBLIOTECAS PÚBLICAS E LETRAMENTO INFORMACIONAL: UM ESTUDO FENOMENOGRÁFICO DA PERCEPÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS BRASILEIROS</b>	
<i>Miriam Ferreira Alves</i> .....	227

**DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL A LA ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE:  
PROPUESTA DE UN MAPA CONCEPTUAL**

*Pedro Razquin Zazpe*..... 241

**A ATUAÇÃO DOS BIBLIOTECÁRIOS NOS NÚCLEOS DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA: UM  
ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS**

*Tatiana Brandão Fernandes, Ilaydiany Cristina Oliveira da Silva*..... 257

**AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DA  
METALITERACY**

*Jussara Borges, Miguel Ángel Marzál García-Quismondo, Eduardo Ruvalcaba Burgoa*..... 267

**TECENDO REDES, CONTANDO HISTÓRIAS: COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO DO  
NARRADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

*Meri Nadia Marques Gerlin, Elmira Luzia Melo Soares Simeão* ..... 279

**PERFIL DO BIBLIOTECÁRIO UNIVERSITÁRIO NAS INICIATIVAS FORMADORAS DE  
COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO): CONHECIMENTOS, HABILIDADES E  
ATITUDES À LUZ DO DIAGRAMA BELLUZZO®**

*Rafael Barcelos Santos, Regina Célia Baptista Belluzzo, Elmira Luzia Melo Soares Simeão* ..... 291

**COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO (EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS) EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO/SP- BRASIL**

*Mavi Galante Mancera, Cláudio Marcondes de Castro Filho* ..... 303

**COMPETENCIAS DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN) Y LOS CRITERIOS  
UTILIZADOS POR ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA MIER Y PESADO EN EL MANEJO  
DE INFORMACIÓN WEB PARA FINES DE LA ASIGNATURA DE TLR.**

*Mario René Estudillo Ruiz*..... 317

**RETOS Y EXPECTATIVAS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE RECURSOS  
DOCUMENTALES E INFORMÁTICOS DEL GRADO Y DEL CURSO DE ADAPTACIÓN EN  
CRIMINOLOGÍA**

*Yolanda Martín, José C. Toro*..... 335

**COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PARA LOS ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS**

*Julián Ochoa García* ..... 347

**ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL PARA A FORMAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA COM ESCOLAS DO BAIXO SÃO FRANCISCO EM SERGIPE/BRASIL**

*Luiz Rafael dos Santos Andrade, Ronaldo Nunes Linhares, Marília Gabriele Melo dos Santos..... 357*

**COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMPUTAÇÃO: EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

*Marcia Marques, Benedito Medeiros Neto, Mónica Peres ..... 369*

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS BIBLIOTECÁRIOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO DISTRITO FEDERAL (BRASIL)**

*Cecilia Morena María da Silva ..... 379*

**UMA EXPERIENCIA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA COM PADRES DE FAMILIA. UM ACERCAMIENTO DESDE EL PSICOANÁLISIS**

*Nayanith Rievera Murrieta ..... 397*

**(IV) Información, Desarrollo y Sociedad**

**COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN BIBLIOTECAS: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA GABRIEL RENÉ MORENO**

*Álvaro Gómez de Zamora Cuevas..... 411*

**INFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: USOS DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO PARA ACESSO AO CONHECIMENTO E CIDADANIA**

*Caio Mário Guimarães Alcântara, Rosângela Dória Lima, Valéria Pinto Freire..... 423*

**METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA**

*BManuel Hernández-Pedreño, Baldomero-Eduardo Romero Sánchez, José Antonio Gómez-Hernández ..... 431*

**CONTEXTOS INVESTIGATIVOS DO PROJETO INFOINCLUSÃO CIDADÃ: FORMAÇÃO PARA O ACESSO À INFORMAÇÃO E AOS SERVIÇOS PÚBLICOS**

*Valeria Pinto Freire, Ronaldo Nunes Linhares, Aurora Cuevas..... 445*

**A CRIAÇÃO DE UM CENTRO LOCAL DE INFORMAÇÃO PARA A MITIGAÇÃO DE SITUAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS CRÍTICAS DECORRENTES DA RUPTURA DA BARRAGEM DE REJEITOS DA SAMARCO NO ESPÍRITO SANTO**

*Lucileide Andrade de Lima do Nascimento, Adriana Isidorio da Silva Zamite, Bruno de Almeida Zamite, Eugenia Magna Broseguini Keys ..... 463*

**INFORMACIÓN Y DESARROLLO: DIGITALIZACIÓN DE LAS COLECCIONES DEL ARCHIVO HISTÓRICO DE MOÇAMBIQUE (AHM)**

*Fernanda Maria Melo Alves, Martins Fernando Guambe ..... 473*

**SINERGIA UNIVERSIDAD-EMPRESA: ANÁLISIS DE LA CREACIÓN DE EMPRESAS SPIN-OFF EN LA PROVINCIA DE SÃO PAULO Y SU APOYO AL EMPRENDIMIENTO**

*Núria Bautista Puig, Raimundo N Macedo dos Santos, Elías Sanz Casado ..... 481*

**LAS OBRAS HUÉRFANAS EN EL ÁREA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN: UN RETO INTERNACIONAL PARA LA PROFESIÓNULO**

*Silvia Cobo Serrano, Fernando Ramos Simón y Brenda Siso Calvo ..... 491*



# (I) ORGANIZACIÓN, TRATAMIENTO Y COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN





# A ATIVIDADE DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO SOB A ANÁLISE ERGOLÓGICA

**Ana Claudia Borges Campos, Dulcinea Sarmiento Rosemberg**

Universidade Federal do Espírito Santo

## **Resumo**

A Sociedade da Informação fortaleceu a criação de novos modelos gerenciais baseados não apenas nas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) formalmente adquiridas, mas também nas ações individuais do trabalhador em seu processo de trabalho. A partir da década de 1980 com o declínio da concepção taylorista de administração se fortalece a discussão sobre a Gestão da Informação na busca da compreensão de que uma gestão eficaz e eficiente da informação implicava no gerenciamento de todo ciclo informacional desde a geração até o uso, agregando a isso as análises do lado humano, comportamental das organizações, especialmente nas esferas de mediação e uso da informação para produção de conhecimentos organizacionais e da percepção do usuário como elemento importante no desenvolvimento das atividades de informação. Assim, considerando a importância da área de Gestão da Informação em face das novas demandas da sociedade como é desenvolvida a atividade de GI pelos agentes com ela envolvidos? Como objetivo geral buscamos submeter à análise coletiva a atividade de GI por bibliotecários-gestores na perspectiva ergológica. Para isso adotou-se a abordagem teórico-metodológica denominada Ergologia proposta por Yves Schwartz, por propiciar aos trabalhadores analisarem coletivamente o próprio trabalho, sendo aplicada por meio do Groupe de Rencontre du Travail (GRT) de Pierre Triquet. Foram realizados seis encontros com bibliotecários de instituições públicas e privadas capixabas, docentes e alunos do curso de Biblioteconomia da Ufes. Dentre os resultados obtidos verificou-se que o processo de GI foi entendido pelo grupo na esfera do planejamento, dispensando-se uma análise sobre as demais tarefas que a compõem, a organização, a direção e o controle. As participantes destacaram como problemas formativos a precariedade dos conteúdos como o marketing, gestão de pessoas, empreendedorismo e a insuficiência da carga-horária das disciplinas curriculares que cobrem a área de GI.

**Palavra-chave:** Atividade de trabalho. Gestão da informação. Bibliotecário. Ergologia. GRT.

## **Abstract**

The Information Society strengthened the creation of new management models based not only on the competencies (knowledge, skills and attitudes) formally acquired, but also the individual actions of the worker in his working process. From the 1980s with the decline of Taylorism design management strengthens the discussion on information management in the pursuit of understanding that an effective and efficient management of information involved in the management of all information cycle from generation to use, adding to that the analysis of the human hand, behavior of organizations, especially in the mediation balls and use of information for the production of organizational knowledge and user perception as an important element in the development of information activities. So, considering the importance of the Information Management area in the face of new demands of society as developed GI activity by agents involved with it? As a general objective we seek to submit to collective analysis GI activity by librarians-managers in ergological perspective. For this we adopted the theoretical and methodological approach called Ergology proposed by Yves Schwartz, for providing workers collectively analyze their own work, being implemented through the Groupe de Rencontre du Travail (GRT) of Pierre Triquet. Six meetings were held with librarians from public and private institutions Espírito Santo, teachers

and students of librarianship course of Ufes. Among the results it was found that the GI process was understood by the group in the sphere of planning, paying an analysis of the other tasks that make up the organization, direction and control. The participants highlighted as training problems precariousness of content such as marketing, human resource management, entrepreneurship and the lack of time-charge of curriculum subjects covering the GI area.

**Keywords:** Working activity. Information management. Librarian. Ergology. GRT.

## 1. INTRODUÇÃO

**A** Sociedade da Informação ou Sociedade Pós-Industrial, segundo Tarapanoff (2001), é um acontecimento que envolve toda a sociedade. Caracteriza-se pelo uso de novas tecnologias de informação e comunicação mediada, conectividade em rede e centrada no usuário. Isso tende a gerar um ambiente empresarial inclinado a relações mercadológicas dinâmicas, abertas e competitivas, e essencialmente, fundamentadas em informação. Esses elementos recentes de acesso a rede global viabilizaram a criação de uma nova ordem geopolítica volátil e multipolar (Tarapanoff, 2001).

Segundo Sampaio (2005, p. 421), “[...] formação profissional e educação são peças-chaves para as competências exigidas na nova economia da informação e do conhecimento [...]”, sendo condição indispensável a ampliação da capacidade de aprendizado aos cidadãos em todos os domínios da vida social e profissional. Assim, surgem novos formatos de competitividade baseados na formação dos trabalhadores, especialmente no que tange às habilidades individuais na execução de sua atividade.

Nesta conjuntura, também são criados novos modelos gerenciais baseados não apenas nas competências<sup>1</sup> (conhecimentos, habilidades e atitudes) formalmente adquiridas, mas também nas ações individuais do trabalhador em seu processo de trabalho. As organizações passam a ter um foco no aprendizado e na gestão dos processos para melhor potencializar seus recursos, otimizando custos e gerando inovação.

Davenport e Prusak (1998) dizem que o profissional emergente neste contexto deve ser habilitado para efetuar o planejamento organizacional e a gestão estratégica dos recursos, especialmente os recursos de informação, já que nesta sociedade ela assume um papel estratégico para as organizações.

Desde então, aflora a discussão acerca da atividade de Gestão da Informação<sup>2</sup> em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Ciência da Informação, na Ciência da Computação e na Administração, mais precisamente nos anos 1960 e 1970. Contudo, é na década de 1980 com o declínio da concepção taylorista de administração e, notadamente, com as discussões relativas aos custos elevados e a ineficácia do uso de computadores utilizados para gerenciar a informação e seus fluxos nas diversas organizações sociais é que a discussão sobre a Gestão da Informação se fortalece (Ponjuán Dante, 2008).

Essas reflexões levaram à compreensão de que uma gestão eficaz e eficiente da informação implicava no gerenciamento de todo ciclo informacional desde a geração até o uso, agregando a isso as análises do lado humano, comportamental das organizações envolvido nesses processos, especialmente nas esferas de mediação e uso da informação para produção de conhecimentos organizacionais (Davenport, 2002).

Observando o mercado capixaba e a necessidade cada vez mais destacada nas organizações em terem em seus quadros profissionais capazes de gerenciar todos os recursos das unidades de informação (pessoas,

---

1 Para Schwartz (2007) a “competência” abrange a gestão de um conjunto mínimo de saberes para a execução da atividade de trabalho em suas variabilidades, que são ao mesmo tempo técnicas e humanas. Esse conceito será apresentado na seção 5.3.

2 Quando estivermos tratando do campo do conhecimento usaremos o termo Gestão da Informação por extenso para diferenciá-lo da atividade de gestão da informação que será apresentada neste trabalho pela sigla GI.

tecnologia, material, informação, entre outros) apresentamos nosso problema de pesquisa: *considerando a importância da área de Gestão da Informação em face das novas demandas da sociedade e de uma possível ausência de conteúdos na formação curricular do bibliotecário, como é desenvolvida a atividade de GI pelos profissionais?*

Buscamos examinar como os bibliotecários vêm ocupando o cargo de gestor nas diferenciadas unidades de informação diante das novas demandas da sociedade a partir de uma análise realizada pelos próprios envolvidos com a área de Gestão da Informação. Concebemos, portanto, que o desenvolvimento da atividade de GI na atualidade não tem sido simples, as inovações têm gerado inúmeros desafios, para os profissionais da informação.

Para isso adotamos a abordagem teórico-metodológica denominada Ergologia por propiciar aos trabalhadores analisarem coletivamente o próprio trabalho. Parte-se da premissa de que aprendemos com o outro e emprestamos nosso saber para a construção do saber do outro (Schwartz, 2000).

Partindo desse pressuposto o *objetivo principal* desta pesquisa é submeter à análise coletiva a atividade de GI pelos bibliotecários na perspectiva ergológica, tendo-se como *objetivos específicos*: 1 – Debater os conteúdos curriculares necessários à formação de bibliotecários-gestores, tomando como parâmetro as experiências vivenciadas pelos bibliotecários e a matriz curricular do Curso de Biblioteconomia da Ufes; 2 – caracterizar as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que compõem a atividade de GI na percepção dos bibliotecários; 3 – conhecer as normas, prescrições e procedimentos dirigidos à atividade de GI; e 4 – analisar a atividade de GI a partir de situações de trabalho específicas, vivenciadas pelos os bibliotecários que atuam nas instituições públicas e privadas da Grande Vitória.

Defendemos a tese de que ao propormos discussões coletivas a respeito das vivências do trabalho e as inquietações dos trabalhadores em relação a sua atividade estamos apostando em uma potente ferramenta que ao ampliar o poder de ação resulta no fortalecimento dos profissionais e das profissões.

## 2. METODOLOGIA

A abordagem Ergológica originou-se da Ergonomia, termo que provém do grego “*Ergon*” que significa “trabalho” e “*nomos*” que significa “leis ou normas”, que conforme Abrahão (2009, p. 18) é uma disciplina que busca compreender a atividade humana em seu caráter holístico agregando a esse entendimento os aspectos físicos, sociais, cognitivos organizacionais, ambientais, entre outros. Seu principal objetivo é transformar os aspectos físicos do trabalho de modo que este seja “totalmente adaptável” ao homem em suas diversas características no seu processo produtivo.

Almeida (2011) sugere basicamente duas vertentes de estudo para a Ergonomia: a *Ergonomia anglo-saxônica ou clássica*, majoritária e liderada pelos americanos e britânicos; e a *Ergonomia francesa ou contemporânea*, praticada, sobretudo, nos países de língua francesa. As pesquisas ergonômicas na linha contemporânea geraram vários desdobramentos para os estudos da ação prática do trabalho, demandando, assim, metodologias diferenciadas ao entendimento do mesmo.

De acordo com Belliès (2013, tradução nossa), no período entre os anos 1980-1990 novas questões vão emergindo e lançando fundamentos para a consolidação da perspectiva de análise do trabalho, que é denominada de Ergologia, objeto deste trabalho. Os problemas recorrentes das crises do trabalho e emprego em função da oposição das forças sociais aos modelos de trabalho tayloristas e fordistas, o desemprego, a reestruturação das fábricas e a deslocalização do emprego vão viabilizar o nascimento dessa corrente de pesquisa. De acordo com Vieira Júnior & Santos (2012), faltava incluir o aspecto formativo nesta proposta da CCA, ou seja, entender melhor como acontece o diálogo entre o patrimônio ensinado e o patrimônio acumulado. Como são intercambiados os conhecimentos científicos e os conhecimentos produzidos na experiência.

Entre 1983 e 1984, Schwartz, Vuillon & Faïta fundaram então o dispositivo Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho (APST), cujo projeto era pensar a transformação do trabalho e da atividade de trabalho com todos os protagonistas dessas atividades (Vieira Júnior & Santos, 2012).

Eles tinham como desafio pensar as mutações do trabalho que traziam fortes interrogações sobre como preparar as jovens gerações para enfrentar as mudanças que atravessariam todos os aspectos da vida econômica e social, e notadamente aquelas concernentes às atividades de trabalho (APST, 1991). Isto implicaria responder simultaneamente outra questão inevitável: que meios têm os universitários eles mesmos para enfrentar tais novas interrogações? (APST, 1991). Na base desse desconforto estariam relações – muito indiretas ou concebidas de maneira estreita, formal, parcelar, instrumental – entre universitários e as atividades econômicas e sociais. Desconforto que convocava repensar as formas de colaboração entre estes atores sociais [...] (Hennington; Cunha & Fischer, 2011, p. 5).

A experiência desses cursos resultou na primeira publicação coletiva, *L'homme producteu* (1985), organizado por Faïta e Schwartz. No período dessa formação na Université d'Aix-Marseille, em Provence, foi inevitável o surgimento do confronto entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos trabalhadores, dos métodos com a prática. A partir de então, pôde-se pensar que havia uma convergência de conhecimentos no modo de questionamentos, que não era pautado na neutralidade (Bellès, 2013, tradução nossa).

De acordo com Schwartz (2000), no início desses estudos, a defasagem entre a esfera dos conceitos científicos e o mundo das experiências provocou certo 'desconforto intelectual', que foi minimizado pelos ganhos advindos da interação entre os conhecimentos dos dois grupos e pelo desejo de transformação da realidade dos trabalhadores. O hiato existente entre essas duas esferas começava, assim, a encurtar-se, pela socialização das experiências e debates em que todos os atores eram protagonistas (Vieira Júnior & Santos, 2012, p. 88).

Para Schwartz (2000a), o desconforto intelectual é gerado justamente no processo de renormalização que a atividade de trabalho produz e isso tem sempre a tendência a invalidar, em parte, os saberes disciplinares, que, por conseguinte, tendem a neutralizar a história atual, local, dos homens e das atividades.

Segundo Vatin (2006, tradução nossa), o termo Ergologia foi empregado na literatura mais recente a partir do filósofo Gilles-Gaston Granger, que, em 1968, avança na ideia de uma "Ergologia transcendental" para pensar o conhecimento do trabalho. De acordo com o sociólogo, essa ideia foi uma das inspirações do também filósofo Yves Schwartz para a ampliação de uma "filosofia do trabalho engajada na ação ergonômica". O termo emerge pela primeira vez, no contexto contemporâneo, na obra coletiva *Reconnaissances du travail: pour une approche ergologique*, organizada por Schwartz e publicada em 1997 (Brito, 2006).

Os saberes dos protagonistas se distribuem diferentemente, de maneira não linear, não disciplinar e estão ancorados nas histórias e situações concretas. Por um lado, há uma tendência a fabricar saberes que se tornam modelos alheios ao tempo, e é assim que o conceito funciona. Por outro lado, uma tendência ligada ao retrabalho da experiência e à (micro) fabricação de histórias. Podemos avaliar, então, a extrema dificuldade deste encontro, notadamente aquela de traduzir em palavras a experiência. (Schwartz, 2000a, p. 43).

O objetivo dos estudos ergológicos é conhecer melhor a ação laboriosa em sua dimensão complexa e desvelar em que condições essa atividade se realiza, isto é, "[...] A Ergologia consiste num estudo de toda a atividade humana e, mas notadamente, a atividade humana de trabalho [...]" (Trinquet, 2010, p. 95). Sendo a Ergologia uma disciplina do pensamento, aprendemos com o outro e emprestamos nosso saber para a construção do saber do outro.

Visando a operacionalizar o método ergológico, Schwartz (2000) propôs o Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P), como ferramenta para a promoção do diálogo equânime entre trabalhadores e atores da academia (Figura 1).

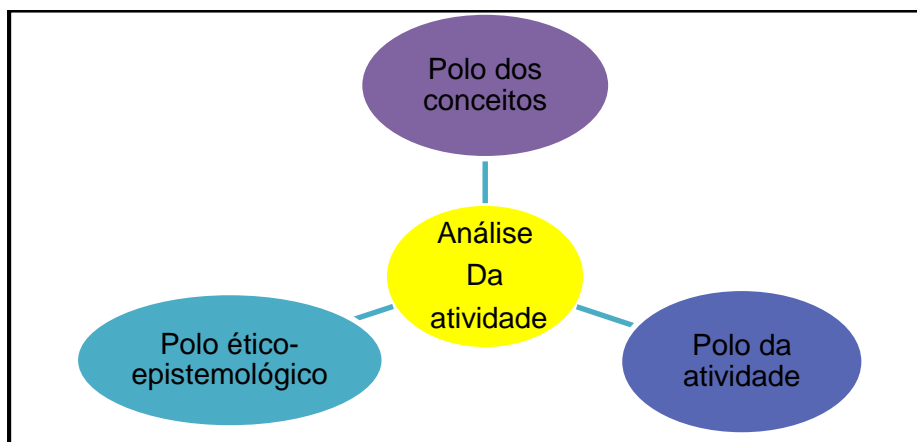


FIGURA 1 - DISPOSITIVO DINÂMICO A TRÊS POLOS - DD3P

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA. A PARTIR DE SCHWARTZ (2007, P 254)

Esse instrumento que permite entender os processos de (re)normalizações surgidos da atividade de trabalho e promover o diálogo entre trabalhadores e docentes-pesquisadores. Mas o que é o polo?

Em uma primeira definição, o termo ‘polo’ consiste em um lugar virtual onde se agregam, sintetizam-se e exprimem-se objetivos, competências, saberes e conhecimentos, interesses, etc., mais ou menos comuns, da realidade coletiva. Cada polo constitui, portanto, um grupo de pressão que busca conhecer e reconhecer o seu ponto de vista, seus interesses, suas concepções, junto aos outros polos que têm origem e concepções diferentes, porém, complementares. Do ponto de vista ergológico, esse é o único meio de dispor de uma visão, a mais larga possível, da situação em questão. Porém, é preciso enfatizar que não há, em um polo, indivíduos bem definidos. Trata-se de uma entidade de ideias, de conceitos, de interesses, etc., e cada ator pode, perfeitamente, intervir em diversos polos (Trinquet, 2010, p.103).

Para Schwartz (2007), polo é um território, não é um lugar segmentado, nem muito menos delimitado, mas um lugar em que uma série de situações intermediárias ocorrem. O DD3P é o trabalho cooperativo de formação e articulação dos polos. Para que ele ocorra, são necessários três elementos: primeiro, os saberes e conceitos: são as normas antecedentes à ação de trabalhar; segundo, os saberes acadêmicos e saberes da atividade, que estão no regime da “dupla antecipação”;<sup>3</sup> e, por último, a geração de um novo saber oriundo da recriação das normas num processo de intervenção do indivíduo no trabalho (Schwartz & Durrive, 2007).

Os três polos são esquematizados da seguinte forma: o polo dos conceitos, ou dos “saberes constituídos” Trinquet (2010), formalizados por meio das disciplinas acadêmicas e/ou profissionais, exteriores ao indivíduo e anteriores à situação de trabalho. Aqui também são elaboradas as normas no trabalho prescrito e, portanto, são “saberes desinvestidos” à atividade de trabalho.

O terceiro polo, das exigências éticas e epistemológicas, é gerado a partir do encontro fecundo ente o primeiro e segundo polos. É onde ocorre o reconhecimento do outro em seus valores, o que faz e por que

<sup>3</sup> Schwartz entende que o saber acadêmico, estocado, codificado adquirido no processo formativo representam a “primeira antecipação” na execução de uma atividade ou de situações do cotidiano, ao mesmo tempo, quando a atividade é confrontada com esse saber acadêmico ocorre a “segunda antecipação” que diz respeito a recriação parcial das normas dadas a priori.

faz daquela maneira sua atividade de trabalho. Trinquet (2010) caracteriza esse polo como o das 'exigências ergológicas'; nele, são viabilizados os debates entre os dois polos anteriores. É o lócus do diálogo para buscar soluções e onde ocorrem os "processos sócráticos de duplo sentido". 4

Os saberes investidos e os saberes constituídos são complementares e indispensáveis na compreensão das situações de trabalho. Sobre o DD3P, Schwartz (2000a) diz ainda que ele gera ao mesmo tempo efeitos sobre a produção de conhecimento e sobre a gestão social das situações de trabalho, pois há efeitos recíprocos entre o campo científico e o campo da gestão do trabalho. Por esse motivo, o autor afirma que o DD3P está situado na formação, pois, ao mesmo tempo em que busca dominar os saberes que o partícipe vai compartilhar envolve, também o reconhecimento do saber do outro, havendo a disponibilidade para aprender com ele (Schwartz & Durrive, 2007).

Colocar em prática a tripla polaridade possibilita a criação de um caminho para ampliar o conhecimento e consideração dos semelhantes no processo de trabalho, reconhecendo-se no outro e deixando-se fazer conhecido. No âmbito da Ergologia o DD3P para efeitos desta pesquisa, foi operacionalizado através do Grupo de Encontro de Trabalho (GRT)<sup>5</sup>.

O GRT não é apenas um grupo de discussão, mas um grupo de ação, que tem como finalidades facilitar a produção de saberes e de ações e levar os trabalhadores a adquirirem um novo saber sobre a sua própria atividade, que pode levá-los a agirem com segurança (Trinquet, 2010). Cada GRT é uma experiência singular de construção de saber. Para explorar essa característica neste estudo, buscamos intercambiar as experiências profissionais com os conteúdos formativos sobre GI.

A produção de dados além do GRT ocorreu também mediante a análise das versões curriculares do curso de Biblioteconomia da UFES e dos programas das disciplinas que contemplam os conteúdos de gestão. Os dados foram coletados ainda por meio de questionário semiestruturado para mapear as características dos participantes do grupo.

## 2.1 CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE ENCONTRO DE TRABALHO (GRT)

Primeiramente, foi realizado um mapeamento dos discentes do universo do curso de Biblioteconomia, que já haviam cursado as disciplinas de Gerencia de Recursos Informacionais, Organização e Administração de Bibliotecas I e II e Organização & Métodos. Geralmente, esses alunos estão localizados entre o sétimo e oitavo períodos e já possuem uma percepção holística da formação em Biblioteconomia. O grupo também foi composto por docentes que ministraram ou ministram as disciplinas de gestão para o curso de Biblioteconomia e são oriundos dos departamentos de Administração, Arquivologia e Biblioteconomia da Ufes. Além desses atores o GRT também foi composto por bibliotecários-gestores de unidades de informação que atuam em instituições públicas e privadas, situadas nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória (Grande Vitória), quais sejam: bibliotecas públicas municipais localizadas em Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória; nas principais empresas de telecomunicações que possuem centros de documentação gerenciados por bibliotecários; principais indústrias atuantes na Grande Vitória que possuem bibliotecas ou centros de documentação nos seguimentos siderúrgicos, mineração, petróleo, gás e alimentícia. Ainda foram convidados os bibliotecários gestores da Biblioteca Central da Ufes e de Bibliotecas Setoriais.

Após esse procedimento, foram convidados por e-mail e por telefone quarenta e cinco (45) indivíduos entre bibliotecários, docentes e discentes para comporem o GRT. Do total de 45 profissionais, 14 deles disponibilizaram-se a protagonizar a análise da atividade de trabalho. Foram realizados seis encontros do

---

4 Não há somente um Sócrates (aquele que sabe), mas no diálogo os que executam (aqueles que buscam saber) as atividades de trabalho colocam questões a Sócrates, desta forma se dá o duplo sentido para a busca das respostas apropriadas ao entendimento da atividade (TRINQUET, 2010, p. 99).

<sup>5</sup> Do original Groupe de Rencontre du Travail (GRT).



GRT entre os meses de maio e agosto de 2015, que tiveram duração variando entre 2h30min e 3h40min aproximadamente.

### 3. RESULTADOS

Ao colocarmos em análise coletiva a atividade de GI pelos participantes do GRT, percebemos que executá-la não é uma tarefa simples tampouco os processos envolvidos nela são de fácil externalização pelos sujeitos. Percebemos certa confusão conceitual das participantes no entendimento das prescrições acadêmicas para atividade. Embora as gestoras tenham lido previamente os textos condutores das discussões, quando confrontadas com os mesmos nos pareceu que efetivamente não articularam o conteúdo dos textos com o que acontece em sua prática nas instituições onde atuam.

Podemos inferir que isso pode ocorrer por vários fatores, dentre eles em função da falta de articulação vertical-horizontal dos conteúdos curriculares, ou seja, na forma de ministrá-lo pelos docentes. Essa questão surgiu na exposição de Adana<sup>6</sup>, quando relatou não ter visto o conteúdo de plano de ação da disciplina de OAB II, por exemplo.

As gestoras, especialmente nas instituições públicas, foram reticentes em relação à tarefa de planejamento, talvez pelo fato de não se reconhecerem gestoras, já que a gestão de recursos está centralizada em outras instâncias acadêmicas (BC, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas Progep, entre outros), como é o caso de Ifama, Shakila e Eshe<sup>7</sup>, que são funcionárias de Bibliotecas Setoriais. Entretanto, essa afirmação não foi claramente colocada no grupo. O caso de Eshe é mais específico por se tratar de uma Biblioteca Setorial, ainda não vinculada ao SIB-Ufes, cuja gestão local não é realizada pelos bibliotecários do setor, devido aos constantes desentendimentos entre alguns funcionários mais antigos e a Direção do centro de ensino ao qual a biblioteca está vinculada.

Quando questionadas a respeito da atividade de planejamento, as gestoras das Bibliotecas Setoriais pertencentes ao SIB-Ufes justificaram que a prática dessa atividade está longe do que a teoria administrativa recomenda. Podemos inferir que isso talvez ocorra em função da estrutura engessada das instituições públicas, o que inviabiliza a participação do bibliotecário no planejamento institucional (Ufes, Centros de Ensino). O Bibliotecário não está presente nas instâncias superiores de decisão.

Em suas atividades as gestoras das Bibliotecas Setoriais enfatizaram que realizam outras atividades de trabalho (atendimento ao usuário no setor de referência, aquisição de material informacional, elaboração de ficha catalográfica, organização física da UI, entre outras) que não apenas a atividade de GI, como menciona Vieira (2014). Contudo, em virtude de uma equipe de trabalho quantitativamente reduzida, veem-se na obrigação de executá-las, não raramente, em detrimento das tarefas específicas inerentes à atividade de GI.

Foram pontuados como problemas formativos a precariedade de conteúdos como os da área de marketing, gestão de pessoas, empreendedorismo e a ausência de grupos de pesquisa para viabilizar um intercâmbio maior com o mundo do trabalho. Os conteúdos das disciplinas de OAB I (hoje Administração de Unidades de Informação), OAB II (hoje Planejamento de Unidades de Informação) e GRI não abordam esses assuntos de modo adequado, porque a CH é insuficiente. Basta observar os conteúdos nos referidos programas de disciplinas. As gestoras são desafiadas a dedicar-se ao desenvolvimento de suas experiências por meio do uso de seu corpo si; isso ocorre porque muitas delas sequer se lembram dos

---

<sup>6</sup> Para preservar a identidade dos bibliotecários e das instituições participantes do GRT, optamos pelo uso de pseudônimo, com nomes femininos africanos, já que todas as participantes são do gênero feminino.

<sup>7</sup> Idem

conteúdos curriculares. Além disso, elas buscam na formação continuada o suporte necessário para execução da atividade de GI.

A tendência acadêmica em disciplinar os saberes muitas vezes desconecta o mundo do trabalho e evidencia o distanciamento entre mercado e academia conforme afirma Trinquet (2010). Isso foi confirmado nos dados coletados.

Ao caracterizar as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que compõem a atividade de GI na percepção dos gestores de informação. Em relação às competências, as participantes relataram que grande parte foi construída em processo de trabalho. O constante debate de normas postulado por Schwartz (2007) como a fonte geradora de escolhas a partir da confrontação entre a prescrição e a ação, fez com que as bibliotecárias reinventassem seu ambiente técnico em todas suas nuances: experiências particulares e coletivas; e escolhas oriundas desse processo, como é o caso dos relatos concernentes à gestão de pessoas. Os conteúdos acadêmicos não contemplam adequadamente essa tarefa.

Apenas duas profissionais do setor privado relataram haver valorização de suas unidades, e registraram que isso só foi possível porque tiveram uma atitude proativa e compeliram sua inserção nos níveis superiores e, sobretudo, buscaram qualificação para isso. Isso nos remonta para a questão do uso de si por si, para viabilizar esse acesso. Cabe ressaltar que essa atitude proativa é uma postura de vida; é o sujeito misterioso sendo desvelado no momento de trabalho, que Schwartz & Durrive (2007) mencionam. Essa atitude proativa foi uma competência desenvolvida na execução da atividade de GI.

Entre as atividades não convencionais contemporâneas para a Biblioteconomia, os profissionais das instituições privadas demonstraram mais proximidade e boa preparação para sua execução, embora admitam que não foi o processo formativo na graduação que viabilizou a construção desses conhecimentos, mas sim a vivência como gestoras e a educação continuada, especialmente nas áreas de Administração.

Em relação ao uso de normas e prescrições para a atividade de GI atendendo ao terceiro objetivo, ressaltamos o caso da gestora Shawna da Biblioteca de Petróleo e Gás, que, com frequência, realiza (re) normalizações, como sugere Schwartz (2007). Na instituição onde atua, todas as atividades são seguidas por padrões normativos que inviabilizam sua execução de modo diferente da prescrição. No processo de elaboração das normas, a equipe de informação, que é composta por bibliotecários, arquivistas e especialistas das áreas de atuação da empresa, elabora o padrão de trabalho para os atendimentos em informação. Se houver alguma ação em desconformidade com o padrão, há reuniões setoriais e intersetoriais para (re) definição dos novos procedimentos que devem ser seguidos por todos. Os trabalhadores interferem diretamente na prescrição. Isso, para Schwartz (2011), é designado de “potência de antecipação”, ou seja, são conquistas dos trabalhadores, mesmo sendo ambígua (opressora no sentido de intervir na ação humana no trabalho e uma conquista à medida que é um patrimônio universal de sobrevivência e atuação do humano na sociedade).

Em relação à articulação dos conteúdos formativos curriculares de Biblioteconomia da Ufes com às atividades diárias, houve muita discussão e reflexão no grupo. Na discussão do quarto objetivo, qual seja, analisar a Atividade de GI a partir de situações de trabalho específicas, vivenciadas pelos bibliotecários, várias dramáticas do cotidiano de trabalho foram relatadas pelas gestoras; conflitos em relação à constituição e formação das equipes de trabalho e em relação aos relacionamentos internos de seus membros foram amplamente colocados em análise. Além disso, nas instituições públicas as gestoras ainda expuseram os problemas relativos à parcialidade dos gestores superiores no trato com alguns funcionários da UI, o que dificulta, por exemplo, a atividade de gestão de pessoas.

Outras dramáticas levantadas são relativas às dificuldades institucionais da UI, sobretudo nos relacionamentos entre os gestores superiores, a equipe de trabalho e os clientes/usuários do setor de

informação. Relações tensas mediadas pela falta de conhecimento sobre a atuação do Bibliotecário, indiferença nas atividades do setor de informação, falta de investimentos, especialmente em tecnologias em algumas instituições, como relatado pela bibliotecária que atua da empresa multinacional e falta de diálogo e participação do bibliotecário nas esferas de poder institucional.

#### 4. CONCLUSÕES

Pudemos perceber que os encontros dialógicos tornaram evidentes os distanciamentos entre os conteúdos curriculares para a atividade de GI e a prática realizada pelas gestoras das unidades de informação. Gestoras e discentes destacaram como problemas formativos a precariedade dos conteúdos como o marketing, gestão de pessoas, empreendedorismo e a insuficiência da carga-horária das disciplinas curriculares dirigidas à área de GI.

Deste modo, torna-se imperioso ampliar a construção da reflexão dicotômica entre academia e mundo do trabalho, utilizando para tanto um GRT permanente para a análise da atividade de GI, viabilizando uma aproximação real, um interesse autêntico para que juntos possamos contribuir para a formação de um profissional gestor e da produção de conhecimentos de modo coletivo e mais próximo à realidade, pondo os saberes acadêmicos e os saberes da experiência no mesmo nível de importância na formação destes profissionais.

Mas coisa positiva a assinalar foi a disponibilidade das profissionais na participação do GRT de modo ativo, mesmo o grupo se reunindo às sextas-feiras, em período inclusive de recesso acadêmico e horários coincidentes com seus horários de trabalho. Todas interessaram pelo debate, pela reflexão, pela construção coletiva da profissão, se mostraram solícitas ao debate de suas atividades. O grupo demonstrou grande necessidade em discutir suas próprias questões de trabalho e vários casos e situações-problema emergiram dessas discussões.

Um aspecto a ser ressaltado é a ausência do gênero masculino que caso tivesse sido representado no coletivo poderia contribuir sob outro prisma para a análise da atividade em pauta, apontando questões do seu próprio universo. Questionamos essa ausência, porém não sabemos o porquê da não participação dos bibliotecários na pesquisa, pois as justificativas foram as mais diversas: inundação da biblioteca, mudança de local de trabalho, esquecimento, conclusão de trabalho acadêmico, entre outras. Ficamos com as seguintes questões em aberto: será que eles (bibliotecários do gênero masculino) são mais ouvidos pelos gestores superiores? Como será que são vistos exercendo uma profissão que, até pouco tempo, era majoritariamente feminina? Tais questões levantamos para outros projetos de pesquisa.

#### 5. REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. et al (2009). Introdução à ergonomia: da prática à teoria. São Paulo: Blucher.
- ALMEIDA, R. G. de. (2011). A ergonomia sob a ótica anglo-saxônica e a ótica francesa. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, 3 (1) (janeiro/abril) pp. 111-121.
- BELLIÈS, L. (2013). Ergonomie et ergologie: les apports reciproques. *Ergologia*, 9 (maio), pp. 133-163. Disponível em <[http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/9\\_p\\_2\\_bellis.pdf](http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/9_p_2_bellis.pdf)>.
- BRITO, J. E. (2006). Reflexões epistemológicas sobre a ergologia. 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 15-18 outubro, 2006. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – FaE/UFMG, Minas Gerais.

- DAVENPORT, T. H. & PRUSAK, L. (1998). Conhecimento empresarial. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus. (2002). Ecologia da Informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura.
- HENNINGTON, E. A., CUNHA, D.M. & FISCHER, M. C. B. (2011). Trabalho, educação, saúde e outros possíveis: diálogos na perspectiva ergológica. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, 1, (9) supl. 1, pp. 5-18. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/01.pdf>>.
- PONJUÁN DANTE, G. (2008). Gestão da informação: precisões conceituais a partir de sua origem. *Informação & Informação*, [S. l.], 1, (13) (dezembro), pp. 26-38. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1830>>.
- SAMPAIO, J. (2005). A Sociedade em rede e a economia do conhecimento: Portugal numa perspectiva global. In: CASTELLS, M. & CARDOSO, G.(Org.). *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*. Conferência. Belém: Imprensa Nacional. pp. 419-426.
- SCHWARTZ, Y. (2000a). A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, 7 (julho/dezembro), pp. 38-46. Disponível em <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1681/1274>>.
- \_\_\_\_\_. (2011). Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P.F. & SOBOLL, L.A. P. (org.). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas. pp. 132-166.
- \_\_\_\_\_. (2000). Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, Campinas, 1, (5) (julho), pp. 34-50.
- SCHWARTZ, Y.& DURRIVE, L. (Org.) (2007). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF.
- TARAPANOFF, K. (Org.) (2001). *Inteligência organizacional e competitiva*. Brasília: UnB.
- TRINQUET, P. (2010). Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, pp. 93-113 (agosto). Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf)>.
- VATIN, F. (2006). *Origines historiques de l'ergonomie et de l'ergologie*. France: Marseille Université/Institut d'Ergologie. Disponível em <<http://www.up.univ-mrs.fr/ergolog/html/historique.php>>.
- VIEIRA, R, (2014). *Introdução à teoria geral da biblioteconomia*. Rio de Janeiro: Interciência.
- VIEIRA JÚNIOR, P. R. & SANTOS, E. H. (2012). A gênese da perspectiva ergológica: cenários de construção e conceitos derivados. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, 21(1) (janeiro/abril), pp. 83-100.

# ALTMÉTRICAS EN FONDO ANTIGUO: BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS Y REPOSITARIOS INSTITUCIONALES

**María Rosario Osuna Alarcón**

Universidad de Salamanca

## **Resumen**

La participación de las bibliotecas universitarias y de investigación en proyectos de digitalización es hoy día una actividad relevante en la gestión de estas colecciones, como reflejan los presupuestos de estas instituciones.

La digitalización de obras individuales y de colecciones permite a estas bibliotecas abordar proyectos de protección y conservación. Proyectos a los que se ven abogadas a implementar de alguna u otra forma para cumplir con el mandato de conservación del patrimonio por la legislación vigente. Además la digitalización de fondos de estos conjuntos documentales patrimoniales son determinantes para la participación de estas bibliotecas en los proyectos de cooperación nacional e internacional en los que han aumentado su participación por diferentes motivos, entre los que se encuentran la visibilidad y usabilidad de las colecciones, lo que beneficia la justificación y consolidación presupuestaria como veremos. Proyectos que buscan la difusión del patrimonio bibliográfico del Fondo Antiguo y colecciones especiales de nuestras bibliotecas universitarias. El uso de alométricas hace visible el aspecto de uso de los documentos digitalizados y rentabiliza el valor -cada vez más presente en los presupuestos- de retorno sobre la inversión.

**Palabras clave:** Tratamiento de la información, Digitalización, Descripción, Catalogación, Fondo Antiguo, Alométricas. Gestión presupuestaria.

## 1. SUSTENTABILIDAD Y DESARROLLO DE LAS COLECCIONES DENOMINADAS ESPECIALES, RAROS Y FONDO ANTIGUO

Para este objetivo abogamos por el uso de alométricas en la recuperación de la información bibliográfica del Fondo Antiguo y en concreto en sus Repositorios Institucionales. Estas colecciones se ven así reforzadas por un tratamiento especial en todos los aspectos, debido en primer lugar a que los programas de digitalización de los que muchas participan, han empezado por estos conjuntos documentales. Esta participación en los proyectos de digitalización de fondos va unida a una descripción que debe ser accesible desde la web para la propia recuperación del documento digitalizado. Y como resultado estas colecciones de Fondo Antiguo son actualmente –dentro de las colecciones académicas- las que más facilidad de acceso tienen desde la web.

Esto será así hasta que los nuevos formatos de tratamientos de datos en los catálogos de bibliotecas no sean una realidad y de difusión generalizada en los mismos. En nuestra exposición haremos un pequeño análisis de cómo es la situación de BIBFRAME y RDA en estos momentos.

Hoy por hoy, las bibliotecas académicas, universitarias y de investigación que necesitan hacer accesibles sus fondos desde la web, describen sus colecciones digitalizadas con Dublin Core. En estos momentos por tanto se da un doble acceso a los catálogos de Fondo Antiguo: uno desde los propios catálogos bibliotecarios que mantienen la descripción en base al formato MARC o incluso con registros híbridos (campos RDA) y otros desde los Repositorios Institucionales donde la descripción se hace en base al esquema Dublin Core, mayoritariamente.

Analizamos estas novedades que se están produciendo en las colecciones de las bibliotecas universitarias españolas, centrándonos en el tratamiento y acceso a las colecciones de Fondo Antiguo que es por donde se han empezado a introducir, como decimos por la idiosincrasia propia de estos conjuntos documentales.

Con unas imágenes nos acercamos a la aplicación de alométricas a estas colecciones y como se tratan en los Repositorios Institucionales Universitarios. Analizaremos las posibilidades de visualización de los datos y la creación de una nueva información que añade un valor de uso a nuestros instrumentos de descripción. Lo que se puede emplear como medida de evaluación de estos servicios.

El análisis que se presenta en este seminario Hispano Brasileño es el resultado de un trabajo de investigación que estamos llevando a cabo para mejorar y actualizar los contenidos de la asignatura Fondo Antiguo en los estudios de Grado en Información y Documentación de la Universidad de Salamanca.

Refleja una preocupación por traer a la actualidad el tema, buscando otras perspectivas de análisis e investigación en la esfera de la evaluación de las colecciones especiales y servicios relacionados. Queremos remarcar explícitamente que estos ensayos se insertan en un contexto más amplio ya que la evaluación del valor de uso de estas colecciones, compete a un marco institucional universitario.

El desarrollo de las colecciones denominadas Especiales, Raros y Fondo Antiguo vive el desafío del uso de estos materiales por los investigadores, a la hora de presentar resultados evaluados y de mostrar el valor de uso de la colección, entre otras cuestiones clave para la sustentabilidad de la propia colección, pudiendo solicitar, aumentar o simplemente mantener los presupuestos en un momento de crisis de presupuestos o financiera como las que viven nuestras instituciones académicas.

Queremos destacar que esta situación de obligatoriedad de justificar las demandas presupuestarias ante los responsables encargados de la asignación de gastos en estos servicios y colecciones, es común a todas las colecciones especiales que hemos analizado y que seguimos analizando en nuestra investigación. Igualmente esta presión presupuestaria es común en general a todas las bibliotecas universitarias pero

en el ámbito de las colecciones especiales y Fondo Antiguo podemos identificar unas características propias.

Hemos podido constatar que la financiación en colecciones especiales vive una caída en picado respecto a otros tipos de colecciones donde los presupuestos se mantienen, eso sí sin subidas en la mayoría de los casos. Por tanto el desafío presupuestario en colecciones especiales es cada vez más acusado.

En este trabajo introductorio exponemos algunas ideas de en qué dirección trabajar para buscar la implicación de la universidad y de sus grupos de interés y predisponerlos a financiar los proyectos de las colecciones especiales, sin duda un conjunto documental que requiere inversiones costosas en cuanto a las adquisiciones, el personal profesional cualificado, espacio personalizado, preservación y seguridad.

Contar con una apreciación del valor de uso actual de las colecciones especiales, unido a la visibilidad que aportan a la institución por la participación en proyectos nacionales e internacionales junto al reconocimiento ya admitido del prestigio que aportan, es un aporte importante sobre el que consideramos debemos hacer valer nuestras demandas presupuestarias.

En el programa de evaluación se tiene que dar cabida a la capacidad de demostrar el valor de las colecciones especiales en apoyo a la misión de toda la biblioteca, y a su vez el valor de la biblioteca en la contribución a la realización de los objetivos de la universidad. En este sentido Estivil Rius (2008), aporta una definición al respecto que incide el sentido mismo de la misión de las colecciones especiales de las bibliotecas universitarias y de investigación:

*“Son diversos los autores que han señalado la dificultad de definir las unidades designadas como colecciones especiales de las bibliotecas y la ambigüedad del término. Sin embargo, todos ellos destacan la diversidad de materiales que acogen y el valor que tienen en la investigación. En este sentido, el documento *Special Collections: Statement of Principles*, de la *Association of Research Libraries (ARL)*, pone de relieve el compromiso de los miembros de la asociación y, en términos más generales, el de todas las bibliotecas de investigación de cualquier parte del mundo, para proporcionar los recursos primarios necesarios en la investigación. Es un compromiso que deriva de la propia misión de aquellas bibliotecas: *We collect, organize, maintain and preserve these primary research materials to meet the needs of our parent institutions and, like them, to serve the needs of national and international scholarship. We view our commitment to primary resources as a critical component of our institutional mission and as an enduring contribution by research libraries to scholarship and learning*” (Estivil, 2008).<sup>8</sup>*

Cada unidad de la universidad, incluyendo la biblioteca, debe vincular su trabajo y sus actividades de promoción a la misión institucional. Hay aspectos generales a estas instituciones que son los que estamos analizando aquí, pero las características secundarias del sistema son propias a cada institución (Osuna, 1999), aquí dedicamos un poco de espacio y tiempo para pensar cuestiones comunes que se puedan desarrollar en los documentos de planificación de cada universidad.

Los aspectos comunes donde incidir vienen definidos por el valor añadido de los diferentes servicios de la biblioteca y las formas de valorar las colecciones especiales:

---

<sup>8</sup> Recopilamos, organizamos, mantenemos y conservamos estos materiales primarios de investigación para satisfacer las necesidades de nuestra institución matriz y como ellos, para servir las necesidades nacionales e internacionales de soporte académico. Consideramos nuestro compromiso con los recursos primarios como un componente crítico de nuestra misión institucional y como una contribución duradera de las bibliotecas de investigación al soporte y el aprendizaje académico. (trad. de la autora).



- Marco de influencia de la universidad a nivel local, regional, nacional e internacional. Con la visibilidad que aporta la participación en proyectos de digitalización.
- Especialidades académicas y reconocimientos de especialidades docentes desde donde se podrían justificar las adquisiciones.
- Compromiso con la conservación del patrimonio cultural a largo plazo, ya sea para la investigación o para la participación en el desarrollo patrimonial de la comunidad.
- Prestigio para la universidad, avanzar en la meta de salvaguarda del patrimonio cultural y que se recoge en la definición de "misión" que se promociona desde los órganos rectores de la universidad en informes y eventos. Hay efemérides importantes que preocupan a los órganos de gobierno de la universidad, identificarlas y aportar valor añadido pueden ser un punto estratégico decisivo.

## 2. USO DE ALTMÉTRICAS Y HERRAMIENTAS DE VISUALIZACIÓN DE DATOS

Cómo podemos ayudar a nuestras instituciones a que sean más competitivas y financieramente más eficientes, tenemos una vía clave para ello y es la utilización en el campus de tecnologías innovadoras contando con la articulación de nuevos modelos de consorcios como los que se dan en los proyectos de digitalización. Necesitamos exteriorizar el impacto de nuestro trabajo para colaborar con la misión de la institución y contribuir a resultados exitosos. Las bibliotecas y colecciones especiales que son proveedores de esenciales recursos de investigación, a veces y dada la tendencia, no existe la necesidad de que los usuarios se acerquen físicamente a nuestros edificios pero sí que visiten nuestros sitios web, siendo esta la gran apuesta de los nuevos servicios bibliográficos.

Nuestras mediciones a menudo se detienen en los usuarios presenciales pero debemos incorporar a las mediciones otros procesos y usuarios finales. Tenemos una gran cantidad de medidas de uso y otros componentes que pueden llegar a ser muy útiles, por lo que el reto consiste en agregar de manera eficaz el uso de estas métricas a nuestras colecciones.

Bibliometría alternativa o las métricas alternativas, Altmetrics se comenzaron a usar con diferentes propósitos para sustituir a las métricas más tradicionales a partir de 2012. Pueden ser utilizadas para medir el impacto de las publicaciones no académicas y académicas.

*“El paisaje alrededor de las métricas alternativas ha evolucionado rápidamente. Pasar de un hashtag de Twitter en 2011 a un componente clave en la evaluación de la investigación en muchas instituciones, las métricas que se mueven más allá del número de citas y factor de impacto están aquí para quedarse. Las nuevas métricas rentabilizan la investigación desde un punto de vista integral en un momento donde aportar fondos para la investigación es cada vez más competitivo. Si los investigadores pueden demostrar que su investigación reciente está generando una gran cantidad de interacción en la comunidad académica, esta manera de presentar la información puede proporcionar una ventaja en este entorno de financiación”. (Plumanalytics, 2016)<sup>9</sup>. Y por qué no la implementación de las nuevas métricas en el uso y difusión del Fondo Antiguo. Algunas de las herramientas que ofrecen indicadores alternativos son:*

- Almetric.com
- Impactstory.org

---

<sup>9</sup> (Trad. de la autora).

- PlumAnalytics.com
- Google Scholar Citations
- PaperCritic.com
- PLoS Article Level Metrics
- Publish or Perish
- ReadMeter.org
- ScienceCard.org

Actualmente las plataformas de “Impactstory.org” y “Almetric.com” están en un proceso de fusión.

En el NMC Horizon Report (Johnson, et al. 2014): Edición Educación Superior 2014, un panel de expertos identificó los temas que probablemente influirán en la planificación de la tecnología y la toma de decisiones: tendencias principales, desafíos significativos e importantes desarrollos en tecnología educativa:

*“Las tecnologías de visualización comprenden desde simples infografías hasta formas complejas de análisis visual de datos. Lo que tienen en común, es que afectan la inherente capacidad del cerebro para procesar rápidamente la información visual, identificar patrones, y ordenar las cosas en situaciones complejas. Estas tecnologías suponen un creciente grupo de herramientas y procesos para la extracción de grandes conjuntos de datos, la exploración de procesos dinámicos, y en general, para hacer más sencillo lo complejo” (Johnson, et al. 2014).*

Las herramientas de visualización de datos o Data Vis van a ayudarnos a entender los datos más rápidamente, a descubrir patrones interesantes y a elaborar nuevas interpretaciones de la información que poseen nuestros catálogos bibliográficos que sin una representación visual no serían evidentes. Sin embargo, la tarea de convertir esos datos estadísticos en gráficos y mapas visualmente atractivos es lenta y a veces se necesita disponer de los conocimientos o del soporte adecuado. A continuación recopilamos una lista con las mejores herramientas. Muchas de ellas pueden ser fácilmente aprovechadas por cualquiera sin conocimientos específicos de programación.

Herramientas de visualización de datos:

- D3.js
- FusionCharts
- Chart.js
- Google Charts
- Highcharts
- Leaflet
- Dygraphs
- Datawrapper
- Tableau Public
- Raw
- Timeline JS

- Plotly
- Chartblocks

“Se puede analizar el impacto de una investigación por las citas de otros autores o por las veces que se descarga” (Bernal, 2010). Y nosotros añadimos que usar estas medidas para demostrar el valor de uso de los documentos digitalizados puede servir como importante métrica de nuestros servicios bibliotecarios de Fondo Antiguo.

### 3. MUESTRA

Resultados de búsquedas en el catálogo de Fondo Antiguo en el Repositorio institucional Gredos de la Universidad de Salamanca. Partimos del Ranking Web de repositorios, (2016), publicación en línea del centro de cibermetría del CSIC. En la 14ª edición del mismo en su última versión, incluye mediciones altmétricas de las siguientes fuentes: Academia, Facebook, LinkedIn, Mendeley, ResearchGate, Slideshare, Twitter, Wikipedia (todas las ediciones), Wikipedia (versión Inglés) y YouTube (25%).

ranking	World Rank	Instituto	Tamaño	Visibilidad	Files Rich	scholar
1	15	<a href="#">UPCommons Universitat Politècnica de Catalunya</a>	7	40	21	21
2	18	<a href="#">Universitat Autònoma de Barcelona Dipòsit Digital de Documents</a>	110	38	20	10
3	19	<a href="#">Digital CSIC</a>	53	27	28	30
4	34	<a href="#">Universidad Complutense de Madrid e-Prints</a>	483	28	131	116
5	40	<a href="#">Universidad de Alicante Repositorio Institucional</a>	163	41	106	98
6	60	<a href="#">Universidad Politécnica de Madrid Archivo Digital</a>	173	74	153	70
7	66	<a href="#">RiuNet Repositorio Institucional Universidad Politécnica de Valencia</a>	151	138	68	48
8	77	<a href="#">Universidad de Barcelona Dipòsit Digital</a>	169	104	126	117
9	78	<a href="#">Universidad Nacional de Educación a Distancia E-Spacio</a>	482	71	372	139
10	83	<a href="#">Gredos Repositorio Documental Universidad de Salamanca</a>	313	98	36	180
11	111	<a href="#">DIGIBUG Repositorio Institucional Universidad de Granada</a>	273	144	160	211
12	115	<a href="#">Universidad Carlos III de Madrid e-Archivo</a>	251	129	170	281
13	152	<a href="#">DIGITUM Depósito Digital Institucional Universidad de Murcia</a>	265	182	378	253
14	181	<a href="#">RODERIC Repositori de Continut Lliure Universitat de Valencia</a>	381	287	363	160
15	209	<a href="#">Repositorio Universidade da Coruña</a>	472	221	278	435
16	213	<a href="#">DADUN Depósito Académico Digital Universidad de Navarra</a>	301	403	118	241
17	237	<a href="#">Repositorio Institucional Universidad de Valladolid</a>	514	372	255	255
18	238	<a href="#">Ariaz Montano Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva</a>	282	288	484	358
19	239	<a href="#">eBuah Biblioteca Digital de la Universidad de Alcalá</a>	274	284	316	438

Buscar en Gredos

Todo Gredos

Búsqueda avanzada

Áreas temáticas

Listar

- Comunidades
- Fecha Publicación
- Autor
- Título
- Materia

Servicios

- Alertas
- Mi Gredos usuarios autorizados
- Solicitar autoarchivo
- Guía de autoarchivo
- Editar perfil
- Estadísticas

Infomación

- Blog de Gredos
- Licencia de uso
- Contacto
- Ayuda
- Sobre DSpace

## Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca

El sistema de Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca (GREDOs) ofrece la consulta en línea de documentos digitales con contenidos históricos, científicos, didácticos e institucionales. La Universidad de Salamanca difunde en acceso abierto a través de GREDOs colecciones patrimoniales, documentos científicos y recursos docentes e informativos.

### Archivo Institucional

Documentos de carácter institucional, informativos, normativos o administrativos de la Universidad de Salamanca.

### Biblioteca Digital

Colecciones patrimoniales de documentos históricos y fondos específicos digitalizados de la USAL.

### Repositorio Científico

Investigación científica producida o editada por los departamentos y centros de la Universidad de Salamanca

### Repositorio Docente

Documentos de carácter didáctico producidos por la Universidad de Salamanca y entidades colaboradoras

Nuestro contenido se difunde en:

gredos.usal.es/jspui/handle/10366/1

## Página de inicio de la comunidad

Buscar en: Biblioteca Digital

Buscar por:  Ir

Visualizar los registros ordenados por: Fecha Publicación Autor Título Materia

Colecciones patrimoniales de documentos históricos y fondos específicos digitalizados de la USAL.

### Subcomunidades dentro de esta comunidad

- Biblioteca Histórica [7725]
- Cámara Oficial de Comercio e Industria de Salamanca [686]
- Centro Cultural Pablo de la Torriente Brau [218]
- Colaboraciones [3]
- Diccionario de la Técnica del Renacimiento [12442]
- Prensa histórica [21]
- Publicaciones periódicas [41687]
- The Salamanca Corpus [451]

Recursos RSS

Estudios Investigación Internacional La Universidad

Aviso legal | Política de privacidad | Información y contacto

© Universidad de Salamanca

España | Ranking Web of ... Repositorio Documental ... Default Profile

gredos.usal.es/jspui/handle/10366/82420/browse?type=dateissued&submit\_browse=Fecha+Publicación

Materia

Servicios

- Alertas
- Mi Gredos usuarios autorizados
- Solicitar autoarchivo
- Guía de autoarchivo
- Editar perfil
- Estadísticas

Infomación

- Blog de Gredos
- Licencia de uso
- Contacto
- Ayuda
- Sobre DSpace

Mostrando resultados 1 a 20 de 118

Siguiente >

Fecha de publicación	Título	Autor(es)
1800	Novelas nuevas	Florian, Jean Pierre Claris de
1800	Oración fúnebre, que en las solemnes exequias celebradas por la Real Universidad de Salamanca el día 20 de mayo de 1800 a la buena memoria del señor Don Josef Xerez ...	Mayo Aparicio, Toribio
1800	Elogio fúnebre, que en las solemnes exequias celebradas por la Real Universidad de Salamanca el día 31 de marzo de 1800 a la buena memoria del señor D. Nicolas Arango y Queypo ...	Quadrado, Vicente Antonio
1801	Oración fúnebre, que a la buena memoria del Doctor Don Pedro Navarro del Campo ...	Martel, Miguel, 1754-1835
1802	Oración fúnebre, que en las solemnes exequias celebradas en la Universidad de Salamanca a la buena memoria del Rmo. P. Mtro. Don Josef de la Oliva ... el día 20 de diciembre de 1802	Mayo Aparicio, Toribio
1803	El difunto que nos habla : oración fúnebre, que en las solemnes exequias celebradas por la Universidad de Salamanca en el día 3 del mes de Noviembre de 1803, a la pladosa memoria del Rmo. P. Mro. Antonio Muñoz, de la sagrada religion de Clerigos Reglares Menores, Dr. teólogo del gremio y claustro de dicha Universidad y catedrático de Prima Jubilado dixo el RR. P. Mro. Fr. Santos Dominguez, del Orden de Predicadores ...	Dominguez, Santos
1803	El Inglés en la India ó La cabaña Indiana : cuento	Saint-Pierre, Bernardin de, 1737-1814; D.M.L.G.
1803	Colección de cuentos morales que contiene el Zimeo, novela americana, las fabulas orientales y el Abenaki	Saint-Lambert, Jean-François de
1804	Sermones de Mr. E.S. Reybaz, precedidos de una carta sobre el arte de la predicación. Traducidos del francés	Reybaz, Etienne Salomon
1804	Estatutos de las Reales Escuelas de primeras letras de la ciudad de Salamanca	España. Provisión, 1804-06-07
1804	Zadig ó El destino : historia oriental	Voltaire

Oración fúnebre que a la buena memoria del ilustrísimo señor Don Antonio

España | Ranking Web of ... Repositorio Documental ... Default Profile

gredos.usal.es/jspui/handle/10366/115664

Búsqueda avanzada

Áreas temáticas

Página de inicio

Listar

- Comunidades
- Fecha Publicación
- Autor
- Título
- Materia

Servicios

- Alertas
- Mi Gredos usuarios autorizados
- Solicitar autoarchivo
- Guía de autoarchivo
- Editar perfil
- Estadísticas

Infomación

- Blog de Gredos
- Licencia de uso
- Contacto
- Ayuda
- Sobre DSpace

BH. Impresos de la Biblioteca Histórica. Siglo XIX >

Por favor, use este identificador para citar o enlazar este ítem: <http://hdl.handle.net/10366/115664>

Vea las estadísticas del ítem

Google™ Scholar. Otros documentos del autor: España. Provisión, 1804-06-07

**Título:** Estatutos de las Reales Escuelas de primeras letras de la ciudad de Salamanca

**Otros títulos:** Provisión, 1804-06-07

**Autor(es):** España. Provisión, 1804-06-07

**Palabras clave:** Enseñanza primaria  
España  
Salamanca  
Historia  
Siglo 19o.

**Materia USAL:** Enseñanza primaria -- España -- Salamanca -- Historia -- Siglo 19o.

**Fecha de publicación:** 1804

**Editor:** [Salamanca] : en la imprenta de Don Juan Vallegera

**Descripción:** 43, [1] p. ; 4º. -- Fecha de la Real Provisión tomada de la p. 42. -- Lugar de imp. deducido del de actividad del imp. -- Sign.: A-E4, F2. -- La última p. en bl. -- Esc. real xil. en port.

**URI:** <http://hdl.handle.net/10366/115664>

**Aparece en las colecciones:** BH. Impresos de la Biblioteca Histórica. Siglo XIX  
BH. Impresos salmantinos de la Biblioteca Histórica

Ficheros en este ítem:

Fichero	Descripción	Tamaño	Formato
BG~15222(11).pdf		3,45 MB	Adobe PDF Visualizar/Abrir

Mostrar el registro Dublin Core completo del ítem

España | Ranking Web of X | Repositorio Documental | X | Default Profile

gredos.usales/jspui/stats?action=show\_item&range=all&archiveid=115664

ESTUDIOS SALAMANTINI CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Repositorio Documental

**GREDOS**

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca >

### Estadísticas de uso

Items más vistos [ Este Mes ] [ Este año ] [ Año pasado ] [ Todos los años ]  
 Items más descargados [ Este Mes ] [ Este año ] [ Año pasado ] [ Todos los años ]  
 Resumen estadísticas [ Año/Mes ] [ País ]

#### Estadísticas del Item "Estatutos de las Reales Escuelas de primeras letras de la ciudad de Salamanca"

Período [ Este Mes ] [ Este año ] [ Año pasado ] [ Todos los años ]

#### 1. Todos los años [Estadísticas]

	Visitas	Descargas
	225	387

#### 2. País

País	Visitas	Descargas
Spain	36	255
unknown	103	66
United States	65	61
China	2	2
United Kingdom	1	2
Peru	0	1

Buscar en Gredos

Todo Gredos

Búsqueda avanzada

Áreas temáticas

Página de inicio

Listar

- Comunidades
- Fecha Publicación
- Autor
- Título
- Materia

Servicios

- Alertas
- Mi Gredos usuarios autorizados
- Solicitar autoarchivo
- Guía de autoarchivo
- Editar perfil
- Estadísticas

Infomación

- Blog de Gredos
- Licencia de uso
- Contacto

España | Ranking Web of X | Repositorio Documental | X | Default Profile

gredos.usales/jspui/stats?action=show\_item&range=all&archiveid=115664

ESTUDIOS SALAMANTINI CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Repositorio Documental

**GREDOS**

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca >

### Estadísticas de uso

Items más vistos [ Este Mes ] [ Este año ] [ Año pasado ] [ Todos los años ]  
 Items más descargados [ Este Mes ] [ Este año ] [ Año pasado ] [ Todos los años ]  
 Resumen estadísticas [ Año/Mes ] [ País ]

#### Estadísticas del Item "Estatutos de las Reales Escuelas de primeras letras de la ciudad de Salamanca"

Período [ Este Mes ] [ Este año ] [ Año pasado ] [ Todos los años ]

#### 1. Todos los años [Estadísticas]

	Visitas	Descargas
	225	387

#### 2. País

País	Visitas	Descargas
Spain	36	255
unknown	103	66
United States	65	61
China	2	2
United Kingdom	1	2
Peru	0	1
Argentina	6	0
Mexico	6	0
Netherlands	3	0
Europe	1	0
Portugal	1	0
Ukraine	1	0

#### 3. Año/Mes

Fecha	Visitas	Descargas
-------	---------	-----------

Buscar en Gredos

Todo Gredos

Búsqueda avanzada

Áreas temáticas

Página de inicio

Listar

- Comunidades
- Fecha Publicación
- Autor
- Título
- Materia

Servicios

- Alertas
- Mi Gredos usuarios autorizados
- Solicitar autoarchivo
- Guía de autoarchivo
- Editar perfil
- Estadísticas

Infomación

- Blog de Gredos
- Licencia de uso
- Contacto
- Ayuda
- Sobre DSpace

CC BY NC ND





#### 4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado algunas de las demandas presupuestarias de la gestión de las Colecciones Especiales y de Fondo Antigo en nuestras Bibliotecas Universitarias y cómo abordar estas necesidades maximizando y mostrando su visibilidad web. Se pueden establecer servicios y nuevas habilidades a escala web que aumentará nuestro valor de cara a los usuarios y otras organizaciones en el campus y fuera de él, aumentando así el uso de las colecciones.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

Arlitsch, K., Obrien, P., Clark, J., Young, S. & Rossmann, D. (2014). Demonstrating Library Value at Network Scale: Leveraging the Semantic Web With New Knowledge Work. *Journal of Library Administration*, 54(5), 413-425. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01930826.2014.946778>

Association of Research Libraries. (2003). *The Unique Role of Special Collections. Special Collections: Statement of Principles.* [Accesible:] <http://www.arl.org/storage/documents/publications/special-collections-statement-of-principles-2003.pdf>

Bernal, I., Pemau-Alonso, J. (2010). Estadísticas para repositorios: sistema métrico de datos en Digital.CSIC. *El profesional de la información*, 19(5), DOI: 10.3145/epi.2010.sep.15

Estivill Rius, A. (2008). Los fondos y las colecciones de archivo en las bibliotecas: modelos para su control y acceso. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/105.000000327>

Herrera Morillas, J. L. (2013). La gestión de las colecciones de fondo antiguo en las bibliotecas universitarias españolas: análisis de los textos normativos. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 30, DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2013.30.15>



- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. [Accesible:] <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-ES.pdf> [2016, 1 de septiembre].
- Love, C., Feather, J. (1998). Special collections on the World Wide Web: a survey and evaluation. *Journal of Librarianship and Information Science*, 30(4), 215–222.
- Osuna Alarcón, M. R., Miguélez González, E. (2016). Altmetrics for Rare Books in Provenance Research. IN: A conference organised by REBIUN and CERL by M. Becedas González and M. R. Osuna Alarcón (Universidad de Salamanca), and C. Dondi (Company Secretary, CERL). Salamanca, 14-15 de marzo. [https://www.cerl.org/services/seminars/powerpoint\\_presentations\\_salamanca](https://www.cerl.org/services/seminars/powerpoint_presentations_salamanca)
- Osuna Alarcón, M. R. (1999). La teoría general de sistemas y su aplicación a los servicios de información documentales. *Boletín de la ANABAD*, 49, (3-4), 633-641. [Accesible:] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=49995>
- Plum Analytics. (2016). About Altmetrics. [Accesible:] <http://plumanalytics.com/learn/about-metrics> [2016, 1 de septiembre].
- Ranking Web de Repositorios del mundo. (2016). Laboratorio de Cibermetría, CSIC. Disponible en: <http://repositories.webometrics.info/es> [2016, 1 de septiembre].
- Thelwall, M. (2016). Interpreting correlations between citation counts and other indicators. *Scientometrics*, 108(1), 337-347. DOI:10.1007/s11192-016-1973-7
- UNESCO/UBC. Vancouver Declaration. (2012). The Memory of the World in the Digital Age: Digitization and Preservation, 26 to 28 September 2012. Vancouver, British Columbia, Canada. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/mow/unesco\\_abc\\_vancouver\\_declaration\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/mow/unesco_abc_vancouver_declaration_en.pdf)



# A COLABORAÇÃO CIENTÍFICA IBERO-AMERICANA NOS PERIÓDICOS BRASILEIROS DAS ÁREAS DE INFORMAÇÃO

Jayme Leiro Vilan Filho, Joao de Melo Maricato, Daniela Gralha de Caneda

Universidade de Brasília

## **Resumo**

Os periódicos são um dos principais meios da comunicação científica formal e alvos de muitos estudos bibliométricos. Pesquisas anteriores mostraram a influência hispanófono e sua importância nas áreas de informação no Brasil em um grupo limitado de periódicos ou em curtos períodos de tempo. O Grupo de Comunicação Científica da Universidade de Brasília tem interesse em dimensionar melhor a influência da comunidade ibero-americana, em especial a espanhola, na comunidade das áreas de informação no Brasil. O objetivo é conhecer os principais autores e instituições que colaboraram com a comunidade brasileira das áreas de informação – Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Documentação e Museologia – desde o início da década de 2010 por meio da bibliometria. O universo são as referências aos artigos de periódicos brasileiros publicados de 2010 a 2015 obtidos da base de dados ABCDM - elaborada pela Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília. O estudo usa a análise de produção para apresentar como resultados tabelas e gráficos com as frequências e percentuais das coautorias ibero-americanas nos artigos de periódicos brasileiros das áreas de informação por ano, país, idioma e áreas do conhecimento, publicados de 2010 a 2015, bem como apresentar os periódicos brasileiros que mais publicaram artigos com a comunidade científica ibero-americana.

**Palavra-chave:** Comunicação científica, colaboração científica, periódico científico, bibliometria, análise de produção.

## **Abstract**

The journals are one of the principal means of formal communication and subject of many Bibliometric studies. Previous research showed Spanish-speaking authors influence and your importance in the information areas in Brazil in a limited group of journals or in short time. The group of scientific communication at the University of Brasilia has interest in dimension the influence of the Iberian-American community, in particular the Spanish, in the community of the information areas in Brazil. The goal is to know, through Bibliometrics, the main authors and institutions cooperating with the Brazilian community in the areas of information — Archival Science, Librarianship, Information Science, Documentation and Museology — in the last 15 years. The universe are bibliographic references of articles published in Brazil from 2010 to 2015 obtained for the ABCDM database from Faculdade de Ciência da Informação at the Universidade de Brasília. A scientific production analysis presents tables and graphs representing the Iberian American collaborative relationships in articles of Brazilian journals of information areas by region, country, institution, authors, and subject published from 2010 to 2015. It also presents Brazilian journals that have published more articles with the Iberian American scientific community.

**Keywords:** scientific communication, scientific collaboration, scientific journal, Bibliometrics, production analysis.

## 1. INTRODUÇÃO

O “conhecimento científico é o produto de um empreendimento coletivo humano ao qual cientistas fazem contribuições individuais que são depuradas e estendidas à crítica mútua e cooperação intelectual” (Ziman, 1978). Esse trabalho cooperativo dá-se em vários níveis, desde o conjunto de atividades envolvidas no processo de produção do conhecimento como um todo, até o trabalho cooperativo em fases específicas, como a realização de uma etapa da pesquisa, ou ainda, a publicação de trabalhos que descrevem resultados.

Assim, o objeto deste trabalho pode ser entendido como reflexo da atividade científica colaborativa entre as nações ibero-americanas nos artigos de periódicos científicos brasileiros das áreas de informação, sendo estes produtos do processo científico realizados pela respectiva comunidade, e "seja o que for o processamento científico, temos que explicá-lo examinando a natureza do grupo científico" (Kuhn, 1979). Compreender a estruturação dessa comunidade, então, é relevante para o planejamento de políticas científicas envolvendo os países ibero-americanos.

Assim, na perspectiva de entendimento das relações de colaboração científica entre as comunidades científicas das nações ibero-americanas, o presente estudo analisa a produção científica de autores com afiliação ibero-americana nos artigos de periódicos científicos brasileiros em Ciência da Informação entre os anos de 2010 e 2015. A análise dessas relações em periódicos brasileiros pode trazer contribuições para o entendimento da colaboração entre os países ibero-americanos, dificilmente mensuráveis por grandes bases de dados internacionais. Pode trazer, ainda, subsídios para compreender a importância dos periódicos brasileiros para o fomento de relações colaborativas entre esses países.

Portanto, o objetivo da presente pesquisa é obter indicadores da influência dos autores ibero-americanos na produção científica brasileira de Ciência da Informação publicada entre 2010 e 2015, de modo a identificar pontos fortes e fragilidades das relações de colaboração científica entre as comunidades ibero-americanas de Ciência da Informação, bem como o papel dos periódicos brasileiros para fomentar tais relações. Para atingir esse objetivo foram identificados:

- 1) Os principais periódicos que publicam resultados de pesquisas envolvendo autores de instituições ibero-americanas;
- 2) Os idiomas mais usados pelos autores;
- 3) As principais áreas do conhecimento;
- 4) Os países e sua importância relativa na rede de colaboração ibero-americana presente nos periódicos brasileiros das áreas de informação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A colaboração entre pesquisadores está presente na ciência há mais de três séculos, como consequência da estruturação da própria comunidade científica, que se consolidou como alicerce legítimo e exclusivo do conhecimento (Maltrás Barba, 2003). Katz et al (1997) sintetizaram os benefícios da colaboração científica: o compartilhamento de conhecimento, habilidades e técnicas, assegurando um uso mais efetivo de talentos; a transferência de conhecimento, especialmente tácito, ou habilidades, como habilidades sociais e gerenciais necessárias para trabalhar em uma equipe; o confronto de visões, a fertilização cruzada de ideias que, por sua vez, pode gerar novas percepções ou perspectivas que indivíduos trabalhando sozinhos não teriam captado, ou não com a mesma velocidade; e o companheirismo intelectual. Pesquisa pode ser uma ocupação solitária e o indivíduo pode superar parcialmente esse isolamento intelectual colaborando com outros, formando relações de trabalho e,

talvez, relacionamentos pessoais. Além disso, a colaboração tem o efeito de 'plugar' o pesquisador em uma rede de contatos mais abrangente, podendo melhorar a visibilidade potencial do trabalho, usando sua rede de contatos para difundir as descobertas.

O resultado de todos esses benefícios da colaboração é que a pesquisa científica pode, em princípio, se realizar de forma mais efetiva (Katz et al, 1997). Entretanto, no processo de pesquisa científica, a comunidade científica não trabalha de forma homogênea. Seu padrão de comportamento está relacionado com uma divisão em grupos de especialistas por área, que, por sua vez, contém escolas rivais (Kuhn, 1979). Meadows (1999) vai mais além, quando afirma que a especificidade de cada área leva a adoção de maneiras diferentes de fazer e provavelmente de comunicar pesquisa. Outra diferença importante é que a estrutura socioeconômica de cada país influencia os indicadores científicos (Price, 1976). Ziman (2000) acrescenta que as estruturas institucionais que ancoram e regulam as atividades de pesquisa científica diferem consideravelmente de país para país. Assim, é importante entender a natureza específica de cada grupo produtor do conhecimento científico para entender os processos de produção do conhecimento destes grupos, possibilitando ações de incentivo e promoção da eficiência na pesquisa científica.

Ao discutir a colaboração científica é interessante analisar trabalhos mais gerais como o de Wagner (2005), que mostra que os benefícios da colaboração internacional costumam diferir entre as áreas, obedecendo às particularidades próprias da produção científica em cada uma delas, as quais também afetam a colaboração. Ou analisar também estudos como de Gonzalez Alcaide et al (2014), que apresentam as principais linhas de investigação, os trabalhos de referência da área e as metodologias de pesquisa empregadas nos estudos de colaboração.

Os estudos sobre a colaboração internacional 'bilateral' também são importantes (estendendo-se para os estudos que envolvem mais de duas nações), pois permitem definir com mais precisão qual é a contribuição real de cada país (De Filippo et al., 2010). Para isso é necessário conhecer as características principais da produção de cada um dos países ou instituições envolvidas, especificar seus padrões de colaboração e analisar o impacto que a colaboração produz em cada campo científico. Assim, pode-se conhecer realmente os pontos fortes e fracos desta cooperação.

A Ciência da Informação, e áreas correlatas, têm sido alvo de vários estudos de âmbito mundial e nacional, como os de Han et al (2014), que para compreender mais profundamente aspectos da colaboração internacional nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação usou o Web of Knowledge (WoK) para coletar dados dos 15 periódicos com maior fator de impacto e prestígio das áreas. Nesse estudo foi mostrado a tendência de diminuição da autoria única e dos artigos em colaboração de autores de um único país, os países e as instituições que mais colaboram, a relação entre universidades como padrão principal de colaboração internacional.

Já o estudo de Sin (2011) analisou mais de 7.000 trabalhos publicados em seis importantes periódicos internacionais (ARIST, IP&M, JAMIA, JASIST, MISQ e Scientometrics), no decorrer de três décadas (1980-2008), para identificar tendências de coautoria na Biblioteconomia e na Ciência da Informação. Concluiu que a colaboração cresceu no período nos periódicos pesquisados, que a coautoria internacional está relacionada com maiores índices de citação e que, embora a colaboração em nível nacional não seja estatisticamente significativa no estudo, trabalhos com maior número de autores tem mais chances de serem mais citados.

No que se refere às áreas de informação, não existem muitos estudos que envolvam as nações da Ibero-América, estando concentrados mais nas relações entre Brasil e Espanha. E a importância da literatura espanhola nas áreas de informação pode ser dimensionada pelos resultados de alguns estudos, como o de Moura et al (2015), que analisaram a produção científica em colaboração entre Brasil e Espanha, a

partir dos dados de 6117 documentos publicados conjuntamente pelos dois países entre 2006-2012 e recuperados na Web of Science (WoS). Os dados mostraram que o percentual de documentos publicados em conjunto cresceu entre 2006 e 2012, mais do que a produção de cada país em separado, o que demonstra a importância da colaboração para ambos. Outro estudo relacionado com a literatura científica periódica brasileira das áreas de informação constatou que: o espanhol foi o segundo idioma mais citado entre as citações estrangeiras, depois do inglês e antes do francês, resultado confirmado por Nascimento (2007); a Espanha foi o terceiro país mais citado, atrás apenas dos Estados Unidos e Reino Unido; e foram citados 20 periódicos científicos espanhóis (Vilan Filho et al, 2015).

Em outro artigo, Vargas-Quesada et al (2010) analisaram as principais estruturas da colaboração científica por autor na Biblioteconomia e Ciência da Informação (“Documentación”) na Espanha, a partir de documentos publicados entre 1999 e 2007, presentes na base Scopus. Mostrou que a colaboração estava centralizada em poucos componentes, com origem no setor de pesquisa, e destacou quatro instituições que dão lugar a um maior número de subredes de colaboração: Universidad de Granada (UGR), o Centro de Informação Científica e Documentação (CINDOC), a Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) e a Universidad Alcalá de Henares (UAH). Nesta mesma linha, Ardanuy (2012) realizou estudo com fonte de dados diferente - Web of Knowledge - e mais abrangente – incluiu também conjuntos de dados de Ciências Naturais (CSI) e Humanidades (A&HCI) - para analisar o nível de coautoria na Biblioteconomia e Ciência da Informação (LIS) na Espanha até 2009. Resultados mostraram incremento significativo em todos os tipos de coautoria – incluindo publicações em inglês e com colaboração internacional – que, somados com o crescimento da produção espanhola na LIS, sugere que essa disciplina entrou numa fase de maturidade. Ressaltam o protagonismo da Universidad Granada (UGR), IEDCYT e Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) no cenário espanhol de colaboração científica.

No âmbito brasileiro, Parreiras et al (2006) indicou a concentração de artigos com autoria única e de autores transientes; Brandão et al (2007) evidenciou que autores muito colaborativos tendem a colaborar mais do que aqueles pouco colaborativos; trabalho de SILVA et al (2006) apresenta a rede de colaboração científica entre professores dos programas de pós-graduação na área de Ciência da Informação (CI) em funcionamento no Brasil, resultando numa rede pouco conectada e com muitos componentes independentes; trabalho de Dias et al (2010) indicou que, durante o período estudado, não foi construído um cenário de relações de coautorias entre todos os programas de pós-graduação nem relações de coautorias compatíveis com o volume de pesquisa desenvolvido; Bufrem et al (2010) demonstrou o crescimento gradativo na participação da publicação em coautoria, indicando maior interação entre os grupos de pesquisadores, observando que a tendência de crescimento ocorreu em todas as categorias de textos, porém, mais precocemente e com maior incidência, em comunicações de eventos científicos e em artigos de revistas; trabalho de Gabriel Junior et al (2013) objetivou mapear as relações de coautoria dos programas de pós-graduação no Brasil, e mostrou três categorias de colaboração científica com forte influência geográfica e baseada principalmente na relação orientador/orientando e nas colaborações entre docentes de um mesmo programa; e, finalmente, Nascimento et al (2012) realizou estudo descritivo bibliométrico e cientométrico, constatando que a maior parte dos autores identificados era do sexo feminino, 41% tinham doutorado, a função desempenhada pela maior parte era a docência (53,34%), e, no âmbito geral, havia pouca interface colaborativa entre áreas distintas das constituintes das Ciências Sociais Aplicadas. Destacaram-se nos estudos brasileiros os autores ligados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Como observado até aqui, a colaboração científica em geral e também nas áreas de informação, não há muitas informações específicas sobre a produção e os hábitos da comunidade científica brasileira das áreas de informação em relação à comunidade ibero-americana. Destaca-se que grande parte das análises da colaboração a partir de periódicos são realizadas a partir de levantamentos em grandes bases de dados

internacionais, tais como WOS, WoK e Scopus. Tais bases não cobrem parcela importante da produção científica de países como o Brasil. Assim, a análise de colaboração a partir de bases de dados e periódicos nacionais, por possuírem maior representatividade da produção que as bases de dados internacionais, tornam-se importantes para estudar as relações entre Brasil e outras nações, sobretudo em áreas de informação no Brasil. Tais informações são pertinentes para subsidiar a tomada de decisão de gestores de C&T, editores, pesquisadores, professores e alunos das áreas de informação.

### 3. METODOLOGIA

Os dados foram obtidos da base ABCDM, da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, que contém referências de artigos de periódicos brasileiros das áreas de informação publicados desde 1972 e trabalhos dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciência da Informação (Enancib) desde a sua primeira edição em 1994.

Os dados do presente estudo referem-se apenas aos artigos publicados entre 2010 e 2015 em 22 periódicos brasileiros correntes: Acervo, Anais do Museu Histórico Nacional, Anais do Museu Paulista, Arquivo e Administração, Biblos, Brazilian Journal of Information Science, Ciência da Informação, DataGramaZero, Em Questão, Encontros Bibli, InCID, Informação e Informação, Informação e Sociedade, Museologia e Interdisciplinaridade, Museologia e Patrimônio, Perspectivas em Ciência da informação, Perspectivas em Gestão e Conhecimento, Ponto de Acesso, Revista ACB, Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação, Transinformação. Tais dados foram disponibilizados pelos editores da base ABCDM em um arquivo do Excel contendo informações de 2783 artigos dos periódicos brasileiros.

O universo, extraído dos 2783 artigos, soma 244 artigos que contavam com a ocorrência de pelo menos um autor com afiliação principal ibero-americana. Estes foram identificados visualmente pela ocorrência de nomes de instituições ibero-americanas no campo de afiliação dos autores. Nos casos em que o autor tinha mais de uma afiliação foi considerada apenas a afiliação principal, como por exemplo, no caso de professores de universidades brasileiras doutorandos em instituições espanholas. Nesses casos foi considerada apenas a afiliação da instituição brasileira. Entretanto, nos casos de doutorandos brasileiros sem vinculação formal com instituições brasileiras a afiliação considerada foi a instituição de ensino espanhola. As variáveis estudadas foram ano, país da instituição, periódicos e áreas.

Foram usados os sistemas MS-Excel, para coleta de dados, análise estatística e formatação das tabelas, e o UCINET para elaboração do grafo de redes.

### 4. RESULTADOS

Os resultados são apresentados a seguir em tabelas e um grafo. Para facilitar a descrição, a expressão autores ibero-americanos será usada a partir deste ponto do estudo de uma forma específica que exclui os artigos de autores exclusivamente brasileiros. Ou seja, entende-se como artigos de autores ibero-americanos aqueles que foram publicados por pelo menos um autor com afiliação principal da Espanha, Portugal ou qualquer país da América Latina, exceto o Brasil. Havendo pelo menos um autor nesta condição, são considerados os autores de quaisquer países do mesmo artigo.

Em relação à produção anual podemos observar na Tabela 1 que a produção cresceu desde o início da década, saindo de 33 artigos por ano para 47 artigos, com mediana de quase 40 artigos por ano.

<b>ANO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
2010	33	13,52%
2011	35	14,34%
2012	34	13,93%
2013	51	20,90%
2014	44	18,03%
2015	47	19,26%
Total	244	100%
Média	40,67	16,67%
Mediana	39,5	16,19%

**TABELA 1 – PRODUÇÃO ANUAL DE ARTIGOS IBERO-AMERICANOS**

Em relação ao idioma dos artigos ibero-americanos publicados em periódicos brasileiros das áreas de informação, o estudo aponta na Tabela 2 um equilíbrio entre português e o espanhol.

<b>IDIOMA</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Português	114	46,72%
Espanhol	114	46,72%
Inglês	16	6,56%
TOTAL	244	100%

**TABELA 2 – PRODUÇÃO DE ARTIGOS IBERO-AMERICANOS POR IDIOMA**

Já em relação à distribuição da produção de autores ibero-americanos nos periódicos brasileiros das áreas de informação, podemos observar na Tabela 3 que o periódico Perspectivas em Ciência da Informação foi o que mais publicou artigos (28), seguido de perto pelo periódico Transinformação (25). Entretanto as posições se invertem quando consideramos o percentual relativo de artigos para cada periódico.



	PERIÓDICO	ÁREA	Qualis	FT	FIA	%TOT	FIA/FT
1	Transinformação	CIN	A1	110	25	10,25%	22,73%
2	Rev.Ibero-Americana de CI	CIN	B1	53	9	3,69%	16,98%
3	Arquivo e Administração	ARQ	-	19	3	1,23%	15,79%
4	Museologia e Patrimônio	MUS	B2	83	13	5,33%	15,66%
5	Brazilian J. of Inf.Sci.	CIN	B1	76	10	4,10%	13,16%
6	Ciência da Informação	CIN	B1	116	14	5,74%	12,07%
7	InCID	CIN	-	109	13	5,33%	11,93%
8	Ponto de Acesso	CIN	B1	119	14	5,74%	11,76%
9	Perspec.em Gestão e Conh.	CIN	-	180	20	8,20%	11,11%
10	Informação e Sociedade	CIN	A1	199	19	7,79%	9,55%
11	Em Questão	CIN	B1	231	22	9,02%	9,52%
12	Perspectivas em CI	CIN	A1	305	28	11,48%	9,18%
13	Encontros Bibli	BIB/CIN	B1	181	16	6,56%	8,84%
14	Anais do Museu Paulista	MUS	A2	75	6	2,46%	8,00%
15	Acervo	ARQ	-	157	12	4,92%	7,64%
16	Anais do Museu Hist.Nac.	MUS	B1	27	2	0,82%	7,41%
17	Museologia e Interdiscipl.	MUS	-	55	4	1,64%	7,27%
18	DataGramZero	CIN	B1	156	5	2,05%	3,21%
19	Informação e Informação	CIN	B1	171	5	2,05%	2,92%
20	Revista Digital de Bibl. e CI	BIB/CIN	B1	121	2	0,82%	1,65%
21	Biblos	CIN	B3	99	1	0,41%	1,01%
22	Revista ACB	BIB	B2	141	1	0,41%	0,71%
	TOTAL	-	-	2783	244	100%	-
	Média	-	-	126,5	11,09	4,55%	9,46%
	Mediana	-	-	117,5	11,00	4,51%	9,35%

**TABELA 3 – PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE AUTORES IBERO-AMERICANOS EM PERIÓDICOS BRASILEIRO DAS ÁREAS DE INFORMAÇÃO POR PERIÓDICO (ORDEM DECRESCENTE DE % RELATIVO - 2010-2015)**

A Tabela 4 mostra os dados por área do conhecimento, destacando que os periódicos com maior percentual relativo de cada uma das áreas. Na Arquivologia (ARQ) destaca-se o periódico Arquivo e Administração, embora tenha uma base de frequência total muito pequena (19) em relação ao periódico Acervo (157). Entre os periódicos de Biblioteconomia e Ciência da Informação (BIB/CIN) destaca-se o periódico Encontros Bibli. Quanto aos periódicos de Ciência da Informação (CIN), o maior grupo com 13 periódicos, apresentam os maiores percentuais relativos e absolutos, destacando-se a Transinformação (22,73%) e a Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação (16,98%). Além disso, mais da metade dos periódicos de Ciência da Informação (CIN) publicou mais de 10% do número total de artigos de autores ibero-americanos. Finalmente, entre os periódicos de Museologia (MUS) o destaque é do periódico Museologia e Patrimônio (15,66%).

	<b>PERIÓDICO</b>	<b>ÁREA</b>	<b>Qualis</b>	<b>FT</b>	<b>FIA</b>	<b>%TOT</b>	<b>FIA/FT</b>
1	Arquivo e Administração	ARQ	-	19	3	1,23%	15,79%
2	Acervo	ARQ	-	157	12	4,92%	7,64%
3	Revista ACB	BIB	B2	141	1	0,41%	0,71%
4	Encontros Bibli	BIB/CIN	B1	181	16	6,56%	8,84%
5	Revista Digital de Bibl. e CI	BIB/CIN	B1	121	2	0,82%	1,65%
6	Transinformação	CIN	A1	110	25	10,25%	22,73%
7	Rev.Ibero-Americana de CI	CIN	B1	53	9	3,69%	16,98%
8	Brazilian J. of Inf.Sci.	CIN	B1	76	10	4,10%	13,16%
9	Ciência da Informação	CIN	B1	116	14	5,74%	12,07%
10	InCID	CIN	-	109	13	5,33%	11,93%
11	Ponto de Acesso	CIN	B1	119	14	5,74%	11,76%
12	Perspec.em Gestão e Conh.	CIN	-	180	20	8,20%	11,11%
13	Informação e Sociedade	CIN	A1	199	19	7,79%	9,55%
14	Em Questão	CIN	B1	231	22	9,02%	9,52%
15	Perspectivas em CI	CIN	A1	305	28	11,48%	9,18%
16	DataGramZero	CIN	B1	156	5	2,05%	3,21%
17	Informação e Informação	CIN	B1	171	5	2,05%	2,92%
18	Biblos	CIN	B3	99	1	0,41%	1,01%
19	Museologia e Patrimônio	MUS	B2	83	13	5,33%	15,66%
20	Anais do Museu Paulista	MUS	A2	75	6	2,46%	8,00%
21	Anais do Museu Hist.Nac.	MUS	B1	27	2	0,82%	7,41%
22	Museologia e Interdiscipl.	MUS	-	55	4	1,64%	7,27%
	<b>TOTAL</b>			<b>2783</b>	<b>244</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>

**TABELA 4 – PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE AUTORES IBERO-AMERICANOS EM PERIÓDICOS BRASILEIRO DAS ÁREAS DE INFORMAÇÃO POR ÁREA E PERIÓDICO (ORDEM DECRESCENTE DE % RELATIVO - 2010-2015)**

Podemos observar na Figura 1 que a Espanha ocupa a posição central, considerando o maior número de autorias, seguida de Brasil e Portugal. A maior parte das coautorias está distribuída entre Espanha-Brasil e Brasil-Portugal, sendo Argentina e Cuba os destaques na América Latina. A Espanha apresenta relações de coautoria com mais países diferentes (8), seguida pelo Brasil (6), enquanto os demais países apresentam apenas coautorias com um ou dois países diferentes. A posição do México chama a atenção por apresentar apenas coautorias com Cuba.

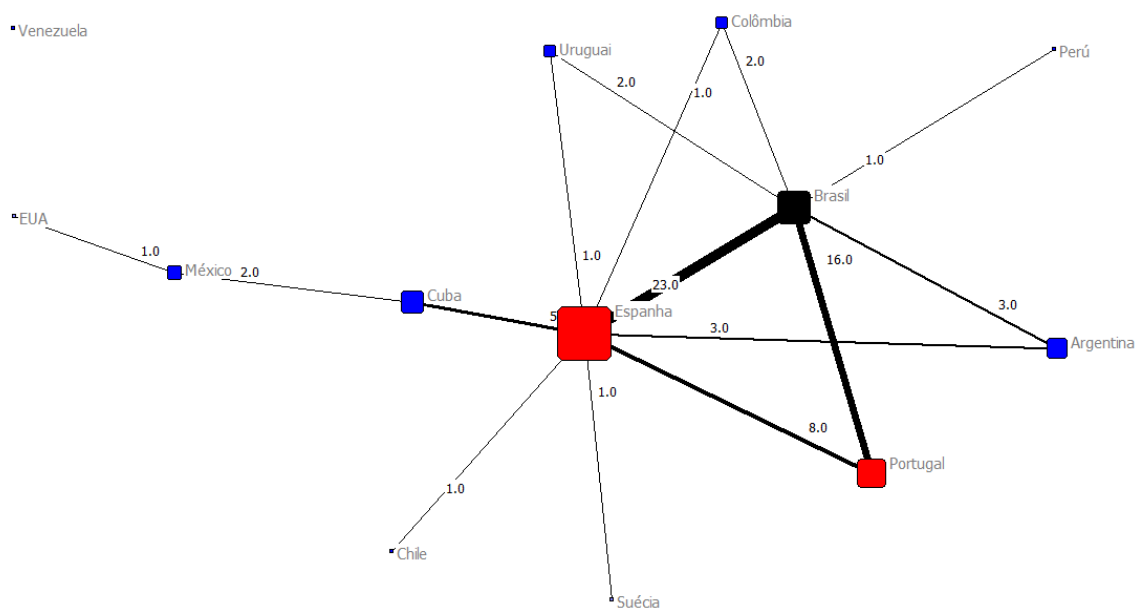


FIGURA 1 – REDE DE COLABORAÇÃO DE AUTORES IBERO-AMERICANOS EM PERIÓDICOS BRASILEIRO DAS ÁREAS DE INFORMAÇÃO POR PAIS.

## 5. CONCLUSÕES

O estudo mostra diversos aspectos da colaboração científica ibero-americana na literatura científica brasileira das áreas de informação no decorrer da década de 2010.

Mostra que a produção anual cresceu 42,42% em sete anos e que a produção anual de artigos de autores ibero-americanos aproxima-se de 50 artigos por ano.

Mostra ainda que os autores ibero-americanos escrevem preponderantemente em português ou espanhol, havendo equilíbrio entre os dois idiomas e grande supremacia em relação ao inglês, apesar da grande maioria dos periódicos científicos brasileiros das áreas de informação aceitarem textos nestes três idiomas.

O estudo mostra ainda que grande proporção de artigos de autores ibero-americanos é publicada em periódicos de Ciência da Informação em detrimento de outras áreas de informação.

Em relação ao Qualis/Capes os periódicos mais bem conceituados (A1 e A2) normalmente apresentam percentuais relativos e absolutos acima das medianas. Tal fato parece indicar que os autores ibero-americanos preferem publicar em periódicos mais conceituados, provavelmente pela maior visibilidade destes nas bases de dados internacionais.

Finalmente, a rede de colaboração indica a Espanha com maior centralidade e importância, seguida de Brasil e Portugal, sendo que os três formam o triângulo central da rede a partir do qual gravitam os demais países latino-americanos.

O estudo apresenta uma descrição detalhada de vários aspectos da colaboração ibero-americana publicada nos periódicos brasileiros das áreas de informação que pode ser complementado por outros estudos que abordem outros aspectos como instituições, autores e temas preponderantes, relações entre os coautores, entre outros.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Ardanuy, J. Scientific, 2012. Collaboration in Library and Information Science viewed through the Web of Knowledge: the Spanish case. *Scientometrics*, 90(3), pp.877-890.
- Brandão, W.C., Parreiras, F.S. & Silva, A.B. de O. e, 2007. Redes em ciência da informação: evidências comportamentais dos pesquisadores e tendências evolutivas das redes de coautoria. *Informação & Informação*, 12(edição especial).
- Bufrem, L.S., Gabriel Junior, R.F. & Gonçalves, V., 2010. Práticas de co-autoria no processo de comunicação científica na pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil. *Informação & Informação*, 15(n.esp.), pp. 110-129.
- CAPES, 2013. Documento de área: Ciências Sociais Aplicadas I. Avaliação Trienal 2013.
- De Filippo, D., Barrere, R. & Gómez, I, 2010. Características e impacto de la producción científica en colaboración entre Argentina y España. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16(6), 2010. Available at: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92418416009>.
- Dias, G.A., Bellini, C.G.P., Silva, P.M. da & Araújo, W.J. de, 2010. Relações de colaboração entre os programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros na área da ciência da informação: modelagem baseada em grafos e programa de informetria, XI ENANCIB.
- Gabriel Junior, R.F. & Oliveira, E.F.T. de, 2013. Análise da colaboração científica nos programas de pós-graduação em Ciência da Informação com enfoque nas coautorias, XIV ENANCIB.
- Gonzalez Alcaide, G. & Gomez Ferri, J., 2014. Scientific collaboration main research lines and future challenges. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(4).
- Han, P., Shi, J., Li, X., Wang, D., Shen, S. & Su, X., 2014. International collaboration in LIS: global trends and networks at the country and institution level. *Scientometrics*, 98(1), pp.53-72.
- Katz, J.S. & Martin, B.R., 1997. What is research collaboration? *Research Policy*, 26, pp.1–18.
- Kuhn, T.S., 1979. Reflexões sobre meus críticos. In: Lakatos, I.; Musgrave, A. (Org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Maltrás Barba, B., 2003. Los indicadores bibliométricos: fundamentos y aplicación al análisis de la ciencia. Gijón: Trea, S. L.
- Meadows, A.J., 1999. *A comunicação científica*. Brasília: Briquet de Lemos Livros.
- Nascimento, M. de J., 2007. Presença e visibilidade da literatura hispanófono em quatro revistas brasileiras de biblioteconomia, documentação e ciência da informação: análise de citação. *Ciência da Informação*, 36(3), pp.29-38.
- Nascimento, B.S. do & Gomes, M.Y.F.S. de F., 2012. A Ciência da Informação no Brasil: um retrato da área através do estudo de autoria. XIII ENANCIB.
- Parreiras, F.S., Silva, A.B. de O. e, Matheus, R.F. & Brandão, W.C., 2006. RedeCI: colaboração e produção científica em ciência da informação no Brasil. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 11(3), pp. 302-307.

- Price, D.J. de S., 1976. O desenvolvimento da ciência: análise histórica, filosófica, sociológica e econômica. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Robredo, J. & Vilan Filho, J.L., 2010. Metrias da informação: história e tendências. In: Jaime Robredo; Marisa Bräscher. (Org.). Passeios pelo bosque da informação: estudos sobre representação e organização da informação e do conhecimento. Brasília: EROIC.
- Silva, A. de O., França, A.L.D. de, Bellini, C.G.P., Dias, G.A. & Silva, P.M. da, 2012. Colaboração entre programas de pós-graduação brasileiros em Ciência da Informação: modelagem baseada em grafos. *Informação & Informação*, 17(3), pp. 1-22.
- Silva, A.B. de O. e, Parreiras, F.S., Matheus, R.F. & Brandão, W.C., 2006. Redes de co-autoria dos professores da ciência da informação: um retrato da colaboração científica dessa disciplina no Brasil. VII ENANCIB.
- Sin, S.-C.J., 2011. International coauthorship and citation impact: a bibliometric study of six LIS journals, 1980-2008. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(9), pp.1770-1783.
- Vargas-Quesada, B., Minguillo, D., Chinchilla-Rodriguez, Z. & de Moya-Anegón, F., 2010. Structure of Spanish scientific collaboration in Library and Information Sciences (Scopus 1999-2007). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), pp.105-123.
- Vieira, L.A. & Moura, M.A., 2010. Ciência da informação brasileira e redes de colaboração acadêmicas: diálogos, constituição e perspectiva. XI ENANCIB.
- Vilan Filho, J. . & Costa, U.M., 2015. Periódicos espanhóis e latino-americanos mais citados nos artigos de periódico brasileiros das áreas de informação (2009-2010). V Seminário Hispano-Brasileiro de Pesquisa em Informação, Documentação e Sociedade.
- Wagner, C.S., 2005. Six Case Studies of International Collaboration in Science. *Scientometrics*, 62(1), pp. 3-26. Available at: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11192-005-0001-0#page-1>.
- Ziman, J., 1978. *Reliable knowledge: an exploration of the grounds for belief in Science*. Cambridge: Cambridge University.
- Ziman, J., 2000. *Real Science: what it is and what it means*. Cambridge: Cambridge University.



# SERVIÇO DE REFERÊNCIA: A HUMANIZAÇÃO NO TRABALHO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO

**Matheus Henrique Barbosa Lima, Lorena Carvalho de Freitas, Neusa Balbina de Souza**

Universidade Federal do Espírito Santo

## **Resumo**

Trata-se de trabalho de conclusão de curso de Biblioteconomia que tem como objeto de estudo o serviço de referência em unidades de informação. Especificamente tratou-se da análise de atividades, desenvolvidas por profissionais da informação, no serviço de referência veiculado em produções cinematográficas, sob a perspectiva teórica de Grogan (2001) acerca do serviço de referência e Bakhtin (2004) sobre dialogismo e exotopia. O estudo foi norteado pelos seguintes questionamentos: o trabalho do/da bibliotecário/a de referência, divulgado em produções cinematográficas, apresenta humanização? Se apresenta, de que modo e em que medida? Concebe o serviço de referência como atividade essencialmente humanizada, uma vez que é desenvolvida por e para seres humanos o que requer respeito, empatia atitude responsável e responsiva do profissional da informação na relação com o usuário, a fim de atender de maneira satisfatória sua demanda. Teve como objetivo principal verificar ocorrência de humanização no trabalho do/da bibliotecário/a que atua em bibliotecas retratadas em produções cinematográficas e como objetivos específicos: caracterizar o perfil do/a bibliotecário/a de referência; analisar o desempenho e atitudes do profissional da informação no serviço de referência; mapear e caracterizar relação interacional dos sujeitos no processo de busca e recuperação da informação; discutir a temática humanização na atividade biblioteconômica. A base metodológica consiste de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, com análise de conteúdo. O corpus da análise foi constituído de dados que integram três produções cinematográficas que retratam distintas atuações de profissionais da informação – todas do gênero feminino – no atendimento a usuário: “Universidade Monstros”, produzido nos Estados Unidos da América no ano de 2013, pela Pixar Animation Studios; “Deus não está morto” drama produzido pela indústria cinematográfica cristã nos Estados Unidos da América, dirigido por Harold Cronk em 2014; “O óleo de Lorenzo”, drama estadunidense dirigido por George Miller em janeiro de 1993. Destes, selecionou-se sete cenas, ocorridas na biblioteca, que permitem observar interação entre as personagens bibliotecárias e os personagens usuários da informação, sendo quatro cenas do primeiro, uma do segundo e duas do último. Compreende que a humanização no atendimento ao usuário vai além dos balcões de serviço da biblioteca, seja o serviço virtual ou tradicional. A humanização se inicia desde o momento em que se planeja todo e qualquer tipo de serviço, pois é planejado para e por seres humanos. O bibliotecário responsável por esse processo não age de total maneira tecnicista, como se pode pensar num primeiro momento, pois, enquanto profissional da informação, quando no exercício da prática, o trabalho é feito para o outro, é o outro, mesmo que virtual, que habita o pensamento e o fazer dos/das/ bibliotecários/as. Entende que a humanização se realiza no movimento dialógico e exotópico que permite a constituição de sentido do discurso do sujeito que busca informação possibilitando a concretização satisfatória da atividade biblioteconômica. Os resultados apontam que a humanização no serviço de referência é fundamental para promoção da eficácia e da excelência no atendimento às necessidades informacionais dos usuários da informação e, ainda, que a análise do material selecionado (corpus da pesquisa) apontou ocorrência de humanização no trabalho das bibliotecárias (personagens) em distintos momentos de atendimento ao cliente e que esse ocorreu meio a interlocuções verbais, diálogos, que permitem compreender e atribuir sentido ao outro. Percebeu-se características na atuação das personagens que potencializam o estereótipo construído acerca da figura do/da bibliotecário/a, como sendo pessoa rabugenta, apática, que somente fica atrás da mesa com a expressão fechada, carrancuda pedindo silêncio a todo instante. Conclui que é preciso despertar a consciência para um novo serviço de referência, onde os profissionais abdicuem-se de se protegerem atrás de um arcabouço de sistematização, para se colocarem à frente do processo, tendo em

mente que ele não atende uma única pessoa, mas sim, que cada sujeito único, cada entrevista de referência é única e deve ser tratada como tal. O/a bibliotecário/a deve assumir seu lado humano para oferecer ao usuário aquilo que realmente necessita de modo a satisfazer suas necessidades informacionais.

**Palavra-chave:** Biblioteca-Serviço de referência. Humanização no trabalho. Recuperação da informação



## 1. O PROCESSO DE REFERÊNCIA

**N**otoriamente a década de 1990 trouxe ao campo da Biblioteconomia uma nova perspectiva na adoção de medidas para o tratamento da relação do usuário com o profissional responsável pelo atendimento dentro da instituição. O Livro Verde da Sociedade Brasileira da Informação (Takahashi, 2000) traz evoluções em relação ao que era comumente utilizado nas décadas anteriores, onde as máquinas não se faziam presentes para o tratamento da informação, bem como do próprio documento. Visto que a mesma obra projeta para o século corrente inovações tecnológicas, não só para o ambiente interno, mas também para o externo, sobre as condições de trabalho do profissional da informação, também o coloca frente a um novo paradigma: o livro físico, o acervo, não é mais o centro do trabalho do bibliotecário. A informação no século XXI não pode mais ser considerada algo valioso demais para ser armazenado, e sim potencialmente imensurável quando disposto ao acesso contínuo e multifacetado, como ocorre atualmente com o disparo de documentos em meio digital e livre (Takahashi, 2000).

Levando as palavras anteriores em conta e segundo Valentim (1995, apud Santos; Manta, 2002, 4), “[...] a grande mudança na área de biblioteconomia é a mudança do paradigma do acervo para o paradigma da informação”. Assim pontuam:

*O profissional deverá estar capacitado a interagir com essas ferramentas, mas sem cometer o erro de cair ‘tecno-idolatria onde as ações do bibliotecário seriam voltadas ao meio (máquina) e não ao fim – o usuário (ser humano)’ (Santos & Manta, 2002, 4).*

Compreendemos a importância das tecnologias, porém acreditamos que elas devem somar, ser mais uma aliada no trabalho do bibliotecário auxiliando nas atividades técnicas de gestão da informação de maneira a proporcionar mais agilidade e melhoria na qualidade do serviço de atendimento ao usuário, ajudando-o a localizar e recuperar com maior rapidez o que procura. No entanto, é preciso cuidar para não atribuir toda eficiência do serviço de referência à máquina. Ela pode contribuir, mas não substitui a relevância do contato, da interação humana. Do olhar nos olhos, do interrogar, do responder, enfim, de ser humano, de nos ver pelo olhar do outro. Daí a importância que atribuímos ao nosso estudo, uma vez que consideramos que a humanização deve estar presente na relação entre usuários da informação e bibliotecários. Mesmo que a autonomia do usuário seja uma característica imprescindível, é sumamente estratégica a busca pelo trabalho humanizado independentemente da promoção do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Nesse sentido, compreendemos que a humanização no atendimento ao usuário vai além dos balcões de atendimento da biblioteca, seja o serviço virtual ou tradicional. Para além do que imaginamos, a humanização se inicia desde o momento em que planejamos todo e qualquer tipo de serviço, pois é planejado para e por seres humanos. A título de exemplo, quando chega uma nova aquisição de material bibliográfico na unidade de informação, esse tem de passar pelo processamento técnico, que pode se resumir na classificação, indexação e catalogação. O bibliotecário responsável por esse processo não age de total maneira tecnicista, como se pode pensar num primeiro momento, pois, enquanto profissional da informação, quando no exercício da prática, o trabalho é feito para o outro, é o outro, mesmo que virtual, que habita o pensamento e o fazer dos/das/ bibliotecários/as. Quando uma obra literária, por exemplo, é catalogada ou classificada, o serviço é realizado da melhor maneira possível para que o usuário a recupere com mais facilidade no momento da busca.

Partindo desse entendimento, elegemos para contribuir na análise do nosso objeto de estudo os pensadores Mikhail Bakhtin e Denis Grogan, por acreditarmos que alguns de seus postulados se apresentam coerentes com nossa compreensão tanto do fazer biblioteconômico, como da natureza,

intrinsecamente humana, dos sujeitos envolvidos no processo de gestão da informação que tem como atividade-fim a busca, acesso e recuperação da informação.

Com seu conceito geral do serviço bibliotecário, Grogan nos oferece um grande arcabouço teórico, servindo de referencial quase unânime quando se trata de serviço de referência. Sua visão de como o profissional deve tratar seu cliente nos incentivou a tomar-lhe como base teórica para desenvolver este estudo, embora, discordamos de um de seus pressupostos em relação ao atendimento do usuário, ou seja, o sistema de perguntas em oito passos para a resolução de um problema é visto por nós como um equívoco. Expliquemos em linhas breves: acreditamos que cada pessoa tem uma linha de raciocínio e capacidade cognitiva de comunicação, logo, cada atendimento deve ser feito de forma a se encaixar aos limites da necessidade e da especificidade de seu usuário. Notamos que o autor trata o processo de maneira generalizada, retirando do usuário suas particularidades como se as necessidades, dificuldades, problemáticas, etc., fossem idênticas para todos, ou seja, não leva em conta particularidades. Fica entendido para nós, que todo o processo é pensado para um indivíduo ideal e sem restrições. Porém, a vivência em estágios durante o curso nos mostra que nem sempre esse tipo de abordagem é efetivo e ideal. Esse trabalho propõe contribuir para abstrair o caráter mecanicista atribuído ao bibliotecário na abordagem com o usuário.

Dizer que todos os usuários não sabem exatamente o que querem quando vão à biblioteca, se encaixam no mesmo processo de perguntas para a solução do problema, compreendido por nós, um tanto quanto generalizado demais. Alguns clientes podem não saber explicar exatamente o que querem, mas sabem exatamente o que não querem, e isso esse sistema do Grogan não é capaz de analisar, pois não compreende a finalidade tácita de tal busca. Por conta disso, defendemos que o processo de busca e recuperação da informação deve ser dialógico, responsável e responsivo (termos bakhtinianos). Se, por um lado, discordamos de Grogan (2001) em relação a esses passos aplicados ao serviço de referência, por outro, reconhecemos a relevância de seu trabalho no que se refere à desconstrução da imagem do bibliotecário como uma figura apática e sem estímulo para seu trabalho. Ele retira essas características negativas e lhes atribui outras: mais humana e próxima de seu cliente, mesmo que seguindo um processo sistemático pré-estabelecido. Posto isso, Grogan é uma escolha importante para o desenvolvimento do nosso trabalho investigativo.

Outro autor que traz significativas contribuições para nossa investigação é Bakhtin por conta de seus postulados sobre a linguagem, especificamente acerca do dialogismo (interação verbal) e da exotopia. O autor, de acordo com Campos, Souza e Stieg (2011), elege o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e da condição de sentido no discurso. Para ele, a compreensão se realiza na interação verbal, isto é, na comunicação ativa entre os sujeitos do discurso. Nisso reside a opção pelo pensamento bakhtiniano para subsidiar a análise do nosso objeto de estudo, por compreender que a atividade do bibliotecário ou da bibliotecária, no serviço de referência, não pode se realizar fora dessa dimensão dialógica constitutiva do ser e do sentido.

Em conjunto com esse pensamento optamos também pelo conceito de exotopia de Bakhtin, pois os dois estão entrelaçados, ou seja, a relação dialógica ativa cria a exotopia que consiste em “[...] me ver pelo olhar do outro”. Para o autor, de acordo com Magalhães Júnior (2010, p. 17), “[...] quando, a partir do que percebo no que você vê em mim consigo ver-me de maneira diferenciada e não coincidente com a visão que eu tinha a meu próprio respeito antes, o que significará um acréscimo de visão e consciência”. O que o estudioso está defendendo é a necessidade de colocar-se no lugar do outro para lhe compreender por inteiro. Quer dizer, é, sem sair do lugar que ocupamos, visitar o horizonte do outro, posicionar-se do ponto de vista do outro e tentar ver o mundo, as coisas como o outro vê. Nesse movimento é possível coincidir com o outro e com o que o outro vê, ter um olhar empático.

O conceito de exotopia, no pensamento Bakhtiniano, refere-se ao lugar exterior. Do ponto de vista estético (artes), Brait (2008, 96) diz que Bakhtin explica que são dois olhares distintos, dois pontos de vista, que no caso, o artista precisa vivenciar, “[...] o dele e o do retratado”. É preciso que o retratista se coloque no lugar da arte para poder representá-lo da melhor maneira possível e logo depois voltar para o seu olhar de artista como um todo, “porém sem fundir com o personagem”.

Trazendo o conceito de exotopia para a realidade da área do serviço de referência percebemos que a Biblioteconomia está para o outro. No ato da procura do usuário por uma obra, por exemplo, é necessário que o bibliotecário assuma essa visão do outro que Bakhtin nos fala. A nosso ver essa visão bakhtiniana pode ser contemplada no campo da Biblioteconomia, especificamente no serviço de referência, uma vez que a relação entre o usuário e o profissional da informação é estabelecida por meio de diálogo no momento da busca pela informação. Nesse sentido, Grogan (2001) reforça essa nossa compreensão, embora ele não fale de exotopia ao enfatizar a importância da negociação (diálogo) entre o usuário e o/a bibliotecário/a. Ele diz:

*“Antes de se ministrar qualquer ajuda a esses consulentes, e certamente antes de dar início a uma busca, será preciso que a questão, do modo como foi inicialmente formulada, seja negociada [dialogada]. Em outras palavras, o verdadeiro tema da consulta tem de ser identificado, esclarecido e, se necessário, aprimorado. Isso se faz durante a entrevista de referência, que é o cerne do processo de referência. Estudos demonstraram que essa entrevista, definida como uma transação em que o bibliotecário de referência tem de fazer uma ou várias perguntas ao consulente, é imprescindível numa minoria bem expressiva de casos” (Grogan, 2001, 62).*

Segundo Boris, em um texto publicado em uma coletânea organizada por Beth Brait (1997, 16), Bakhtin afirma que a linguagem autoritária “[...] reduz tudo à uma única voz, sufocando a variedade e riqueza que existe na comunicação humana”. O autor ainda cita que das obras do pensador russo lhe foram tiradas uma grande lição: “[...] o hino à alegria e o riso, acompanhados do sentimento de importância, para a cultura, que foram elementos suprimidos pela repressão social” (Brait, 1997, 17). Trazendo esse postulado para a Biblioteconomia, podemos associar os ensinamentos Bakhtinianos à prestação do serviço humanizado da referência, onde o profissional assumiria o papel de ouvinte para dar liberdade ao usuário de transmitir suas necessidades da forma na qual conseguir, ou seja, mais conveniente para ele e de maneira prazerosa e amigável.

Então, nosso estudo vem como um novo fôlego para a visão humana, por isso, delicada do serviço de referência. É necessário que se tenha a flexibilidade neste caso, para se colocar no lugar do interlocutor, estabelecer uma comunicação estável em um ambiente no qual não se tenha muitas interferências externas. Desde a gestão da informação nos bancos de dados o serviço é feito para que a maior parte da população, frequentadora de instituições de informação, tenha acesso rápido e eficácia no atendimento de suas necessidades informacionais, desde as mais básicas até as mais complexas. Como tal, o modo no qual esta informação se mostra ao usuário deve ser feita de modo que seja inteligível ao mesmo e, quando não for, que haja seres sociais como ele, que sejam capazes de identificar os problemas de pesquisa para uma nova ajuda.

## 2. O SERVIÇO DE REFERÊNCIA EM PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS

Nesta parte tratamos da análise do nosso objeto de estudo, a humanização no serviço de referência, cujo objetivo é verificar a ocorrência de humanização no trabalho do bibliotecário de referência que atua em bibliotecas retratadas nas produções cinematográficas selecionadas. Para tanto, partimos dos seguintes

questionamentos: o trabalho do bibliotecário de referência, divulgado em produções cinematográficas, apresenta humanização? Se apresentada, de que modo e em que medida?

Nossa análise, como dito anteriormente, compreende três filmes que trazem cenas onde mostram a interação do profissional de referência e o usuário da biblioteca. Os filmes são Universidade Monstros, Deus não está morto e O óleo de Lorenzo. No primeiro foram selecionadas quatro cenas, no segundo uma cena e no último, duas. Passemos a seguir à descrição e análise das mesmas.

## 2.1 UNIVERSIDADE MONSTROS

O filme Universidade Monstros é o seguimento do filme Monstros S.A, produzido nos Estados Unidos da América no ano de 2013, pela Pixar Animation Studios, dirigido por Dan Scanlon e com produção de Kori Eae, estrelado por John Goodman, Billy Crystal, Steve Buscemi, Frank Oz e John Ratzenberger. Conta a história de como os personagens principais, Mike Wazowski e James P. Sullivan se conheceram e se tornaram amigos. O filme relata o momento em que Mike e Sully (Apelido de Sullivan) entraram para a Universidade Monstros e se matricularam na disciplina Classe de Sustos. Nessa disciplina se ensinam os melhores métodos e técnicas para o aprendiz se tornar um assustador, o que possibilita formação de pré-requisito para assumir cargo, considerado principal, na empresa Monstros S.A, na qual eles sonhavam um dia trabalhar.

Dentre todas as cenas do filme, uma nos chamou a atenção: a que ocorreu na biblioteca, onde foi realizada uma das provas das olimpíadas do susto. Essa cena ocorre aos quarenta e sete minutos e quinze segundos do filme, momento em que se inicia a segunda prova da maratona na qual mostra a equipe do Wazowski e do Sullivan, composta por Don Carlton, um vendedor de meia-idade que decidiu voltar para a faculdade; o tímido e inseguro Scott "Esguicho" Squibbles; o excêntrico Art; e os monstros, que dividem o mesmo corpo, Terri e Terry Perry, andando no interior da enorme biblioteca da Universidade, se locomovendo um seguido do outro, em fila indiana, com muito cuidado para não fazer barulho, tendo em vista que o piso era de madeira e deviam evitar rangido nas tábuas ao nelas pisarem.

Em seguida passa outra cena - aos quarenta e sete minutos e quarenta e um segundos - na qual aparece o personagem Brock Pearson em uma das sacadas da biblioteca acompanhado dos outros apresentadores e prestigiadores das provas. No diálogo Brock Pearson, com tom de terror, diz para eles que era ruim ser pego pelos pais das crianças as quais eles assustavam, mas que, além disso, muito pior seria se fosse pego pela bibliotecária.

Em seguida a bibliotecária aparece pedindo silêncio, a todos os usuários presentes no momento. Ao fazer isso ela leva o dedo indicador à boca, produzindo o som que geralmente é produzido quando pedimos silêncio (Shhh). Nessa cena, no momento em que a bibliotecária, uma monstra senhora de baixa estatura, usando óculos de grau e coque nos cabelos - aparece sentada atrás do balcão de referência, nos dá ligeira impressão de ser delicada e inofensiva.

No entanto, essa impressão é desfeita em seguida ao analisarmos a terceira cena selecionada que ocorre aos quarenta e oito minutos, quando parece um dos usuários da biblioteca - localizada num prédio de dois andares que aparenta ser muito antiga apesar de bem conservada - provocando barulho, pois ao pisar no chão, de madeira, ao levantar-se da cadeira de estudos para ir embora, as tábuas rangem. Naquele instante, a bibliotecária saiu de trás da mesa com expressão de fúria em seu rosto se revelando um monstro com oito tentáculos gigantes - como os de um polvo – aparentando ser muito mais alta e demonstrando que não tolerava barulho, por menor que fosse, no interior da unidade de informação.

Na última cena analisada, aos quarenta e oito minutos e sete segundos, a bibliotecária, que agora se revelou um gigante monstro cheio de tentáculos, agarra o usuário “barulhento” com um de seus tentáculos dizendo: “eu disse silêncio”, referindo-se ao ato de elevar o dedo indicador à boca

reproduzindo o barulho “Shhh”, para representar o fato de que não queria barulho na unidade de informação e o expulsa da sala jogando-o por uma das janelas do segundo andar.

O filme em questão é uma ficção, logo não corresponde à realidade, embora possamos perceber manifestação, principalmente na postura da bibliotecária, de um posicionamento contrário ao que concebemos como a função e a importância da biblioteca e do profissional da informação. Mas podemos perceber também que tal postura vai ao encontro dos postulados acerca dos estereótipos atribuídos à biblioteca e ao bibliotecário ao longo dos anos na/pela sociedade (Alves Junior, 2008).

Além disso, a forma como o filme retrata a bibliotecária agindo com o usuário em relação ao silêncio, também não fica tão distante do que enfrentamos em algumas bibliotecas atualmente. Muitos profissionais da informação veem a importância do silêncio, quase que absoluto, e saem em defesa do mesmo nas unidades de informação. Um exemplo disso foi um movimento iniciado por volta do ano de 2011, chamado inicialmente de “Campanha do Silêncio”, mais tarde denominado “Campanha Obra-Prima”. O objetivo do movimento era

*“[...] sensibilizar funcionários e usuários quanto aos prejuízos causados pelo ruído excessivo em um ambiente em que o silêncio deve ser obrigatório, tendo em vista que a biblioteca deve ser um espaço adequado para o estudo e a produção do conhecimento” (Silva, 2011, 2).*

Vislumbrou-se como necessário mudar o desempenho dos usuários quanto ao barulho ocasionado dentro das unidades, pois as reclamações vêm principalmente de usuários que, ao usarem o local para estudo, dizem não conseguir por conta do excesso de barulho gerado por outros usuários e por funcionários (Silva, 2011). A partir das considerações desse autor, desmistificamos a ideia de que o bibliotecário é responsável pela cultura do silêncio e ainda por sua característica de pessoa mal-humorada e intransigente em relação a barulho na unidade de informação, embora, Grogan (2001) sinaliza que parte desse estereótipo pode ter sido instituído, no passado, pelo bibliotecário e perpetuado na/pela sociedade.

“Se, para o público em geral, a bibliotecária é uma ‘velhota rabugenta, assexuada, míope e reprimida’, para usar as palavras de Penny Cowell, ‘cercada por um rol de avisos que proíbem praticamente qualquer atividade humana’, não seria insensato supor que, como acontece com muitos desses estereótipos, essa imagem haja tido um dia um grão de verdade e devesse sua perpetuação até hoje à memória popular” (Grogan, 2001, p.12).

Por outro lado, podemos inferir a partir das considerações de Silva (2011), que essa cultura, historicamente instituída, se sustentou também na necessidade de silêncio por parte de leitores que utilizam a biblioteca para realização de estudos. Para muitos, a compreensão na leitura requer absoluto silêncio para concentrar-se e interagir com o texto lido.

Mas, se a biblioteca é organismo vivo (Ranganatan, 1931), espaço social e cultural e o texto lugar de encontro, de interação e diálogo com o outro (Bakhtin, 2004), podemos considerar que o silêncio também pode ser necessário na biblioteca e que o/a bibliotecário/a não está de todo/a errado/a ao zelar pelo silêncio, pois está em acordo com necessidades intrínsecas de determinados usuários. Dessa forma, o que fazer para satisfazer a necessidade tanto daqueles usuários que desejam/necessitam de silêncio na biblioteca quanto dos que privilegiam a comunicação oral?

O bibliotecário precisa considerar essas duas situações no exercício de suas atividades e levar em conta essa dimensão dialógica intrínseca do ser humano. Desse modo, se reconhece a biblioteca como espaço de interação de sujeitos. A humanização, nesse sentido, requer a compreensão e a busca de alternativas para satisfazer as necessidades inerentes a cada demanda do usuário da informação.

## 2.2 DEUS NÃO ESTÁ MORTO

O filme Deus não está morto é uma produção de drama produzido pela indústria cinematográfica cristã nos Estados Unidos da América, dirigido por Harold Cronk, estrelado por Kevin Sorbo, Shane Harper, David A. R. White e Dean Cain. Lançado dia 21 de março de 2014 nos cinemas norte-americanos pela Pure Flix Entertainment.

Retrata a história de Josh Wheaton, um jovem cristão que ingressa na faculdade no curso de Direito, e mora com os pais. No seu primeiro semestre letivo uma das disciplinas é filosofia, até então nada fora do normal. Todavia, um problema na vida acadêmica de Josh começa quando o professor Jeffrey Radisson (interpretado por Kevin Sorbo), que se diz ateu, pede para todos os alunos da turma escreverem, individualmente, em um papel a frase DEUS ESTÁ MORTO e assinarem. No entanto, Josh, por ser cristão, não achava correto e decidiu não obedecer a ordem do professor. Mediante negativa do aluno, Radisson o desafia a defender sua ideia de que DEUS NÃO ESTÁ MORTO, o que deveria ocorrer nos últimos vinte minutos finais das três próximas aulas de filosofia, que aconteceriam uma em cada dia diferente. O acordo foi: caso Josh não conseguisse convencer toda a turma seria reprovado naquela disciplina no semestre letivo.

O protagonista decidiu então aceitar o desafio de seu professor, embora tal decisão tenha lhe causado o término de seu relacionamento amoroso com a personagem Kara (interpretado por Cassidy Gifford), pois esta temia pelo futuro acadêmico do namorado e, por conta disso, rompeu com os laços que os uniam. Além disso, foi preciso intensificar a jornada de estudos e ainda contar com a falta de apoio dos amigos e dos pais. Mas tudo isso não o impediu de seguir com o plano de defender sua ideia.

Como mostramos no decorrer deste texto, nossa temática de estudo é a humanização no serviço de referência, nesse sentido, nos valem desse filme (Deus não está morto), pois ele mostra a atuação do profissional da informação na relação com o usuário e também a importância da biblioteca para permitir ao estudante, personagem Josh, estudar e defender sua tese. Dando seguimento ao trabalho, descrevemos a seguir uma cena de interação entre Josh e a bibliotecária da Biblioteca da Universidade em que está estudando.

Essa cena ocorre aos cinquenta e oito minutos e quarenta e cinco segundos do filme, momento em que o personagem principal Josh vai até o hall central da biblioteca onde se encontra a bibliotecária, uma moça jovem, sentada em sua mesa, que parece ser o espaço central da biblioteca. Josh possui alguns livros em suas mãos para tomar de empréstimo, com a finalidade de defender sua tese de que Deus não está morto, quando a bibliotecária pega a ficha de empréstimo e nota que apesar do semestre ter iniciado há pouco tempo ele já tem em sua ficha vários empréstimos registrados e parece, aos seus olhos, muito cansado. Percebendo isso, a profissional bibliotecária sugere um descanso a Josh com a seguinte fala: “Você deveria dar um tempo”, referindo-se à quantidade de livros já pegos por ele em tão pouco tempo de estudo e ao seu estado de fragilidade e cansaço.

Acreditamos que a profissional do atendimento de referência, com essa atitude, mostra preocupação em relação ao seu usuário, embora sem saber da defesa de tese de Josh. Provavelmente a bibliotecária tenha se preocupado com o semblante abatido em virtude do volume de estudos do personagem, questionando-o se não estaria exagerando ao proceder daquela forma.

Quando falamos da humanização no atendimento do serviço de referência em uma unidade de informação, não há como não relacionar à cena descrita. O bibliotecário de referência deve ter atitudes profissionais consonantes com a produção de um acolhimento humanizado, o que significa ser amigável, prestativo e atencioso durante o atendimento aos usuários.

“Achariam particularmente convincente o testemunho relatado em 1987 acerca de um grupo de alunos de um curso avançado de referência encaminhados para observar como suas questões eram tratadas em bibliotecas universitárias e públicas: ‘Com impressionante regularidade, verificou-se que a satisfação dos

alunos dependia de o bibliotecário com quem se encontravam ser ou não amigável. Esse efeito era tão forte que eles chegavam a indicar uma alta satisfação, mesmo quando inexistiam respostas aceitáveis a suas questões, desde que os bibliotecários parecessem cordiais e interessados” (Grogan, 2001, 61).

É imprescindível que o profissional de referência apresente ao seu usuário o melhor atendimento que puder para tornar o relacionamento o mais humanizado possível. A partir do que expõe Grogan (2001) podemos ver como é importante um bom atendimento por parte dos profissionais de referência, quando se é bem atendido, mesmo que não obtenha a resposta que procurava, o usuário sai do atendimento com a sensação de resposta obtida, porque o bibliotecário o acolhe com presteza e cordialidade.

### 2.3 O ÓLEO DE LORENZO

O drama foi dirigido por George Miller e estrelado por Nick Nolte, Susan Sarandon, Peter Ustinov. É um filme estadunidense lançado em 15 de janeiro de 1993, não apenas dirigido, mas produzido por George Miller e Doug Mitchell. Os personagens principais dessa produção são Michaela Odone (interpretada por Susan Sarandon), Augusto Odone (Interpretado por Nick Nolte) e Lorenzo (interpretado por Zack o'Malley Greenburg).

O filme, baseado em fatos reais, fala sobre Lorenzo, um menino de seis anos que tem uma doença genética rara que é transmitida pela mulher ao feto, mas que afeta apenas pessoas do sexo masculino chamada Adrenoleucodistrofia, mais conhecida como ALD. Essa doença produz em excesso uma gordura chamada ácidos graxos, que é normal no organismo humano, contudo o excesso afeta a transmissão dos impulsos nervoso do cérebro para o corpo por conta da corrosão do revestimento das células nervosas. A doença em estado de avanço afeta a percepção, perda de memória, perda visão e audição e a função motora além de demência grave, levando os portadores a morte. E é exatamente isso que acontece com Lorenzo, o menino que até então era normal e com a saúde perfeita começa a ter problemas de percepção, levando-o à quedas e irritabilidade, primeiro na escola e depois em casa.

A saúde Lorenzo não mostrou nenhum tipo de melhora o que levou os pais do menino a quererem estudar a fundo a doença e compreender a bioquímica e a anatomia humana com intuito de descobrir algo que pudesse ajudar o filho deles. Para isso passaram a frequentar a biblioteca local onde puderam fazer uma descoberta importante sobre o porquê do aumento da gordura corrosiva no organismo mesmo estando fazendo a dieta experimental dita anteriormente. Com essa descoberta os Odone conseguiram ajuda financeira e apoio moral e de mão de obra para organizarem uma conferência médica sobre a doença para acelerar o processo de pesquisa. Nessa conferência chegaram a um consenso de uma fórmula de ácido oleico em triglicerídeo (óleo de oliva purificado), tudo com a intenção de produzir um alimento que funcionasse como uma forma de terapia para regular a produção dos ácidos graxos no corpo de um paciente com ALD.

Depois de muita procura, Michaela Odone consegue em uma indústria química a tal produção da fórmula para testar em Lorenzo. Sete meses após o diagnóstico e com a saúde já bem debilitada Lorenzo deixou de falar, de andar e se alimentar. Porém com o consumo do novo tratamento os ácidos graxos de seu organismo caem em cerca de 50%, e logo depois não abaxam mais com um valor tão significativo. Pela decadência da saúde de Lorenzo, Augusto Odone volta à biblioteca para tentar entender o que mais poderia ser feito para que os níveis de ácidos graxos de Lorenzo abaxassem em 100%.

Na primeira cena - ao tempo de uma hora e vinte e dois minutos e vinte e dois segundos - Augusto Odone está na biblioteca - aparentemente muito grande, com muitas prateleiras, com detalhes de acabamento de madeira no piso e paredes - prosseguindo em sua pesquisa, que embora não saiba, mas irá encontrar a solução para a parte final do tratamento com óleo para seu filho. Augusto se apresenta impaciente, porque até aquele momento, só tinha encontrado materiais bibliográficos que lhe apresentavam parte

da informação que precisava, ou seja, informação incompleta. Com sua impaciência ele, vestido de pijamas e pantufas por conta da familiaridade, já que diariamente frequentava a unidade de informação, falando alto se dirige até o balcão de atendimento, que fica no centro na biblioteca, onde se encontram algumas bibliotecárias fazendo atendimento presencial. Ele chama uma delas pelo nome, Beth, dizendo que todo o material que havia recuperado estava pela metade. Então, ela pede para ele anotar em papel o que faltava e que enquanto almoçasse, procuraria material em menos tempo possível. De fato, foi o que fez, ajudando de forma potencial na descoberta da segunda fase da melhora de Lorenzo.

Depois que a bibliotecária entrega a Augusto o material encontrado ele lhe pede desculpas por ter falado tão alto e de forma tão impaciente. Ela, por sua vez, mostra-se compreensível ao dizer “tudo bem, você é italiano”, se referindo a sua cidadania, uma vez que por conhecimento popular, italianos são considerados nervosos e intensos.

Em outra cena (uma hora e vinte e seis minutos e dezoito segundos) Augusto está na biblioteca na companhia de sua cunhada, Dreidre, que a essa altura do tratamento voltou para ajudar sua família a cuidar de Lorenzo, quando Beth, a bibliotecária, chega com cópias de mais algumas pesquisas sobre o assunto que Augusto procurava. Depois de tanto tempo passado na biblioteca a amizade entre o senhor Odone e Beth foi inevitável, o que a levou a começar a falar algumas palavras em italiano facilitando o diálogo entre eles e contribuindo para que providenciasse com mais rapidez as cópias de estudos e pesquisa solicitadas por ele.

Abrindo as discussões sobre a atitude da bibliotecária Beth, notamos a disponibilidade e atenção mostradas ao seu usuário (Augusto Odone) que, após apresentar nervosismo e impaciência, foi atendido com atenção e ainda lhe foi sugerido que fosse almoçar para que se acalmasse e não deixasse de se alimentar, demonstrando assim, ter compreendido a importância da pesquisa. A profissional de referência teve uma atitude de excelência quanto ao atendimento, já que fez o lado essencialmente humano, fazer parte do processo do atendimento. Grogan fomenta essa ideia dizendo:

*“Tão importante quanto o componente bibliográfico do serviço de referência é o elemento humano, sua natureza de intrínseca reciprocidade, comumente face a face, que engloba tudo que a expressão ‘entrevista de referência’ possa abranger” (Grogan, 2001, 61).*

A bibliotecária Beth auxiliou Augusto de forma que seu anseio pela busca à informação fosse respondido, agindo de forma precisa em tão pouco tempo com habilidade, competência e humanidade ao achar a informação pedida e pela forma de tratar o usuário. Para Grogan (2001, 22) “O trabalho de referência [...] Trata-se de uma atividade essencialmente humana, que atende a uma das necessidades mais profundamente arraigadas da espécie, que é o anseio de conhecer e compreender”.

Ela, ao interagir com Augusto e buscar compreende-lo, cria o movimento exotópico que Bakhtin, citado por Brait (1997) nos fala. Ou seja, ela vai até o outro, conhece suas necessidades, compreende a relevância da causa de sua busca por aquelas informações, revestida dessa compreensão do outro, retorna ao seu lugar passando, a partir daquele momento, a ser o outro: o usuário Augusto. Só assim, nesse movimento dialógico, responsivo e responsável, é possível à bibliotecária responder as questões colocadas por seu usuário/cliente.

Beth teve também a oportunidade de quebrar o estereótipo negativo, desenvolvido ao longo do tempo, que dissemina uma imagem social dos bibliotecários como tirânicos, apáticos, formalista em demasia e que pedem silêncio a todo o momento. Sendo assim, nosso posicionamento coaduna com o pensamento de Alves Junior (2008, 10) quando afirma que:

“Este profissional também tem oportunidade de quebrar o estereótipo que se formou na consciência das pessoas sobre a imagem e algumas funções do bibliotecário. O contato face a face proporciona a conversa



entre bibliotecário e usuário onde há essa ruptura, deixando claro que o profissional bibliotecário não exerce somente funções técnicas e mecânicas, mas também é um profissional com função social”.

Vimos nas cenas dos filmes, as várias faces do trabalho de referência, objeto desta pesquisa, que envolvem nosso estudo. Tanto àquele no qual não concordamos até aqueles que, de forma conotativa, aplaudimos de pé. O que temos a dizer é que não basta ser somente um profissional, ao bibliotecário cabe ser o guardião primordial da informação — não no sentido de detentor de toda a informação para si, mas sim no sentido de que toda a informação passa pelo seu critério de avaliação, registro, indexação e organização — atento às necessidades dos usuários, tendo-os como potenciais criadores de informação.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reunindo as cenas descritas dentro do ambiente de informação, temos o conceito de dialogismo bem exemplificado em dois dos três filmes analisados: nos filmes “Deus não está morto” e “Óleo de Lorenzo”. Considerando as colocações de Bakhtin, acerca do dialogismo, podemos inferir que se trata de importante condição para que a produção informacional se dê de forma a criar interlocução entre os sujeitos da pesquisa.

E, ainda segundo Bakhtin citado por Schnaiderman (1997) a melhor forma de alcançarmos a subjetividade imposta em uma comunicação se dá através de um diálogo bem elaborado e, mais que isso, livre de estereótipos ou preconceitos, em tom amistoso e cordial.

*“O tom não é determinado pelo material do conteúdo do enunciado ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (a atitude para com sua posição social, para com sua importância, etc.)” (Schnaiderman, 1997, 396)*

Nesta pesquisa o objetivo principal foi verificar ocorrência de humanização no trabalho dos bibliotecários que atuam nas bibliotecas retratadas em três produções cinematográficas a saber: “Universidade Monstro”, “Deus não está morto” e “O óleo de Lorenzo”. Partimos do pressuposto de que o trabalho do bibliotecário é essencialmente humanizado, pois é desenvolvido por e para seres humanos. Por assim crer, a análise do objeto de estudo foi norteadas pelas seguintes questões: o trabalho do bibliotecário de referência, divulgado em produções cinematográficas, apresenta humanização? Se apresenta, de que modo e em que medida?

Compreendemos que, embora os bibliotecários sejam reconhecidos, em senso comum, mal-humorados, silenciosos, impacientes, este trabalho ressalta a importância do próprio profissional desmistificar tais estereótipos mostrando-se mais respeitoso e interativo para com o usuário, potencializando a qualidade do acolhimento ao interagir com as pessoas que a eles recorrem.

Em nosso ponto de vista o bibliotecário tem que se preocupar com o cognitivo do usuário, levando em consideração sua base social, cultural e etc., mostrando sempre um canal de diálogo aberto, ativo e interativo, aumentando a proximidade entre as partes para que haja familiaridade entre os interlocutores a fim de facilitar a comunicação. Levando em consideração esses pressupostos, esta pesquisa também buscou refletir a respeito da importância de práticas biblioteconômicas de qualidade em prol de usuários que devem saber o quanto o trabalho do bibliotecário só tem sentido porque é a eles dirigido. Em suma, revelar que o serviço de referência não se restringe somente a levar o livro ao seu usuário, mas sim o usuário ao seu livro. Aqui, não é a informação a parte importante entre as relações, e sim o fator que levou o usuário a procurar a biblioteca, bem como o quanto o atendimento pode acelerar o processo de busca e recuperação da informação. Quando o usuário se sente importante para o profissional, tende a se sentir mais à vontade para se relacionar podendo, então, alterar a maneira de ver o bibliotecário.

As cenas fílmicas analisadas despertam para um serviço de referência diferenciado em que os profissionais abdicuem de se protegerem atrás de um arcabouço de sistematização, para se colocarem à frente do processo, tendo em conta que eles não atendem a uma única pessoa, mas sim, que cada entrevista de referência é única e deve ser tratada como tal. Assim, devem assumir seu papel humanizado para que os usuários tenham, de fato, o acolhimento que merecem. Com isso, nós acreditamos que a interação entre os envolvidos no processo de referência será garantida.

Esperamos ter contribuído para as reflexões acerca do papel do/a bibliotecário/a no serviço de referência como mediador/a do processo de busca e de recuperação da informação, que deve ter o compromisso com a satisfação plena do usuário/cliente. O texto não está encerrado, pois muito há para estudar sobre a temática, mas ficamos com a certeza da compreensão de que o dialogismo é fundamental para estabelecer a interação entre os sujeitos e viabilizar um atendimento mais humanizado na unidade de informação.

## 4. REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. 2004, *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, 10 ed, Annablume: Hucitec, São Paulo.
- Bazon, F V M, Campanelli, E A, Blascovi-Assis, S M, 'A importância da humanização profissional no diagnóstico das deficiências' *Psicologia teórica e prática* [online], 2004, vol.6, n.2, pp. 89-99. Consultado em 11 nov. 2015, <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a08.pdf>>.
- Brait, B 2006, *Bakhtin: outros conceitos-chave*, Contexto, São Paulo.
- Campos, D.; Souza, N B, Stieg, V, Jan./Jun. 2011, 'Dialogismo e polifonia', *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmica e Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação Vitória*, v. 17, n. 1, p.37-51.
- God's not dead, 2014 [vídeo] dirigido por Harold Cronk. Estados Unidos da América. Pure Flix Entertainment / Red Entertainment Group.
- Grogan, D, 2001, *A prática do serviço de referência*, Briquet de Lemos, Brasília, DF.
- Júnior alves, M. Bibliotecário de referência em biblioteca universitária: a construção de um novo perfil profissional em face a evolução das tecnologias de informação e comunicação. 008. 32f. Consultado em 14 out. 2015, <<http://bibliotecadigital.uniformg.edu.br:21015/jspui/bitstream/123456789/62/1/MarcosJunior-Biblio.pdf>>.
- Lorenzo's Oil, 1992, [vídeo] dirigido por George Miller. Estados Unidos da América.
- Magalhães Júnior, C. P. O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de *O filho eterno*, de Cristovão Tezza. 2010. Consultado em 2 jun. 2016, <[http://www.cristovaotezza.com.br/critica/ficcao/fconjunto\\_obra/caibar\\_magalhaes\\_o\\_filho\\_eterno.pdf](http://www.cristovaotezza.com.br/critica/ficcao/fconjunto_obra/caibar_magalhaes_o_filho_eterno.pdf)>.
- Monsters University 2013 [Vídeo] Dirigido por Dan Scanlon, Estados unidos da América, Pixar Animation.
- Ranganathan, S. R.; *The Five Laws of Library Science*, The Madras Library Association, Madras
- Schnaiderman, B, 1997, *Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira com sua obra)*. In: Brait, B (Org.), *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, Unicamp, São Paulo.

Takahashi, Tadao (Org.), 2000, Sociedade da informação no Brasil: livro verde, Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasília, DF.



# RANKINGS UNIVERSITÁRIOS E O DESAFIO PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Samile Andrea de Souza Vanz, Andres Pandiella Dominique, Maria Luisa Lascurain Sánchez, Elías Sanz Casado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Universidad Carlos III de Madrid

## Resumen

Os rankings universitários ganharam importância no cenário nacional e internacional e constituem uma das formas atuais de analisar o desempenho das universidades, sendo utilizados para a gestão das políticas de C&T, além da gestão das próprias instituições. Entre os rankings mais importantes está o Leiden Ranking, publicado anualmente pelo Centre for Science and Technology Studies (CWTS) da Universidade de Leiden, na Holanda. Leiden é um ranking internacional que concentra-se na análise das publicações das universidades. Este trabalho fundamenta-se em metodologia bibliométrica e analisa os principais indicadores e o posicionamento das universidades brasileiras presentes na edição 2016 do Leiden Ranking. Os resultados obtidos mostram que há um panorama bastante diverso no que diz respeito ao volume de produção e colaboração internacional entre as universidades brasileiras presentes no Leiden Ranking 2016. A USP destaca-se das demais universidades brasileiras quanto ao volume de produção científica. No entanto, no que diz respeito ao impacto, medido através de citações, há um certo padrão no desempenho obtido pelas universidades brasileiras. Uma das principais conclusões do estudo diz respeito aos periódicos utilizados pelas universidades para publicação de seus resultados de pesquisa. Entre as 146 revistas brasileiras presentes na lista de periódicos do Leiden Ranking 2016, apenas 25 (17%) fazem parte do core journals. Este fato faz com que a ampliação do volume de produção científica das universidades brasileiras em core journals se converta na estratégia básica para melhoria do posicionamento das mesmas no Leiden Ranking.

**Palabras clave:** Rankings universitários. Universidades brasileiras. Leiden Ranking

## Abstract

The university rankings have gained importance in the national and international scenario and is one of the current ways to analyze the universities performance, being used for S&T policies and the management of the institutions themselves. Among the most important rankings is the Leiden Ranking, published annually by the Centre for Science and Technology Studies (CWTS) at Leiden University in the Netherlands. Leiden is an international ranking that focuses on the analysis of universities' publications. This research is based on bibliometric methodology and analyzes the main indicators and the position of Brazilian universities present in the edition 2016 of Leiden Ranking. The results show that Brazilian universities present in Leiden Ranking 2016 exhibit different positions in regard to output volume and international collaboration. USP stands out from other Brazilian universities regarding the output volume. However, concerning to the impact measured by citations, there is a certain pattern on the Brazilian universities performance. One of the main conclusions of the study concerns the journals used by universities to publish their research results. Among the 146 Brazilian journals present in the Leiden Ranking journal list in 2016, only 25 (17%) are part of the core journals. This result makes the expansion of Brazilian universities scientific output in core journals becomes a basic strategy to improve their position in Leiden Ranking.

**Keywords:** University Rankings. Brazilian University. Leiden Ranking

## 1. INTRODUÇÃO

O setor universitário é um dos principais motores do desenvolvimento científico e econômico de muitos países. No Brasil, grande parte dos cientistas trabalha em universidades públicas e institutos de pesquisa (Leta, Glänzel and Thijs, 2006), fator que torna fundamental a análise do desempenho dessas instituições. Uma das formas atuais de analisar o desempenho das universidades é através dos rankings universitários, que constituem importantes ferramentas de avaliação para auxiliar nas políticas de desenvolvimento de C&T de instituições e países (Salmi, 2014). A partir do lançamento em 2003 do Academic Ranking of World Universities (ARWU), popularmente conhecido como Ranking de Shanghai, várias outras iniciativas surgiram, como o Leiden Ranking, QS University Rankings, The Times Higher Education (THE), U-Multirank. No Brasil, o jornal Folha de São Paulo apresenta anualmente o Ranking Universitário Folha (RUF).

A evolução e aperfeiçoamento dos rankings universitários auxiliam os gestores de políticas científicas, os gestores acadêmicos e os estudantes e professores, que podem decidir através dos resultados em que universidades pretendem estudar ou trabalhar. A posição ocupada por uma universidade em rankings pode promover e publicizar as atividades de ensino e educação por ela desenvolvidas (De Filippo et al., 2012). Os rankings também permitem comparar o desempenho das universidades em âmbito nacional e internacional, reorganizar a estrutura e procedimentos de pesquisa e direcioná-las para áreas mais vantajosas, moderniza-las e facilitar a transparência e prestação de contas.

Os rankings universitários estimularam o debate sobre a qualidade e a performance dos sistemas de educação superior, e geraram um grande impacto na sociedade e na internacionalização das universidades (Sanz Casado, 2015). O rápido crescimento e aceitação dos rankings pela sociedade constitui a prova de sua utilidade. Uma das grandes vantagens apontada pela literatura é a possibilidade deles servirem como instrumento para escolha de determinadas universidades pelos futuros alunos, incluindo-se aí os estrangeiros. Essa vantagem, bastante discutida na literatura internacional, perde um pouco de espaço em um sistema educacional como o brasileiro, onde uma parte considerável das universidades é pública e a atração de alunos não está entre as metas principais.

Apesar das inúmeras possibilidades de uso dos rankings, é importante considerar as críticas acerca dos equívocos inerentes às metodologias por eles utilizadas. Algumas perguntas permeiam o contexto atual de avaliações, especialmente no que diz respeito a capacidade dos indicadores juntos medirem qualidade; se as diferenças entre os scores realmente refletem diferenças na qualidade; e se os rankings estão realmente comparando o mesmo tipo de instituição e programa. Segundo Sanz Casado et al. (2013), uma das maiores objeções aos rankings é o fato deles aplicarem os mesmos parâmetros para medir atividade de instituições muito diversas. Dessa forma, entender as limitações e o que medem os rankings nacionais e internacionais é fundamental para ajustar o desempenho e melhorar o posicionamento das universidades brasileiras (Santos and Noronha, 2016; França, 2015).

Outra das críticas fundamenta-se na escolha de indicadores baseados fundamentalmente na produção científica, o que coloca todas as outras atividades da universidade em posição de menor importância (quando não totalmente a parte). Essa é uma discussão importante em um país como o Brasil, onde o sistema educacional fundamenta-se na tríade ensino-pesquisa-extensão. Enserink (2007) pondera essa crítica afirmando que ao enfatizar a produção científica os rankings criam maneiras de comparar o desempenho, tendo em vista que produção e citação são indicadores usados internacionalmente entre a comunidade científica, são dados sólidos e repletos de significado que podem minimizar as diferenças nos contextos educacional e cultural. Segundo o autor, rankings como o de Shanghai e Leiden utilizam esta

estratégia para evitar a manipulação de informações e as pesquisa de opinião com especialistas, recrutadores e com a própria universidade.

Enquanto esforços são feitos para apresentar informação objetiva, baseada em números, sabe-se que a posição ocupada por cada instituição depende diretamente dos indicadores escolhidos para compor cada um dos rankings. Em parte, essa controvérsia pode ser diminuída ao se fornecer informação acerca dos indicadores e dos dados, ou seja, transparência na metodologia. Este trabalho fundamenta-se em metodologia bibliométrica e objetiva analisar os principais indicadores do Leiden Ranking e o posicionamento das universidades brasileiras presentes na edição 2016.

O Leiden Ranking é publicado anualmente desde 2008 pelo Centre for Science and Technology Studies (CWTS) da Universidade de Leiden, na Holanda. Leiden é um ranking internacional de universidades que concentra-se na análise mais tangível do desempenho das universidades, ou seja, a análise das publicações (CWTS, 2016), sendo considerado um dos rankings universitários mais importantes na atualidade. Na edição 2016 apresenta resultados para 842 instituições de pesquisa baseados em indicadores de produção científica da Web of Science no período 2011-2014.

Na seção de metodologia, apresentada a seguir, são discutidos os principais indicadores utilizados pelo Leiden Ranking e o método para coleta dos dados. Os resultados são apresentados na seção três, seguidos pelas conclusões.

## 2. METODOLOGIA

Os dados foram coletados em maio de 2016 através da consulta ao site do Leiden Ranking. A seguir são detalhadas algumas opções feitas para a coleta de dados.

O Leiden Ranking apresenta dados consolidados a partir de cálculo fracionado e inteiro. Esta pesquisa optou por apresentar os dados resultantes do cálculo inteiro, considerando que todas as publicações tem peso igual mesmo quando são publicadas em colaboração.

Para avaliação da produção científica das universidades brasileiras, esta pesquisa utilizou o indicador size-dependent (P), que corresponde ao número bruto de publicações da universidade. Já para avaliação do impacto, utilizaram-se os indicadores size-independent (PP), que correspondem a proporção de documentos publicados por uma universidade em comparação com outros documentos no mesmo campo científico e ano de publicação, que se encontram entre os top 10% ou 50% mais citados. Considera-se que o desempenho das universidades é melhor visualizado através dos indicadores PP, que permitem a relativização dos dados em relação ao volume de publicação da universidade.

Para análise da colaboração das universidades brasileiras foram utilizados os indicadores size-independent (PP). A colaboração interinstitucional foi avaliada através do indicador PPcolab, que apresenta a proporção de documentos assinados pela universidade junto com outra. O indicador PPintcolab apresenta a proporção de publicações de uma universidade que foram assinadas por dois ou mais países.

Considera-se importante destacar algumas informações sobre a metodologia utilizada pelo Leiden Ranking para coleta e análise dos dados. O Leiden Ranking baseia-se nas core publications da Web of Science, ou seja, artigos e artigos de revisão escritos em língua inglesa, assinados por um ou mais autores e publicadas em core journals. Por sua vez, são considerados core journals aqueles que possuem escopo internacional – medido através dos países de origem dos autores que publicam e citam o periódico; e que possuem um grande número de referências para outros core journals. Dessa forma, cerca de um sexto de publicações indexadas pela WoS são excluídas do Leiden Ranking (CWTS, 2016).

No que diz respeito ao processo de identificação das publicações, os dados da WoS são aprimorados pelo CWTS. O ranking identifica as publicações que contém o nome de uma universidade, suas abreviaturas e variações de nomes, e considera que três tipos de instituições podem formar parte de uma universidade: Components, Joint Research Facility or Organization, e Associated Organization. Components são considerados os centros que formam a universidade e são estreitamente ligados a ela. Joint Research Facility or Organization diferem dos Components por serem administrados por duas ou mais instituições. Associated Organization são centros independentes que em muitos casos colaboram com mais de uma universidade. Observou-se a existência de problemas de grafia para as universidades brasileiras, por exemplo: Fed Univ São Carlos. Algumas instituições estão normalizadas com nomes em português e outras em inglês.

Quanto aos indicadores, Leiden apresenta indicadores robustos, reproduzíveis e respaldados em uma metodologia rigorosa e transparente e disponibiliza em seu site o ranking das instituições ordenado a partir do volume de produção científica, do impacto ou da colaboração. Pode-se visualizar o ranking completo que abrange todas as ciências ou as cinco áreas específicas – Biomedical and health sciences, Life and earth sciences, Mathematics and computer science, Physical sciences and engineering, Social sciences and humanities.

As publicações de uma universidade pertencem a um ou vários campos científicos. No caso de pertencer a vários campos o Leiden Ranking pontua o artigo de maneira fracionada a cada um deles. CWTS desenvolveu um algoritmo que define conjuntos de revistas relacionadas em micro campos (micro-fields), que estão por sua vez relacionados as categorias WoS.

### 3. RESULTADOS

O Leiden Ranking incluiu 16 universidades brasileiras na edição 2016, três a mais que nas edições de 2015 e 2014. Dentre os países da América Latina, além do Brasil, estão incluídas três universidades da Argentina, duas universidades do Chile e uma universidade da Colômbia.

A Tabela 1 apresentada a seguir está ordenada pela produção científica das 16 universidades brasileiras incluídas no Leiden Ranking 2016. A segunda coluna da tabela apresenta o número de artigos correspondente a cada universidade (Artigos). A terceira coluna apresenta o percentual da produção da universidade que corresponde à 10% das publicações mais citadas na WoS (PPtop 10%), seguidas pelo percentual de publicações entre as 50% mais citadas (PPtop 50%); na quinta coluna apresenta-se o percentual de publicações em colaboração institucional (PPcolab), seguida pelo percentual de colaboração internacional (PPint colab).

Universidade	Artigos	PP(top 10%)	PP(top 50%)	PP(colab)	PP(int colab)
USP	26936	7,1%	44,1%	76,2%	38,5%
UNESP	9396	5,6%	40,7%	77,5%	32,2%
UNICAMP	9377	7,4%	44,8%	75,4%	30,3%
UFRJ	8758	7,7%	46,0%	81,0%	40,8%
UFRGS	7646	6,6%	44,4%	72,5%	31,8%
UFMG	6322	6,6%	44,9%	79,2%	35,9%
UNIFESP	5562	6,4%	41,6%	77,9%	29,3%
UFSC	3623	7,2%	46,3%	76,6%	34,2%
UFPR	3316	6,3%	41,4%	78,8%	32,9%
UFPE	3163	5,6%	40,5%	78,4%	31,9%
UFSCAR	2929	6,6%	43,9%	81,9%	30,2%
UNB	2813	7,4%	42,4%	81,7%	38,5%
UFF	2671	6,3%	42,2%	83,9%	33,8%



<b>Universidade</b>	<b>Artigos</b>	<b>PP(top 10%)</b>	<b>PP(top 50%)</b>	<b>PP(colab)</b>	<b>PP(int colab)</b>
UFCE	2620	7,4%	46,5%	84,0%	34,9%
UFV	2191	5,1%	38,9%	75,4%	27,7%
UFSM	2147	4,9%	41,5%	74,6%	23,8%
Valor mínimo	1349	4,3%	35,9%	32,1%	10,7%
Valor máximo	63936	27,9%	72,0%	93,9%	89,3%

TABELA 01 – UNIVERSIDADES BRASILEIRAS PRESENTES NA EDIÇÃO 2016 DO LEIDEN RANKING

Os resultados mostram que a Universidade de São Paulo (USP) mantém sua hegemonia no que diz respeito ao número de publicações indexadas pela WoS, no entanto, esse destaque não é observado em relação ao impacto das publicações. Nesse sentido, a Universidade Federal do Ceará (UFCE) chama a atenção ao obter 7,4% e 46,5% de publicações em Top10% e Top50% respectivamente, um percentual alto quando se considera que esta é uma das universidades brasileiras com menor produção científica dentre as brasileiras incluídas no Leiden Ranking. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) também destaca-se neste quesito, alcançando percentuais de 7,7% em Top10% e 46,0% em Top 50%, assim como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com percentuais de 7,4% em Top10% e 44,8% em Top 50%.

Os menores percentuais de impacto são apresentados pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), o que pode estar relacionado ao perfil de pesquisa da universidade, dedicado fortemente as ciências agrárias. A UFV é a terceira universidade brasileira mais produtiva na área de ciências agrárias e uma das que concentram o maior número de cursos de pós-graduação (Vargas, Vanz and Stumpf, 2015). A pesquisa desenvolvida nas ciências agrárias resulta de grande interesse nacional no entanto, o impacto é menor em outros países devido aos aspectos locais.

De acordo com dados da Royal Society (2011), entre os anos de 2006 a 2008 o Brasil cresceu perto de 12% em número de publicações e perto de 3% em investimentos em ciência. O mesmo relatório afirma que mais de 35% dos artigos publicados em revistas internacionais são escritos em coautoria internacional. Observa-se que para as universidades brasileiras este tipo de colaboração ainda representa uma barreira a ser transposta. Em uma análise da produção científica mundial, a Royal Society (2011) afirma que as publicações cresceram 33% no período 1999 a 2003 e 2004 a 2008, enquanto as citações cresceram 55% no mesmo período, ou seja, observa-se um crescimento mais acelerado das citações em análises de nível mundial. A situação das nações emergentes é ligeiramente diferente e sabe-se que ainda vai levar um tempo para observarmos os artigos sendo citados pela comunidade internacional, mesmo em áreas onde o Brasil exerce liderança científica como os biocombustíveis (Royal Society, 2011).

O percentual de colaboração institucional mantém-se num nível parecido entre as 16 instituições, variando de 72,5% obtidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a 84% obtido pela UFCE. Já a colaboração internacional apresenta discrepância maior, variando de 23,8% obtido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a 40,8% obtidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A UFSM, por estar localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul, apresenta um comportamento de colaboração mais tímido em comparação às outras universidades.

Com o objetivo de contextualizar os resultados das universidades brasileiras, a últimas linhas da Tabela 1 apresentam os valores mínimo e máximo rankeados pelos indicadores do Leiden Ranking. A Rockefeller Univ é líder em impacto, com 27,9% de suas publicações entre as top10% e 72,0% entre as top50%, percentual bastante superior ao apresentado pelas universidades brasileiras. O percentual de colaboração institucional é bastante elevado entre as líderes nesse indicador: 93,9% na China Med Univ (Taiwan), 92,9% na London Sch Hyg & Trop Med, e 92,6% na École Normale Sup – Paris.

A colaboração internacional é acentuada em universidades situadas em países de menor prestígio científico. A King Abdulaziz Univ (Arábia Saudita) apresenta 89,3% de suas publicações nessa modalidade, a Univ Iceland (Iceland), 77,2%; e a King Abdullah Univ Sci& Tecnol (Arábia Saudita), 76,9%.

A Tabela 2 a seguir apresenta a posição global das universidades brasileiras no Leiden Ranking 2016. A posição global pode variar entre 1 e 842, o número total de universidades avaliadas nessa edição do ranking. Tal resultado é complementar aos resultados da Tabela 1 pois dão uma ideia de como as universidades brasileiras estão situadas nos diferentes indicadores do ranking em relação aos outros países.

<b>Universidade</b>	<b>Artigos</b>	<b>PP(top10%)</b>	<b>PP(Top 50%)</b>	<b>PP(colab)</b>	<b>PP(int colab)</b>
USP	11	725	722	403	445
UNESP	192	818	806	334	558
UNICAMP	193	704	700	447	598
UFRJ	213	675	666	150	399
UFRGS	255	766	710	587	569
UFMG	316	764	696	245	490
UNIFESP	368	780	782	306	610
UFSC	531	713	653	382	515
UFPR	578	783	791	258	540
UFPE	598	822	811	270	563
UFSCAR	636	762	729	111	599
UNB	656	706	765	125	446
UFF	678	781	771	68	520
UFCE	687	703	645	64	502
UFV	764	833	826	448	654
UFSM	774	836	786	491	719

**TABELA 2 – POSIÇÃO GLOBAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NO LEIDEN RANKING 2016 DE ACORDO COM OS DIFERENTES INDICADORES**

**NOTA: AS POSIÇÕES VARIAM ENTRE 1 E 842.**

Observa-se que as universidades brasileiras ocupam posições globais bastante diversificadas no Leiden Ranking 2016, com exceção dos indicadores de impacto – PP(top10%) e PP(top50%), onde observam-se posições a partir da 600.

Um detalhe importante da metodologia do Leiden Ranking pode estar interferindo no posicionamento das universidades brasileiras. Entre os sistemas universitários internacionais existem diferentes vinculações entre as universidades, os centros de pesquisa e os hospitais universitários. O Leiden Ranking 2016 assume a ideia de que os hospitais acadêmicos, apesar de constituírem uma instituição legal distinta, são totalmente integrados a universidade, que delega a ele a pesquisa acadêmica e o ensino e em muitos desses casos, os pesquisadores nem sempre explicitam sua filiação com a universidade, somente com o hospital. Uma observação importante é que entre os hospitais universitários considerados como universidade pelo Leiden Ranking não há nenhum brasileiro, ou seja, as universidades brasileiras podem estar perdendo publicações quando seus pesquisadores explicitam somente o nome do hospital.

A Figura 1 a seguir mapeia visualmente o volume de produção científica das universidades brasileiras em relação as universidades internacionais presentes no Leiden Ranking:

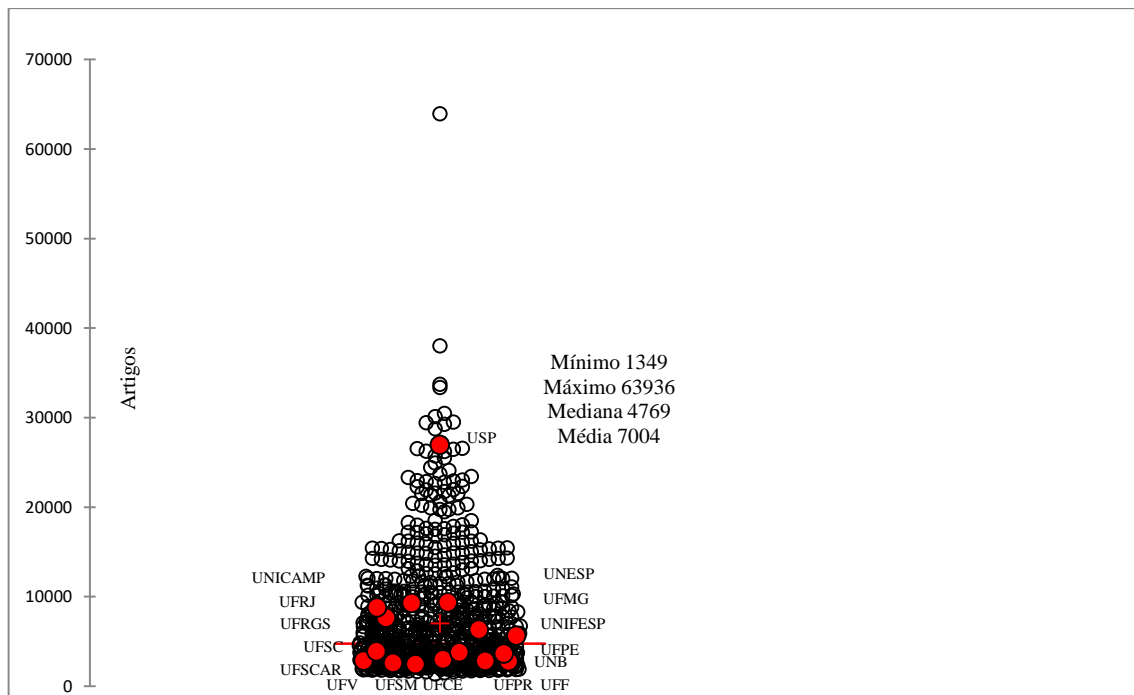


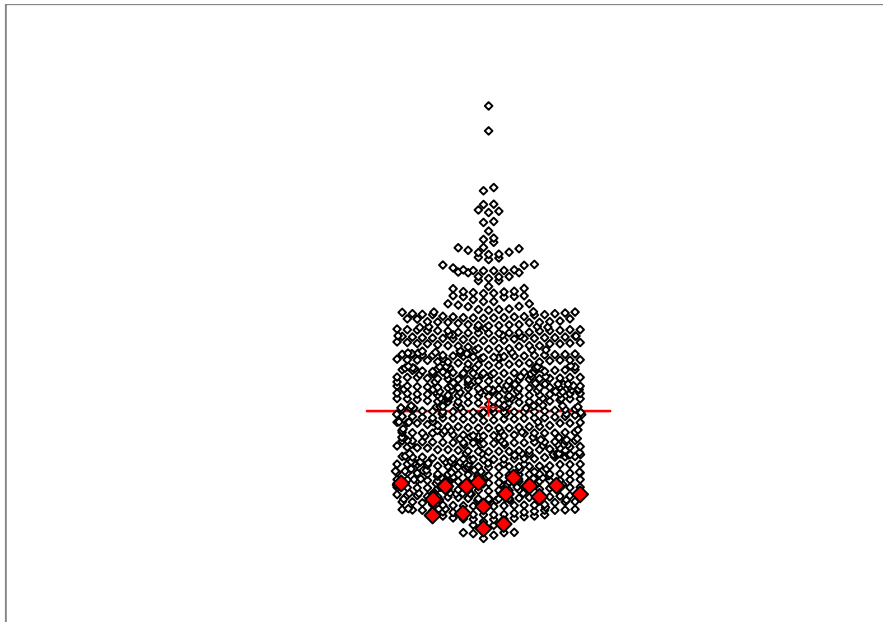
FIGURA 1 – PRODUÇÃO CIENTÍFICA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E INTERNACIONAIS NO LEIDEN RANKING 2016

FONTE: DADOS DA PESQUISA

Observa-se que grande parte das universidades brasileiras se encontra abaixo da mediana de 4769 artigos publicados (demarcada com uma linha horizontal na figura). A universidade mais produtiva (ponto mais alto da imagem) é responsável por 63936 artigos. A imagem mostra o excelente posicionamento obtido pela USP, universidade estadual fundada em 1934 que ocupa a 11 posição no ranking no que diz respeito ao volume de artigos. A primeira universidade brasileira, a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi criada em 1920 (Schwartzman, 2015) e apresenta-se nas primeiras posições entre as brasileiras.

A análise de metodologia utilizada pelo Leiden Ranking permitiu observar que ele baseia-se nas core publications da Web of Science, que são publicações em língua inglesa, assinadas por um ou mais autores e publicadas em core journals. Por sua vez, são considerados core journals aqueles que possuem escopo internacional – medido através dos países de origem dos autores que publicam e citam o periódico; e que possuem um grande número de referências para outros core journals. Cerca de um sexto de publicações da WoS são excluídas do Leiden Ranking (Leiden Ranking, 2016).

A checagem da lista de core journals mostra que entre as 146 revistas brasileiras presentes na lista de periódicos da WoS, apenas 25 (17%) fazem parte do core journals e portanto, tem seus artigos contabilizados pelo Leiden Ranking. O direcionamento das publicações das universidades brasileiras para as revistas core publications seria uma forma de ampliar o volume de produção científica das universidades nacionais e conseqüentemente, ampliar o impacto, tendo em vista que as citações feitas em artigos que não estão publicados em core journals também não estão sendo contabilizadas. O baixo impacto das publicações brasileiras no Leiden Ranking é evidenciado na Figura 2 a seguir.



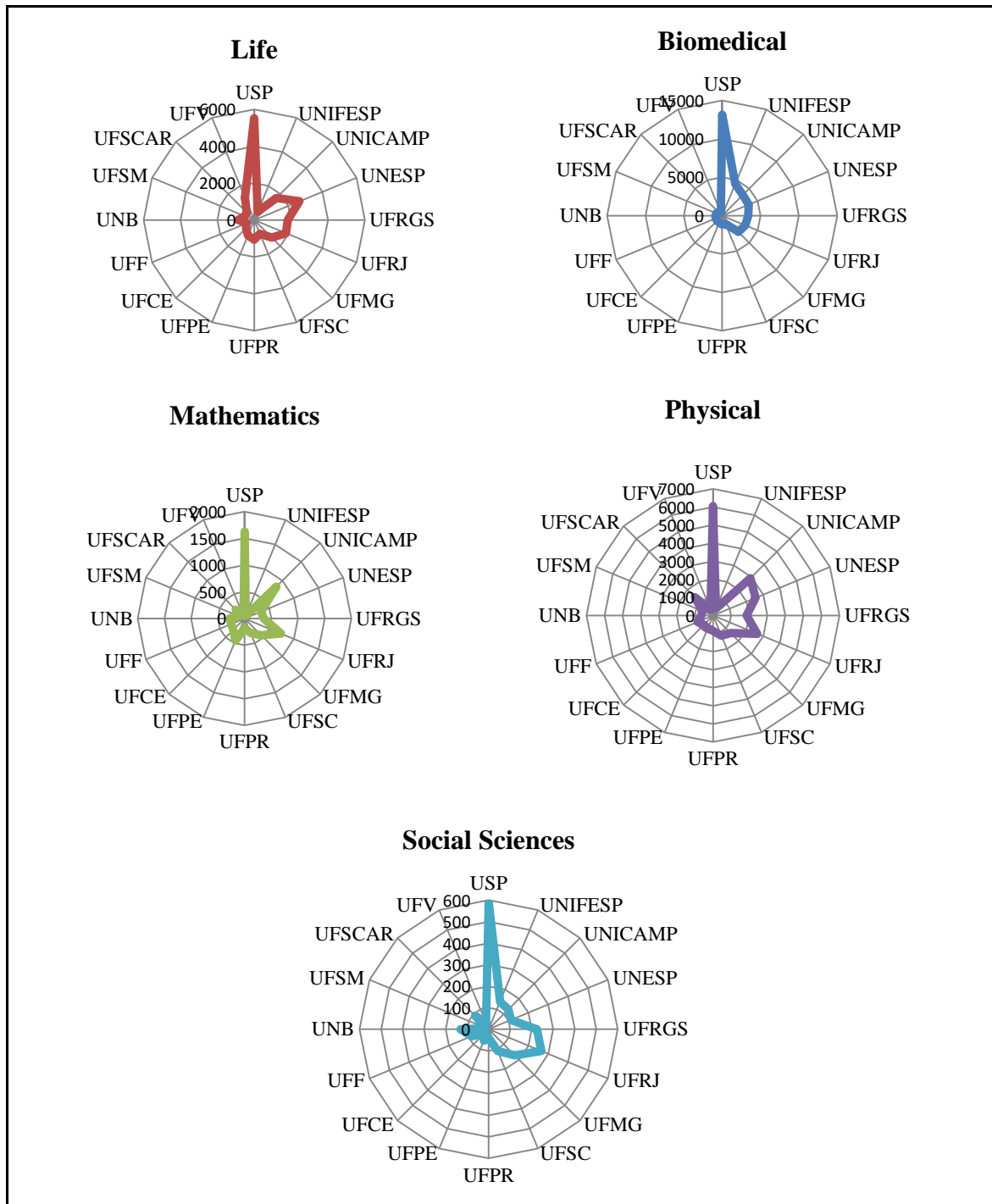
**FIGURA 2 – IMPACTO PTop10% DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS EM RELAÇÃO AO MUNDO NO LEIDEN RANKING 2016**

**FONTE: DADOS DA PESQUISA.**

**NOTA: UNIVERSIDADES BRASILEIRAS ESTÃO MARCADAS POR PONTOS EM VERMELHO.**

O impacto, conforme já apresentado na Tabela 1, ainda constitui um grande desafio para os pesquisadores brasileiros. A Figura 2 evidencia os resultados ruins obtidos pelas universidades nacionais para os 10% de publicações mais citadas (PTop10%), tendo em vista que todas as universidades nacionais encontram-se posicionadas bem abaixo da linha horizontal da mediana.

A análise por áreas do conhecimento revela perfis diferentes de produção científica entre as universidades brasileiras. A figura 3 a seguir baseia-se no número de artigos publicados por cada universidade e divulgados pelo Leiden Ranking 2016.



FONTE: DADOS DA PESQUISA

Ao observarmos a Figura 3 percebe-se que o destaque da USP no que diz respeito a produção científica nas cinco áreas do conhecimento. No entanto, as outras universidades brasileiras apresentam destaque em áreas específicas. Nas Life and earth sciences, observa-se o destaque da UNESP, UFRGS e UFRJ. Estas universidades também destacam-se nas Biomedical and health sciences, junto com UNIFESP, UNICAMP e UFMG. As ciências denominadas duras - Mathematics and computer science, Physical sciences and engineering – apresentam maior produtividade na UNICAMP, UNESP, UFRJ, UFSCAR e UFPE. Já as Social sciences and humanities apresentam maior produção na UFRGS, UFRJ, UFMG e UNB.

## 4. CONCLUSÕES

Estabelecer comparações entre universidades não é um exercício simples. É necessário considerar variáveis como o tamanho das universidades, suas histórias, sua missão e objetivos. Neste estudo, considerou-se a contextualização das universidades brasileiras em relação ao mundo tendo em vista que a comparação com a América Latina não seria produtiva já que poucas universidades latino americanas, além das brasileiras, estão presentes no Leiden Ranking.

É importante que as universidades tenham clareza dos seus objetivos. Afinal, não há razão para lamentar a ausência ou a queda em posições no Leiden Ranking se entre os objetivos da universidade não está a pesquisa e produção científica.

Os resultados obtidos permitem concluir que há um panorama bastante diverso no que diz respeito ao volume de produção e colaboração internacional entre as universidades brasileiras presentes no Leiden Ranking 2016. No entanto, no que diz respeito a impacto, medido através de citações, há um certo padrão no desempenho obtido pelas universidades brasileiras. A USP destaca-se como a universidade com maior volume de produção científica do Brasil, ocupando a posição 11 no ranking. Porém, universidades com menor volume de produção intelectual como a UFPE e UFCE destacam-se nos indicadores PTop 10% e PTop 50%.

Uma das conclusões mais importantes desse estudo diz respeito aos veículos utilizados para publicação. Os indicadores do Leiden Ranking baseiam-se nas core publications da Web of Science, que são publicações em língua inglesa, assinadas por um ou mais autores e publicadas em core journals. Por sua vez, são considerados core journals aqueles que possuem escopo internacional – medido através dos países de origem dos autores que publicam e citam o periódico; e que possuem um grande número de referências para outros core journals. Entre as 146 revistas brasileiras presentes na lista de periódicos do Leiden Ranking 2016, apenas 25 (17%) fazem parte do core journals, fato que converte a ampliação do volume de produção científica das universidades brasileiras em core journals a estratégia básica para melhoria do posicionamento das mesmas no Leiden Ranking.

O crescimento da ciência brasileira pode estar vinculado ao crescimento do volume dos periódicos brasileiros indexado nas bases de dados internacionais como a Web of Science, como afirmam alguns estudos. No entanto, a análise das universidades brasileiras no Leiden Ranking mostra que existe um crescimento real da produção científica brasileira, não associado aos periódicos nacionais, tendo em vista que um percentual muito pequeno deles faz parte do core journal do Leiden Ranking.

### **Financiamentos**

Este trabalho recebeu financiamento do Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## 5. REFERÊNCIAS

- Centre for Science and Technology Studies. Leiden Ranking 2016. Disponível em: <[www.leidenranking.com](http://www.leidenranking.com)>. Acesso em: 01 maio. 2016.
- De Filippo, D. et al. (2012). Visibility in international rankings. Strategies for enhancing the competitiveness of Spanish universities. *Scientometrics*, 93, pp. 949-966.
- Enserink, M. (2007). Who Ranks the University Rankers? *Science*, 317(5841), pp.1026-1028.
- França, Carlos Marshal. Rankings universitários promovidos por jornais no espaço ibero-americano: El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile) e Folha de São Paulo (Brasil). 2015. 225 p. Dissertação

- (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Campinas. 2015.
- Leta, J., Glänzel, W. and Thijs, B. (2006). Science in Brazil. Part 2: sectoral and institutional research profiles. *Scientometrics*, 67(1), pp. 87-105.
- Royal Society. (2011). *Knowledge, networks and nations: global scientific collaboration in the 21st century*. London: Elsevier.
- Salmi, J. (2014). If Ranking is the disease, is benchmarking the cure? Arquivo .ppt.
- Santos, S. M. O, and Noronha, D.P. (2016). O desempenho das universidades brasileiras em rankings internacionais. *Em Questão*, 22(2), pp. 186-219.
- Sanz-Casado, E. et al. (2013). Rankings nacionales elaborados a partir de múltiples indicadores frente a los de índices sintéticos. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3).
- Sanz-Casado, E. (coord.) (2015). *Guía de buenas prácticas para la participación de las universidades españolas en los rankings internacionales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 101p.
- Schwartzman, S. (2015). *Um Espaço para a Ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Campinas: UNICAMP.
- Vargas, R.A., Vanz, S.A.S and Stumpf, I.R.C. (2015). Brazilian agricultural research in the Web of Science: a bibliometric study of scientific output and collaboration (2000-2011). *Em Questão*, 21(3), pp. 296-318.





## LECTURA: ESCENARIOS Y TENDENCIAS



# COMPARATISMO Y CONEXIONISMO COMO PARADIGMAS DE LECTURA

**Aitana Martos García**

Universidad de Almería

## **Resumen**

El método comparatista de origen filológico ha sido esencial en la formación de la literatura comparada. De igual modo, el conexionismo como enfoque derivado de los ámbitos de la inteligencia artificial, la psicología cognitiva, y las neurociencias y filosofía de la mente, ha establecido que aprender es conectar nuevos elementos. Dado que la lectura se apoya en el entrenamiento retórico y el conocimiento de los temas o tópicos de discurso, esta comunicación ilustra aspectos que por su relevancia sirven de pasarelas entre distintos ámbitos de alfabetización (cultura oral, escrita y mediática).

**Palabras clave:** Conexionismo; Textos Integrados; Lectura y escritura en soportes digitales; alfabetización plural

## **Abstract**

The comparative method of philological origin has been essential in the formation of comparative literature. Similarly, connectionism as an approach derived from the fields of artificial intelligence, cognitive psychology, and neuroscience and philosophy of mind, determined to learn it is to connect new elements. Since reading is based on the rhetorical training and knowledge of the issues or topics of discourse, this paper illustrates cases of subjects which serve as gateways relevance between different areas of literacy (oral culture, written and media).

**Keywords:** connectionism; Integrated texts; Reading and writing in digital media; plural literacy

## 1. INTRODUCCIÓN: CONTROVERSIAS TEÓRICAS. LA ALFABETIZACIÓN PLURAL

En sus orígenes, el conexionismo toma como origen el procesamiento de información, el PDP (*Parallel Distributed Processing*), y el conectivismo el funcionamiento de las neuronas a partir de los hallazgos recientes en el campo de la neurología. Más allá de estos matices en cuanto a sus presupuestos teóricos, lo cierto es que para estos paradigmas aprender es sinónimo de "conectar". El elemento central del conectivismo es la metáfora de una red con nodos y conexiones, de modo que lo esencial es alimentar ese flujo de conexiones y participar activamente del mismo (Siemens, 2005), y se corresponde, pues, con una perspectiva pedagógica del aprendizaje en la era digital más que con una perspectiva epistemológica (Verhagen, 2006).

Además, se ha cuestionado que estas teorías aorillen el papel social del aprendizaje o que presupongan que todos los individuos aprenden de la misma forma. Ambos aspectos están hoy aclarados desde aproximaciones como la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987): distintas comunidades o personas perciben la realidad de modo diferente, o bien hacen distintas asociaciones a partir de experiencias primarias comunes.

Con todo, esta tendencia constituye, en primer lugar, un referente esencial potenciado por las teorías cognitivistas y las neurociencias, que va muy unido a una praxis cultural que potencia la alfabetización plural, o, en otros términos, el lector polivalente.

La expresión alfabetización plural o múltiple se usa como contraposición a la alfabetización básica centrada en las habilidades de leer y escribir, y presupone la necesidad de adquirir los nuevos alfabetismos, como el visual o el digital. Ello se relaciona con el concepto de *alfabetización multimodal*, que pone el énfasis en la heterogeneidad de las culturas semióticas propias de la modernidad, en concreto a la copresencia de la cultura escritura (y su reverso, la cultura oral), la cultura mediática y la cibercultura. Cuando se insiste en que el ciudadano del s.XXI debe ser un lector polialfabetizado, se recurre a esta misma idea base de la pluralidad alfabetizadora, frente al logocentrismo propio de las épocas clásicas. Así, A. Bautista (2007) subraya como propio de la alfabetización multimodal la capacidad de integrar las fuentes textuales, audiovisuales y digitales.

## 2. PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA Y CONEXIONISMO

Leer, escribir y pensar son actividades estrechamente relacionadas: de hecho el cognitivismo y el conexionismo han subrayado los nexos profundos subyacentes. Hay numerosas prácticas de lectura y escritura vinculadas a las técnicas de estudio, entre las cuales el resumen sería el tipo de texto más destacado, en sus múltiples variantes y matices (Martos y Fernández Figares, 2013).

La alfabetización académica ha puesto en valor ciertos procedimientos que se refieren a:

- Saber manejar los documentos escolares básicos: buscar, almacenar y clasificar la información.
- Técnicas de (re)lectura y (re)escritura adecuadas: resúmenes, interrogar al texto, grafismos (organizadores gráficos) que sirvan de apoyo o de representación de los textos.
- Usar documentos primarios y secundarios, citando la información de forma adecuada.

Por consiguiente, se trata de saber no solo extraer información sino de saber cotejar e interconectar textos y documentos desde una perspectiva más amplia.

### 3. ARMAR Y DESARMAR LOS TEXTOS. ITINERARIOS DE LECTURA

Los principios de una buena lectura son la práctica de leer por objetivos y modalidades. La lectura no es una actividad simple. Igual que hablamos de lectura comprensiva, crítica, contextual o creativa, cabe distinguir entre «uso e interpretación» (Eco, 1998).

En efecto, no es lo mismo abordar la interpretación de un texto poético, con toda su *plurisignificación*, que consultar una guía telefónica para buscar un dato, o extraer información de un prospecto de una medicina. La comprensión hermenéutica es distinta si hemos de atender a la duplicidad de sentidos –la obra artística, por ejemplo, suele estar abierta a las connotaciones o a la duplicidad de sentidos–, mientras que en un manual científico lo habitual es que se prime la lectura denotativa.

En cuanto a la escritura académica, modelos clásicos como los de la retórica o los actuales cognitivistas (Hayes-Flower, 1981) subrayan los distintos procesos ligados a planificar, redactar y revisar, que se correlacionan en gran medida con el modelo clásico de *inventio-dispositio-elocutio*, incluyendo la puesta en escena o *actio*. Los principios de una buena lectura son la práctica de leer por objetivos, por tanto podemos comparar y conectar textos según diferentes propósitos, por ejemplo, si queremos hacer una antología temática.

Por su parte, el cognitivismo refuerza estas ideas de la teoría literaria de la estética de la recepción acerca del potencial de sentido de un texto y del papel “constructor” del lector a la hora de actualizar el sentido del mismo.

A nivel de la sociología/psicología de los lectores, la segmentación de públicos o la estratificación de gustos hace evidentes las estrategias de integración en la producción/recepción de textos. Son los lectores los que tienen que integrar y conectar estos textos “dispersos” de la cultura contemporánea. Pero a diferencia del hipertexto de una página web, en la práctica es el lector quien traza o elige su itinerario mediante una especie de bricolaje de lectura y conforme a sus propias experiencias de lectura, a las “tradiciones letradas” de su comunidad, a la influencia de los “iguales” y al “peso” o prestigio del canon de lecturas instituido. Además, estos itinerarios ya no son sólo de un libro a otro libro, sino de un lenguaje a otro, o de un soporte a otro (transliteracidad) e implican conocer los nuevos alfabetismos.

### 4. LAS ANTOLOGÍAS COMO PRAXIS DE COMPARATISMO Y CONEXIONISMO

P. Brescia y E. Romano (2006) plantean las estrategias para leer textos integrados a la luz de estas nuevas teorías y prácticas, proponiendo nuevas categorías, como el concepto de “ciclo” (Ingram como historias con un nexo que se puede rastrear en textos diversos, siendo el lector quien mejor suele descubrir los *patrones de conexión*). Todo ello pone en cuestión los límites prefijados entre, por ejemplo, cuento y novela. La única realidad sería la del texto, que, por ser fluctuante y porosa, permite distintos “cortes” y agrupaciones. Si la antología clásica tendía más a una serie miscelánea, las antologías modernas estarían más cerca de colecciones integradas cíclicas donde el cruce de géneros es habitual.

La lectura de antologías presupone una forma de leer fragmentos y de predisposición a la *lectura extensiva*, por contraposición a otras formas de lectura, como la intensiva. Con todo, la integración de texto no es sólo una tarea del antologista o compilador. Según Oakeshott (2009), si la cultura es en su esencia escuchar las conversaciones en la que los seres humanos buscan eternamente comprenderse a sí mismos, entonces tienen sentido ciertos fenómenos emergentes, como la *necesidad de integrar o conectar ciertos textos o discursos*. Por ejemplo, el modelo *autor único-libro único* se ha quebrado en gran medida por el surgimiento de *sagas, ciclos o narraciones en serie*, con estructuras abiertas, donde puede

cambiar el autor, el discurso o el formato y donde es el lector el que completa o da sentido, a su manera, en cuanto a la estructura inacabada o abierta que se le presenta.

Por todo ello, el educador debe ser un experto en ofrecer lectura de textos integrados, o sea, un experto en intertextualidad, en literatura comparada, en artes en general, pues su propósito final es ayudar a buscar nexos significativos (un hilo conductor) entre todo ese material heterogéneo que se puede elegir. En la didáctica clásica de la lengua y la literatura se estudiaba el texto de forma aislada, y se descuidaba la integración de éste con otros textos y discursos, que no es más que buscar ese hilo conductor del que hablábamos. El hipertexto, por su multimodalidad, obliga a vincular el texto a imágenes, signos, y, sobre todo, a un caudal inmenso de información con la que se relaciona. De hecho, Internet es “como un mar de citas”.

En todo caso, la generación de estos itinerarios de lectura entre alumno/profesor ha de respetar los principios del aprendizaje constructivista: según Ausubel (2002), el nivel más elevado de una red conceptual no es lo importante, porque se acomoda a los fines de la indagación propuesta, lo importante es el flujo de información que vamos conceptualizando. Para ello es importante subrayar la importancia de la lectura y la escritura como prácticas sociales y socializadoras (y eso compensa la tendencia al “autismo” del internauta), lo cual debe llevar a una comprensión más amplia del contexto social de la lectura.

## 5. COMPETENCIAS LECTORAS, INFORMACIONALES Y BIBLIOTECAS

La capacidad de indagar conexiones de la lectura se relaciona particularmente con la literacia de información (*information literacy*), esto es, la capacidad de usar la lectura y la escritura para aprender, para usar la información con fines propios, lo cual se conecta perfectamente con las tendencias pedagógicas vinculadas al constructivismo y el cognitivismo. Igualmente, conforme a la teoría de las inteligencias múltiples, se ha aludido a otros tipos de literacias o alfabetizaciones, referidas a otras realidades, como la comprensión de los números, el espacio, etc. Lo cierto es que, en el contexto la *cultura pos-tipográfica* y *digital* en que nos hallamos, en una época de globalización y de mezcla (relacionada con la estética llamada posmoderna), la consideración de “letrado”, para el s.XXI, no es quien simplemente maneja mecánicamente un ordenador o códigos de la lengua escrita o se expresa en dos idiomas: el “letrado” es quien sabe cambiar de “registro” según las demandas de la situación, y por tanto sabe usar lo mismo textos expresivos que argumentativos, y sabe “zapear” la lectura y la escritura desde una nota manuscrita a la lectura de una noticia, una enciclopedia o una página web.

A un nivel más práctico, Gloria Durban y José García Guerrero (2008) analizan la forma de integrar los distintos saberes para la formación lectora y a la vez el desarrollo de habilidades de pensamiento:

DIAGRAMA 1. VIAS DE ACTUACIÓN. (DURBAN Y GARCÍA, 2008)

DIAGRAMA 2. VIAS DE ACTUACIÓN. (DURBAN Y GARCÍA, 2008)

DIAGRAMA 3. VIAS DE ACTUACIÓN. (DURBAN Y GARCÍA, 2008)

DIAGRAMA 4. VIAS DE ACTUACIÓN. (DURBAN Y GARCÍA, 2008)

DIAGRAMA 5. VIAS DE ACTUACIÓN. (DURBAN Y GARCÍA, 2008)

VIAS DE ACTUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS LECTORAS Y HABILIDADES INTELLECTUALES		
Formación lectora y escritora - Contenidos		
Conocimiento y uso de los diferentes tipos de textos	Expresión oral y realización de presentaciones	
Aprender a comprender e interpretar los diferentes discursos/textos <b>Desarrollo de estrategias de lectura</b>	Aprender a estructurar y expresar los diferentes discursos/textos <b>Desarrollo de estrategias de producción</b>	
Formación y experiencia literaria	Acceso y utilización óptima de los distintos tipos de materiales	Apropiación de los discursos y contenidos de las diferentes áreas
Aprender a disfrutar de las obras literarias <b>Desarrollo de la educación literaria</b>	Aprender a investigar e informarse <b>Desarrollo de la competencia informacional</b>	Aprender leyendo y escribiendo <b>Desarrollo de estrategias de aprendizaje</b>

DIAGRAMA 6. VIAS DE ACTUACIÓN. (DURBAN Y GARCÍA, 2008)

Aplicadas estas estrategias de forma coordinada, por ejemplo, con un tema como “La narración”, nos permitiría, en efecto:

- 1) Reconocer los rasgos de un texto narrativo, por ejemplo, la secuencialidad, la progresión de acciones, etc.
- 2) Imitar dichas estructuras en la producción oral y escrita
- 3) Reconocer dichos parámetros en cuentos, novelas y obras de la literatura universal
- 4) Ser capaz de extraer indicadores temáticos, de género, personajes, etc. con miras a extraer la información
- 5) Indagar a partir de estas estrategias sobre nuevos temas y conocimientos vinculados a aspectos narrativos

También explican su concepción de cómo se integra la competencia lectora y la digital a través de este gráfico:

Desarrollo de prácticas lectoras y habilidades intelectuales	
COMPETENCIA LECTORA + PENSAMIENTO REFLEXIVO ( leer y escribir ) ( reflexionar y crear )	
Desarrollo de habilidades intelectuales relacionadas con la sensibilidad estética	Desarrollo de habilidades intelectuales informacionales
Aprender a disfrutar de las obras literarias <b>Educación literaria</b>	Aprender a investigar e informarse <b>Competencia informacional</b>

DIAGRAMA 7 8. DESARROLLO DE PRÁCTICAS LECTORAS Y HABILIDADES INTELLECTUALES (DURBAN Y GARCÍA, 2008)

## 6. CONCLUSIONES: HACIA UN LECTOR MULTIALFABETIZADO

Hay que educar al alumno como un lector polivalente y multimedial, esto es, flexible, versátil, capaz de dominar distintos registros de lectura y soportes o lenguajes. Las *multialfabetizaciones* deben articularse desde las prácticas educativas y culturales, en el aula y en la biblioteca, en cada nivel y en ámbito, pues un *ciudadano polialfabetizado* no se puede formar sólo desde una instancia académica sino de un modo transversal en su vida cotidiana (Lomas, 2007).

La tarea más compleja es favorecer el sincretismo o las *síntesis conciliadoras* entre las diversas culturas, comunidades y núcleos alfabetizadores, lo cual no es fácil, pues el peso de las tradiciones o de los ambientes suele decantar hacia un ámbito, ya sea el *logocentrismo* en las edades clásicas o, en el tiempo actual, el predominio de la imagen o lo digital en la *cibercultura*. La síntesis es posible y conveniente, por ejemplo, el folklore y la literatura (se han convertido en aliados excepcionales al ver re-alojados sus contenidos y textos dentro de las *nuevas textualidades* digitales, a través de hipertextos, juegos, multimedias, etc. hasta el punto de que es la Red la que ha propiciado un nuevo florecimiento de la mitología.

Cualquier proyecto didáctico no puede prescindir de referentes mediáticos, ya sea cine, televisión, cómic... ni tampoco de todo el escenario digital en que se desenvuelven los estudiantes, por ejemplo, las ficciones están multiplicadas en numerosas versiones audiovisuales en Youtube, y todas ellas conforman un intertexto y un interdiscurso que crean unas percepciones y preconcepciones muy influyentes. De hecho, la industria del entretenimiento ha acostumbrado al lector a un tipo de *ficción intermedial*, por ejemplo, las series, las sagas, etc. Se forma así un *conjunto transficcional*, como en *El Señor de los Anillos*, donde el sentido se extrae no sólo del libro sino de la película, los libros de imágenes o de otros medios semejantes. Hasta el punto de que el héroe o heroína se identifican en adelante con la versión audiovisual de mayor éxito, lo cual no sería posible sin el desarrollo de una alfabetización visual muy intensa. Los Parques Temáticos, los superhéroes, la cultura *fan*... todo ello son aspectos del mismo fenómeno de *alfabetización múltiple*, que además está globalizada y es muy susceptible a las modas del mercado (cultura *fan*).

Es en este terreno del ocio, el turismo o la comunicación intercultural donde mejor se aprecia cómo la alfabetización multimodal se hace imprescindible, y en ello las metodologías se acercan a las propias de la educación no formal: las personas construyen sus experiencias a través de múltiples canales, desde la oralidad o la consulta de material escrito, al acceso a distintas informaciones y servicios vía Internet, según perfiles individuales y grupales (segmentación de públicos). Es el mediador -en el ámbito del aula el profesor- quien debe crear esos nexos o pasarelas entre los contenidos y los continentes de estas diferentes culturas, como facilitar para que el ciudadano construya sus propios itinerarios o red de lecturas o textos de los que vaya a hacer uso.

Las tensiones cada vez más evidentes entre la cultura letrada clásica, que privilegia el texto impreso, y la cultura posletrada, abierta a todos los alfabetismos, obligan a una nueva mirada, reconciliadora y ecléctica, pero también crítica y exigente. Todo ello se explica también a la luz de los nuevos modos de sociabilidad amparados en estos nuevos alfabetismos, como las redes sociales. Por ello es importante discriminar y usar bien estas multialfabetizaciones, es decir, practicar una literacidad crítica, un pensamiento o *mente letrada* (Olson, 1998), pues Internet a menudo se comporta como el escaparte (pos)moderno de una cultura mosaico (Moles, 2012), donde predomina la fragmentación y la información no contrastada o falaz muchas veces. La descripción de Bajtin (2004) vale, pues, para el ciberespacio: la Red es el reverso “carnavalesco” o alternativo de la vida corriente: proporciona otra vida, otros mundos, otra identidad, y con ello crea una gran “polifonía”, una multiplicación de voces que hablan en la mayoría de los casos de temas parecidos, según modas o coyunturas.



## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P., 2002. Theory and problems of adolescent development. iUniverse.
- Bajtín, M.M., 1974. La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. Barral Editores.
- Bandura, A., and Richard H. Walters.1987 Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Bautista García-Vera, A, 2007. Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. Revista de Educación, (343), pp.209-210.
- Brescia, P. and Romano, E. eds., 2006. El ojo en el caleidoscopio. Unam.
- Cassany, D., 2006. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Chartier, R., 1994. The order of books: readers, authors, and libraries in Europe between the fourteenth and eighteenth centuries. Stanford University Press.
- Durban Roca, G., & García Guerrero, J. (2008). Contribución de la biblioteca escolar al desarrollo de las competencias lectora e informacional.Mi biblioteca, núm.13. Primavera 2008. p. 56-65.
- Durban, G., 2010. La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro. Barcelona: Grao.
- Eco, U., 1998. Interpretación y sobreinterpretación. Ediciones AKAL.
- Flower, L. and Hayes, J.R., 1981. A cognitive process theory of writing.College composition and communication, 32(4), pp.365-387.
- Havelock, E.A., 1996. La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. and Anaya, J.M., 2007. La construcción del hábito de leer. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, (44), pp.9-18.
- Martos Núñez, E. and Fernández-Fígares, M.D.M.C., 2013. Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura. Santillana..
- Moles, A.A., 2012. Sociodinamica della cultura. Armando Editore.
- Oakeshott, M., 2009. La voz del aprendizaje liberal (Vol. 3057). Katz Editores
- Olson, D., 1998. La constitución de la mente letrada. D. Olson, El mundo sobre el papel, pp.285-310.
- Ong, W., 1982. Orality and literacy: The technologization of the word.London: Methuen.
- Siemens, G., 2005. Connectivism: Learning as network-creation. ASTD Learning News, 10(1).
- van Plon Verhagen, B., 2006. Connectivism: A new learning theory. Bijdrage van Pløn Verhagen (University of Twente). Accedido en [http://opendata.socrata.com/views/g954-2ypq/obsolete\\_files/250e6905-cc5f-49c9-b8ac-071714bedec0](http://opendata.socrata.com/views/g954-2ypq/obsolete_files/250e6905-cc5f-49c9-b8ac-071714bedec0) el, 29, pp.08-12.



# O LIVRO E SUA ESTRUTURA TEXTUAL: A IMPORTÂNCIA DE SUA OBSERVAÇÃO PARA A ANÁLISE DE ASSUNTO

Daniela Marjorie Akama dos Reis, Mariângela Spotti Lopes Fujita

UNESP / Marília

## **Resumen**

Cada libro es único, sus contenidos serán siempre diferentes unos de otros, sin embargo, siempre presentarán una estructura semejante. Diferente de la catalogación de forma, la catalogación de asuntos podrá ser realizada obteniendo resultados distintos. Surge entonces la importancia de la observación de la estructura textual del libro, pues es por medio de la lectura documentaria que el catalogador de asunto realiza la comprensión del contenido de determinado documento, buscando conceptos sin que sea necesario realizar una lectura completa. De esta forma, se propone investigar inicialmente dentro de la literatura, el análisis de asunto de libros por medio de la observación de su estructura considerando sugerencias de autores y normas. Se presentan conceptos sobre el libro, y cuales partes sugieren los autores para la exploración de sus estructuras visualizando el análisis del asunto. Todas las sugerencias fueron compiladas en un cuadro comparativo de los autores frente a la NBR12676. Se presentan además colectas de datos dentro de bibliotecas universitarias brasileras durante el análisis de asuntos documentales. Con base en los resultados de investigación bibliográfica y por medio de Protocolos Verbales Individuales, se observó que a pesar de su estructura estandarizada, varios factores de carácter cognitivo pueden interferir en la lectura documentaria del libro, y que conocer la estructura del documento facilita el proceso de análisis del asunto, permitiendo al profesional la creación de estrategias propias, resultando en términos representativos para la catalogación de asunto.

**Palabras clave:** Estructura textual de libros, NBR12676, Análisis de asunto, Lectura documentaria

## **Abstract**

Every book is unique, its contents will always be different from each other, but will always present similar structure. Unlike descriptive cataloging, subject cataloging can be performed in many ways by the professional in charge. Then the importance of observing the books textual structure arises, for it is through the documentary reading the subject cataloguer performs the understanding of the particular document content, seeking concepts without having to perform its complete reading. In this way, it is proposed to first investigate in the literature, the subject analysis of books by observing its structure considering suggestions of authors and standards. Concepts were presented about the book, and which parts the authors suggested to exploit its structures to perform the subject analysis. All suggestions were compiled in a comparative table of authors with NBR12676. Were also presented, data collected in Brazilian university libraries regarding the subject analysis of books. Based on the results of literature studies and through Individual Verbal Protocols collected, it was observed that despite its standardized structure, various cognitive factors may interfere in the documentary reading the book, and that knowing the document structure facilitates the subject analysis process allowing the professional to create own strategies, resulting in representative terms for subject cataloging.

**Keywords:** Books textual structure, NBR12676, Subject analysis, Documentary reading

## 1. INTRODUÇÃO

**E**m bibliotecas existe grande variedade de documentos no acervo, mas o livro especificamente apresenta uma estrutura que difere de outros documentos, como os artigos de periódicos. Entender e observar cada tipo de estrutura no momento da análise do documento é vital para uma catalogação de assunto de qualidade.

Observou-se a necessidade de demarcar o campo de investigação dentro da catalogação de assunto, especificamente na análise de assunto de livros, trazendo subsídios para o desenvolvimento de uma metodologia que auxilie no processo de análise e catalogação de livros científicos.

Pensando sobre o objeto de estudo desta pesquisa, Guinchat e Menou (1994: 54) definem o livro brevemente como um “conjunto de folhas impressas e reunidas em um volume encadernado ou sob a forma de brochura”. Esta é uma visão voltada à parte física do livro, porém, devemos considerar o livro também, e principalmente, como o suporte para um texto, um instrumento mediador das informações que o autor pretende passar para o leitor.

Ainda na visão de Guinchat e Menou (1994: 41), “um documento é um objeto que fornece um dado ou uma informação. É o suporte material do saber e da memória da humanidade”. Existe uma grande variedade de documentos, e para os autores é papel do profissional da informação identificar cada tipo, visando o tratamento correto das informações contidas nos mesmos.

Define-se como problema, a falta de uma metodologia específica para catalogação de assunto que indique na estrutura textual de livros científicos as partes em que é possível identificar os conceitos sem a necessidade de ler o livro na íntegra.

Propõe-se a investigação na literatura que indique na estrutura textual as partes em que é possível identificar os conceitos para realizar a catalogação de assunto em livros (1).

Como objetivo buscou-se oferecer contribuições para a área de tratamento temático da informação a partir de investigações na literatura nacional e internacional sobre a exploração de estrutura textual de livros para a catalogação de assunto, colaborando para o crescimento teórico-metodológico da área.

A metodologia consistiu no estudo de observação da análise de assunto de livros por meio da sugestão de autores e normas. As sugestões dos autores foram compiladas em um quadro e comparadas com as sugestões da NBR 12676 Métodos para análise de documentos: determinação de seus assuntos e seleção de termos de indexação. Desta forma, foi possível fazer um apanhado geral de quais partes da estrutura textual de livros são recomendadas para a leitura técnica.

A apresentação do desenvolvimento da pesquisa neste artigo ocorre em três partes. O capítulo 2 traz algumas considerações sobre a linguagem como base para o texto, e o texto como conteúdo intelectual do livro. São discutidas as características textuais de documentos e a organização de ideias para o planejamento do texto.

No capítulo 3 é apresentada revisão de literatura sobre a estrutura textual do livro e diretrizes para análise de assunto considerando algumas variáveis. Também são descritas quais partes autores e normas consideram essenciais para a análise de assunto. Todas as recomendações dos autores são apresentadas em um quadro em comparação com o que a NBR 12676 sugere.

Finalizando, a Conclusão, onde é discutida a importância da observação da estrutura textual de livros para os bibliotecários.

## 2. O CONTEÚDO INTELECTUAL DO LIVRO

O livro é o suporte das ideias e conhecimentos que um autor pretende registrar. Além da estrutura textual de livros, o conteúdo intelectual dos mesmos deve ser conhecido e entendido pelos profissionais responsáveis pela catalogação de assunto.

A parte física do documento independe das características intelectuais do mesmo, porém, influencia em sua forma de tratamento quando o peso, o tamanho, a mobilidade, o grau de resistência, a idade, o estado de conservação, a unidade, a raridade ou multiplicidade são consideradas (Guinchat and Menou, 1994: 42).

Então, entende-se que os documentos podem ser diferenciados a partir de seu conteúdo e forma física. Para Guinchat e Menou (1994: 41), com relação ao conteúdo do texto de um documento as “características intelectuais são o objetivo, o conteúdo, o assunto, o tipo de autor, a fonte, a forma de difusão, a acessibilidade e a originalidade, entre outras”. Essas características permitem definir o valor, o interesse, o público a que o documento se destina e a forma de tratamento da informação (Guinchat and Menou, 1994: 46).

Para Cintra (1983: 7), a linguagem:

*“é uma representação simbólica que expressa uma função psicossocial complexa. Corresponde a uma manifestação intelectual e multiforme dos seres, que recobre inúmeras formas de significar: linguagem verbal (oral e escrita), a pictórica, a musical, a cinética, a mímica, a documentária etc”.*

Koch (1998: 28) explica que “o conhecimento superestrutural, isto é, sobre estruturas ou modelos textuais globais, permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo”. Isso se aplica às características intelectuais do documento, quando as ideias do autor são distribuídas na estrutura do texto escrito.

Assim, o texto como suporte para as características intelectuais do documento, é considerado por Koch (1998) como algo que varia conforme o autor e/ou a orientação teórica adotada. Koch (1998: 21) explica que desde as origens da Linguística do Texto até nossos dias, este foi visto de diferentes formas, em primeiro momento, concebido como:

- Unidade linguística (do sistema) superior à frase;
- Sucessão ou combinação de frases;
- Cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- Cadeia de isotopias;
- Complexo de proposições semânticas.

No interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado:

- Pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;
- Pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais;
- Pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global.

Koch (1998: 21) então explica que o texto deixa de ser visto como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

Para Kato (1995: 85) *“o ato de escrever é um ato que envolve uma META e um PLANO; O ato de escrever é um ato de RESOLUÇÃO de PROBLEMAS”*.

Desta forma, é importante ter em mente que o texto passa a agregar mais valor, a partir do momento em que é pensado como algo que contém as ideias e informações que o autor desejava comunicar ao leitor.

O planejamento do texto deve, *“traçar as ações que levarão o autor a atingir as metas. Em lugar de se preocupar somente com o que escreveu, o escritor passa a planejar o modo pelo qual o texto por ele escrito será lido”* (Kato, 1995: 86).

A partir da combinação dos pontos de vista apresentados sobre o texto, Koch (1998: 22) esclarece que o texto *“pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”*.

Sobre o texto, Koch explica que:

- A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto inserida em contextos mais complexos de atividades;
- Trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- É uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (Koch, 1998: 22).

A autora conclui que textos são resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, suas ações são coordenadas com o intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza (Koch, 1998: 22).

Pode-se entender que além das características originadas da atividade verbal que o texto carrega, é necessário entender que existe a organização de ideias, que são tomadas a nível textual. Kato (1995: 93) explica que *“a intenção básica é asseverar algo e que o efeito pretendido é persuadir o leitor, o redator ainda terá que decidir sobre o formato que seu texto terá”*:

- A forma piramidal – começa com a ideia principal e geral, para depois ir dando os detalhes e os particulares; o formato privilegiado pelos jornais [...];
- A forma argumentativa – consta de introdução (pano de fundo), definição do problema, solução proposta, argumentos a favor e contra, refutação de argumentos contrários, conclusão; é usada em textos científicos e legais;
- Formato de eliminação – é o inverso da forma piramidal, através do qual: I) o redator monta um argumento, eliminando sucessivamente várias propostas até chegar à sua; ou II) o redator descreve vários acontecimentos para justifica-los no conjunto somente no fim; também é usada em textos científicos;
- Formato de uma narrativa – embora privilegiado para estruturar estórias, pode ser usado pelo cientista para descrever o que foi pensado e feito em uma sequência temporal, como em uma narrativa típica (Kato, 1995: 93).

Além de todas as responsabilidades inerentes a construção do texto como disseminador da informação, entende-se que a produção do texto como atividade social depende de habilidades linguísticas e cognitivas tanto do autor, como do leitor. Estes dois fatores são imprescindíveis para que a compreensão do texto ocorra por parte do leitor, e que pelo conteúdo lhe sejam passadas as intenções do autor.

### 3. A ESTRUTURA DO LIVRO

O conteúdo intelectual do livro, conforme apresentado, é responsável por registrar as ideias e conhecimentos do autor. Existe uma estrutura lógica para este conteúdo intelectual que a maioria dos autores de textos científicos conhece, porém, além desta organização conceitual, existe também a organização da estrutura do texto que contem este conhecimento.

Mai (1997) considera inadequado e vago instruir catalogadores pedindo para que estes se atenham ao tópico principal do documento em análise, e quase impossível de se definir diretrizes exatas de como se deve indexar um documento, pois existem diversas variáveis envolvidas neste processo, o que impossibilita o bom funcionamento de um único conjunto de regras para indexar. Por isso é importante determinar pistas fundamentadas na estrutura dos diferentes tipos de documentos em cada área do conhecimento – principalmente o livro, pois é o tipo de documento mais comum e em maior número nas bibliotecas.

Quando se pensa na evolução do livro, tanto em sua forma como em seu conteúdo, observa-se que o que a princípio era uma boa forma de apresentação dos livros para os editores desde o surgimento da imprensa, originou hoje a padronização para livros por meio de normas, facilitando o trabalho dos profissionais da informação.

É comum que sejam sugeridas diretrizes para a indexação (normas e sugestões de autores reconhecidos na área), porém, estas diretrizes desamparadas de outras variáveis não são eficazes quando se pensa no produto final do processo. Para Mai (1997, 2000), é praticamente impossível definir diretrizes que guiem o indexador durante a tarefa de determinação de assuntos, porém, o uso de diretrizes (de estrutura textual de documentos) combinadas ao conhecimento prévio do profissional e o contexto em que ele está inserido contribuem diretamente para o processo interpretativo na indexação, resultando em produtos mais adequados às necessidades dos usuários.

Deve-se também considerar o tipo de livro em análise. Comparar livros de áreas diferentes pode ser um exemplo: Um livro científico na área de Exatas ou Biológicas é completamente diferente de um livro de romance ou ficção, tanto em sua estrutura, apresentação do conteúdo, como também em características menos importantes para a análise de assunto, como as físicas (nível de detalhes e materiais diferentes usados na elaboração da capa, cores, ilustrações, relevos, entre outros).

Atualmente, além das formas padronizadas de confecção de livro usadas por editoras, existem também normas que definem quais partes um livro deve apresentar como a NBR 6029 de Informação e documentação: livros e folhetos, e normas mais específicas para a área, como as que apresentam quais elementos devem ser observados em um livro visando a determinação de seus assuntos, a NBR 12676 de Métodos para análise de documentos: determinação de seus assuntos e seleção de termos de indexação.

A NBR 12676 é uma tradução fiel da ISO (International Organization for Standardization) - Methods for examining documents (1985) feita pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Além das normas muitos autores sugerem quais tópicos na estrutura de um livro podem ser observados visando conhecer seu conteúdo, essas considerações serão apresentadas mais à frente.

Com relação à estrutura de documentos, Lancaster (2004: 24) afirma que:

*As partes a serem lidas atentamente são as que apresentam maior probabilidade de dizer o máximo sobre o conteúdo no menor tempo: título, resumo, sinopse e conclusões. Os títulos das seções e as legendas das ilustrações ou tabelas também merecem maior atenção. Convém passar os olhos pelo restante do texto, para confirmar se as partes mais condensadas contêm uma imagem exata do que trata o documento.*

Algumas partes da estrutura de um documento sugeridas por autores para a leitura documentária devem ser observadas em conjunto a outras partes ou apenas para conferência de um conceito já identificado, pois algumas delas como o título do documento podem dar pistas erradas sobre sua tematicidade (2) se esta for a única fonte consultada. Guinchat e Menou (1994: 50) confirmam isto ao afirmar que “os títulos deveriam, em princípio, caracterizar o documento, mas são muitas vezes ambíguos e vagos”.

Mai (2004a) faz algumas considerações sobre o título de documentos. O título é um atributo de documento que, em muitos casos pode dar pistas sobre seu assunto. No entanto, mesmo com os títulos que são bastante descritivos o indexador precisa tomar decisões que vão além do título do documento (Mai, 2004a: 602). Isso mostra que é imprescindível observar outras fontes de informação além do título.

Para Foskett (1973: 23):

*Há, naturalmente, uma parte do livro em que o próprio autor comumente procura definir o assunto. Em muitos casos isso nos dará uma indicação bem nítida do tema do livro. Entretanto, existem alguns casos em que o título não será de grande valia e outros em que não servirá de nada, pois terá sido escolhido para chamar a atenção e não para indicar o assunto abordado. [...] Os autores costumam escolher títulos genéricos, de modo que a área temática abrangida pelo documento pode, de fato, ser bem mais restrita do que se acha implícito no título. Portanto, os títulos podem ser úteis na procura de certos documentos, desde que o usuário se lembre, mas sua utilidade é mais limitada como base de um sistema completo. Podem sugerir qual é o assunto que estamos tentando especificar, mas carecem, em si, de precisão como especificações.*

Mesmo quando o título do livro é bastante preciso, como em livros da área de Exatas e Biológicas, o catalogador de assunto recebe apenas uma pista, não o assunto definitivo do documento. Cabe ao profissional tomar uma decisão sobre a representação real do documento com base em mais do que a informação obtida a partir do título.

Uma parte da estrutura do livro que é usada com frequência é a tabela de conteúdos/sumário (3). Sua função é nomear as diferentes partes do documento, seus capítulos, e as pistas que são fornecidas para o catalogador de assunto nesta parte são menos explícitas e exigem uma análise diferente e mais aprofundada do que apenas a análise do título exigiria (Mai, 2004a: 602).

Ainda sobre o título do livro, Fujita (2003: 64) adverte que os primeiros itens do texto apresentam, geralmente, as intenções do autor, enquanto que as partes finais comunicam o alcance dessas intenções. Por isso, não se recomenda a indexação somente pelo título e/ou pelo resumo.

Langridge (1977: 106) comenta a pequena confiabilidade existente nos títulos de documentos, e também sobre a análise da estrutura do documento realizada pelo catalogador de assunto:

Os títulos dos livros certamente ajudam nessa tarefa, mas nem sempre merecem confiança, e raramente são precisos. Por um lado podem conter termos redundantes e por outro lado podem omitir conceitos importantes para a descrição precisa do assunto do livro. É sempre necessário examinar além do título as listas de conteúdo, os cabeçalhos dos capítulos e as introduções para se fazer uma análise de assuntos precisa. (grifo nosso)

Foskett (1973: 23) comenta sobre o profissional da informação encarregado da análise de assunto:

*Como podemos determinar o assunto de um documento de modo a especificá-lo? A resposta óbvia será ‘ler o documento’, porém, nem sempre isto é tão útil quanto parece. Não dispomos de tempo para ler na íntegra todo item acrescentado ao acervo e mesmo que dele dispuséssemos talvez não compreendêssemos o seu conteúdo. Existem alguns atalhos que podemos tomar: ler o*



*sumário, o prefácio ou a introdução, ou o comentário do editor na orelha da obra; talvez o autor haja preparado um resumo [...] (grifo nosso)*

Chaumier (1988: 64) sugere que a leitura de um documento seja realizada dando mais atenção ao título, intertítulos, introdução, conclusão, frases introdutórias de parágrafos e capítulos, legendas de ilustrações, gráficos, tabelas, informações em negrito, entre outras, pois são as partes mais ricas em informação.

Taylor (2004: 247) lista quais partes da estrutura textual podem ser exploradas durante a leitura:

**Título e subtítulo:** O título pode ser útil ao dar uma impressão imediata do assunto do documento, mas pode ser também ilusório. Um exemplo prático é o livro “Indexação e resumos: teoria e prática” de Lancaster, que embora seja da área de Humanas, apresenta um título que representa bem (de maneira geral) do que o livro trata (o bibliotecário saberá rapidamente qual sua tematicidade). Porém, o livro “O Guia do Mochileiro das Galáxias” de Douglas Adams trata de que assunto? Somente pela leitura do título fica um grande vazio em nossas mentes. Este livro faz parte de uma série de ficção científica, um romance com o título abstrato e provavelmente inútil, quando se considera o trabalho de análise de assunto que o catalogador de assunto realizará em uma biblioteca;

**Tabela de conteúdos:** Uma lista de conteúdos ou sumário pode ajudar a esclarecer sobre o assunto e identificar assuntos relacionados. Uma lista de conteúdos pode ser especialmente útil para itens que são compilações de artigos, trabalhos, de diferentes autores;

**Termos de indexação, palavras, ou frases impressas em fontes diferentes do resto do texto; hyperlinks; resumos se houver; e outros:** Estes elementos oferecem a confirmação ou oposição de impressões adquiridas a partir do exame do título, tabela de conteúdos, introdução entre outros. Um índice no fim do livro pode mostrar a quais assuntos é dada maior atenção a partir da contagem do número de vezes que aparece nas páginas do livro;

**Ilustrações, diagramas, tabelas e legendas:** Ilustrações e suas legendas são particularmente importantes para identificar assuntos em áreas como Arte, onde em muitos casos, as ilustrações estão sempre presentes e devem ser examinadas para determinar de que assunto o documento trata. As legendas das ilustrações frequentemente são bastante representativas quanto ao assunto do documento.

Kato (1995) elucida alguns de seus métodos para elaboração de um texto científico. Explica como faz a seleção dos materiais bibliográficos (artigos, livros, teses) mais relevantes que irão fundamentar seus argumentos e ideias. Kato (1995: 60) explica que realiza a leitura “rápida [...], em diagonal, nos capítulos, seções e resumos de livros e artigos”, concentrando-se praticamente no início e fim de cada uma dessas partes. Ainda, fala um pouco sobre suas estratégias de leitura, grifa partes que considera importante, faz questionamentos, lê em voz alta alguns trechos mais técnicos e/ou que não compreende bem, além de pular trechos irrelevantes e com conceitos já conhecidos (Kato, 1995: 60).

Apesar das estratégias citadas por Kato (1995) não serem aplicadas à análise de assunto de um documento (suas estratégias foram usadas visando a seleção de material de referência para redação do capítulo do livro em que faz estas considerações) considera-se importante apresentar como a leitura não completa de documentos é vista por um autor não especialista da área de tratamento temático da informação, e sim da linguística.

Assim, considera-se a observação da estrutura de textos, tanto em livros como em outros tipos de documentos, uma estratégia de grande importância para a tarefa de análise de assunto para indexação e para catalogação de assunto. Além de facilitar o processo, proporciona maior confiabilidade aos conceitos selecionados para representar o documento, pois o documento é analisado com mais atenção pelo profissional.

A **NBR 6029:2006 Informação e documentação — Livros e folhetos — Apresentação, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)** estabelece os princípios gerais para apresentação dos elementos que constituem o livro ou folheto. É destinada a editores, autores e usuários.

É importante indicar de que partes o livro é composto do ponto de vista da norma (NBR 6029:2006), já que muitas dessas partes são citadas em comum por autores reconhecidos na área como recomendações para a exploração da estrutura textual de documentos durante a análise de assunto. Considera-se necessário conceituar a partir da norma as partes da estrutura de um livro em detalhes, pois são mencionados com frequência neste artigo.

A norma traz as definições das partes da estrutura que um livro deve conter e a ordem em que devem aparecer, alguns itens são obrigatórios, outros opcionais. A estrutura de um livro ou folheto é constituída pelas partes externa e interna:

**Parte externa:**

Sobrecapa (elemento opcional);

Capa (elemento obrigatório);

Folhas de guarda (Elemento obrigatório nos livros ou folhetos encadernados com materiais rígidos e elemento opcional para os livros ou folhetos encadernados com materiais flexíveis.);

Lombada (elemento obrigatório);

Orelhas (elemento opcional).

**Parte interna:** A parte interna é constituída de elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

**ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS:** Elementos que antecedem o texto com informações que ajudam na sua identificação e utilização.

Falsa folha de rosto (elemento opcional);

Folha de rosto (elemento obrigatório); Composta pelo Anverso e Verso;

Errata (elemento opcional);

Dedicatória (elemento opcional);

Agradecimento (elemento opcional);

Epígrafe (elemento opcional);

Lista de ilustrações (elemento opcional);

Lista de tabelas (elemento opcional);

Lista de abreviaturas e siglas (elemento opcional);

Lista de símbolos (elemento opcional);

Sumário (elemento obrigatório).

**ELEMENTOS TEXTUAIS:** Parte em que é desenvolvido o conteúdo, antecedida, opcionalmente, por prefácio e/ou apresentação. O prefácio (Texto de esclarecimento, justificação ou comentário, escrito por

outra pessoa, também chamado de apresentação quando escrito pelo próprio autor.) e/ou apresentação deve começar em página ímpar, sem indicativo de seção. Em caso de novo prefácio para nova edição (Todos os exemplares produzidos a partir de um original ou matriz. Pertencem à mesma edição de uma publicação todas as suas impressões, reimpressões, tiragens etc., produzidas diretamente ou por outros métodos, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação.), este precede os anteriores, apresentados sequencialmente, dos mais recentes aos mais antigos, indicando-se no título o número da edição correspondente (exemplo: “Prefácio à 7ª edição”, “Prefácio à 3ª edição”).

**ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS:** Elementos que complementam o trabalho.

Posfácio (elemento opcional);

Referências (elemento obrigatório);

Glossário (elemento opcional);

Apêndice (elemento opcional);

Anexo (elemento opcional);

Índice (elemento opcional);

Colofão (elemento obrigatório).

**A NBR 12676 de Métodos para análise de documentos:** determinação de seus assuntos e seleção de termos de indexação (1992: 1) define o documento de um ponto de vista mais técnico e orientado ao tratamento como “qualquer unidade, impressa ou não, que seja passível de catalogação ou indexação”. A norma apresenta quais partes de um documento podem ser consultadas visando sua análise.

A NBR 12676, apesar de prática, possui um ponto de vista muito técnico, pois as recomendações apresentadas nela são muito subjetivas, e supõem que o profissional que a consulta já conheça várias etapas do processo de tratamento temático da informação. Alguns pontos da norma caracterizam sua idade, 24 anos em agosto de 2016 (traduzida da ISO em 1992), como a sugestão do título como elemento a ser consultado durante a análise do documento (sem considerar o tipo e área em que o documento está inserido e salientar que não deve ser usado como única fonte para leitura durante a análise de assunto), pois se sabe que a catalogação de assunto realizada somente pelo título, sem qualquer critério, pode não resultar em produtos confiáveis. O que poderia ser feito é sugerir o título apenas como elemento para confirmar termos já identificados durante a análise, ou para basear uma primeira impressão sobre a tematicidade do livro.

Apesar de suas desatualizações, consideradas aqui como falhas, a NBR 12676 apresenta pontos interessantes que devem ser considerados.

A NBR 12676, diferente da NBR 6029, não tem como objetivo apresentar as partes dos documentos, e sim como analisá-los. Ela recomenda que a leitura do documento seja feita a partir do: título e subtítulo; resumo se houver; sumário; introdução; ilustrações, diagramas, tabelas e seus títulos explicativos; palavras ou grupos de palavras em destaque (sublinhadas, impressas em tipo diferente, etc.); e referências bibliográficas (1992: 2). Sugere que o profissional não use os elementos isoladamente, e sim em conjunto, pois sozinhos podem não ser fontes confiáveis de informação.

Considerando as partes que autores e normas sugerem para explorar a estrutura de um livro com objetivos profissionais, foi elaborado o seguinte quadro comparativo da NBR 12676 com as sugestões dos

seis autores estudados. A partir deste quadro, podemos observar a ordem e os elementos sugeridos para uma leitura considerada “técnica” de um documento:

Partes do livro:  NBR 12676	Autores da Ciência da Informação					Autores de outras áreas
	Foskett (1973)	Langridge (1977)	Chaumier (1988)	Lancaster (2004)	Taylor (2004)	Kato (1995)
Título e subtítulo	---	Título	Título e intertítulos	Título	Título e subtítulo	---
Resumo se houver	Resumo	---	---	Resumo	Resumo	Resumo
Sumário e equivalentes	Sumário	Listas de conteúdo	---	---	Tabela de conteúdos/sumário	---
Introdução	Prefácio e/ou introdução	Introduções	Introdução	---	---	---
Palavras em destaque	---	Cabeçalhos dos capítulos	Frases introdutórias de parágrafos e capítulos, informações em negrito	Títulos das seções	---	Capítulos/Seções
Ilustrações, tabelas e diagramas	---	---	Legendas das ilustrações, gráficos, tabelas	Legendas das ilustrações e/ou tabelas	Ilustrações, diagramas, tabelas e legendas	---
Partes diversas (incluindo referências bibliográficas)	Comentário do editor na orelha da obra (Elemento opcional pela NBR 6029)	---	Conclusão	Sinopse e conclusões	Palavras, ou frases impressas em fontes diferentes do resto do texto; hyperlinks	---

QUADRO 1 – QUADRO COMPARATIVO DAS SUGESTÕES DA NBR 12676 E DE AUTORES PARA EXPLORAÇÃO DE ESTRUTURA TEXTUAL DE LIVROS.

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Por meio do quadro é possível observar quais são as partes da estrutura textual de livros recomendadas pelos autores e pela NBR 12676 para a análise de assunto. As partes mais sugeridas são: título, resumo e palavras em destaque.

Acredita-se que o profissional que realiza a análise de assunto deva fazer a leitura do documento pelas partes sugeridas no quadro, isso facilitará o processo e resultará em termos mais representativos para o usuário.

## 4. CONCLUSÃO

O aperfeiçoamento das técnicas de produção do livro ao longo dos séculos mudou sua estrutura textual para uma forma de apresentação mais padronizada, tanto com relação a sua forma, quanto ao seu conteúdo. O que era uma boa forma de apresentação dos livros para os editores desde o surgimento da imprensa, originou a padronização para livros, facilitando e efetivando o trabalho dos catalogadores.

Atualmente, além das formas padronizadas de apresentação do livro usadas por editoras, existem também normas que definem quais partes um livro deve apresentar, e que mostram quais elementos devem ser observados em um livro visando a determinação de seus assuntos.

A investigação teórica sobre a estrutura textual de documentos, especificamente de livros apresentada no capítulo 3 proporcionou os conceitos necessários à elaboração do quadro 1.

Pode parecer contraditório sugerir o título como parte para consulta na catalogação de assunto em bibliotecas universitárias, principalmente considerando argumentos de alguns autores como Mai e Foskett. Porém, embora o título possa ser vago e insignificante em alguns livros, em outros, pode retratar de forma simples e direta a tematicidade ou aboutness de um documento. É importante lembrar que o título não deve ser consultado sozinho para a catalogação de assunto, deve ser consultado primeiro, seguindo para o sumário e depois introdução, pois seu papel é guiar o catalogador, dar uma ideia inicial do que esperar ao consultar as outras partes da estrutura do livro.

Conhecer a estrutura tanto intelectual quanto textual do livro para os profissionais das bibliotecas é extremamente importante. Assim é possível procurar as informações mais relevantes para a análise de assunto sem a necessidade de ler o documento na íntegra. Usar de forma sábia as informações conhecidas sobre a estrutura de livros permite que sejam criadas estratégias próprias pelos profissionais, permitindo melhor administração do tempo disponível para a catalogação de assunto, e também produzindo termos mais representativos para a recuperação da informação.

## 5. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos ao Fundo de Internacionalização - UNESP Marília pelo financiamento parcial.

## 6. BIBLIOGRAFIA

Adams, D., 2009. O Guia do Mochileiro Das Galáxias. São Paulo: Arqueiro.

Associação Brasileira de Normas Técnicas, 1992. NBR 12676: Métodos para análise de documentos: determinação de seus assuntos e seleção de termos de indexação, Rio de Janeiro: ABNT

Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2006. NBR 6029: Informação e documentação: livros e folhetos: apresentação, Rio de Janeiro: ABNT.

Cintra, A. M. M., 1983. Elementos de linguística para estudos de indexação. *Ciência da Informação*. 12(1), pp.5-12.

Chaumier, J., 1988. Indexação: conceito, etapas, instrumentos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 1(2), pp.63-79.

Foskett, A. C., 1973. A abordagem temática da informação. São Paulo: Polígono.

Fujita, M. S. L., 2003. A Identificação de conceitos no processo de análise de assunto para indexação. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 1(1), pp.60-90.

- Guinchat, C., Menou, M., 1994. Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação. Brasília: IBICT.
- Kato, M. A., 1995. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.
- Koch, I. V., 1998. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto.
- Lancaster, F. W., 2004. Indexação e resumos: teoria e prática. Brasília: Briquet de Lemos.
- Langridge, D. W., 1977. Classificação: abordagem para estudantes de biblioteconomia. Rio de Janeiro: Interciência.
- Mai, J., 1997. The Concept of Subject: On Problems in Indexing. Knowledge Organization for Information Retrieval. Proceedings of the 6th International Study Conference on Classification Research, 6(1), pp.60-67.
- Mai, J., 2000. Deconstructing the Indexing Process. Advances In Librarianship. 23(1), pp. 269-298.
- Mai, J., 2004. Analysis in indexing: document and domain centered approaches. Information Processing And Management: An International Journal. 41(1), pp.599-611.
- Taylor, A. G., 2004. The organization of the information, Westport: Libraries Unlimited.

# LA IMPRENTA INCUNABLE EN BURGOS<sup>1</sup>

María Eugenia López Varea<sup>2</sup>

Universidad Pontificia de Comillas

## **Resumen**

Estado de la cuestión de la imprenta incunable en Burgos: imprentas e impresores y su producción entre c. 1475 y 1500, inclusive. Para ello se han revisado los repertorios y catálogos bibliográficos, monografías y artículos de revista especializados, tanto impresos como en línea. Se ha recogido la producción incunable burgalesa, incluso de las obras de las que ya no hay ejemplar conocido. La mayoría ha sido realizada en los talleres de Fadrique de Basilea y Juan de Burgos.

Con los resultados se elaborará un Repertorio bibliográfico con los incunables de Burgos. Cada noticia describe autor y título de la obra, pie de imprenta, tipografía y formato, repertorios en los que aparece y bibliotecas con ejemplares.

**Palabras clave:** Incunables, Imprenta, Burgos, Patrimonio bibliográfico, Siglo XV.

## **Abstract**

Current situation of incunabula printing press in Burgos: printing and printers and its production between c. 1475 and 1500, including. This has been revised repertoires and library catalogs, monographs and specialized journal articles, both print and online. It has been collected Burgos incunable production, even the works of which there is no known copy. Most have been made in the printing press of Fadrique Basel and Juan de Burgos.

With the results a bibliographical repertoire with the incunabula of Burgos will be developed. Each notice describes author and title of work, publishing, typography and size, repertoires in which it appears and libraries with copies.

**Keywords:** Incunabula, Printing, Burgos, Bibliographical Heritage, XV Century.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación I+D: Ref. FFI2016-78245-P, 2016-2019.

<sup>2</sup> ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8132-4629>

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l nuevo arte de la imprenta tuvo una rápida implantación en Alemania, Italia y Francia, desde sus inicios a mediados del siglo XV en Maguncia, revolucionando la difusión del conocimiento, el comercio del libro y los hábitos de lectura.

A finales del siglo XV, casi doscientas cincuenta ciudades europeas tenían imprenta incunable, entre ellas las españolas que contaban con unos cincuenta talleres activos en esta primera etapa del nuevo invento. Sin embargo, su asentamiento en España presenta unas características propias, que evidencian la precariedad de su consolidación, con una imprenta itinerante que va allí donde existe una demanda, generalmente temporal, para poder subsistir. Sólo los centros con una institución eclesiástica o civil importante o bajo la protección de un mecenas pueden mantener una producción de impresos salida de talleres estables.

La introducción en España del nuevo invento de la imprenta presenta numerosos interrogantes que habrá que ir desentrañando a medida que se estudie el patrimonio documental de los archivos, tanto públicos como eclesiásticos. Es necesario buscar contratos de edición, libros de fábrica, de actas, incluso pleitos, que muestren cuál era la actividad editorial en las ciudades, si había imprentas fijas o eran ambulantes, cuál era el lugar de origen de los impresores —en un primer momento alemanes, centroeuropeos e italianos, principalmente—, qué documentos se reproducían, qué encargos se hacían y por quién, etc., ya que el número de incunables que ha llegado hasta nosotros no es el total ni mucho menos de lo producido en aquellos años —no hay que olvidar que muchos de los impresos han sufrido un rápido deterioro o destrucción por su fragilidad o por su uso, y otros impresos, han podido desaparecer por otros motivos: tiradas de pocos ejemplares, censuras, ediciones fraudulentas, incendios, inundaciones, guerras, etc-.

Y de los ejemplares que tenemos, en ocasiones desconocemos el lugar, o el taller, o la fecha, o incluso todos estos datos, es el caso de la Bula de Borja, o de una edición del Sacramental de Clemente Sánchez de Vercial, cuyo único ejemplar se conserva en la Fundación Lázaro Galdiano, y que se data c. 1474-1475, de taller castellano desconocido; o de una rara edición del *Flos Sanctorum*, con ejemplar conservado en la Library of Congress, asignado también a un taller castellano desconocido y datado c. 1472-1475; o de dos ediciones del Sacramental, que por el momento los repertorios asignan, sin motivo justificado y con interrogantes, a Burgos, hacia 1475-1476, aunque ni coinciden los tipos ni por esa época estaba instalado el taller de Fadrique de Basilea. Como vemos, hay todavía mucho por investigar.

Nuestro objetivo en este trabajo es estudiar la imprenta incunable que se desarrolló en la ciudad de Burgos durante el siglo XV.

## 2. LA IMPRENTA EN BURGOS

Para estudiar la imprenta incunable en Burgos, lo primero que hicimos fue consultar la bibliografía existente. Se hacía necesaria una revisión de las fuentes. Así, recogimos todas las noticias de impresos incunables burgaleses que aparecen en los repertorios bibliográficos clásicos, desde Nicolás Antonio, pasando por Haebler, Méndez-Hidalgo, Salvá, Vindel, Brunet, Gallardo, Hain, Copinger, Goff, Palau, Pellechet, Walsh, Goldsmith, Odriozola, García Craviotto o Martín Abad, entre otros, pasando por estudios específicos como los de Hergueta Martín, García Rámila, García Sáinz de Baranda, Cuesta Gutiérrez o Fernández Valladares, así como por artículos de revista o por las bases de datos en línea ISTC, GW, CCPB, REBIUN, BNE3, etc.

De este modo, comenzamos la recogida de noticias de los incunables burgaleses en los catálogos, repertorios, bases de datos, artículos de revista o cualquier otra fuente bibliográfica donde se

---

<sup>3</sup> Todas las siglas aparecen desarrolladas en la Bibliografía final.



encontraran, con el fin de actualizar en un repertorio todos los incunables salidos de las prensas de Burgos, reflejando ediciones incluso aunque no tengamos hoy en día ejemplar conocido, pero haya constancia de que realmente existió; o mostrando las ediciones fantasma que han podido “crearse” a lo largo del tiempo, sin consistencia real; o quitando ediciones ahora constatadas post-incunables; o añadiendo los nuevos descubrimientos.

Una vez recogidas las noticias de los incunables burgaleses, vimos que la elaboración de la casi totalidad de los mismos tuvo lugar en dos talleres fundamentales para la historia de la imprenta incunable hispana: la oficina de Fadrique de Basilea, por un lado, y la de Juan de Burgos, por otro, ambas con continuidad en el siglo XVI, incluso con cambios de titularidad, yernos, hija, nietos, como ocurre en el caso de la de Fadrique de Basilea.

El siguiente paso que había que llevar a cabo tenía como principal tarea analizar la producción de ambas imprentas y, entre otros datos, examinar su tipografía. Como es sabido, para la Bibliografía material es necesario poder analizar y comparar el mayor número de ejemplares, a la vista del ejemplar. En este sentido, aunque tenemos la suerte de que la Biblioteca Nacional de España posee una parte importante de ediciones incunables castellanas, se hacía necesario poder acceder al mayor número de ejemplares, en ocasiones únicos en el mundo, depositados en otras bibliotecas. Por ello, hemos de agradecer a la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid la Beca de Movilidad concedida en 2016 para poder analizar los incunables castellanos custodiados en la British Library de Londres, así como a esta institución por las facilidades para poder llevarlo a cabo.

## 2.1 FADRIQUE DE BASILEA, FRIEDRICH BIEL O FADRIQUE ALEMÁN DE BASILEA (C. 1482-1518)

Sabemos que antes de venir a España, ejerció el arte de la tipografía en su Basilea natal, hacia 1470, junto a Michael Wenssler. Prueba de ello es el Liber epistolarum de Gasparinus Pergamensis, que probablemente fue el primer libro hecho en esta ciudad. Su nombre no vuelve a aparecer en ese taller que finalmente tiene que cerrar por las deudas contraídas, en 1491. Fadrique parece ser que lo abandonó antes, y en los años 70 del siglo XV puede que desarrollara su actividad en Francia o que incluso se instalara como mercader de libros en Burgos, antes de montar la imprenta.

La posibilidad que se ha barajado de atribuir dos Sacramentales de Sánchez del Vercial sine notis, datados c. 1475-1476, a Fadrique no parece tener fundamento, ya que ni están realizados con alguna de sus tipografías conocidas, ni hay constancia de que por esas fechas estuviera en Burgos. Salvo que apareciera documentación al respecto que probara lo contrario.

No se sabe con seguridad cuándo llega a Burgos, pero hay un encargo del Cabildo catedralicio para la impresión de 2.000 ejemplares de una hoja, el 21 de marzo de 1482 -quizá una lista de reliquias o una bula de indulgencias-, “García Ruiz de la Mota, tesorero, da al maestro Fadrique, vecino de esta ciudad, dos papeles para que escriba 2.000 copias con letras impresas, a cambio de 7.000 mrs.; dicho maestro se compromete a realizar el encargo”<sup>4</sup>; trabajo que se terminó el 14 de abril y por el que percibió 7.000 maravedíes, pero del que no conocemos ejemplares.

Fadrique no usará su apellido, sino que adoptará el de su lugar de procedencia, “Fadrique de Basilea”, al que añadió la designación de “alemán”, “Fadrique alemán de Basilea”, por eso encontramos desde 1499 en su marca “F A de Basilea”. La divisa “Nihil sine causa” usada por Fadrique en varias de sus obras, fue tomada del impresor de Basilea Johann Bergmann de Olpe, utilizada también en la misma época y en la misma ciudad suiza por Michael Furter. La vinculación con Basilea parece permanecer en el tiempo y en

<sup>4</sup> Archivo Histórico de la Catedral de Burgos, RR-23, folios 53-54. (21/03/1482)

sus tipografías, como el empleo de letrería gótica en la caja baja y letras romanas en las mayúsculas, siguiendo la costumbre aprendida en el taller de Michael Wenssler.

Antes de esa marca, prueba indudable de la relación que mantenía con los tipógrafos de Basilea, según Haebler, había empleado una con un león que se apoya en un escudo con las letras f b en su interior, mientras con la pata izquierda sostiene una bandera con las armas de Basilea. Las letras pueden indicar Fadrique de Basilea, como firmaba en sus colofones, o también su verdadero nombre Friedrich Biel o Federico Biel.

El taller de Fadrique de Basilea es el que tuvo más variedad de material tipográfico, con varias fundiciones diferentes. Y fue uno de los más extensos en el tiempo, al menos desde 1482 hasta 1517, más de 30 años establecido en la misma ciudad.

La imprenta se encontraba junto a la vivienda en unas casas proporcionadas por el Cabildo y situadas frente a la Puerta de Santa María de la Catedral, en la subida del Azogue. También dispuso de una serie de viviendas en la calle de la Calera, en el arrabal de Vega.

Los primeros libros hechos por Fadrique en Burgos llevan fecha de 1485 –tenemos constancia documental de una de sus primeras obras: “El maestre Fadrique, escribano de molde, certifica haber recibido 74.400 mrs. del bachiller Andrés Gutiérrez de Cerezo por haber hecho 400 volúmenes de libros de su Arte de Gramática”<sup>5</sup>-, aunque como hay ediciones realizadas con tipografías anteriores que se sabe fueron de su propiedad, y no olvidemos a este respecto el encargo de impresión de la bula de 1482, podemos asegurar que se había establecido en España un tiempo antes.

En sus primeras tipografías emplea un cuerpo de letra en el que la mayoría de las mayúsculas tenían diseño redondo o romano, mientras las minúsculas son góticas. Esta particularidad la había utilizado ya en el taller de Basilea, con Wenssler, y aunque no son los mismos juegos de letras, se parecen mucho, sobre todo las mayúsculas. Quedan unas siete ediciones con estos tipos, los cuales desaparecen hacia 1487. En sus composiciones, es característico el uso de la r perruna típica española, hasta 1493, que luego ya sólo usará en contadas ocasiones.

Desde 1487 hasta 1490, usa una segunda tipografía gótica que sirvió a Juan de Burgos de modelo cuando se estableció por su cuenta. En esta época, pondrá en rojo las primeras líneas que servían de título o introducción a la obra; poseía gran cantidad de iniciales ornadas, de diferentes tamaños; y realiza los primeros grabados xilográficos.

A partir de 1490, introdujo una nueva tipografía que seguirá usando durante el siglo XVI. Resultan menos originales y con influencia lionesa, destacando que aunque siempre presumía de su origen suizo, en tipografía mantenía una relación mayor con los gustos franceses. Desde 1493, unida a estos nuevos tipos, comenzará a emplear la marca tipográfica.

Desde 1497, adquirió caracteres romanos dibujados sobre modelos que parece ser vinieron de París. Al principio sólo los usó en las obras escritas en latín, empleando la tipografía gótica para las obras en romance, aunque algunas obras latinas también fueron confeccionadas en letra gótica.

Hacia 1500, empleó grandes tipos góticos para los títulos, incluso en las obras latinas con tipos redondos. Las iniciales serán las mismas para los libros en gótica y en romana.

Hasta 1496, son raros los grabados xilográficos en sus obras, pero a partir de ese momento, serán frecuentes y bien elaborados. Destacan cinco obras con estas características: la Cárcel de Amor y el Esopo

---

<sup>5</sup> Archivo Histórico de la Catedral de Burgos, RR-25, folios 161. (21/11/1485)

de 1496 que tienen 13 grabados, el Oliveros de 1497 que lleva título xilográfico con una L inicial que imita a la L xilográfica de Verard-Le Caron de París; La Celestina con 16 grabados, y las Stultiferas naves sin colofón pero con la marca tipográfica y la fecha de 1499. A comienzos del siglo XVI, la indicación de la fecha fue borrada de esta marca, siendo usada hasta 1517.

Hasta el año 1500, Fadrique realizó en torno a 100 ediciones, entre las que se cuenta un Donato, varias Gramáticas latinas, obras lingüísticas y literarias de los humanistas italianos y españoles, como Nebrija, Pedro Mártir de Anglería, o Lucio Marineo Sículo. Así como la Cárcel de Amor de Diego de San Pedro, Arnaldo y Lucenda de Núñez, la Historia de los Caballero Oliveros y Arturo; las Coplas de Mingo Revulgo, y la primera edición de La Celestina, pronto reimpresa. Muchos de ellos destacan por la calidad de los diseños de sus grabados e iniciales xilográficas, algunas relacionadas con los diseños de Peter Wagner de Nuremberg, que derivan del grabador Isarhel van Meckenem.

El taller continuó a su muerte dirigido por Alfonso de Melgar, casado con su hija Isabel de Basilea, quien lo regentará al quedar viuda, antes de casarse con Juan de Junta, siguiente titular de la imprenta.

Las tipografías empleadas por Fadrique son variadas: 123GR, 83G, 156G, 122G, 82G, 136G, 98G, 111G, 78G, 140G, 111R, 200G, 78G y 135G. Con capitales xilográficas ornadas de diferentes tamaños y diferentes marcas tipográficas a lo largo de su existencia. La enorme inversión económica en letrerías propició que sus descendientes las siguieran empleando a lo largo del siglo XVI, o las refundieran. Lo mismo ocurrió con los grabados xilográficos, adquiridos, tomados en préstamo o incluso copiados de modelos alemanes, como los del taller de Pablo Hurus en Zaragoza, por entalladores burgaleses en la carpintería de la imprenta.

## 2.2 JUAN DE BURGOS (1489-1502)

Puede que aprendiera el arte de imprimir en el taller de Fadrique de Basilea, ya que hay muchas semejanzas en el modo de trabajar, la elección de las tipografías, las composiciones y los adornos xilográficos empleados. Juan de Burgos utiliza fundamentalmente las tipografías 150G, 130G y 105G, con iniciales xilográficas siguiendo el estilo de Fadrique de Basilea.

Comenzó su actividad en solitario a partir de 1489, dedicado principalmente a libros de pequeño formato de los primeros padres de la Iglesia y de las obras de los autores clásicos romanos, no publicados todavía en otras partes de España.

Empleó en total cinco tipografías góticas, de las que tres permanecerán en el siglo XVI. En sus primeros impresos usó letrerías de dos tamaños, muy parecidas a las de Fadrique de Basilea, aunque la de mayor tamaño sólo la utilizó como accesorio en algunas líneas, realizando lo demás con la tipografía menor del resto del texto.

Fue evolucionando, poniendo títulos xilográficos a sus impresos, a la vez o incluso antes de que lo hiciera Fadrique. Si no fue grabador en madera, tuvo a alguien hábil en este arte en su taller, según Haebler, ya que copió de las ediciones italianas las estampas que se encuentran en Ketham. Quizá las xilografías de los Trabajos de Hércules sean las únicas originales.

En 1499, refundió y modificó las letras de texto de la tipografía de menor tamaño, manteniendo la de mayor tamaño igual y con ambas imprimió los últimos libros de Burgos y las seis ediciones conocidas de Valladolid entre 1500 y 1501, donde parece ser que se hizo con los materiales de Pedro Giraldi y Miguel de Planes, ya que su tipografía aparece en impresos realizados por su hijo a partir de 1504 en Burgos.

Juan de Burgos falleció en 1502, en Burgos, dejándonos una producción incunable estimada en una veintena de obras de las que tenemos constancia. El taller permaneció en activo un corto tiempo, dirigido por su hijo Andrés.

## 2.3 JUAN DE BOBADILLA

Puede que Juan de Bobadilla estuviera trabajando en Burgos hacia 1483, cuando fue llamado por el Cabildo de la Catedral de Santiago<sup>6</sup> para imprimir un Breviario del que no tenemos ejemplares conocidos hoy en día.

## 3. CONCLUSIONES

En primer lugar, vemos que se ha hecho necesaria la revisión de los repertorios sobre incunables porque es indispensable poner al día y unificar las noticias sobre los mismos, ya que se han detectado impresos que figuran de diferente manera según quién los recoja, debido, en su mayor parte, a la falta de datos de pie de imprenta o colofón que se da en las primeras ediciones incunables, así como ejemplares que han desaparecido y de los que no conocemos ejemplar aunque sabemos que llegaron a existir, o incluso ejemplares fantasmas “creados” por malas interpretaciones de las fuentes o post-incunables que habían sido considerados incunables.

Se constata que la implantación de la imprenta en Castilla y León fue algo desigual y no permanente que, en ocasiones, obedecía al interés de un mecenas o de una institución – como la Iglesia ante la necesidad de alfabetizar y educar en la fe; o en la emisión de bulas que conceden indulgencias y con las que se sufragaban la guerra de Granada o la construcción de catedrales, etc.; o como la Universidad cuyos profesores ven la importancia de imprimir los textos de estudio, manuales y pecias; o la propia Corona cuyas leyes y disposiciones deben ser conocidas-, lo que consigue mantener al menos un taller estable en determinadas ciudades, que abastezca dichas necesidades.

Burgos no sólo ve aumentar su producción libraria, sino también el número de talleres para abastecer la demanda. En ella se produce en torno al 35% de los incunables impresos en Castilla y León (son cifras aproximadas en el actual desarrollo de la investigación).

Cuando finalice la investigación, se pretende que la producción de la imprenta burgalesa esté actualizada en un único repertorio.

En esta actualización de la producción incunable burgalesa, hay que analizar una serie de impresos de difícil adscripción a un taller –caso de algunos Sacramentales, datados c. 1475-1476, adjudicados a Fadrique de Basilea cuando éste aún no se había establecido en Burgos –al menos no hay constancia al respecto-; el Sacramental de la Fundación Lázaro Galdiano o el Flos Sanctorum de la Library of Congress, ambos sin pie de imprenta, pero probablemente de taller castellano editados en la década de los 70 del siglo XV- que nos lleva a tener que seguir investigando en archivos, buscando contratos de edición, libros de fábrica, actas, incluso pleitos que muestren cuál era la actividad editorial, las imprentas –ambulantes o fijas-, los impresores, los documentos impresos, etc., en ese momento en Castilla.

## 4. BIBLIOGRAFÍA

---

<sup>6</sup> López Varea, M<sup>a</sup> E., 2016. “La imprenta incunable castellana: El caso de Zamora”, en *La misión del Bibliotecario: Revisión y perspectivas de nuestra profesión (España-México, 1935-2015)*, Fernández Bajón, M<sup>a</sup> T. y Villaseñor Rodríguez, I. (editoras). Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación (UCM), pp. 559-573.

Antonio, N., 1783-1788. *Bibliotheca hispana nova, sive Hispanorum scriptorum qui ab anno MD ad MDCLXXXIV florere notitia*. Matriti apud Joachimum de Ibarra, 2 vol.

Archivo Histórico de la Catedral de Burgos.

BNE = Biblioteca Nacional de España [en línea]. Disponible en: <http://catalogo.bne.es/uhtbin/webcat> [consulta: 7 septiembre 2016]

BNF = Bibliothèque National de France [en línea]. Disponible en: [http://www.bnf.fr/es/colecciones\\_y\\_servicios/catalogos\\_en\\_linea/a.catalogo\\_colectivo\\_de\\_Francia.html](http://www.bnf.fr/es/colecciones_y_servicios/catalogos_en_linea/a.catalogo_colectivo_de_Francia.html) [consulta: 7 septiembre 2016]

Brunet, J-C., 1860-1865. *Manuel du libraire et de l'amateur de livres*. Paris, Firmin Didot. 6 vol.

Catálogo de la Real Biblioteca. Incunables, 1989. Tomo X. Madrid, Patrimonio Nacional.

Catalogue of books printed in the XVth Century now in the British Museum. Part X Spain – Portugal, 1971. London, The Trustees of the British Museum. vol. nº 10.

CCPB = Catálogo Colectivo de Patrimonio Bibliográfico [en línea]. Disponible en:

<http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/CCPB/index.html> [consulta: 7 septiembre 2016]

Copinger, W. A., 1895 y 1898-1902. *Supplement to Hain's Repertorium bibliographicum: Part I, Corrections and additions to the collations of works described or mentioned by Hain*. London, H. Sotheran. 1 vol., and Part II, *A list of volumes not referred to by Hain*. London, H. Sotheran. 2 vol.

Cuesta Gutiérrez, L., 1942-1943. "La imprenta en Burgos a través de su historia", en *Gutenberg-Jarhrbuch*, 17-18, pp. 83-99.

Delgado Casado, J., 1996. *Diccionario de impresores españoles (Siglos XV-XVII)*. Madrid, Arco/Libros.

Delgado Casado, J., 2005. *Introducción a la Bibliografía*. Madrid, Arco/Libros.

Escolar Sobrino, H., 1998. *Historia del libro español*. Madrid, Gredos.

Fernández Valladares, M., 2005. *La imprenta en Burgos (1501-1600)*. Madrid, Arco/Libros.

Gallardo, B. J., 1863-1889. *Ensayo de una biblioteca española de libros raros y curiosos, formado con los apuntamientos de Bartolomé José Gallardo; coordinados y aumentados por M. R. Zarco del Valle y J. Sancho Rayón*. Madrid, Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra. 4 vol.

García Craviotto, F., 1989. *Catálogo general de incunables en bibliotecas españolas*. Coordinado y dirigido por Francisco García Craviotto. Madrid. Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro y Bibliotecas. 2 vol.

García Rámila, I., 1961. *Bibliografía burgalesa*. Burgos, Institución Fernán González.

García Romero, F., 1920-1921. "Algunas correcciones y adiciones a la Bibliografía Ibérica del siglo XV del Dr. K. Haebler", *La Bibliofilia*, XX, pp. 138-149.

García Sáinz de Baranda, J., 1927. "La imprenta en Burgos. El primer Breviario de la Diócesis que se imprimió en Burgos", en *Remembranzas burgalesas (Artículos varios)*, Alcalá de Henares, Imp. de la Escuela Industrial de Jóvenes, pp. 61-65.

- Gaskell, P., 1999. Nueva introducción a la Bibliografía material. Gijón, Trea.
- Geldner, F., 1998. Manual de incunables: Introducción al mundo de la imprenta primitiva. Madrid, Arco/Libros.
- Goff, F. R., 1973. Incunabula in American libraries: A third census of Fifteenth-century books recorded in North American collections. Reproduced from the annotated copy maintained by Frederick R. Goff compiler and editor. Millwood [N.Y.], Kraus Reprint.
- Goldsmith, V.F., 1974. A short title catalogue of Spanish and Portuguese Books, 1601-1700 in the Library of The British Museum (The British Library, Reference Division). Folkestone and London, Dawsons of Pall Mall. 1 vol.
- GW = Gesamtkatalog der Wiegendrucke [en línea]. Disponible en: <http://www.gesamtkatalogderwiegendrucke.de> [consulta: 7 septiembre 2016]
- Haebler, K., 1903-1917. Bibliografía ibérica del siglo XV: Enumeración de todos los libros impresos en España y Portugal hasta el año de 1500, con notas críticas. La Haya, etc., Martinus Nijhoff, etc., 2 vol.
- Haebler, K., 1997. Introducción al estudio de los incunables. Madrid: Ollero y Ramos.
- Haebler, K., 1902. Tipografía ibérica del Siglo XV: reproducción facsímil de todos los caracteres tipográficos empleados en España y Portugal hasta el año de 1500. La Haya: Martinus Nijhoff ; Leipzig: Karl W. Hiersemann.
- Hain, L., 1925. Repertorium bibliographicum, in quo libri omnes ab arte typographica inventa usque ad annum MD : typis expressi. Berlín, Josef Altmann. 2 vol.
- Hergueta Martín, D., 1928. La imprenta en Burgos. Manuscrito de la Biblioteca Nacional de España (Mss. 20676-20679). Existe una copia mecanografiada en la Diputación Provincial de Burgos.
- Hergueta Martín, D., 1930. "Los incunables burgaleses", en Boletín de la Comisión Provincial de Monumentos Históricos y Artísticos de Burgos, IX, 33, pp. 105-113.
- Historia de la imprenta hispana, 1982. Madrid, Editora Nacional.
- ISTC = Incunabula Short Title Catalogue [en línea]. Disponible en: <http://www.bl.uk/catalogues/istc/index.html> [consulta: 7 septiembre 2016]
- López Varea, M<sup>a</sup> E., 2016. "La imprenta incunable castellana: El caso de Zamora", en La misión del Bibliotecario: Revisión y perspectivas de nuestra profesión (España-México, 1935-2015), Fernández Bajón, M<sup>a</sup> T. y Villaseñor Rodríguez, I. (editoras). Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación (UCM), pp. 559-573.
- López-Vidriero, M<sup>a</sup> L., 1988. En El Libro Antiguo Español: Actas del primer Coloquio Internacional (Madrid, 18 al 20 de diciembre de 1986), Salamanca: Universidad de Salamanca, Madrid: Biblioteca Nacional de España: Sociedad Española de Historia del Libro, pp. 259-272.
- Martín Abad, J., 2010. Catálogo bibliográfico de la colección de incunables de la Biblioteca Nacional de España. Madrid, Biblioteca Nacional de España. 2 vol.
- Martín Abad, J., 2002. "Los incunables de la Biblioteca Nacional de Madrid: (Datos para la historia de una colección)", en Martín Abad, Julián y Moyano Andrés, Isabel, en Catálogo de Incunables de la Biblioteca Nacional: Tercer apéndice. Madrid, pp. 9-27.

- Martín Abad, J., 1996. Los incunables de las bibliotecas españolas: Apuntes históricos y noticias bibliográficas sobre fondos y bibliófilos. Valencia, Vicent García.
- Martín Abad, J., 2004. Los libros impresos antiguos. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Martín Abad, J., 2003. Los primeros tiempos de la imprenta en España (c. 1471-1520). Madrid, Ediciones del Laberinto.
- Mckerrow, R. B., 1998. Introducción a la Bibliografía material. Madrid, Arco/Libros.
- Méndez, F., 1861. Tipografía española o Historia de la introducción, propagación y progresos del arte de la imprenta en España. 2ª ed. corr. y adicionada por Dionisio Hidalgo. Madrid, Imprenta de las Escuelas Pías. 1 vol.
- Odrizola, A., 2003. "La imprenta en Castilla en el siglo XV". En Historia de la imprenta hispana. Madrid, Editora Nacional. 1982.
- Odrizola, A., 1999. Catálogo de libros litúrgicos, españoles y portugueses, impresos en los siglos XV y XVI. Pontevedra, Museo de Pontevedra. Nº 196.
- Palau y Dulcet, A., 1948-1977. Manual del libreo hispanoamericano. Bibliografía general española desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos con el valor comercial de los impresos descritos. 2ª ed. rev. y añadida por Agustín Palau Claveras. Barcelona-Oxford. 38 vol.
- Pedraza García, M., Clemente San Román, Y., Reyes Gómez, F. de los, 2003. El libro antiguo. Madrid, Síntesis.
- Pellechet, M. L. C., Polain, L., 1970. Catalogue général des incunables des bibliothèques publiques de France. Nendeln, Kraus-Thomson Organization. 26 v.
- PHILOBIBLION = Universidad de Berkeley (base de datos bio-bibliográfica) [en línea]. Disponible en: [http://bancroft.berkeley.edu/philobiblon/windowsversion\\_es.html](http://bancroft.berkeley.edu/philobiblon/windowsversion_es.html) [consulta: 7 septiembre 2016]
- REBIUN = Red de Bibliotecas Universitarias Españolas [en línea]. Disponible en: <http://www.rebiun.org/catalogoColectivo/Paginas/default.aspx> [consulta: 7 septiembre 2016]
- Reyes Gómez, F. de los, 2009. "La Iglesia y la introducción de la imprenta en España". En Memoria Ecclesiae XXXII, pág. 67-110.
- Reyes Gómez, F. de los, 2010. Manual de Bibliografía. Madrid, Castalia.
- Romero de Lecea, C., 1972. Antecedentes de la imprenta y circunstancias que favorecieron su introducción en España. Madrid, Joyas Bibliográficas.
- Ruiz García, E., 2009. "Religiosidad popular e imprenta, texto e imagen (c.1400-1550)". En Memoria Ecclesiae XXXII, pp. 459-496.
- Salvá y Mallén, P., 1872. Catálogo de la biblioteca de Salvá, enriquecido con la descripción de otras muchas obras, de sus ediciones, etc. Valencia, Imprenta de Ferrer de Orga. 2 vol.
- Simón Díaz, J., 1950-1993. Bibliografía de la Literatura Hispánica. Dirección y prólogo de Joaquín Entrambasaguas. Madrid, Instituto "Miguel de Cervantes" de Filología Hispánica. 16 vol.
- Valentín de la Cruz, 1988. Burgos, Libros e imprentas. Burgos, Caja de Ahorros Municipal.

- Vindel, F., 1951. El arte tipográfico en Burgos y Guadalajara durante el siglo XV. Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores, Dirección General de Relaciones Culturales. Vol. VII.
- Vindel, F., 1951. El arte tipográfico en España durante el siglo XV: Dudosos de lugar de impresión, adiciones y correcciones a toda la obra. Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores, Dirección General de Relaciones Culturales. Vol. VIII.
- Vindel, F., 1935. Escudos y marcas tipográficas de los impresores en España durante el siglo XV. Madrid, Imprenta Torrent.
- Vindel, F., 1942. Escudos y marcas tipográficas de impresores y libreros durante los siglos XV a XIX (1485-1850). Madrid, Orbis.
- Vindel, P., 1910. Bibliografía gráfica: Reproducción en facsímil de portadas, retratos, colofones y otras curiosidades útiles a los bibliófilos, que se hallan en obras únicas y libros preciosos o raros. Madrid, Imp. D.A. Marzo: Imp. Sucesora de M. Minuesa de los Ríos. 2 vol.
- Walsh, J. E., 1996. A Catalogue of the Fifteenth-Century printed books in the Harvard Univesity Library. Binghamton, New York: Harvard University Press. Vol. IV.



# EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU IMPACTO EN EL ESTUDIO DE ENCUADERNACIONES ARTÍSTICAS: EL CASO DE LA REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SAN FERNANDO

**Yohanna Yessica Florez Hernández, Néstor F. Marqués**

Universidad Complutense de Madrid, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando

## **Resumen**

El trabajo que se presenta, surge a partir de la tesis doctoral titulada Estudio, catalogación y digitalización de las encuadernaciones artísticas de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando leída por Yohana Yessica Flores Hernández, el pasado mes de julio del presente año. Es un proyecto en el que colaboran la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y el Laboratorio de Humanidades Digitales de la misma academia. Esta iniciativa está interesada en el desarrollo y difusión del patrimonio cultural, que en este caso específico se refiere a las encuadernaciones artísticas, mediante el uso de las TIC y la aplicación de tecnologías de virtualización 3D. La intención es poner de manifiesto las ventajas que se pueden obtener a partir de la interacción entre los recursos tangibles e intangibles para dar difusión a los diversos recursos que la RABASF posee, además de incrementar la visibilidad de la institución gracias a las nuevas técnicas de virtualización 3D.

**Palabras clave:** Virtualización - Encuadernaciones artísticas - 3D - Real Academia de Bellas Artes de San Fernando - Catálogo Colectivo de Encuadernaciones Artísticas

## **Abstract**

This work comes from the doctoral qualified thesis Study, cataloguing and digitalization of the artistic bindings of the Royal Academy of Fine Arts of San Fernando read by Yohana Yessica Flowers Hernández, last July of the present year. The Royal Academy of Fine Arts of San Fernando and the Digital Humanities Laboratory of the same academy have collaborated in the project. This initiative is focused in the development and social awareness of Cultural Heritage, which in this specific case refers to the artistic bindings, by means of the use of TIC's and the application 3D virtualization techniques. The intention is to reveal the advantages that can be obtained from the interaction between the tangible and intangible resources to make the RABASF's collection more visible thanks to the 3D presented objects.

**Keywords:** Virtualization - Artistic Bindings - 3D - Royal Academy of Fine Arts of San Fernando - Collective Catalogue of Artistic Bindings

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge de la colaboración de la Dra. Yohana Flores y D. Néstor F. Marqués, coordinador del Laboratorio de Humanidades Digitales de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (RABASF), donde se llevó a cabo el ensayo presentado sobre una encuadernación artística que forma parte de las colecciones de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (RABASF).

La realización de este ensayo conceptual trata de poner de manifiesto las ventajas que se pueden obtener a partir de la interacción entre los recursos tangibles e intangibles a través de la tecnología actual aplicada al Patrimonio para dar difusión a las colecciones que la RABASF posee.

## 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 LA REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SAN FERNANDO Y SUS ENCUADERNACIONES ARTÍSTICAS

La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando engloba un conjunto de departamentos que comparten un mismo recinto y objetivos afines, con el objetivo de preservar y difundir la diversa variedad del patrimonio cultural. Estos departamentos son la Biblioteca-Archivo, la Calcografía Nacional, el Taller de vaciados y el Museo.

Cada uno de estos espacios, posee una importante muestra del patrimonio cultural, artístico, bibliográfico y documental, de los cuales se seleccionaron 658 encuadernaciones para estudiarlas, teniendo como resultado la tesis doctoral Estudio, catalogación y digitalización de las encuadernaciones artísticas de la Real Academia de bellas Artes de San Fernando. El estudio parte de la premisa de que las encuadernaciones son fuente de información, documentos únicos que requieren un estudio individualizado que contemple sus características propias y si es preciso aún, especificar y adaptar las herramientas de estudio. Como resultado de esto, en colaboración con el Laboratorio de Humanidades Digitales de la Academia se propuso la virtualización de las encuadernaciones como herramienta de estudio y difusión. Los modelos 3D resultantes serán integrados en el Catálogo Colectivo de Encuadernaciones Artísticas (CCEA) para generar una idea más fiel de la encuadernación al momento de su consulta y facilitar la misma.

### 2.2 EL LABORATORIO DE HUMANIDADES DIGITALES (LHD) DE LA RABASF

El Laboratorio de Humanidades Digitales (LHD) de la RABASF, constituido en el año 2015, es un departamento integrado dentro de las labores de dicha Academia como centro de investigación avanzada. Trata de aunar dos conceptos que hoy en día deben ir indiscutiblemente de la mano: patrimonio cultural y tecnología. El LHD trata de investigar, desarrollar y aplicar cualquier tecnología disponible en la actualidad a los diferentes usos que puede tener en el mundo de las humanidades.

En sus primeros meses de existencia nos hemos centrado principalmente en uno de los elementos que consideramos principales y que está constituyendo toda una revolución en diferentes ámbitos y aspectos: la virtualización 3D. Hay que decir que de un tiempo a esta parte y tomando como base este primer campo de estudio, hemos podido expandir también el rango de acción del laboratorio a otras tecnologías hermanadas como son la impresión 3D, la realidad aumentada o la realidad virtual y otras que también combinan bien con las anteriores como la creación de imágenes y videos esféricos o también llamados de 360 grados, el diseño y la creación artística, la gestión de contenidos y su difusión en red para conseguir

un mayor impacto social o la realización de fotografías de alta resolución o gigapixel para el estudio, conservación y visualización de obras pictóricas.

Por otro lado, el laboratorio y la propia Academia, como institución de desarrollo cultural desde el siglo XVIII, abogamos por la difusión de resultados y la apertura del conocimiento, por lo que también desarrollamos dos aspectos de estas premisas. Por un lado la colaboración con equipos y centros de investigación, museos e instituciones en las que se deben abrir nuevas vías de comprensión entre los dos mundos en los que trabajamos (tecnología y patrimonio), realizando proyectos que van desde la creación de contenido audiovisual, la virtualización 3D de colecciones o el asesoramiento tecnológico. Y por otra parte la realización de labores docentes, que consideramos importantísimas para la formación de las futuras generaciones de humanistas en un mundo en el que la tecnología domina sobre todas las cosas. Esta labor difusora de conocimiento es realizada mediante cursos en la Real Academia y en otras instituciones universitarias -entre las que destaca la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad Autónoma de México- o colaboraciones, ponencias y charlas que ayudan a difundir los medios más avanzados para hacerlos accesibles a todo el mundo de la forma más abierta posible. Cabe destacar que desde el laboratorio consideramos la inclusión en los currícula universitarios de todas estas herramientas y métodos de trabajo, imprescindibles para todos los profesionales de las humanidades, como una meta futura que debe ser perseguida de forma conjunta.

Desde la posición que nos otorga ser actualmente uno de los centros tecnológicos punteros en el sector de las humanidades, nuestro deseo es continuar investigando y desarrollando nueva metodología -como ya hemos hecho con proyectos recientemente concluidos como la virtualización de la colección de vasos griegos del Museo Arqueológico Nacional -disponible online en [sketchfab.com/man](http://sketchfab.com/man)- y abriendo nuevos caminos que nos permitan no sólo mejorar la investigación de cualquier tipo de elemento patrimonial, sino también devolver a la sociedad en formas conocidas y atractivas todo el importante conocimiento que se genera en toda investigación en el campo de las humanidades.

### 2.3 LA VIRTUALIZACIÓN 3D APLICADA AL PATRIMONIO

Como ya hemos mencionado anteriormente, uno de los temas más interesantes que se está desarrollando desde el LHD de la RABASF es el acercamiento tanto a nivel teórico como práctico de la gestión integral de la virtualización de objetos, estructuras o espacios patrimoniales. Existen diversas técnicas, metodologías y acercamientos posibles cuando nos referimos a cualquier tipo de levantamiento 3D. Desde las más conocidas y empleadas recientemente como el escáner láser, hasta la fotogrametría -en sus distintas vertientes, metodologías y variables-, pasando por el escáner de luz estructurada, una selección de ellos puede encontrarse en Pavlidis et al. 2007.

Si bien comúnmente hablar de virtualización 3D todavía se asocia mayoritariamente en el mundo académico con los diversos tipos de escáner láser, es cierto que de un tiempo a esta parte la utilización de la fotogrametría para conseguir reproducir virtualmente objetos y espacios físicos ha comenzado a popularizarse, dejando a un lado la utilización de los otros sistemas antes mencionados, en muchas ocasiones por su elevado coste, alto nivel de obsolescencia y difícil mantenimiento, usabilidad y versatilidad, siendo estos los puntos más destacados en su contra a la hora de elegir el sistema de virtualización por parte de equipos de investigación (Fellner et al. 2011, Porter et al. 2016, Sapirstein 2016).

Por otra parte, la cada vez más palpable y notoria evolución de las aplicaciones de restitución fotogramétrica hace que ya sea posible igualar en resolución geométrica a muchos escáneres láser. Esto queda evidenciado tanto por nuestros últimos resultados, disponibles online - [sketchfab.com/nestormarques](http://sketchfab.com/nestormarques)-, como por los recientes testimonios de otros equipos como Porter et al. (2016) o Balletti et al. (2016), el desarrollo de nuevos algoritmos, la mejora de las cámaras fotográficas y

demás hardware accesorio y el avance de los desarrollos enfocados a la resolución de posibles problemas concretos -pongamos como ejemplo el caso de los objetos brillantes o reflectantes en nuestro proyecto más reciente con el MAN-. Todo ello hace que la fotogrametría esté llamada a dominar, al menos en un futuro próximo, el campo de la virtualización del patrimonio cultural. De estas opiniones somos partícipes y ejemplo práctico de su veracidad.

## 2.4 FOTOGRAMETRÍA: FUNDAMENTOS Y APLICACIONES EN PATRIMONIO

La fotogrametría como concepto general lleva varios siglos gestándose. Fue J.H. Lambert quien en 1760 acuñó el término *photogrammetria* (Lambert, 1760) para referirse a los principios de la restitución en perspectiva. Tras la invención del daguerrotipo (1839) y pasando la técnica por las manos de Meydenbauer -considerado como el padre de la fotogrametría aplicada al Patrimonio Cultural (Albertz, 2001)-, la fotogrametría comenzó a ganar adeptos y a desarrollar su potencial como herramienta de documentación en diversos campos de aplicación. Ya en el s. XX, sobre todo en sus últimos decenios, comenzó a extenderse de forma amplia el debate sobre la introducción de la fotogrametría en arqueología y ciencias afines, tanto en el extranjero (Anderson, 1982) como en España (Almagro, 1992). Sin embargo, fue la revolución que supuso el desarrollo en los años noventa de la fotogrametría SfM -structure from motion- la que propició los avances a los que estamos asistiendo en la virtualización 3D del patrimonio a comienzos de este s. XXI.

La fotogrametría actual está basada en la restitución espacial de puntos con coordenadas x, y, z que son extraídos a partir de la comparación de una serie de fotografías tomadas alrededor de un objeto a distancias y ángulos regulares. La creación de estas nubes de puntos se realiza a través de algoritmos como SIFT (Lowe, 1999), que selecciona los puntos de cada imagen, o RANSAC, (Fischler y Bolles, 1981), que compara dichos puntos clave entre las imágenes, posicionándolas definitivamente mediante triangulación. A partir de ahí, la multiplicación de los puntos elegidos densifica la nube, cuyos puntos se unen en una malla geométrica sólida compuesta por triángulos. Finalmente sobre la malla geométrica de polígonos -o *polymesh*- se aplica una textura, que al provenir directamente de las fotografías, concede al modelo 3D un acabado fotorrealista.

Actualmente existen decenas de alternativas de software fotogramétrico en el mercado. Algunas de ellas son libres como Visual SFM (Wu, 2011) y otras de pago y reciente creación como *Capturing Reality* (2015). Pero sin duda y siendo reconocido por un gran número de profesionales del patrimonio cultural, el programa más extendido a día de hoy para la restitución fotogramétrica en este campo es *Photoscan* (Agisoft, 2010). El ejemplo que presentamos a continuación está realizado precisamente con *Photoscan*. El desarrollo metodológico ha sido muy rápido en los últimos años e incluso en los últimos meses y seguramente -por suerte- quedará pronto superado por nuevas versiones, programas y técnicas. Sin embargo opinamos que lo destacable no es la técnica empleada -que es tan sólo un medio y no un fin-, sino las aplicaciones y resultados obtenidos. Estamos convencidos de que una buena toma de datos fotográfica, servirá en el futuro con nuevas técnicas y procesos.

## 3. CONCEPTOS CLAVE Y APLICACIONES: CASO DE ESTUDIO

El objeto seleccionado es una encuadernación con signatura C- 318, dimensiones 445 x 332 x 70 mm. Resguarda la obra *Il Tempio Vaticano e sua origine: Con gl'Edifitii più cospicui antichi e moderni fatti dentro e fuori di Esso*. La encuadernación está datada en el siglo XVII, con estilo artístico Barroco y los aspectos apreciables en la virtualización son:

Materiales de construcción: está recubierta de piel marrón, al igual que el lomo; las cabezadas bordadas con hilos de colores blanco y azul; los cortes están decorados con pan de oro.

*Estructura decorativa:* su estructura decorativa es simétrica se basa en dos encuadramientos de ruedas con motivos florales, seguido de una gran composición de hierros para formar cenefas y decoración dispersa en la tapa con motivos de flores, ramas, ángeles, puntillos y águilas; apareciendo en el centro el escudo de España; los utensilios empleados han sido hierros sueltos y ruedas y la técnica decorativa utilizada ha sido el dorado. El diseño decorativo de las guardas está dentro del denominado grupo “gotas”, modelo “Old Dutch dibujado”, y consiste en el estirado de la pintura y el paso posterior de un peine de un centímetro de separación entre sus puntas, seguidamente se estiran los peines con un palillo; el diseño final tiene el aspecto de un sinfín de columnas compuestas por pequeños arcos o segmentos semicirculares, alternando los diferentes colores. Los nervios están resaltados con una paleta dorada con motivos florales; los entrenervios contienen un encuadramiento de una rueda con motivos florales, ramajes en el interior y un motivo central; en el segundo entrenervio aparece la leyenda dorada “IL. / TEMPIO.VATICA / DEL.CAV.CARLO / FONTANA”. Los cantos están decorados con una rueda dorada de motivos florales; los cortes están dorados y bruñidos.

*Elementos heráldicos:* en ambas tapas ostenta el escudo de Carlos II, rey de España, con algunas variantes: primero el escusón de Portugal ya no se solía usar en España, ya se había perdido el reino e incluso firmado un tratado diciendo que se dejaría de usar el título y las armas portuguesas, aunque algunos lugares lo seguían haciendo, en especial en Italia; segundo el escusón inferior partido de Flandes y Tirol coloca representando a Tirol una águila de dos cabeza no siendo correcto, la de Tirol solo tiene una, y por último en la parte superior derecha, bajo las armas de Aragón-Sicilia, se coloca la Cruz de Jerusalén, es decir Nápoles, que en los escudos elaborados en España no se colocaba, mientras que en los italianos sí se ponían, ya que juntos Sicilia y Nápoles formaban las llamadas Dos Sicilias, y frecuentemente se colocaban juntas aunque administrativamente siguieran manteniendo sus especificidades.

*Estado de conservación:* considerado como aceptable, ya que únicamente el recubrimiento presenta abrasión y suciedad, y no cuenta con la guarda volante anterior.

#### Procesos que intervienen en la virtualización

Desde el LHD, hemos tomado tres conceptos clave como base para entender y aplicar la virtualización 3D aplicada al Patrimonio. Dentro de ellos podemos encontrar muchas variables, ramificaciones y subdivisiones, pero en definitiva, consideramos que estos tres conceptos, que ahora presentamos por escrito, son: documentación, investigación y difusión.

Entendemos que estos tres elementos son empleados en todo lo relacionado con el Patrimonio, pero creemos que es importante comprender el sentido polivalente inherente a los objetos o espacios virtualizados, que está basado y estructurado directamente por ellos. En este caso, sirva de ejemplo el libro *Il Tempio Vaticano e sua origine: Con gl'Edifitii più cospicui antichi e moderni fatti dentro e fuori di Esso* de la colección de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y en concreto su encuadernación, estudiada junto con otras tantas de la misma colección por la Dra. Yohana Flores en su tesis doctoral (Flores, 2016).

En primer lugar trataremos la documentación. Desde la aparición de los museos como centros de recopilación y catalogación de objetos y ya antes con el surgimiento del coleccionismo privado, ha existido una creciente necesidad de clasificarlos y documentarlos, cuestión que por supuesto hoy en día es indisoluble en cualquier campo dentro de las humanidades. Desde tales comienzos, se empleó el registro mediante descripciones y listas de objetos más o menos pormenorizadas, dibujos y cualquier añadido que pudiera ayudar a identificar un objeto entre los demás de uno u otro modo. Con la invención del daguerrotipo, y con él la fotografía tal y como la entendemos hoy en día (Lowry, Barrett 1998) -hecho del que, como hemos visto, también se ha beneficiado ampliamente la fotogrametría- surgió una nueva forma de documentar los objetos y los espacios. Sin embargo, no por ello -y esto debe quedar claro, pues es

aplicable a la revolución tecnológica que estamos viviendo ahora- dejaron de emplearse técnicas útiles con anterioridad.

Hoy nos encontramos en otro de esos puntos clave en los que la documentación patrimonial está dando un salto evolutivo hacia nuevos y mejores caminos, pues la virtualización 3D constituye la forma de documentación más perfecta que conocemos hasta la fecha. De hecho, el objeto virtual resultante, realizado de forma científica, es la representación en un espacio virtual del objeto real. Si algo le ocurriera a la pieza original todavía conservaríamos la posibilidad de verla intacta, gracias a su documentación 3D. En este caso, el levantamiento 3D de alta calidad geométrica y visual llevado a cabo por el LHD permite conservar todos los detalles de la encuadernación a un nivel milimétrico. Sin embargo y como hemos dicho antes, no por ello vamos a dejar de emplear otras técnicas de documentación, como la realización de fotografías, bibliografías, inventarios y la propia descripción, evaluación y actualización de los catálogos.

En segundo lugar, derivada del concepto anterior, está la posibilidad del estudio y la investigación de un objeto o espacio sin importar su tamaño, conservación o lo que es más importante, su localización y accesibilidad reales con respecto al investigador. En un mundo global en el que la información viaja en segundos a través del mundo, ¿por qué no íbamos a ser capaces de realizar un estudio pormenorizado de una pieza a través de su visualización 3D? Además de la posibilidad real de realizar mediciones o cualquier tipo de cuantificación sobre modelos escalados y/o georreferenciados, es posible ver un objeto o espacio desde nuevas perspectivas, compararlos con otros elementos en tiempo real o incluso modificarlo, restituirlo o ensayar cualquier tipo de hipótesis sobre él sin siquiera tocarlo en la realidad. En este último punto entran de lleno, lo comentábamos antes, elementos asociados o subdivisiones dentro de un mismo concepto global, como pueden ser la restauración virtual o la recreación virtual, campos en los que ya se están consiguiendo resultados muy notables (vid. Stumpf, 2003; Escrivá y Madrid, 2010; Pantocrator, 2013). En este caso, la documentación geométrica precisa del sutil relieve de la encuadernación nos permite aislar e identificar los diferentes elementos que la conforman para poder realizar comparaciones geométricas y mediciones.

Por último, y como fase fundamental de cualquier proyecto científico, se encuentra la difusión, el retorno del conocimiento a la sociedad. Dentro de la polivalencia de los modelos 3D encontramos que encajan perfectamente en el *modus operandi* de la sociedad actual, que centra sus ojos en la tecnología y en lo virtual. Los mismos modelos que nutren la documentación y la investigación también pueden -y deben- ser empleados en la difusión, pues sin este concepto final, el resultado no existe a los ojos del mundo. En este sentido, la difusión colaborativa en red tiene también un papel importante como canal de aceleración de la difusión de un cierto contenido.

Por otra parte, el concepto de ludificación -permitan que prefiramos el latinismo ante el anglicismo gamificación más extendido desde hace unos años (Deterding et al. 2011)- mediante el cual nuestro resultado va a ser accesible no sólo a expertos, sino también a las nuevas generaciones. Imaginemos un mundo en el que los niños aprendan su historia imprimiendo en 3D su propio museo en miniatura, en el que los adolescentes conozcan las obras maestras del arte en la palma de su mano o los universitarios estudien los detalles de un objeto gracias a su representación 3D. Todo ello, por supuesto, gracias a la versatilidad que nos permite el espacio virtual puede ser aplicado de forma sencilla en las técnicas tecnológicas hermanas como la impresión 3D, la realidad aumentada y virtual y muchas más, adaptándose en cada caso a unas necesidades concretas.

Todo ello responde a un modelo en el que la cultura es accesible a todos -de forma democrática-, desde el investigador, hasta el lego, teniendo en cada caso unos parámetros y usos concretos y específicos, pero englobando todas las posibilidades conocidas desde un mismo producto resultante. En el caso que nos ocupa, se ha planteado que el Catálogo Colectivo de Encuadernaciones Artísticas (CCEA) que englobará

de forma unitaria todos los elementos que documentan las encuadernaciones de las bibliotecas que quieran colaborar, cuente también con la documentación 3D accesible de las encuadernaciones que en él se catalogan.

#### 4. POSTPROCESOS Y VISUALIZACIÓN WEB

Para lograr hacer realmente accesibles este y otros modelos 3D, es necesario entender el uso que de ellos se va a hacer por el público general, pues para labores investigadoras necesitaremos trabajar con el archivo original, pero para la visualización, esto no es necesario, lo que abre paso a un flujo de trabajo de postproceso -que ahora resumiremos brevemente- que nos permite mostrar un modelo 3D de una altísima calidad en cualquier dispositivo a nivel usuario, sin necesidad de recurrir a equipos más potentes. No hacerlo sería contraproducente, pues limitaría el público con acceso al contenido de forma amplia.

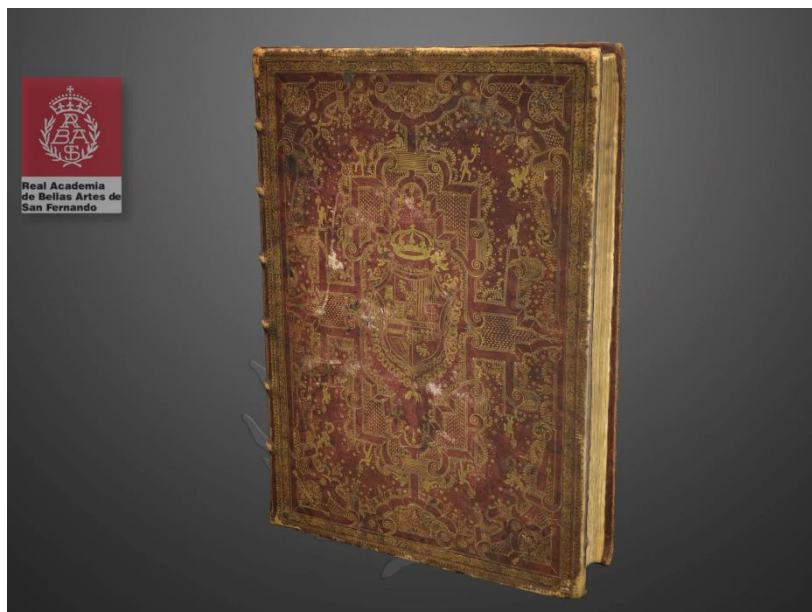
Por supuesto, y como suele ocurrir cuando tratamos elementos tecnológicos desde las humanidades, los procesos que ahora vamos a resumir, no son producto de desarrollos en nuestro campo, sino que los heredamos directamente de otras industrias como la del videojuego.

El flujo de trabajo que describimos es el empleado por el LHD en la mayor parte de sus trabajos de virtualización 3D y está basado en un método por el cual se puede conseguir reducir la carga de trabajo producida por un modelo 3D gracias a una amplia reducción de polígonos en la geometría del objeto. Este primer paso, conocido como retopología, se puede realizar de muchas maneras distintas y con diversos software, aunque en nuestra opinión la cuidada realización manual es la que aporta mayor control y mejores resultados, siendo Blender (1995) un programa libre y gratuito, el elegido por el laboratorio para este cometido.

Sin embargo, la reducción de polígonos causa invariablemente una drástica pérdida de detalle geométrico, que sin embargo podemos conservar de forma visual gracias a varias investigaciones que fueron perfeccionando una nueva técnica entre 1996-1998 (Krishnamurthy, Levoy 1996; Cignoni et al. 1998; Cohen et al. 1998) por el cual se aplica al modelo un mapa de normales que contiene la representación de la geometría detallada del objeto y que es interpretada como tal por el visualizador empleado.

El objeto 3D resultante es un modelo ligero y manejable que a la vez conserva visualmente intacta toda su calidad geométrica. En el caso que nos ocupa, partimos de la base de un modelo documentado mediante 120 fotografías tomadas con una Canon 70D y un objetivo de 40 mm f2.8. Una nube de 10.000.000 puntos y una malla original texturizada de 2.000.000 millones de polígonos y un peso total de 140 Mb. Tras realizar los postprocesos que acabamos de mencionar, el modelo queda finalmente reducido a sólo 65.000 polígonos y 9 Mb, que mantiene en todo momento el mismo aspecto visual que el original.

Finalmente, la visualización *online* del resultado obtenido se realiza a través del que hoy en día está considerado como el visualizador web 3D líder en el campo de las humanidades (Krasnodebska 2015). Se trata de *Sketchfab* (2012) (fig. 1), una plataforma que permite la visualización de modelos 3D en cualquier dispositivo con acceso web -*smartphone*, *tablet* u ordenador de cualquier tipo- sin necesidad de instalar ningún tipo de complemento de compatibilidad o *software* adicional, haciendo uso de la tecnología *WebGL*, referente actual para la visualización de gráficos 3D en web (Evans et al. 2014). Su simplicidad de uso tanto en el lado del usuario activo como en el del pasivo hacen que haya sido calificado por los medios especializados como el *YouTube del 3D* (Sharma 2013), por su semejanza con la popular plataforma de video en la que sólo hay que hacer click para reproducir el contenido.



FIG, 1: CAPTURA DEL VISUALIZADOR WEB 3D SKETCHFAB DEL LIBRO TRATADO EN EL PRESENTE ARTÍCULO.

AUTOR: NÉSTOR F. MARQUÉS, LHD – RABASF

En el siguiente enlace o escaneando este código QR puedes acceder al modelo 3D online.



El visualizador de esta plataforma social, permite también embeber su contenido 3D en cualquier otro espacio de la red, siendo esta la forma en la que los modelos 3D referidos se integrarán en las fichas del CCEA (proyecto de futuro, exposición y virtualización colección).

## 5. CONCLUSIONES

La realización de este proyecto abre la posibilidad de una consulta generalizada y remota, es decir, no precisa de licencias, ni rangos académicos o de la colaboración en el CCEA y además es accesible desde cualquier lugar con conexión a internet.

Representa una iniciativa para la difusión de las encuadernaciones como objetos 3D virtuales que maximizan las posibilidades de visualización, permitiendo su estudio libre, así como el cotejo con otras encuadernaciones de otras bibliotecas, para la complementación de las colecciones y enriquecimiento de los catálogos. Además, las técnicas que se desarrollan en el Laboratorio de Humanidades Digitales de la RABASF permiten generar modelos 3D de una precisión muy alta pero que son a la vez manejables y versátiles, pudiendo ser consultados desde cualquier dispositivo sin las restricciones comunes hasta ahora en este ámbito.



Llevar a cabo estas prácticas puede beneficiar a la biblioteca a nivel interno, es decir incentiva el uso y consulta de los recursos, incrementando la afluencia de usuarios y su rentabilidad. Y a nivel externo, las encuadernaciones, al ser integradas de forma virtual en el CCEA, generan mayor visibilidad a la biblioteca y se acercan a los usuarios de una manera más visual y directa. El acceso a la encuadernación está marcado con el logotipo de la institución a la que pertenece y además se muestra un enlace directo al catálogo propio de la biblioteca proveedora.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Agisoft L.L.C. (2010). Photoscan. Disponible en: <http://www.agisoft.com> [Consultado: 19 de agosto 2016]
- Albertz, J. (2001). Albrecht Meydenbauer - pioneer of photogrammetric documentation of the cultural heritage, Proceedings 18th International Symposium CIPA 2001, 19-25.
- Almagro, A. (1992). Estado actual de las aplicaciones arqueológicas de la fotogrametría en España, Jornadas sobre teledetección y geofísica aplicadas a la arqueología, 11-14.
- Anderson, R.C. (1982). Photogrammetry: the pros and cons for archaeology, *World Archaeology* 14, 2, 200-205.
- Balletti, C; Beltrame, C; Costa, E; Guerra, F; Vernier, P. (2016). 3D reconstruction of marble shipwreck cargoes based on underwater multi-image photogrammetry, *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage* 3, 1-8.
- Blender (1995). Blender. Disponible en: <https://www.blender.org/> [Consultado: 19 de agosto 2016]
- Capturing Reality S.R.O. (2015). Capturing Reality. Disponible en <https://www.capturingreality.com> [Consultado: 19 agosto 2016]
- Cignoni, P; Montani, C; Rocchini, C; Scopigno, R. (1998). A general method for preserving attribute values on simplified meshes, *IEEE Visualization* 1998.
- Cohen, J; Olano, M; Manocha, D. (1998). Appearance-preserving simplification SIGGRAPH 1998.
- Deterding, S; Khaled, R; Nacke, L; Dixon, D. (2011). Gamification: toward a definition, En CHI 2011 Conference on Human Factors in Computing Systems, (Vancouver, 2011)
- Escriba Estevan, F; Madrid García, J.A. (2010). El mundo virtual en la restauración. Aplicaciones virtuales para la conservación y restauración del patrimonio, *ARCHÉ* 4 y 5, 11-20.
- Evans, A; Romero, M; Bahrehmand, A; Agenjo, J; Blat, J. (2014). 3D graphics on the web: a survey, *Computer & Graphics* 41, 43-61.
- Fischler, M.A; Bolles, R.C. (1981). Random sample consensus: a paradigm for model fitting with applications to image analysis and automated cartography, *Communications of the ACM* 24, 6, 381-395.
- Flores Hernández, Y. (2016). Estudio catalogación y digitalización de las encuadernaciones Artísticas de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (Tesis doctoral inédita). Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM.
- Krasnodebska, N. (2015). Sketchfab supports museums and cultural institutions, Sketchfab blog. Disponible en: <https://blog.sketchfab.com/sketchfab-supports-museums-and-cultural-institutions/> [Consultado: 19 de agosto 2016]

- Krishnamurthy, V; Levoy, M. (1996). Fitting Smooth Surfaces to Dense Polygon Meshes, SIGGRAPH 1996.
- Lambert, J.H. (1760). *Photogrammetria, seu de mensura et gradibus luminis colorum et umbras*. Augsburg.
- Lowe, D.G. (1999). Object recognition from local scale-invariant features, Proceedings of the international Conference on Computer Vision, 1150-1157.
- Lowry, B; Barrett Lowry, I. (1998). *The silver canvas: daguerrotype masterpieces from the J. Paul Getty Museum*.
- Mestre I Vergés, J. (2004). *Identificación y conservación de fotografías*. Gijón: Trea.
- Pantocrator 2013, Video mapping de las pinturas de Sant Climent de Taüll. Disponible en: <http://pantocrator.cat/es/> [Consultado: 19 de agosto 2016]
- Pavlidis, G; Koutsoudis, A; Arnaoutoglou, F; Vassilios, T; Chamzas, C. (2007). Methods for 3D digitization of Cultural Heritage, *Journal of Cultural Heritage* 8, 93-98.
- Porter, S; Roussel, M; Soressi, M. (2016). A simple photogrammetry rig for the reliable creation of 3D artifact models in the field. Lithic examples from the early upper paleolithic sequence of Les Cottés (France), *Advances in Archaeological Practice* 4(1), 71-86.
- Sharma, R. (2013). First look at Sketchfab: a YouTube for 3D files, *Forbes* 28 de diciembre de 2013. Disponible en: <http://www.forbes.com/sites/rakeshsharma/2013/12/28/first-look-at-sketchfab-a-youtube-for-3d-files/#1f926aab1016> [Consultado: 19 de agosto 2016]
- Sketchfab (2012). Sketchfab. Disponible en: <http://sketchfab.com> [Consultado: 19 de agosto 2016]
- Stumpfel, J; Tchou, C; Yun, N; Martinez, P; Hawkins, T; Jones, A; Emerson, B; Debevec, P. (2003). Digital reunification of the Parthenon and its sculptures, En D. Arnold, A. Chalmers, F. Niccolucci eds. *4th international symposium on virtual reality, archaeology and intelligent cultural heritage*, 41-50.
- Wu, C. (2011). Visual SFM: A visual structure from motion system. Disponible en: <http://ccwu.me/vsfm/> [Consultado: 19 de agosto 2016]

# LECTURA Y ESCRITURA EN ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS

Ángel Suárez

Universidad de Extremadura

## **Resumen**

Con mucha frecuencia observamos y comentamos los déficits en escritura que muestra el alumnado universitario en general y, en concreto, el de los Grados de Maestro, a quienes se les supone una responsabilidad mayor en el dominio de esa habilidad lingüística, pues tendrán que enseñarla y emplearla en su ejercicio profesional.

Los trabajos, los exámenes, los textos de los correos electrónicos, las intervenciones en los foros y cualquier otra comunicación que utilice el soporte de la escritura sirven para constatar los errores formales y gramaticales en que incurre el alumnado.

Preocupados por esta situación, hemos iniciado un análisis de los errores más habituales que encontramos en los documentos diversos que utiliza el alumnado universitario para su comunicación, principalmente académica: exámenes, trabajos, correos electrónicos, whatsapps, foros...

Estamos utilizando un instrumento de análisis propio, elaborado a partir de la consulta de la bibliografía más especializada al respecto que, aunque no es mucha, permite describir y cuantificar los errores que se pueden cometer al escribir. Mostramos ahora un avance de los resultados que estamos obteniendo.

Este análisis desvelará los rasgos más característicos que tiene la escritura que utilizan los estudiantes universitarios, permitirá describir los errores más habituales y, desde los resultados que se obtengan, hacer propuestas de mejoras que redunden en una mayor rendimiento académico.

**Palabras clave:** Escritura, universidad, alumnado, caligrafía, ortografía, enseñanza, aprendizaje

## **Abstract**

Very often observed and commented deficits in writing showing university students in general and, specifically, the degrees of Master, who are assumed greater responsibility for the mastery of that language ability, they will have to teach and employ him in his professional practice.

Work, examinations, the texts of emails, interventions in forums and any other communication that uses the writing surface serve to verify the formal and grammar incurred students errors.

Concerned about this situation, we have initiated an analysis of the most common errors found in the various documents used by the university students for communication, mainly academic: exams, papers, emails, whatsapps, forums .

We are using an instrument of self-analysis, drawn from the consultation of more specialized literature about that, though not much, can describe and quantify the errors that can occur when writing. We show now a preview of the results we are getting.

This analysis will reveal the most characteristic features that have writing used by university students, will allow describe the most common mistakes and, from the results obtained, make proposals for improvements that result in greater academic achievement.

**Keywords:** Writing, college students, handwriting, spelling, teaching, learning

## 1. LA ESCRITURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

**T**odos somos conscientes que los alumnos universitarios en general y en concreto los que estudian los Grados de Maestro, porque son a quienes impartimos clases, escriben mal. Los exámenes, los trabajos, los textos de los mensajes por correo electrónico o dispositivos electrónicos diversos están plagados, no solo de faltas de ortografía, sino que cada vez son más incomprensibles por el mal uso (y a veces ausencia) de los signos de puntuación. A ello hay que añadir la caligrafía personal y peculiar de cada alumno, que dificulta en muchos casos (aún más si cabe) la lectura y la comprensión de su escritura.

Siempre hemos aceptado que esos errores y dificultades tenían su origen en los niveles previos a la universidad, pues se supone que a ésta ya llega el alumnado con un nivel mínimo, al menos en lo que las habilidades lingüísticas se refiere (hablar, escuchar, leer y escribir). Sin embargo, el paso de los años no hace más que agrandar el problema y perpetuarlo. No se aprecia mejora alguna, por más que insistamos en ello invitando a ser más lectores, a tomarse más tiempo en la redacción de los textos, en 'penalizar' estos tipos de errores impropios del alumnado universitario.

En muchas ocasiones los errores y déficits en la escritura se traducen en suspensos o pérdidas importantes de puntuación en exámenes y trabajos con lo que merman el rendimiento, traducido en resultados, del alumnado.

Las propias competencias recogidas en los Planes de estudio de los Grados de Maestro (Infantil y Primaria) hablan al respecto. En concreto, el Plan de Estudios de Primaria, entre las competencias transversales incluye la A1: "Presentar públicamente ideas, problemas y soluciones, de una manera lógica, estructurada, tanto oralmente como por escrito en el nivel C1 de Lengua Castellana". También dentro de las competencias específicas del módulo didáctico-disciplinar, en concreto la C60, se insiste en la necesidad de "Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente".

Asimismo, en el Plan de Estudios de Infantil una de las competencias básicas, en concreto la CB2 habla de que "...los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una manera profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas dentro de su área de estudio".

Todo ello nos hace ver que lo que estamos planteando no es un asunto menor. Si, como parece, los niveles básicos y secundarios no garantizan una formación adecuada en lo que al manejo de las habilidades lingüísticas se refiere (en concreto a la de escribir), será la educación universitaria la que deba concienciarse del problema, no solo para desarrollar su cometido investigador, sino incluso para incluirlo dentro de los contenidos y estrategias metodológicas en diversas asignaturas de los Planes de Estudio.

Las normas constituyen los diversos modos en que se presentan las reglas, los preceptos, los mandatos o las simples convenciones establecidas, y tienen, por tanto, carácter imperativo. (Bosque, 2011).

Si la norma lingüística constituye los parámetros que debemos respetar de una determinada lengua para que haya comunicación, la ortografía, por focalizar en ella uno de los errores más frecuentes a la hora de escribir, forma parte del componente de esa norma.

Barros (2002: 25) analiza el concepto y el significado de ortografía, exponiendo que la ortografía (del griego clásico *orthos*, "recto, derecho, justo"; y *graphia*, "escribir") es "el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Se basa en la aceptación de convenciones por parte de los usuarios de un idioma con el objetivo de mantener la unidad de la lengua escrita". Salvador Gutiérrez (catedrático de Lingüística General) la define como "la disciplina aplicada que estudia los fundamentos, los principios y

los criterios de tales normas”. La considera única, transmisora del sentimiento de unidad lingüística y cultural, el código en el que se muestra la unidad de la lengua. (citado por Cervera, 2011: 3). Es la parte de la Gramática que enseña a escribir adecuadamente tanto las palabras como los signos (comas, acentos, puntos...etc.), tal y como señala Quintanilla (1981).

Por lo tanto, entendemos la ortografía como la forma de escribir correctamente y es la principal regla que han de respetar los hablantes de una comunidad cuando se expresen mediante el lenguaje escrito.

Mesanza (1992:3) establece la importancia de la ortografía, exponiendo que “la destreza en la lectura comprensiva y la expresión ordenada y coherente del propio pensamiento, verbalmente y por escrito, es garantía de éxito en todas las materias de enseñanza y hasta en la vida”. Y continúa, citando a Lázaro Carreter: “Debemos persuadirnos de que la exactitud gráfica no es una convención como las otras. Uno es dueño de vestir como quiera, de adoptar costumbres, pero el idioma es una propiedad común, que ni siquiera es exclusividad de los españoles. La inalterabilidad, en todos sus aspectos, de este instrumento de expresión y de conocimiento que es el idioma, se nos impone a todos como una responsabilidad que no puede rehuirse. Pero hay otra razón más: la observancia de la ortografía es un síntoma de pulcritud mental, de hábito intelectual de exactitud”. (Lázaro, 1971, citado por Mesanza, 1992:3).

Lora (2009:93) en su programa para el desarrollo de la ortografía, opina que la ortografía va perdiendo valor y se encuentra en franca decadencia por el uso y abuso de formas incorrectas de escritura a través de los medios de comunicación. Insiste en que la ortografía no es algo irrelevante, ya que “la norma ortográfica es un instrumento imprescindible para moverse de manera autónoma en la sociedad moderna”.

Esteve (1982: 137), por su parte, reúne a varios autores destacados del siglo XVI, recogiendo algunas concepciones sobre la ortografía. Así menciona a Fray Andrés de Flores el cual opinaba que “la ortografía perfecta es aquella que nace del principio de pronunciación, criticando por tanto la presencia en la escritura de grafías etimológicas y ultracorrecciones”. Este mismo autor, también destaca a Cristóbal de Villalón, que del mismo parecer, sugirió la necesidad de consolidar un sistema ortográfico que tuviera como base la pronunciación: “devemos en el escreviren la lengua castellana conformarnos con la pronungiacion que haze el común imitando el sonido de la lengua pura no corrompida. Esta regla es general en todas quantas lenguas ay en el mundo”. Ambrosio de Morales también es partidario del principio de pronunciación como base esencial de la buena ortografía. Y así lo podemos apreciar en este momento donde la ortografía del español es considerada una de las que más se aproximan al ideal de ser un reflejo de la pronunciación a la que está subordinada (Hernández, 1994).

Esto es una realidad, y si trasladamos esta teoría a la forma de escribir que actualmente utilizamos para comunicarnos, no hay duda de que cada vez más la escritura está “oralizándose”, término ideado por Yus (2001:98; 2011:19), quien lo define como una “conversación oral en un medio escrito. Su característica principal es la cualidad oral de los textos escritos que se intercambian a través de Internet y su objetivo es la interacción con otras personas, como si fueran conversaciones reales”. Escribimos igual que hablamos, por lo tanto nuestro lenguaje es más próximo al lenguaje oral que al lenguaje escrito. Esta muestra la podemos apreciar día a día a la hora de escribir un mensaje o un “whatsapp”. Desde que esta aplicación y otras similares nacieron, la forma de escribir ha ido evolucionando. En los antiguos mensajes de texto la redacción del mismo se veía limitada por caracteres y alterábamos nuestra ortografía para ahorrar en ellos. Ahora por el contrario, empleamos más letras y palabras sin límites y por lo tanto, mucha de las palabras que empleamos las escribimos tal y como las pronunciamos; ejemplo: “holaaa”, “oook”, “aaaalaaa”...etc. Si tenemos en cuenta tal principio de pronunciación, hoy más que nunca hacemos gala de él.

En contraposición, encontramos a Miguel de Salinas (citado por Esteve, 1982:144) el cual se apoya en el principio de uso (iniciado por Quintiliano), alejándose de la corriente (propugnada por Nebrija) que consideraba la pronunciación como único válido, cuando asevera que: "La ortografía sirve al uso o costumbre, y por ello se ha mudado muchas veces".

Si reflexionamos en cuanto a esto e igualmente nos trasladamos hasta nuestros días, podemos pensar que Salinas tiene también su parte de razón, teniendo en cuenta otras teorías en la cual se dice que la lengua se modifica por el uso que hacen sus hablantes de la misma. Con la escritura puede pasar igual.

Si nos basamos en la realidad que vivimos, hoy en día la forma de escribir no resulta tan difícil de modificar, puesto que estamos constantemente comunicándonos mediante la escritura. Desde que se fomentó el uso del ordenador y sobre todo del teléfono móvil, la escritura es el medio de comunicación más empleado por las personas. En las conversaciones que mantenemos a través de estas herramientas de comunicación se ha interiorizado por costumbre, común entre la mayoría de los hablantes, escribir de cierta forma modificando la escritura de palabras y letras. Un ejemplo muy claro y asumido por todos es cuando queremos introducir en nuestros diálogos palabras como "por" escrita simplemente con una "x" o "porque" sustituida o abreviada por "xq". Estos son solo una mínima parte de las alteraciones ortográficas que se producen.

Es cierto que este tipo de ortografía solo es usada de manera informal y que para comunicarnos formalmente utilizamos una ortografía "adecuada". Pero este hecho está provocando mucha controversia y afecta directamente a la ortografía, al mal uso que hacemos de la misma, si tenemos en cuenta que estos usos no se encuentran recogidos de manera oficial por la Ortografía de la Real Academia.

Muchos son lo que desearían y no les importaría recoger ciertas formas de expresarnos de manera formal, pero la mayoría de los lingüistas no están muy de parte para modificarla.

La escritura es un reflejo de la ortografía, y viceversa, por lo que hemos de considerar también la escritura en sí. En este sentido, destacamos igualmente a Saussure y su Curso de Lingüística General, el cual subraya que la lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos. La escritura sería "un sistema secundario al servicio de la lengua, de modo que las letras de las escrituras alfabéticas sirven para reproducir los fonemas de sus lenguas" (Alvar y Medina, 1995). Importante es destacar también, que las lenguas evolucionan constantemente pero la escritura se modifica de forma lenta y costosa (Cervera, 2011:4). Otra diferencia entre ambos componentes, según Esteve (1982:127), es que la lengua va cambiando a nivel fonológico, pero la escritura, aunque no deja de ser eficaz, "se muestra reacia a prescindir de signos gráficos que son testimonios de una situación pasada, o a la creación de otros nuevos para indicar fonemas inexistentes, prefiriendo utilizar grafemas complejos, polivalentes y equivalentes".

Durante el siglo XIX y principios del XX se hicieron numerosos intentos por imponer un sistema ortográfico acorde con el principio de pronunciación, pero la Academia iba ganando prestigio. El enorme peso de esta última y el hecho de que la escritura sea social, condicionada por el uso y la costumbre, han hecho fracasar cualquier intento de reforma radical, puesto que sin el apoyo de sus hablantes está destinada al fracaso.

Por lo tanto, la RAE publicó su Diccionario y su Ortografía que combina la tradición etimológica con la fonética; redujo las letras que en español representaba los sonidos de la lengua al tiempo que conservaba la costumbre común de la escritura del español. (Gómez, 2005).

Para Martínez (1992:2) la ortografía de la Academia tiene un especial significado para la ortografía española y describe dos aspectos: "el aspecto técnico implícito a todo tratado ortográfico, puesto que representa la novedad de tener en cuenta la puntuación y la acentuación igual de importantes que las letras, y segundo lugar, el aspecto vinculado con los estudios teóricos-lingüísticos sobre la ortografía del español".

Afirma también que la mayoría de los estudios de la ortografía solo se han centrado en la ortografía de las letras dejando a tras los demás aspectos de la escritura como es la puntuación y el acento. Para muestra de ello se basa igualmente en Nebrija (1492) el cual consagra su ortografía exclusivamente en las letras, dejando a un lado de sus tratados ortográficos los signos de puntuación y acento, llegando así hasta nuestros días.

Este autor reconoce también que existió otra corriente paralela que sí daba importancia a estos signos y por lo que se añadió unas páginas complementarias donde se explican los diferentes signos. Éstos se observan en la “Gramática Castellana” de C. de Villalón.

Por lo tanto, no solo hay que entender la lengua como hecho escrito, sino como hecho oral, atendiendo también a los hechos que repercuten a la oración y a sus partes. Oliva (2011) hace una breve introducción a la evolución de las normas ortográficas, haciendo un repaso por los años que han marcado cambios importantes en la ortografía del castellano (desde el 1526 hasta el 1689). Tras un análisis de textos, observa que los cambios hacia la ortografía contemporánea han sido lentos, lleno de variaciones y desvíos. En la observación de los manuscritos llega a la conclusión de que en la escritura manual las fluctuaciones son más acusadas, habiendo presencia de problemas ortográficos. Afirma que durante estas épocas se dieron tendencias ortográficas muy marcadas para ciertos usos grafémicos y recoge las características más destacadas de los empleos que durante los años ha tenido nuestra ortografía: “empleos de constantes para correspondencias fónicas inalteradas, los signos vocálicos de /a, e, o/, pero /i/ se representó como i-j-y y /u/ como u-v, los consonánticos de b para /b/ mientras este fonema mantuvo la oclusión distintiva, de m para /m/ en la tensión silábica, de p para la bilabial oclusiva, de m para /m/ en la tensión silábica y de p para la bilabial oclusiva sorda /p/”. (Oliva: 2011:8).

Todas estas reformas, han intentado mantener un equilibrio entre la necesidad de la escritura y el respeto por el patrimonio lingüístico que esta representa, según Hernández (1994: 245).

La Ortografía elaborada por la Real Academia de la Lengua en 2010 fue considerada una obra novedosa si se la compara con la ortografía del 1999, aunque esta nueva ortografía ha sido sometida a crítica. No son muchos los cambios realizados, pero en el momento que se modifica la grafía que los hablantes han hecho suya como válida, todo es cuestionado sobre todo si los cambios no se perciben como imprescindibles (García, 2011:6).

Gómez (2005:131) muestra su descontento y afirma que no existe ese conjunto de normas que regula el español; si analizamos la Ortografía de la RAE: “En ella no se encuentran normas, sino “notas orientadoras” sobre cómo se usa algunas letras que representan a más de uno fonema”. Este mismo autor, reclama la existencia de normas que regulen la escritura, que estén enunciadas de forma clara y precisa; que se apliquen a muchas palabras de uso muy corriente. Sería la solución para la ortografía española. Pero esa ortografía normativa no existe a día de hoy según este último autor.

Jaúregui (2008:626) expone mediante un texto peculiar que, para él, las reglas son innecesarias, lo que le preocupa realmente es la comunicación. Si una persona escribe saltándose las normas, pero el lector le entiende perfectamente, prima el simple hecho del entendimiento entre unos y otros, ya sea la forma correcta o no: “¿para qué sirve la ortografía? Sensillamente para poder komunikarnos mejor. Kuando escribo me tiene sin kuidado la vuenta ortografía o sus inesistentes reglas. Lo ke me preokupa es ke los lectores me entiendan, más nada i, oi en día para ke me entiendan mejor devo de utili-sar la ortografía ke está de moda i ke, por eso, se dise ser la korrekta”.

Si tomamos como referencia la idea de Jaúregui, el uso que hacemos de la ortografía actualmente sería ilícito. Este autor nos muestra un texto escrito que realmente es un reflejo de como escriben los jóvenes y menos jóvenes, en mayor o menor medida, utilizando expresiones, palabras y frases que no se acogen de ninguna forma en la ortografía de la lengua española. Si su idea es que lo importante es el



entendimiento de las partes que interactúan, podemos dar por hecho que se entienden a la perfección, usando expresiones “indebidas”, pero que resulta difícil desprenderse de ellas.

Ruíz (2015) en la edición de El País (01/05/15) en una entrevista a Darío Villanueva (Director de la Real Academia), cuenta que el diccionario en papel está viviendo una crisis y que el 84% de las consultas se hacen a través de móviles y ordenadores. A la pregunta de que si la tecnología iba a dar muchos disgustos lingüísticos, Darío responde que “tendremos que encajarlos, lo que no toca es adoptar posturas numantinas ni apocalípticas”. Con lo cual, se puede apreciar que los académicos que integran la RAE están muy concienciados con los cambios producidos por la sociedad y por el impacto que los aparatos digitales están teniendo sobre la lengua.

## 2. EL ANÁLISIS DE LA ESCRITURA UNIVERSITARIA: AVANCE DE RESULTADOS

Durante el curso 2015-2016 hemos acometido, como Proyecto de Innovación, el trabajo titulado Cómo escribe el estudiante universitario. El análisis ortocaligráfico y prosódico de sus producciones académicas como elemento que posibilite la introducción de mejoras en sus niveles de competencia. Se ha analizado las muestras de escritura académica (exámenes y trabajos de clase/seminarios) del alumnado de los Grados de Infantil y Primaria, preferentemente, más un número apenas testimonial de alumnado de Máster. En total se han revisado 1424 documentos, repartidos tal y como se indican en los gráficos siguientes:

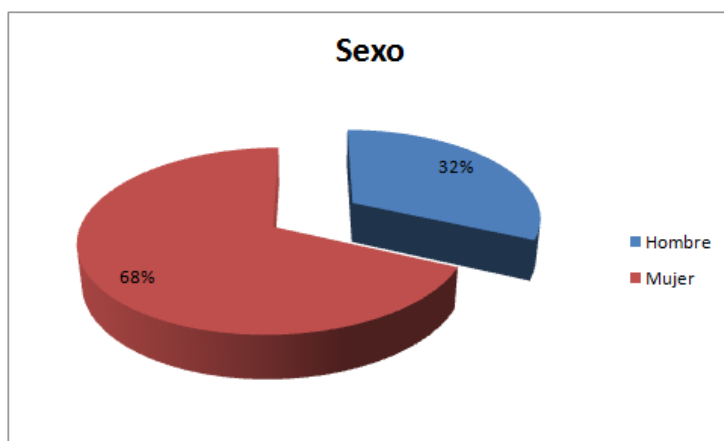


GRÁFICO 1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO

La mayor presencia de chicas como alumnas de los Grados de Infantil y Primaria ha quedado reflejada en esta investigación. Sin embargo, este dato no ayuda a la hora de utilizar la variable de sexo en nuestro estudio, dada la importante diferencia.

Como Proyecto inicial para obtener una descripción general de la escritura de los universitarios nos ha servido la muestra de alumnado de Grados de Magisterio, pero en estudios posteriores será necesario corregir esta desigualdad, de cara obtener resultados que permitan extraer conclusiones más generalizables.

Por este motivo, el equipo investigador acordó no utilizar esta variable como elemento determinante en su estudio, limitándonos a constatar el porcentaje de material analizado, elaborado por chicos y chicas universitarias.

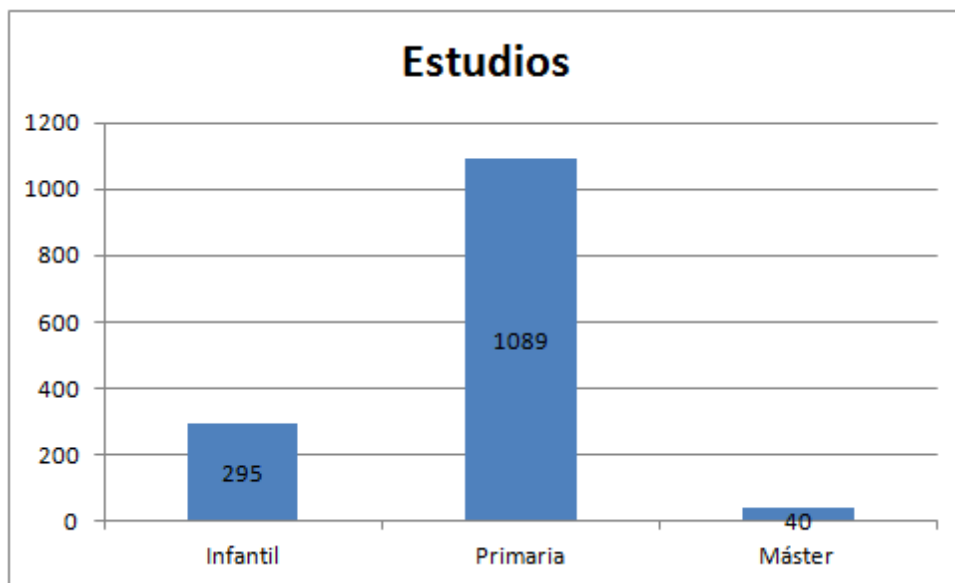


GRÁFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GRADOS Y POSTGRADOS

En cuanto a los estudios en que están matriculados los universitarios de los que se han obtenido muestras para la investigación, también se aprecia un desequilibrio importante hacia uno de los Grados. Para el Equipo no se justifica por el hecho de existir el doble de grupos en Primaria que en Infantil. Se hizo necesario aumentar el número de muestras realizadas por el alumnado de Infantil, sin que se consiguiera finalmente. Es evidente que se deberá corregir esta variable para lograr el objetivo pretendido de reflejar una muestra representativa y extrapolable al alumnado de los Grados de Magisterio. Sería, igualmente, interesante obtener muestras parecidas entre los estudiantes de Postgrado que permitiera hacer análisis comparativos.

En el gráfico siguiente ofrecemos la distribución de la muestra por cursos. En este caso la muestra está más proporcionada y relacionada con la realidad; también con los intereses del Equipo de investigación, sobre todo por cuanto se ha analizado mayor número de materiales entre el alumnado de primer curso lo que permite conocer cómo llega el alumnado a la universidad en el aspecto que nos ocupa.

En este caso, como ha sucedido en todo el estudio, el poco tiempo ha dificultado la comparativa entre cursos con todas las características de la escritura analizadas. Sin duda la propia amplitud del análisis planteado ha supuesto un reto demasiado ambicioso al que el Equipo no ha logrado responder.

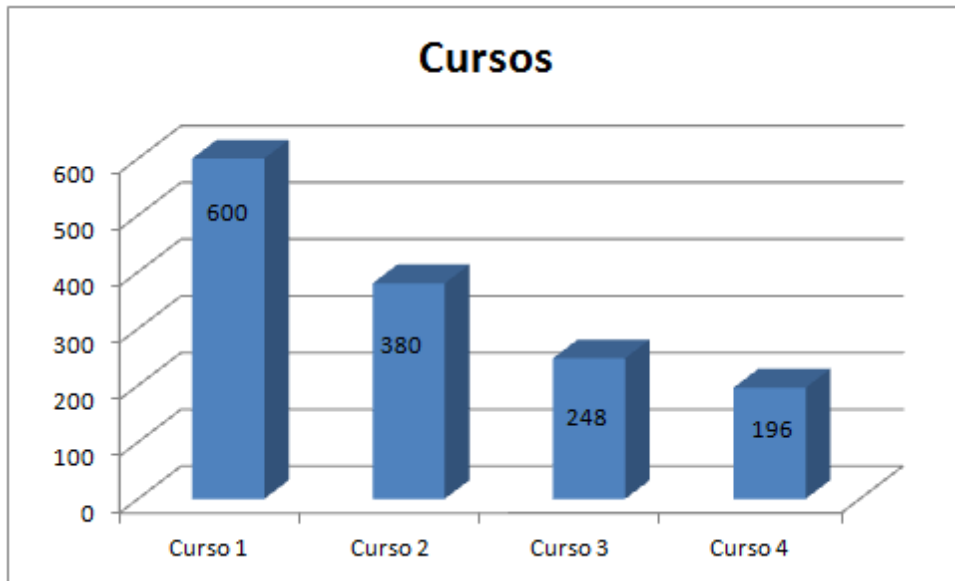


GRÁFICO 3: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSOS

Respecto al tipo de material que ha sido utilizado para el análisis, que mostramos en el gráfico siguiente, se ha reducido a materiales de clases (seminarios, trabajos en equipo, etc.) y a los consabidos exámenes. Creemos, de entrada, que son materiales suficientes para obtener una descripción de la escritura de los alumnos, dado que responden también a las características de escritos espontáneos y sugeridos, respectivamente.

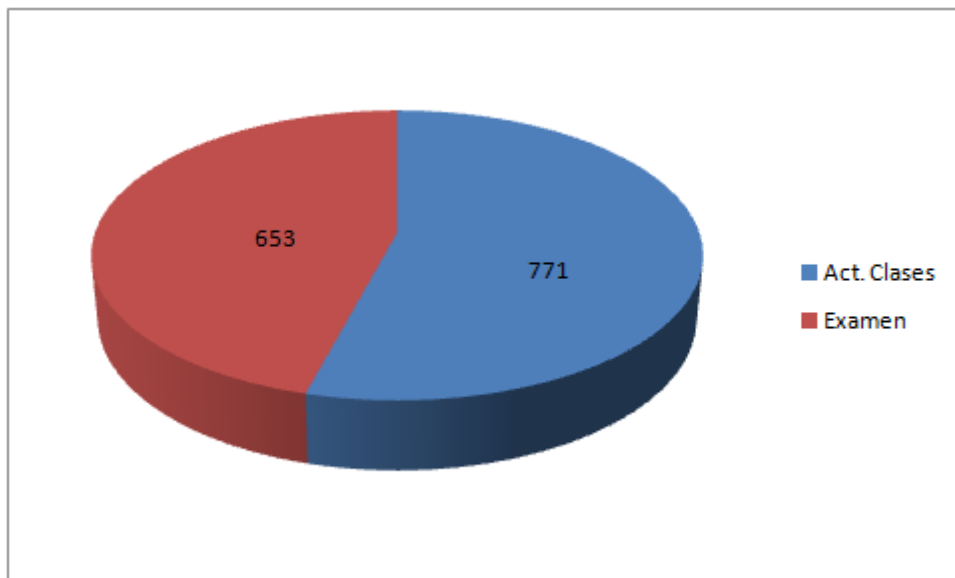


GRÁFICO 4: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR TIPO DE DOCUMENTO ANALIZADO

La mayoría de los documentos analizados estaban escritos en papel sin pautar (folio en blanco) que es el soporte habitual en el que escribe el alumnado universitario, al menos los textos académicos o que tienen relación con los contenidos de las asignaturas.

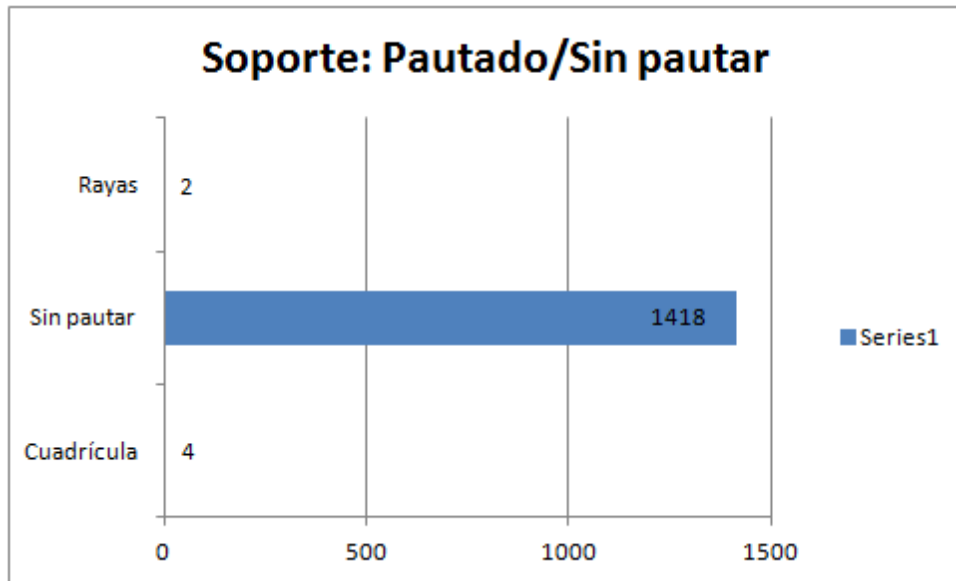


GRÁFICO 5: CARACTERÍSTICAS DEL SOPORTE PAPEL UTILIZADO

Igualmente, se han elegido muestras de escritura propias del área de Didáctica de la Lengua (que permitirá analizar si el alumnado presta más cuidado al escribir, al ser como más obligatorio) junto a otras muestras representativas de asignaturas ajenas, tanto al área como al propio Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas, desde el que se ha desarrollado el Proyecto:

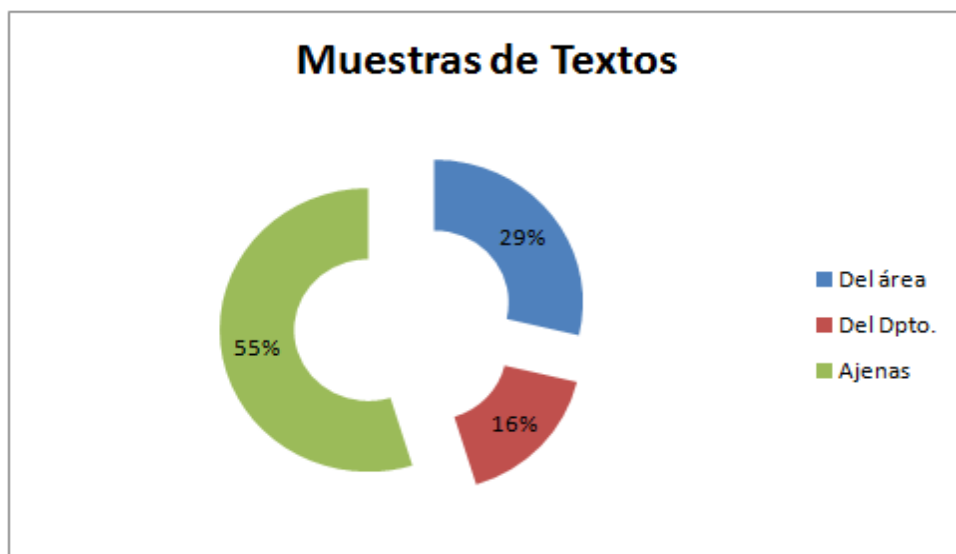


GRÁFICO 6: PROCEDENCIA DE LOS TEXTOS ANALIZADOS

En esta ocasión todo el material analizado estaba en soporte papel. En estudios futuros está previsto ampliar el análisis de la escritura del alumnado universitario en soportes electrónicos: conversaciones en foros, whatsapps, correo electrónico, etc.

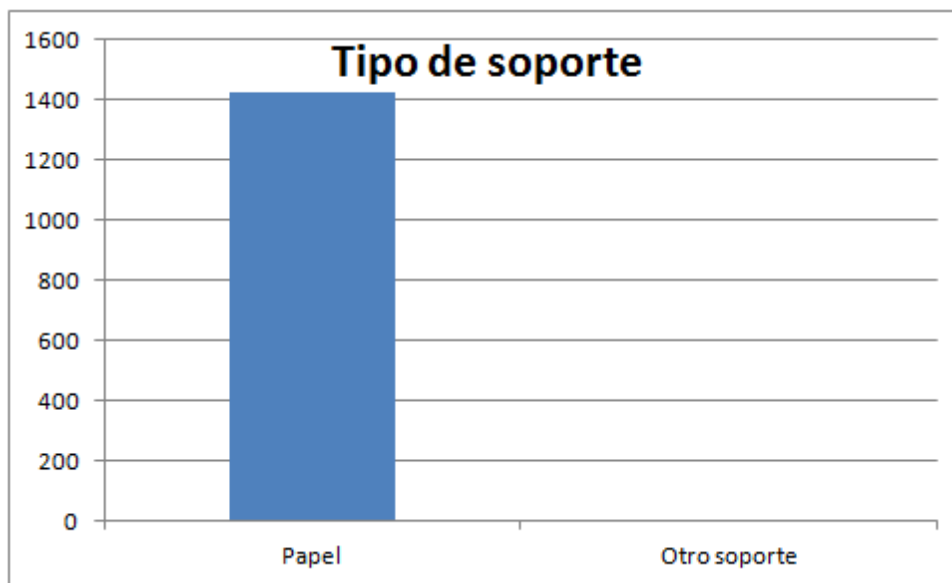


GRÁFICO 7: TIPO DE SOPORTE UTILIZADO PARA LA ESCRITURA

La investigación que estamos desarrollando es de carácter descriptivo y se lleva a cabo a través de un estudio analítico de contenidos, puesto que estamos analizando producciones de textos escritos de forma impresa. Puede afirmarse que llevamos a cabo un análisis de construcción, puesto que hemos elaborado nosotros mismos el instrumento para la observación y medición de los datos. La muestra ha sido seleccionada por conveniencia, por un procedimiento de muestreo no probabilístico.

Cuando nos planteamos este Proyecto, varias eran las hipótesis de partida:

- a) El alumnado universitario escribe mal, cometiendo errores de caligrafía, ortografía, prosodia y sintaxis en las producciones académicas (exámenes, trabajos de clase, etc.)
- b) La escritura de los jóvenes universitarios se está viendo alterada y modificada a causa del uso abusivo de la escritura que se emplea a través de conversaciones mantenidas por medio de aplicaciones móviles o chat.
- c) Las faltas de ortografía más habituales son las relacionadas con las reglas básicas en el uso de la v/b, h/ , ll/y, j/g, c/z, s/x...etc.
- d) Los jóvenes universitarios omiten y confunden los signos de puntuación: comas, puntos y comas, puntos y seguido, puntos y aparte, dos puntos.
- e) Es cada vez más frecuente la simplificación de palabras, sustituidas por abreviaturas del tipo "q" (que) o "x" (por).
- f) Se aprecia una relajación llamativa en el empleo de las mayúsculas y omiten la colocación de la misma cuando corresponde.

A la hora de seleccionar el instrumento que serviría para analizar las producciones escritas, se llegó a la conclusión de que ninguno de los existentes servía para abordar todos los aspectos que nos proponíamos estudiar. Tampoco encontramos estudios similares sobre la misma temática de investigación. En definitiva, constatamos que no existen pruebas estandarizadas ni validadas sobre el tema que nos facilite la tarea de análisis de datos. Ante esta situación nos hemos visto obligados a elaborar nuestro propio instrumento.

Tomamos como referencia el manual de Jiménez y Artilles (1991), sobre todo para clasificar los tipos de errores que pueden encontrarse en los textos escritos. Este libro, ante la ausencia de estudios similares, es un referente válido que suele utilizarse como instrumento no estandarizado para conocer los tipos de errores y proponer medidas correctoras; es un manual sencillo de manejar y completo, al incluir una tipología de errores muy amplia que no se encuentra en otros manuales.

Para la extracción de los datos planteamos las “clases de errores” que íbamos a seleccionar, debido a que el campo de la ortografía es muy amplio y podíamos indagar en muchos aspectos. Por lo tanto, se han ajustado a los aspectos relacionados con la ortografía y la escritura: signos de puntuación, acentos y tildes, utilización de mayúsculas...etc. Dejando a un lado la sintaxis y la redacción, que pueden ocuparnos en estudios posteriores.

Las clases de errores que hemos seleccionado han sido las siguientes (Jiménez y Artilles, 1991:120-130):

**Omisión de letras o palabras:** “omisión de letras, sílabas o palabras”.

**Sustitución de letras o palabras:** “Hay letras que al pronunciarse tiene sonidos similares, debido a que tienen una misma forma de articulación y son confundidas”: En nuestro caso, es muy frecuente sustituir palabras enteras por una sola. Tenemos el ejemplo de “por” que como veremos se representa muy comúnmente con una “x” o “que” por una “k”.

**Contaminaciones:** “consiste en unión de dos palabras de un modo incorrecto”.

**Traslaciones:** “cambio de lugar de las letras y sílabas en el sentido derecha-izquierda. Es decir, el orden de ubicación del fonema en la sílaba es alterado”.

**Agregados:** “Consiste en añadir letras y sílabas a las palabras cuando no corresponden con las mismas”. Ejemplos de lo que hemos contabilizado como agregados dentro de las conversaciones: Noo, Sei (si), Vva (va), Doss, Vidaa, Graciasd

**Inversiones:** “la letra es invertida en su totalidad”.

**Muletillas:** La RAE la define como “frase que se repite mucho por hábito”.

**Tildes y acentos:** Según la ortografía de la RAE: “la tilde o acento es un signo que se coloca sobre una vocal de una palabra para indicar que la sílaba de la que forma parte debe pronunciarse tónica”.

**Puntuación:** Teniendo en cuenta la ortografía de la Lengua Española (2010) “La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes”. Se han contabilizado las faltas relacionadas con los puntos finales, puntos seguidos y comas.

**Empleo de las mayúsculas.** Se ha contabilizado el número de veces que se omiten las mayúsculas.

**Ortografía:** en este apartado hemos recogido los errores relacionados con la posición correcta de la “h”, confusión entre la v/b, j/g, c/z, la ll/y o x/s. Al ser estudiantes universitarios se ha decantado por este tipo de faltas, pues algunas son más comunes que otras.

**Palabras Oralizadas:** término ideado por Yus (2001:98; 2011:19). Hemos adaptado el concepto de este autor sobre la oralización de la escritura para referirnos a palabras que usamos comúnmente de una forma oral, pero que no se acoge de ningún modo a la norma y que la escribimos tal y como la decimos, es decir, la forma oral de la palabra la escribimos tal y como suena. La diferenciamos de la onomatopeya porque esta última es la imitación o recreación de un sonido de algo o de una acción. Sin embargo dentro de las palabras oralizadas encontramos invenciones como: “muahahahaha” queriendo imitar a una risa

malvada o “porfiplis” que ni siquiera se puede aceptar como término en sí. Se interactúa con otras personas como si fueran conversaciones reales.

**Aliteraciones:** Es la repetición notoria de un mismo sonido para producir una sensación concreta o aumentar la expresividad de lo que se dice. Se utiliza para darle más énfasis a los mensajes. Algunos ejemplos de los que hemos categorizado dentro de las aliteraciones son los siguientes: Diassss, Siiii, Hoooooy, Noooo, Todoss, chicoss.

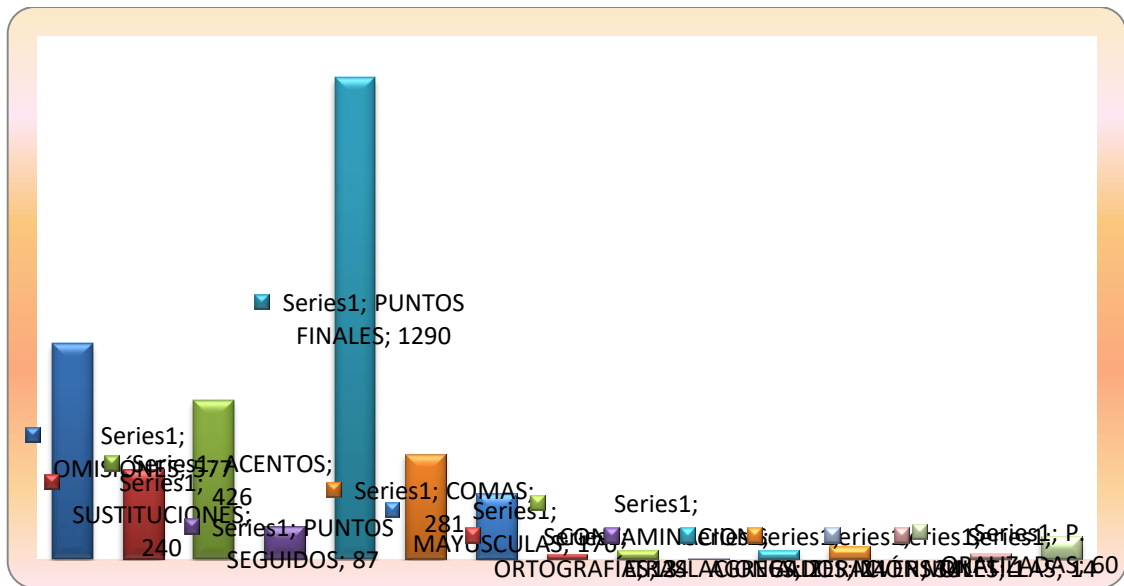


GRÁFICO 8: DISTRIBUCIÓN DE ERRORES POR TIPOLOGÍA PREDEFINIDA

En el gráfico 8 hemos reflejado los errores totales obtenidos en el conjunto de textos analizados. Podemos observar que la falta más común entre los jóvenes universitarios cuando escriben es el referido a los signos de puntuación. Concretamente a la hora de colocar el punto y final en sus textos. Seguido de las omisiones y los acentos. En una lista con los errores más cometidos quedaría expuesta de la siguiente manera:

- 1º. Puntos finales
- 2º. Omisiones
- 3º. Acentos
- 4º. Comas
- 5º. Sustituciones
- 6º. Mayúsculas
- 7º. Puntos seguidos
- 8º. Palabras oralizadas
- 9º. Contaminaciones.
- 10º. Aliteraciones.
- 11º. Agregados.
- 12º. Muletillas.
- 13º. Ortografía.
- 14º. Traslaciones.
- 15º. Inversiones

Otros resultados que podemos avanzar tras la investigación que estamos desarrollando podemos concretarlos en los siguientes gráficos:



GRÁFICO 9: TIPO DE LETRA MÁS UTILIZADA EN LOS ESCRITOS

El mayor porcentaje en el uso de letra redondeada está muy relacionado con que la muestra haya sido mayor en el alumnado chica. A falta de una precisión mayor en este análisis, sí hay relación directa entre el tipo de letra y el sexo del alumnado.

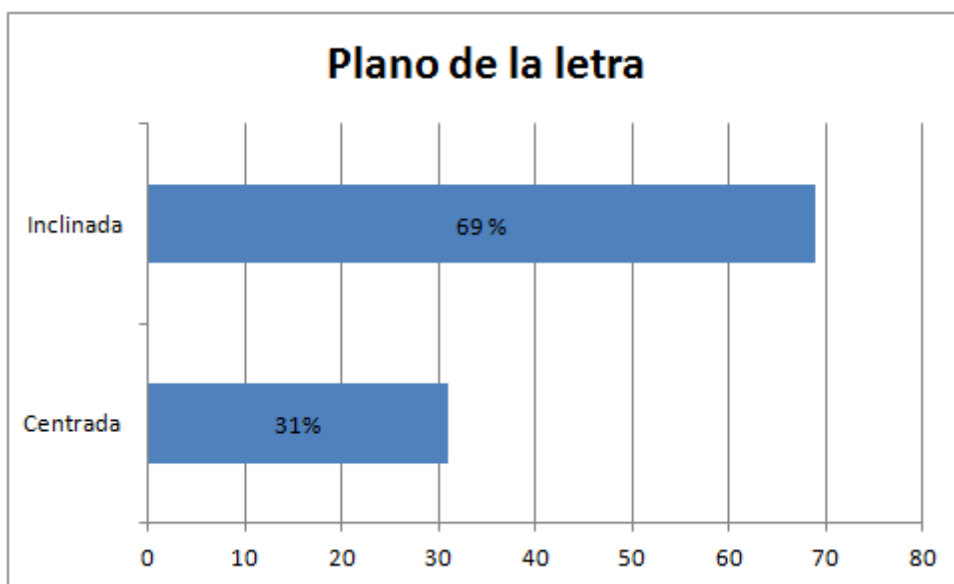


GRÁFICO 10: VERTICALIDAD DE LA LETRA

El plano de la letra confirma los errores caligráficos del alumnado, aunque sea una característica muy habitual en la letra de los jóvenes, como consecuencia de una errónea disposición del papel y un mal hábito respecto a la colocación de cuerpo y brazos a la hora de escribir.

La inclinación de las letras y del texto escrito en su conjunto casi siempre se asocia a personalización de la escritura, pero es en su origen un error caligráfico importante.



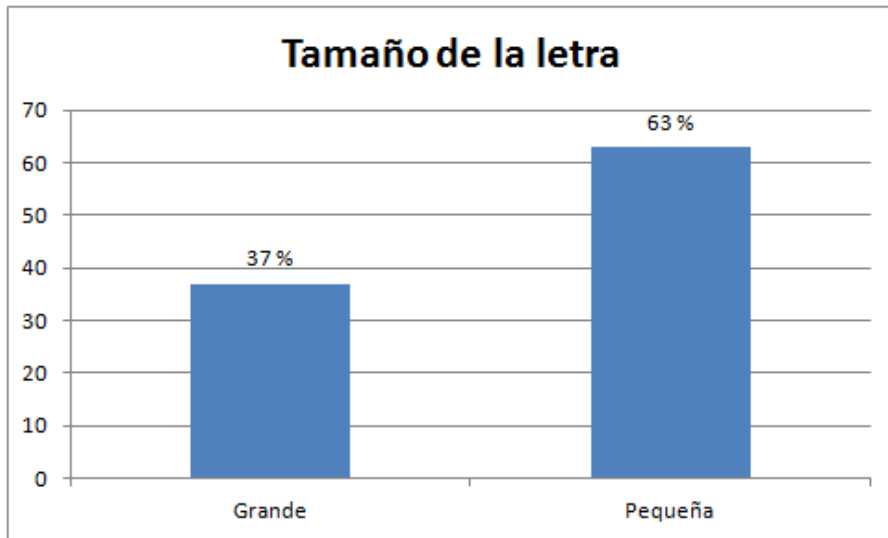


GRÁFICO 11: TAMAÑO DE LA LETRA UTILIZADA

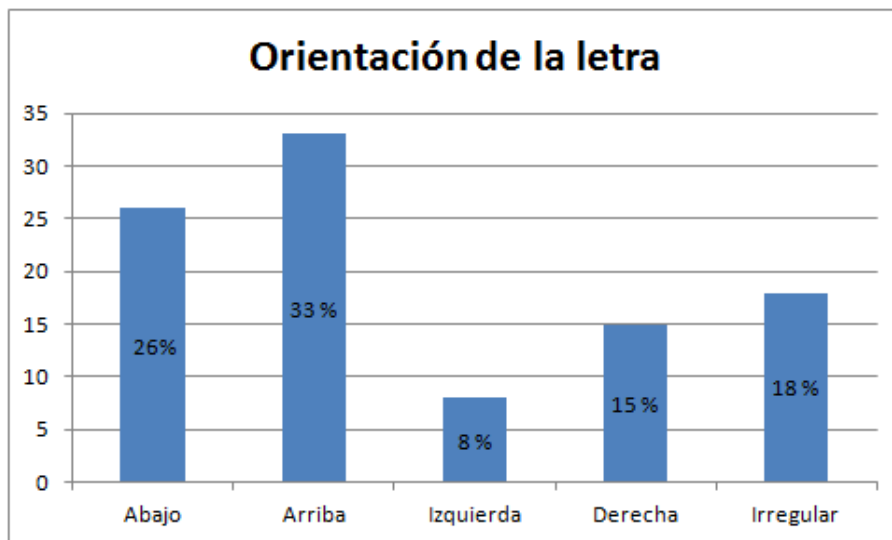


GRÁFICO 12: INCLINACIÓN DE LA LETRA



GRÁFICA 13: GRAFÍA DE BASE DE LA ESCRITURA

### 3. CONCLUSIONES

El análisis que estamos llevando a cabo, y que está en pleno proceso de desarrollo, deberá aportarnos un perfil de alumno universitario en cuanto al nivel escritor (como el que paralelamente estamos llevando a cabo sobre el componente lector y comprensivo) clave para, de una vez, afrontar desde el ámbito de la universidad una tarea que, hasta ahora, creíamos reservada a los niveles de educación Primaria y Secundaria, pero que, a fuerza de presencia y notoriedad, están empañando el proceso formativo de nuestro alumnado.

Mientras los Planes de Estudios universitarios solo atiendan a contenidos científicos, que legítimamente contribuyen a formar profesionalmente al alumnado que los cursa, estaremos consintiendo y soportando errores caligráficos, ortográficos, déficits importantes de comprensión lectora, dificultades expresivas (orales y escritas), etc. que repercutirá negativamente en la solidez formativa de los egresados universitarios que, no lo olvidemos, serán quienes recojan el testigo y las riendas de nuestra sociedad en las próximas generaciones.

### 4. BIBLIOGRAFÍA

- Alvar, M. (1982). La norma lingüística, la lengua como libertad y otros estudios. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana (pp. 37-55).
- Barros, D. L. P. D. (2002). A comunicação humana. Introdução à lingüística: objetos teóricos, 1, 25-53.
- Bosque, I. (2011). El concepto de norma lingüística y la tarea de las Academias. *Actualidad Jurídica*, 28(1), 7-12.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). Enseñar lengua. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y Educación*, 15(3), 239-251.
- Cervera, A. (2011). Entrevista a Salvador Gutiérrez Ordóñez sobre la nueva ortografía de la RAE (2011). *Revista Cálamo FASPE*, (57), 3-6.
- Chartier, R. (2001). ¿ Muerte o transfiguración del lector?. *Revista de Occidente*, (239), 72-86.
- Cordón, J.A., y Jarvio, A.O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145.
- Esteve, A. (1982). Estudios de teoría ortográfica del español II. Murcia: Editum.
- García, P. (2011). Reflexiones sobre la nueva ortografía. *Revista Cálamo FASPE*, (57), 3.pp.6-7.
- Gómez, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (8), 129-148.
- Hernández, h. (1994). Sobre la enseñanza de la ortología y la ortografía: los grupos ortográficos polifonémicos. En P. Guerrero & López, A. (Ed.), *Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura I* (pp.243-249). Murcia: Compobell.
- Jaúregui, R.M. (2008). El problema de la ortografía. *Educare. El aula, vivencias y reflexiones*, 12(42), 625-627.

- Jiménez González, J.E. y Artiles, C. (1991): Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura : un manual para profesores de preescolar y EGB, profesionales de la psicología y educación. Madrid: Síntesis
- Lázaro, F. (1997). El dardo en la palabra. Barcelona: Círculo de Lectores, SA y Galaxia Gutenberg, SA.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de Diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Consultado en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- Lora, R.M. (2009). Programa para la adquisición y desarrollo de la ortografía reglada. Hekademos: revista educativa digital, (4), 91-110.
- Martínez, J. (1992). La evolución de la ortografía española: de la ortografía de las letras a la ortografía de los signos de la escritura. In Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (pp. 753-761). Madrid: Arco Libros.
- Mesanza, J. (1987). Didáctica actualizada de la Ortografía. Madrid: Santillana.
- Mesanza, J. (1987). Didáctica actualizada de la ortografía. Madrid: Santillana.
- Mesanza, J. (1992). Taller de Ortografía 4. Madrid: Magisterio Español.
- Oliva, C. (2011). Fundamentos Históricos De La Lengua Española: Génesis Ortográfica En Los Documentos De Los Siglos De Oro. Contribuciones a las Ciencias Sociales. pp.1-9.
- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 20 de Julio de 2007, núm.173, pp. 31487-31566. (consultado 19 de Agosto 2015).
- Quintanilla, E. (1981). Ortografía Everest. León: Everest.
- Real Academia Española. (2010). Ortografía de la Lengua Española. Espasa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/742>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de Marzo de 2014, núm. 52, pp.19349-19420.
- Ruíz, J. (2015, 1 de Junio). El director de la RAE: "Necesitamos un diccionario de nativos digitales". El país Semanal. Recuperado de: [http://elpais.com/elpais/2015/05/29/eps/1432899149\\_943632.html](http://elpais.com/elpais/2015/05/29/eps/1432899149_943632.html).
- Yus, F. (2001): Ciberpragmática: entre la compensación y el desconcierto, en II Congreso Internacional de la Lengua Española."El español en la sociedad de la información". Valladolid, 16-10-01.
- Yus, F. (2002). Ciberpragmática: entre la compensación y el desconcierto. Ponencia presentada en el Congreso Lengua y escritura en Internet: Tres décadas de "redacción", Valladolid, España. Extraído el 24 de Marzo de 2015. Consultado en: [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas\\_fronteras\\_del\\_espanol/4\\_lengua\\_y\\_escritura/yus\\_f.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/yus_f.htm)
- Yus, F. (2004). Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet. Barcelona: Ariel.



# PRÁTICAS DE LEITURA EM PLATAFORMAS PETROLÍFERAS

**Dulcinea Sarmiento Rosemberg, Evelyn Luciane Neto, Neusa Balbina de Souza**

Universidade Federal do Espírito Santo y Prefeitura Municipal de Vitória

## **Resumo**

Apresenta resultados de um estudo que teve como objetivo principal investigar existência de práticas de leitura de trabalhadores offshore. Pautada na concepção dialógica da língua formulada por Mikhail Bakhtin (2004, 1997), adotou-se a pesquisa exploratório-descritiva de abordagem qualitativa com procedimentos técnicos de coleta de dados, realizada em comunidades de trabalho localizadas em plataformas petrolíferas brasileiras. Participaram da pesquisa dez trabalhadores offshore de duas Plataformas Petrolíferas localizadas nos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo. Os questionários, com perguntas abertas e fechadas, foram enviados para o e-mail dos sujeitos participantes com a finalidade de: caracterizar o perfil dos participantes do estudo; apontar as atividades realizadas durante o tempo livre; identificar possíveis práticas de leitura; identificar, caso haja, as finalidades da leitura; informar sobre como realizam a seleção de fontes e respectivos canais de informação; determinar as funções da leitura e identificar o ambiente predileto de leitura. Conclui que, independente do perfil dos trabalhadores offshore entrevistados, no que se refere à idade, residência, grau de formação, função ou tempo de serviço, todos eles praticam a leitura no ambiente de trabalho. As leituras têm como finalidade a realização do seu trabalho, estudos, informação, lazer ou relaxamento. Contudo, as Plataformas Petrolíferas carecem de concretizarem ações que consolidem espaços de leitura nesses meios laborais para atender não somente o que dispõe a legislação em vigor (regulamento), mas especialmente às demandas expressas dos trabalhadores.

**Palavra-chave:** Práticas de leitura. Trabalho offshore. Plataformas petrolíferas.

## **Abstract**

It represents results of a study whose main objective was to investigate the existence of reading practices from offshore workers. Starting from the dialogic conception of language formulated by Mikhail Bakhtin (2004, 1997), the exploratory-descriptive research of qualitative approach was adopted with technical procedures of data collection, carried out in work communities located in Brazilian oil platforms. Ten offshore workers from two Oil Platforms located in the states of Rio de Janeiro and Espírito Santo participated in the survey. The questionnaires, with open and closed questions, were sent to participants' e-mail in order to: characterize the profile of study participants; To point out the activities carried out during free time; Identify possible reading practices; Identify, if any, the purposes of reading; Inform about how they carry out the selection of sources and respective channels of information; Determine the functions of the reading and identify the preferred reading environment. It concludes that, regardless of the profile of offshore workers interviewed, in terms of age, residence, degree of training, function or length of service, they all practice reading in the workplace. The readings are intended to carry out your work, studies, information, leisure or relaxation. However, the Oil Platforms need to implement actions that consolidate reading spaces in these working environments to meet not only what the legislation in force (regulation), but especially the express demands of workers.

**Keywords:** Reading practice, offshore workers, oil platforms

## 1. INTRODUÇÃO

**E**ste estudo aborda a leitura no contexto laboral de profissionais offshore, isto é, trabalhadores que atuam em plataformas petrolíferas, em condição de confinamento. Pautada na concepção dialógica da língua formulada por Bakhtin (2004) para o qual o texto é lugar de interação dos sujeitos e de construção de sentido, considerando que esse não está pronto, encerrado, mas construído pelo leitor a partir de sinalizações, marcas impressas deixadas pelo autor, que associadas ao conhecimento do leitor possibilitam uma atitude ativa e responsiva no processo de leitura, a investigação foi guiada pelos seguintes questionamentos: nos momentos livres, no decorrer do confinamento, esses trabalhadores praticam atos de leitura? Se eles praticam, o que leem e com que finalidade? Compreende-se que significativas dificuldades vivenciadas por esses trabalhadores, no período de confinamento, se referem ao isolamento social e à privação do convívio com suas famílias, podendo ocasionar sentimentos de solidão, tristeza, estresse, entre outros, tendo em vista que quando estão embarcados permanecem isolados, em alto mar, durante toda sua jornada de trabalho que compreende 14 dias em revezamento de turnos de 12 horas. Em virtude dessas condições, e do tempo franqueado, levantou-se a hipótese de que devido ao isolamento a que são submetidos, a leitura torna-se um recurso de enfrentamento dos desafios oriundos das características inerentes às atividades desenvolvidas por trabalhadores em plataformas petrolíferas. A relevância da pesquisa se justificou pela necessidade de se conhecer espaços/tempo de leitura em ambiente laboral díspar daqueles comumente conhecidos por profissionais da informação e, assim, poder compreender a amplitude de espaços sociais de atuação do profissional da área de ciências da informação na promoção da leitura.

O estudo teve como objetivo principal verificar a existência de práticas de leitura de trabalhadores offshore em seus ambientes laborais. A investigação contemplou comunidades de trabalho localizadas em plataformas petrolíferas brasileiras. Os sujeitos participantes do estudo compreendem trabalhadores offshore, selecionados aleatoriamente em duas Plataformas Petrolíferas. Conclui que, a leitura é uma prática cotidiana, nos momentos livres, dos trabalhadores offshore entrevistados, independente do perfil, no que se refere à idade, grau de formação, função ou tempo de serviço. Todos eles são leitores. As leituras praticadas têm como finalidade a realização do trabalho, estudos, informação, lazer ou relaxamento. Aponta a necessidade das empresas promoverem ações concretas que consolidem espaços de leitura nesses meios laborais para atender não somente o que dispõe a legislação em vigor, mas especialmente às demandas expressas dos trabalhadores. Concebe, portanto, que a leitura é uma prática social e cultural desenvolvida historicamente por diferentes sujeitos com distintas finalidades.

## 2. LEITURA DE TRABALHADORES OFFSHORE

A leitura enquanto atividade social constitui-se para Bakhtin (2004) como ato de interlocução e interação entre sujeitos sociais e históricos. Nessa perspectiva ler é dialogar com o texto lido, pois o texto é lugar de encontro tendo em vista que “Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)”. Logo, no processo de ler a relação que se estabelece é uma relação ativa, pois os sujeitos (leitor e escritor) se encontram no texto e desse encontro produz-se um novo texto.

*“Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (Bakhtin, 2004, 123).*

Compreendendo dessa maneira a atividade de leitura, pensar o sujeito leitor no contexto laboral de plataformas petrolíferas pressupõe também pensar nas práticas leitoras a que está submetido a fim de entender a dimensão que o ato de ler assume não somente no contexto do trabalho, mas no cotidiano de outros contextos sociais

### 3. ATIVIDADES REALIZADAS POR TRABALHADORES OFFSHORE DURANTE O TEMPO LIVRE

A questão do confinamento, da distância da família e a paisagem permanente do mar infinito é algo que torna o período de embarque mais penoso, como aponta resultado de pesquisa sobre aspectos gerenciais de recursos humanos em ambiente de trabalho atípico:

*“Ao estar em uma plataforma no meio do oceano, a quilômetros da terra firme, o mar impressiona pela beleza e imensidão. À noite, os únicos sinais de vida, ao redor da ilha de aço são os cardumes próximos da base da plataforma, atraídos pelo calor do flare<sup>1</sup> e das pequeninas luzes de outras plataformas que quebram a escuridão e mostra que não se está só.*

Para os trabalhadores, que ficam 14 dias embarcados numa plataforma, a mesmice do cenário faz lembrar a impossibilidade de estar com a família. À noite, essa ausência é acentuada” (Frigi & Olivier (2001, 60).

Assim, a identificação das atividades realizadas pelos trabalhadores offshore durante o tempo livre foi importante para diagnosticar a realidade vivida em situação de confinamento e, especificamente, para saber se a leitura é uma das atividades que desenvolvem quando estão com tempo livre, porém embarcados. Para tanto, ao perguntarmos sobre o assunto, oferecemos ao respondente a possibilidade de escolha de uma ou mais variáveis, a saber: ler, assistir TV, fazer esportes, conversar com os colegas, navegar na internet. Os trabalhadores, então, informaram que:

*“Frequento academia às vezes, aula de inglês às vezes, dependendo da rotina do dia. Sempre tem uma comidinha diferente, pizza. Frequento a sala de jogos, baralho, dominó, quando tem muita gente na sala dividimos as atividades, internet pra falar com a família e notícias. Procuro levar revistas para a plataforma, jornal. Quando o dia é muito corrido prefiro TV pra relaxar”. (Trabalhador 1).*

Os autores relatam que os trabalhadores “[...] Falam que, a partir do décimo dia confinado, ‘fica-se no automático’ e que “Em suas horas de folga, os embarcados jogam pôquer, pingue-pongue, lutam judô, leem, pintam. Tudo para amenizar a distância”. (Frigi & Olivier, 2001, 61), Os depoimentos dos participantes desta pesquisa ratificam o que diz a autora:

*“[...] as atividades [...] são desenvolvidas durante o período de embarque, pois, são 15 dias de confinamento. O Período de Trabalho é dividido em 2 turnos de 12 horas, sendo a primeira semana de 07:00h as 19:00h e a segunda semana de 19:00h as 07:00h. Assim, as atividades [de lazer] são desenvolvidas no tempo livre, que normalmente compreende um intervalo de 4 horas, pois, as demais horas do tempo livre são para descansar/dormir”. (Trabalhador 2).*

*“Durante a minha hora de lazer em geral assisto um pouco de TV, dispenso alguns minutos na academia fazendo exercícios físicos e na hora de dormir leio um pouco, é quando o sono vem”. (Trabalhador 3).*

Outros participantes, a exemplo desses, também disseram que leem durante o tempo livre no período em que estão embarcados. Isso mostra que a leitura é uma prática social recorrente entre os trabalhadores offshore e, por tratar-se de uma atividade de linguagem, pressupõe-se que ler nesse contexto possibilita o leitor interagir com outros sujeitos e, assim, visitar outros horizontes, isto é, ultrapassar as fronteiras que os separam do seu mundo/convívio social.

Pena (2002) observa que a atividade de leitura de trabalhadores offshore é decorrente da restrição de opções de atividades de lazer oferecidas nas Plataformas se comparadas com a variedade das existentes

---

<sup>1</sup> Ou queimador, que se trata de uma torre alta, geralmente posicionada na proa da plataforma, destinada à queima do excesso de gás produzido (PETROBRÁS, 2013).



em terra firme. Soma-se a essa proposição nosso entendimento de que a leitura se constitui numa atividade de linguagem, logo, ler para esses sujeitos, mais do que ser motivada por limites impostos pela restrição de atividades de lazer, é um ato comunicativo, um ato de interlocução com outros sujeitos que se encontram fora daquele ambiente considerando que “[...] todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)” (Bakhtin, 1997, 330), assim, ler é uma legítima forma de interação verbal, de diálogo com outra consciência.

#### 4. FINALIDADES DA LEITURA

A leitura é uma prática social, cultural e histórica. Do seu surgimento até a atualidade passou por distintas transformações, finalidades e modalidades. Hoje é quase impossível pensar uma sociedade separada da leitura, ou seja, sem leitores, uma vez que a escrita é predominante na maioria dos contextos sociais. Ler, portanto é inerente ao desenvolvimento econômico, cultural e social.

Sendo assim, considerando que os sujeitos desta pesquisa leem quando estão embarcados, buscamos saber quais são as finalidades das leituras que realizam. As respostas evidenciam que maioria dos trabalhadores fazem uso da leitura para desenvolvimento de suas atividades laborais cujos textos consistem em memorandos, informativos técnicos, documentos administrativos, formulários de segurança e outros de natureza técnica e administrativa. Todavia, informaram que, igualmente, leem para fins de estudos, de lazer e de relaxamento.

*“Leio muito durante todo o dia de trabalho. Relatórios, memorandos, informativos técnicos, manuais técnicos, documentos administrativos etc... Mas quando estou livre leio um pouco para relaxar e o sono vir. Geralmente um livro de romance em inglês. Leio pouco tempo e apago”. (Trabalhador 3).*

*“Gosto de ler revistas, romances para relaxar, pois lá [Plataforma Petrolífera] me sinto muito preso, não tem muito o quê fazer lá, lendo distraio a mente, pois do contrário fico com o pensamento em terra, lá 15 dias parece um mês. Leio muitos formulários sobre segurança, que são repassados pela empresa”. (Trabalhador 1).*

No depoimento do Trabalhador 1, percebe-se a angústia causada pelo confinamento e ausência de atividades que contemplem momentos de distração e relaxamento. Nessa perspectiva a influência do estresse na qualidade de vida do trabalhador offshore é algo preocupante:

*“[...] a saudade e a solidão foram os principais sentimentos vivenciados pelos trabalhadores, apesar de as pessoas reprimirem essas emoções por temerem a reprovação alheia. Isso principalmente sob dois aspectos, primeiro pelo fato de representarem um risco ao próprio emprego, já que existe a crença de que essas emoções são incompatíveis com o trabalho offshore e, segundo, devido a uma questão cultural: pelo fato de a população ser em quase sua totalidade masculina, os trabalhadores evitam tocar nesse assunto, ou demonstrar sentimentos, já que homem não chora, portanto, não sente” (Pena, 2002, 5).*

Essas são situações que acabam produzindo outros modos de viver em confinamento. Por exemplo, um dos respondentes diz que encontrou nos momentos de folga, uma oportunidade de estudar. Devido à escala peculiar à profissão, os trabalhadores dessa área necessitam realizar suas atividades acadêmicas de forma diferenciada, estudando nos períodos de folga, todavia, dentro da embarcação: “no meu caso, leio para estudar e por lazer, pois, ainda estou estudando, por isso preciso ler alguns livros dedicados a graduação que faço [...]” (Trabalhador 2).

Por estarem em fase de graduação, utilizam o tempo livre também para ler sobre assuntos relacionados às atividades acadêmicas. Dessa forma, a seleção individual é uma característica do ambiente pesquisado e necessária aos profissionais offshore: “Os livros desempenham inúmeros papéis nessa auto-educação.

Primeiro há a necessidade de “satisfazer os interesses, necessidades e aspirações individuais através da seleção individual do material de leitura” (Bamberguer, 2000, 12).

Além de lerem para fins de trabalho e de estudo, quando indagados a respeito dos gêneros literários preferidos, eles informam que gostam de ler romances, dramas, biografias narrativas de fatos reais. Interessam-se também, por assuntos, tais como: mercado financeiro, psicologia, política e esporte.

Ao perguntarmos por quanto tempo dedicam-se à leitura, responderam que se dedicam de 30 minutos a 5 horas por dia à leitura. Por outro lado, aqueles que necessitam ler durante sua jornada de trabalho para o desempenho de suas funções, dizem que ao final do turno, encontram-se cansados. Nesse momento, preferem assistir TV para relaxar, dedicando pouco tempo à leitura.

*“Leitura para distração normalmente não dispenso muito tempo, pois, como o meu trabalho requer leitura o dia todo no final do dia eu estou cansado de ler. Mas, às vezes, pego um livro e leio algumas páginas”.* (Trabalhador 3).

Por sua vez um dos trabalhadores expressa hábitos diferentes, já que não se interessa muito por TV:

*“No meu caso, eu utilizo meu tempo livre para ler, em média 1 livro de 300 páginas por embarque, pois, muitas vezes não tenho interesse em ver televisão. Noto que temos muitos colegas que leem durante o período de embarque, pois, por serem 15 dias, há tempo para realizar todas as atividades descritas no item anterior (ler, assistir tv, fazer esportes, conversar com os colegas, navegar na internet (e-mails, redes sociais...)).”* (Trabalhador 2).

O livro, enquanto ato de fala impresso, constitui “[...] um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo [...]” (Bakhtin, 2004, 123), compreendido assim, atos de leitura são processos comunicativos interacionais. Ler é dialogar com o texto, pois por detrás de um texto tem sempre um sujeito que fala, que pensa, isto é, o texto não é objeto, portanto não é mudo. É uma outra consciência que fala, que ouve. É um discurso escrito, parte integrante de uma discussão ideológica.

## 5. SELEÇÃO DE FONTES E CANAIS DE INFORMAÇÃO

Questionados sobre o processo de seleção de fontes e respectivos canais de informação que utilizam, os trabalhadores disseram que a escolha das fontes é instigada pelos próprios canais de informação, tais como: livrarias, colegas, jornais, revistas e pelas informações adquiridas via internet. “Os colegas trocam livros, revistas, pois na Plataforma Internacional não existe projeto [dirigido à leitura] como na Petrobrás, lá [somente] jornais chegam diariamente” (Trabalhador 1).

No entanto, quando a biblioteca a bordo é uma realidade, a motivação pode vir dela e não apenas dos colegas ou da internet. Com o diz o Trabalhador 3, em seu depoimento sobre o tema, pode até ser uma minibiblioteca: “Temos a bordo uma minibiblioteca com alguns autores famosos e também da internet. Às vezes, por recomendação de colegas”.

Quanto aos formatos ou suportes de informação comumente usados para leitura, os trabalhadores preferem jornais, revistas e livros (em papel e eletrônicos) e internet (blogs e sites).

Carvalho (2009) alerta que apesar da facilidade em adquirir os e-books, devido ao preço baixo e da facilidade em disseminá-lo, o seu uso apresenta alguns inconvenientes:

*“O aparecimento do livro eletrônico introduz uma nova discussão na questão de acesso à leitura. Esse formato é uma imitação do livro impresso em papel e para muitos dificulta o hábito de ler, ou seja, de exercitar o ato simples de ler um livro, em lugares bucólicos e confortáveis”* (Carvalho, 2009, 81).

Mesmo assim, o trabalhador offshore elege esse formato como preferido, entretanto, indica como suporte o tablet, o qual dependendo do modelo se assemelha a um livro em papel, o que facilita a comodidade da leitura dentro dos camarotes.

A leitura pode ser entendida como experiência cotidiana, percebida como ferramenta de provocação da ação de pensamento e sentimento dos momentos vividos:

*“O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la, redirecioná-la” (Kramer, 2009, 34).*

Embora destaque o papel fundamental da leitura a própria Kramer (2009, p. 34) indaga: “Na vida moderna há tempo e espaço para leituras que sejam feitas como experiência? Há livros disponíveis e políticas culturais que favoreçam tais práticas?”.

A inclusão de uma biblioteca em cada plataforma petrolífera é determinada pelo Ministério do Trabalho, no Anexo II, da NR-30. Trata-se de um documento em que se estabelecem requisitos mínimos de segurança e saúde voltados para a qualidade das condições de vida do trabalhador a bordo de plataformas e instalações de apoio, empregadas com a finalidade de exploração e produção de petróleo e gás do subsolo marinho.

A Norma Regulamentadora n.º 30, em seu Anexo II, que trata das Plataformas e Instalações de Apoio, no item 10.5.6.1, dispõe acerca da existência de meios e instalações nas plataformas para proporcionar condições de bem-estar aos trabalhadores a bordo, podendo, sempre que compatível com as características técnicas e operacionais incluir entre outras modalidades de lazer “sala de leitura contendo uma biblioteca com obras de caráter profissional e de outra índole, em quantidade suficiente e cujo conteúdo deve ser renovado a intervalos razoáveis” (BRASIL, 2010).

Contrariando essas disposições do Ministério do Trabalho, muitas plataformas petrolíferas não disponibilizam espaços dedicados à leitura tampouco acervos condizentes com as necessidades dos trabalhadores. Entretanto, o estudo revela que na opinião dos trabalhadores:

*“Seria ótimo se tivéssemos acesso a livros [porque] lendo temos muitas coisas a serem descobertas. Mas, em minha plataforma não existe [biblioteca]. Algumas coisas têm uma importância maior quando estamos lá. Temos mais tempo e, às vezes, descobrimos coisas que aconteceram quando estávamos em terra, mas lá é que tomamos conhecimento da notícia” (Trabalhador 1).*

A fala do trabalhador nos remete à concepção de biblioteca como espaço discursivo, lugar de múltiplas vozes que dialogam, espaço carregado de experiências humanas, de enunciações, um lugar vivo “[...] de um longo e secular sussurro, de um diálogo imperceptível entre pergaminho e pergaminho, uma coisa viva, um receptáculo de forças não domáveis por uma mente humana, tesouro de segredos emanados de muitas mentes e sobrevividos à morte daqueles que os produziram” (Eco, 1986, 330).

Visto dessa maneira a biblioteca seria lugar ideal para que trabalhadores offshore exercessem suas atividades de leitura, no entanto, pela inexistência nas plataformas, os lugares prediletos para ler são os camarotes e cabines, em virtude da condição de privacidade, e também nos quartos, como aponta um depoente: “No quarto, quando estamos sozinhos. Quando há mais de uma pessoa no quarto existe local próprio para leitura, que é uma sala reservada para essa prática” (Trabalhador 2). Relatam ainda, preferência em ler na cama antes de dormir. Ler no quarto, na cama, é uma prática que acompanha a própria história da leitura.

*“[...] há algo mais do que entretenimento no ato de ler na cama: uma qualidade especial de privacidade, ler na cama é um ato autocentrado, imóvel, livre das convenções sociais comuns [...]” Eu também leio na cama. Na longa sucessão de camas em que passei as noites da minha infância, em quartos de hotel estranhos, [...], a combinação de cama e livro concedia-me uma espécie de lar ao qual eu sabia que podia voltar noite após noite, sob qualquer céu” (Manguel, 1997, 176).*

Além de suas próprias lembranças, o escritor revelou, também, as preferências de alguns célebres leitores, como o poeta anglo- americano Wystan Hugh Auden e a escritora francesa Sidonie Gabrielle Colette:

*“Eu sabia que nem todos os livros eram adequados para ler na cama. Romances policiais e contos do sobrenatural eram os que tinham mais probabilidade de me dar um sono tranquilo. Para Colette, Os Miseráveis, com suas ruas e florestas, descidas a esgotos escuros e barricadas em luta, era o livro perfeito para a tranquilidade do quarto. W. H. Auden concordava. Ele sugeria que o livro que a pessoa está lendo deveria de alguma forma estar em desacordo com o lugar onde ela o lê” (Manguel, 1997, 177).*

Com relação à ambientação adequada, a luminosidade, o silêncio e a ventilação são condições necessárias para a leitura, como cita o Trabalhador 2: “[...] em um local reservado, onde há as condições necessárias para a realização da atividade de ler: silêncio, luminosidade, ventilação, estar só [...]”.

No entanto, além do ambiente confortável, para outro trabalhador é essencial ter boas condições físicas para realizar a atividade de ler, o que pode não ocorrer após a jornada de trabalho.

Com relação à finalidade da leitura, ou seja, para quem leem durante o período em que se encontram embarcados, as respostas dos trabalhadores levaram a inferir que variam entre trabalho, distração, relaxamento, atualização profissional e informação: “Distração com relação ao tempo embarcado. Quando leio a impressão é que o tempo passa mais rápido e com melhor qualidade” (Trabalhador 5).

*“O período de embarque de 15 dias é muito longo, por isso, temos que dar utilidade a esse tempo, para que transcorra de forma mais suave. No meu caso, a leitura é relaxante, já que é o momento em que estou eu e o autor do livro conversando sobre um tema que gosto. Assim, nos meus períodos de folga, quando quero dar uma tranquilizada na minha mente, busco na leitura uma forma de desacelerar a minha mente” (Trabalhador 2).*

*“Momento de tranquilidade e concentração, longe do foco no trabalho diário de 12 horas consecutivas em uma plataforma da Petrobrás” (Trabalhador 8).*

*“Acredito principalmente que a leitura ajuda a nos manter atualizados com as notícias do mundo em geral, uma vez que o confinamento nos priva da vivência dos acontecimentos cotidianos do mundo em terra. Assim como também, a leitura contribui para o crescimento intelectual e serve como fonte de lazer nos momentos entre os turnos e intervalo de trabalho” (Trabalhador 9).*

Dejours (2008), estudioso da psicopatologia do trabalho, menciona a questão da indústria do petróleo da seguinte maneira: “[...] Nas indústrias petroquímicas, o trabalho que traz em si riscos, gera o medo e destrói certas defesas contra a angústia, submete, assim, a vida psíquica dos trabalhadores a duras provas”.

Não é de se estranhar que o trabalhador offshore tenha em sua rotina momentos angustiantes, a ponto de necessitar de atividades de relaxamento. Trabalhadores de outras áreas passam pelas mesmas angústias. No caso do offshore, isso é agravado pelo fato das atividades profissionais serem realizadas em regime de confinamento. Para o autor: “Nenhum operário, como nenhum outro homem, está a salvo de uma explosão de angústia” (Dejours, 2008, 108).

É possível perceber, pelos depoimentos dos trabalhadores, o interesse pela leitura, pois apesar da rotina estressante e de todos os sentimentos que os envolvem quando estão embarcados, eles possuem a necessidade de tornar o período de confinamento mais agradável.

O processo de leitura permite momentos de reflexão sobre as vivências do dia-a-dia: “[...] Leitura que provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida ou da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça (ou combate à injustiça)” (Kramer, 2009, 34).

O discurso verbal ou o texto escrito consistem, assim, num evento social:

*“pois as palavras que compõem qualquer texto emergem do contexto vivo da vida. Apresentam-se ao leitor repletas de avaliações sociais que organizam diretamente a forma de expressão da obra, tanto no momento em que são selecionadas pelo autor/escritor, quando naquele em que este calcula a recepção dessa seleção pelo leitor (Bakhtin, 2004, 125).*

Bakhtin (1997) também nos fala da alteridade que envolve os atos de leitura e de escritura. Para ele, onde há um leitor, está também ali o ato do escritor. Um texto só adquire pleno sentido quando alcança as mãos de um leitor ávido por suas palavras. Sendo assim, leitura e escrita inserem-se no texto enquanto práticas efetivas, engendrando uma relação intersubjetiva entre escritores e leitores, presumindo um quadro comunicacional que prima pela constituição de sentidos. Ler, portanto, é atribuir sentido e “as relações do sentido entre enunciados distintos são de ordem dialógica. A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal”.

Enfim, como pontua o autor toda experiência de leitura reflete e refrata uma realidade, assim, pensar nos leitores/trabalhadores offshore e em suas experiências de leitura implica pensa-lo também enquanto autor/escritor, pois um novo texto sempre emerge das leituras que realizamos. Como diz Bakhtin (1997) não há enunciado isolado. Um sempre pressupõe outros que os precederam e por certo os sucederão. “É o elo de uma cadeia”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhamos no mundo offshore e exploramos as práticas de leitura de trabalhadores que têm como ferramentas de trabalho as mais modernas tecnologias da atualidade destinadas à produção de petróleo e gás e que vivem submersos em sua rotina marítima, entre procedimentos e operações, inspeções, relatórios, reuniões e normas de segurança.

A realização da pesquisa, cujos resultados descrevemos e colocamos em análise neste artigo, teve como empecilho a dificuldade em encontrar pessoalmente os trabalhadores offshore, possuidores de uma rotina diferenciada após o desembarque, podendo até serem chamados, a qualquer instante, para um novo embarque. Daí, o acerto da decisão de enviar os questionários via correio eletrônico, o qual se tornou uma facilidade providencial.

O conhecimento das práticas de leitura dos trabalhadores offshore, objetivo que norteou o estudo, proporcionou concluir que nas Plataformas Petrolíferas, os leitores ressentem-se em virtude da inexistência de projetos voltados para a leitura, bem como de espaços adequadamente estruturados destinados ao fomento da leitura.

Seja em que suporte ou formato que for a leitura e as atividades dela provenientes devem ser concretizadas tendo como foco a melhoria da qualidade de vida de qualquer sujeito, principalmente, como vimos no decorrer do estudo, daqueles que se encontram em ambiente de confinamento.

Os trabalhadores offshore não permanecem durante toda a sua jornada de trabalho apenas em confinamento físico, mas também emocional. Por isso, a prática da leitura desempenha vários papéis, entre eles, diminuir a distância entre terra e mar. Ler na proa, no camarote, na cama, não importa o lugar, o que vale é não se sentir tão distante do mundo.

Independente do perfil dos trabalhadores offshore entrevistados no que se refere à idade, residência, grau de formação, função ou tempo de serviço, todos são leitores. Concluímos que as práticas de leitura para fins de trabalho, estudos, informação, lazer ou relaxamento, integram as atividades realizadas.

Os trabalhadores, durante o tempo em que permanecem embarcados recebem estímulo para práticas de atividades físicas e para o convívio salutar com os colegas de trabalho. Recebem também uma boa e farta alimentação e o cuidado com a integridade física é constante, bem como o incentivo ao crescimento da carreira profissional. Contudo, vislumbramos a necessidade de investimentos direcionados aos momentos de lazer, durante os períodos de folga concedidos quando estão embarcados. Se, nesses instantes, como evidenciado na pesquisa, para os trabalhadores a leitura é uma prática cotidiana, então, torna-se relevante concretizar ações que a consolidem nesses espaços laborais.

Os trabalhadores offshore estão inseridos em um contexto repleto de informação e conhecimento, é um dos setores de ponta, que compõe, destacadamente, a rede produtiva mundial, que tem a pretensão de prover energia capaz de impulsionar o desenvolvimento e garantir o futuro da sociedade. Sendo assim, por que não garantir esses avanços igualmente para os trabalhadores, especialmente, criando e mantendo espaços de leitura, atendendo não somente o que dispõe a legislação em vigor, mas especialmente às demandas expressas dos trabalhadores, como constatado na pesquisa?

## 7. REFERÊNCIAS

- Bakhtin, Mikhail (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, Mikhail (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes
- Bamberguer, Richard (2000). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática.
- BRASIL. Portaria n.º 183, de 11 de maio de 2010 (2010). *Aprova o Anexo II (Plataformas e Instalações de Apoio) da Norma Regulamentadora n.º 30*. Diário Oficial da União, Ministério do Trabalho e do Emprego, Seção 1, p. 199-205.
- Dejours, Christophe (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez.
- Eco, Umberto (1986). *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: Record.
- Frigi, Alessandra Scandian; Olivier, Marilene (2001). *Aspectos gerenciais de recursos humanos em ambiente de trabalho atípico: um estudo exploratório da plataforma petrolífera em Macaé-RJ*. 134 p. Monografia (Especialização em Gestão Empresarial Avançada) – Departamento de Administração, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.
- Kramer, Sonia (2009). *Leitura, experiência e formação*. In: Programa nacional de incentivo a leitura (Brasil); Casa da leitura. *Cursos da casa da leitura*, 2. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional.
- Manguel, Alberto (1997). *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pena, Anderson Córdova (2002). *Relato de pesquisa: a influência do contexto ambiental nos trabalhadores off-shore de uma plataforma petrolífera*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 22, n. 1, mar.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000100012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 16 abr. 2013.





# CLUBES DE LECTURA, ¿EN “LA NUBE” O EN “LA TIERRA”?

Pablo Parra Valero

Biblioteca Municipal "Ricardo León" de Galapagar

## Resumen

Con la irrupción del formato digital y de las redes sociales, bibliotecas públicas de todo el mundo promueven clubes de lectura virtuales que permiten comentar conjuntamente la lectura de un mismo libro simultáneamente a multitud de personas. Uno de los ejemplos más ilustrativos y con mayor repercusión es el proyecto Big Library Read, un club de lectura digital global que conecta a millones de personas de todo el mundo leyendo el mismo libro, proporcionando un aumento de la visibilidad y compromiso del lector con el libro digital. La tecnología amplía la capacidad de comunicarnos e impulsa la creación de nuevos escenarios virtuales y tendencias de lectura que sugieren nuevas formas de descubrir y crear en comunidad. En este contexto, el concepto de club de lectura ha cambiado de manera radical y lejos de surgir como una forma de socialización para sus participantes en su origen, ahora el germen y el boom de los clubes de lectura virtuales hay que buscarlo en el interés suscitado por un libro concreto que aglutina a personas dispares, separadas geográfica y culturalmente.

A partir de un estudio de encuesta realizado entre los usuarios que forman los diferentes clubes de lectura de la Biblioteca Municipal “Ricardo León” de Galapagar, población de 34.000 habitantes ubicada en la zona norte de Madrid, se intenta analizar si los participantes en este tipo de actividades de dinamización lectora se encuentran realmente atraídos por las posibilidades que les ofrece el mundo digital para el ejercicio de la lectura y si este tipo de usuarios gozan de las competencias informacionales necesarias para hacer del acto de la lectura una experiencia compartida en la red.

**Palabras clave:** Lectura, bibliotecas, alfabetización informacional

## Abstract

With the advent of digital and social networks, public libraries around the world promote virtual reading clubs that allow jointly discuss reading the same book simultaneously to many people. One of the most illustrative examples and with major repercussion it is the project Big Library Read, a club of digital global reading that connects million persons of the whole world reading the same book, providing an increase of the visibility and commitment of the reader with the digital book.

The technology expands the ability to communicate and promotes the creation of new virtual scenarios and reading trends that suggest new ways of discovering and creating in community. In this context, the concept of book club has changed radically and away from emerging as a form of socialization for its participants in origin, now the germ and the boom of clubs virtual reading must be sought in the interest aroused for a particular book that brings together disparate people, geographically and culturally separated.

From a survey study conducted among users who form the different clubs of reading of the Municipal Library "Ricardo León" of Galapagar, population of 34.000 inhabitants located in the north of Madrid, it is tried to analyze if the participants in this type of activities of reading revitalization are really attracted by

the possibilities offered by the digital world for the exercise of reading and if these users enjoy the information skills necessary to make the act of reading a shared experience in the network.

**Keywords:** Reading, libraries, information literacy

## 1. EL BOOM DE LA LECTURA COMPARTIDA

● Bibliotecas tradicionales o bibliotecas electrónicas? ¿Libros digitales o libros en papel? ¿Clubes de lectura virtuales o clubes de lectura presenciales? Desde hace años defensores y detractores de cada postulado o postura? vienen vaticinando la desaparición de uno y la irrupción de otra. Sin embargo, con el paso del tiempo se aprecia que tal vaticinio no termina de producirse y lejos de ello, la coexistencia de ambas alternativas satisface a los usuarios de bibliotecas.

En una sociedad cada vez más mediática y tecnológica las acciones en torno al libro adquieren mayor protagonismo en las bibliotecas y a su vez estas contribuyen fundamentalmente a la cohesión social a través de las actividades culturales, informativas y educativas que ofrecen a toda la población. Según el reciente estudio “Libraries Change Lives” del programa Public Libraries 2020 de la Unión Europea, más de veinticuatro millones de europeos participan todos los años en actividades de aprendizaje no formal en su biblioteca pública contribuyendo a que se configuren como instituciones esenciales de aprendizaje permanente al servicio de la comunidad.

Ciertamente, las bibliotecas poseen un compromiso de servicio con sus ciudadanos, de integración social, de lugar de encuentro y de difusión cultural, y los clubes de lectura son uno de los vehículos más adecuados para alcanzar estos objetivos. De acuerdo con una encuesta anual realizada en abril de 2015 por la plataforma de libros electrónicos BookBrowse, el 22% de sus lectores pertenecen a un club de lectura digital. El estudio registró más de 3.600 participantes en apenas dos semanas y uno de los puntos clave de interés recogido en las respuestas fue el tener un mejor conocimiento de esta forma de dinamización lectora, incluyendo los lugares de reunión, forma de organización y quienes participan en ellos.

En este contexto y con la irrupción del formato digital, bibliotecas públicas de todo el mundo promueven clubes de lectura virtuales que permiten comentar conjuntamente la lectura de un mismo libro simultáneamente a multitud de personas. De este modo, las bibliotecas maximizan el número de lectores y mejoran la percepción que la sociedad tiene de las mismas por lo que los clubes de lectura digitales, incluso, se han convertido en una gran oportunidad de marketing para autores, editores y empresas del sector que han generado aplicaciones para la creación y gestión de clubes de lecturas on-line y actualmente están negociándolo con las bibliotecas. Se trata de un debate virtual sobre libros, donde cualquier lector se une a un grupo determinado a través del chat o videochat, conectándose desde su domicilio y pudiendo cotejar con otros lectores sus impresiones sobre la lectura recomendada en ese momento (Alcón, 2013).

Para todos aquellos que pretenden ir más allá del club de lectura tradicional, la web ofrece recursos similares y complementarios como redes sociales especializadas que se dedican a hacer meras recomendaciones de libros y dar noticias sobre próximas publicaciones y Broadcast clubs o charlas sobre libros en radio y televisión muy comunes en el mundo anglosajón (De la Cruz y Saurin, 2013). El caso más conocido es de la célebre presentadora Oprah Winfrey. El efecto de su club de lectura Oprah’s Book Club incluido por primera vez hace veinte años en su famoso programa de televisión “El Show de Oprah Winfrey”, es tan poderoso que un desconocido autor nigeriano vendió en unos días 700.000 ejemplares de su libro de cuentos africanos tras pasar por el programa. Incluso, la escritora estadounidense Toni Morrison incrementó sus ventas mucho más al ser seleccionada por el club de lectura televisivo de Oprah que después de ganar el Premio Nobel en 1993. La interacción digital con su público genera millones de ventas de los libros que escoge y los principales beneficiados de estas iniciativas parecen ser las editoriales de sus libros elegidos. Hasta el creador de Facebook, Mark Zuckerberg, siguió el ejemplo de Oprah Winfrey, probando en el año 2015 con su propio club de lectura llamado A Year of Books. En apenas tres días alcanzó los 180.000 seguidores y el primer libro recomendado “El fin del poder” se agotó rápidamente en la tienda digital de Amazon.

Otro de los casos más ilustrativos y con mayor repercusión es el proyecto Big Library Read (BLR), un club de lectura digital global que conecta a millones de personas de todo el mundo leyendo el mismo libro electrónico y que otorga cierto protagonismo a la biblioteca local. Este programa que goza del respaldo de importantes editoriales, como por ejemplo HarperCollins, permite que los libros se puedan descargar con un número ilimitado de veces, proporcionando un aumento de la visibilidad y compromiso del lector con el libro digital. Pueden participar centros educativos y bibliotecas que se encargan de facilitar libros electrónicos a estudiantes y usuarios, aunque en realidad lo que se promociona es la plataforma de préstamo de libros electrónicos OverDrive que proporciona servicio a más de 22.000 bibliotecas públicas y escolares norteamericanas. El objetivo de este tipo de empresas es maximizar la escalabilidad de la tecnología digital mediante el apoyo a los clubes de lectura a través de las bibliotecas públicas.

En la actualidad, el exponencial desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la globalización y la inexorable dependencia de Internet han dado lugar por un lado a la creación de multitud de herramientas en línea que dan soporte y son vías de comunicación entre los seres humanos independientemente de su ubicación geográfica. Estas herramientas conocidas como redes sociales suponen un gran atractivo para las sociedades plurales y se han convertido en nuevos modelos de negocio. Por otro lado, la irrupción de la Web 2.0 junto a estas redes sociales ha dado lugar a que estas herramientas se sustenten en los conceptos de compartir y colaborar que, actualmente, imperan en la red (Ferrándiz, 2013).

La incorporación de lo digital al universo de la lectura está siendo fundamental ya que la tecnología ha ampliado la capacidad de comunicarnos, impulsando la creación de nuevos escenarios virtuales y tendencias de lectura que sugieren nuevas formas de descubrir y crear en comunidad. Y ciertamente, con la irrupción de las redes sociales y las herramientas virtuales de la Web 2.0, desde la óptica bibliotecaria, el concepto de club de lectura ha cambiado de manera radical. Lejos de surgir como una forma de socialización para sus participantes en su origen, ahora el germen y el boom de los clubes de lectura virtuales hay que buscarlo en el interés suscitado por un libro concreto que aglutina a personas dispares, separadas geográfica y culturalmente.

## 2. VENTAJAS E INCONVENIENTES

El club de lectura tradicional se diferencia fundamentalmente del virtual porque funciona por una interacción social mientras que el segundo lo hace por el libro en sí mismo. Los principales beneficios asociados a los clubes de lectura tradicionales radican en la promoción del deseo de leer, la adquisición de competencias de lectura o incluso el papel terapéutico de los mismos (Alonso et al., 2000). Otra de las claves del éxito es que en ellos sus miembros aprenden unos de otros, es decir, facilitan la inteligencia colectiva y aumenta el capital simbólico. Con Internet y las herramientas de la web social la educación y el fomento lector se producen dentro y fuera del espacio físico del club y la interacción se puede producir en diferentes momentos y lugares (Prieto, 2010), sin horarios, desde cualquier lugar del mundo y bajo el anonimato. Además, con la aplicación de la tecnología y la creación de arquitecturas virtuales y sistemas en red se logra incorporar otro valor añadido como el acceso inmediato a otros recursos y el intercambio masivo de información.

La importancia de los clubes de lectura ya no solo reside en las capacidades que se desarrollan con la lectura y la comunicación oral. Ahora, también juegan un papel importante en la alfabetización informacional de los usuarios, por tanto, son muchas las bibliotecas que han dado el salto a la virtualización de los clubes de lectura (Ferrándiz, 2013).

Por el contrario, diferentes estudios sobre clubes de lectura virtuales han apreciado problemas relacionados con la utilización de las nuevas tecnologías y con la falta de participación ya que sus miembros prefieren leer los comentarios en lugar de contribuir con los suyos (De la Cruz y Saurin, 2013).

Además, las personas que han usado este contexto virtual consideran la experiencia excesivamente fría pues no tienen la impresión de formar parte activa de un grupo y también echan de menos la escenografía de lo presencial, donde se observan los rostros y los gestos al hablar, el aroma de las infusiones que acompaña las intervenciones de los miembros del grupo, o la pasión dialéctica de las voces superpuestas (Alcón, 2013).

En cualquier de los casos, un club de lectura se compone de tres elementos: un libro, un lector y un conductor como pieza clave para su éxito (Carreño, 2012). Todos los modelos son igualmente eficaces siempre y cuando se adapten a las necesidades de sus usuarios, pero si una biblioteca no tiene una clara necesidad de implantar un servicio completamente virtual debería seguir fomentando el modelo presencial con complementos de participación virtual. Lo cierto es que en Internet abundan los foros de debate y los grupos sobre libros que ofrecen nuevas variaciones al modelo clásico. Según José Ulises Ferrándiz (2013), en las bibliotecas públicas coexisten actualmente cuatro modelos:

- a) Clubes de lectura tradicionales basados en reuniones presenciales de sus miembros en el entorno de la biblioteca que les presta los ejemplares.
- b) Clubes de lectura presenciales que además utilizan recursos de Internet para complementar las sesiones tradicionales.
- c) Clubes de lectura virtuales basados en participación textual asíncrona. Se apoyan en blogs o grupos de redes sociales de Internet donde se comentan las obras leídas.
- d) Clubes de lectura virtuales basados en la participación audiovisual sincrónica por videoconferencia. Utilizan herramientas o aplicaciones de Internet o las redes sociales para realizar sus sesiones a través de videoconferencia múltiple.

### 3. LA FUERZA DE LAS BIBLIOTECAS

Ante esta situación, como la misma IFLA señala en sus directrices el riesgo de una brecha digital cada vez mayor entre los que poseen información y los que carecen de ella nunca fue tan grande, por lo que las bibliotecas públicas tienen ante sí una apasionante manera de ayudar. El papel de las bibliotecas cambia para proporcionar un acceso igualitario a la información y convertirse en un espacio dinamizador, de apoyo y estímulo de la formación permanente y un punto de encuentro y socialización (De la Cruz y Saurin, 2013).

La organización de clubes de lectura es una de las labores esenciales de las bibliotecas, tanto por su función catalizadora del fomento de la lectura, como por su naturaleza relacionada con la participación social intrínseca a la propia esencia de los clubes (Benito y Ordás, 2015). Aunque el desarrollo del hábito lector siempre ha estado vinculado al entorno de las bibliotecas públicas, en los últimos años es importante reseñar que muchas bibliotecas universitarias han empezado a considerar la promoción de la lectura de ocio dentro de la comunidad universitaria como una de sus funciones a través de los clubes de lectura. También las bibliotecas universitarias están asumiendo entre sus funciones, a través de sus clubes de lectura, la promoción de la lectura dentro de la comunidad universitaria (Alcón, 2013), no sucediendo lo mismo con sus hermanas menores las bibliotecas escolares que en su gran mayoría carecen de ellos (Álvarez y Pascual, 2014).

Y es que aunque algunos medios de comunicación han apostado por este formato para sus programas como, por ejemplo, el Club A vivir que son dos días, la realidad es que cuando en España hablamos de clubes de lectura nos referimos, fundamentalmente, a los organizados desde las bibliotecas públicas. La mayoría cuentan con uno y las más grandes, con varios. Hay miles repartidos por todo el país y existen listas de espera porque el espacio físico y los presupuestos son limitados. Desde que comenzó en 2008 la

crisis económica actual se aprecia un considerable incremento de los clubes de lectura en bibliotecas. Impulsadas y coordinadas por el propio personal bibliotecario en la gran mayoría de los casos, se consolida como una de las principales atracciones para los usuarios de bibliotecas. Por su parte, para las bibliotecas los clubes de lectura constituyen una oportunidad de impulsar un servicio que da sentido a su misión, a su colección y a su instalación como espacio de encuentro, alentando su uso en la comunidad, animando a sus miembros a ampliar opciones de lectura, proporcionando interacción social entre sus participantes y permitiendo conocer a sus bibliotecarios en un ambiente informal.

El poder y la variedad de estos clubes tradicionales es enorme. Los hay para todos los gustos, abiertos, por géneros literarios, temáticos, destinados a personas con deficiencias visuales o enfermedades mentales y para estudiantes de lenguas extranjeras. En Extremadura más de 5.000 lectores participan en sus más de 230 clubes. En la Comunidad de Madrid disfrutan de esta actividad más de 3.400 usuarios de bibliotecas de toda la región. Y en Barcelona ciudad, por ejemplo, el Consorci de Biblioteques organiza más de 70 clubes con una participación que supera las 1.200 personas. En la red cada vez se encuentran más iniciativas entre las que destacan el Club virtual de lectura de las Bibliotecas Municipales de A Coruña, el Club de Lectura Virtual de las Bibliotecas de Castilla León o el Club Virtual de Lectura sobre el Holocausto, una propuesta conjunta de las Bibliotecas del Ayuntamiento de Madrid, el Centro Sefarad-Israel, la Federación de Comunidades Judías de España y la Comunidad Judía de Madrid, que en este curso inicia su cuarta edición. Más antigua es la propuesta del Club de Lectura Virtual impulsada por el Portal del Lector de la Comunidad de Madrid que desde el año 2014 ha celebrado siete ciclos temáticos de lectura, el último de los cuales titulado “Amores (Im)posibles” contó con la participación de 204 lectores.

## 4. EL CASO PRÁCTICO DEL CLUB DEL LIBRO DE LA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE GALAPAGAR

Como se puede apreciar el fenómeno de los clubes virtuales comienza a extenderse con mayor aceptación entre el público. Sin embargo, ¿se encuentran realmente los participantes en clubes de lectura tradicionales atraídos por las posibilidades que les ofrece el mundo digital para el ejercicio de la lectura? ¿Gozan los usuarios de bibliotecas de las competencias informacionales necesarias para hacer del acto de la lectura una experiencia compartida en la red? Con el propósito de ofrecer una respuesta real sobre la situación de una biblioteca pública madrileña ante el fenómeno de los clubes de lectura en la red y dar respuesta a los planteamientos que los profesionales que imparten este tipo de actividades se encuentran ante esta expectativa de cambio, se elaboró un breve cuestionario en línea compuesto por cinco preguntas dirigido al casi centenar de personas que participan en los diferentes clubes de lectura de la Biblioteca Municipal “Ricardo León” de Galapagar.

Galapagar es un municipio de 34.000 habitantes ubicado en la zona norte de la Comunidad de Madrid. Su biblioteca abrió sus puertas al público por primera vez en el año 1983 ocupando un pequeño espacio dentro en el Centro Cívico “Reina Sofía”. Posteriormente se trasladó a la primera planta del Centro Cultural “La Pocilla” en 1998, lugar que ocupó hasta el verano de 2015 con una superficie de 247 m<sup>2</sup>. Desde el 7 de septiembre de 2015 la Biblioteca Municipal “Ricardo León” de Galapagar se encuentra ubicada en un nuevo edificio de 2.000m<sup>2</sup>, repartidos en tres plantas y dedicado íntegramente a biblioteca. La instalación moderna y luminosa cuenta con diez espacios diferentes que permiten la celebración de tres reuniones de club de lectura simultáneamente.

En octubre de 2011, la Biblioteca Municipal “Ricardo León” de Galapagar puso en marcha por primera vez una actividad de club de lectura bajo la denominación de Club del Libro. Cinco años más tarde, la biblioteca cuenta con nueve clubes de lectura organizados y dirigidos por su propio personal bibliotecario, constituyendo una de las principales señas de identidad de la biblioteca. Uno de ellos está dirigido a niños de entre 5 y 8 años, otro es de Fácil Lectura y el último creado está dedicado a analizar la obra de Jacinto

Benavente con motivo del 150 aniversario del nacimiento de este premio Nobel de Literatura enterrado en Galapagar. En el resto de los grupos se leen fundamentalmente novelas.

A lo largo del curso 2015-2016 han pasado por los distintos clubes de lectura un total de 94 personas de diferentes edades a los que se les ofreció la posibilidad de cumplimentar un cuestionario orientado a conocer su interés por la posibilidad de ir más allá del método tradicional e introducir las redes sociales y las herramientas de la Web 2.0. en las sesiones presenciales. El objetivo general de la investigación era corroborar el interés detectado por la lectura virtual ante la propuesta de uno de los grupos del club de lectura de la Biblioteca Municipal "Ricardo León" de Galapagar de crear un blog y publicar los libros leídos. El blog fue creado a través de Wordpress en el mes de noviembre de 2015 con la intención de reflejar las opiniones, recuerdos y sentimientos desde la posición subjetiva y la experiencia personal y profesional de los participantes.

El cuestionario fue elaborado a través de la aplicación gratuita SurveyMonkey que permite la creación de encuestas en línea y se hizo llegar a los participantes a través del correo electrónico indicando expresamente que el objetivo era meramente investigador y que las respuestas eran completamente anónimas. Finalmente, se recogieron 52 respuestas, es decir, un 55% de los usuarios que forman parte de los distintos clubes de lectura de la biblioteca. Los participantes inscritos en los diferentes grupos de club de lectura son muy activos tanto en su asistencia como en sus intervenciones en las sesiones presenciales, por lo que resulta sorprendente la baja tasa de respuesta. Sin embargo, algunas incidencias obtenidas en el proceso de recogida de la información, delatan la falta de pericia en el uso de este tipo de nuevas tecnologías.

En cuanto a los resultados obtenidos, en primer lugar, lo que los participantes buscan fundamentalmente en un club de lectura es el intercambio de opiniones por encima de otras cuestiones.

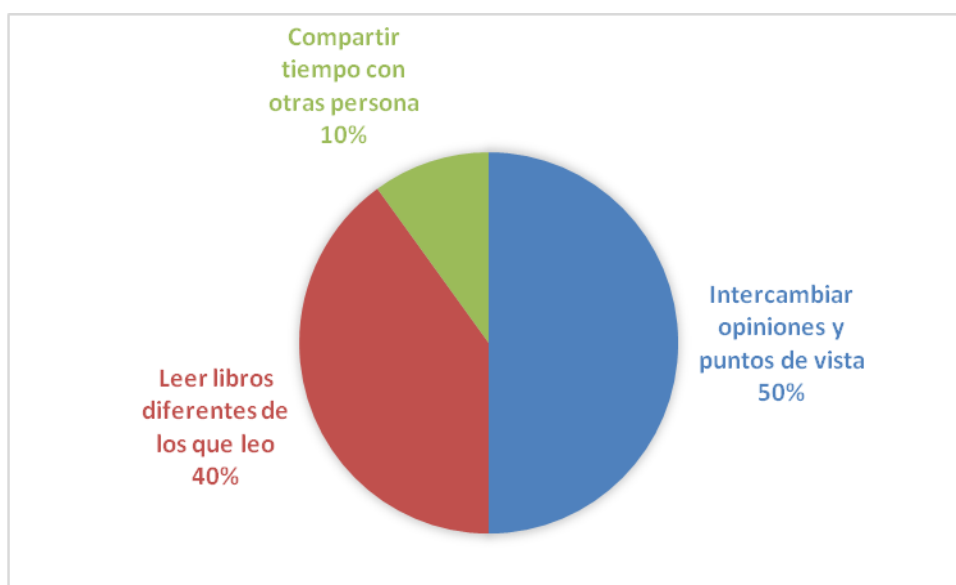


GRÁFICO 1. ASPECTOS MÁS VALORADOS EN UN CLUB DE LECTURA

Entre las oportunidades que podrían encontrar en los clubes virtuales, los encuestados valoran fundamentalmente la posibilidad de acceder desde cualquier ordenador y a cualquier hora y el aumento de la participación. Por el contrario, llama la atención la poca atención mostrada a la adquisición de competencias en alfabetización digital.

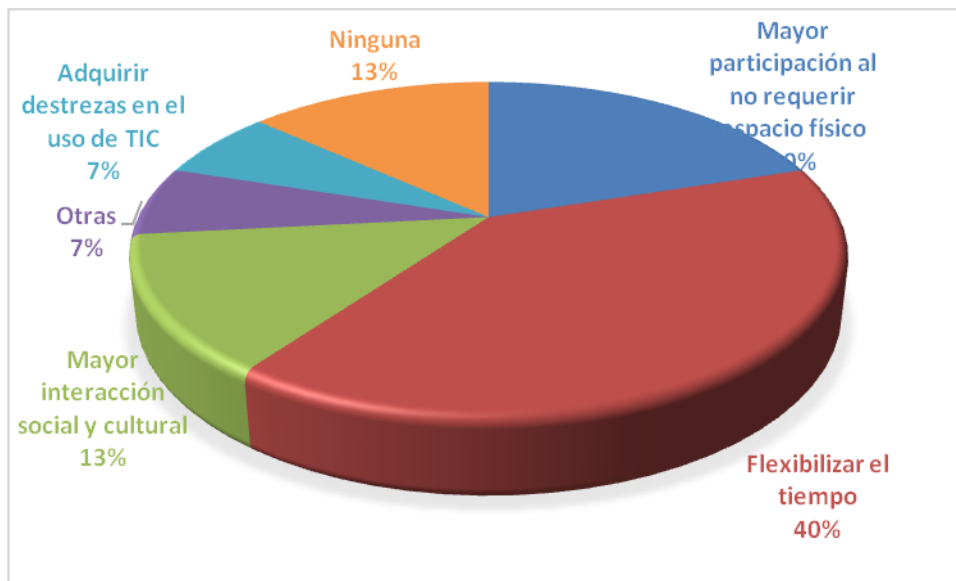


GRÁFICO 2 – VENTAJAS DE LOS CLUBES DE LECTURA VIRTUALES

Ante la posibilidad ofertada de participar en un club de lectura virtual, la respuesta obtenida fue demoledora. Casi el 80% de los participantes declaró no querer formar parte de un club de lectura 2.0. Entre los motivos esgrimidos por las personas que respondieron a la pregunta, el 50% afirmó que desconocía su existencia.

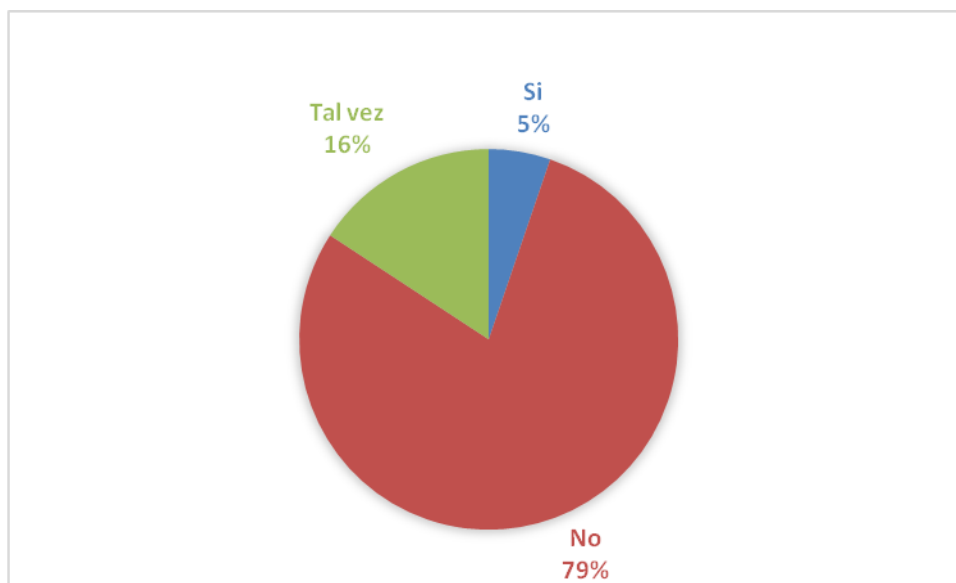


GRÁFICO 3 – ¿TE GUSTARÍA PARTICIPAR EN UN CLUB DE LECTURA VIRTUAL?

## 5. CONCLUSIONES

A través de los clubes de lectura, las bibliotecas han encontrado una herramienta esencial para llevar a cabo muchos de sus objetivos, además de contribuir a la cohesión social. Pese a que los blogs y las redes sociales son instrumentos eficaces y útiles para los miembros de los clubes de lectura familiarizados en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y posibilitan un mayor acceso al conocimiento, muchos usuarios y lectores siguen decantándose por las sesiones presenciales en los clubes de lectura. A corto y medio plazo, parece complicado que el mundo digital vaya a provocar la desaparición de los soportes y los métodos tradicionales, por lo que lo virtual debe verse ahora como un complemento.



En este contexto y en una sociedad cada vez más fracturada por brechas de distinto tipo (social, cultural, digital, intelectual), las bibliotecas y los bibliotecarios han de desempeñar un papel vital como mediadores para que las redes sociales y las herramientas de la Web 2.0 mejoren la actividad presencial.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alcón Jiménez, M.P. (2013). "El Club de Lectura de la Biblioteca Universitaria de Albacete: la experiencia de un club de lectura universitario". *Revista de Unidades de Información. Descripción de Experiencias y Resultados Aplicados*, núm. 3.
- Alonso, P., Calvo, B., Olaz, S., Méndez, M., Ortiz, C., Parrila, B., Solano, S., Torres, M.P., y Zori, P. (2000). "Primer encuentro de clubes de lectura: Biblioteca Pública del Estado de Guadalajara". *Educación y Biblioteca*, vol. 12, núm. 113, p. 4-12.
- Álvarez Álvarez, C., y Pascual Díez, J. (2014). "Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer". *El profesional de la información*, vol. 23, núm. 6, noviembre-diciembre, p. 1386-6710.
- Benito Blázquez, B., y Ordás García, A. (2015). "El club de lectura en la nube". En: CIBES 2015. Congreso Ibero-Americano de Bibliotecas Escolares. *Educación por competencias: reto del milenio para la interculturalidad y la inclusión social*, Madrid, 26-28 de octubre de 2015.
- Carreño, O. (2012). *Clubes de lectura. Obra en movimiento*. Barcelona: Editorial UOC.
- De la Cruz González-Cutre, y Saurin Parra, J. (2013). "Los clubes de lectura en la era digital. Pasado, presente y futuro". En: VI Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. *Bibliotecas públicas: memoria individual, patrimonio global*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 351-358.
- Ferrándiz Soriano, J.U. (2013). "Clubes de lectura virtuales: el modelo por videoconferencia". *Tejuelo: Revista de ANABAD Murcia*, núm. 13, p. 26-35.
- Prieto García, J.A. (2010). "Efectividad de las herramientas de la web social en un club de lectura. El caso del Club de Lectura el Grito". En: V Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. *Biblioteca pública y contenidos digitales: retos y oportunidades*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 311-317.



# BIBLIOTECAS PÚBLICAS, ALIADAS CON LA LECTOESCRITURA CREATIVA INFANTIL

Pilar del Campo Puerta

## **Resumen**

“La participación colectiva de los usuarios de las bibliotecas públicas es posible y muy positiva cuando hay un interés común, porque a las misiones de las bibliotecas (fomento a la lectura, atención y formación de usuarios, atención a las desideratas préstamo interbibliotecario...) puede añadirse el fomento de la escritura creativa, la motivación de los usuarios, atención a las ideas, fomento y puesta en común de las mismas para llegar a un objetivo común”. Esta frase es la que define la actividad que se ha llevado a cabo en dieciséis Bibliotecas Públicas de Madrid, con usuarios infantiles entre 6 y 11 años, pero la misma definición es válida para cualquier colectivo, donde el trabajo en equipo entre personas que, sin conocerse, se sientan unidas por un interés común, que en este caso ha sido hacer el libro titulado El Quijote en Naipes: Las nuevas aventuras del hidalgo caballero sucedidas en el siglo XXI, en conmemoración del IV Centenario de la muerte de Cervantes.

**Palabras clave:** Animación a la lectura, Creación literaria, Literatura infantil, Libro digital

## **Abstract**

"The joint participation from users in public libraries is possible and very positive when there is a project of common interest. To the definitive library statements of promoting reading, user education, lending, interlibrary loan, could be added: to support creative writing, user motivation, attention to ideas and sharing them to reach a common goal". This phrase defines the activity that has made in sixteen Public Libraries of Madrid, with users between 6 and 11 years old. That definition is valid for any group where teamwork among people who without knowing each other is possible. When they feel united by a common interest, which in this case has been to make a digital book called Don Quixote in Playing Cards: The New Adventures of noble knight occurred in the XXI century, commemorating the fourth centenary of the death of Cervantes.

**Keywords:** Children's literature, Digital book, Promoting reading, Support creative writing

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectoescritura es la base fundamental de la enseñanza en los niños. Aprender a leer y escribir al unísono facilita la tarea de comprensión sobre lo que se está haciendo; es una ayuda mutua: el conocimiento de las letras para formar palabras, el copiado de las letras y las palabras, el conocimiento de su significado y descubrir nuevas formas de interpretar el aprendizaje adquirido mediante la expresión, que en principio es artística con dibujos, para más adelante pasar al trazo de la escritura y luego a la expresión escrita.

En todos los ciclos de la educación está presente la lectoescritura y es tarea de los profesionales de la enseñanza ponerla en práctica con métodos adquiridos, o propios, utilizando diferentes recursos (fichas, juegos, láminas...) y mucha implicación por parte de los docentes, hasta lograr el máximo interés de los pupilos.

Ahora bien, superada esta primera etapa de aprendizaje, toca después desarrollar el gusto por la lectura y esta es otra tarea donde la implicación social debe ser mayor y atañe a educadores, familias, bibliotecarios, escritores, editores y libreros. Los tres primeros han de inculcar hábitos y los tres segundos ofrecer variedad. No hace falta detenerse en desarrollar la función y obligación que cada uno de los agentes citados tiene para potenciar y contagiar el gusto por la lectura desde los primeros años del individuo, pues al contrario que otros contagios, la afición por leer debe ser un triunfo de toda la sociedad.

Además, considerando la frase del poeta inglés William Cowper (1731-1800): “El que lee mucho, intentará algún día escribir”, es conveniente abordar la lectoescritura con unas miras más amplias, que no quede solo en lectura y escritura, sino que sirvan para potenciar la imaginación y la creatividad. Si es conveniente utilizar guías para la organización y el desarrollo de programas de animación lectora creando ambientes apropiados en la escuela y en el hogar, igualmente es necesario utilizar herramientas que animen a la escritura creativa, a modo de juego, para hacer comprender a los niños las grandes posibilidades que tiene el lenguaje cuando se combinan las palabras y las frases, además de darles la posibilidad de crear sus propias historias, “...trasladando los textos a su mente, y metafóricamente, con el intercambio comunicativo de experiencias, sentimientos y vivencias...” (Quintanal Díaz, 1999). En definitiva, que saquen al exterior toda la fantasía y potencial creativo que tienen dentro.

Ahora bien, a la frase de Jorge Luis Borges: “El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta el modo imperativo”, valdría añadir que es mejor invitar a leer y escribir de la misma manera que se invita a probar un manjar, con la advertencia de saborearlo y disfrutarlo lentamente; no querrán que se acabe. Y en cuanto a soñar, si contemplamos la frase de Ramón Gómez de la Serna: “El escritor quiere escribir su mentira pero escribe su verdad”, veremos en los textos de los niños que la mentira inventada que escriben es la maravillosa verdad de su fantasía constante.

## 2. LA OBLIGACIÓN DE LEER A CERVANTES

En 2016 se han cumplido 400 años de la muerte de Miguel de Cervantes Saavedra (Alcalá de Henares, 1547 – Madrid 1616), creador de la novela contemporánea y autor de una de las mejores obras de literatura española, Don Quijote de la Mancha, publicada la primera parte en 1605 y la segunda en 1615, donde las aventuras del ingenioso hidalgo son de sobra conocidas –al menos las más representativas, como son las batallas con los cueros de vino y contra los molinos de vientos- gracias a la transmisión oral, la lectura adaptada de la obra para los distintos niveles educativos, con formatos e ilustraciones que atraigan a los lectores.

El cervantista José Manuel Lucía Megías, invita a leer a Cervantes con estas palabras: “¿Qué mejor homenaje le podemos tributar a Miguel de Cervantes a los 400 años de su muerte que leer o releer sus

obras? Cervantes vive en sus obras y sus obras están realmente vivas si hay algún lector que las hace suyas [...] A Cervantes no hay que leerlo porque sea un capítulo obligatorio en la enseñanza. No hay que leerlo con la devoción de quien se está acercando a un monumento del pasado que admira por el tiempo transcurrido. No hay que leerlo en la distancia, de rodillas, desde la adoración. Cervantes sigue siendo moderno y nuestro contemporáneo. Siguen algunas de sus obras ofreciéndonos claves de nuestra vida y nos regalan entretenimiento para poder sobrellevarla de la mejor manera. Miguel de Cervantes nos sigue sorprendiendo con la calidad de su prosa, pero también con la acidez de sus comentarios, la mirada nada benévola sobre su mundo que, al margen del tiempo, sigue siendo el nuestro [...] Leer a Cervantes es leer el origen de la literatura contemporánea. Leer a Cervantes es diversión y entretenimiento, esa risa, esa ironía tan necesaria en la vida. Leer a Cervantes es la sorpresa de la ruptura de los límites entre la realidad y la ficción. Leer a Cervantes es adentrarse en un pensamiento, donde el diálogo, la comprensión del otro, de quien es diferente, y el canto a la voluntad (una forma de libertad personal), son las piedras fundacionales de una nueva vida". (Lucía Megía, 2016)

No obstante, pese a las bondades de la obra cervantina, cabe hacer un inciso sobre la "apetencia lectora" teniendo en cuenta que la obligatoriedad que imponen los programas oficiales, sobre todo a los alumnos de Secundaria y Bachillerato, en ocasiones supone un rechazo lector, pues aunque sea una necesidad conocer de manera profunda las raíces y trayectoria de la Literatura, la falta de entendimiento del lenguaje, el sentido de las expresiones y lo poco atractivo de los temas, supone un rechazo a la obligación de leer en esa edad en la que oponerse a lo impuesto es evidente.

Ahora bien, como en todo, podemos distinguir dos grupos bien diferentes de alumnos: los ávidos lectores y los lectores negativos; comenzaremos por los segundos, pues del primer grupo se hablará más adelante.

Son lectores negativos aquellos a los que la lectura parece hacerles una reacción alérgica y, por lo tanto, la tarea escolar de leer por obligación a autores y textos con los que no se sienten identificados puede provocarles un rechazo a la lectura de "por vida". Por tal motivo se cree oportuno mencionar aquí el trabajo de Antonia M<sup>a</sup> Ortiz Ballesteros, de la Universidad de Castilla-La Mancha sobre El derecho de los jóvenes a "no leer" *El Quijote*, basándose en los derechos del lector y que señala Daniel Pennac en su obra Como una novela (2001); por lo tanto, el lector tiene el derecho: a no leer, a saltar páginas, a no terminar un libro, a releer, a leer cualquier cosa, al "bovarismo", a leer en cualquier sitio, a hojear, a leer en voz alta y el derecho a callar.

Todos estos derechos trasladados a la cuestión sobre la obligación de leer a Cervantes, y más concretamente tener como lectura obligada *El Quijote*, ha llevado a seleccionar capítulos que resulten más atractivos y fáciles de recordar, todo ello atendiendo a cuidadas ediciones para que el trabajo didáctico en las aulas sea más efectivo y llevadero. De este modo, aunque *El Quijote* no sea leído en su totalidad, sí que al menos se pueda identificar el espíritu aventurero del protagonista y las circunstancias que le rodeaban; y de igual forma poder valorar el magnífico legado que su autor, Miguel de Cervantes, dejó para la humanidad.

Por último, podemos hacer alusión también a las célebres reglas de la Biblioteconomía dictadas por el bibliotecario indio Ranganathan, haciendo hincapié en la de que existe un libro para cada lector y un lector para cada libro; por lo que algunos podrían decir: "*El Quijote* es mi libro predilecto...", como fue el caso de José Echegaray<sup>1</sup>, o puede que nunca llegue a serlo por mucho empeño que pongan educadores, familias, bibliotecarios, escritores, editores y libreros.

---

<sup>1</sup> Significativa es la carta con la cual Echegaray se excusó en Alcalá de Henares por no haber escrito algunas páginas para las fiestas [del III Centenario] en la ciudad natal de Cervantes. En aquella ocasión escribió: "El Quijote es mi libro predilecto... (una) creación prodigiosa, que dada mi pequeñez, temería profanarla si pretendiera fabricar cárcel para su inmensidad en unas cuantas cuartillas.", según recoge Storm en El tercer centenario del Don Quijote en 1905 y el nacionalismo español, p. 16.

### 3. LA CREATIVIDAD

Mencionado el “bovarismo” como un derecho del lector, y considerándolo como una “enfermedad de transmisión textual” o lo que es lo mismo “la satisfacción inmediata y exclusiva de nuestras sensaciones: la imaginación brota, los nervios se agitan, el corazón se acelera, la adrenalina sube, se producen identificaciones por doquier, y el cerebro confunde (momentáneamente) lo cotidiano con lo novelesco [...]” (Pennac, 2001) vamos a tener en cuenta aquí al grupo ya citado de ávidos lectores, que suelen decantarse por la lectura a una edad muy temprana, ya en educación infantil con la visualización de imágenes e imaginando los textos en sus pequeñas cabezas, para seguir con éxito en la enseñanza Primaria, culminar en la Secundaria y Bachillerato y, por suerte, seguir de por vida con una lectura en las manos. Además, si a los ávidos lectores les añadimos el derecho al “bovarismo” podremos poner en práctica la lectoescritura creativa: escribir después de haber leído. Aunque es cierto que no todos los lectores están predisuestos, o dotados, para la escritura.

Por otra parte, como es sabido, desde hace mucho tiempo *El Quijote* se presenta no solo en papel y monografía, pues gracias a los creativos otros formatos han servido para difundir la obra cervantina con el fin de llegar a más público a través del teatro, el cine y el humor gráfico pues, “[...] En un momento en que el poder de la imagen es en ciertos ámbitos superior al de la palabra puede resultar efectivo acercar *El Quijote* por medio de imágenes [...] Ofrecerla de otra manera, bajo otra perspectiva, tal vez nos preparará para entenderla o nos motivará a su lectura [...]” (Ortiz Ballesteros, 2005). Es más, si tenemos también en cuenta que cada libro (u obra) tiene una interpretación distinta para cada lector (espectador), llegamos a determinar que *El Quijote*, presentado en cualquier formato, siempre buscando el entretenimiento, pero manteniendo su espíritu (algunos le ven como guía, héroe, optimista, generoso, justo, loco, cuerdo...) puede ser interpretado de manera diferente gracias a la imaginación de cada cual, pues todo lector es a su vez recreador de la historia leída, con el derecho de imaginar. Y es que *El Quijote* es “un libro entretenido” afirmó Varela<sup>2</sup>, como tantos otros lo han hecho después, además de añadir diferentes calificativos positivos.

Llegado a este punto es cuando se va a explicar el trabajo que se ha llevado a cabo en las Bibliotecas Públicas del Ayuntamiento de Madrid con motivo del IV Centenario de Cervantes en 2016.

### 4. EL QUIJOTE EN NAIPES

Ante todo y para no confundir al lector de esta ponencia, diremos que va a encontrarse con dos formas de expresión distintas: una, El Quijote en naipes (nombre común referido a carta de juego) y dos, El Quijote en Naipes (nombre propio referido a un lugar). Aclarado esto resultará más fácil comprender el cambio de significado de esta palabra según su escritura.

Volviendo de nuevo a la ponencia que nos ocupa, hay que decir que todo empezó con la elaboración y presentación de una baraja de cartas, con 42 naipes, alusiva al *Quijote* y bajo el título *El Quijote en naipes*<sup>3</sup>

La mencionada baraja tuvo su debut oficial en la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid en abril de 2015, con motivo de la V Semana Complutense de las Letras. A partir de ese momento su difusión ha sido una constante, presentándose en Madrid capital y

---

<sup>2</sup> Referente a los discursos y las ceremonias oficiales de quienes fueron invitados al homenaje del III Centenario, la Real Academia eligió a Juan Valera (1824) gran representante de la literatura española. “[...] Valera era el único autor de renombre que ya en 1864 había dedicado un amplio ensayo a la obra maestra de Cervantes [...] Según Valera, el Quijote era, en primer lugar, un libro entretenido y no contenía significados ocultos que debieran ser descifrados [...]”, según recoge Storm en *El tercer centenario del Don Quijote en 1905 y el nacionalismo español*, pp. 11-12.

<sup>3</sup> Toda la información de elaboración y difusión de la citada baraja puede verse en: <http://escribir-pensar-vivir.blogspot.com.es/p/el-quiote-en-naipes.html>

localidades como Alcorcón y Alcalá de Henares; también en Segovia, Medina del Campo (Valladolid) y Consuegra (Toledo), por el momento. Y en todas las ocasiones se ha acompañado la baraja con una exposición y actividades para adultos y niños, siendo estos últimos los protagonistas de lo que a continuación sigue.

La participación colectiva de los usuarios de las bibliotecas públicas es posible y muy positiva cuando hay un interés común, porque a las misiones de las bibliotecas (fomento a la lectura, atención y formación de usuarios, atención a las desideratas préstamo interbibliotecario...) puede añadirse el fomento de la escritura creativa, la motivación de los usuarios, atención a las ideas, fomento y puesta en común de las mismas para llegar a un mismo objetivo. Esta es la mejor y más adecuada frase que define la actividad que se ha llevado a cabo en ocho Bibliotecas Públicas de Madrid, con usuarios infantiles entre 6 y 11 años, donde han dado muestras de gran implicación e interés, pues aunque la misma definición pueda ser válida para cualquier grupo de participantes, hay que reconocer que el público infantil es el más receptivo y entusiasta cuando se les plantean nuevos retos. En esta ocasión ha sido escribir un libro.

Un libro que lleva por título *El Quijote en Naipes: Las nuevas aventuras del hidalgo caballero sucedidas en el siglo XXI*, y es el resultado de la actividad de lectoescritura creativa que se ha realizado en las Bibliotecas Públicas: Ana María Matute, José Saramago, Iván de Vargas, Pablo Neruda, Manuel Vázquez Montalbán, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa y Eugenio Trías; aunque también han estado implicadas las Bibliotecas Públicas Pío Baroja, José Hierro, Ángel González, Conde Duque, Gerardo Diego, Miguel Delibes, Francisco Ibáñez y María Zambrano.

Con dicha actividad los participantes han dado luz verde a su lado creativo y original partiendo de la obra y el personaje más conocido de Cervantes, situándolo en la actualidad para seguir con nuevas aventuras; pero curiosamente, la actualidad a la que los niños han transportado a Don Quijote no ha sido la del día a día, a lo visto u oído en medios de comunicación o en conversaciones de adultos, sino que le han transportado a la actualidad de sus lecturas, por lo general fantásticas, donde caben todo tipo de personajes. Han elevado a la máxima potencia su imaginación de lectores para hacer uso del derecho al “bovarismo” y dejarse llevar recreando nuevas aventuras a las que podría enfrentarse Don Quijote de haber nacido en el siglo XXI.

Para poner negro sobre blanco las nuevas aventuras quijotescas se ha trabajado en equipo siguiendo un plan previamente diseñado, donde han sido varios los agentes que han participado. Por un lado, las Bibliotecas Públicas han aportado la difusión de la actividad y el espacio para llevarla a cabo, los usuarios infantiles han participado como lectores, escritores e ilustradores, la persona encargada de hacer la actividad en las diferentes bibliotecas ha motivado a los participantes, y el servicio informático de bibliotecas ha puesto el resultado final de *El Quijote en Naipes: Las nuevas aventuras del hidalgo caballero sucedidas en el siglo XXI* a disposición de todos los lectores de manera digital para que nadie se quede sin leerlo<sup>4</sup>.

El plan de trabajo citado, que se ha desarrollado entre los meses de febrero y septiembre de 2016, ha estado basado en los siguientes puntos:

- 1) Cada biblioteca marcó una fecha y horario de encuentro con los usuarios interesados en realizar la actividad, haciendo una inscripción previa para que los grupos de trabajo no fueran excesivamente numerosos.

---

<sup>4</sup> El libro está accesible en la web de las Bibliotecas Públicas de Madrid, Conmemoración de Cervantes (<http://bit.ly/2eKReDv>).

2) Se partió de la base de que todos eran conocedores del Quijote y sus andanzas, máxime cuando en este 2016 en todos los centros escolares y bibliotecas, además de otros espacios, resaltar la figura del hidalgo y su creador, Miguel de Cervantes, era tema obligado.

3) El primer grupo de trabajo lo tuvo algo más difícil por encontrarse ante una actividad nueva y ellos debían enfrentarse a la temida hoja en blanco. Se produjo una tormenta de ideas para discutir y aclarar diversas cuestiones; y así, con un entusiasmo desbordante, los niños y niñas de la BP Ana María Matute marcaron la directriz del trabajo que iban a seguir los demás.

4) Se trataba de, aprovechando un error tipográfico en la cartelería de una de las exposiciones donde se cambió la palabra naipes por Naipes, hacer un circuito y crear un recorrido, por donde la exposición de la baraja de cartas pasara, hasta llegar a Naipes, considerado éste como el lugar de reposo al que llegaría el Quijote después de pasar por diversas situaciones.

5) Las tormentas de ideas se sucedieron en cada biblioteca, en cada reunión de trabajo, con cada grupo, una vez que los participantes leían los relatos que ya estaban escritos por quienes les precedieron para, sin perder el hilo conductor de la historia, poder avanzar hasta el desenlace final.

6) La participación, en todo momento, fue muy activa; no obstante, en algunos casos, hubo que ajustar la actividad al grupo. Es decir, si algún participante no tenía la edad establecida, se invitaba al adulto acompañante a colaborar, lo que fomentaba las relaciones, por lo general, familiares aunando esfuerzos por el mismo objetivo. Hay que mencionar otro caso concreto, en el que fue un grupo de integración quien acudió con sus monitores y aunque eran muchos los participantes se trabajó en equipos, solución que permitió tener la actividad controlada y ser más efectiva.



**ILUSTRACIONES 1 Y 2 TRABAJO EN EQUIPO**

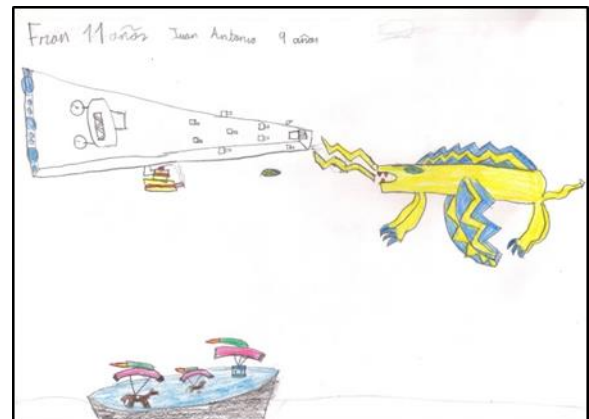
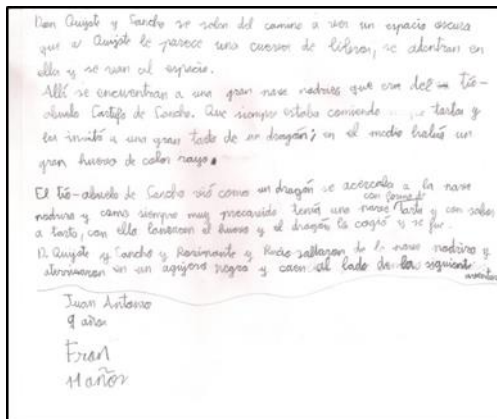
7) Los participantes, en todo momento, han elegido la manera de dejar su aportación en este macrotrabajo: unos solo preferían leer lo acontecido para lanzar nuevas ideas; otros preferían escribir esas ideas en forma de redacción, pero la mayoría, además, han dejado un legado de dibujos para ilustrar El Quijote en Naipes: Las nuevas aventuras del hidalgo caballero sucedidas en el siglo XXI.

8) Por último, con todo lo producido se ha dado forma novelada al texto y se ha ido completando el recorrido desde la primera biblioteca hasta la última, conformado un mapa cartográfico, totalmente ilustrado, a modo de tablero para juego de mesa.





ILUSTRACIONES 3 Y 4 ELABORACIÓN PROPIA DEL GRUPO DE TRABAJO



ILUSTRACIONES 5 Y 6 IMÁGENES 5 Y 6 JUAN ANTONIO (9 AÑOS) Y FRAN (11 AÑOS) USUARIOS DE LA BP MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN. UN EJEMPLO CAPÍTULO X DE LA II PARTE: LO QUE OCURRIÓ CON UN AGUJERO NEGRO.

Ha sido un proceso largo pero cargado de emociones, donde los participantes, ávidos lectores y pequeños escritores han sacado lo mejor de su imaginación para, sin perder los valores del gran libro de la literatura del Siglo de Oro español, añadir historias y personajes que tal vez a Cervantes se le hubieran ocurrido de haber pertenecido a este nuestro siglo.

No obstante, al margen de lo escrito por los niños, lo que realmente cuenta es la participación de unos y otros, así como la colaboración entre ellos pues, sin conocerse los usuarios de unas bibliotecas y otras, han mantenido viva la chispa de una historia, que no deja de ser su propia historia, su propio interés de lectoescritura, partiendo de una lectura común y soñando la misma ilusión de ver su trabajo conjunto hecho realidad, que se presenta en dos partes: la I parte hace alusión al proceso creativo del trabajo conjunto y la II parte recoge las peripecias del caballero andante.

Por aportar datos numéricos y gráficos de la citada actividad tenemos la participación por sexos y la edad de los participantes:



GRÁFICO 1 FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

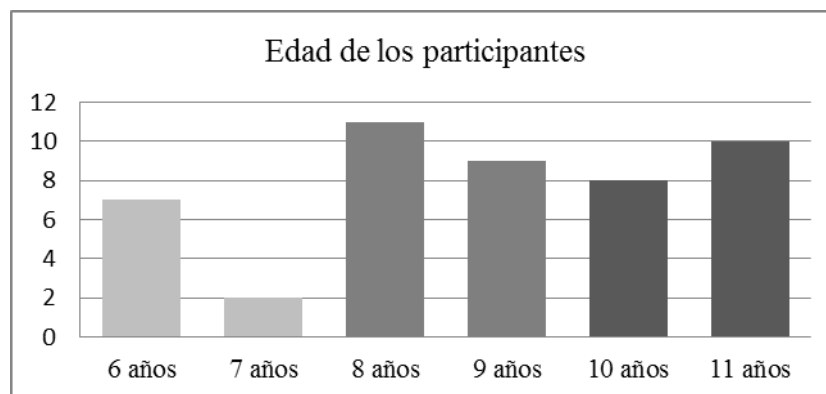


GRÁFICO 2 FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Lo que nos lleva a comprobar que fueron más las niñas apuntadas a la actividad, aunque el interés haya sido el mismo en ambos sexos.

En cuanto a la edad de participación todos los usuarios pertenecen a diferentes ciclos de Educación Primaria: siendo los más representativos los de 8-9 años (segundo ciclo, 3º y 4º E.P.), seguidos de los 10-11 años (tercer ciclo, 4º y 5º E. P.), y por último, los de 6-7 años (primer ciclo, 1º y 2º E. P.). De 5 años hubo una participante, y otra con 12 años, que no figuran en el gráfico.

## 5. EL BENEFICIO DE LA ESCRITURA CREATIVA

Este trabajo de lectoescritura, a la que hemos apellidamos creativa, pone de manifiesto que ambas actividades van de la mano: lectura y escritura en la primera etapa escolar para aprender, y después, lectura para aprender a escribir con creatividad.

Así como hay una edad pautada de aprendizaje para la lectoescritura (aunque cada individuo tenga su edad particular para soltarse), la escritura creativa y la necesidad de transmitir puede llegar en cualquier momento; si bien es cierto que no todo el mundo tiene la necesidad de narrar de manera creativa o fantástica -para la que debe haber una predisposición e incluso es conveniente una preparación previa-, sí que a la mayoría le gustaría dejar un pequeño legado de vivencias y no se atreven a poner nada negro sobre blanco por temor a no estar a la altura de los posibles lectores. Y ahora es cuando cabe señalar frases como: “La primera persona a la que deberías pensar en complacer al escribir un libro es a ti mismo” (Patricia Highsmith, 1921-1975), “Para escribir sólo hay que tener algo que decir” (Camilo José Cela, 1916-2002) o “Escribir sólo conduce a más escritos” (Sidone-Gabrielle Colette, 1873-1954), pues una vez que se prueba el placer –y el dolor- de escribir es difícil dejarlo, ya que “Los verdaderos escritores son aquellos que quieren escribir, necesitan escribir, tienen que escribir (Robert Penn Warren, 1905-1989).

Por lo general todo amante de la escritura lo es de la lectura por ser una de las fuentes de inspiración y modelo de aprendizaje. La lectura es una herramienta básica para los escritores, pues leyendo mucho se tiene más amplia visión de los recursos literarios, los temas, la construcción de los personajes, las diferentes situaciones, el tiempo y el espacio. De igual modo, la actividad de la redacción y los concursos literarios en los colegios, para potenciar la creación literaria en los más pequeños es de suma importancia; así como los talleres de escritura donde aprendan consignas prácticas para incentivarles el mundo creativo, siempre dirigido por alguien que transmita la pasión por la escritura. “El taller de escritura creativa es un trabajo placentero, una aventura en grupo y una tarea de exploración que define el estilo literario personal” (Kohan & Morilla, 1999).

Las bibliotecas tienen esa actividad al servicio de los usuarios, junto con los clubes de lectura. Tomando como ejemplo las de Madrid, tanto las pertenecientes a la Comunidad, como las Municipales, ofrecen el Taller de Creación a los adultos y jóvenes a partir de 14 años, repartido por diferentes bibliotecas y con los siguientes títulos: Cómic, Escritura creativa, Estilo literario, Guión, Literatura personal, Novela, Poesía, Redacción, Redes sociales y Relato breve; es una actividad externa desempeñada por profesionales ajenos a la biblioteca. Sin embargo, por la complejidad del taller no está planteada para niños y cuando se realiza, aunque sea en contadas ocasiones, es el propio personal bibliotecario quien la desarrolla.

Por tanto, es deseo de quien firma esta ponencia que la misma sea útil para quien cree en la necesidad de que la imaginación infantil tenga un lugar destacado en el aprendizaje, no para que todos sean artistas o escritores, sino para potenciar la confianza en el talento, la creatividad, y en la “virtud liberadora de la palabra” (Rodari, 2011).

## 6. CONCLUSIONES

La lectura y la escritura en la etapa escolar son la base fundamental de la educación de los niños pero, una vez aprendidas con soltura, también son herramientas para la creatividad y deben potenciarse. Todos estamos dotados de creatividad y habilidades, pero éstas se atrofian si no se ponen en práctica; la escritura creativa es, además de una demostración artística, una liberación de pensamientos y emociones. Contagiarse del hábito de leer, es un beneficio para toda la sociedad; además, los jóvenes ávidos lectores de hoy, son los potenciales escritores del mañana, por eso ha de procurárseles una buena formación y motivación; que todos los agentes vinculados con su aprendizaje (colegio, familia, biblioteca...) les faciliten el acceso para poner en práctica sus capacidades creativas.

No a todos los niños les gusta leer, por eso a los que sienten especial rechazo por la lectura hay que motivarlos con otros formatos. Tal es el caso del Quijote, que con diferentes adaptaciones: cine, teatro y humor gráfico, ha conseguido llegar a más público de manera atractiva, para cada edad y capacidad de comprensión.

Referente a la lectura, el lector tiene derechos que, igual que le permiten seguir adelante con un libro o dejar su lectura en cualquier punto, está el “bovarismo”, fantasía que permite al lector reescribir la historia leída. Si consideramos, además, que el “bovarismo” puede ser una herramienta de escritura, ésta va a ser muy útil para los escritores que quieran versionar o adaptar una historia. Y eso es lo que se ha hecho en una actividad de lectoescritura creativa en Bibliotecas Públicas Municipales: dar la oportunidad a los lectores más jóvenes de hacer un Quijote adaptado a los tiempos actuales, ateniéndonos a la idea de que si los autores teatrales, los cineastas y otros escritores lo han hecho ¿por qué no los niños?

Interactuar con los usuarios de diferentes bibliotecas públicas es posible cuando se persigue un interés común, como ha sido en este caso la creación de un libro, *El Quijote en Naipes: Las nuevas aventuras del hidalgo caballero sucedidas en el siglo XXI*. Para ello ha sido necesario marcar un plan de trabajo, explicar detalladamente a cada grupo cuál iba ser su tarea dentro del colectivo y alentar hacia el resultado final;

estas han sido las claves para que cada grupo continuara con lo trazado por el equipo anterior y dejase pistas para el siguiente. Una forma de mantener la emoción y el suspense en el trabajo de equipo hasta el final.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

KOHAN, S., Morilla, L. S., 1999. *Hacer escribir a los niños*. Barcelona: Grafein ediciones.

LUCÍA MEGÍAS, J. M., 2016. ABC Cultural. [En línea] Disponible en: [http://www.abc.es/cultura/libros/abci-leer-cervantes-201604180643\\_noticia.html](http://www.abc.es/cultura/libros/abci-leer-cervantes-201604180643_noticia.html) Consulta: 12 septiembre 2016].

ORTIZ BALLESTEROS, A. M., 2005. *El derecho de los jóvenes a no leer El Quijote*. OCNOS, Issue 1, pp. 61-74.

PENNAC, D., 2001. *Como una novela*. 15 ed. Barcelona: Anagrama.

Quintanal Díaz, J., 1999. *Actividades lectoras en la escuela infantil y primaria. Guía para la organización y el desarrollo de programas de Animación Lectora*. Madrid: CCC.

RODARI, G., 2001. *Gramática de la fantasía : Introducción al arte de contar historias*. 1ª ed. 7ª impr. Barcelona: Planeta.

STORM, E., 1996. *El tercer centenario del Don Quijote en 1905*. [En línea] Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-6-96.pdf>

[Consulta: 28 octubre 2016]. Beiler, A., Faria, E. T., & Giraffa, L. (2008). Organizando Comunidades Virtuais no Moodle. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 19. URL: [http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD\\_ROM\\_COMPLETO/minicursos/Minicurso%205-Organizando%20Comunidades%20Virtuais%20no%20Moodle.pdf](http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD_ROM_COMPLETO/minicursos/Minicurso%205-Organizando%20Comunidades%20Virtuais%20no%20Moodle.pdf)

Camarinha-Matos, L. M. & Afsarmanesh, H. (2008). *Concept of Collaboration*. In: Putnik, G. D., Cunha, M. M. Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations. New York: Information Science Reference. (Volume I, A-F). Castells, M. (2011). *A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

# COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN



# COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS E DE DOCENTES DE BIBLIOTECONOMIA

Camila Scopel Prandi Fabres, Dulcinea Sarmiento Rosemberg, Vânia de Lemos Lima Soncim

Universidade Federal do Espírito Santo

## Resumo

Apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou conhecer a percepção de bibliotecários e de docentes de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) sobre CoInfo. Como objetivos específicos foram delineados os seguintes: caracterizar o conceito de CoInfo na percepção dos participantes da pesquisa; verificar as finalidades da CoInfo sob o ponto de vista dos bibliotecários e dos docentes; identificar a partir das opiniões quais habilidades devem ser desenvolvidas para que os bibliotecários sejam considerados competentes em informação; constatar a partir de suas vivências a inserção do assunto na matriz curricular do curso de graduação em Biblioteconomia e averiguar se a Biblioteca, unidade central, do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB) da Universidade desenvolve a formação em CoInfo junto à comunidade universitária. Metodologicamente, quanto aos objetivos, foi realizado um estudo exploratório e no que concerne aos meios utilizados para a produção dos dados, concretizou-se uma pesquisa de campo optando-se pela técnica da entrevista semiestruturada aplicada a uma amostra constituída por três bibliotecários acadêmicos e três docentes de Biblioteconomia que atuam na UFES. Os resultados evidenciam que a percepção dos bibliotecários e dos docentes apresentam aspectos convergentes e divergentes. Convergem no que se refere à definição do conceito, finalidades e habilidades necessárias ao desenvolvimento da CoInfo e divergem quanto à presença de conteúdos curriculares no Curso de Biblioteconomia relativos à formação da CoInfo. Recomenda que outras pesquisas sejam realizadas com o objetivo de colocar em análise o currículo do Curso e as práticas pedagógicas em Biblioteconomia e, se for o caso, ações podem ser sugeridas para sanar a problemática, como a criação de uma disciplina sobre CoInfo; reformulação das ementas das disciplinas que, atualmente, já trabalham esse conteúdo curricular, bem como definir estratégias pedagógicas mais eficientes para o trabalho docente nessa dimensão formativa. Informa que medidas estão sendo tomadas para que a UFES venha a compor a Rede Colaborativa em CoInfo coordenada no Brasil pela Universidade de Brasília em parceria com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

**Palavra-chave:** Competência em Informação. Currículo de Biblioteconomia. Bibliotecário. Docente de Biblioteconomia.

## Abstract

It presents the results of a study that examines perceptions of librarians and librarianship professors of the Federal University of Espírito Santo (UFES) on Competence in Information (CoInfo). The specific objectives the following were outlined: to characterize the concept of CoInfo perception of survey participants; check the purposes of CoInfo from the point of view of librarians and teachers; identify from the views which skills should be developed so that librarians are considered relevant information; note from their experiences inserting the subject in the curriculum of the graduate course in librarianship and see if the Library, central unit, the Integrated Library System (SIB) of the University develops training in

CoInfo by the university community. Methodologically, the aims, was conducted an exploratory study and in relation to the means used to produce the data, materialized was a semi-structured interview fieldwork opted for the technique applied to a sample of three academic librarians and three Librarianship teachers working in UFES. The results show that the perception of librarians and teachers have convergent and divergent aspects. Converge with regard to the definition, purposes and skills necessary for the CoInfo and differ as to the presence of curricular content in Library Science for the formation of CoInfo. It recommends that further research be carried out in order to put in question the curriculum of the course and the pedagogical practices in librarianship and, if any, actions can be suggested to remedy the problem, such as creating a discipline on CoInfo; reformulation of menus of disciplines that currently already working this curriculum content and define more effective teaching strategies for teaching this formative dimension. Informs that steps are being taken to UFES will compose the Collaborative Network CoInfo coordinated in Brazil by the University of Brasilia in partnership with the Brazilian Institute for Information in Science and Technology (IBICT).

**Keywords:** Competence in Information. Librarianship curriculum. Librarian. Library of teaching



## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve os resultados de uma pesquisa<sup>1</sup> que teve como propósito conhecer a percepção de bibliotecários e de docentes de Biblioteconomia sobre a temática Competência em Informação (CoInfo).<sup>2</sup>

Partindo-se do pressuposto de que os docentes de Biblioteconomia devem formar bibliotecários competentes em informação e que esses últimos têm como desafio desenvolverem a CoInfo nos usuários de informação, a questão-problema norteadora do estudo foi assim enunciada: qual a percepção de docentes do curso de graduação em Biblioteconomia e de bibliotecários da Biblioteca Central, unidade coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) sobre o tema Competência em Informação? Para buscar respondê-la estabeleceu-se como objetivo geral conhecer a percepção dos sujeitos delineando-se como objetivos específicos: caracterizar o conceito de CoInfo na percepção dos participantes da pesquisa; verificar as finalidades da CoInfo sob o ponto de vista dos bibliotecários e dos docentes; identificar a partir das opiniões quais habilidades devem ser desenvolvidas para que os bibliotecários sejam considerados competentes em informação; constatar a partir de suas vivências o grau de inserção do assunto na matriz curricular do curso, ambiente empírico da pesquisa, e averiguar se a Biblioteca Central da Universidade desenvolve a formação em CoInfo junto à comunidade universitária.

Vários pesquisadores e profissionais pelo mundo a fora têm se preocupado com a formação da CoInfo dada a sua relevância para o desenvolvimento social, educativo, cultural e científico das nações. No Brasil, inúmeros estudiosos colaboram não apenas para o aumento quantitativo da produção científica, mas, sobretudo demonstram o seu comprometimento com a qualidade das discussões, experiências e pesquisas, cujos resultados são socializados por meio de eventos e da literatura técnico-científica especializada em Ciência da Informação e Biblioteconomia. Sendo assim, buscou-se o aporte teórico em vários autores destacando-se, entre eles, Regina Célia Baptista Belluzzo que corrobora a premissa defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) mediante o Manifesto pela Educação do Século XXI, qual seja: *a CoInfo está intimamente relacionada à ideia de que os indivíduos necessitam aprender a aprender ao longo da vida*. Para esta autora é estratégica a integração e colaboração entre professores e bibliotecários no desempenho de suas funções sociais por meio de processos educativos visando ao prolongamento do aprendizado produzido durante o período escolar de modo que os conhecimentos adquiridos tornem-se a base de uma reflexividade necessária à vida.

O tema começou a ser discutido na década de 1970 quando surgiu nos Estados Unidos, época em que o bibliotecário americano Paul Zurkowski (1974) adotou a expressão *information literacy* no relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities* (Dudziak, 2003). Desde então o conceito vem sendo traduzido de várias maneiras (alfabetização informacional, competência informacional, letramento, literacia, fluência informacional) e tem assumido inúmeras conotações. Mas, como diz Belluzzo (2014, 56), quando surgiu “[...] o conceito estava relacionado a habilidades e conhecimentos voltados à informação para resolução de problemas e tomada de decisões”. Atualmente, entre as várias abordagens sobre o conceito concordamos com as reflexões de Belluzzo (2014, 55).

*“A opção em torno do termo mais adequado para figurar como a tradução do termo em inglês [information literacy] é para ‘Competência em Informação’ por ser também reconhecido e por não apresentar adjetivações do ponto de vista semântico. Além disso, salienta-se que, recentemente, conta-se com a indicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na publicação de autoria de Horton Júnior (2013), que definiu como sendo essa terminologia a mais indicada*

<sup>1</sup> Originariamente refere-se a uma pesquisa realizada a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso de Biblioteconomia.

<sup>2</sup> Sigla utilizada pela docente e pesquisadora Regina Célia Belluzzo (Universidade Estadual de São Paulo) para identificação do termo.

para representar a tradução do termo para o português do Brasil, inserindo essa expressão oficialmente em seu logo de representação dos diferentes países envolvidos com essa temática”.

Metodologicamente, quanto aos objetivos, foi realizado um estudo exploratório e no que concerne aos meios utilizados para a produção dos dados, concretizou-se uma pesquisa de campo optando-se pela técnica da entrevista semiestruturada aplicada a uma amostra constituída por três bibliotecários acadêmicos e três docentes de Biblioteconomia que atuam na UFES. Os dados obtidos foram organizados e sistematizados a partir de categorias de análise correspondentes aos objetivos específicos delineados, cujos procedimentos facilitaram a abordagem qualitativa dos mesmos.

## 2. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para Dudziak, Gabriel & Villela (2000), uma pessoa competente em informação é alguém que sabe como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação, como usar a informação para aprender e como construir conhecimento. Quanto ao conceito de acordo com Belluzzo, Kobayashi & Feres (2004), a Colnfo é um conjunto de comportamentos, habilidades e ações que envolvem o acesso e uso da informação de forma adequada, tendo em vista a necessidade da construção do conhecimento e a intervenção na realidade social.

Norteados por essas premissas desejamos saber com qual conceito os profissionais operam em seu cotidiano. Nessa direção os docentes disseram: “Colnfo na minha percepção seria o uso da informação. Então, a maneira como a pessoa vai fazer uso da informação e como essa informação vai servir na sua vida cotidiana seja ela no trabalho e pessoal” (D1); “[...] imagino que competência em informação é a pessoa ser capaz de buscar a informação adequada [...]” (D3); “[...] quando aquele indivíduo consegue identificar as fontes de informação ao seu entorno e a partir dessa identificação ele consegue fazer uma seleção adequada das fontes de informação que são inerentes àquele tema de pesquisa. Consegue depois dessa seleção, estabelecer também uma análise de conteúdo, dentro dessas fontes que ele conseguiu recuperar através do sistema de recuperação da informação [...]” (D2).

Conforme Dudziak (2003, 28-29), sete objetivos devem ser alcançados para a formação de indivíduos na perspectiva da Colnfo, quais sejam:

*“Saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão; conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz; avaliem criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos; usem e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais, considerem as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência; sejam aprendizes independentes; aprendam ao longo da vida”.*

Sendo assim, à luz das categorias apresentadas por Dudziak (2003) verifica-se que um dos professores (D2) mencionou o conjunto de habilidades que um indivíduo necessita desenvolver para ser considerado competente em informação. Apesar de não ter indicado a importância de saber usar a informação para a finalidade que disparou a necessidade dela, como o fez D1, que citou o uso mesmo que de modo parcial, reduzindo a Colnfo a apenas ao uso da informação tal como o fez D3 que conceituou o tema trazendo a noção de que competente é aquele que sabe buscar a informação adequada.

Por sua vez os bibliotecários também vinculam o conceito de Colnfo ao saber fazer, alegando que cabe ao bibliotecário de referência ser competente em informação no que diz respeito à busca e recuperação da informação:

*“O grande diferencial que se pode falar a respeito [da Colnfo] é a qualificação profissional, às vezes, o profissional tem uma bagagem grande no processamento técnico e quando chega ao serviço de referência fica perdido, porque ele tem que ter multiconhecimento, desde onde faz a classificação e até a catalogação. Quem não tem a vivência no setor de referência não faz um bom atendimento porque, às vezes, necessariamente, no computador você coloca duas palavras, quanto mais palavras você colocar menos ele vai achar, talvez, não tendo aquelas palavras no título, ele não recupera a informação, entendeu?” (B1).*

Igualmente aos docentes B3 não conceituou a Colnfo trazendo todas as etapas informadas por Dudziak (2003), mas averiguou que competente em informação é aquele:

*“[...] que sabe lidar com as fontes de informação que ele pode fazer uso. Então além da conversão e do entendimento de um dado que ele tem pra compreensão de uma informação, ele tem que saber lidar também com as estratégias de busca, com a linguagem, que deve representar não a linguagem natural, somente aquilo da mesma forma que ele se expressa, mas sim entender como a informação acaba se moldando em bases de dados. E, também, em um contexto mais tradicional de fontes impressas e outras mídias [...]. Então o sujeito é competente na medida em que ele sabe lidar com essas fontes de informação e sabe filtrar e recuperar [a informação que necessita]”.*

Posto isso, verifica-se que os participantes do estudo lidam com a noção de Colnfo preconizada pela literatura técnico-científica apesar de não mencionaram o conjunto de etapas que deve ser desenvolvida concomitantemente para tornar os indivíduos competentes em informação tal como dispõe a *American Library Association (ALA)* (1989) que para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando necessita de informação e ser hábil para localiza-la, avalia-la e usa-la efetivamente.

### 3. FINALIDADES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA OPINIÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO

Para Belluzzo (2014, 55), “O ponto central do desenvolvimento de competências na sociedade contemporânea e, principalmente no contexto organizacional, não é mais somente o acesso à informação, mas o que se fazer com o uso da informação”. Nessa direção, a Colnfo deve ser observada como um aspecto relevante no contexto social, que advém de duas dimensões: “[...] a primeira, um domínio de saberes e de habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática na realidade, e a segunda, uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social” (BELLUZZO, 2007, 34)

De acordo com Trein (2013) são necessárias habilidades para acessar e usar a informação, que estão estreitamente ligadas à condição de *analisar, comunicar e interpretar o aprendido*. Por outro lado, essas habilidades requerem, minimamente, dos indivíduos o domínio da estrutura da área de conhecimento em que o conteúdo a ser recuperado está situado e sabedoria para usá-lo visando a satisfazer a necessidade de informação que o levou a busca-lo. Nessa perspectiva, uma das docentes inferiu: “[...] isso tem implicações, por exemplo, uma pessoa que não estudou, não frequentou a escola, não vai fazer o uso da informação como nós fazemos, porque ela não tem condições teóricas e técnicas, mas ela também não vai deixar de ter competência em informação no mundo dela” (D1).

Por isso, os docentes do Curso de Biblioteconomia da UFES, participantes da pesquisa, concluem que cabe ao bibliotecário orientarem os usuários no acesso, busca e uso da informação desejada, pois “A

competência em informação pode transformar a sua prática” (D1). No entanto, para desempenhar essa função o próprio profissional deve ser hábil para acessar e buscar a informação solicitada. Assim diz D2 é “[...] através das fontes que ele vai conseguir orientar o seu público, ou seja, os seus usuários, os seus clientes”.

Igualmente os bibliotecários afirmam que as finalidades da ColInfo são pautadas pelo conhecimento sobre a recuperação da informação em quaisquer suportes e formatos em que ela se apresente.

*“[...] você é competente em informação quando tem uma necessidade de informação e consegue encontra-la não importa em qual suporte esteja se está em acervo físico, em meio eletrônico, se está dentro dessa biblioteca, ou em nível nacional ou internacional, o que importa é que consiga essa informação. Acho que a competência é isso” (B2).*

*“[...] ser competente é sem dúvida, saber localizar as informações que são necessárias e são demandadas. Então, eu penso que o sujeito atinge esse nível de competência em informação e de capacitação em informação, à medida que ele saiba filtrar e saiba reconhecer qual é de fato a informação necessária a ele. Porque, dentro de um turbilhão de informações que somos bombardeados a todos os momentos, saber identificar qual é a informação de forma precisa acaba tornando o sujeito competente” (B3).*

Em suma, “[...] a finalidade na competência em informação é você ter o feedback, é a pessoa procurar e você conseguir atender [...] e por essa facilidade de conhecer o acervo da Biblioteca Central, eu te garanto que ninguém aqui conhece o acervo como eu conheço, porque eu faço a reposição de livros na BC há muitos anos, e praticamente tenho todo o acervo na cabeça” (B1). Afinal, um profissional competente em informação que reconhece que a dimensão pedagógica do seu trabalho adquire uma postura compatível com as finalidades da ColInfo (saber acessar e usar a informação), adota atitudes autônomas e responsáveis por suas ações e sabe avaliar as situações, calcular e assumir os riscos (Bassetto & Belluzzo, 2013).

#### 4. OS BIBLIOTECÁRIOS E AS HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA SEREM CONSIDERADOS COMPETENTES EM INFORMAÇÃO

De acordo com Casarin, Coneglian & Santos (2010), a formação acadêmica do bibliotecário deve propiciar no decorrer da formação em Biblioteconomia o desenvolvimento das habilidades que envolvem os processos informacionais de busca, seleção, avaliação, disseminação e recuperação da informação. Conforme Bassetto & Belluzzo (2013, 9):

*“É importante ressaltar que essas competências envolvem: acesso, uso, recuperação, interpretação da informação e de conteúdos em plataformas digitais e em rede, com o fim de controlar, antecipar problemas, bem como comunicar as necessidades decorrentes, respondendo de forma eficiente a um ambiente em constante mutação. Portanto, é necessário mais do que um conhecimento de base, sendo importantes as técnicas para explorar, fazer conexões e dar utilidade prática à informação veiculada na sociedade”.*

Segundo Casarin, Coneglian & Santos (2010, 260):

*“Os indivíduos podem desenvolver habilidades relativas ao manuseio dos diversos recursos informacionais, conhecimentos sobre as diversas fontes de informações existentes, valores que permitem que o indivíduo reconheça suas necessidades informacionais e saibam acessar, avaliar e apropriar as informações recuperadas e atitudes para pensar criticamente diante do universo informacional”.*

Ainda para os autores (2010, 261), a ColInfo: “[...] mostra ‘os caminhos que devem ser trilhados’ por um indivíduo no processo de busca, recuperação, avaliação e apropriação de informações, uma vez que trabalha habilidades, atitudes, conhecimentos e valores que devem ser incorporados nesse processo”.

Neste contexto buscamos identificar as habilidades necessárias para que o próprio bibliotecário seja competente em informação, pois cabe a ele desenvolver programas de competência em informação para que as unidades de informação, especialmente as bibliotecas escolares e universitárias desempenhem suas funções junto à sociedade. Percebemos que ao responderem a pergunta, os docentes, o fizeram utilizando pontos de vista diferenciados. Por exemplo, um deles destacou as dimensões ética e social do trabalho bibliotecário mencionando “Em primeiro lugar nós temos que ter competência para gerenciar a informação, para buscar e disponibilizar no sentido amplo, essa é a função primeira do bibliotecário. Como eu vou atuar profissionalmente para cumprir a função, eticamente dentro dos parâmetros que a sociedade exige, a sociedade como um todo, nos aspectos político, econômico, social e cultural” (D1).

Todavia, D2 abordou pontualmente as habilidades que o bibliotecário precisa desenvolver para ser considerado competente em informação, quando diz: “O bibliotecário tem que ter essa competência de saber identificar quais são as fontes de informação adequadas de acordo com o que o usuário está precisando. Além de identificar ele precisa selecionar as fontes fidedignas de acordo com aquele assunto que ele está demandando. Selecionando ele precisa ter a competência de disseminar as informações oriundas dessas fontes e de uma maneira precisa [...] Então é basicamente: identificar, selecionar, disseminar e saber organizar essas informações também” (D2).

Para B1 “[...] além de buscar o livro na estante, tenho que tentar informar ao usuário como é feita essa busca. [...] O profissional quando está na referência tem que ser conhecedor do acervo. [...] Ninguém quer trabalhar na referência. Com medo do atendimento, com medo do feedback, com medo porque não tem esse conhecimento”.

Outros bibliotecários julgam importante o domínio da linguagem de busca e sua compatibilidade com o sistema de informação a ser utilizado em face da demanda dos usuários.

*“O trabalho com a linguagem é também dado como uma estratégia. Então, por exemplo, se eu tenho uma temática, porque todo pesquisador precisa estabelecer uma temática, sem uma temática ele não pode ir pra frente do computador demandar pesquisa, se a necessidade de informação dele é: pressão arterial alta em mulheres grávidas adolescentes e adultas. Então, pressão arterial alta: tem algum outro termo que esteja no mesmo campo semântico? Tem, hipertensão, qual operador booleano que você pode usar entre um e outro? Tem também um outro termo que poderia substituir os dois? Tem eclampsia, por exemplo, então você vê que o conhecimento da linguagem é também uma estratégia para que ele possa ampliar e restringir” (B2).*

*“O que a gente percebe, muitas vezes, até de uma forma mais simples, que o grande entrave entre o usuário e o sistema de recuperação da informação, em um ambiente eletrônico, de fato é a linguagem. Os dois feedbacks que nós tivemos, eles lidaram muito com a questão da linguagem, de assim como nós apresentamos no treinamento de formar um quadro pra observar as variações dos termos, em termos de sinônimos, de palavras cognatas, campo semântico, tudo isso. Então, a gente tem percebido que evoluir nesta questão da linguagem é o caminho mais próximo de adquirir a competência em informação. A gente enxerga isso como um grande entrave porque [...] se o sujeito não evoluir no campo da linguagem, não vai adiantar de nada ele avançar tanto no conhecimento das bases tampouco das estratégias” (B3).*

*“[...] se o bibliotecário de referência tivesse conhecimentos apurados, ou num nível mais aprofundado, ele desempenharia muito mais o trabalho de referência no sentido de: o usuário chega e solicita um livro, mas não sabe informar o autor e nem título, porém, sabe qual assunto deseja. Por esse assunto ele não consegue achar no catálogo. Aí ele procura o bibliotecário, se este é competente em informação ele vai*

*achar [a informação] em qualquer outro local. Então, todos os bibliotecários da referência deveriam ter competência em informação, para que possam ajudar aos seus usuários, não só no acervo do SIB da UFES, mas ampliar isso” (B2).*

Os participantes B2 e B3 permitem apreender que se preocupam com as habilidades e conhecimentos necessários ao profissional de referência e sua atuação junto aos usuários, enfatizando-se a relevância da utilização adequada da linguagem durante o processo de busca da informação em um sistema automatizado. Reafirma-se, assim, que a ColInfo traduz-se pela capacidade de obter autonomia na seleção, avaliação e processamento de informações, o que inclui a alfabetização digital como pressuposto do desenvolvimento de habilidades de aprendizagem relacionadas aos meios e recursos digitais e eletrônicos (García-Moreno, 2011).

## 5. COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFES

Um dos objetivos da pesquisa foi averiguar a inserção dos conteúdos relacionados à ColInfo no currículo do Curso de Biblioteconomia da UFES. Ao serem perguntados sobre o assunto, os docentes emitiram as seguintes opiniões: “Os docentes ensinam essa competência em todas as disciplinas, principalmente em disciplinas específicas como Serviço de Recuperação da Informação e Estudo de Usuários” (D1); “Eu acho que competência [em Informação] vai desde ‘Estudo de Usuários’ passando por ‘Serviços de Recuperação da Informação I e II’, mas também perpassa, no meu modo de ver, de uma maneira transversal toda a matriz curricular do Curso” (D2). Ainda com o mesmo objetivo questionamos aos bibliotecários: o Curso forma o futuro bibliotecário para ser competente em informação e, ao mesmo tempo, desenvolver nos usuários a ColInfo? Eles responderam:

*“Eu não conheço detidamente a grade curricular do curso [...] mas, o que posso perceber, sendo que o meu parâmetro pra fazer essa inferência são os estagiários do 7º período do estágio obrigatório, é que eles chegam com uma carência do manuseio de tecnologia. Na experiência de docência como voluntário no departamento [de Biblioteconomia] em Fontes de Informação, percebi que os alunos já no quarto período também não detinham competência [digital] para lidar com as tecnologias, bem como os alunos do primeiro período, mesmo aqueles que sabiam lidar com [as redes sociais], mas quando se fala da tecnologia, não é só usar o computador, mas conversar com o sistema automatizado. Eu diria que dentro desse universo que estou analisando eu infiro que o curso não forma o futuro bibliotecário para ser competente em informação. Não sei se essa carência é do curso em termos de grade curricular ou se o corpo discente não tá absorvendo o que tá acontecendo. Eu sei que eles chegam aqui com essa carência” (B2).*

*“Eu acho que há um distanciamento muito grande entre o que é praticado, o que se exige, e o que é ensinado. No ano em que eu saí em 2008, o Curso passava por uma revisão de currículo e se levantava bastante a bandeira de se incluir disciplinas vinculadas à tecnologia. [...] o maior parâmetro para essa opinião são os estagiários. Particularmente no ano passado, quando estivemos atuando como professor voluntário no Curso, constatamos que o que é ensinado está muito além do que é necessário para o bibliotecário ser Competente em Informação. Vou tomar um exemplo [...] para quê tratar de modelagem de dados em termos tão específicos se o sujeito não sabe o funcionamento de uma base de dados? Ou quais os recursos que ele tem para operar dentro de uma base de dados? Quais recursos que podem auxiliar na recuperação da informação? Quais são as principais fontes de informação? Os bibliotecários, infelizmente, saem sem esse conhecimento. Analisando a disciplina de Fontes de Informação, que é uma das mais fundamentais dentro do Curso de Biblioteconomia, não é dada durante o curso inteiro dentro do laboratório com o professor demonstrando quais são as principais fontes de informação. Observamos que isso gera uma carência dos estudantes em conhecer essas fontes” (B3).*

Logo, ao contrário do que acreditam à unanimidade os professores, os bibliotecários dizem que o Curso não forma os bibliotecários para serem competentes em informação. O depoimento de B3 é bastante significativo quando enfatiza a importância da disciplina Fontes de Informação no contexto da ColInfo. Entretanto, observa-se certa confusão conceitual quando eles tomam a ColInfo como sinônimo de competência digital. A formação em ColInfo não deve ser reduzida a busca e recuperação da informação em fontes on-line, pois se trata de um processo que envolve várias etapas de aprendizagem. De certo como revela Kuhlthau (1993) citada por Dudziak, Gabriel & Vilela (2000, 7).

*“A cada avanço tecnológico, a educação de usuários dos Serviços de Informação torna se mais importante. Cresce também a necessidade de adequação dos sistemas a seus usuários, de maneira a incorporar a dinâmica da construção de conhecimento, com seus reveses como a incerteza e a ansiedade. Somente planejar melhores formas de orientar as pessoas quanto a fontes e tecnologias não resolve adequadamente tais problemas”.*

## 6. O DESENVOLVIMENTO DA COINFO POR BIBLIOTECÁRIOS DA BIBLIOTECA CENTRAL DO SIB/UFES

Conforme Belluzzo, Kobayashi & Feres (2005) é importante a integração entre professores e bibliotecários no papel de ensinar as pessoas a prolongarem o aprendizado da escola para além da escola, de forma que os conhecimentos adquiridos se tornem funcionais, a ponto de serem empregados na vida profissional e no cotidiano. Diante disso, buscamos saber se a BC da UFES desenvolve a formação em ColInfo junto à comunidade universitária os bibliotecários B2 e B3 informaram:

*“Há cerca de quatro anos implementamos o desenvolvimento de ColInfo. [...] e com o avanço do tempo observamos que os docentes passaram a nos respeitar bastante. [...] eles avaliam de forma muito positiva e têm validado e corroborado esse programa de capacitação e desenvolvimento de competências. Então, é fundamental o papel do bibliotecário como educador. [...] entre um trabalho de tratamento técnico, que tem uma importância fundamental e um trabalho de formação de competência de usuário, tanto os usuários como os docentes e a comunidade universitária, sem dúvida dão mais valor a esse trabalho de formação de competências” (B3).*

*“Até o ano passado não havia possibilidade [de observar o grau de desenvolvimento da competência em informação dos usuários] uma vez que não tínhamos um feedback dos nossos usuários. Eles vinham, recebiam a capacitação, as instruções e retornavam esporadicamente. Não sabíamos dizer como é que estavam sendo as pesquisas deles. Nesse ano tivemos uma pequena demonstração de que [as capacitações] geram, uma vez que vinculamos a capacitação em “Portal de Periódicos da Capes [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]” a “fontes de informação online”. Isso já mostrou no segundo curso, usuários implementando as estratégias de busca informadas no primeiro curso, e com muita competência” (B2).*

*“Em 2014, tivemos o reconhecimento do trabalho diante da comunidade universitária, e também a oportunidade de dar dois cursos de 20 horas cada uma pelo Departamento de Desenvolvimento de Pessoas e foi ofertado para técnicos e docentes [...]. Em 2015, inovamos trazendo a oferta aberta para a comunidade, Antes as demandas surgiam por grupos de usuários interessados no portal ou por professores com as turmas, ou por grupos de pesquisa, agora decidimos abrir pra toda a comunidade. Outra ação relevante que observamos e que demandou uma outra atividade nossa, foi que eram duas andorinhas para tratar de 50 cursos de pós-graduação, 70 cursos de graduação em 4 ou 5 campi. Então vimos que isso era impossível [...] cooptamos os bibliotecários das bibliotecas setoriais localizadas nos campi de Vitória e, posteriormente, trabalharemos com o pessoal de Alegre e São Mateus” [...]. (B3).*

Observamos que os bibliotecários da BC, autores dos depoimentos, levam a Biblioteca a se envolver com a formação da ColInfo e trabalham em consonância com o que Dudziak, Gabriel & Vilela (2000, 15) ressaltam sobre a relevância da relação entre Educação de Usuários e ColInfo. Trata-se de uma atividade que aumenta a relevância da formação do bibliotecário como mediador pedagógico. Como afirma B2: “[...] o bibliotecário é um educador, não tem como fugir, a biblioteca é um espaço pedagógico. O bibliotecário e a biblioteca trabalham afim com a docência, de uma forma muito estreita uma vez que o bibliotecário participa desse processo educativo”.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu concluir que a percepção dos bibliotecários e dos docentes apresentam aspectos convergentes e divergentes. Convergem no que se refere à definição do conceito, finalidades e habilidades necessárias ao desenvolvimento da ColInfo. Em suma, na percepção dos participantes da pesquisa, uma pessoa competente em informação aprendeu a aprender quando sabe como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação, como usar a informação para aprender, como construir conhecimento (Dudziak, Gabriel & Vilela, 2000).

A divergência, por outro lado, é explicitada quando o segmento docente afirma que o currículo do Curso propicia a formação de bibliotecários em ColInfo e os bibliotecários informam que isso não ocorre, pelo menos, não do modo como deveria, pois mesmo que os conteúdos sejam apresentados aos alunos de Biblioteconomia, a formação efetiva dependerá de como esses conteúdos estão sendo ministrados.

Entretanto, paradoxalmente, considerando as práticas de formação das ColInfo que vêm sendo empreendidas por bibliotecários da BC da UFES, egressos do Curso, então, como esses profissionais adquiriram conhecimentos, habilidades e atitudes para executarem as ações formativas em ColInfo? As competências estão sendo desenvolvidas em serviço já que em nível de formação inicial isso não ocorre?

Recomendamos, nesse sentido, que outras pesquisas sejam realizadas com o objetivo de colocar em análise o currículo do Curso e as práticas pedagógicas em Biblioteconomia e, se for o caso, ações podem ser sugeridas para sanar a problemática. Por exemplo, a criação de uma disciplina sobre ColInfo, reformulação das ementas das disciplinas que, atualmente, já trabalham esse conteúdo curricular, bem como definir estratégias pedagógicas mais eficientes para o trabalho docente nessa dimensão formativa.

Neste contexto, constatou-se a necessidade de ampliar o escopo de profissionais envolvidos com a ColInfo, por isso, medidas estão sendo tomadas para que a UFES venha a compor a Rede Colaborativa em ColInfo coordenada no Brasil pela Universidade de Brasília em parceria com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O objetivo geral da Rede Colaborativa é contribuir para a melhoria dos processos de ColInfo nas bibliotecas acadêmicas e trocar experiências e conhecimentos que possam enriquecer a formação dos usuários. Orientando-se pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, teoria e prática e pela interlocução com diferentes disciplinas e entre docentes e bibliotecários a Rede visa ainda a ampliar o debate, divulgar iniciativas, auxiliar na difusão dos conhecimentos produzidos e congregar temas relacionados à ColInfo (Simeão, [2015?]).

Reitera-se que em face da realidade social em que vivemos, a importância do desenvolvimento da ColInfo como atividade estratégica em prol da formação do cidadão, reveste-se da dimensão educativa do trabalho do bibliotecário e da relevância da sua formação como pesquisador.

## 8. REFERÊNCIAS



- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (1989) Presidential Committee on Information Literacy: final report. Washington, D. C. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. [Acessado: 5 set. 2016].
- BELLUZZO, R. C. B. (2014) O conhecimento, as redes e a competência em formação (CoInfo) na sociedade contemporânea: uma proposta de articulação conceitual. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, Paraíba, 4. p. 48-63.
- BELLUZZO, R. C. (2007) *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. 2. ed. Bauru: Cá entre Nós.
- BELLUZZO, R. C. B., KOBAYASHI, M. do C. M. e FERES, G. G. (2005) Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, 6 (2). p. 30-50.
- BASSETTO, C. L. e BELLUZZO, R. C. B. (2013) A competência em informação como diferencial competitivo para os profissionais de informação no contexto da sociedade informacional. In: 25th Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, Florianópolis, 2013. Anais eletrônicos... Florianópolis. Disponível em: <<http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1483>>. [Acessado: 2 set. 2016].
- CASARIN, H. de C. S., CONEGLIAN, A. L. O. e SANTOS, C. A. dos. (2010) Competência em informação e sua avaliação. In: VALENTIM, Marta Lúcia Pomim. (Org.). *Gestão, mediação e uso da informação*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- GARCÍA-MORENO, M. A. (2011) As tecnologias da informação e comunicação no contexto da alfabetização digital e informacional. In: CUEVAS, A., SIMEÃO, E. (Coord.). *Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social*. Brasília: DF, Thesaurus.
- SIMEÃO, E. [2015?] Projeto C.I. na UnB. Brasília, DF: UnB, Faculdade de Ciência da Informação.
- TREIN, J. M. (2013) A evolução da temática competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2006 a 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia). Universidade Federal de Santa Catarina – Curso de Biblioteconomia, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114158>>. [Acesso em: 2 set. 2016]. Beiler, A., Faria, E. T., & Giraffa, L. (2008). Organizando Comunidades Virtuais no Moodle. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 19. URL: [http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD\\_ROM\\_COMPLETO/minicursos/Minicurso%205-Organizando%20Comunidades%20Virtuais%20no%20Moodle.pdf](http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD_ROM_COMPLETO/minicursos/Minicurso%205-Organizando%20Comunidades%20Virtuais%20no%20Moodle.pdf)



# VISIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE EL IMPACTO DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

María Pinto Molina

Universidad de Granada

## **Resumen**

Se pretende conocer cómo los profesores universitarios perciben la alfabetización informacional (ALFIN) en el marco curricular del estudiante, y si esa percepción es diferente en las distintas áreas científicas. Se intenta también saber cómo definen e interiorizan las competencias informacionales, y las posibles diferencias disciplinares en cuanto a las actitudes y enfoques de cada una de ellas. Un cuestionario basado en dieciséis competencias básicas se ha aplicado a un número significativo de profesores y departamentos de una misma institución, la Universidad de Granada. Los datos se han analizado mediante el uso de metodologías estadísticas, tanto descriptiva como inferencial. Los resultados señalan que más de la mitad de los profesores encuestados se inclinan por una concepción de ALFIN convencional y académica. Pero hay también un porcentaje significativo de docentes que tienen una visión sesgada del tema. La mayoría de ellos piensan que las competencias informacionales son relevantes para sus estudiantes. Consideran “muy importantes” las competencias relacionadas con la comunicación-difusión y búsqueda de información, mientras que las relativas al procesamiento y evaluación se valoran como “importantes”. Los niveles de consistencia o correlación entre las valoraciones de las competencias determinan dos grupos de profesores: mientras los de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Artes y Humanidades muestran un grado de correlación aceptable, aunque moderado, entre sus percepciones de las competencias informacionales, esa coherencia entre percepciones es algo menor en sus colegas de Ciencias y Disciplinas Técnicas. Se requiere un conocimiento más profundo de la relación del profesorado con ALFIN, especialmente desde el punto de vista de sus valores subjetivos, percepciones y opiniones. En este sentido, debería fomentarse una mayor presencia de cursos online sobre el tema.

**Palabras clave:** ALFIN; Competencias informacionales; profesorado universitario; Percepciones.

## **Abstract**

It pretends understand how university teachers perceive informational alfabetization inside the students core curriculum and compare that perception between sciences fields. It trys also to know how to define and internalise informational skills and their discipline differences about attitude and focuses. A survey based on sixteen basics skilss has been applied to a significant number of teachers from departments of Universidad de Granada. All the data has been analysed using stadisticts methodologies as descriptive as infencive. The results mark that half of the teachers are inclined for a kind of academical and conventional informational alfabetization. There is a significative percentage of teachers whose vision about the topic is not deep enough. Most of them reckon that informational alfabetization is relevant for their students. They consider as very important the skills related to difusion and comunicacion as well as information searching. While processing and evaluation are only important. The differents levels between the

valuations about competencies determine two group of teachers: While health science, social science, law, arts and humanities have an acceptable correlation mak, Bbtween engineers studies the coherence is lower. It's require a deeper knowledge about informational knowledge in teachers, specially from the point of view of their subjectives values, perceptions and opinions. On this sens, It should encourage a biggere presence of online courses about the topic.

**Keywords:** ALFIN; Informational competences, university teacher, perceptions

## 1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de las percepciones y actitudes del profesorado sobre ALFIN es una cuestión interesante de la que se sabe muy poco, pues los trabajos son escasos. En el actual entorno académico donde la formación en competencias informacionales es importante, hay que reconocer el papel clave de los docentes como facilitadores de los procesos de aprendizaje. Es importante que los profesores estén al menos moderadamente alfabetizados en información para contribuir a la formación de los estudiantes en el uso de la información.

En este estudio se parte de una triple conceptualización de ALFIN. La primera, de corte académico, es entendida como “un conjunto de habilidades necesarias para encontrar, recuperar, analizar y utilizar la información”. El segundo enfoque es de tipo pedagógico y se basa en la capacidad de ese tipo de alfabetización para lograr un aprendizaje autónomo y permanente. La tercera opción, de naturaleza tecnológica, está más relacionada con el dominio de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

El objetivo general de este estudio es, por un lado, evaluar la importancia concedida por el profesorado a cada una de esas competencias informacionales (CI), y por otro descubrir las diferencias de sus actitudes hacia la alfabetización informacional en las cinco áreas de conocimiento (Ciencias, y Disciplinas Técnicas, Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas).

Se trata de un estudio pionero en el contexto de las universidades españolas, basado en un modelo de evaluación subjetiva que evalúa las percepciones y actitudes del profesorado, como agente intermediario en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 2. REVISION DE LA LITERATURA

La educación superior no puede producir estudiantes competentes si no cuenta con unos docentes que estén alfabetizados en información, que manejen las competencias informacionales y digitales relativas a la búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información. Uno de los pilares básicos para comprender las necesidades de alfabetización informacional pasa por la investigación de las percepciones y actitudes del profesorado, así como por el análisis de sus prácticas pedagógicas. De ahí que la comprensión de las percepciones y actitudes del profesorado sobre ALFIN sea una cuestión de interés creciente, como señalan Cannon, (1994); Gonzales, (2001); Gullikson, (2006); Leckie & Fullerton, (1999); Badke, (2008); Dacosta (2010); Bury (2011); Vander Meer et al. (2012); Nilsen (2012); Dubicki, (2013); y Pinto (2016). Desde una perspectiva fenomenográfica, destacan los estudios de Webber et al., (2005) y Boon et al., (2007); mientras que con un enfoque tecnológico sobresalen los estudios de Markauskaite (2007) y McGee & Diaz (2007). Como puede comprobarse, se trata de una perspectiva relativamente reciente.

Son numerosos los autores que han escrito sobre la dependencia disciplinar de ALFIN en el contexto universitario, como entre otros Grafstein (2002); Pinto & Sales (2008); Talja & Maula (2003); Tuominen et al., (2005); Anderson & May (2010); Farrell & Badke (2015). Algunos estudios analizan las diferencias disciplinares entre las percepciones del profesorado (Boon et al. 2007; Saunders 2012), o de los estudiantes (Pinto & Sales 2015; Head & Eisenberg 2010). Sin embargo, no se localizan trabajos que engloben a ambos colectivos de un modo conjunto y comparativo. Tan solo hay algunas excepciones desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje, como Bernstein et al. (1995) y Fletcher et al., (2012), que señalan que la evaluación de ALFIN tiene un gran impacto en los resultados globales de aprendizaje. Dubicki (2013) ha explorado tanto las percepciones del profesorado en cuanto al dominio de las competencias informacionales del estudiantado, como el nivel de familiarización del profesorado con las normas de ALFIN y el grado de incorporación en su vida académica. Se reconoce la utilidad de incorporar la formación en competencias informacionales en el plan de estudios (Floyd et al. 2008), aunque algunos

autores (Gullikson 2006; Leckie & Fullerton 1999) analizan las divergencias que hay entre la importancia que concede el profesorado a las CI y lo que realmente hace para incorporarlas a la formación del estudiante. Pero la integración en el curriculum significa normalmente que esas competencias se enseñen en el contexto de un programa disciplinar (Dacosta 2010).

### 3. METODOLOGIA

Para abordar esta investigación se diseñó un cuestionario específico, partiendo de la adaptación y validación del cuestionario IL-HUMASS para la evaluación diagnóstica del nivel de competencias informacionales, con el desarrollo de sub-competencias y tareas específicas para el profesorado.

En la selección de la muestra de profesorado se utilizó como fuente la web oficial del Vicerrectorado de Enseñanzas de Grado y Posgrado de la UGR (<http://grados.ugr.es/>). Como dato de partida, hay que decir que la UGR imparte 64 grados y cuenta con 116 departamentos (<https://www.ugr.es/pages/departamentos>). Tomando como referencia las cinco áreas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, y Enseñanzas Técnicas), se eligieron los diecisiete grados que habían participado en la investigación con los estudiantes. Para la elección de la muestra de profesorado se tuvieron en cuenta estos dos criterios: que fuera profesorado permanente y no permanente, de ambos sexos, y que hubieran participado en proyectos de innovación docente. Se elaboró una base de datos con el profesorado existente, que en el curso 2011-12 era de 3.701 personas, siendo 2.207 el número de funcionarios de cuerpos docentes universitarios y 1.494 la cifra correspondiente a personal docente e investigador contratado. Se contactó personalmente con ellos y se les explicó el proyecto invitándoles a participar de manera voluntaria. Se estableció que la muestra de profesores para cada grado debía oscilar entre 25-30 personas. Participó una muestra de 479 profesores pertenecientes a 58 departamentos universitarios que imparten docencia en dieciocho títulos de grado, cifra que suponen el 12.94% del profesorado y el 26% de los grados impartidos en la UGR.

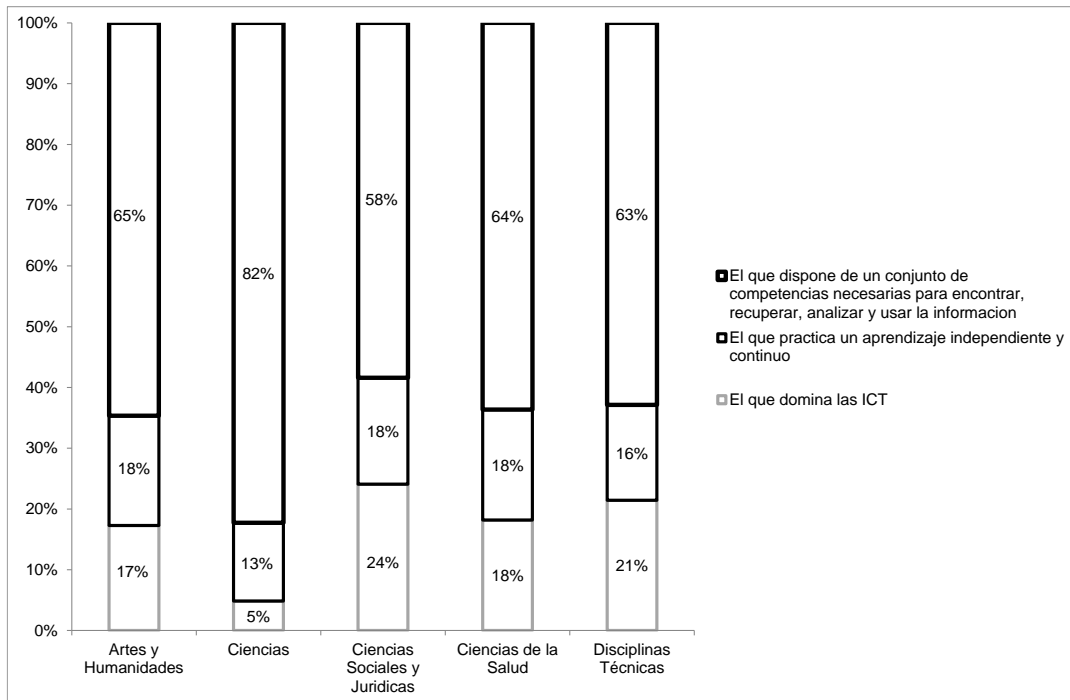
En cuanto al instrumento de evaluación, se empleó una versión simplificada del cuestionario IL-HUMASS validado en anteriores investigaciones, que permite conocer la percepción del profesorado en relación con el concepto de ALFIN en todas sus facetas, y conocer la importancia asignada por los encuestados a estas macro-competencias clave: *búsqueda*, *evaluación*, *procesamiento* y *comunicación /difusión* de la información. El cuestionario se elaboró en formatos papel y on-line (<http://infocompetencias.com/il-humass-profesores/>), y su administración fue personalizada tanto vía email (mediante un link al sitio web) como de forma presencial (previa cita concertada con el profesor) con la asistencia del mismo investigador del equipo para garantizar la consistencia de la recogida. Se recogen cuatro categorías macro competenciales (búsqueda de información, evaluación, procesamiento y comunicación-difusión) y sus correspondientes competencias.

Con carácter previo, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo para conocer las características esenciales de la muestra y los parámetros más representativos. Seguidamente, un análisis de correlaciones nos ha permitido descubrir las diferencias significativas de las percepciones competenciales del profesorado en las cinco áreas consideradas. En ambos casos, se ha usado el software IBM SPSS Statistics 20.

### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis de los resultados y en relación con las distintas concepciones que el profesorado tiene de ALFIN, se observa que el 65 % de los profesores encuestados se ha identificado con su concepción académica (Gráfico 1). El 18 % de la muestra se declara a favor de la concepción tecnológica y el 17% se inclina por la concepción pedagógica. En cuanto a las áreas de conocimiento, se observa que en todas ellas prima la concepción académica, especialmente en el área de Ciencias. Sin embargo, en Ciencias

Sociales y Jurídicas se encuentra el mayor porcentaje de profesores (42%) que apoyan las concepciones parciales (pedagógica o tecnológica). En todo caso, las concepciones del profesorado encuestado de las cinco áreas de conocimiento no muestran diferencias significativas.



En relación a la importancia que el profesorado concede a las macrocompetencias de búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación/difusión, se pone de manifiesto que las puntuaciones medias de la importancia concedida por los profesores a cada macro-competencia son muy similares si comparamos las cinco áreas en estudio (Gráfico 2). Las macro-competencias de comunicación /difusión y búsqueda de información, son consideradas por el profesorado como muy importantes (puntuaciones superiores a 8.00), siendo las áreas mejor puntuadas las de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas. Por otra parte, las categorías de procesamiento y evaluación de información se valoran algo menos por el profesorado, perteneciendo al nivel de importantes (puntuaciones entre 7.00 y 8.00).

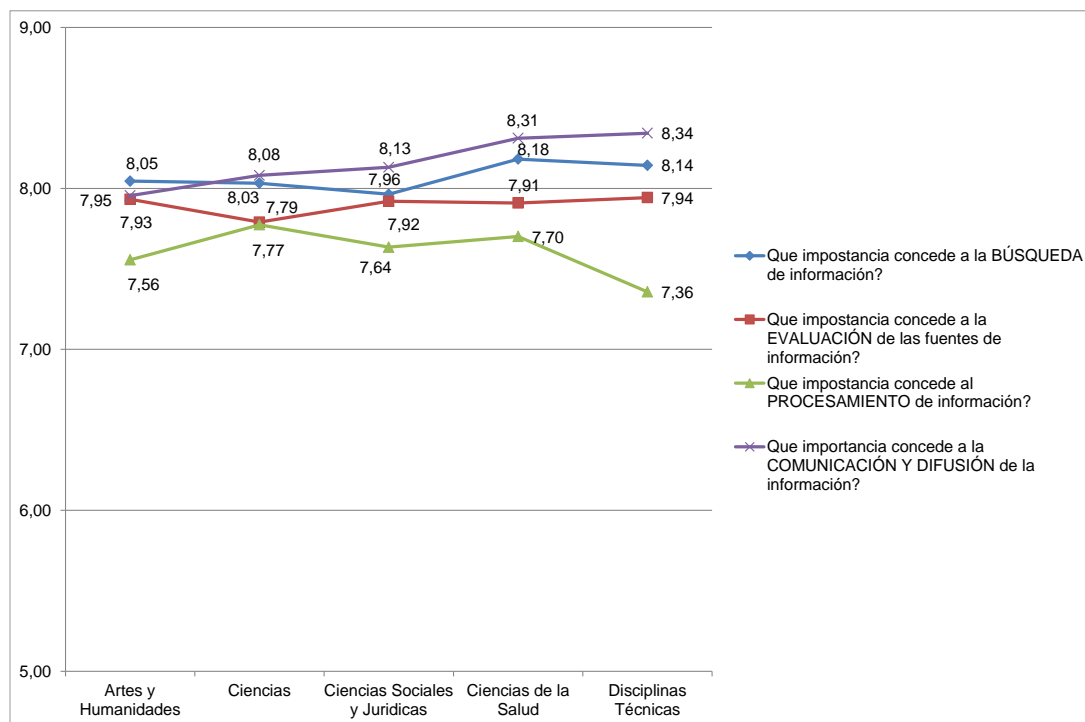


GRÁFICO 2: VALORES MEDIOS DE LAS MACRO COMPETENCIAS INFORMACIONALES

Si analizamos cada una de las macro competencias de manera independiente, se observa que la mayor concentración de puntuaciones se despliega en la categoría *búsqueda de información* y sus cuatro competencias básicas. Todas ellas se valoran como importantes por el profesorado de las cinco áreas participantes. Es destacable la concentración de puntuaciones medias en el área de Ciencias de la Salud.

En el caso de la macro competencia *evaluación* de la información, se observa que las puntuaciones aparecen ligeramente más dispersas. Con mejor puntuación se encuentran las competencias de reconocimiento de las ideas principales de un texto y evaluación de la calidad y actualización de las fuentes de información.

Dos de las cuatro competencias de la categoría *procesamiento de información* son consideradas como importantes por una mayoría de profesores en todas las áreas: *esquematización* y *resumen de fuentes de información* y *reconocimiento de la estructura textual*. Ambas son de naturaleza cognitiva. Las otras dos competencias, relacionadas con el uso de las TIC, ofrecen puntuaciones inferiores y se consideran “moderadamente” importantes.

Entre las competencias de la categoría *comunicación-difusión*, los profesores encuestados de todas las áreas de estudio consideraron muy importante la competencia *escribir un texto*. En el otro extremo, como menos importante y con puntuaciones más bajas, se sitúan la competencia sobre *el conocimiento legal y ético del uso de la información*.

Además de este análisis descriptivo de las competencias, este estudio pretende descubrir las diferencias de actitudes del profesorado hacia las competencias informacionales, en función de las áreas de conocimiento a la que pertenecen y de las especificidades de su comportamiento informacional. En las áreas de *Ciencias de la Salud*, *Ciencias Sociales-Jurídicas*, y *Artes-Humanidades* encontramos correlaciones entre las competencias informacionales que son significativas estadísticamente, aunque a nivel moderado (coeficientes entre 0.400 y 0.699). Entre todos los posibles pares formados por las dieciséis competencias de la encuesta, la proporción de estas correlaciones moderadas es importante. (Gráfico 3).



Correlaciones de Spearman

		Búsqueda					Evaluación					Procesamiento					Comunicación				
		S1	S2	S3	S4	S5	E1	E2	E3	E4	E5	P1	P2	P3	P4	P5	C1	C2	C3	C4	C5
Búsqueda	S1																				
	S2																				
	S3																				
	S4																				
	S5																				
Evaluación	E1																				
	E2																				
	E3																				
	E4																				
	E5																				
Procesamiento	P1																				
	P2																				
	P3																				
	P4																				
	P5																				
Comunicación	C1																				
	C2																				
	C3																				
	C4																				
	C5																				

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**GRAFICO 3. CORRELACIONES ENTRE LA IMPORTANCIA CONCEDIDA A LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES POR PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS**

Por otra parte, en las áreas de *Ciencias y Enseñanzas Técnicas* hay un menor nivel de correlaciones significativas entre pares de competencias (Gráfico 4).

Correlaciones de Spearman

		Búsqueda					Evaluación					Procesamiento					Comunicación				
		S1	S2	S3	S4	S5	E1	E2	E3	E4	E5	P1	P2	P3	P4	P5	C1	C2	C3	C4	C5
Búsqueda	S1																				
	S2																				
	S3																				
	S4																				
	S5																				
Evaluación	E1																				
	E2																				
	E3																				
	E4																				
	E5																				
Procesamiento	P1																				
	P2																				
	P3																				
	P4																				
	P5																				
Comunicación	C1																				
	C2																				
	C3																				
	C4																				
	C5																				

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**GRAFICO 4. CORRELACIONES ENTRE LA IMPORTANCIA CONCEDIDA A LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES POR PROFESORES DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS**

Estos resultados coinciden con los descritos por Leckie & Fullerton (1999), cuando afirman que “puede que la incorporación de la alfabetización informacional a la educación en ciencia e ingeniería este asociada

a las actitudes y prácticas del profesorado, muchos de los cuales son más indiferentes al papel de la biblioteca en la educación de los estudiantes que sus colegas de ciencias sociales y humanidades”.

De las dieciséis competencias analizadas en el cuestionario, hay siete que pueden considerarse transversales para todas las áreas, al no encontrarse diferencias significativas. En estos casos, el profesorado podría mejorar su motivación en ALFIN mediante el uso de programas de formación comunes a todas las ramas de conocimiento. Estas competencias de carácter transversal son las siguientes: acceder a las fuentes bibliográficas; acceder a las fuentes electrónicas; evaluar la calidad y actualidad de las fuentes de información; usar gestores de referencias; esquematizar y resumir fuentes de información; instalar y usar programas estadísticos y de ordenador, y escribir textos.

Sin embargo, hay otras competencias cuya formación debe ser exclusiva para los profesores de determinadas áreas. Es el caso del área de *Artes y Humanidades*, donde las competencias relativas al *reconocimiento de las ideas principales en un texto, conocimiento de los distintos tipos de fuentes de información en el dominio, reconocimiento de la estructura textual, y conocimiento ético y legal sobre el uso de la información*, requieren de sesiones formativas específicas, en función de los hábitos y comportamiento informacional de los usuarios de estas áreas.

Igual sucede con las competencias sobre *conocimiento de los principales autores e instituciones en el dominio, conocimiento de los distintos tipos de fuentes de información en el dominio, hablar en público y hablar en otro idioma, desarrollar presentaciones académicas y difundir información en Internet*, cuya formación/concienciación debería ser específica para los profesores del área de *Ciencias*. Por otra parte, la competencia *conocimiento de las estrategias de búsqueda*, debería impartirse en exclusiva para los profesores de *Enseñanzas Técnicas*.

## 5. CONCLUSIONES

Desde una perspectiva global, las puntuaciones medias asignadas a las competencias informacionales por los profesores universitarios encuestados son aceptables en las cuatro categorías: *búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación/difusión* de la información. No obstante, se observa que estos niveles medios pueden ser mejorados. Hay dos categorías competenciales que destacan en cuanto a los niveles de concienciación del profesorado. Estas son las de *búsqueda y comunicación/difusión*, cuyas puntuaciones medias se asemejan al nivel de “importantes”, con algunas competencias como “muy importantes”. Ambas categorías competenciales representan la visión más pragmática, y al mismo tiempo superficial, de ALFIN.

Sin embargo, esa concienciación sobre la importancia disminuye en el caso de las macro-competencias de *evaluación y procesamiento*, percibidas por el profesorado con unas puntuaciones medias que hemos considerado como “moderadamente” importantes. Estas competencias se relacionan con una visión más cognitiva y profunda de ALFIN.

En suma, los profesores encuestados de *Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales-Jurídicas y Artes y Humanidades* muestran un mayor estado de concienciación sobre la importancia de ALFIN que los de *Ciencias y Enseñanzas Técnicas*, siendo necesario en este caso desarrollar algunas propuestas de mejora orientadas a la motivación y formación práctica.

Por último, se evidencia la necesidad de una mayor comprensión de la relación del profesorado con la *Alfabetización Informacional*, especialmente desde el punto de vista de sus valores subjetivos, percepciones y opiniones. En este línea, estamos trabajando desde un enfoque fenomenográfico que facilite información cualitativa sobre la importancia de estos valores intrínsecos, y cómo influyen en las reacciones del profesorado con ALFIN en general, y con las competencias informacionales en particular.

## 6. REFERENCIAS

- Anderson, K. & May, F.A., 2010. Does the Method of Instruction Matter ? An Experimental Examination of Information Literacy Instruction in the Online, Blended, and Face-to-Face Classrooms. *The Journal of Academic Librarianship*, 36(6), pp.495–500.
- Badke, W., 2008. Information Literacy and Faculty. *Online*, 32(3), p.47.
- Bernstein, P. et al., 1995. Shifting Students and Faculty to a PBL Curriculum: Attitudes Changed and Lessons Learned. *Academic Medicine*, 70(3), pp.245–247.
- Boon, S., Johnston, B. & Webber, S., 2007. A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. *Journal of Documentation*, 63(2), pp.204–228.
- Bury, S., 2011. Faculty attitudes, perceptions and experiences of information literacy: a study across multiple disciplines at York University, Canada. *Journal of Information Literacy*, 5(1), pp.45–64.
- Cannon, A., 1994. Faculty Survey on Library Research Instruction. *Reference & User Services Quarterly*, 33(4), pp.524–41.
- Dacosta, J.W., 2010. Is There an Information Literacy Skills Gap to Be Bridged? An Examination of Faculty Perceptions and Activities Relating to Information Literacy in the United States and England. *College & Research Libraries*, 71(3), pp.203–222.
- Dubicki, E., 2013. Faculty perceptions of students ' information literacy skills competencies. *Journal of Information Literacy*, 7(2), pp.97–125.
- Farrell, R. & Badke, W., 2015. Situating information literacy in the disciplines. *Reference Services Review*, 43(2), pp.319–340.
- Fletcher, R.B. et al., 2012. Faculty and Students Conceptions of Assessment in Higher Education. *Higher Education*, 64(1), pp.119–133.
- Floyd, D.M., Colvin, G. & Bodur, Y., 2008. A faculty–librarian collaboration for developing information literacy skills among preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), pp.368–376.
- Gonzales, R., 2001. Opinions and experiences of university faculty regarding library research instruction. Results of a web-based survey at the University of Southern Colorado. *Research Strategies*, 18(3), pp.191–201.
- Grafstein, A., 2002. A Discipline-Based Approach to Information Literacy. *Journal of Academic Librarianship*, 28(4), pp.197–204.
- Gullikson, S., 2006. Faculty Perceptions of ACRL's Information Literacy Competency Standards for Higher Education. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(6), pp.583–592.
- Head, A.J. & Eisenberg, M.B., 2010. Project information literacy progress report: How college students evaluate and use information in the digital age. , pp.1–72. Available at: [http://projectinfolit.org/pdfs/PIL\\_Fall2010\\_Survey\\_FullReport1.pdf](http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2010_Survey_FullReport1.pdf).
- Leckie, G.J. & Fullerton, A., 1999. Information Literacy in Science and Engineering Undergraduate Education : Faculty Attitudes and Pedagogical Practices. *College & Research Libraries*, 60(1), pp.9–29.

- Markauskaite, L., 2007. Exploring the structure of trainee teachers' ICT literacy: the main components of, and relationships between, general cognitive and technical capabilities. *Educational Technology Research and Development*, 55(6), pp.547–572.
- McGee, P. & Diaz, V., 2007. Wikis and Podcasts and Blogs! Oh, My! What Is a Faculty Member Supposed to Do? *EDUCAUSE*, 42(5), pp.28–41.
- Vander Meer, P.F., Perez-Stable, M.A. & Sachs, D.E., 2012. Framing a Strategy. Exploring Faculty Attitudes toward Library Instruction and Technology Preferences to Enhance Information Literacy. *Reference & User Services Quarterly*, 52(2), pp.109–122.
- Nilsen, C., 2012. Faculty perceptions of librarian-led information literacy instruction in postsecondary education. In *Libraries Now: Inspiring, Surprising, Empowering*. Helsinki: IFLA, pp. 1–25.
- Pinto, M., 2016. Assessing disciplinary differences in faculty perceptions of information literacy competencies. *Aslib Journal of Information Management*, 68(2), pp.227–247.
- Pinto, M. & Sales, D., 2008. INFOLITRANS: a model for the development of information competence for translators. *Journal of Documentation*, 64(3), pp.413–437.
- Pinto, M. & Sales, D., 2015. Uncovering information literacy's disciplinary differences through students' attitudes: An empirical study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 47(3), pp.204–215.
- Saunders, L., 2012. Faculty Perspectives on Information Literacy as a Student Learning Outcome. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(4), pp.226–236.
- Singh, A.B., 2005. A Report on Faculty Perceptions of Students' Information Literacy Competencies in Journalism and Mass Communication Programs: The ACEJMC Survey. *College & Research Libraries*, 66(4), pp.294–311.
- Talja, S. & Maula, H., 2003. Reasons for the use and non use of electronic journals and databases: A domain analytical study in four scholarly disciplines. *Journal of Documentation*, 59(6), pp.673–691.
- Tuominen, K., Savolainen, R. & Talja, S., 2005. Information literacy as a sociotechnical practice. *Library Quarterly*, 75(3), pp.329–345.
- Webber, S., Boon, S.J. & Johnston, B.R., 2005. A comparison of UK academics' conceptions of information literacy in two disciplines: English and marketing. *Library and Information Research*, 29(93), pp.4–15.

# IMPLANTAÇÃO DA REDE DE COLABORAÇÃO DO CONTADOR DE HISTÓRIAS: DIÁLOGOS SOBRE A COMPETÊNCIA NARRATIVA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Meri Nadia Marques Gerlin

Universidade Federal do Espírito Santo

## Resumo

As novas tecnologias de informação e comunicação ampliam as conexões dos narradores de histórias, estimulando o compartilhamento e a produção de conhecimentos voltados para uma profissão em permanente constituição. Esse cenário encaminha ao objetivo de trabalhar com a implantação do “Modelo de rede de colaboração do contador de histórias”, ao evidenciar competências em informação e narrativa necessárias para uma conexão efetiva em contextos presenciais e virtuais do Espírito Santo. A combinação de estudos exploratórios e descritivos enquadra-se num tipo de pesquisa qualitativa e quantitativa. Em relação aos procedimentos, assume as características de uma pesquisa participativa. Apesar da baixa participação dos narradores de histórias em ambientes de colaboração voltados para a sua área de atuação, visualiza-se um sujeito competente informacionalmente e interessado em participar de uma rede de colaboração no campo da contação de histórias. Com as ações alimentadas por uma abordagem transdisciplinar, iniciou-se o diálogo em torno do processo de implantação da rede de colaboração composta pelos contadores de histórias e efetivamente voltada para as necessidades desse grupo de narradores. Perante ao grupo envolvido no processo assume-se a responsabilidade de trabalhar com diretrizes para um constante aperfeiçoamento da arquitetura da informação de uma rede híbrida (presencial e virtual, virtual e presencial).

**Palavra-chave:** Competência em informação. Competência Narrativa. Arquitetura da informação. Rede de colaboração.

## Abstract

The information and communication technologies are widely open to storytellers, encouraging knowledge exchange and production oriented to non-stop professions. On this environment the objective of cooperation working from “storyteller net model” gives informational skills for effective links in face-to-face environment as well as virtual portals from Espírito Santo. The combination of investigation and description is part of a qualitative and quantitative studio. Regarding the procedures, it takes the feature of participative investigation. In spite of slow participatin of storytellers in cooperatives environments, the point of view came from a informational skilly person who is interested in take part of a cooperative net of narration by storytellers. Transdisciplinary standpoint, the dialogye started with the process of implementation of the networking of storytellers, with the perspective of the special needs of a special team of storytellers. The team accepts the working responsibility of a constant improvement of informational arquitecture with an hybrid net (face-to-face and virtual)

**Keywords:** Informational competences, narrative competences, informational arquitecture, networking.

## 1. INTRODUÇÃO

A velocidade com que o narrador de histórias contemporâneo<sup>1</sup> aprendeu a lidar com as tecnologias de comunicação comprova a sua capacidade de adaptação aos suportes de transmissão e também de acompanhar a revolução vivida no campo das comunicações (Gerlin, Simeão, 2016). Esse profissional<sup>2</sup> conta com uma diversidade de ferramentas tecnológicas que viabilizam a ampliação e a divulgação de seu trabalho. O acesso às redes de comunicação potencializado pelas tecnologias de informação torna possível a busca e a recuperação de uma gama de informações no campo da narrativa oral.

Conectando milhões de sujeitos por meio de seus computadores e outros equipamentos eletrônicos, a *web* (ambiente em rede da internet) fortalece a eclosão dessa nova esfera de relação social, contribuindo com a transição de um mundo descentralizado para a *era das redes distribuídas* (Ugarte, 2008). O contador de histórias depara-se com um mundo cada vez mais interconectado que o conduz à “[...] democratização da informação e à inclusão social, pois o ciberespaço é o meio que pode facilitar o compartilhamento de informação e de conhecimento entre os atores sociais convencionando a aprendizagem” (Belluzzo; Feres, 2015, p. 13).

As redes de conhecimento tornaram-se uma ferramenta de sobrevivência essencial para o indivíduo, facilitando a gestão da incerteza, o apoio social e, finalmente, a ascensão na carreira. Aqueles que têm as habilidades adequadas para obter e integrar informações provavelmente estarão mais satisfeitos e serão mais produtivos (Johnson, 2011, p. 18).

O espaço virtual - ou ciberespaço - fortalece o uso de recursos tecnológicos (computadores, celulares, etc.), facilitando as conexões dos sujeitos narradores em redes digitais. “Desenha e redesenha várias vezes a figura de um labirinto móvel, em expansão, sem plano possível, universal [...] desprovida de significado central, esse sistema de desordem, essa transparência labiríntica” (Lévy, 2010, p. 113). Amplia o poder de conexão do narrador de histórias em espaços presenciais por meio de uma intervenção social. Estimula o compartilhamento e a produção de conhecimentos de uma área de atuação envolvida em contextos culturais e educacionais.

Esse movimento resulta na experimentação de processos de comunicação coletivas e, por conta disso, na abertura de um novo espaço de comunicação. Cabe, então, ao sujeito narrador e a tantos outros profissionais explorar as potencialidades de um “[...] ambiente inédito [que] resulta das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas técnicas dentro de uma perspectiva humanista” (Lévy, 2010, p. 12).

Nesse (novo) cenário percebe-se um sujeito social que se apropria das tecnologias de informação, ao absorver influências dos meios de comunicação para preservar a oralidade em redes de colaboração (Simeão, 2006). Mesmo diante das inúmeras possibilidades que ligam os contadores de histórias em redes digitais e sociais na era da informação, constantemente se deparam com barreiras para uma efetiva conexão e, por conseguinte, no processo de busca, acesso, uso e compartilhamento da informação narrativa (Gerlin, Simeão, 2015).

Essas dificuldades, muitas vezes, são ocasionadas pelo desconhecimento dos mecanismos de utilização em sistemas de recuperação de informações narrativas viabilizados pela Internet. O que não significa que o mesmo não ocorra com sistemas de informações mais tradicionais, como no caso do acervo presencial

---

<sup>1</sup> Referencia-se um o sujeito narrador que aprende artesanalmente o seu ofício no seio de sua comunidade em que atua ou aquele sujeito que participa de cursos de formação no meio urbano aperfeiçoando-se profissionalmente para atuar em escolas, nas bibliotecas, na web e em outros territórios de atuação (Gerlin, 2015).

<sup>2</sup> Profissão que penetra nos centros urbanos e comunidades mais tradicionais, definindo ao longo dos séculos XX e XXI uma atividade que se fortalece com a prática da narrativa oral (Matos, 2014).

de uma biblioteca pública por exemplo (Gerlin, 2015). Esse cenário encaminha as ações de extensão e pesquisa universitária, desenvolvidas no Estado do Espírito Santo<sup>3</sup>, ao objetivo de *trabalhar com a implantação do “Modelo de rede de colaboração do contador de histórias (Reconta)”, evidenciando as competências em informação e narrativa necessárias para uma conexão efetiva em contextos presenciais e virtuais* desse Estado.

A competência em informação é entendida como um processo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e habilidades específicas que conduz ao acesso, ao uso da informação e a produção de conhecimento, representando um entendimento acerca da identificação de habilidades necessárias ao contador de histórias (Belluzzo, 2007; 2013).

*A competência em Informação, enquanto competência funcional, na sociedade contemporânea torna-se, pois, crucial para a realização de cada cidadão e para a sua plena integração social. O seu desenvolvimento capacita os indivíduos para o acesso, a seleção, a gestão e a avaliação da informação necessária à vida profissional, social e pessoal (Belluzzo; Feres, 2015, p. 8).*

Esse tipo de competência é importante no ambiente da biblioteca escolar, universidade e de outras “[...] instituições educacionais e sociedades profissionais que procuram responder ao desafio de trabalhar com informação narrativa, formando geralmente os indivíduos conectados em redes e preparando-os para os desafios do novo século” (Gerlin; Simeão, 2016, p. 283). Torna possível contextos de busca e recuperação da informação, requerendo ao narrador de histórias contemporâneo um aprendizado permanente e articulado no campo da competência narrativa e em informação.

Considerar estruturas de informação e comunicação que são cotidianamente apreendidas na sociedade da informação<sup>4</sup> por esse sujeito narrador, torna-se uma necessidade incontestável, assim como, refletir sobre a competência narrativa do contador de histórias. “A narração oral é política e transgressora quando agrega os ouvintes, seja na rua, na praça [...] oferece indagações, questionamentos, alegria, riso, descontração, aproximações, harmonia, fraternidade” (Busatto, 2011, p. 35).

Esse tipo de competência somente é possível por meio do desenvolvimento de uma atividade cultural e política que é composta por habilidades específicas (saberes, fazeres e atitudes) adquiridas com a experiência e em atividades de formação promovidas em espaços presenciais e virtuais, como seminários, chats, cursos, blogs, oficinas e outras estruturas de aprendizagens formais e informais (Gerlin, 2015).

As habilidades comunicativas e técnicas que compõem a competência narrativa, permite ao sujeito narrador transmitir a palavra oral em diversos espaços de informação, educação e cultura. Desse modo, ao adquirir habilidades específicas o contador de histórias efetiva processos de comunicação com seu público em espetáculos com performances elaboradas, domínio de técnicas corporais e vocais (Fleck, 2007). Com o advento do uso de recursos tecnológicos o contador de histórias deve cada vez mais adquirir habilidades diferenciadas para o exercício de sua profissão na era das redes. “O ambiente em rede torna possível que novas ligações sejam constituídas entre o espaço virtual e presencial (espaços híbridos),

---

<sup>3</sup> O planejamento da rede híbrida foi iniciado com o projeto de pesquisa “Banco de Lendas da Região Metropolitana” e teve continuidade com a escrita da tese “No balanço das redes dos contadores de histórias” (GERLIN, 2015) que recebeu o mesmo nome do projeto de pesquisa que atualmente registrado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Também participam do processo de implantação os sujeitos ligados ao projeto “Informa-Ação e Cultura” da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Ufes.

<sup>4</sup> Entendida nessa comunicação como um aspecto da sociedade que se caracteriza pela presença cada vez mais acentuada das novas tecnologias da informação e da comunicação. Porém, de forma alguma deve caracterizar a sociedade em seus aspectos relacionais mais fundamentais (Assmann, 2000, p. 8).

permitindo autonomia e liberdade de expressão ao contador de histórias que é um usuário de informação” (Gerlin, 2015, p. 31-32).

## 2. DESENVOLVIMENTO

O direcionamento metodológico para o planejamento de uma rede de colaboração, que possa atender ao grupo de contadores de histórias da região em que está sendo realizada a pesquisa, fundamenta-se numa pesquisa que se baseia na combinação de estudos exploratórios e descritivos, ao proporcionar o estabelecimento de contato mais direto com o problema e com vista a explicitá-lo de maneira flexível. Enquadra-se, então, num tipo de pesquisa qualitativa e, em determinados momentos, assume contornos quantitativos (Gil, 2009).

Em relação aos procedimentos, assume características de uma pesquisa participativa, devido ser imperativo a interação entre os sujeitos que compõem o grupo como pesquisadores docentes e discentes; contadores de histórias experientes e iniciantes, demais membros da comunidade interna e externa à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)<sup>5</sup> interessados pelo tema. Atualmente a pesquisa divide-se em três momentos: evidenciação da avaliação diagnóstica das competências (narrativa e em informação) dos contadores de histórias; estabelecimento de diálogos com os sujeitos da pesquisa sobre o planejamento da arquitetura da rede de colaboração e junto com o coletivo trabalhar na criação de meios para a implantação da “Reconta”.

### 2.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA O PLANEJAMENTO DA REDE

A realização da avaliação diagnóstica<sup>6</sup> tornou visível um conjunto de competências (narrativa e em informação) desse profissional que atua em diversos territórios<sup>7</sup> no Estado do Espírito Santo. As ações da pesquisa inicialmente tiveram como base o Modelo IDEAS<sup>8</sup>, permitindo investigar aspectos relacionados com a competência em informação necessária principalmente no acesso à informação na *web* (Simeão; Proença, 2011). Os indicadores do contexto da competência narrativa foram criados no decorrer da pesquisa, com a finalidade de diagnosticar as estratégias utilizadas em um processo de busca e recuperação da informação direcionado para a preparação das narrativas (Gerlin, 2015).

Tendo em vista a necessidade desse narrador obter conhecimentos de informática e a capacidade de saber usar e operar máquinas de processamento de informações, com os indicadores da categoria da competência em informação identificou-se que os contadores de histórias utilizam com competência equipamentos eletrônicos (celular, computador, etc.), apropriando-se de recursos que as redes digitais oferecem. A comunicação, mediada pelos equipamentos eletrônicos, reforça a competência no campo da informação e, com isso, amplia a possibilidade de conexão em redes digitais. Importa colocar que a capacidade de relacionamento estabelecida no ambiente virtual fortalece a prática profissional presencial do contador de histórias e não o contrário (Gerlin, 2015).

A competência em informação que compõe o cenário da sociedade da informação ou sociedade em rede, acaba apresentando diferentes concepções que giram em torno da ênfase nas tecnologias de informação

---

<sup>5</sup> Ligada ao projeto de pesquisa “No balanço das redes dos contadores de histórias: competências em informação desse sujeito narrador do século XXI” da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, bem como, aos Projetos de Extensão e Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo que discutem a narrativa oral. Seus pesquisadores compõem o “Grupo de Estudos Educação e Trabalho em Arquivologia e Biblioteconomia” da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

<sup>6</sup> Dados originados do trabalho de tese “No balanço das redes dos contadores de histórias” pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília (Gerlin, 2015).

<sup>7</sup> Os territórios de atuação são espaços tempos que perpassam o espaço físico demarcado institucionalmente, dando passagem para processos de mediação e para o encantamento na escola, na biblioteca, no ciberespaço, etc. (Gerlin, 2015).

<sup>8</sup> Indicadores de Inclusão Digital e Informacional direcionada à Saúde (Simeão; Proença, 2011).



e comunicação, na informação propriamente dita e nos processos de inclusão social (Belluzzo, 2007). Entende-se, por conseguinte, a importância da alfabetização digital e em informação para os sujeitos da pesquisa (García-Moreno, 2011). Ao executar tarefas simples (94,11%) com seus equipamentos e utilizar mídias sociais para comunicar-se em redes (88,24%), mais da metade dos narradores da pesquisa (57,35%), por conseguinte, acessam essas mídias várias vezes ao dia. As mídias sociais mais utilizadas são as redes de relacionamento como o Facebook (79,41%), redes de compartilhamento de vídeos como o Youtube (69,11%) e o e-mail (58,82%).

Quase todos os narradores fazem uso de aplicações de acesso à internet (95,58%), aproveitando o acesso a essa grande rede para buscar informações de seu interesse (95,58%). Assim sendo, as aplicações de acesso mais citadas foram o correio eletrônico (89,70%), mensagens instantâneas (83,32%) e navegadores (77,94%). Também são capazes de localizar a informação desejada (95,58%), selecionam a informação por grau de importância (94,11%) e detectam palavras chaves no processo de busca (94,12%). Essa constatação fortalece a crença de que “[...] o ciberespaço [foi] transformado em uma imensa biblioteca virtual escancarada, incrivelmente versátil e cada vez mais ilimitada (Assmann, 2000, p. 10).

A avaliação diagnóstica, realizada na primeira fase da pesquisa, esclarece que o contador de histórias é capaz de entender a importância do acesso à informação numa rede de comunicação seja em ambientes profissionais, nas residências ou em qualquer outro local que permita serviços de internet (García-Moreno, 2011). Em relação aos recursos utilizados para o acesso à informação na web, a análise dos indicadores tornou visível que buscadores como o Google são mais utilizados (97,05%) do que as bibliotecas virtuais (61,76%), periódicos *on line* (52,94%), páginas webs (38,23%), blogs (39,70%) e *wikis* (32,70%). Não descartam o uso de periódicos digitais e bibliotecas virtuais que de maneira geral auxiliam no processo de acesso à informação. Esse tipo de busca consideravelmente poderá conduzir a uma aprendizagem autônoma importante para o aperfeiçoamento das habilidades adquiridas e para a aquisição daquelas que ainda são necessárias para compor as competências em informação (Gerlin, 2015).

A maioria dos contadores de histórias capixabas possuem competência para o acesso da informação nas redes digitais, bem como, para avaliar a informação em função de suas necessidades. Como os contadores de histórias verificam a qualidade das fontes selecionadas, conduzem aos critérios mais utilizados para a avaliação da qualidade da informação selecionada são tipo de fontes (75%), autoria (57,35%), acessibilidade (44,11%) e atualidade (58,82%). Todavia, a informação buscada auxilia cerca de metade do grupo (51,47%) no processo de produção e disponibilização de conteúdos nas redes digitais.

Em se tratando da competência narrativa identificou-se que a maior parte dos contadores de histórias dedicam-se ao processo de pesquisas de fontes direcionadas para a prática de narrar necessitando fazer uso da competência em informação que possuem. A maioria seleciona histórias novas (73,53%) lendo (92,67%), ouvindo os pares (23,52%) e recursos áudio visuais (52,94%). Aceitam sugestões (30,88%) dos pares, público, etc. Recorrem aos livros impressos (86,76%), outras fontes na internet (60,29%), CD (25%), etc. O sujeito narrador recorre tanto ao formato de obras impressas quanto digitais para a realização de pesquisas necessárias para a seleção e formação de repertório. Percebe-se a importância que é dada ao acesso às redes digitais, espaço tempo em que se encontra

*[...] uma produção de sentidos sendo construída não apenas por esses dois elementos, como também pela estrutura e organização do sistema, em que novos significantes, como o mouse, barra de ferramentas e barra de rolagem, dividem o espaço com outros signos já familiarizados, como palavras, imagens e sons (Busatto, 2011, p. 120).*

No ato de selecionar levam em consideração a predileção do público e em sua maioria atendem ao infantil (95,58%) em espaços de educação e cultura, o que encaminha esse profissional a uma produção de narrações performáticas em tempo real, dando passagem para a interatividade do narrador/receptor espaços presenciais e virtuais (Busatto, 2011). Dessa forma, verificou-se que a característica de sua apresentação performática envolve o público na maioria das vezes (86,76%), fazendo valer o processo de preparação da narrativa que envolve diversas habilidades e técnicas para que o show possa acontecer (memorização, recriação da história, uso de recursos, ensaio, etc.).

Os indicadores das competências (narrativa e em informação) dos contadores de histórias mostram que os contadores de histórias são herdeiros da tradição da oralidade e ao mesmo tempo em que estão inseridos num cenário cada vez mais mediado pelos novos meios de comunicação e transmissão de saber. O resultado dessa fase da pesquisa esclarece que esse sujeito narrador deve atualizar-se com os processos de busca que permitem o acesso à informação de forma a possibilitar sua efetiva produção, organização e disponibilização em redes digitais e de relacionamentos.

Os indicadores relacionados com a conexão em redes estão inteiramente relacionados com a competência em informação e competência narrativa do contador de histórias contemporâneo. Entretanto, a maioria não participa de redes sociais especificamente voltadas para a sua área de atuação (79,41%), seja no contexto presencial ou virtual. No que se refere a redes voltadas para qualquer área, o percentual aumenta bastante (60,30%), o que permite que utilizem informações atualizadas e de interesse de sua rede profissional (54,41%). Esses indicadores permitem entender que esses sujeitos sociais se conectam, buscam e compartilham informações na internet. Esse tipo de conexão fortalece o trabalho que é fortemente desenvolvido presencialmente mesmo perante a uma baixa participação em ambientes de colaboração de sua área de atuação (Gerlin, 2015).

## 2.2 DIÁLOGOS EM TORNO DA ARQUITETURA DA REDE DE COLABORAÇÃO

Tendo em vista que a utilização das novas tecnologias e a capacidade de trabalhar em equipe é importante para enfrentar situações complexas geradas na sociedade da informação (Gerlin; Simeão, 2016), ao pensar na implantação da rede tornou-se necessário pensar na constituição de uma equipe transdisciplinar que ao derrubar as barreiras impostas pelas disciplinas pudesse dar conta das ações propostas: pesquisadores; contadores de histórias e outros sujeitos interessados no processo de criação da arquitetura da rede. No processo identificou-se como público alvo o contador de histórias e, por conseguinte, um grupo composto em sua maioria pelo sexo feminino (89,70%) possuindo entre 20 a 50 anos de idade (85,95%). Com um perfil qualificado em termos de graduação (30,88%) e pós-graduação (61,76%) que não recebe remuneração específica (67,65%), a rede também agrega sujeitos que se enquadram na categoria de profissional remunerado autônomo (32,35%).

Tendo em vista que os contadores de histórias atuam em escolas, bibliotecas escolares, bibliotecas públicas, museus e outros territórios de atuação fixa ou mediante a uma contratação esporádica, também percebe como público alvo demais interessados pela colaboração nessa área de pesquisa e prática profissional. Define-se, então, que as necessidades de seu público alvo é o requisito principal para a criação de diretrizes de implantação da estrutura da rede de colaboração. A criação da arquitetura da informação dessa rede de colaboração é repensada por meio do diálogo entre os sujeitos que se interessaram pelo processo da sua implantação.

Com os resultados da primeira fase da pesquisa delineou-se uma estrutura para a arquitetura de uma rede voltada especificamente para a prática dos contadores de histórias espírito santenses, pensando nos seguintes elementos para a sua constituição: estrutura da gestão da rede; processo de cooperação e

colaboração; contextos híbridos de comunicação entre os sujeitos; compartilhamento da informação e produção de conhecimento voltado para o contexto da narrativa oral; acesso e uso da informação narrativa e uma avaliação constante do processo de comunicação (Ilustração 1).

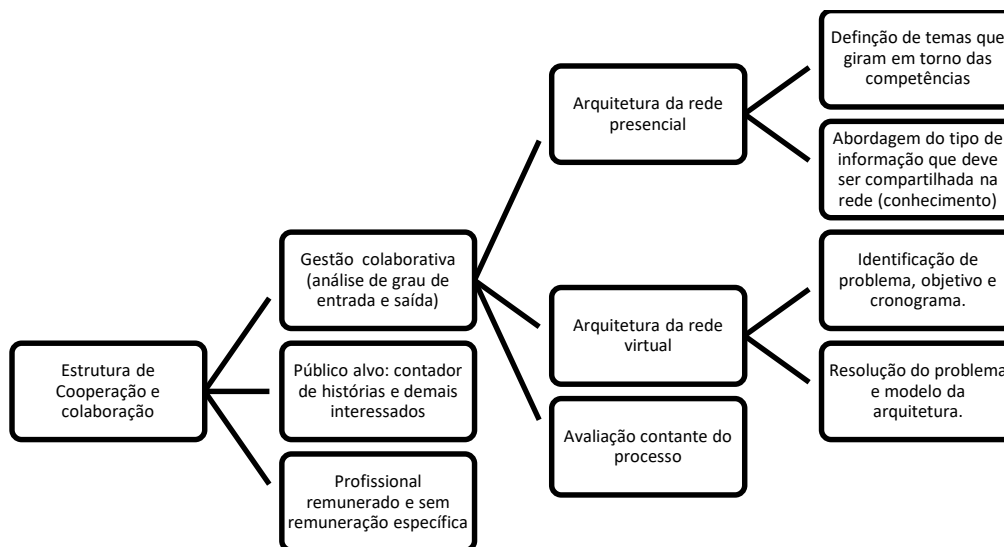


ILUSTRAÇÃO 1 ESTRUTURA DA REDE DE COLABORAÇÃO (FONTE: GERLIN (2015).)

A cooperação e a colaboração<sup>9</sup> são elementos importantes para que as ações da rede híbrida (presencial e virtual) efetivamente sejam colocadas em prática. Para isso, tornou-se necessário pensar a arquitetura dos encontros presenciais e em estratégias de acesso à página web (RECUERO, 2003). Tendo como meta o compartilhamento da produção de conhecimento e disseminação de informação no campo da narrativa oral, por meio das relações de colaboração os membros da rede poderão trabalhar conjuntamente em comunidades de prática (Johnson, 2011).

O compartilhamento de informações relacionadas com as habilidades da competência narrativa ainda são vitais aos contadores de histórias, uma vez que podem potencializar as relações de compartilhamento do conhecimento que cada um possui sobre a área, bem como, auxiliar na ampliação do oferecimento de produtos e serviços. Há necessidade de expandir os processos de busca de informação e compartilhamento de conhecimento voltado para a competência narrativa, o que também exige conhecimentos no campo da competência em informação.

A identificação de uma relação assimétrica é visualizada nas conexões dos sujeitos nos seus territórios de atuação, encaminhando as ações para a proposição de uma rede que torne as relações mais distribuídas. Tendo em vista que os narradores encontram-se inseridos na sociedade da informação, o parâmetro desse modelo leva em consideração o acesso às redes digitais e disponibilização de uma ampla gama de informação igualmente em contextos formais e informais. Requerendo, para isso, o uso efetivo dos recursos de conexão presenciais e virtuais já existentes. Considera também a necessidade de “[...] compreensão das redes de comunicação informais – em particular aquelas centradas nas relações interpessoais [...]” (Johnson, 2011, p. 17). Desse modo, recorre-se a duas abordagens de estrutura de comunicação para colocar em análise a proposição da estrutura dessa rede de colaboração: formal e informal (Tabla 1).

<sup>9</sup> A cooperação é “um trabalho em comum” desenvolvido no campo da narrativa oral, tendo como meta auxiliar no processo de criação da rede. Tendo como “[...] objetivo comum juntamente com outras ações conjuntas, tendo um propósito comum. E [assim pensamos que] colaboração tem um sentido de ‘fazer junto’, de trabalhar em conjunto com interação, não tendo uma figura hierarquizada do grupo” (KNIHS; ARAÚJO JÚNIOR, 2007, p. 4).

REDE DE COMUNICAÇÃO	FORMAL (presencial)	INFORMAL (ciberespaço)
Fluxo de informação	Centralizado	Descentralizado/distribuído
Estrutura	Conhecimento explícito	Conhecimento tácito
Tecnologia	Em papel ou outro tipo de suporte	Publicado em meio digital

TABLA 1 REDE FORMAL E INFORMAL DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS (FONTE: JOHNSON (2011), GERLIN (2015).)

A estrutura da rede de comunicação visualizada no campo da pesquisa compreende o conhecimento que comumente é registrado (conhecimento explícito) pelos narradores em livros impressos, CDs e outros suportes. Outro tipo de conhecimento que deve ser levado em consideração na estrutura da rede é aquele que o contador de histórias adquiriu ao longo da vida, porém, que não está organizado (tácito). Em alguns momentos esse tipo de conhecimento pode ser recuperado informalmente no ciberespaço (meio digital), tendo em vista que uma característica desse espaço é a ausência de organização das informações que propiciem uma recuperação mais eficaz e eficiente. Cabe então aos sujeitos da rede pensar em estratégias de organização da informação narrativa registrada e em diversos tipos de suportes e disseminada em diferentes espaços tempos.

Espera-se que o planejamento de ações voltadas à proposição da rede colaborativa afete positivamente o narrador de histórias profissional que potencialmente aumentará as possibilidades de compartilhamento de informação, produção e registro de conhecimento direcionado para a sua área de atuação. Nesse processo a competência em informação é imprescindível para a inserção desse profissional numa sociedade cada vez mais conectada por redes digitais e para (re)pensar a estrutura das redes presenciais.

Com a avaliação diagnóstica realizada ao longo da pesquisa, visualizamos uma baixa participação em redes de colaboração de interesse de sua área de atuação, sejam elas presenciais ou virtuais. Esse fato foi comprovado tanto na pesquisa realizada no Distrito Federal quanto no Estado do Espírito Santo (Gerlin, 2015, Gerlin, Simeão, 2015). O resultado desse processo de avaliação diagnóstica auxiliou na proposição da rede de colaboração de contadores de histórias capixabas, culminando na implantação da rede e em processos avaliativos que terão continuidade e, por conseguinte, que deverão ser repensados tendo em vista a realidade vivida pelos atores sociais.

Deve-se considerar barreiras no processo de relacionamento entre os pares, apoiadores e público que, de uma maneira geral, podem ser traduzidas como geográficas, de linguagem, tempo, etc. Nessa direção aparece a necessidade de que os sujeitos da rede (re)ensem em estratégias de avaliação constantemente. Na tentativa de atender a necessidade de implantação da rede de colaboração, assumiu-se a responsabilidade de trabalhar na arquitetura de uma rede híbrida de comunicação. Com base numa proposta de Haverty (2002) e em atendimento a essa demanda divide-se as atividades em quatro etapas.

Na primeira etapa trabalhou-se na determinação de objetivos para prever as necessidades dos sujeitos sociais, tendo em vista o problema levantado durante a avaliação diagnóstica que começou a prever o contexto de proposição da "Reconta": *como iniciar o processo de planejamento da arquitetura da rede de colaboração dos contadores de histórias*. Logo identificou-se na primeira etapa um público alvo composto por narradores experientes e iniciantes, assim como, outros sujeitos interessados pela profissão de contador de histórias. Também foram identificadas uma série de competências dos sujeitos que participarão da rede presencial e virtual, o que alimentou o planejamento da criação de *homepage*.

Após estabelecimento de um diálogo mais efetivo entre os sujeitos sociais proceder-se-á ao processo de criação de diretrizes para previsão dos insumos necessários, necessário a consecução da segunda etapa

do planejamento. Cada problema deve ser considerado pelo grupo como relevante e válido, de forma que sejam procuradas soluções para sua resolução. Na etapa atual procedeu-se a definição do cronograma de trabalho com vistas a encontrar a solução para as demandas de trabalho levantadas em pesquisas realizadas até o momento. Todavia, considera-se a necessidade de torna-lo flexível com vistas a possíveis alterações: reuniões de planejamento e avaliações de todo o processo; formação de grupos com grupos de contadores de histórias a fim de trabalhar com atividades práticas da área da narrativa oral; planejamento da arquitetura híbrida da rede de colaboração; envolvimento no planejamento de contadores de histórias, profissionais de diversas áreas, docentes e discentes da comunidade interna e externa à Universidade; planejamento de eventos que fortaleça a implantação da rede; captação de recursos para a implantação da rede de colaboração; etc.

A próxima etapa é traduzida como uma forma de trabalhar com as soluções encontradas, tendo em vista a atenção que é dada pelo grupo da rede de colaboração para o problema relacionado com o formato dos grupos de estudos, ao contar com apresentação da proposta de criação para a página web para os sujeitos da rede. Desse modo, a terceira etapa está totalmente ligada ao contexto da quarta etapa que exige que os sujeitos trabalhem efetivamente com a criação de diretrizes para a apresentação do planejamento da criação da arquitetura da “Rede de colaboração dos contadores de histórias capixabas” em contextos híbridos. Torna possível “Pensar em propostas que contemplem a não linearidade e a não hierarquização, assim como, a interatividade entre outras características oferecidas pelo ambiente virtual é imprescindível” (Gerlin, Simeão, 2016, p. 285).

Todas as etapas passam por um processo de constante avaliação, devendo o grupo retornar as etapas anteriores quantas vezes for necessário. A proposta de planejamento do grupo de estudos presencial, por exemplo, pode ter o seu planejamento formulado e apresentado aos sujeitos da rede virtual e repensado quantas vezes for necessário.

Uma vez que as soluções foram traduzidas a fim de resolver os problemas básicos, constitui-se a viabilização da arquitetura da rede, o que significa que ao longo deste processo as soluções da estruturação do grupo presencial e do design da página, são validadas em relação às metas originais, usuários/atores e conteúdos disponíveis. Nessa etapa as atividades como comentários da equipe e testes de usabilidade poderão ajudar a atingir a validação da arquitetura (Gerlin, 2015, p. 275).

Com as ações alimentadas por uma abordagem e equipe transdisciplinar, espera-se ampliar a rede de profissionais composta pelos sujeitos narradores e potencializá-la perante a finalidade de implantar uma rede de colaboração efetivamente voltada para as necessidades do grupo de narradores nesse Estado. Com as ações desta pesquisa, assume-se a responsabilidade de continuar trabalhando no processo de elaboração de diretrizes para a implantação da arquitetura da informação de uma rede híbrida (presencial e virtual, virtual e presencial).

### 3. À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao mesmo tempo em que se identifica como público alvo da “Reconta” um grupo de contadores de histórias possuidor de competência narrativa e em informação, percebe-se a baixa participação em ambientes de colaboração (presenciais e virtuais) voltados para a sua área de atuação. De outro lado, visualiza-se por parte desses sujeitos sociais uma boa aceitação no que se refere ao interesse em participar de uma rede de colaboração no campo da contação de histórias. Na tentativa de atender a necessidade de ampliação e de implantação da rede de colaboração do contador de histórias do Espírito Santo, esta fase da pesquisa assumiu a responsabilidade de trabalhar na criação da arquitetura de uma rede híbrida de comunicação. Por conseguinte, pensou na estruturação de uma equipe de trabalho transdisciplinar que pudesse dar conta das ações propostas.

Com as ações alimentadas por uma abordagem que procura envolver o contador de histórias no processo de criação e gestão da rede, esperou-se ampliar a rede de profissionais composta pelos sujeitos narradores e potencializá-la perante a finalidade de implantar uma rede de colaboração efetivamente voltada para as necessidades desse grupo de narradores. Assume-se, então, a responsabilidade de trabalhar com elaboração de diretrizes para um constante aperfeiçoamento da arquitetura da informação de uma rede híbrida (presencial e virtual, virtual e presencial), comprometida com os interesses dos contadores de histórias do Estado do Espírito Santo. Entretanto, não se elimina de forma alguma a intenção de ampliar o diálogo com narradores de outros cantos do Brasil e, quem sabe, futuramente do mundo devido ao alcance que a internet proporciona.

## 4. REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. (2000) A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. (2013) Competência em informação: vivências e aprendizados. In: BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges (Org.). *Competência em informação: de reflexões as lições aprendidas*. SP: FEBAB. pp. 65-80.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. (2007) *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. 2. ed. Bauru, SP: Cá Entre Nós.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges. (2015) Competência em informação, redes de conhecimento e as metas educativas para 2021: reflexões e inter-relações. In: BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges; VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Orgs.). *Redes de conhecimento e competência em informação: interfaces da gestão, mediação e uso da informação*. Rio de Janeiro: Interciência. pp. 1-35.
- BUSATTO, Cléo. (2011) *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FLECK, Felícia de Oliveira. (2007) O contador de histórias: uma nova profissão? *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 23, 1º sem.
- GARCÍA-MORENO, Maria Antonia. (2011) As tecnologias da informação e comunicação no contexto da alfabetização digital e informacional. In: CERVERÓ, Aurora Cuevas; SIMEÃO, Elmira. *Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social*. Brasília, DF: Thesaurus. pp. 39-53.
- GERLIN, Meri Nadia Marques Gerlin. (2015) *No balanço das redes dos contadores de histórias: competência narrativa e competência em informação no século XXI*. 2015. 325 f., Tese (Dr), Universidade de Brasília.
- GERLIN, Meri Nadia Marques; SIMEAO, Elmira. (2016) Aspectos pontuados na disseminação das lendas capixabas e nas competências do narrador de histórias. In: Aurora Cuevas-Cerveró; Elmira Simeão; Ronaldo Linhares. (Orgs.). *Informação e inovação para a pesquisa e o desenvolvimento social*. Sergipe: EDUNIT.
- GERLIN, Meri Nadia Marques; SIMEAO, Elmira. (2015) *No balanço das redes dos contadores de histórias: a identificação das competências em informação dos narradores contemporâneos*. *Datagramazero*, Rio de Janeiro, v. 16.
- GIL, Antonio Carlos. (2009) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

- HAVERTY, Marsha. (2002) Information architecture internal theory: na inductive design process. Journal of the American Society for Information and Technology, n. 53, pp. 839-845.
- JOHNSON, J. David. (2011) Gestão de redes de conhecimento. São Paulo: Editora Senac.
- KNIHS, Everton; ARAÚJO JÚNIOR, Carlos Fernando de. (2007) Cooperação e colaboração em ambientes virtuais e aprendizagem matemática. In: Congresso de Leitura do Brasil, 16., 2007, Campinas, SP, Anais... Campinas, SP: ALB/UNICAMP.
- LÉVY, Pierre. (2010) Cibercultura. São Paulo: Ed. 34.
- MATOS, Gislayne Avelar. (2014) A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes.
- RECUERO, Raquel. (2009) Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina.
- SIMEÃO, Elmira Luzia Melo Soares. (2006) Comunicação extensiva e informação em rede. Brasília: UnB, DCID.
- SIMEÃO, Elmira Luzia Melo Soares; PROENÇA, Déborah. (2011) Oficinas de Alfabetização em Informação no contexto da saúde coletiva: explicações sobre a proposta e resultados de sua implementação em Sobradinho. In: CERVERÓ, Aurora Cuevas; SIMEÃO, Elmira. Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social. Brasília: Thesaurus, 2011. pp. 121-141.
- UGARTE, David. (2008) O poder das redes: manual ilustrado para pessoas, organizações e empresas, chamadas a praticar o ciberativismo. Porto Alegre: EDIPUCRS.





# COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO): TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS E AS SUAS CORRELAÇÕES COM O PERFIL DO BIBLIOTECÁRIO UNIVERSITÁRIO

**Rafael Barcelos Santos**

Universidade de Brasília

## **Resumo**

Demonstra as modificações do conceito de Competência em Informação (CoInfo) no transcorrer das décadas do seu surgimento, a fim de encontrar os vínculos existentes entre o significado abrangente da expressão e o perfil do bibliotecário universitário atuante no processo de formação e de multiplicação de usuários que saibam lidar, de forma efetiva e eficiente, com o fenômeno do crescimento exponencial da informação. Para tanto, destaca-se a perspectiva histórica de Behrens (1994) que analisou as definições do conceito de Competência em Informação apresentadas, bem como os futuros desafios das bibliotecas e da profissão de bibliotecário. A visão norte-americana de Behrens (1994) colabora com esta investigação, pois o Movimento de Information Literacy (Competência em Informação) nos Estados Unidos da América expressa, com exatidão, as necessidades dos cidadãos de participar ativamente da sociedade da informação, mediante o domínio dos mecanismos que potencializam o processo de busca e de acesso às informações disponíveis. Salienta-se, também, o desenvolvimento de um conjunto de atributos necessários para transformar as informações disponíveis em conhecimentos úteis. É preciso situar como os bibliotecários universitários e as respectivas bibliotecas em que atuam possam contribuir para a consolidação do Movimento, principalmente no que concerne à aquisição e ao desenvolvimento desses atributos para o exercício pleno das práticas profissionais voltadas para a promoção da atividade de pesquisa. O estudo teórico-conceitual tem como objetivo identificar, mapear e sistematizar os atributos profissionais dos bibliotecários universitários diante das transformações do Movimento de Competência em Informação ao longo das décadas de 1970, 1980, 1990 e nas perspectivas atuais da temática para a sociedade da informação. Conclui que o perfil do bibliotecário universitário nas iniciativas formadoras de Competência em Informação é de um profissional pesquisador, capaz de mobilizar um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes direcionados à prática de pesquisa e à sua promoção na ambiência das universidades.

**Palavra-chave:** Competência em Informação, Perfil profissional, Bibliotecário universitário

## **Abstract**

It shows the changes of the concept of Information Literacy (CoInfo) in the course of decades of its inception, in order to find the relationships between the broad meaning of the term and the profile of the university librarian acting in the formation and multiplication of users know how to deal, effectively and efficiently, with the phenomenon of exponential growth of information. Therefore, there is the historical perspective of Behrens (1994) which analyzed Information Literacy definitions and the future challenges of libraries and librarian profession. The American view of Behrens (1994) collaborates with this investigation, because the Information Literacy Movement (CoInfo) in the United States of America

expressed, exactly, the needs of citizens to actively participate in the information society, through of mechanisms that enhance the process of search and access the information. Emphasized, either, the development of a set of attributes required to transform the information into useful knowledge. It is necessary to situate how the university librarians and their libraries which they acting can contribute to the consolidation of the Movement, particularly concerning to the acquisition and development of these attributes for the complete exercise of professional practices aimed at promoting research activity. The theoretical-conceptual study aims to identify, map and systematize the professional attributes of university librarians on the transformation of Information Literacy Movement over the decades of 1970, 1980, 1990 and the current prospects of the theme for the information society. Concluded that the profile of the university librarian in forming initiatives for Information Literacy is a researcher professional, able to mobilize a set of Knowledges, Skills and Attitudes directed to the practice and promotion of research in the ambience of the universities.

**Keywords:** Information Literacy, Professional profile, University librarian.

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo histórico-conceitual de Behrens (1994) demonstra o panorama do Movimento de Competência em Informação (CoInfo), desde a sua gênese até o seu período de inserção nos diversos setores da atual sociedade da informação. Nesse prisma, vislumbra-se a possibilidade de analisar os diversos elementos integrantes da filosofia do Movimento, bem como delinear o perfil dos bibliotecários universitários engajados nas iniciativas formadoras de usuários competentes em informação no contexto das atividades das instituições acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar das diversas tentativas de conceituação da CoInfo, o Movimento pode ser compreendido como um conjunto de atributos necessários aos indivíduos para que possam usar, de forma eficiente e eficaz, as informações disponíveis nos diversos tipos de documentos. Esses atributos são cumulativos e mutáveis, representados pela mobilização e combinação de Conhecimentos, Habilidade e Atitudes.

Acredita-se que as universidades estão em sintonia com a dinâmica de organização da sociedade da informação, principalmente devido à intensidade das informações científicas e tecnológicas produzidas e ao trabalho colaborativo entre os membros integrantes da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos). Nesse sentido, a ambiência das universidades torna-se um polo gerador e difusor de conhecimentos, tendo como base os fatores de inovação científica e tecnológica para atender às reais demandas e necessidades da sociedade.

O perfil do bibliotecário universitário deve estar alinhado com as transformações da sociedade da informação, incorporando os Conhecimentos, as Habilidades e as Atitudes que permitam o desenvolvimento e a consolidação da CoInfo no ambiente acadêmico. Trata-se da capacidade desse profissional da informação de atuar ativamente no processo de busca, recuperação e produção das informações científicas e tecnológicas relevantes, além de formar usuários multiplicadores desse domínio da prática de pesquisa.

Baseando-se na perspectiva histórica de Behrens (1994), torna-se imprescindível identificar, mapear e sistematizar os atributos que colaboram para a construção e o desenvolvimento do perfil do bibliotecário universitário à luz das dimensões de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes no âmbito da CoInfo. Para tanto, a presente investigação aponta o perfil esperado para esse profissional da informação diante desse cenário complexo.

## 2. UM OLHAR HISTÓRICO-CONCEITUAL DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO)

Segundo Vicentino e Dorigo (2010, p.10), a abordagem histórica possibilita uma leitura do passado com base nos desafios postos pelo presente. Nesse sentido, a CoInfo apresenta-se como um fator essencial para as sociedades que buscam um desenvolvimento pautado nos aspectos éticos, morais e da racionalidade (Santos, 2011). Para tanto, torna-se imprescindível investigar a origem, o desenvolvimento e as possíveis contribuições da CoInfo para a sociedade da informação. No Brasil, destaca-se o estudo evolutivo do conceito de CoInfo realizado por Dudziak (2003, p.30), que identificou três concepções para o Movimento: a concepção da informação (ênfase na tecnologia da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos) e a concepção da inteligência (ênfase no aprendizado). Essas concepções podem ser contempladas no artigo de Behrens (1994), objeto de estudo desta investigação.

### 2.1 A DÉCADA DE 1970

A gênese da CoInfo remete ao ambiente de trabalho. Em 1974, Paul Zurkowski, presidente da Information Industry Association (IIA), empregou a expressão pela primeira vez para demonstrar a relevância da

aplicação dos recursos informacionais no exercício profissional. Trata-se da capacidade dos trabalhadores de utilizarem as principais fontes de informação disponíveis para tomarem as decisões e resolverem os problemas de forma fundamentada e criteriosa. Na National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS), Paul Zurkowski apresentou a sua meta de formar cidadãos competentes em informação para a próxima década, inserindo a ColInfo como um elemento basilar para o desenvolvimento das nações. O conceito de ColInfo apresentado por Zurkowski demonstra que:

*As pessoas capacitadas em aplicar os recursos informacionais no seu trabalho podem ser chamadas de competentes em informação. Elas aprenderam as técnicas e as habilidades para a utilização da vasta gama de ferramentas informacionais, bem como das fontes principais de informação no processo de resolução dos seus problemas. (Behrens, 1994, p.310, tradução nossa).*

Baseando-se no conceito introdutório exposto por Zurkowski, os bibliotecários universitários devem desenvolver um perfil profissional que contemple os seguintes atributos: a aplicação dos recursos informacionais no âmbito das atividades profissionais realizadas nas bibliotecas universitárias; o desenvolvimento de técnicas e de habilidades para o uso das ferramentas que potencializam o processo de busca e recuperação das fontes principais de informação; a utilização das fontes principais de informação para a resolução dos problemas.

Em 1976, Lee Burchinal utilizou a expressão Competência em Informação, quando apresentou o seu artigo no Texas A&M University library's symposium. Behrens (1994, p.310, tradução nossa) sintetiza o conceito formulado por Lee Burchinal: "para ser competente em informação é exigido um novo conjunto de habilidades. Estas incluem como localizar e utilizar, de forma eficiente e eficaz, as informações necessárias para a resolução dos problemas e a tomada de decisão". Nesse sentido, o perfil do bibliotecário universitário deve envolver o saber sobre as técnicas de organização do conhecimento, a fim de permitir o desenvolvimento das habilidades de localização e uso das informações de modo eficiente e efetivo.

De modo externo ao campo da Biblioteconomia, Cees Hamelink, consultor em comunicação de massa nos Estados Unidos da América, utilizou a expressão Competência em Informação para alertar a população diante dos efeitos manipuladores e opressivos da mídia. Behrens (1994, p.310) retratou os ideais de Cees Hamelink, destacando a oportunidade que os telespectadores tinham de acompanhar os canais alternativos de notícias desvinculados de interesses políticos e econômicos. Desse modo, a utilização alternativa das informações estava vinculado ao conceito abrangente e abstrato de ColInfo. As bibliotecas universitárias estão indissociadas do contexto político, econômico, social e histórico de determinada região geográfica. Para tanto, os bibliotecários atuantes nessas instituições devem acompanhar os eventos noticiosos de forma crítica e reflexiva, a fim de transformar as ameaças do ambiente externo em oportunidade de progresso para as unidades informacionais. Salienta-se que as bibliotecas universitárias devem estar em sintonia com as constantes transformações da sociedade da informação, visto que a sua posição no ambiente universitário exerce influência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Considerando o futuro das bibliotecas e dos bibliotecários, Major R. Owen propôs uma ligação entre a ColInfo e o exercício pleno da cidadania em 1976. A proposta de Owen demonstra que:

*Além de aumentar a eficácia e a eficiência no trabalho, a Competência em Informação é necessária para garantir a sobrevivência das instituições democráticas. Todos os homens nascem iguais, mas os eleitores que saibam aplicar os recursos informacionais estão em condições de tomar decisões mais inteligentes do que os cidadãos que não são competentes em informação. No processo de tomada de decisão, torna-se uma necessidade vital a aplicação dos recursos informacionais para o exercício da responsabilidade cívica. (Behrens, 1994, p.310, tradução nossa).*

Baseando-se na proposta conceitual de Owen, os bibliotecários universitários têm a responsabilidade de assegurar o espaço democrático das bibliotecas universitárias, sobretudo através das ações estratégicas

que incentivam a participação ativa dos usuários na busca das informações e na construção do conhecimento coletivo. O reconhecimento da profissão de bibliotecário depende da capacidade desse profissional da informação de cumprir a sua função social, atendendo as necessidades de uma sociedade mais informada e exigente quanto aos produtos e aos serviços informacionais ofertados.

A *Information Industry Association* (IIA) exibiu um conceito de Colnfo que não estava vinculado ao ambiente de trabalho, divergindo da proposta inicial apresentada por Zurkowski. A associação demonstrou que uma pessoa competente em informação possui o conhecimento das técnicas e das habilidades necessárias para utilizar as ferramentas de informação, a fim de solucionar os seus problemas. É possível constatar que os diversos segmentos da sociedade perceberam que a Colnfo não se restringia ao ambiente de trabalho, visto que a capacidade de utilizar as informações adequadas é um pré-requisito para a atuação ativa na sociedade da informação. Os bibliotecários universitários devem possuir o conhecimento das ferramentas que possibilitam a busca e o acesso às informações relevantes, além das habilidades relacionadas com o domínio desses recursos tecnológicos.

Ainda, em 1979, Robert Taylor utilizou o conceito de Colnfo em um artigo que retratava o futuro da profissão de bibliotecário. Behrens (1994, p.311, tradução nossa) sintetizou os seguintes elementos que Taylor considerou como uma definição aproximada da expressão: a solução de muitos (não todos) os problemas pode ser feita mediante a aquisição de fatos e informações adequados; o conhecimento da variedade dos recursos informacionais (quem são e onde encontrá-los) é um requisito para ser competente em informação; o processo informativo, que é contínuo, é tão importante quanto ao processo informacional, que é ocasional; existem estratégias (quando e como) para adquirir as informações. Observa-se o vínculo existente entre a Colnfo e a atuação profissional do bibliotecário universitário. É necessário que esse profissional da informação desenvolva uma série de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes integrantes do Movimento, visto que não podem ensinar algo que desconhecem e não vivenciam na esfera profissional e pessoal.

Consoante à definição de Taylor, os bibliotecários universitários devem conhecer as principais fontes de informação das diversas áreas do conhecimento integrantes da estrutura acadêmica, além de adquirir as habilidades relativas às estratégias de busca e recuperação das informações de cunho científico e tecnológico.

## 2.2 A DÉCADA DE 1980

A década de 1980 é considerada um período profícuo para o desenvolvimento da filosofia do conceito de Colnfo, destacando a influência dos imperativos tecnológicos e a inserção da temática no setor educacional. Percebeu-se que a manipulação da grande quantidade de informações produzidas dependia da capacidade dos indivíduos de utilizarem adequadamente os recursos tecnológicos disponíveis. Nas iniciativas voltadas para a reforma do setor educacional, é possível mencionar os esforços dos bibliotecários e dos diversos profissionais desse setor para eliminar a distância entre as bibliotecas e as salas de aula.

À luz das transformações conceituais da Colnfo na perspectiva histórica de Behrens (1994), a *Information Industry Association* (IIA) desenvolveu uma pesquisa a respeito da infraestrutura do campo de informações nos Estados Unidos da América. Behrens (1994, p.311, tradução nossa) indica os resultados da pesquisa realizada pela associação, incorporando o domínio dos recursos tecnológicos no conceito de Colnfo:

*O estudo referido divide o sofisticado universo de informações entre aqueles que sabem quando e como utilizar uma tecnologia e faz isso com facilidade e eficiência, e aqueles que não sabem utilizá-la, ocasionando o acesso limitado às fontes de conhecimento.*

Diante dessa conjuntura, os bibliotecários universitários devem ter um perfil profissional que incorpore o conhecimento dos recursos tecnológicos capazes de aprimorar a relação do usuário com a biblioteca universitária. Salienta-se, também, a habilidade de usar adequadamente as tecnologias da informação e comunicação em suas práticas profissionais, tanto nas técnicas tradicionais consolidadas, quanto nas ações estratégicas de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I).

O euforismo tecnológico vivenciado na década de 1980 pode ser visualizado, quando a revista *Time* elegeu o computador como a máquina do ano. Apesar de a Colnfo envolver a mobilização e combinação de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, intensificou a quantidade de discursos falaciosos centrados no uso dos recursos tecnológicos como a solução para todos os impasses. Não obstante, Behrens (1994, p.311) destaca a figura de Forest Horton, responsável por demonstrar que o conceito de Colnfo não se restringe ao uso adequado do computador, mas envolve a elevação do nível de consciência dos indivíduos e das empresas quanto ao fenômeno de produção e disseminação das informações.

Os bibliotecários universitários devem compreender que somente a utilização adequada dos recursos tecnológicos disponíveis não é suficiente para atender às demandas e às necessidades informacionais dos usuários. É imprescindível que esse profissional da informação seja protagonista na realização e na promoção da prática de pesquisa no ambiente acadêmico.

No que concerne às transformações do conceito de Colnfo diante dos avanços das tecnologias de tratamento e acesso às informações, Behrens (1994, p.312) destaca que William Demo propôs uma fusão entre as competências tradicionais básicas e a Colnfo, além de apontar uma conceituação funcionalmente relevante capaz de integrar a educação dos usuários realizada pelos bibliotecários no domínio das bibliotecas e o Movimento de Colnfo. Trata-se da conceituação formulada pela Biblioteca Auraria da Universidade do Colorado, tendo como base a formação de usuários competentes em informação. A referida biblioteca indicou que “a Competência em Informação é a capacidade efetiva de acessar e de avaliar as informações para uma determinada necessidade.” (Behrens, 1994, p.312, tradução nossa). Percebe-se, na conceituação proposta, a habilidade intelectual de avaliar as informações recuperadas de acordo com determinada necessidade informacional apresentada.

Nas iniciativas formadoras para a Colnfo, os bibliotecários universitários devem ter a capacidade de avaliar se os recursos informacionais estão sendo utilizados de modo eficiente e eficaz pelos usuários. Consequentemente, as ações desses profissionais da informação permitem que o tempo do leitor seja poupado, principalmente na recuperação de informações que não contribuem para o preenchimento de determinada lacuna no estado de conhecimento. Salienta-se, também, a possibilidade de evitar os gastos desnecessários no processo de aquisição dos recursos informacionais.

A partir da conceituação proposta pela Biblioteca Auraria, Behrens (1994, p.312) elencou as seguintes características específicas relacionadas com a Colnfo: conjunto integrado de Habilidades (elaborar as estratégias de busca e avaliar as informações) e de Conhecimentos (ferramentas e recursos informacionais); o aperfeiçoamento do indivíduo é baseado no desenvolvimento de Atitudes, tais como: persistência, atenção e cautela quanto aos recursos textuais recuperados e às fontes únicas de informação; disponibilidade de tempo e comprometimento nas atividades profissionais realizadas; liderança diante do processo de resolução dos problemas; saber utilizar, adequadamente, os recursos tecnológicos disponíveis.

Constata-se, assim, que o conceito de Colnfo está intimamente relacionado com a mobilização e a integração de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes direcionados à participação ativa dos sujeitos no processo de apropriação das informações relevantes para a resolução dos problemas e a tomada de decisões. A conceituação proposta pela Biblioteca Auraria demonstra que os bibliotecários universitários devem estar comprometidos nas iniciativas de formação de usuários competentes em informação. Esses

profissionais da informação devem buscar, constantemente, o desenvolvimento e o aprimoramento dos atributos profissionais capazes de viabilizar a inserção e a consolidação da ColInfo nas universidades.

Durante a década de 1980, Behrens (1994, p.313) indicou que os esforços estavam concentrados em identificar o verdadeiro papel da ColInfo perante a sociedade da informação. Sendo assim, Carol Kuhlthau chegou a seguinte conclusão:

*A Competência em Informação está intimamente ligada à competência funcional. Envolve a capacidade de leitura e de uso da informação indispensável à vida cotidiana. Ela também envolve o reconhecimento da necessidade de informação e a busca de informações para a tomada de decisões conscientes. A Competência em Informação requer as habilidades para manipular o volume complexo de informações gerado por computadores e pelos meios de comunicação de massa, e de aprender ao longo da vida, visto que mudanças técnicas e sociais exigem novas habilidades e conhecimentos. (Behrens, 1994, p.313, tradução nossa).*

É possível observar a amplitude do conceito de ColInfo no argumento exposto por Kuhlthau, visto que os indivíduos competentes em informação são capazes de atuar em quaisquer espaços informacionais. A temática viabiliza a ampliação dos horizontes de atuação profissional dos bibliotecários universitários, destacando o trabalho cooperativo com o corpo docente das instituições acadêmicas para o desenvolvimento e a consolidação do ensino centrado na realização e na promoção da prática de pesquisa.

Na segunda metade da década de 1980, Behrens (1994, p.313) apontou que os bibliotecários universitários estavam repensando os programas de educação dos usuários, tendo como base as futuras mudanças da sociedade da informação. A nova abordagem paradigmática remete às metas apresentadas pelos bibliotecários universitários de formar usuários competentes em informação, não se restringindo apenas ao uso da biblioteca e aos seus recursos. Desse modo, a restrição a determinado espaço informacional não condiz com as exigências da atual sociedade da informação. Os bibliotecários universitários devem formar usuários capazes de aprender ao longo da vida, independentemente das barreiras físicas de tempo e espaço.

Diante desse contexto, verifica-se que o conceito de ColInfo alcançaria outro patamar ao desencadear a necessidade de um ponto de interlocução com a Educação. Durante esse período da década de 1980, Behrens (1980, p.313) demonstrou que as bibliotecas dos Estados Unidos da América estavam concentradas em fortalecer o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, resultando na elaboração do relatório *A Nation At Risk*. É possível destacar que o déficit de atenção dos alunos alinhado ao baixo rendimento escolar ameaçava o desenvolvimento da nação norte-americana durante o período. Não obstante, a formação de discentes capacitados para lidar com os desafios da sociedade da informação tornava-se uma questão de responsabilidade e de compromisso entre os diferentes profissionais do setor educacional.

Em relação à necessidade de fortalecimento da função educativa das bibliotecas, Behrens (1994, p.313) destacou a realização do *national symposium on "Libraries and the Search for Academic Excellence"*, organizado pela *Columbia University* e pela *University of Colorado* no ano de 1987. A realização deste evento demonstrou o importante papel das bibliotecas universitárias diante do projeto de reforma educacional e da formação de usuários competentes em informação. Desse modo, verifica-se que a excelência no ensino superior é alcançada através da participação ativa da biblioteca universitária no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos demais assuntos tratados no simpósio, Behrens (1994, p.314) destacou a inserção das iniciativas formadoras de ColInfo no âmbito dos cursos de graduação, pois a dispersão dos programas de educação dos usuários dificultaria o aprendizado dos Conhecimentos, das Habilidades e das Atitudes

referentes ao Movimento. Nesse sentido, vislumbra-se a possibilidade de incorporação da temática à grade curricular dos cursos acadêmicos. Além da dimensão técnica necessária para o exercício profissional, os discentes devem aprender as estratégias voltadas para a busca, a recuperação, a avaliação e o uso das informações.

No panorama de vinculação da ColInfo ao currículo, os bibliotecários universitários podem realizar os treinamentos e os cursos de capacitação nas salas de aula sob a supervisão e o acompanhamento dos docentes responsáveis pelas turmas. Observa-se que os papéis estão bem delimitados e não devem ser confundidos. Os bibliotecários universitários precisam conhecer os conteúdos referentes à filosofia da ColInfo, e os docentes devem apresentar as limitações dos discentes para que as melhores estratégias de aprendizado possam ser adotadas. Como resultado, os discentes estarão aptos a comunicar o conhecimento científico através da observância das normas vigentes e da autonomia no processo de busca e recuperação das informações. Esse aprendizado não está restrito ao ambiente universitário, visto que pode ser aplicado ao longo da vida nos demais contextos informacionais.

Dentre os principais acontecimentos que marcaram o término da década de 1980, Behrens (1994, p.314) destacou a publicação de dois documentos nos Estados Unidos da América: o livro de Patricia Breivik e de E. Gordon Gee intitulado *“Information Literacy: revolution in the library”* e o relatório da *American Library Association (ALA)*. O livro de Breivik e Gee reforçou que uma educação de qualidade deve ser baseada no aprendizado independente e ao longo da vida, sem negligenciar o trabalho cooperativo entre os diferentes profissionais do setor. Nesse prisma, Behrens (1994, p.315) apontou que o livro introduziu o conceito de educação baseada em recursos, ou seja, o aprendizado consistia na capacidade de autonomia dos indivíduos no processo de busca, recuperação e uso das informações registradas nos variados suportes, tendo a biblioteca como alicerce para o desenvolvimento do setor educacional. O relatório da ALA também enfatizou que a formação de indivíduos competentes em informação dependia de um modelo de educação baseado em recursos.

No contexto da educação baseada em recursos e do Movimento de ColInfo, a biblioteca universitária é um espaço que deve proporcionar aos usuários a utilização das diversas fontes de informação disponíveis, tendo em vista a tomada de decisão e a resolução dos problemas. Sendo assim, verifica-se que a formação para a ColInfo exige uma mudança na própria filosofia de ensino e não apenas a realização de ajustes na grade curricular.

As contribuições do relatório da ALA não se restringiram ao processo de ensino-aprendizagem e à sua ampla divulgação pelo mundo. Segundo Behrens (1994, p.315, tradução nossa), o relatório contém a definição de ColInfo mais citada na literatura pertencente à temática, tornando imprescindível a sua transcrição:

*Para ser competente em informação, o indivíduo deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, tendo a habilidade de localizar, de avaliar, e de utilizar efetivamente essa informação. Enfim, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendem a partir dela. São pessoas preparadas para o aprendizado ao longo da vida, porque sempre podem encontrar as informações necessárias para a realização de qualquer tarefa ou para a tomada de decisão.*

Evidencia-se que a percepção do conceito de ColInfo apresentada pela ALA abrange as principais características tratadas no decorrer da década de 1980. No que concerne à articulação do perfil do bibliotecário universitário com as transformações conceituais identificadas, é possível constatar que esse profissional da informação deve ter a atitude de buscar o aprendizado ao longo da vida. A atualização profissional permite o acompanhamento das principais mudanças e exigências da sociedade da



informação, contribuindo para o aprimoramento dos produtos e dos serviços disponibilizados pelas bibliotecas universitárias. Desse modo, os conhecimentos recém-adquiridos podem resultar em iniciativas inovadoras voltadas para a formação de usuários competentes em informação. Os bibliotecários universitários devem possuir e compartilhar as habilidades de localização, avaliação, e utilização das informações, como forma de proporcionar aos usuários o aprendizado das práticas e das vivências inerentes ao Movimento.

### 2.3 A DÉCADA DE 1990 E AS PERSPECTIVAS PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A década de 1990 é marcada pelo fortalecimento da filosofia do Movimento de ColInfo, principalmente devido à ampla aceitação do conceito apresentado pela ALA nos demais países do mundo. Os bibliotecários perceberam a relevância da temática nas práticas profissionais voltadas para a formação de usuários críticos e que buscam constantemente o aprendizado. Além das vantagens decorrentes da vinculação entre a Biblioteconomia e a ColInfo, Behrens (1994, p.317) ressaltou três tendências a partir dessa década: a educação para a formação de usuários competentes em informação; a ColInfo como um segmento do complexo processo de ensino-aprendizagem e o papel do bibliotecário diante do Movimento.

A partir das três abordagens identificadas por Behrens (1994, p.317), percebe-se o importante papel da ColInfo e da ação bibliotecária para o desenvolvimento do setor educacional, principalmente no que concerne à formação de sujeitos capazes de transformar as informações assimiladas em conhecimentos úteis e inovadores para a sociedade da informação. Não obstante, torna-se imperativo o trabalho colaborativo entre os bibliotecários e os demais profissionais envolvidos, estendendo os benefícios decorrentes da formação para a ColInfo em todos os setores, tais como: saúde, transporte, política, economia, meio ambiente e outros.

## 3. METODOLOGIA

A pesquisa concentrou em analisar as transformações conceituais da ColInfo no transcorrer das décadas do seu surgimento, a fim de delinear o perfil do bibliotecário universitário diante do Movimento. Conforme demonstrado, a ColInfo pode ser conceituada como um conjunto de atributos necessários aos indivíduos para que possam utilizar, de forma eficiente e eficaz, as informações disponíveis nos diversos tipos de documentos. Esses atributos são caracterizados como a mobilização e a combinação de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes direcionados à participação ativa dos sujeitos na sociedade da informação.

Esta investigação é caracterizada como descritiva, visto que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.” (Cervo & Bervian, 2002, p.66). De acordo com Cervo e Bervian (2002, p.66), a pesquisa descritiva se apresenta de diferentes formas. Esta investigação assumiu a forma de pesquisa documental, visto que analisou o artigo elaborado por Behrens (1994), como forma de identificar, mapear e sistematizar os Conhecimentos, as Habilidades e as Atitudes associados ao perfil do bibliotecário universitário no âmbito da ColInfo.

## 4. RESULTADOS

Baseando-se na perspectiva histórica-conceitual de Behrens (1994), é possível constatar que o perfil do bibliotecário universitário nas iniciativas formadoras de ColInfo é de um profissional pesquisador. Trata-se de um profissional da informação capaz de mobilizar e combinar um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes para a realização e a promoção da prática de pesquisa nas instituições acadêmicas. Dentre as principais ações do bibliotecário atuante como pesquisador, destacam-se: a ação individual como agente de pesquisa (autor, coordenador de projetos ou consultor de pesquisa); a ação de apoio

para outro pesquisador ou para as equipes vinculadas a projetos de pesquisa e a ação estratégica voltada para as diretrizes institucionais ou para as políticas de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I). O tabla 1 demonstra a identificação, o mapeamento e a sistematização dos atributos de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes no âmbito das transformações conceituais da ColInfo:

Dimensões da Competência em Informação	Atributos da década de 1970	Atributos da década de 1980	Atributos da década de 1990 e perspectivas
<b>Conhecimentos</b>	Conhecimento da variedade de recursos informacionais (quem são e onde encontrá-los); Conhecimento das principais fontes de informação; Conhecimento das ferramentas informacionais; Conhecimento das técnicas de organização da informação; Conhecimento dos canais alternativos de notícias; Conhecimento das estratégias de busca da informação.	Conhecimentos adquiridos na década de 1970; Conhecimentos básicos de informática ( <i>hardware</i> e <i>software</i> ); Conhecimento das tecnologias da informação e comunicação; Conhecimento das propriedades da informação e do contexto social envolvido.	Conhecimentos adquiridos nas décadas de 1970 e 1980; Conhecimento das principais fontes de informação e dos renomados autores das diferentes áreas científicas. Conhecimento das normas voltadas para a elaboração e a apresentação dos trabalhos científicos; Conhecimento de línguas estrangeiras; Conhecimentos técnicos e teóricos adquiridos no curso de Biblioteconomia; Conhecimentos adquiridos nos cursos de pós-graduação; Conhecimentos atuais sobre a Competência em Informação.
<b>Habilidades</b>	Localizar, organizar e utilizar, de modo eficiente e eficaz, as informações relevantes para o ambiente de trabalho; Utilizar a vasta gama de ferramentas informacionais; Escolher, de forma consciente, os seus representantes.	Habilidades adquiridas na década de 1970; Utilizar, adequadamente, os recursos tecnológicos; Utilizar as bibliotecas e os demais espaços informacionais; Elaborar as estratégias de busca das informações e avaliá-las; Produzir e tratar a informação através de mecanismos eletrônicos; Trabalhar, de modo cooperativo, com os demais profissionais do setor educacional.	Habilidades adquiridas nas décadas de 1970 e 1980; Trabalhar conjuntamente com os demais bibliotecários pesquisadores, como forma de compartilhar e aperfeiçoar as iniciativas formadoras de Competência em Informação; Realizar as pesquisas científicas; Elaborar cursos, programas, projetos, treinamentos, palestras, oficinas e demais iniciativas voltadas para o aprendizado das práticas e das vivências da Competência em Informação.
<b>Atitudes</b>	Ter responsabilidade cívica e exercer plenamente a cidadania; Acompanhar, de forma crítica e reflexiva, os eventos noticiosos publicados nos diversos veículos de comunicação; Contribuir para o fortalecimento da biblioteca como um espaço democrático.	Atitudes desenvolvidas na década de 1970; Aprender ao longo da vida e de forma independente; Persistência no processo de busca e de recuperação das informações; Cauteloso quanto às informações recuperadas; Comprometimento e liderança nas atividades profissionais realizadas; Compreensão do papel e do poder da informação; Uso ético e responsável da informação; Reconhecer a necessidade informacional.	Atitudes desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980; Incentivar a realização das pesquisas científicas; Ética para atuar em redes de compartilhamento; Disponibilidade, proatividade, criatividade e dinamismo diante das práticas de inserção e de consolidação do movimento de Competência em Informação; Buscar a qualificação e a capacitação continuada, a fim de formar usuários competentes em informação. Ser um agente educacional. Querer compartilhar o aprendizado com os demais profissionais.

TABLA 1 CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES NO ÂMBITO DAS TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS DA COINFO

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo histórico-conceitual da ColInfo, constatou-se que o perfil do bibliotecário universitário engajado nas iniciativas de desenvolvimento do Movimento é de um profissional pesquisador. Trata-se de um profissional da informação capaz de mobilizar e combinar um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes para a realização e a promoção da prática de pesquisa nas instituições acadêmicas. À luz da abordagem conceitual e evolutiva de Behrens (1994), foi possível identificar, mapear e sistematizar os atributos da ColInfo integrantes dessas três dimensões. Esses atributos podem contribuir para as seguintes ações do bibliotecário atuante como pesquisador: a ação individual como agente de pesquisa (autor, coordenador de projetos ou consultor de pesquisa); a ação de apoio para outro pesquisador ou para as equipes vinculadas a projetos de pesquisa e a ação estratégica voltada para as diretrizes institucionais ou para as políticas de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I).

Nas universidades, a educação voltada para a ColInfo possibilita que a prática de pesquisa esteja no centro do processo de apropriação das informações para a construção do conhecimento científico e tecnológico. Nesse prisma, a ação bibliotecária está indissociada do saber, do saber fazer e do querer fazer.

## 6. REFERÊNCIAS

- Behrens, S. J., 1994. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, 55(4), pp.309-323.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A., 2002. *Metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall.
- Dudziak, E. A., 2003. Information literacy: principios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, 32(1), pp.23-35. Available at: <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/123/104> [Accessed 20 June 2016].
- Santos, R. B., 2011. *Competência informacional: histórico e perspectivas para a sociedade da Informação*. Graduação em Biblioteconomia, Brasília, Universidade de Brasília. Available at: <http://bdm.unb.br/handle/10483/2578> [Accessed 25 June 2016].
- Vicentino, C. & Dorigo, G., 2010. *Historia geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione.
- Beiler, A., Faria, E. T., & Giraffa, L. (2008). Organizando Comunidades Virtuais no Moodle. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 19. URL:[http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD\\_ROM\\_COMPLETO/minicursos/Minicurso%205-Organizando%20Comunidades%20Virtuais%20no%20Moodle.pdf](http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD_ROM_COMPLETO/minicursos/Minicurso%205-Organizando%20Comunidades%20Virtuais%20no%20Moodle.pdf)
- Camarinha-Matos, L. M. & Afsarmanesh, H. (2008). Concept of Collaboration. In: Putnik, G. D., Cunha, M. M. *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations*. New York: Information Science Reference. (Volume I, A-F). Castells, M. (2011). *A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



# INVESTIGANDO A ERA INFORMACIONAL: SUBJETIVIDADE, TICs E EDUCAÇÃO

Éverton Gonçalves de Ávila

Universidade Tiradentes

## **Resumo**

A presente pesquisa trata da construção da subjetividade contemporânea a partir do advento da era informacional. Objetiva assim, o estudo das transformações ocorridas a partir do desenvolvimento tecnológico de geração, recepção e utilização de informações durante a passagem do século XX para o XXI e suas implicações com as noções de novo, tempo, espaço, cultura e educação. Assim, esse estudo pretende discutir de que forma se dá a construção da subjetividade contemporânea a partir das transformações advindas da era informacional e como ela interfere e estimula através das noções de tempo, informação, novo e velocidade do processo educacional através de um levantamento bibliográfico, de cunho qualitativo a partir de discursos produzidos pela e sobre a educação, e a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no universo escolar. Utilizando como fontes de pesquisa artigos científicos digitais publicados no eixo temático: Tecnologia, Mídias e Educação dos Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - EDUCON da Universidade Federal de Sergipe - Sergipe – Brasil, nas Edições de 2014 e 2015, procura estabelecer a dinâmica das relações entre mídia, internet e cultura de massa com as novas concepções de construção de conhecimento e utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Através do suporte conceitual de Michel Foucault, Hannah Arendt e Agnes Heller busca-se no estudo dos Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade perceber dentro de seu movimento cronológico, a efervescência de um momento em que a própria academia denominou de rupturas e transformações.

**Palavra-chave:** Comunicação, Educação, Subjetividade

## **Abstract**

This research deals with the construction of contemporary subjectivity from the advent of the informational era. The objective of this research is to study transformations settled from the generation of technological development, reception and use of information during the transition from the twentieth to the twenty-first century and its implications with the notions of new, time, space, culture and education. Thus, this study aims to discuss how the construction of contemporary subjectivity is done after the changes derived from the informational era. Also, how it affects and stimulates through the notions of time, information, new and speed of the educational process through a literature review, of qualitative nature from speeches made by and on education, and the use of information and communication technologies (ICT) in the school universe. Scientific articles, published on the main theme: 'Technology, Media and Education' in the International Colloquium of Education and Contemporaneity (EDUCON) – at the Federal University of Sergipe – Brazil, in 2014 and 2015 editions, were used as research source digital. We seek to establish the dynamics of relations between the media, the internet and mass culture with new conceptions of knowledge construction and use of information and communication technologies (ICT). Through the conceptual support of Michel Foucault, Hannah Arendt and Agnes Heller, we look for studying the Proceedings of the International Colloquium of Education and Contemporaneity

to realize within its chronological movement, the effervescence of a time when the academy itself reported ruptures and transformations.

**Keywords:** Comunicaton, Education, Subjectivity

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da construção da subjetividade contemporânea a partir do advento da era informacional. Objetiva assim, o estudo das transformações ocorridas a partir do desenvolvimento tecnológico de geração, recepção e utilização de informações durante a passagem do século XX para o XXI e suas implicações com as noções de novo, tempo, espaço, cultura e educação.

Assim, esse estudo pretende discutir de que forma se dá a construção da subjetividade contemporânea a partir das transformações advindas da era informacional e como ela interfere e estimula, através das noções de tempo, informação, novo e velocidade, o processo educacional.

Utilizando como fonte de pesquisa artigos científicos digitais publicados no eixo temático: Tecnologia, Mídias e Educação dos Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - EDUCON da Universidade Federal de Sergipe - Sergipe – Brasil, nas Edições de 2014 e 2015, procura estabelecer a dinâmica das relações entre mídia, internet e cultura de massa com as novas concepções de construção de conhecimento e utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

A escolha por trabalhar fontes de pesquisas científicas eletrônicas surge da possibilidade de visualizar a movimentação dos agentes discursivos através dos relatos de estudos, pesquisa e desenvolvimento das TICs nas realidades escolares.

## 2. SUBJETIVIDADE CONTEMPORÂNEA

O início do século XXI é marcado por um complexo e crescente processo de produção e transmissão de informação. Através de contínuos saltos tecnológicos, o sujeito contemporâneo visualiza a decomposição do espaço, a vertiginosa aceleração do tempo e o estranhamento causado pelo conhecimento multicultural. As concepções de universal e de instantâneo questionam os fundamentos das ciências, da educação, das artes e da cultura.

Tradições e certezas de ser e fazer fragmenta-se em uma incansável necessidade de inovar, renovar e transformar. Transformações que empurram o novo a questionar o moderno, a dissolver as noções de passado e futuro e a mergulhar os sujeitos contemporâneos em um cotidiano recheado de representações do presente cada vez mais incertas e imprecisas.

Assim, existe o incrível consenso de algo mudou, mas para onde? Para que lugar? A inquestionável presença da multi-informação está permitindo a construção de novos saberes? Ainda está constituindo poderes? Através de que estruturas podemos nos caracterizar enquanto sujeitos e agentes dessas transformações?

Multi-informação que de forma direta afeta a construção do sujeito contemporâneo uma vez que para Agnes Heller (1979), o ser humano inicia o processo de apropriação das tarefas do mundo no momento de seu próprio nascimento. Esse processo de tudo que se apropria ou “integra dentro do Eu” é o que caracteriza a construção da subjetividade.

Quando o sujeito atua, percebe e pensa, não busca simplesmente garantir a sua preservação, mas também persegue a sua realização, deixando sua marca em tudo e fazendo seu próprio mundo ao percebê-lo. Atuar, pensar e sentir nada mais são do que relações que ao interferirem no mundo e no seu eu caracterizam a construção da subjetividade.

Assim, o processo de construção da subjetividade se constitui na própria vida cotidiana. Cotidiano que se torna o ambiente e o ritmo onde o ser humano age e interage desde o seu nascimento assumindo a forma de seu próprio tempo e do seu próprio espaço.

A construção da subjetividade caracteriza-se tanto pelo processo de apropriação como pelo comprometimento do sujeito frente às tarefas do mundo. Tarefas essas estabelecidas no cotidiano a partir das relações sociais onde o sujeito atua e sofre influências. Para Heller (1979) a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, onde se manifesta todas as características de construção de sua subjetividade, onde o sujeito atua, pensa e sente. Assim, a vida cotidiana é onde “colocam-se em fundamento todos os seus sentidos, todas suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias e ideologias”. (Heller, 1989, p.17)

Pelo amadurecimento através do cotidiano, o sujeito desenvolve as habilidades necessárias para a vida em sociedade através dos grupos de convivência. Através das instituições como família, escola, igreja entre outras ocorre uma intermediação entre os sujeitos e costumes nos quais as normas e valores de outras esferas sociais se manifestam e interação de forma a permitir que o sujeito possa, ao interagir com outros grupos que não os de origem se adapte e sobreviva na sociedade em geral.

A intermediação entre sujeitos e costumes se dá na passagem entre as diversas instituições cotidianas. No pensamento de Heller, as instituições cumprem a função de depositárias de valores, onde o sujeito ao transitar por elas entra em contato e interage com esses valores. Portanto, a vida cotidiana é marcada pela heterogeneidade da qual fazem parte “a organização do trabalho e da vida, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (Heller, 1989, p.18).

No cotidiano o sujeito trava uma luta entre passado e futuro, em ser e querer ser, entre o novo e o velho, entre a tradição e o futuro. Dentro desta luta, que caracterizava o cotidiano e a construção da subjetividade, passado e futuro que segundo Hannah Arendt (1972), não devem ser confundidos como um fardo que o homem carrega, mas sim como forças que o constituem.

A vida cotidiana moderna começa a apreender a conviver com a noção de mudanças e de novas exigências. Porém, a utopia de um mundo mais justo e menos desigual, trazida pelas possibilidades de um progresso cada vez mais agressivo, dissipava-se com a mesma velocidade e intensidade.

O período compreendido ao longo do século XX, constituído pela predominância do presente (moderno) e pela busca do novo, tem caracterizado por um processo de incorporação cada vez mais acentuada de Tecnologias da informação.

### 3. INVESTIGANDO AS TICS: CATEGORIAS

A opção em trabalhar como fonte de pesquisa os artigos científicos digitais publicados nos Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - EDUCON da Universidade Federal de Sergipe - Sergipe – Brasil, nas Edições de 2014 e 2015 deve-se ao fato de que este Colóquio objetiva promover o debate, a reflexão e a socialização do conhecimento produzido sobre relevantes temas da Educação tanto no Brasil como no mundo. Trazendo para a reflexão as perspectivas teóricas e políticas que movimentam a produção científica.

O Colóquio existente desde 2010 reúne pesquisadores, docentes e discentes de graduação e pós-graduação de diversos Estados do Brasil e de diversos países. Na edição de 2015, foi disponibilizado um total de 24 eixos temáticos todos eles voltados a resultados e reflexões sobre a Educação Contemporânea.

Os dados foram coletados no portal do Colóquio (2016) através dos Anais on-line durante as duas últimas edições do evento nos anos de 2014 e 2015. Durante esses dois anos estudados percebeu-se um aumento



de participações no eixo temático. Enquanto que em 2014 foram apresentados 51 relatos e resultados científicos no ano de 2015 esse número cresceu para 79 trabalhos.

A escolha específica em trabalhar com o eixo temático: Tecnologia, Mídias e Educação justifica-se a partir do objetivo de perceber a dinâmica das relações entre mídia, internet e cultura de massa com as novas concepções de construção de conhecimento e utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação. Esta escolha por trabalhar fontes de pesquisas científicas eletrônicas surge da possibilidade de visualizar a movimentação dos agentes discursivos através dos relatos de estudos, pesquisa e desenvolvimento das TICs nas realidades escolares.

Fundamentado na formação discursiva de Foucault (2007) busca-se perceber através das mudanças de saberes relacionados a vida e ao cotidiano a aproximação entre dizer e fazer. Considera-se assim, a linguagem que ao se movimentar pelos discursos instituem os objetos que falam. Esses discursos não estão ligados ou vinculados entre si a princípio, cabendo a análise do discurso perceber essa separação e o processo da própria formação do discurso.

Busca-se assim, a compreensão do processo que se constitui da separação dos discursos para a formação de uma regularidade. Essa realidade se estabelece através da formação de conceitos, enunciados e estratégias que por sua vez constituem os conjuntos de regras que definem o que, quem e da onde se pode dizer.

*No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2007, p.43)*

Assim, temos um discurso, forjado na dispersão e na descontinuidade, acionando, em um dado momento, na ordem discursiva, algo devidamente legitimado, que gera práticas, objetos, saberes, verdades e o próprio sujeito.

O objetivo de analisar a produção discursiva dos autores no eixo temático Tecnologia, Mídias e Educação representa percorrer uma enorme e diversificada gama de temas e abordagens. Embora, a esmagadora maioria dos trabalhos tenha seu enfoque principal na relação Educação e TICs percebe-se uma dispersão de saberes que percorrem e perpassam diversas áreas do conhecimento.

Para sistematizar a análise dos trabalhos foram ao longo da leitura construídas algumas categorias temáticas de análise conforme a incidência de determinados assuntos ou procedimentos.

Portanto, após a leitura e classificação dos artigos, com o objetivo de medir o que os pesquisadores publicaram e refletiram no eixo temático estudado optou-se, através de uma análise quali quantitativa, sistematizar o procedimento de trabalho dos 130 artigos em 7 categorias de análise a saber.

### **3.1 ANÁLISE COMPORTAMENTAL A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DAS TICs**

Nessa categoria privilegiam-se os estudos sobre os impactos da cibercultura na sociedade e na educação. Considerando cibercultura como “toda a produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnico digitalizados em conexão com a internet” (SANTOS, 2014-a, p.27). Os artigos vinculados a essa categoria priorizaram as discussões no que se refere a transformações que a sociedade vivencia a partir da incorporação e utilização das TICs no cotidiano, elevando a conectividade e a convergências das mídias.

Um dos exemplos significativos atribuídos as transformações pela utilização das TICs está o artigo apresentado no Colóquio de 2014 de Santos, Borges e Santos (2014-b) que ao estudar as redes sociais percebe a possibilidade de se estabelecer um diálogo de transformação social onde:

*a proposta de utilizar o Facebook como um espaço para se refletir, discutir a formação de uma identidade étnico-racial brasileira não é uma solução para os problemas raciais no Brasil, mas uma forma de reflexão e aprendizagem, uma vez que as redes sociais são hoje um dos principais instrumentos de difusão cultural. (SANTOS, BORGES e SANTOS, 2014).*

Estas transformações são sentidas também na relação dos alunos com o espaço da escola em relação as tecnologias de comunicação móvel onde a predominância do movimento e das mudanças se manifestam através da possibilidade de expressão e conectividade. No artigo apresentado no Colóquio de 2015, Ferrete e Ferrete (2014) argumentam sobre a utilização e suas implicações da telefonia móvel pelos alunos afirmando que:

*pode-se dizer também que a escola rompeu as barreiras e limites territoriais, porque não se faz e nem se constrói educação dentro dos muros escolares somente. Nesse sentido, a escola precisa estar conectada com o mundo lá fora, pois a cultura não mais se prende ao contexto local, mas amplia-se e desenvolve-se sustentada pelas informações proporcionadas pelas conexões globais". (FERRETE e FERRETE, 2014)*

Na esmagadora maioria dos trabalhos selecionados nessa categoria conclui-se que a partir da sociedade informacional e da cibercultura acionou-se um permanente processo de reaprendizagem e compreensão do mundo, deslocando em um contínuo e múltiplo processo de comunicação o lugar de produção de saberes da escola para o cotidiano ampliado assim, as referências e opções dos sujeitos que passam a escolher o que e onde aprender.

### 3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UTILIZAÇÃO DAS TICs

A segunda categoria analisada refere-se a formação de professores para a utilização das TICs. Nessa abordagem considera-se como formação de professores a “relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada, e as aprendizagens construídas ao longo da carreira e do exercício da profissão. (SANTOS, 2014-a, p. 71).

Na categoria formação de professores são analisados os desafios trazidos pelo deslocamento do lugar do professor através da cibercultura, onde sua relação com o saber deixa de ser exclusiva para se constituir através de múltiplos espaços e forças cotidianas.

Para Santos (2014-a) esse deslocamento se inspira em uma abordagem multirreferencial, com “a emergência de atividades (presenciais e/ou a distância, estruturadas por dispositivos comunicacionais diversos), cursos (livres, supletivos, de qualificação profissional), atividades culturais diversas”. (SANTOS, 2014-a, p. 73).

Nessa categoria o deslocar do lugar do professor é destacado como uma necessidade intrínseca para responder as exigências do ciberespaço. Em artigo publicado no Colóquio de 2015, Santana, Pinto e Costa (2015), resume bem o pensamento majoritário dos artigos que se dedicaram a pensar e pesquisar sobre formação de professores.

*As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea conduzem a uma transformação no papel do professor e na relação pedagógica com seus alunos, que já não se limitam a receber informação, mas a criar e analisar criticamente as informações, desenvolvendo a autoria, construindo conhecimento e desenvolvendo novas competências consonantes com a realidade social. (SANTANA, PINTO e COSTA, 2015)*

Os artigos relacionados a essa categoria evidenciaram, além do deslocamento do espaço do professor na cibercultura, a necessária investigação sobre as formas como os professores encaram a própria cibercultura e as transformações delas decorrentes. Indagações que percorrem resistências e leituras diversas dos docentes sobre o processo de ensinar e aprender na escola contemporânea.

### 3.3 A RELAÇÃO TICs E EDUCAÇÃO EAD

A categoria TICs e Educação a Distância – EAD - prioriza a ampla possibilidade de tipos e utilizações de mídias no ensino EAD. Nos artigos selecionados para essa categoria destacam-se alguns pontos marcantes na forma de contextualizar as TICs na educação contemporânea. Na maioria dos artigos analisados consideram-se as TICs como uma realidade no cotidiano escolar e destacam que assim como o ensino presencial sofreu significativas mudanças no processo educacional, o ensino a distancia multiplicou seus efeitos em escalas não dimensionadas.

Os artigos destacam questões como: quais são e de forma as mídias podem ser utilizadas no ensino EAD e concentram-se em descrever a utilização de mídias e recursos tecnológicos aplicados fundamentalmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Dias e Leite (2014) definem AVA como sendo um ambiente que tenta “reduzir não apenas a distancia física entre os participantes do curso – alunos e professores – mas também, e mais especificamente, a distancia comunicacional” (DIAS e LEITE, 2014, p. 92)

No artigo apresentado no Colóquio de 2014 Santos (2014-c) discorre sobre a utilização das TICs no AVA:

*Com a mediação da tecnologia digital, a educação a distância passa a ocorrer nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, espaços de diálogos essencialmente marcados pela interação síncrona e assíncrona; a primeira corresponde a uma comunicação instantânea que pode ser percebida nos chats, onde os sujeitos se encontram ao mesmo tempo com horário marcado; enquanto a segunda, a assíncrona a comunicação acontece cada um ao seu tempo, não requerendo sincronidade, assim, cada um participa da interlocução quando e onde for mais conveniente para si mesmo, como é o caso dos fóruns de debate e elaboração de textos coletivos nos wikis. (SANTOS, 2014-c)*

Assim, dentro da relação TICs e EAD, o ambiente virtual aproxima e quebra tanto barreiras geográficas dissolvendo o espaço que separa os sujeitos da escola como também potencializa através de suas múltiplas mídias e referencias a possibilidade de comunicação e de construção do conhecimento.

### 3.4 AVALIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO

As transformações do processo educacional a partir da era informacional tem provocado a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades no que se refere a utilização das TICs na educação.

Trazer para o processo avaliativo as preocupações como o impacto provocado pelas mudanças tecnológicas para a educação segundo Morrissey (2014) torna-se profundamente necessário para estabelecer uma tomada de posição que circule entre a busca da compreensão das transformações advindas pelas TICs com a produção de saberes pedagógicos.

Um exemplo na defesa de avaliações na utilização das TICs vem do artigo publicado no Colóquio por Alcântara e Linhares (2014). Os autores destacam que a avaliação da utilização das TIC na educação “possam descrever o impacto das TIC na educação e mais que isso, contribuir para estruturar estes processos para que as políticas e programas possam ser reconhecidos com um retorno dos esforços e investimento e envolvidos”. (ALCÂNTARA e LINHARES, 2014).

Os artigos analisados do Colóquio defende-se que a utilização das TICs exige o desenvolvimento de técnicas e pedagogias que devem seguir as especificidades particulares de cada região e respeitar as peculiaridades de cada comunidade e escola em particular. Para isso, constata-se a necessidade de um constante processo de avaliação, tanto da implantação dessas tecnologias e suas limitações, quanto do efeito que essa utilização vem desempenhando nos docentes, discentes e comunidades.

### 3.5 NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS A PARTIR DAS TICs

Discutir a relação entre educação e tecnologia é sem dúvida a pauta da atualidade. Seus efeitos na sociedade e principalmente na comunidade educacional é parte de grande esforço de reflexão e debate acadêmico.

Dentro dessa discussão torna-se cada vez mais comum associar a utilização das TICs com práticas pedagógicas. Sobre essa associação direta, Mill e Pimentel (2013) afirmam que embora inovações tecnológicas e inovações pedagógicas sempre estivessem atreladas ao longo da história, essa relação não pode ser confundida, pois “as inovações trazem implicações, positivas ou não, incondicionais – embora tais implicações possam ser revertidas em contributos para o desempenho das funções da educação na contemporaneidade” (MILL e PIMENTEL, 2013, p. 43)

Portanto, através da análise da relação intrínseca entre tecnologia e educação verifica-se os ritmos e os estímulos dessas transformações tanto na sociedade como entre os agentes e as práticas pedagógicas.

Com grande preocupação entre os integrantes do Colóquio nos anos estudados, a relação entre TICs e tecnologias educacionais é abordada por diversos aspectos. Porém, o que se mais se destaca são os estudos de caso relatando o desenvolvimento de práticas de ensino utilizando as TICs.

Assim, os artigos circundam as TICs e o ensino de línguas, de informática, de física, através de jogos eletrônicos e no EAD. Fundamentalmente denunciam que a utilização das TICs não deverá ser confundida com a prática pedagógica ou com a propagada substituição do professor na educação.

Nesse sentido o artigo apresentado no Colóquio de Parente, Vasconcelos e Freitas (2015) defende:

*dotar as escolas de tecnologias não é suficiente, nem tampouco significa modernizar o ensino ou fazer uma escola de qualidade. Uma primeira condição para assegurar a efetiva utilização dessas tecnologias na educação é desmistificar a concepção de que elas possam substituir o espaço do professor. Para tanto, é indispensável garantir uma formação dos educadores. (PARENTE, VASCONCELOS E FREITAS, 2015)*

Percebe-se, contudo que a relação entre TICs e tecnologias educacionais na produção dos artigos do Colóquio se dedicam quase que exclusivamente ao processo que envolve a aceitação, adequação e a qualificação permanente do professor no que se refere a introdução de tecnologias e o desenvolvimento de práticas educacionais através delas.

### 3.6 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TICs

A multiplicação de abordagens referentes as concepções teóricas sobre a relação entre educação e TICs são infinitas. Vários pensadores de diversas escolas de pensamento tem se debruçado sobre o assunto nas últimas décadas.

Takamashi (2000) acredita que a presença a sociedade da informação é um fenômeno que veio para ficar e transformar. Ao ponto de argumentar que esta, “representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico.” (TAKAMASHI, 2000, p.5)

Esse novo paradigma tem provocado a necessária reformulação na concepção do processo de construção do saber. Uma das mais impactantes contribuições teóricas sobre esse aspecto encontra-se no pensamento complexo de Edgar Morin (1996) ao defender a necessária migração conceitual que permite a ressignificação e ampliação de conceitos e noções, originalmente disciplinares.

Para Morin e Moigne (2000) a informação ao assumir múltiplas proporções constitui e legitima a nova cultura científica uma vez que:

*se fundamenta cada vez mais sobre uma enorme quantidade de informação e de conhecimentos que nenhum espírito humano saberia que poderia armazenar. É impossível poder ter uma visão sobre o homem, a sociedade, o universo acumulando esse material; tanto mais que esse material está fechado, compartimentado, esoterizado [...] Em outras palavras, eis um conhecimento que não se pode discutir, que não se pode refletir. Daí uma situação cultural nova. (MORIN e MOIGNE, 2000, p. 30)*

Para Edgar Morin (1996), ordem e desordem convivem dentro de um mesmo quadro de pensamento. Ao diferenciar a máquina (artificial) e a máquina viva (ordem desordem) destaca que somente a compreensão e a utilização desta dupla realidade podem permitir a construção e compreensão de uma determinada forma de conhecimento.

A questão dessa nova forma de produzir conhecimento é tratado pelos artigos do Colóquio principalmente no que se refere a concepção transdisciplinar trazida pelas TICs no processo educacional e investigativo. Barreto (2015) em seu artigo, defende que “a web se constitui em locus aberto e privilegiado porque de forma justaposta, múltiplos conhecimentos cuja heterogeneidade de conceitos e práticas discursivas sobre os mesmos asseguram o diálogo e a subjetivação de sujeito e objeto.” (BARRETO, 2015)

Na grande dimensão dos artigos do Colóquio vão ao encontro das percepções trazidas por Barreto e passam a estabelecer a necessidade de novas formas de pensar o saber e a relação deste com o processo de interatividade e conectividade.

### 3.7 INCLUSÃO DIGITAL

O único tema que não apresenta uma incidência consistente é o da inclusão digital, responsável por apenas 3 trabalhos apresentados nos dois anos estudados. A opção em manter a inclusão como categoria temática deve-se ao fato de que embora não apresente uma alta incidência nos títulos ou propostas de investigação é uma preocupação recorrente nas discussões entre as várias linhas de investigação. Essa preocupação, portanto, perpassa de forma transversal os relatos de pesquisa que de alguma forma defendem a maior inclusão ou promovem alguma revisão crítica aos instrumentos e procedimentos de inclusão nas escolas brasileiras.

## 4. INVESTIGANDO AS TICs: OS DADOS

A partir da distribuição dos artigos nas sete categorias temáticas encontrou-se a seguinte distribuição quantitativa referente aos anos pesquisados.

Percebe-se que as discussões concentram-se em torno dos efeitos que as TICs exercem no universo escolar e que ao longo dos dois anos essas preocupações mantiveram-se relativamente semelhantes ao mesmo tempo em que percorreram diversos aspectos desse mundo.

Categoria	2014	2015
Análise comportamental a partir da utilização das TICs	6	8
Formação de professores para utilização das TICs	5	6

<b>Categoria</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
A relação TICs e Educação a EAD	4	8
Avaliação da utilização das TICs na Educação	4	8
Novas Tecnologias Educacionais a partir das TICs	16	30
Reflexões teóricas sobre a relação entre Educação e TICs	11	10
Inclusão Digital	1	2
Outros	4	7
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>79</b>

**QUADRO 01 – CATEGORIAS TEMÁTICAS 2014 – 2015**

**FONTE: (EDUCOM, 2016)**

De modo geral, a grande maioria das categorias manteve uma média de incidência de apresentação entre os dois anos de trabalhos, não apontando assim, um desequilíbrio significativo entre as abordagens nos anos de 2014 para 2015.

O único ponto de destaque que se pode perceber refere-se a categoria temática - Novas Tecnologias Educacionais a partir das TICs. Além de ser a mais trabalhadas entre as apresentações de 2014 apresentou um significativo acréscimo entre os relatos de pesquisa no ano de 2015 onde saltou de 16 trabalhos para 30 trabalhos.

A partir da análise em especial destes 46 trabalhos apresentados nos dois anos de levantamento a categoria temática: Novas Tecnologias Educacionais a partir das TICs pode-se concluir que a grande preocupação no momento referente a pesquisas que aproximam as TICs ao processo de ensino aprendizagem enquanto novas metodologias de ensino, limitando-se majoritariamente a perceber a tecnologia como uma realidade contemporânea entre o cotidiano dos professores e alunos.

Fundamentalmente observam que essa presença tecnológica tem provocado profundas ressignificações no mundo escolar não só como ferramenta, mas principalmente como uma consistente possibilidade didática revelando ainda uma desconhecida mas significativa transformação na forma como os sujeitos envolvidos na educação encaram o ato de aprender a aprender a partir da utilização das TICs na educação.

Constata-se uma necessária democratização do uso dos recursos tecnológicos no objetivo de promover uma prática de comunicação e participação no mundo escolar onde obrigatoriamente o caráter interdisciplinar se faz presente de forma obrigatória.

Porem, essa democratização invariavelmente encontra-se atrelada a necessária revisão no processo de formação de professores uma vez que ainda desprezam-se de forma sistemática as TICs em seu processo. Muito se fala da necessária e transformadora presença das TICs, mas pouco se avança ao trazer efetivamente esse tema à formação docente.

Transformação essa que passa invariavelmente pela necessidade de uma urgente revisão no próprio processo de construção do conhecimento, pois se podemos dizer que existe um consenso entre os diversos trabalhos apresentados no eixo temático analisado é o fato de que a limitação imposta pela atual fragmentação do saber vigente na escola através de inúmeros saberes desconectados entre si encontram-se atualmente ultrapassados frente as novas exigências contemporâneas.

Assim, reconhece-se a importância das TICs no desenvolvimento de novas metodologias de ensino desde que essas tecnologias venham acompanhadas por um processo de formação por parte dos professores. Porem destaca-se que essa formação docente deve extrapolar a simples prática de utilização das técnicas através de tutorias de manipulação tecnológicas e despertarem para uma nova concepção de educação voltada ao pensamento complexo e transdisciplinar.

## 5. CONCLUSÕES

A partir do levantamento e análise das pesquisas apresentadas no Colóquio Educação e Contemporaneidade na área temática Tecnologia, Mídias e Educação percebe-se que o ponto comum entre os diversos artigos apresentados está na concepção de que embora se aceite a forte presença das TICs na sociedade e na Educação estas não podem ser confundidas com a própria educação.

A tendência percebida é que tanto formação de professores como do próprio processo de ensino, na medida em que incorporam as necessidades e imposições contemporâneas em relação as TICs, acionam processos de subjetivação.

Em relação aos professores, esse processo está no necessário e permanente aperfeiçoamento, tanto no que se refere a utilização das TICs enquanto práticas, como também no sentido de buscar compreender as transformações que a presença das TICs promovem na construção do conhecimento e da subjetividade contemporânea.

Porém, esse processo de formação docente continuada requer um conjunto complexo de parâmetros a serem observados. Nos trabalhos analisados a formação de professores permite desde a aprendizagem sobre a utilização das TICs até a necessária aceitação destas como potenciais instrumentos de pesquisa, ensino e interação.

Especificadamente na Educação a distância, as exigências permanentes de atualização e reflexão são exacerbadas no que se refere ao estudo da relação das TICs com o professor tutor uma vez que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são considerados resultados diretos das tecnologias a serem aplicadas na EAD principalmente no que se refere a sua capacidade de recursos e interação.

A partir das novas exigências contemporâneas trazidas pela presença das TICs no universo educacional disparou-se um frenético e veloz processo de incorporação das tecnologias na educação. Movimento que devido a própria essência do novo e a constante superação das tecnologias constitui um sentimento de incerteza.

Incerteza que teima em denunciar a aparente ineficiência das instituições e a cobrar da escola e da educação soluções imediatas para deduzida incapacidade de produzir ou mesmo acompanhar dinâmicas sintonizadas com as constantes transformações do sujeito contemporâneo.

Realidade essa, que tem forçado a escola a passar por um significativo e também constante processo de reformulação construindo e incorporando cada vez mais novos e instáveis métodos e técnicas voltadas a atrair e cativar alunos. Novas fórmulas que buscam, na velocidade, na sobreposição de teorias e conceitos, no acúmulo de informações e na utilização de tecnologias de informação e comunicação – TICs, um caminho que aproxime o futuro e leve a educação para o ritmo ditado pela contemporaneidade.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, C. LINHARES, R. (2014). Indicadores de avaliação de uso das TIC na prática docente na visão dos professores. In EDUCON, Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais (on-line). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2014. Disponível em: <educonse.com.br/viiicoloquio.> Acesso: 05/09/2016.
- ARENDR, H. (1972), Entre o passado e o futuro. Ed. Perspectiva, São Paulo.
- BARRETO, R. (2015), Conhecimentos e transdisciplinaridades na web: modos de veicular saberes. In EDUCON, Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais (on-line). Aracaju:

- Universidade Federal de Sergipe, 2015. Disponível em: <educonse.com.br/viiicoloquio>. Acesso: 05/09/2016.
- EDUCOM. (2016), Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais (on-line). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2014. Disponível em: <educonse.com.br/viiicoloquio>. Acesso: 05/09/2016.
- FERRETE, A. e FERRETE, R. (2015), A Cibercultura na Cultura Escolar do IFS. In EDUCON, Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais (on-line). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2015. Disponível em: <educonse.com.br/viiicoloquio>. Acesso: 05/09/2016.
- FOUCAULT, M. (1986), *Microfísica do Poder*. Paz e Terra, Rio de Janeiro
- FOUCAULT, M. (2007), *Arqueologia do saber*. Forense Universitária, Rio de Janeiro.
- HELLER, A. (1982), *Teoria de la historia*. Fontanamara, Barcelona.
- HELLER, A. (1989), *O cotidiano e a história*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- HELLER, A. (1979), *Teoria de los sentimientos*. Fontanamara, Barcelona.
- MILL, D. PIMENTEL, N. (2013), *Educação a distância: desafios contemporâneos*. EDUFSCAR, São Carlos.
- MORIN, Edgar. (1996). *Epistemologia da complexidade*. IN: Schnitman, Dora F. (org.) *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- MORIN, E. MOIGNE, J. *A inteligência da complexidade*. Peirópolis, São Paulo.
- MORRISSEY, J. (2014), *O uso da TIC no ensino e na aprendizagem: questões e desafios*. In: APARICI, R. (2014), *Conectados no ciberespaço*. Paulinas, São Paulo.
- PARENTE, F. VASCONCELOS, M. FREITAS, J. (2015). *Tecnologia educacional: um recurso didático-pedagógico no mundo do conhecimento*. In EDUCON, Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais (on-line). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2015. Disponível em: <educonse.com.br/viiicoloquio>. Acesso: 05/09/2016.
- SANTANA, C. PINTO, A. e COSTA, C. (2015), *Transformações na docência universitária com a incorporação das TDIC*. In EDUCON, Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais (on-line). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2014. Disponível em: <educonse.com.br/viiicoloquio>. Acesso: 05/09/2016.
- SANTOS, E. (2014-a), *Pesquisa-formação na cibercultura*. Wh!tebooks, Santo Tirso.
- SANTOS, A. BORGES, L. & SANTOS, M. (2014-b). *O impacto das redes sociais digitais na formação da identidade étnico-racial Brasileira*. In EDUCON, Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais (on-line). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2014. Disponível em: <educonse.com.br/viiicoloquio>. Acesso: 05/09/2016.
- SANTOS, A. (2014-c) *Trajetórias de formação Ead: reflexões sobre a experiência formativa na Plataforma Moodle pela UNEB Campus XI*. In EDUCON, Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais (on-line). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2014. Disponível em: <educonse.com.br/viiicoloquio>. Acesso: 05/09/2016.
- SANTOS, E. (2014), *Pesquisa-formação na cibercultura*. Wh!tebooks, Santo Tirso.



TAKAMASHI, T. (2000). (Org.) Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciencia e Tecnologia, Disponível em: < <http://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>>. Acesso: 05/09/2016.



# BIBLIOTECAS PÚBLICAS E LETRAMENTO INFORMACIONAL: UM ESTUDO FENOMENOGRÁFICO DA PERCEPÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS BRASILEIROS

**Miriam Ferreira Alves**

Universidade de Brasília

## **Resumo**

O estudo discute e analisa o papel e a atuação da biblioteca pública brasileira em relação ao letramento informacional, tendo como base a percepção dos profissionais que nela atuam. A pesquisa teve como objetivo identificar e descrever as diferentes concepções de bibliotecários atuantes nas bibliotecas públicas estaduais brasileiras sobre o letramento informacional. A metodologia, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, utilizou como método a fenomenografia. Entrevistas individuais em profundidade foram utilizadas como instrumento de coleta de dados. Foram identificadas quatro categorias de descrição e uma subcategoria, que representam as formas qualitativamente diferentes de compreensão e vivência do letramento informacional pelos bibliotecários entrevistados. A pesquisa representa uma das primeiras tentativas de inserção da biblioteca pública nas discussões sobre letramento informacional no Brasil e possibilitou ampliar o conhecimento sobre uma questão ainda pouco explorada.

**Palavra-chave:** Bibliotecas Públicas. Letramento informacional. Bibliotecários. Fenomenografia

## **Abstract**

The study discusses and analyzes the role and performance of the Brazilian public library in relation to information literacy, based on the perception of the professionals working in it. The research aimed to identify and describe the different conceptions of active librarians in the Brazilian state public libraries on information literacy. The methodology of qualitative and exploratory approach, used as a method the phenomenography. individual in-depth interviews were used as data collection instrument. Four description categories were identified and a subcategory, representing qualitatively different ways of understanding and experience of information literacy by the interviewed librarians. The research is one of the first attempts to insert the public library in discussions on information literacy in Brazil and possible increase knowledge about an issue not explored.

**Keywords:** Public Libraries. Information literacy. Librarians. Phenomenography

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, onde o conhecimento e a informação constituem as forças fundamentais nos âmbitos econômico e social, a biblioteca pública se destaca por seu potencial democrático e inclusivo e capacidade de contribuição para a formação cidadã. Mas também enfrenta novos desafios, no sentido de adaptar-se à nova realidade, às novas necessidades sociais e ao avanço tecnológico.

Neste cenário, novas habilidades e competências são exigidas dos indivíduos, tais como: lidar com as novas tecnologias, reconhecer suas necessidades de informação, saber onde e como buscar e fazer uso crítico e ético da informação a que teve acesso, aprender a aprender e manter-se em constante aprendizagem ao longo da vida, estão entre os novos desafios. Deste modo, pode-se afirmar que o letramento informacional e a aprendizagem ao longo da vida estão estritamente relacionados ao papel da biblioteca pública e com sua atuação na Sociedade da Informação.

“Letramento informacional é a capacidade de reconhecer quando a informação é necessária, onde localizar, como avaliar e utilizar a informação de modo eficaz e, em última análise, representa a capacidade de aprender a aprender” (ALA, 1989). Para além da definição da ALA, o conceito amplia-se a partir do entendimento do letramento informacional como um fenômeno social e culturalmente situado, essencial para a plena participação na Sociedade da Informação, para o exercício da cidadania e participação na democracia, para o engajamento no processo de aprendizagem, o aprendizado autônomo ao longo da vida e para o empoderamento social individual e coletivo. (LLOYD, 2005).

De um modo geral, percebe-se na literatura um maior empenho no desenvolvimento dos conceitos e terminologias relacionados ao letramento informacional em detrimento de experiências práticas e aplicações empíricas (JULIEN; GENUIS, 2011; GOMEZ-HERNANDEZ e PASADAS-UREÑA, 2008; GASQUE, 2012), principalmente aquelas relacionadas à biblioteca pública. E apesar da relação entre biblioteca pública e letramento informacional ser notadamente clara, observa-se na literatura uma escassez de pesquisas sobre a temática. Rader, e Johnson e Jent realizaram revisões anuais da literatura em inglês nos períodos de 1937-1998 e 2000-2005, respectivamente, e ao categorizar os estudos por tipos de bibliotecas observa-se que, apenas, 2% dos artigos correspondem à biblioteca pública, com a proporção reduzida para menos de 2% nos anos mais recentes. Este percentual cresce para 52-62% quando se trata de bibliotecas universitárias e 20-35% para bibliotecas escolares (HARDING, 2008).

No Brasil, Rodriguez (2012) verificou em seu estudo, que nos últimos dez anos somente 1% dos trabalhos publicados em Periódicos de Ciência da Informação no Brasil tratavam da biblioteca pública e temas relacionados a ela. Segundo o autor, o baixo número de artigos publicados é fruto da pouca investigação na área. Não há investigações relacionadas ao número de estudos realizados no Brasil envolvendo, especificamente, bibliotecas públicas e letramento informacional. No entanto, pode-se afirmar com segurança que a escassez é ainda maior que na literatura internacional.

Os conceitos e aplicações do letramento informacional desenvolvidos por bibliotecários de bibliotecas públicas tem sido, conforme Demasson, Partridge e Bruce (2010), um tópico subdesenvolvido no campo da biblioteconomia e da ciência da informação. Contudo, ressaltam os autores, quaisquer que sejam os motivos reais para a situação atual, este déficit em pesquisa representa uma lacuna de conhecimento que precisa ser preenchido.

Além disso, sendo o bibliotecário o profissional responsável pela concepção e prestação de serviços e programas destinados ao desenvolvimento do letramento informacional em sua comunidade, pode-se afirmar que os seus conceitos e percepções sobre o fenômeno influenciam diretamente sua atuação e

posicionamento em relação à questão. Como evidencia Elmborg (2006), o principal desafio para fazer frente às mudanças encontra-se na visão que os bibliotecários têm de si mesmos e da profissão.

A partir da contextualização apresentada, é objetivo deste trabalho identificar e descrever as diferentes concepções de bibliotecários atuantes nas bibliotecas públicas estaduais brasileiras sobre o letramento informacional no contexto das bibliotecas públicas. E ainda, analisar como as concepções que os bibliotecários têm do seu papel e do papel da biblioteca pública influenciam a promoção do letramento informacional.

## 2. CONCEITOS RELACIONADOS

O conceito de biblioteca pública que norteou este trabalho emerge dos apontamentos de Crippa (2015), Milanesi (2002; 2013), Suaiden (2000; 2002; 2013; 2014), Herrera-Viedma e López-Gijón (2013) e Lozano Días (2006). Portanto, a biblioteca pública será entendida como “um espaço social de convivência, aprendizagem e reflexão, onde as pessoas podem se informar, mas também aprender, discutir, criar e compartilhar suas experiências e conhecimentos e crescer como cidadãos de uma comunidade e plenos participantes da sociedade da informação”.

O conceito de letramento informacional adotado neste estudo deriva de abordagens alternativas, dos estudos e definições de Bruce (1997), Elmborg (2006), Hall (2010) e Lloyd (2005) e considera o contexto da biblioteca pública. Portanto, o letramento informacional no contexto da biblioteca pública é entendido como: “Um conjunto complexo de habilidades, experiências e concepções relacionadas ao uso da informação, que pode ser vivenciado e experimentado de diferentes formas em diversos contextos, como a vida comunitária. Configura-se como um fenômeno ‘culturalmente situado’, centra-se no desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos para formar agentes ativos, capazes de formular e responder questões que os afetam diretamente ou ao mundo à sua volta, com capacidade de levantar problemas e agir sobre o mundo, a fim de mudá-lo”.

O desenvolvimento do letramento informacional é considerado determinante para a participação dos indivíduos na Sociedade da Informação, cujo conceito adotado é a definição de Castells (2003), “nova ordem social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder”.

Ao considerar o letramento informacional um conjunto complexo de experiências e concepções, abre-se espaço para a utilização da fenomenografia como método para identificar as diferentes concepções de letramento informacional dos bibliotecários. Fenomenografia é “o estudo empírico das maneiras diversas, qualitativas e limitadas em que um determinado fenômeno é experimentado, conceituado, compreendido, assimilado, percebido” (MARTON, 1994). As concepções por sua vez, “são as maneiras em que as pessoas experimentam, percebem, apreendem, compreendem e conceituam os diversos fenômenos e aspectos do mundo ao seu redor” (MARTON, 1981; 1994).

Portanto, a fenomenografia será utilizada para identificar as concepções dos bibliotecários sobre o letramento informacional. Concepções estas que influenciam o desenvolvimento do letramento informacional no âmbito das bibliotecas públicas, cujo elemento essencial é o desenvolvimento do pensamento crítico de forma colaborativa e social, configurando a biblioteca como um espaço social de convivência, aprendizagem e reflexão, que promove a participação na sociedade da informação. Assim, o desenho da pesquisa é representado pela Figura 01:

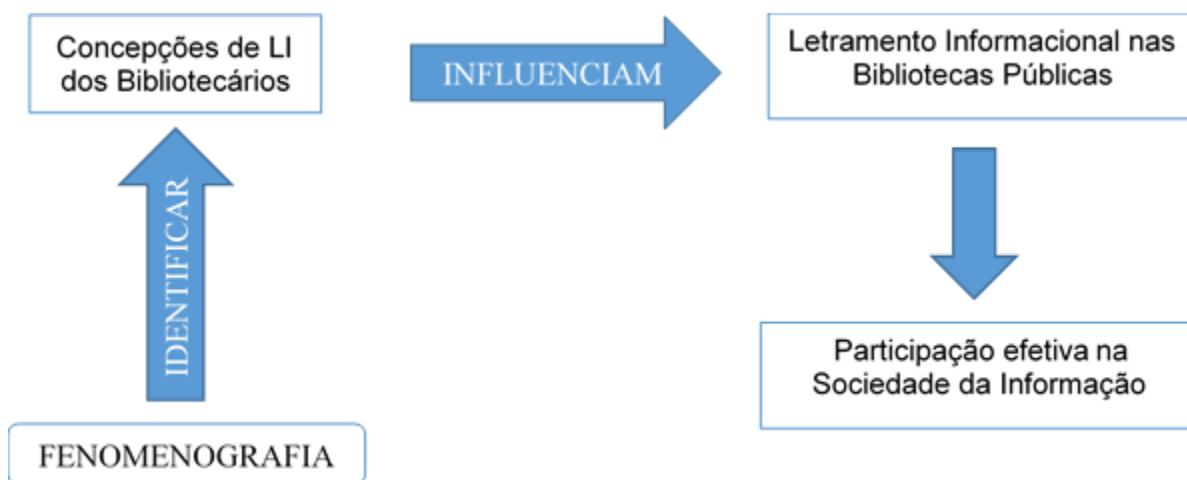


FIGURA 1: REFERENCIAL TEÓRICO/DESENHO DA PESQUISA

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

### 3. MÉTODOLOGIA: FENOMENOLOGRAFIA

A metodologia, de abordagem qualitativa e caráter exploratório – uma vez que há pouco conhecimento sistematizado sobre a questão – utilizou o método fenomenográfico para identificar e descrever as diferentes concepções dos bibliotecários que atuam em bibliotecas públicas estaduais brasileiras sobre como conceituam, compreendem e vivenciam o letramento informacional.

A fenomenografia surgiu no final dos anos 1970, em Gotemburgo, na Suécia, tendo como principal expoente o pesquisador Ference Marton. O objetivo dos primeiros estudos fenomenográficos era compreender porque alguns alunos aprendiam melhor que outros. Os resultados desses estudos mostraram que as concepções de aprender dos alunos exerciam influência sobre a aprendizagem.

O pressuposto básico do método é que os fenômenos são vivenciados de várias maneiras e que é possível capturar e descrever os padrões de variação destas experiências em um número limitado de categorias que, juntos, dão forma ao fenômeno (MARTON, 1981; LIMBERG, 2012). O conjunto de categorias descritivas das concepções, lógica e hierarquicamente organizadas, que refletem os modos de experimentar um fenômeno é chamado espaço de resultado (outcome space), produto da pesquisa fenomenográfica. No espaço de resultado as categorias descritivas são organizadas por graus crescentes de compreensão, onde as mais avançadas representam uma compreensão mais completa ou complexa do fenômeno, enquanto aquelas menos avançadas representam uma compreensão menos complexa ou completa. (MARTON; TSUI, 2004 apud GONZÁLEZ-UGALDE, 2014).

Desde seu surgimento na década de 1970, a fenomenografia tem sido bastante empregada em seu berço de origem, a área da educação, ao passo que vem sendo amplamente utilizada em outras áreas do conhecimento, em especial nas ciências sociais. O método é a base para uma série de estudos proeminentes sobre letramento informacional realizados em países como a Suécia, a Austrália e os Estados Unidos. A fenomenografia foi utilizada por Bruce (1997) para extrair, a partir da experiência de professores de duas universidades da Austrália, diferentes formas de vivenciar o letramento informacional, dando origem ao modelo “as sete faces do letramento informacional”. O método foi empregado também por Demasson, Partridge e Bruce, (2010) para identificar as concepções de letramento informacional de bibliotecários públicos na Austrália. Demasson, Partridge e Bruce, (2010) ressaltam que sua pesquisa deve ser vista como um estudo preliminar, tendo em conta algumas limitações, tais como o número da amostra e a restrição geográfica. No entanto apesar de não apresentar

conclusões, resultados e categorias representativas definitivas, serve como base para a realização de outros estudos semelhantes, como é o caso deste trabalho.

### 3.1 SELEÇÃO DA AMOSTRA E COLETA DE DADOS

Quanto à seleção dos sujeitos, os indivíduos incluídos na amostra devem ter relação com o fenômeno estudado. Além disso, como o objetivo é encontrar variação nas experiências, é necessário assegurar que esta variação possa emergir. (MARTON; BOOTH, 1997; BOWDEN, 2000 APUD GONZÁLEZ-UGALDE, 2014). Em busca de se maximizar a variação dos modos de ver o fenômeno, a escolha dos participantes deve ter esse objetivo da variedade. Por isso, recomenda-se o uso de amostra intencional, ou seja, a seleção dos sujeitos deve ser feita com esta finalidade (BOWDEN; GREEN, 2005).

Deste modo, a composição da amostra intencional objetivou a seleção de 15 sujeitos para participar da pesquisa – bibliotecários que trabalham em bibliotecas públicas estaduais. A fim de assegurar que os participantes tenham relação ou experiência com o fenômeno, os bibliotecários selecionados deveriam atuar no serviço de referência ou em algum serviço em que tivessem contato direto com o usuário. Buscou-se a variação nos modos de ver e vivenciar o fenômeno, com base na abrangência geográfica. Tendo em vista os contextos, culturas e realidades distintas – e, portanto, múltiplas experiências – dos profissionais das diversas regiões e estados do Brasil, foram selecionados 15 bibliotecários, atuantes em bibliotecas públicas estaduais, sendo 3 bibliotecários de cada região do país, para compor a amostra.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais em profundidade – em que os bibliotecários foram encorajados a falar sobre suas experiências e impressões – com o objetivo de revelar suas vivências e percepções em relação ao letramento informacional no contexto da biblioteca pública.

A fim de aprimorar a técnica da entrevistadora e testar o roteiro foram realizadas duas entrevistas piloto como pré-teste. As entrevistas realizadas no pré-teste seguiram um roteiro de cinco perguntas abertas, intercaladas por perguntas intermediárias conforme o andamento da entrevista, a fim de aprofundar as concepções e os relatos de experiências dos entrevistados. O roteiro foi elaborado com base no instrumento utilizado por Demasson, Partridge e Bruce, (2010). Diante da análise das dificuldades encontradas no pré-teste e buscando minimizá-las, foram realizadas algumas alterações no roteiro da entrevista, que passou a contar com quatro questões, conforme abaixo:

- 1) Descreva com base na sua experiência qual é a missão e o papel do bibliotecário que trabalha em biblioteca pública.
- 2) Na sua opinião o que significa dizer que um usuário sabe lidar de forma eficaz com a informação?
- 3) O que você faz ou que serviços presta para capacitar os usuários da sua biblioteca para lidar de forma eficaz com a informação?
- 4) Na sua opinião qual o papel do letramento informacional no seu trabalho como bibliotecário de biblioteca pública?

Todas as entrevistas foram gravadas (com a anuência dos entrevistados) e transcritas integralmente para análise. As entrevistas tiveram uma duração média de dez minutos. Para a análise dos dados foram consideradas as sete etapas de Dahlgren e Fallsberg (1991), empregadas no estudo de Sjöström & Dahlgren (2002), que envolvem um processo iterativo:

- 1) **Etapla de familiarização:** as transcrições foram lidas várias vezes, visando a familiarização com o seu conteúdo. Nesta etapa foram corrigidos eventuais erros na transcrição.
- 2) **Etapla de compilação:** A segunda etapa exigiu uma leitura mais focada, a fim de deduzir semelhanças e diferenças em relação às transcrições. Através deste processo, foi possível identificar os elementos mais valorizados nas respostas.

- 3) **Etapa de condensação:** Este processo visou à seleção de extratos relevantes e significativos para o estudo. O objetivo principal desta etapa é filtrar e omitir os componentes irrelevantes, redundantes ou desnecessários dentro da transcrição e, conseqüentemente, decifrar os elementos centrais das respostas dos participantes.
- 4) **Etapa de agrupamento preliminar:** a quarta etapa implicou em agrupamento preliminar ou classificação das respostas semelhantes. Assim, a análise apresentou uma lista inicial de categorias.
- 5) **Comparação preliminar de categorias:** esta etapa envolveu a revisão da lista inicial de categorias a fim de possibilitar uma comparação entre as categorias preliminares. O principal objetivo desta etapa foi estabelecer fronteiras entre as categorias. Antes de ir para a próxima etapa, as transcrições foram lidas novamente para verificar se as categorias preliminares estabelecidas representavam a experiência exata dos participantes.
- 6) **Nomeação das categorias:** Após a confirmação das categorias, o próximo passo foi de nomear as categorias para enfatizar sua essência baseada em atributos internos dos grupos e distinguir características entre eles. Foram identificados os pontos presentes em todas as entrevistas e que influenciavam a sua variação (dimensões de variação).
- 7) **Resultado final:** na última etapa, foi realizada uma descrição do caráter único e das semelhanças/diferenças entre as categorias (dimensões de variação). A partir da comparação foi estabelecida uma hierarquia das categorias, formando assim o espaço de resultado da pesquisa, ou seja, um número limitado de categorias de descrição, hierarquicamente relacionadas, derivadas da percepção e vivência dos bibliotecários em relação ao letramento informacional no contexto das bibliotecas públicas.

## 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quatro categorias distintas e uma subcategoria foram identificadas. Estas categorias são resultado de um processo iterativo de análise do conjunto de dados obtidos e da interpretação da pesquisadora. Cada uma descreve uma forma única em que pelo menos mais de um dos participantes da pesquisa experimentam ou compreendem o fenômeno em questão, as atitudes e opiniões expressas pelos entrevistados sobre o letramento informacional no contexto das bibliotecas públicas, quais sejam:

- Categoria 1: Ausência de significado
- Categoria 2: Necessidade de informação
- Categoria 3: Fontes ou Recursos de informação
- Subcategoria 3A: Resultado
- Categoria 4: Socialização do conhecimento

Trechos das transcrições das entrevistas foram utilizados como evidências empíricas para ilustrar aspectos relevantes que dão sentido e significado às categorias. Cabe destacar que as citações têm função ilustrativa e não representam, necessariamente, todos os elementos abordados nas categorias. As categorias descritivas são apresentadas abaixo de forma semelhante à utilizada por Demasson, Partridge e Bruce (2010) indicando o nome designado para a categoria, seu significado e foco, além das citações ilustrativas e uma breve descrição e análise de cada categoria.

**Categoria1:** Ausência de significado.

**Significado:** Não consegue atribuir um significado ao conceito.



**Foco:** Falta de envolvimento com o conceito de letramento informacional.

**Citação ilustrativa:**

(Entrevistado 8): *“O letramento informacional é praticamente um bebê, está começando agora, então muita gente não sabe o que é.”*

Nesta categoria, os respondentes não conseguem atribuir significado ao conceito, mesmo com a utilização das perguntas de seguimento, que buscaram orientar os entrevistados para o fenômeno conforme sua narrativa no decorrer das entrevistas. Apesar de serem questionados mais de uma vez, desviaram suas respostas para outros assuntos ou apresentaram respostas vagas, como *“é muito importante”* (Entrevistado 5), mas sem conseguir discorrer sobre o porquê da importância.

Embora o letramento informacional seja um conceito inerente à área de atuação do bibliotecário, e a despeito desta pesquisa considerar que todos os participantes têm relação e/ou experiência com o fenômeno, essa concepção emergiu do conjunto dos dados analisados. Esta categoria também foi identificada no estudo de Demasson, Partridge e Bruce (2010). Para os autores, esta categoria significa falta de vontade de se envolver com o conceito e embora possa parecer possível que haja uma verdadeira ausência de conhecimento sobre letramento informacional, o que está em evidência é a recusa em constituir-lo, o que por sua vez, ilustra uma recusa ativa de se envolver com a informação.

No caso do presente estudo, é possível afirmar que esta categoria pode denotar falta de identificação e negação, mas esse comportamento evasivo também pode ser um indicador de falta de conhecimento sobre o conceito. Este é um resultado importante e ao mesmo tempo alarmante, pois como exposto anteriormente o letramento informacional é um conceito inerente à área de atuação dos bibliotecários e se apresenta como em elemento essencial para o desempenho das bibliotecas públicas no contexto atual e futuro.

Autores como Julien e Hoffman (2008) identificaram a falta de identificação do bibliotecário com o papel educativo como um dos principais entraves para o efetivo desenvolvimento do letramento informacional nas bibliotecas públicas. Gomez-Hernandez e Pasadas-Ureña (2007) também identificaram, dentre outros, problemas relacionados aos profissionais e suas concepções e competências, como falta de conhecimento sobre as questões relacionadas ao letramento informacional e deficiências na formação dos profissionais em competências e habilidades para promover a aprendizagem e o letramento informacional.

**Categoria 2:** Necessidade de informação.

**Significado:** O letramento informacional é constituído como a capacidade de reconhecer e expressar com clareza uma determinada necessidade de informação.

**Foco:** Ser capaz de reconhecer e expressar uma necessidade de informação.

**Citações ilustrativas:**

Entrevistado 3: *“Alguns usuários vêm em busca de uma informação, mas não sabem dizer exatamente o que querem, é preciso conversar, estabelecer um diálogo para conseguir identificar o que ele realmente quer.”*

Entrevistado 4: *“Às vezes vem [os usuários] em busca de uma informação que nem eles mesmo sabem o que é, o bibliotecário precisa ser um pouco intérprete.”*

Essa concepção representa o entendimento mais raso dentre os identificados no conjunto dos dados analisados. Nesta visão, o letramento informacional constitui-se simplesmente em ser capaz de reconhecer uma determinada necessidade de informação e saber expressar essa necessidade a alguém que irá mediar o restante do processo de busca, localização e avaliação da informação. Reflete uma postura passiva do bibliotecário e da biblioteca pública, em que a sua atuação se inicia e decorre de uma provocação do usuário, que desprovido de habilidades e competências no manejo da informação necessita que alguém lhe entregue respostas prontas.

Esta concepção reflete ainda, uma visão bastante tradicional do papel da biblioteca pública e do bibliotecário, centrado na transferência de informações. Elmborg (2006) critica esse posicionamento ao afirmar que os bibliotecários deveriam se preocupar mais com a formação da consciência crítica das pessoas, de modo que estes se tornem capazes de formular e responder às próprias perguntas e menos na transferência de conhecimento.

É importante que o bibliotecário tenha uma postura proativa e não apenas reativa, a partir da consciência que sua atuação se inicia antes mesmo que o usuário expresse uma necessidade e que continua após a localização da informação desejada. É necessário antecipar-se a essas necessidades, como propõe Milanesi (1986), tornando a biblioteca pública um espaço conectado às necessidades latentes e demandas que ainda não foram expressas, um espaço de discussão e questionamento, que aponte novas possibilidades e propicie novas compreensões. Ou seja, que vá além da mera função informativa.

**Categoria 3:** Fontes ou Recursos de Informação.

**Significado:** O letramento informacional é constituído como o conhecimento das fontes e recursos de informação e a capacidade de avaliação da informação.

**Foco:** Ser capaz de selecionar as fontes e avaliar a informação.

**Citações ilustrativas:**

Entrevistado 2: *“[...] saber como ter acesso à informação necessária na biblioteca ou no mundo digital, saber o que a biblioteca oferece, material impresso, on-line, quais as funcionalidades e a segurança que essas fontes oferecem, saber avaliar qual é confiável.”*

Entrevistado 13: *“Ter entendimento e interpretação para avaliar a informação, saber como fazer uma pesquisa, quais são os sites confiáveis.”*

Entrevistado 9: *“Conhecer os recursos da biblioteca, saber como fazer uma pesquisa.”*

Nesta concepção, o indivíduo engajado no processo de letramento informacional conhece os recursos oferecidos pela biblioteca, bem como outras fontes de informação, como aquelas em meio digital. Além disso, é capaz de utilizá-las para a busca da informação, assim como tem a capacidade e o discernimento para avaliar as informações encontradas, sua validade e confiabilidade. Bruce (1997), também identificou essa concepção no seu estudo *“sete faces do letramento informacional”*, que conforme a autora envolve o conhecimento de fontes em variados formatos, já que é o conhecimento das fontes que possibilita a recuperação de informações contidas nas fontes.

Apesar de estar fundamentada na função informativa da biblioteca pública, esta categoria também traz em seu bojo elementos de uma visão da função educativa, uma vez que além de abordar o conhecimento das fontes de informação, centra-se em competências e habilidades relacionadas à seleção e avaliação da informação. Nesta categoria, o estímulo para se envolver com informações é desencadeado não só pela necessidade de saber onde informações podem ser encontradas, mas também pela necessidade de avaliá-la criticamente. Segundo esta concepção é papel do bibliotecário apresentar ao usuário a biblioteca, os

recursos e fontes disponíveis, demonstrar como acessar os recursos e avaliar a validade e confiabilidade dessas fontes. Lloyd (2005), critica isso que chama de “paradigma dominante do letramento informacional”, que enfatiza a importância de conectar-se com a informação textual, o que produz um modelo deficiente que não leva em conta a importância do aprendizado informal ou outras fontes de informação que são acessadas pela comunicação ou pela ação.

**Categoria 3A:** Resultado.

**Significado:** O letramento informacional constitui-se como o resultado de um processo, onde o indivíduo é capaz de localizar a informação que ele precisa de modo independente.

**Foco:** Ser capaz de localizar a informação desejada com autonomia.

**Citações ilustrativas:**

Entrevistado 15: *“Ele [o indivíduo engajado no processo do letramento informacional] é independente e consegue alcançar o desejado.”*

Entrevistado 11: *“Letramento informacional é justamente isso, ensinar o usuário a ser o mais independente possível para que ele encontre o que veio buscar.”*

Esta subcategoria, é bem próxima da concepção apresentada na categoria 3, no entanto, há destaque para dois elementos que não figuram de forma explícita na categoria principal. Enquanto na categoria 3 o foco reside nos recursos e fontes de informação, a subcategoria 3A destaca a independência do usuário durante o processo e o alcance de um resultado como o foco em questão.

Bruce (1997) subdividiu a concepção baseada nas fontes de informação em três categorias: conhecer as fontes e suas estruturas, conhecer as fontes de informação e usá-las com independência e conhecer as fontes de informação e usá-las com flexibilidade, seja de forma independente ou por mediação. Traçando um paralelo com a subdivisão de Bruce é possível afirmar que na categoria 3 o uso das fontes poderia ser feito de forma flexível, ou seja, também por mediação, enquanto na subcategoria 3A pressupõe-se a independência.

Nesta visão o letramento informacional seria a capacidade de localizar a informação desejada com autonomia. Vai um pouco além da categoria 3 por expressar mais claramente o alcance do resultado e por abarcar além do conhecimento das fontes, outras competências como a capacidade de elaborar uma estratégia de busca eficaz. O estímulo para se engajar no processo é o alcance de um resultado a partir de um processo autônomo de busca da informação. No entanto, também deixa de lado aspectos referentes ao uso da informação.

**Categoria 4:** Socialização do conhecimento.

**Significado:** O letramento informacional se constitui como a capacidade de gerar um novo conhecimento ou um benefício a partir do uso da informação.

**Foco:** Ser capaz de produzir um novo conhecimento ou um benefício para si ou para sua comunidade a partir do uso da informação.

**Citações ilustrativas:**

Entrevistado 10: *“É a capacidade de utilizar a informação de maneira correta [...] aplicar a informação para gerar um novo conhecimento, para a solução de um problema do seu dia a dia, para a melhoria da sua comunidade. O letramento informacional permite que as pessoas tenham condições para argumentar, questionar, buscar melhorias e exercer a cidadania.”*

Entrevistado 6: *“É ser capaz de assimilar, de entender o que determinada informação transmite, interpretar de maneira correta e transformar essa informação em um novo conhecimento.”*

Esta foi a concepção mais profunda que emergiu dos dados analisados. Abrange elementos relacionados ao uso da informação, que não estiveram presentes nas concepções anteriores, e seus efeitos, tais como gerar novos conhecimentos, exercer um direito ou resolver um problema.

Apresenta uma visão mais holística do processo de letramento informacional, já que não estabelece a busca ou o acesso à informação como um fim em si mesmo, mas como uma necessidade gerada a partir de um contexto em que o seu uso implica em transformações neste mesmo contexto. Observou-se que essa concepção está relacionada a uma percepção mais voltada para a função social e educativa dos bibliotecários e da biblioteca pública. Nesta concepção a biblioteca é um espaço de aprendizagem e conexão social.

Segundo essa visão, a biblioteca pública apresenta-se como lugar de acolhimento e encontro reflexivo, espaço de encontro e construção de novos conhecimentos, a partir do suporte tecnológico e informacional que pode ofertar (CRIPPA, 2015). Ou seja, não significa uma negação da função informativa da biblioteca, mas utilizar a informação para formar (gerar aprendizado) e principalmente para gerar novos conhecimentos.

Nesta categoria, o letramento informacional não é visto apenas como um conjunto de habilidades para acessar informações, mas como uma experiência mais orgânica, que considera elementos do contexto, e na qual o resultado é a socialização do conhecimento a partir do uso transformador da informação. Esta concepção é a mais próxima do conceito de letramento informacional em bibliotecas públicas presente no referencial teórico adotado por este estudo, em que engajar-se no processo de letramento informacional significa resolver problemas, buscar soluções, de forma crítica e contextualizada e voltada para a ação, ou a práxis (HALL, 2010).

Esta concepção guarda semelhanças com a categoria “Social” identificada no estudo de Demasson, Partridge e Bruce (2010), onde o estímulo para se envolver com informações é desencadeado por uma necessidade inata do indivíduo de se engajar com o mundo social em que vive. Ao invés de ser visto simplesmente como um meio para alcançar um determinado objetivo, ou como habilidades especiais que podem ser adquiridas, o letramento informacional é visto como uma função necessária para a vida.

## 5. CONCLUSÃO

É prudente afirmar que as categorias que emergiram nesta pesquisa não devem ser consideradas definitivas ou exaustivas e não possibilitam generalização. Ou seja, as categorias descritivas apresentadas, refletem as concepções dos bibliotecários que participaram da pesquisa. No entanto, é possível afirmar que os resultados indicam, potencialmente, tendências mais amplas relacionadas à compreensão e vivência dos bibliotecários de bibliotecas públicas brasileiras sobre o letramento informacional.

A forma como o bibliotecário enxerga o seu papel e a função da biblioteca pública, foram consideradas definitivas para o modo como os bibliotecários conceituam e vivenciam o letramento informacional. Concepções mais superficiais estão relacionadas à função informativa da biblioteca e do bibliotecário enquanto concepções mais profundas estão relacionadas a uma visão do papel educativo e social.

Uma vez que as pessoas agem conforme sua compreensão de mundo, os resultados mostraram que os bibliotecários que compartilham de concepções de letramento informacional mais profundas desenvolveram mais ações que envolvem a socialização do conhecimento do que aqueles com concepções mais superficiais. Ainda assim, as ações ainda são muito incipientes e relacionadas com serviços tradicionais da biblioteca.

Tornar o letramento informacional uma experiência efetiva e possível nas bibliotecas públicas, convertendo-as em espaços de aprendizagem ao longo da vida, onde seja possível não apenas aprender a usar a informação, mas aprender com a informação, passa por uma transformação nas concepções dos bibliotecários, que deverão rever os seus valores e pensar criticamente sobre sua formação, seu papel e sua atuação.

Este trabalho representa uma das primeiras tentativas de inserção da biblioteca pública nas discussões sobre letramento informacional ou de inserção do letramento informacional nas discussões sobre a biblioteca pública no Brasil. Os possíveis motivos para a notável falta de literatura sobre essa temática começam a ser revelados a partir dos resultados obtidos: os bibliotecários ainda estão muito vinculados ao ideal de informar e pouco preocupados em participar ativamente da formação das pessoas.

Por fim, pode-se inferir que, para que a biblioteca pública possa sobreviver e continuar sendo útil à sociedade, não pode ignorar todos os “sinais dos tempos” que clamam por mudanças, transformação e inovação. A sustentabilidade da biblioteca pública dependerá de sua capacidade de gerar integração, cidadania, desenvolvimento pessoal, pensamento crítico e participação democrática a partir da aprendizagem informacional. O bibliotecário, por sua vez, apenas se tornará um agente de letramento informacional se ele próprio vivenciar este processo e for capaz de analisar de forma crítica e reflexiva o seu próprio “fazer” enquanto profissional da informação.

## 6. REFERÊNCIAS

- American Library Association 1989. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report [on line]. Washington, D.C., American Library Association. Available at: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.
- Bowden, J., Green, P. (eds.). 2005. Doing Developmental Phenomenography. Melbourne, RMIT University Press.
- Bruce, C. S. 1997. Seven faces of information literacy, Adelaide, Auslib.
- Castells, M. 2003. A Sociedade em Rede, São Paulo, Paz e Terra.
- Crippa, G. 2015. Pensando o espaço público do presente: a biblioteca pública em sua função social. Data Grama Zero Revista de Informação [on line], v.16 n.2. Available at: <https://datagramazero.wordpress.com/2015/04/01/pensando-o-espaco-publico-do-presente-a-biblioteca-publica-em-sua-funcao-social/>
- Demasson, A., Partridge, H., Bruce, C. How do public librarians constitute information literacy? 5ª Conference on Quantitative Research in IT. Brisbane, nov. 2010 [on line]. Available at: <http://eprints.qut.edu.au/39896/1/c39896.pdf>.
- Elmborg, J. 2006. Critical Information Literacy: implications for instructional practice. The Journal of Academic Librarianship [on line], v. 32, n. 2, pp.192-199. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133305001898>.
- Gasque, K. C. G. D. 2012. Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem, Brasília, Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília.
- Gómez-Hernandez, J. A.; Pasadas-Ureña, Cristóbal. 2007. La alfabetización informacional en bibliotecas públicas: Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo. Information Research [on line], 12. Available at: <http://eprints.rclis.org/9418/>.

- González-Ugalde, C. 2014. Investigación Fenomenografica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* [on line], 7 (14), pp. 141-158. Available at: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11862/pdf>.
- Hall, R. Public Praxis: A vision for critical information literacy in public libraries. 2010. *Public Lybrarie Quartely* [on line], 29 (2), pp. 162-175. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01616841003776383>.
- Harding, J. 2008. Information literacy and the public library: we've talked the talk, but are we walking the walk? *The Australian Library Journal* [on line], 57 (3). Available at: <http://eric.ed.gov/?id=EJ813746>.
- Herrera-Viedma, E. López-Gijón, J. 2013. Libraries social role in the information age. *Science* [on line], 339. Available at: <http://science.sciencemag.org/content/339/6126/1382.1>.
- Julien, H., Genuis, S. K. 2011. Librarians experiences of the teaching role: a national survey of librarians. *Library & Information Science Research* [on line], 33. Available: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818811000053>.
- Limberg, L. 2000. Phenomenography: relational approach to research on information needs, seeking and use. *The New Review of Information Behaviour Research*, 1, pp. 51-67.
- Lloyd, A. 2005. Information literacy: Different contexts, different concepts, different truths? *Journal of librarianship and information science* [on line], 37 (2). Available at: <http://lis.sagepub.com/content/37/2/82.short?rss=1&ssource=mfr>.
- Lloyd, A. 2010. *Information literacy landscapes*, Londres, Chandos Publishing.
- Lozano Díaz, R. 2006. *La biblioteca pública del siglo XXI: atendiendo clientes, movilizandoo personas*, Gijón, Asturias, Ediciones Trea.
- Marton, F. 1981. Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, v. 10, pp. 177-200.
- Marton, F. Phenomenography. In: TORSTEN, H., NEVILLE, P. 1994. *The International Encyclopedia of Education*, v. 8, Pergamon.
- Marton, F., Booth, S. 1997. *Learning and awareness*, Hove, United Kingdon, Psychology Press, 1997.
- Milanesi, L. 2013. *Biblioteca*, São Paulo, Ateliê Editorial.
- Milanesi, L. 2002. *A casa da invenção: bibliotecas e centros de cultura*, São Paulo, Ateliê Editorial.
- Rodriguez, A. D. 2012. *A biblioteca pública no discurso científico: positividadea alongo da década (2001-2010)*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grandedo Sul. (Dissertação)
- Sjöström, B., Dahlgren, L. O. Applying phenomenography in nursing research. 2002. Blackwell Science Ltd, *Journal of Advanced Nursing* [on line], 40 (3), 2002, pp. 339-345. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12383185>.
- Suaiden, E. J. 2000. A biblioteca pública no contexo da sociedade da informação. *Ci. Inf.* [on line], Brasília, v. 29, n. 2, pp. 52-60. Available at: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a07v29n2.pdf>.

Suaiden, E. J. 2014. Leitura e biblioteca em sociedade marcada pelas desigualdades sociais. Ponto de Acesso (UFBA), v. 8, pp. 3-23. Available at: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/11955>.

Suaiden, E. J. 2013. La biblioteca pública como espacio social. El Bibliotecario, v. 11, pp. 7-11.

Suaiden, E. J. 2002. El impacto social de las bibliotecas públicas. Anales de Documentación [on line], Murcia - Espanha, v. 5, pp. 333-344. Available at: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1901>.





# DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL A LA ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE: PROPUESTA DE UN MAPA CONCEPTUAL

**Pedro Razquin Zazpe**

Universidad Complutense de Madrid

## **Resumen**

La coexistencia de una diversidad de términos: alfabetización informacional, alfabetización informática, alfabetización en medios, alfabetización digital, entre otros, muestra un escenario confuso y difícil para los estudiantes, investigadores y profesionales de la información. Adoptando un enfoque evolutivo, en este trabajo proponemos un mapa conceptual que permita entender los cambios experimentados por el alfabetización informacional para adaptarse a las necesidades cambiantes de la Sociedad del Conocimiento, así como sus relaciones y solapamientos con otros tipos de alfabetizaciones.

**Palabras clave:** alfabetización informacional; alfabetización digital; alfabetización múltiple, mapas conceptuales

## **Abstract**

The coexistence of a variety of terms: information literacy, computer literacy, media literacy, digital literacy, among others, presents a confusing scenario for students, researchers and information professionals. In this paper, adopting an evolutionary approach, we propose a conceptual map that allows us to understand the changes experienced by information literacy concept in order to adapt it to the recent needs of the Knowledge Society, as well as their relationships and overlaps with other types of literacy.

**Keywords:** information literacy; digital literacy; media literacy; multiple literacy; conceptual maps

## 1. INTRODUCCIÓN

La constatación de la coexistencia en la literatura científica actual de una diversidad de términos: *alfabetismo informacional*, *alfabetismo informático*, *alfabetismo en medios*, *alfabetismo digital*, entre otros, que dibuja un escenario confuso y difícil tanto para los estudiantes como para los investigadores y profesionales de la información. A partir de esta premisa, este trabajo se plantea la construcción de una herramienta que pueda ser útil y contribuya a paliar, al menos en parte, esta situación.

Para ello se ha llevado a cabo, en primer lugar, una investigación bibliográfica y documental que nos permitiera para establecer la situación actual en este campo de estudio. Como fruto de esta investigación, se han seleccionado varias definiciones distintas del concepto de alfabetización informacional y otros términos afines. Para asegurar la relevancia de las conceptualizaciones seleccionadas, se ha optado por priorizar las definiciones formuladas por distintos organismos internacionales, de carácter profesional y los estudios de los principales investigadores en el área de la alfabetización. Además, para adecuarse a nuestro ámbito y necesidades específicas, se han recogido también las caracterizaciones emanadas de programas y organismos nacionales como los programas Alfin o los trabajos de la Red de Bibliotecas Universitarias de España (Rebiun).

Se ha analizado, aplicando un enfoque diacrónico, la evolución sufrida en las últimas décadas lo que permite entender los cambios experimentados por el alfabetismo informacional como un proceso de adaptación a las necesidades cambiantes y crecientes de la Sociedad del Conocimiento. Al mismo tiempo se ha contemplado que la mayor parte de las conceptualizaciones hacen referencia a un conjunto de habilidades o competencias, estructurado en un número diverso de categorías, por lo que se producen relaciones complejas (de jerarquía, de inclusión, de dependencia...) entre ellas, así como solapamientos entre las capacidades requeridas por los distintos tipos de alfabetismos. Esta progresiva evolución e incremento de las destrezas necesarias para el ciudadano “alfabetizado” del siglo XXI, y no sólo para los estudiantes y profesores, pueden englobarse en un concepto más amplio e integrador: el alfabetismo o los alfabetismos múltiples (*multiliteracies*).

Finalmente, en este trabajo se hace una propuesta de mapa conceptual que ofrece un acercamiento multifacetado a este novedoso marco de trabajo. Para ello se ha utilizado el software libre Cmaps Tools, que nos ha permitido desarrollar una herramienta interactiva, que además de un acercamiento crítico a los conceptos relacionados, incluye la consulta directa de las fuentes referenciadas, su propio sistema de navegación hipertexto y una pluralidad de formas de distribución y consulta.

### 1.1 ALFABETISMO INFORMACIONAL (INFORMATION LITERACY)

El término alfabetismo informacional procede de la traducción del inglés “*information literacy*”, aunque en el ámbito hispano se utiliza también la expresión equivalente Alfin. Pese a que las primeras referencias a este concepto aparecen en 1974, inicialmente referido al ámbito laboral o empresarial, no es hasta la década de 1990 cuando comienza a popularizarse en el mundo bibliotecario y educativo que es el ámbito que nos interesa principalmente en este trabajo.

Actualmente, su definición más citada y extendida entiende el alfabetismo informacional como “*un conjunto de habilidades que requieren las personas para reconocer cuándo se necesita información y tener la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información necesaria*” (ACRL/ALA, 2000). La mayor parte de los estándares, normas y recomendaciones, especialmente las destinadas a la educación superior, toman esta caracterización como punto de partida. En general, todas adoptan el enfoque de un conjunto de destrezas con sus correspondientes indicadores que permitirían su medición. Aunque, en algunos casos, no se hace una referencia explícita, en el siglo XXI, es decir, un mundo de información

digital, la ejecución de estas habilidades requiere casi inevitablemente el uso de herramientas tecnológicas. Este hecho se relaciona con el llamado “alfabetismo informático” o “alfabetismo TIC”, que se tratará más adelante.

A modo de síntesis (ver Mapa 1), además de la citada Association of College and Research Libraries (ACRL), se han recogido las concepciones de la Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL), Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) y Society of College, National and University Libraries (SCONUL) que son las más extendidas y representan distintas evoluciones de un planteamiento muy similar.

En este desarrollo van incorporando a la base común, las simples destrezas, otros componentes del alfabetismo informacional como el uso ético de la información o las aptitudes del usuario (entendidas como una tendencia aprendida a comportarse o reaccionar de una manera determinada ante ideas, personas o situaciones) que son más difíciles de enseñar, de observar o de medir.

Más recientemente, UNESCO define alfabetismo informacional como: “*La capacidad de reconocer cuándo se necesita información y para localizar, evaluar, utilizar y comunicar con eficacia información en sus diferentes formatos. La alfabetización informacional incluye las competencias para ser eficaz en todas las etapas del ciclo de vida de todo tipo de documentos; la capacidad de comprender las implicaciones éticas de estos documentos; y la capacidad de comportarse de una manera ética en todas las etapas*” (UNESCO, 2013).

Esta segunda conceptualización es muy similar a la anterior, aunque añade algunos aspectos que la complementan: por un lado, la referencia al *ciclo de vida* de los documentos, aspecto muy importante en el entorno cambiante de los recursos de información electrónicos; en segundo lugar, los “*distintos formatos y distintos tipos de documentos*”, que pone de relieve las características multimedia de mucha de la información actual y, por último, el *componente ético*, que debe regir su uso.

Este mismo componente ético, lo encontramos también explicitado en la definición del CILIP, la institución de referencia para los bibliotecarios de Reino Unido, que indica “*Alfabetización informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética.*” (CILIP. UK, 2004). El uso ético de la información, es decir, una correcta atribución de los orígenes de la información y su autoría adquiere especial relevancia en el ámbito de la investigación y de la educación, donde prácticas como el plagio y el abuso del “*corta y pega*” ha sido ampliamente denunciado por muchos docentes.

Las dificultades para delimitar o conceptualizar adecuadamente el alfabetismo informacional provienen de varios frentes. Por un lado, del concepto mismo, alfabetización per se, del que se deriva. En este sentido conviene recordar que “*la alfabetización es, y siempre ha sido, un concepto relativo: ‘estar alfabetizado en Honduras no es lo mismo que en Hampstead, NW3, Londres’*” (McGarry, 1993). Es decir, fuertemente condicionado por la situación socio-económica donde. Además no es una idea estática, sino que está en continua evolución, variando a lo largo del tiempo. Debe verse además como un *continuum* (Clifford, 1984) que abarca desde la capacidad básica de reproducir letras hasta el razonamiento lógico y otras destrezas cognitivas de ámbito superior. Tiene, por tanto, distintos niveles o grados.

Por otro lado, en el ámbito concreto del alfabetismo informacional se da una pluralidad de denominaciones, conceptos afines y superpuestos que reconocen la mayoría de los autores. En muchos casos el uso de estos distintos términos, que tiene contenidos muy parecidos, viene determinado por el contexto de aplicación: laboral/empresarial, bibliotecario/documental o socio-político donde se originan. A pesar de esto, es indudable su importancia, llegando a ser calificado como “*una destreza de supervivencia*” para el ciudadano del siglo XXI.

Por todas estas razones, en este trabajo, hacemos nuestra la recomendación de Bawden (2001) *“de intentar explicar, más que definir, los términos. Las etiquetas que se añadan a estos términos carecen de vviportancia; son los conceptos mismos, y su significado en la práctica, los que la tienen”*.

### 1.1.1 ALFABETISMO INFORMACIONAL EN ESPAÑA: ALFIN

En España, en nuestro ámbito educativo, el alfabetismo informacional tiene consideración de competencia básica y forma parte de los estudios de Educación Primaria, bajo la denominación *Tratamiento de la información y competencia digital*. Tal y como se expresa en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *“consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”*.

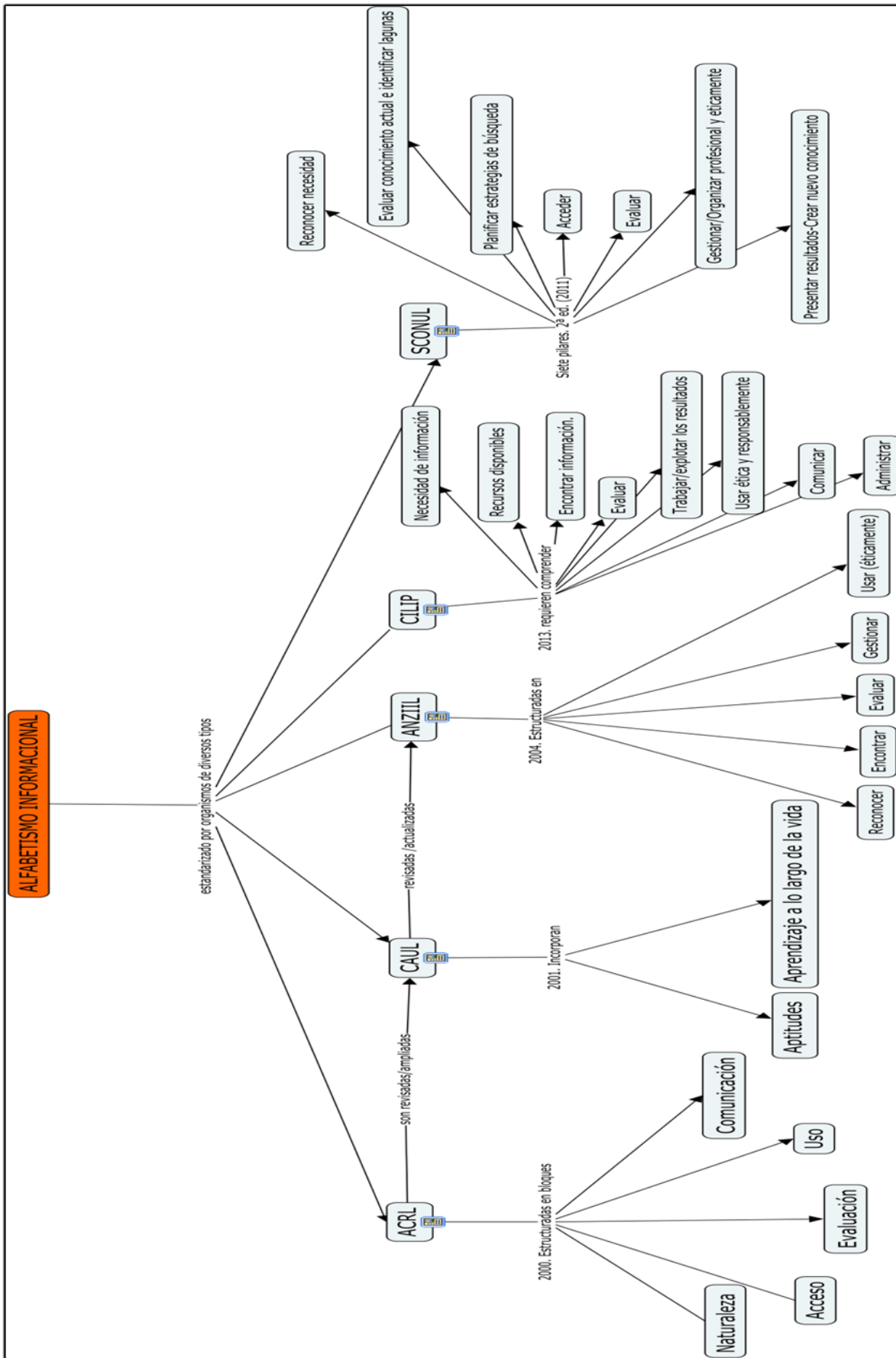
Además, en el documento *“Marco de referencia para las bibliotecas escolares”* (Ministerio de Educación, 2011) se introduce la denominación ALFIN en los siguientes términos: *“superando el alfabetismo digital (conocimiento del uso de los ordenadores y otros recursos digitales) y contemplando los contenidos propios de lo que, en foros internacionales y nacionales, se está denominando alfabetización informacional (ALFIN)”*. También se destaca el papel fundamental de las bibliotecas en la consecución de este objetivo, que ha sido estudiado, entre otros autores, por Cuevas Cerveró (2007) y Area Moreira (2010).

Para una mejor delimitación o caracterización de la alfabetización informacional, deberemos estudiar otros tipos de alfabetizaciones con los que está relacionada. Entre la pluralidad de términos afines, citados, entre otros, por Bawden (2001, 2007), Lankshear y Knobel (2007) o Vivancos (2008), destacamos los siguientes: alfabetización informática, alfabetización en redes, alfabetización en Internet, alfabetización en tecnologías de la información (TIC)”, alfabetización mediática y alfabetización digital. Estos son el objeto de los siguientes apartados de este trabajo.

## 1.2 ALFABETISMO INFORMÁTICO (COMPUTER LITERACY)

Otro de los términos más frecuentes en este campo es el alfabetismo informático. En su concepción más tradicional es *“una comprensión de las características, capacidades y aplicaciones de los ordenadores, así como la capacidad de aplicar este conocimiento en el uso diestro inteligente y productivo de las aplicaciones informáticas”* (Simonson, Maurer, Montag-Torardi & Whitaker, 1987: 232). Es, por tanto, una conceptualización muy limitada ya que no contempla otros dispositivos actuales como los teléfonos móviles, los lectores de libros electrónicos o las tabletas.

A pesar de que este término fue muy utilizado entre 1980 y 2000, en la actualidad se puede considerar obsoleto y ha sido sustituido por la denominación más amplia de alfabetismo TIC. Tal y como afirman Oliver y Towers (2000) *“El uso emergente del término amplio “alfabetismo TIC” tiene sus raíces en la necesidad de incluir dimensiones más recientes de la tecnología provocada por los desarrollos tales como las redes e Internet. El uso de un abanico de herramientas como el correo electrónico, la videoconferencia y la web para la localización de información y la consiguiente diseminación de información son ahora considerados, razonablemente, como componentes de las TIC y no necesariamente del alfabetismo informático”*. En un sentido muy parecido, en España, CRUE TIC define las competencias TIC como *“el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para conseguir objetivos específicos”* (CRUE-TIC, 2009)



MAPA 1. ALFABETISMO INFORMACIONAL

Este término englobaría, por tanto, además del alfabetismo informático, otros más específicos mencionados anteriormente como alfabetismo en redes (que incluiría redes locales o privadas) y alfabetismo en Internet. (ver Mapa 2)

Dado su fuerte carácter instrumental y la constante evolución de la tecnología resulta difícil establecer una lista exhaustiva de habilidades y competencias en relación con el alfabetismo TIC. Sin embargo, podemos tomar como referencia la propuesta de EDCL que las organiza en torno a tres líneas fundamentales:

- En relación al ordenador y sus periféricos, entender las partes más comunes de la máquina, identificar y entender los componentes de un ordenador personal, y trabajar con periféricos cada día más complejos y con más funcionalidades.
- En relación con los programas, saber instalar y configurar las aplicaciones más comunes: aplicaciones ofimáticas, navegador, clientes de correo electrónico, antivirus, etc.; y conocer los principales programas a utilizar en cada ámbito temático.
- En relación a la red, acceder a la red, conocer los recursos disponibles a través de internet y navegar eficazmente y conocer los beneficios y riesgos de la red.

Este alfabetismo TIC, de acuerdo con los citados Oliver y Towers (2000) comprendería cuatro áreas o capacidades principales, que son:

- la capacidad de operar de manera independiente con los sistemas de ordenadores personales (como puede ser en el hogar)
- la capacidad de utilizar software para la elaboración y presentación de trabajos,
- la capacidad de utilizar la Internet y sus diversas características como un dispositivo de comunicaciones, y
- la capacidad de acceder y utilizar la información de la WWW

En España, el carácter instrumental del alfabetismo informático se ve reflejado en los trabajos recientes de la Comisión mixta intersectorial CRUE-TIC y REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias) que han acuñado el término CI2, que es un acrónimo para referirse conjuntamente a las *“competencias informáticas e informacionales”*, como una propuesta de trabajo conjunta y con el objetivo de incorporar estas competencias transversales en las universidades españolas.

### 1.3 ALFABETISMO EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN (MEDIA LITERACY)

A partir de finales de los años 90, según Bawder, la presencia de la expresión “alfabetización en medios de comunicación” (o alfabetización mediática) se tornó científica considerablemente alta en la literatura. De manera muy sintetizada, la podemos entender como *“la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear”* (Media Literacy Project ).

Más detallada es la descripción que nos proporciona UNESCO que la explica como *“la comprensión y el uso de los medios de comunicación, ya sea en una manera positiva o no positiva, incluyendo una comprensión de los medios informada y crítica, las técnicas que estos emplean y sus efectos. También la capacidad de leer, analizar, evaluar y producir la comunicación en una variedad de formas de medios de comunicación (por ejemplo, la televisión, la prensa, la radio, ordenadores, etc.)”* (UNESCO, 2013). Como se aprecia aquí se requiere una comprensión de los medios comunicación “informada y crítica” así como el conocimiento de las distintas técnicas que estos utilizan. Este alfabetismo requiere, por tanto, una serie de conocimientos que no eran necesarios (o al menos no de forma explícita) hasta ahora. Podemos considerarlo un alfabetismo altamente especializado, aunque no aislado.

Por esta razón, consideramos muy útil el marco, desarrollado por el Centro para la Alfabetización en Medios (CML), que ha sintetizado sus ideas fundamentales en cinco conceptos básicos que subyacen en el núcleo de la alfabetización mediática:

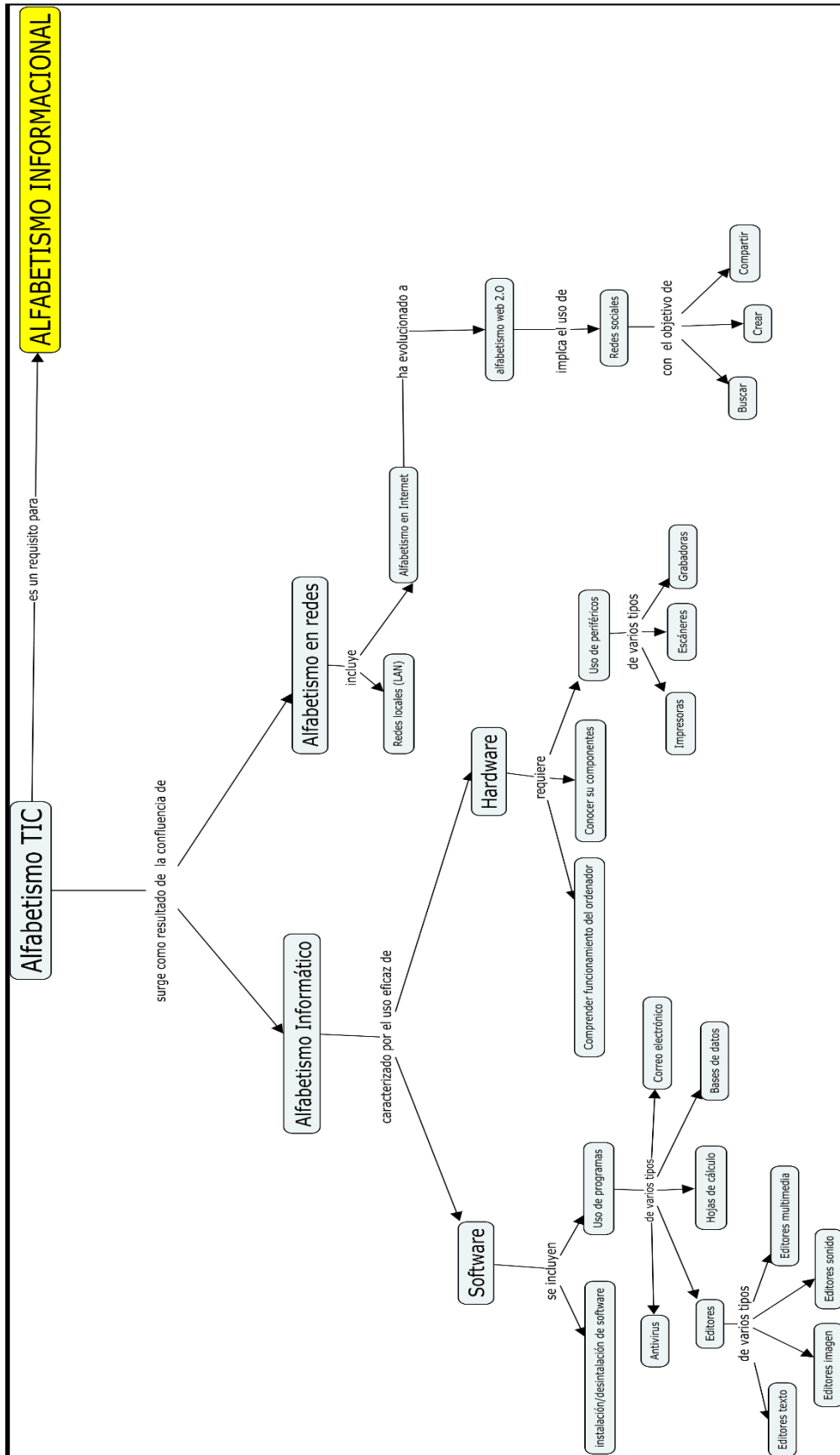
- Concepto básico 1. Principio de no transparencia. Todos los mensajes de los medios son “construidos”.
- Concepto básico 2. Códigos y convenciones. Los mensajes mediáticos se construyen utilizando un lenguaje creativo que tiene sus propias reglas
- Concepto básico 3: Decodificación por la Audiencia. Diferentes personas experimentan el mismo mensaje de los medios de comunicación de manera diferente.
- Concepto básico 4: Contenido y Mensaje. Los medios llevan incorporados valores y puntos de vista.
- Concepto básico 5: Motivación. Los medios de comunicación se organizan para obtener beneficios y/o poder. (Thoman & Jolls, 2008)

Estos fundamentos serían la base de conocimientos previa a tener en cuenta antes de realizar cualquier trabajo de análisis, valoración y utilización de la información procedente de estos medios ya que es radicalmente distinta de la información de tipo académico o científico.

Debido a esta complejidad intrínseca resulta complicado establecer una lista de competencias en este campo. A pesar de ello, según Potter (2008), se puede hablar de las siete habilidades de alfabetización mediática. Son:

- Análisis - desglosar un mensaje en sus elementos significativos
- Evaluación - juzgar el valor de un elemento; se realiza la valoración mediante la comparación de un elemento de mensaje a algún estándar
- Agrupación - determinar qué elementos son similares de alguna manera; determinar cómo un grupo de elementos es diferente de otros grupos de elementos
- Inducción - inferir un patrón a través de un pequeño conjunto de elementos, entonces generalizar el patrón de todos los elementos en el conjunto
- Deducción - utilizando los principios generales para explicar los detalles
- Síntesis - Ensamblar los elementos en una nueva estructura
- Resumir - la creación de un breve, clara y precisa descripción de capturar la esencia de un mensaje en un menor número de palabras que el mensaje en sí mismo

El alfabetismo mediático puede incluir otros alfabetismos más específicos como el alfabetismo audiovisual o el alfabetismo foto-visual. Sus dificultades para los aprendices proceden de la variedad de códigos entremezclados (fotografías, sonido, color animaciones...) que se utilizan en el discurso informativo y de la estructura de la información que puede ser en muchos casos hipertexto e interactiva.



MAPA 2. ALFABETISMO INFORMÁTICO - TIC



### 1.3.1 ALFABETISMO EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN (MEDIA AND INFORMATION LITERACY-MIL)

Recientemente el alfabetismo mediático ha confluído con el alfabetismo informacional dando lugar al “Alfabetismo en medios de comunicación e información” (*Media and Information Literacy-MIL*). (Ver Mapa 3).

Este término, MIL acuñado por UNESCO (2013) se refiere a “*las competencias esenciales (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten a los ciudadanos participar de manera efectiva con medios de comunicación y otros proveedores de información y desarrollar el pensamiento crítico y habilidades de aprendizaje permanente para la socialización y convertirse en ciudadanos activos*” (UNESCO, 2013a).

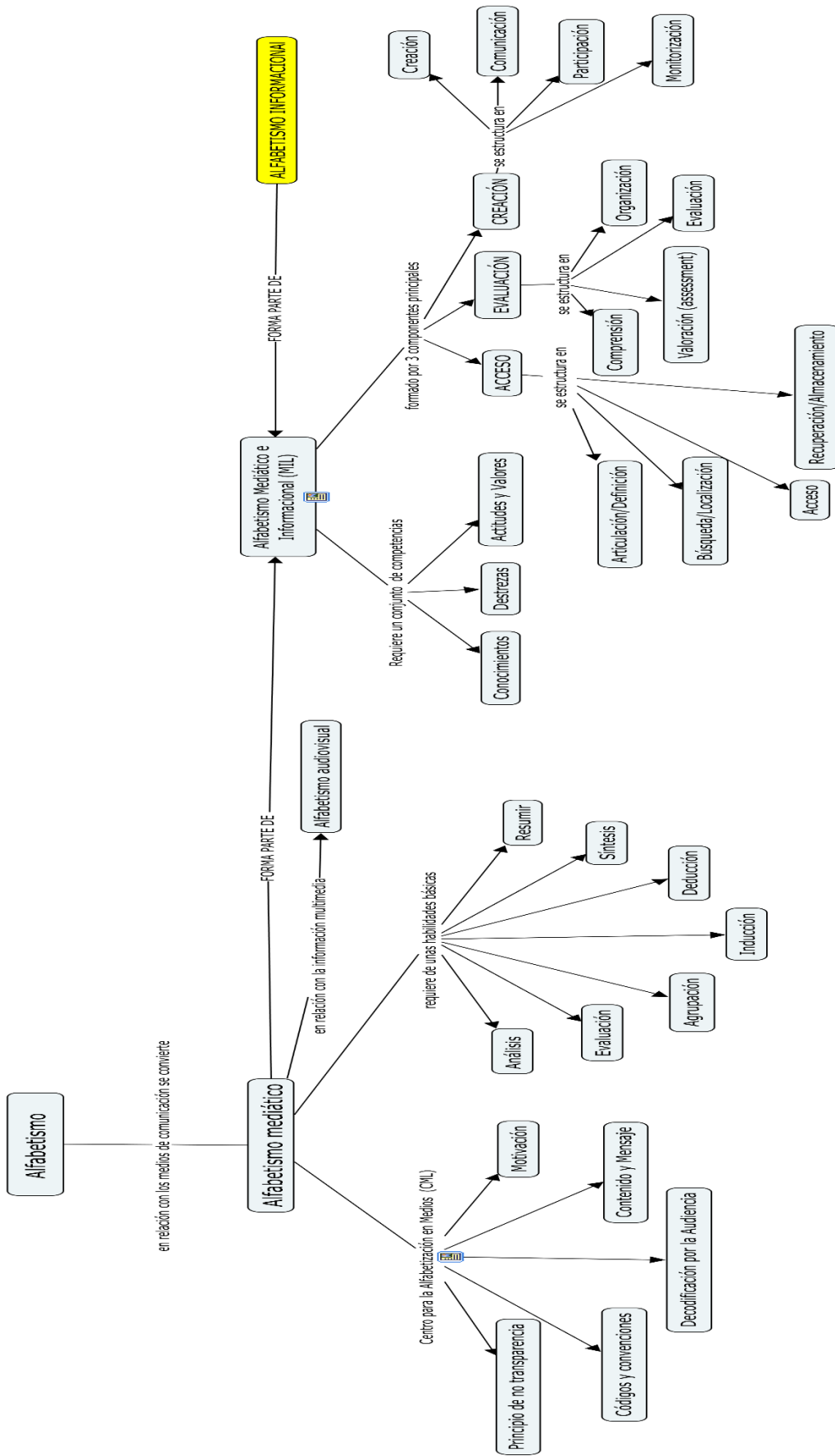
Entre las razones para este alfabetismo MIL destacan, por un lado, el objetivo de *dotar* a los ciudadanos con las competencias necesarias para buscar y disfrutar de todos los beneficios de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales. Y también superar la fragmentación y las diferencias entre alfabetizaciones hacia lo que tienen en común. Esto da lugar a un marco más amplio, a un enfoque conjunto, que permita la introducción de los tipos de alfabetización propuestos recientemente y su integración y desarrollo en los entornos personales, educativos, profesionales y sociales”(UNESCO, 2013, p.27)

Respecto a las competencias se formulan como “*Un conjunto de competencias que permitan a los ciudadanos a acceder, recuperar, evaluar, comprender, utilizar y crear información y contenido multimedia en todos los formatos y fuentes, mediante el uso de las TIC de una manera crítica, ética y eficaz*” Aunque a menudo se usa “habilidades, como sinónimo de competencias, la UNESCO en el documento “Marco de Evaluación de MIL” utiliza el término competencias, por considerarlo más relevante cuando se aplica a un entorno complejo, incluyendo factores cognitivos, metacognitivos y no cognitivos.

Para facilitar la enseñanza y evaluación del alfabetismo MIL se ha organizado en tres componentes: Acceso, Evaluación y Creación, que a su vez se subdividen en cuatro tópicos o materias (ver tabla 1). Como resultado, de esta estructuración, se ofrecen 12 competencias y 113 indicadores, organizados en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Aunque conviene indicar aquí que no se trata de establecer estándares, sino de proporcionar pautas o referencias que cada país u organismo puede adaptar de acuerdo a sus necesidades o intereses.

ACCESO	EVALUACIÓN	CREACIÓN
Articulación/Definición Búsqueda/Localización Acceso Recuperación/Almacenamiento	Comprensión Valoración (assessment) Evaluación Organización	Creación Participación Comunicación Monitorización

**TABLA 1: COMPONENTES MIL (FUENTE: UNESCO 2013)**



MAPA 3. ALFABETISMO MEDIÁTICO - MIL

## 1.4 ALFABETIZACIÓN DIGITAL (DIGITAL LITERACY)

El concepto de alfabetización digital, tal y como el término se utiliza generalmente, lo introdujo Paul Gilster, en su libro del mismo nombre (Gilster, 1997). Sin embargo, este es un tema cuya terminología es muy confusa, a pesar de los muchos autores que han tratado de desentrañarla. Si tomamos como punto de partida la definición de alfabetismo digital de Unesco (2013): *“la capacidad de utilizar la tecnología digital, las herramientas de comunicación o las redes para localizar, evaluar, utilizar y crear información. También se refiere a la **capacidad de comprender** y utilizar la información en múltiples formatos a partir de una amplia gama de fuentes cuando se presenta a través de computadoras, o a la capacidad de una persona para llevar a cabo tareas de forma eficaz en un entorno digital”* (Glosario UNESCO, 2013), podemos ver que hay muy pocas diferencias sustanciales con respecto a otras formas de alfabetismo ya tratadas en este trabajo.

En esta línea de pensamiento Aviram y Esthet-Alkali (2006) afirman que es *“concebido habitualmente como una combinación de habilidades técnico-procedimentales, cognitivas y socio-emocionales”*. Como se puede ver demasiado genérico para permitir una adecuada caracterización. Pero además añaden que, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años por describir y conceptualizar las destrezas cognitivas, *“desafortunadamente estos esfuerzos son habitualmente locales, centrados en habilidades concretas y a menudo limitados a la búsqueda de información, por lo tanto no proporcionan una completa cobertura del alcance del alfabetismo digital”*. Al mismo tiempo, si consideramos útil el marco conceptual planteado por Esthet-Alkaen un trabajo anterior (Esthet-Alkalai, 2004) que refuerza el carácter aglutinante del concepto al proponer un modelo integrado de destrezas. (Ver Mapa 4)

Entre los muchos trabajos de delimitación del término, consideramos especialmente interesante el de Bawden (2008). Este autor, a partir de los principales estudiosos e investigadores, establece a modo de síntesis los cuatro componentes de la alfabetización digital (generalmente admitidos) son:

Los Fundamentos, constituido por el Alfabetismo per se y el Alfabetismo Informático/ TIC. 2. Conocimiento de fondo (background knowledge) referido a las bases del mundo de la información. y la naturaleza de los recursos de información. Pone el énfasis en la naturaleza digital de la información actual. 3. Unas **competencias centrales**, que detalla así:

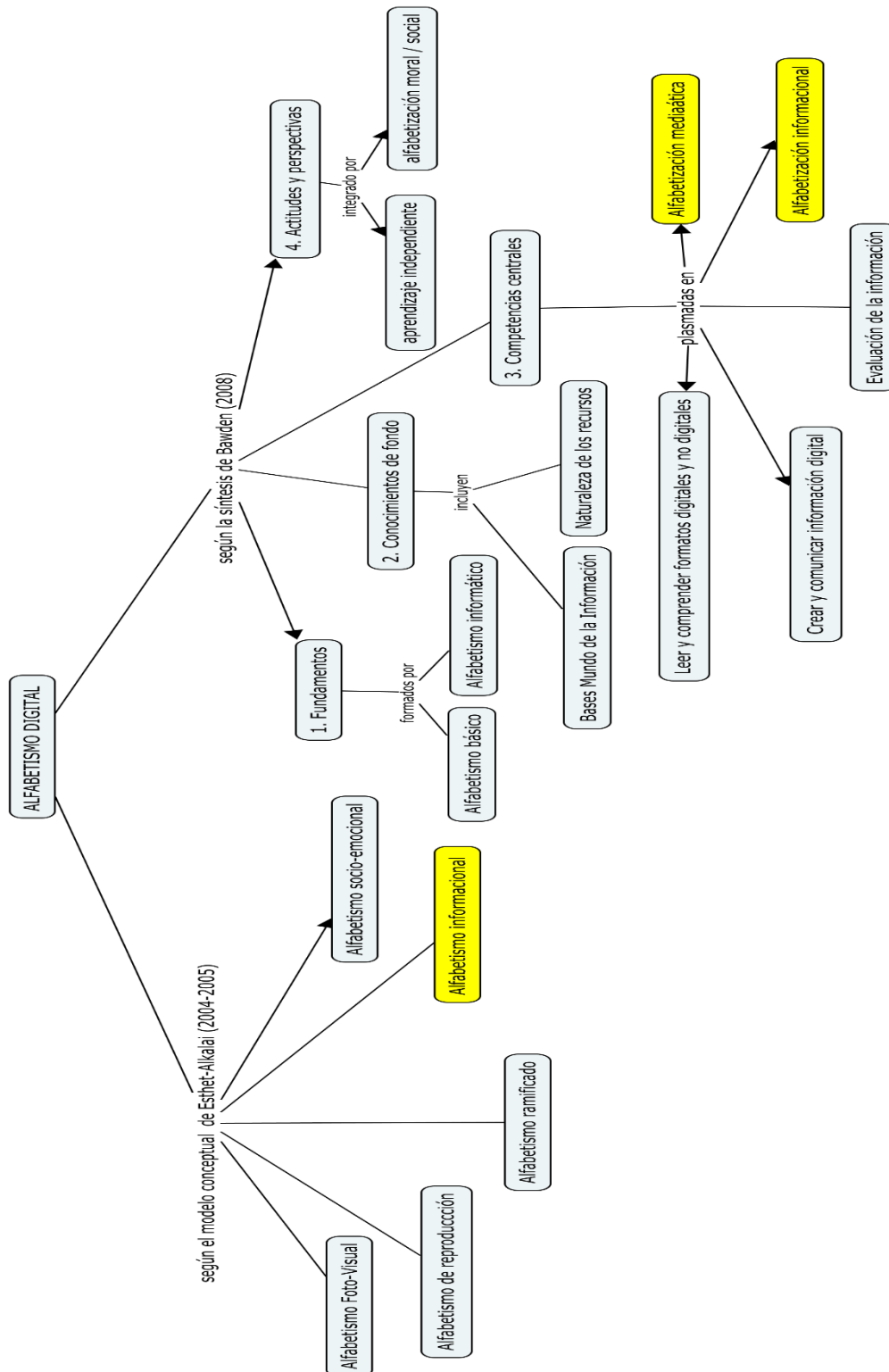
- Leer y comprender formatos digitales y no digitales
- Crear y comunicar información digital
- Evaluación de la información
- Ensamblado de conocimientos
- Alfabetización informacional
- Alfabetización mediática

(Como se puede ver este es un enfoque integrador que incluye el alfabetismo informacional y el mediático).

El componente 4, que denomina Actitudes y perspectivas, incluye aprendizaje independiente y alfabetización moral / social. En este sentido, afirma que *“no es suficiente con tener habilidades y competencias, estas deben de basarse en algún marco moral”* y que, sin duda, es el más difícil de enseñar o inculcar de todos los componentes. (Ver Mapa 4)

De alguna manera, el concepto de alfabetización digital no puede considerarse único. No hay una única alfabetización digital, sino que *“habrá una miríada de alfabetizaciones digitales”* (Lankshear y Knobel, 2005).

Este ámbito abierto y difuso, planteado por la alfabetización digital, cuyos contenidos y destrezas son tan variados, enlazaría de manera natural, tal y como indica Marzal (2009), con la idea de Multiliteracies o alfabetismo múltiple, desarrollada por el New London Group. En esta concepción del alfabetismo es todavía más integradora y se focaliza en dos aspectos clave: la multimodalidad de la comunicación humana y (formatos multimedia del discurso) y la diversidad de lenguas y culturas que coexisten (multiculturalidad).



MAPA 4. ALFABETISMO DIGITAL

## 2. PROPUESTA DE MAPA CONCEPTUAL

Como se ha indicado anteriormente, el mapa conceptual resultado de esta investigación se creó con la herramienta de software libre Cmaps Tools. Debido a su gran tamaño y a las características de la edición de este trabajo, que no permiten reproducir las funcionalidades interactivas, se ha optado por fragmentarlo en cuatro mapas independientes que están conectados entre sí a través de concepto “alfabetización informacional”. Estos gráficos son los que aparecen en el texto a modo de ilustración.

En un futuro la versión completa y unificada del mapa estará disponible en la red, de esta manera se podrá acceder a él para tener una visión global y explorar sus conexiones de forma interactiva.

## 3. CONCLUSIONES

Con independencia de su denominación concreta, el alfabetismo informacional ya se ha incorporado a los programas de estudio obligatorios y desde sus niveles más básicos, lo que indica un reconocimiento de su máxima importancia en la formación de los ciudadanos de nuestro tiempo, no sólo para los estudiantes.

En segundo lugar, las bibliotecas y sus profesionales tienen un papel destacado en este proceso formativo, lo que reafirma las posibilidades de estas instituciones de ofrecer sus servicios a la sociedad, no sólo como repositorios de información, sino ejerciendo labores de formación y docencia.

En el ámbito académico y docente, donde cada día hay más cursos en línea y semi-presenciales, la necesidad de contar con un alfabetismo informacional de calidad será cada vez mayor por su relación directa con el aprendizaje a lo largo de la vida y el “aprender a aprender”.

La falta de precisión en las conceptualizaciones supone un problema grave para cualquier programa de formación y evaluación de las destrezas, por lo cual es necesario seguir trabajando en la delimitación de los términos y sus correspondientes competencias. Además, la formación en los aspectos cognitivos de índole superior: espíritu crítico, razonamiento, etc. necesitarán de técnicas pedagógicas más sofisticadas y específicamente adecuadas a estos objetivos.

Y, por último, la existencia de otro tipo de alfabetismos relacionados, como los anteriormente mencionados, hace pensar que las destrezas necesarias para ser un persona alfabetizada en el entorno digital irán aumentando o cambiando de acuerdo a la evolución de la tecnología.

## 4. BIBLIOGRAFÍA

ALA (1989), Final Report, American Library Association Presidential Commission on Information Literacy, Chicago IL [reprinted in full in *Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age*, GE Mensching and TB Mensching (eds.), Pieran Press, Ann Arbor MI, pp 156-171]

AREA MOREIRA, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de ibliotecarios*, 25(98), 39-52

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>

AVIRAM, A., & ESHET-ALKALAI, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 9(1).

- BAWDEN, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*. N. 57, pp. 218-259.
- BAWDEN, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30, 17-32
- BUNDY, Alan (ed). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. Segunda edición. Recuperado de <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>
- CILIP- Chartered Institute of Library and Information Professionals. Information literacy – Definition. Recuperado de: <http://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-campaigns-awards/advocacy-campaigns/information-literacy/information-literacy>
- CLIFFORD, GJ.(1984). Buch und lesen: historical perspectives on literacy and schooling. *Review of Educational Research*, 54(4), 472-500.
- CRUE-TIC y REBIUN. (2009). Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado. Recuperado de [http://www.rebiun.org/doc/documento\\_competencias\\_informaticas.pdf](http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf)
- CUEVAS CERVERÓ, A. C. (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón : Trea , D.L. 2007
- ESHET-ALKALAI, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93.
- LANKSHEAR, C. & KNOBLE, M. (2005): *Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education*, Opening Plenary Address to ITU Conference Oslo, Norway.20 October 2005.
- LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. (2007). Introduction. En *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. 1-17
- MARZAL, Miguel Ángel. (2009). Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 129-160. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2009000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100006&lng=es&tlng=es)
- McGARRY, K. (1993) . *The changing context of information* (2nd ed.). London: Library Association Publishing,
- MEDIA LITERACY PROJECT. (s.f). What is Media Literacy?. Recuperado de <https://medialiteracyproject.org/learn/media-literacy/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ESPAÑA. (2011). Marco de referencia para las bibliotecas escolares. Recuperado de <http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Marcoreferenciabescolares.pdf>
- OLIVER, R., & TOWERS, S. (2000). Benchmarking ICT literacy in tertiary learning settings. En *Learning to choose: Choosing to learn*. Proceedings of the 17th Annual ASCILITE Conference (pp. 381-390).
- POTTER, W.J. (2008). *Media Literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. *Literacy for the 21st Century*
- SCONUL (2006). SCONUL Seven Pillars model for information literacy. Recuperado de [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html)

THOMAN, E., & JOLLS, T. (2008). Literacy for the 21st Century: An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education. Theory CML MedicalLit Kit. Center for Media Literacy.

UNESCO. (2013a). Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>

UNESCO. (2013b). Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>

VIVANCOS, J. (2008). Tratamiento de la información y competencia digital. Madrid: Alianza Editorial





# A ATUAÇÃO DOS BIBLIOTECÁRIOS NOS NÚCLEOS DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS

**Tatiana Brandão Fernandes, Ilaydiany Cristina Oliveira da Silva**

Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal de Goiás

## **Resumo**

O estudo buscou apresentar as competências informacionais necessárias ao profissional bibliotecário para sua atuação nos Núcleos de Inovação Tecnológica – (NITs). Contextualiza historicamente o surgimento dos NITs, instituídos pela Lei de Inovação no Brasil para o apoio a Política de Ciência, Tecnologia e Inovação. Buscou relacionar as atribuições deste setor descritas na nova Lei de Inovação nº 13.242 de 2 de janeiro de 2016 com as competências informacionais do bibliotecário. A partir dos dados de 2015 do Formulário para Informações sobre a Política de Propriedade Intelectual das Instituições Científicas e Tecnológicas do Brasil (FORMICT) e do Fórum Nacional de Gestores de Inovação e Transferência de Tecnologia (FORTEC), buscou-se identificar se há profissionais bibliotecários atuando nos NITs da Amazônia Legal. Com essa identificação, será possível traçar um perfil para o profissional bibliotecário, de modo que se delimitem quais aperfeiçoamentos são necessários para sua eficiente atuação nesse âmbito e se adequem as demandas de apoio ao desenvolvimento e proteção de novas tecnologias. Conclui-se que as atribuições dos NITs estão relacionadas a formação e perspectivas de atuação do bibliotecário. No entanto, os dados apresentados nos relatórios FORMICT e FORTEC não destacam a atuação do bibliotecário nestes setores. Sugere-se a realização deste estudo nos próprios NITs que compõem a Amazônia Legal.

**Palavra-chave:** Competência informacional; bibliotecário; Núcleo de Inovação Tecnológica

## **Abstract**

This study's objective is to present the necessary informational competences for a librarian's performance in the Technological Innovation Centers (Núcleos de Inovação Tecnológica - NITs). The study describes the historical context of the creation of NITs, created by the Brazilian Law of Innovation to support the Science, Technology and Innovation Policy. It also explores the attributions of the NITs as described in the Innovation Law (law 13.242 from 2 January 2016) in relation to the informational competences of a librarian. Based on the 2015 data from the Form for Information about the Intellectual Property Policy of Scientific and Technological Institutions from Brazil (FORMICT) and the National Forum of Innovation and Technology Transfer Managers (FORTEC), the study sought to identify whether there are professional librarians working in the NITs from the Legal Amazon. With that identification, it will be possible to determine a professional profile for the librarian, so as to determine which improvements are necessary for his/her effective performance in the NITs, satisfying the demands for support to the development and protection of new technologies. In conclusion, the attributions of NITs are related to the formation and working perspectives of a librarian. However, the data presented in the FORMICT and FORTEC reports do not highlight the presence of librarians in these sectors. We recommend the realization of this study in the NITs that are part of the Legal Amazon.

**Keywords:** Informational competence; librarian; Technological Innovation Center

## 1. INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Inovação (SNI) no Brasil tem por objetivo interagir, gerar, adotar, importar, modificar e difundir novas tecnologias, sendo a inovação e o aprendizado seus aspectos cruciais.

O SNI avançou nos últimos anos por meio da criação de políticas, regulação, investimento de pesquisa nas universidades e qualificação de agentes necessários na condução do cenário da pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos, sua proteção e transferência para comercialização.

Surgem neste período os Núcleos de Inovação Tecnológica – NITs, que são setores constituídos nas organizações (empresas, indústrias, instituições de ensino e pesquisa) para apoiar o desenvolvimento e proteção de novas tecnologias ou processos e assim contribuir com o desenvolvimento do SNI.

Alguns NITs surgem a partir da criação da Lei de Propriedade Industrial, nº 9.279, de 14 de maio de 1996. No entanto, a Lei de Inovação de 2004, nº 10.973, de 2 de dezembro 2004, institui de fato a criação deste setor nas universidades, centros de pesquisa, e indica as suas atribuições.

O Brasil atualmente conta com 264 NITs segundo dados do Fórum Nacional de Gestores de Inovação e Transferência de Tecnologia (FORTEC, 2015). Estes setores estão distribuídos em todas as regiões e em maior quantidade nas regiões Sul e Sudeste do país. O relatório produzido por meio do Formulário para Informações sobre a Política de Propriedade Intelectual das Instituições Científicas e Tecnológicas do Brasil (FORMICT) aponta dados referentes a implementação, atuação e formação dos profissionais que compõem o quadro dos NITs.

A Região Norte, especificamente a Amazônia, está dividida em 2 grupos, Amazônia Oriental e Ocidental, e vem discutindo e implementando ações em relação à propriedade intelectual, sobretudo nos últimos 12 anos com o surgimento da Lei de Inovação.

Como a atividade do NIT envolve pesquisa, prospecção, elaboração de estudos mercadológicos e de pedidos submetidos a órgãos de proteção, não há uma formação específica para este setor, uma vez que os profissionais atuantes são de diversas áreas; assim, há a necessidade de um perfil que agregue competências necessárias às atividades que o Núcleo realiza.

Cabe destacar a formação profissional do bibliotecário, que lida com a gestão, mediação e uso da informação, e que tem integrado cada vez mais as equipes dos NITs, evidenciando a necessidade deste profissional e a importância da sua formação neste processo como forma de desenvolver eficientemente os objetivos propostos por estes setores.

Sendo assim, este estudo buscou estudar as competências necessárias ao bibliotecário atuante nos NITs a partir de uma abordagem histórico-conceitual de competência informacional deste profissional por meio da literatura e uma análise das atribuições do NIT no âmbito da nova Lei de Inovação brasileira, Lei nº 13.243/2016. Para tanto, buscou-se realizar uma pesquisa no FORMICT de 2015 com intuito de levantar dados acerca da composição dos recursos humanos e formação profissional nos NITs da Amazônia Ocidental e Oriental.

## 2. CONTEXTO DA INOVAÇÃO NO BRASIL E O SURGIMENTO DOS NITs

O Sistema Nacional de Inovação no Brasil avançou nos últimos anos por meio da criação de políticas, regulação, investimento na pesquisa nas universidades e qualificação de agentes necessários na condução do cenário da pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos (Rezende, s.d.). No entanto, o fortalecimento da indústria no país e a quantidade de produtos e processos patenteados e transferidos

para desenvolvimento e comercialização ainda é muito pequeno em relação ao investimento realizado na última década.

O Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI foi criado em 1970 com o intuito de avaliação e proteção de pedidos de marcas, patentes e apoio a transferência de tecnologia. A partir de 2000, o Instituto ampliou suas atividades, participando efetivamente da formulação de políticas para a Inovação.

Na década de 1990, foi criada a Lei 9.279/1996, que regulamenta os direitos de propriedade industrial e intelectual no país em resposta ao acordo TRIPs, um tratado sobre os direitos de propriedade relacionados ao comércio e assinado por vários países. O tratado instituiu, além de outras questões, que os países deveriam possuir uma legislação sobre propriedade industrial e uma instituição que apoiasse tal legislação. A Lei da Propriedade Industrial - LPI eliminou restrições ao patenteamento e estendeu a todos os campos tecnológicos, inclusive da química e da biologia (Castro & Souza, 2012)

Em dezembro de 2004, foi promulgada a Lei da Inovação 10.973, responsável por definir as regras quanto à participação dos inventores nos ganhos econômicos gerados pela proteção de propriedade industrial - PI, por estimular as parcerias entre universidades e empresas e pela instalação e/ou aperfeiçoamento dos núcleos de inovação tecnológica – NITs nas universidades, que são setores constituídos para apoiar o desenvolvimento e proteção de novas tecnologias ou processos.

Foram intensas as ações realizadas pelo governo no Brasil na última década com intuito de alavancar o crescimento econômico por meio da pesquisa e desenvolvimento. Os investimentos e divulgação no âmbito da PI, além de investimentos na pós-graduação, aumento do fomento à pesquisa e criação das Fundações de Amparo à Pesquisa – FAPs em todas as regiões, fizeram com que o país se aproximasse mais de um cenário econômico favorável. Ademais, a academia está mudando o pensamento em relação à interação com o setor privado. Os NITs têm sido responsáveis por aproximar os dois setores e apoiar o trabalho em conjunto que favorece a transformação de resultados de pesquisa em produtos de alto valor agregado que, uma vez protegidos, podem ser comercializados e, assim, contribuem para a mudança do país de produtor de matéria- prima para produtor de tecnologia.

O SNI atualmente reúne todos os elementos de um sistema de inovação desenvolvido, isto é, o subsistema da educação e pesquisa, o subsistema da produção e inovação, o subsistema de financiamentos público e privado, o subsistema de políticas e regulação (Mazzucato & Penna, 2016). No entanto, possui ainda algumas fragilidades:

- A interação entre a academia e empresa precisa ser fortalecida por meio da atuação dos NITs e elaboração de um processo com etapas menos burocráticas entre os dois setores;
- O gasto das indústrias em P&D é muito baixo (0,52% do PIB em 2013);
- O processo de patenteamento é moroso e caro;
- Descontinuidade de investimentos e programas. Exemplo: Exclusão do MCTi;
- Requer reformas importantes na tributação;

Ademais, os rankings das universidades apontam aquelas que mais depositam patentes, no entanto, isto não evidencia a transferência de tecnologia e o retorno para a universidade de valores que foram investidos na pesquisa.

Os Núcleos de Inovação foram criados em algumas universidades a partir da Lei de Inovação, que determina esta criação. Porém, em muitas universidades, a sua atuação ainda é incipiente. Alguns setores

recorrem a serviços externos para o procedimento de patenteamento, o que dificulta o controle da instituição sob os pedidos de patentes gerados.

De acordo com os dados do Fórum Nacional de Gestores de Inovação e Transferência de Tecnologia – FORTEC 2016, o Brasil possui 166 NITs implementados e esses setores buscam interação com os grupos de pesquisa com intuito de identificar pesquisas com potencial para geração de produtos e processos. Ademais, os NITs realizam um papel estratégico no âmbito dessas instituições, pois trabalham com a informação tecnológica, acessando-a por meio das bases, analisando resultados, identificando oportunidades e apoiando as pesquisas e a inovação.

As universidades ainda possuem uma resistência em relação aos NITs e ao processo de inovação, seja por questões ideológicas ou por desconhecimento do processo. As áreas com maior potencial de gerar inovações tecnológicas podem estar mais preocupadas com a publicação que com a proteção e geração de produtos. O processo de publicação é explicado pelo sistema brasileiro da pós-graduação, que prioriza a produção científica acadêmica; no entanto, o resultado de pesquisas, além da publicação, pode gerar produtos e processos.

### 3. O ACESSO À INFORMAÇÃO TECNOLÓGICA E AS ATRIBUIÇÕES DOS NITs

O acesso à informação tecnológica constitui importante elemento de estratégia da competitividade para as instituições dos setores público e privado. Tal acesso é facilitado pelos sistemas de informação, que evoluíram em suas interfaces e no aumento no conjunto de dados e, desta maneira, possibilitam o domínio e controle dos saberes de povos e organizações (Frota & Frota, 1994).

O sucesso de um serviço de informação no âmbito de uma instituição envolvida com ciência e tecnologia depende de sua habilidade de criar mecanismos de mobilização de recursos materiais (infraestrutura com sistemas e bases de dados) e recursos imateriais (colaboradores capacitados para operacionalizar tais sistemas e acessar a informação, *know how, expertise*).

Os NITs são setores criados para apoiar a pesquisa nas instituições onde atuam. Cabe a estes setores, além das atribuições definidas na Lei de Inovação, difundir extensivamente a cultura da Propriedade Intelectual e estimular o aumento das consultas de professores, pesquisadores e alunos aos bancos de patentes antes, durante e depois de suas pesquisas, buscando dessa forma evitar duplicidade de pesquisas ou estudo de produtos ou processos já patenteados; realizar e acompanhar o processo de patenteamento; monitorar as patentes concedidas quanto ao vencimento; avaliar o portfólio, se houver, de suas instituições com intuito de identificar patentes que estão no mercado ou que tem potencial e as que geram um custo para a instituição, mas não tem potencial de mercado.

Para isto, necessita de uma equipe com competência para operacionalizar as diferentes bases de dados onde a informação tecnológica está disponível, além de competência gerencial com visão ampla para identificar oportunidades, pontos fortes e fracos.

Os NITs não possuem cargos com funções estabelecidas na Lei de Inovação, no entanto, as suas competências sugerem profissionais com capacidade técnica, humana e gerencial.

## 4. COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS PARA ATUAÇÃO NOS NITS

Uma organização emprega de maneira eficaz um indivíduo competente que possui conhecimento, habilidades e aptidões, além de experiência para executar a atividade para qual foi contratado. O processo de identificação de competências é trabalhoso e envolve análise intensiva de tarefas essenciais e necessárias de um campo, uma especialidade ou uma função com a finalidade de identificar claramente o conhecimento, experiência, habilidades e personalidade necessárias para a realização de uma atividade exemplar.

Chiavenato (2006, p. 4) define competência como “a capacidade que um indivíduo tem de estudar, propor alternativas e solucionar problemas”. O conhecimento envolve a assimilação das informações, o saber, as vivências relacionadas com as atividades desenvolvidas nas organizações, aprendidas em cursos de graduação, especialização, capacitação. Porém, somente o conhecimento não é o bastante para que o indivíduo seja considerado competente e responda positivamente às necessidades do mercado: é preciso que este saiba aplicar os conhecimentos na prática, agregando para si o conceito de habilidade, que Chiavenato (2006, p.5) aponta como “a capacidade de colocar em ação os conceitos e ideias abstratas [...], transformando o conhecimento em ação concreta”.

A atitude é a terceira qualidade exigida para que o indivíduo seja considerado competente. Tal qualidade se caracteriza como o comportamento do indivíduo diante dos desafios mercadológicos, e envolve o estilo de ação e reação diante das situações do cotidiano na organização. Conforme Chiavenato (2006, p. 6):

Competência é o conjunto de conhecimento, habilidade e atitude (CHA) e trata-se de um conceito adotado por diferentes áreas que trabalham com gestão. A seguir apresenta-se um quadro elaborado por Lima (2014) com as similaridades nos conceitos de Barbalho (2004) e Hofmeister (2009) acerca dos elementos da competência:

	Elementos da competência	Barbalho (2004, p.3)	Hofmeister (2009, p.79)	Em suma:
COMPETÊNCIA TÉCNICA	Conhecimento	“Corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem entender o mundo, ou seja, é a dimensão do saber.”	“É o ‘saber adquirido’, técnicas, teorias e conceitos.”	Saber a teoria/ técnica.
	Habilidades	“Por sua vez está associada ao saber-fazer, ou seja, a capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido utiliza-lo em uma ação com vista ao atingimento de um propósito específico.”	“É o saber-fazer, ou seja, é o conhecimento colocado em prática.”	Saber fazer, por em prática.

	Elementos da competência	Barbalho (2004, p.3)	Hofmeister (2009, p.79)	Em suma:
COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL	Atitudes	“É a dimensão do querer-saber-fazer, que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho”	“São relacionadas ao comportamento do colaborador, a forma como ele age junto a supervisors e gestores.”	Querer fazer, ser proativo e colaborativo.

QUADRO 1 – ELEMENTOS DA COMPETÊNCIA: CONHECIMENTO, HABILIDADE E ATITUDE (CHA)

FONTE: ADAPTADO DE LIMA (2014, P. 20)

Segundo Hilsdorf (2013), competência pressupõe uma ação que agrega valor diante de novas situações através de critérios objetivamente mensuráveis como o saber conceitualmente (qualificação) - conhecimento, saber fazer (experiência funcional) – habilidade e saber agir (capacidade de obter resultados) – atitude.

No entanto, um indivíduo com competência não resulta necessariamente no melhor desempenho da atividade ou na conclusão de metas com eficácia, pois os melhores resultados só são possíveis com a capacidade do gestor ou da organização de conduzir e fazer melhor uso de seus colaboradores, de realizar a gestão por competências distribuindo-as ao longo de uma estrutura operacional como é o caso dos NITs.

No âmbito de um NIT, o profissional bibliotecário pode trabalhar a informação como fator de competitividade, contribuindo para a tomada de decisão e como fator de produção: quanto ao maior nível tecnológico de um produto, maior a necessidade de formação nas etapas de concepção, testes e produção. Como insumo da inovação tecnológica (P&D), vale dizer que este processo deve ser apoiado integralmente por informações durante a sua trajetória (Valentim, 2000).

As múltiplas funções exercidas pelo bibliotecário fazem com que este profissional atue nas mais diversas áreas de pesquisa científica à extensão cultural e outras áreas. No entanto, este profissional deve ser capaz de fazer as mudanças acontecerem e tornar-se indispensável por meio da disseminação da informação em todos os níveis e locais de atuação (Silva, 2005).

Não há a descrição de cargos e funções na lei que regulamenta a atuação do Núcleo de Inovação Tecnológica, no entanto, as competências exercidas pelo Núcleo sugerem atividades que podem ser executadas pelo bibliotecário.

O quadro a seguir apresenta as competências do NIT conforme a Lei de Inovação em paralelo com o modelo de gestão de recursos tecnológicos de Frota & Frota (1994) e as atividades sugeridas por (Valentim, 2000) como perspectivas para atuação profissional.

Competências do NIT conforme a Lei de Inovação	Modelo de gestão dos recursos tecnológicos (Frota & Frota, 1994)	Perspectiva do profissional da informação (Valentim, 2000)
I - Zelar pela manutenção da política institucional de estímulo à proteção das criações, licenciamento, inovação e outras formas de transferência de tecnologia;		
II - Avaliar e classificar os resultados decorrentes de atividades e projetos de pesquisa para o atendimento das disposições desta Lei;	Inventariar informação tecnológica disponível como estratégia de competitividade	Trabalhar de forma globalizada e regionalizada, pensar globalmente, visando acompanhar as tendências (saber identificar potenciais produtos, indicar tendências de pesquisa, necessidades do mercado)
III - Avaliar solicitação de inventor independente para adoção de invenção na forma do art. 22;	Avaliar resultados para identificar aspectos fortes e fracos no gerenciamento das questões tecnológicas (potencial econômico)	Conhecer e utilizar as tecnologias de informação como ferramenta de trabalho e ter perfil analítico.
IV - opinar pela conveniência e promover a proteção das criações desenvolvidas na instituição.	<b>Salvaguardar</b> o patrimônio, recursos tecnológicos.	Criar e planejar estratégias de sensibilização dos pesquisadores para a inovação tecnológica e propriedade intelectual.
VI - acompanhar o processamento dos pedidos e a manutenção dos títulos de propriedade intelectual da instituição.		Monitorar por meio de bases de escritórios de patentes, o andamento dos pedidos e patentes concedidas.
VII - desenvolver estudos de prospecção tecnológica e de inteligência competitiva no campo da propriedade intelectual, de forma a orientar as ações de inovação da ICT; (Incluído pela Lei nº 13.243, de 2016)	<b>Observar</b> os desenvolvimentos científicos e tecnológicos nos ambientes competitivos, empregando um sistema de vigilância.	

<p>VIII - desenvolver estudos e estratégias para a transferência de inovação gerada pela ICT; (Incluído pela Lei nº 13.243, de 2016)</p>		<p>Trabalhar a informação como fator de competitividade contribuindo para a tomada de decisão e apoiando o processo de P&amp;D integralmente com informação durante a sua trajetória</p>
--	--	--

QUADRO 2: COMPETÊNCIAS DO NIT E PERSPECTIVA DA ATUAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO

FONTE: PESQUISA 2016.

Por meio do quadro, é possível perceber que as perspectivas de atuação do bibliotecário estão relacionadas com as competências do NIT. Tais perspectivas apresentam uma visão global da capacitação do profissional, que deve ter competências para operacionalizar bases de dados, elaborar relatórios analíticos a partir de resultados de pesquisa, monitorar o ambiente no qual o NIT atua para avaliar e planejar produtos e serviços, além de interagir com os usuários e buscar sensibilizá-los para a atuação deste setor.

## 5. METODOLOGIA

Com intuito de atingir os objetivos propostos, este estudo buscou, a partir de um levantamento bibliográfico, identificar e relacionar as competências do bibliotecário com as competências no NIT instituídas Nova Lei de Inovação de 2016.

A Lei de Inovação foi instituída em 2004 e teve uma atualização que foi aprovada em 2016, a qual institui maior atribuição e autonomia aos NITs para atuarem no âmbito das instituições de ciência e tecnologia. No entanto, a lei não descreve a formação e competência dos profissionais que podem atuar neste setor.

Por meio de um levantamento nos Relatórios FORMICT e FORTEC 2015, podem-se perceber as principais formações que atuam no NIT, no entanto, não foi possível perceber a formação por Região. Percebeu-se que os dados acerca da rede de NITs da Amazônia Legal não são suficientes para analisar a formação de profissionais que atuam assim com os dados das outras regiões.

## 6. NITS DA REGIÃO NORTE E FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS COLABORADORES

Do total de 166 NITs implementados no Brasil, de acordo com resultados do FORMICT 2015, em relação à formação dos profissionais que atuam neste setor, verificou-se que engenheiros, químicos e físicos representam 25,4%, administradores e economistas representam 19,1%, profissionais com formação jurídica representam 12,8%, os biólogos representam 8%, os profissionais de comunicação social representam 4% e outras formações representam 30,9%. Conforme o quadro a seguir:

Função – NIT	Quantitativo	%
Engenharia, Física, Química	494	25,4
Administração/Economia	371	19,1
Direito	249	12,8



Função – NIT	Quantitativo	%
Ciências Biológicas	155	8,0
Comunicação Social	77	4,0
Outros	601	30,9
Total	1947	100

QUADRO 3: FORMAÇÃO PROFISSIONAL ATUANTE NOS NITS NO BRASIL

FONTE: FORMICT, 2015.

O quadro não destaca a atuação do bibliotecário neste setor, o que compromete a análise, no entanto, evidenciaram-se estudos que destacam o perfil deste profissional necessário e atuante neste setor.

## 7. CONCLUSÃO

As funções descritas na literatura e a perspectiva de atuação do bibliotecário estão intimamente ligadas as atividades que devem ser desenvolvidas pelo NIT, no entanto, percebe-se, por meio dos resultados do FORMICT, que ainda são poucos os profissionais que atuam neste setor.

O resultado da formação profissional nos NITs não esclarece quantos profissionais bibliotecários fazem parte do quadro desses setores atualmente. Neste sentido, sugere-se que haja uma continuação da pesquisa envolvendo os NITs e buscando levantar a formação profissional, assim como a característica de cada perfil.

A realidade atual dos NITs aponta questões que necessitam ser discutidas como: quando serão criados os cargos neste setor e quais as formações necessárias para atuação a partir das atribuições de cada cargo.

Percebe-se que tais questões podem implicar na dificuldade de formar uma equipe nesses setores, uma vez que não há uma vaga específica, principalmente nas instituições públicas, onde o processo seletivo é realizado por meio de concurso.

Por fim, o papel do bibliotecário no NIT é fundamental para o desenvolvimento das atividades, mas este profissional necessita buscar capacitação contínua, buscando os conhecimentos necessários para atuar neste cenário, que é extremamente dinâmico.

## 8. REFERÊNCIAS

- Barbalho, C. S., 2004. Gestão baseada nas competências. Recife, Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias.
- Brasil, 2016. Lei no 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Brasília(DF): Diário Oficial da União.
- Brasil. Formict 2015. Política de Propriedade Intelectual das Instituições Científicas e Tecnológicas do Brasil. Brasília: Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação.
- Castro, B. S. & Souza, G., 2012. O papel dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) nas Universidades Brasileiras. Liinc em Revista, março, pp. 124-140.
- Chiavenato, I., 2006. Princípios da Administração: o essencial em teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Fortec. 2016. Relatório de atividades 2014-2015. <http://fortec.org.br/wp-content/uploads/2016/05/FORTEC-Relatorio-2014-16-em-160516publicado-corr1.pdf>. Acesso em jun. 2016.
- Frota, M. & Frota, M. H., 1994. Acesso à informação: estratégia para a competitividade. Brasília: CNPq/IBICT.
- Hilsdorf, C., 2013. O que é competência. [Online] Available at: <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colunistas/o-que-e-competencia>.
- Hofmeister, D. L. F., 2009. Planejamento e desenvolvimento de carreira. [Online] Available at: <http://books.google.com.br/books?id=uvvBtufsyicC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=planejamento+e+desenvolvimento+de+carreiras+hofmeister&source=bl&ots=6vp7n2FvZM&sig=fdaBS0NowR4EWYwbXBqq83I20Go&hl=ptBR&sa=X&ei=WSbSUYrJKIq80QGzw4C4Bw&ved=0CFIQ6AEwCQ> [Acesso em 14 Maio 2016].
- Lima, R., 2014. Perfil do bibliotecário gestor de biblioteca universitária na cidade de Manaus. Originalmente apresentando como trabalho de conclusão de curso. , MANAUS: UFAM.
- Mazzucato, M. & Penna, C., 2016. O Sistema Brasileiro de Inovação: uma proposta de políticas "orientadas por missões", s.l.: s.n.
- Rezende, S. M., s.d. Produção científica e tecnológica no Brasil: conquistas recentes e desafios para a próxima década. RAE- Revista de administração de empresas, Issue 51.
- Silva, F. C., 2005. Bibliotecários especialistas: guia de especialidades e recursos informacionais. Brasília: Thesaurus.
- Valentim, M. L. P., 2000. Atuação e perspectivas profissionais para o profissional da informação. Em: Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Polis.

# AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DA METALITERACY<sup>1</sup>

Jussara Borges, Miguel Ángel Marzál García-Quismondo, Eduardo Ruvalcaba Burgoa

Universidade Federal da Bahia, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Carlos III de Madrid

## **Resumo**

Uma sociedade baseada no conhecimento é demandante de competências infocomunicacionais, como a criticidade perante conteúdos e fontes e a capacidade de relacionar-se com indivíduos que podem estar física e culturalmente distantes. Os estudos sob o conceito de metaliteracy vêm tratando desta problemática e fornecem a base teórica sob a qual os resultados de campo deste trabalho serão analisados. Assim, os objetivos são: 1) examinar, do ponto de vista teórico, a propriedade do conceito de metaliteracy para compreender o comportamento informacional e comunicacional; 2) apresentar resultados empíricos que evidenciem a relação entre o conceito de metaliteracy e o comportamento infocomunicacional de estudantes de pós-graduação. O método envolveu sistematização da literatura para situar o assunto teoricamente e pesquisa empírica com 86 estudantes de pós-graduação que responderam a um questionário disponível online entre 14 e 31 de março de 2016. Destes, 59 respondentes são de países hispano-falantes: Espanha, México e Uruguai e 27 são brasileiros. Dentre os resultados destaca-se a consolidação da colaboração no comportamento infocomunicacional dos estudantes, que consideram e recorrem a fontes de informação distintas, como aquelas geradas por outros usuários a exemplo das redes sociais especializadas. Contudo, observaram-se competências a serem mais desenvolvidas, como a capacidade de interatuar com pessoas de culturas diferentes. As conclusões indicam a propriedade da metaliteracy para compreender e lançar luz sobre a aprendizagem e o comportamento infocomunicacional, principalmente por destacar a metacognição e o conectivismo.

**Palavra-chave:** Competências infocomunicacionais; Metaliteracy; Competência em informação; Competência em Comunicação

## **Abstract**

A knowledge-based society is needed of infocommunicative skills such as critical toward content and sources and the ability to be relate to individuals who may be physically and culturally distant. Studies about the concept of metaliteracy have been addressing this issue and provide the theoretical basis on which the field results of this work will be analyzed. The objectives are: 1) examine, from a theoretical point of view, the convenience of the concept of metaliteracy to understand the informational and communicational behavior; 2) present empirical results that show the relationship between the concept of metaliteracy and infocomunicacional behavior of graduate students. The method involved systematization of literature in order to situate the subject in theory and empirical research with 86 graduate students who responded to an online survey between 14 and March 31, 2016. Of these, 59 respondents are from Spanish-speaking countries: Spain, Mexico and Uruguay, and 27 are Brazilian.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

Among the results highlight the consolidation of cooperation in infocomunicacional behavior of students who consider and rely on different sources of information, such as those generated by other users, example of specialized social networks. However, there were skills that need to be more developed, such as the ability to interact with people from different cultures. Findings indicate the convenience of metaliteracy to understand and make sense on learning and infocomunicacional behavior, especially by highlighting metacognition and connectivism.

**Keywords:** Infocommunicative literacy; Metaliteracy; Information literacy; Communication literacy

## 1. INTRODUÇÃO

Com a emergência de tecnologias que facilitam a produção e distribuição de conteúdos, bem como a interação com distintas fontes de informação (inclusive o próprio produtor), as pessoas veem alargadas suas possibilidades de aprendizagem e trabalho. No entanto, necessitam pôr em ação competências elementares neste contexto, como a criticidade perante conteúdos e fontes e a capacidade de relacionar-se com indivíduos que podem estar física e culturalmente distantes.

Essas competências podem ser sumarizadas em termos de competências em informação e competências em comunicação porque, em termos gerais, a maior parte das demandas em ambientes digitais referem-se à necessidade de manter-se informado e relacionar-se com outras pessoas. As competências em informação – saber buscar, avaliar e gerir a informação – permanecem indispensáveis, mas é preciso considerar também competências de diálogo, negociação e relacionamento com o outro, ou seja, competências em comunicação. Comumente são competências que convergem e, muitas vezes, se inter-relacionam, razão que leva a elas referir-se como “competências infocomunicacionais”.

Mais recentemente outra abordagem tem emergido sob a expressão *metaliteracy*. Os estudos de *metaliteracy* consideram as competências em informação como basilares, mas avançam no sentido de compreender novas competências que estão sendo solicitadas em contextos fortemente influenciados pelas mídias sociais. Por exemplo, que critérios as pessoas empregam para avaliar informação em fluxo, gerada por outros usuários e sem controle; como as pessoas estão aproveitando os recursos midiáticos para remixar conteúdos e expressar-se.

A proposta deste trabalho, portanto, é examinar a propriedade do conceito de *metaliteracy* para compreender o comportamento informacional e comunicacional hodierno, considerando que as competências infocomunicacionais se expressam no comportamento. Assim, a primeira parte do *paper* traça uma breve discussão teórica sobre o tema e é complementada, na segunda parte, por resultados empíricos oriundos de uma pesquisa com estudantes de pós-graduação de quatro países (Espanha, México, Uruguai e Brasil) sobre seu comportamento infocomunicacional.

## 2. COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS E METALITERACY

Nos primeiros anos de emergência das TIC, muitas políticas públicas e programas de formação foram animados com a ideia da inclusão digital, onde a perspectiva geral era de que uma vez que as pessoas tivessem acesso às tecnologias, desenvolveriam competências para apropriar-se dos conteúdos que essas tecnologias fazem fluir. Várias pesquisas (Lanzi et al. 2013, Almeida, Hernández Pérez 2013), no entanto, vêm demonstrando que a familiaridade com ferramentas da internet não repercute necessariamente na capacidade de encontrar, avaliar e utilizar a informação.

Além disso, como os estudos de *new media literacy* (Lin et al. 2013, Alper 2013) vêm alertando, o uso de ferramentas e aplicativos não tende a ser pleno ou adequado se não se desenvolvem competências de colaboração, de diálogo, de criação compartilhada, de reputação e identidade digital, de avaliação e espírito crítico. Pesquisa realizada em 2015 (Ponjuán, Pinto & Uribe Tirado) com especialistas em Alfabetização Informacional (Alfin) identificou que 40% coincidem no reconhecimento das distintas competências inerentes ao conceito: necessidade de informação, busca, avaliação, uso ético e comunicação.

Assim, ao mesmo tempo que as competências inerentes à alfabetização informacional se mantêm fundamentais, novas competências ligadas a um contexto mais participativo na produção e compartilhamento de informação têm emergido. Mackey e Jacobson (2011, p. 64) referem-se a elas como

*metaliteracy*: “Metaliteracy expands the scope of information literacy as more than a set of discrete skills, challenging us to rethink information literacy as active knowledge production and distribution in collaborative online communities.”

O conhecimento construído em colaboração tem como premissa que os participantes trabalhem juntos para produzir algo que não poderiam fazer individualmente. Os participantes desempenham funções que se relacionam, complementam e diferenciam para alcançar uma meta comum. Portanto, são componentes básicos: a capacidade de interação, de responsabilidade individual e coletiva, de negociação e relacionamento interpessoal. “A formação de competências deve ser inserida obrigatoriamente no planejamento como ação de comunicação para promover o entendimento na rede.” (Marques 2015, p. 199).

González (2012) também destaca a emergência de uma cultura participativa, na qual a leitura e a escrita são cada vez mais sociais, a aprendizagem tende a ser mais colaborativa e a publicação é também criada e avaliada por grupos. Por exemplo, pesquisa realizada por Witek e Grettano (2014) com estudantes de nível médio apontou que estes já não avaliam a informação baseados somente no conteúdo ou na fonte, mas principalmente em quem a compartilhou e o valor atribuído pelas pessoas em quem confiam. Isso demanda refletir sobre a avaliação da informação não só sob a perspectiva do consumo, mas principalmente sob a perspectiva da produção, ou seja, refletir sobre minha responsabilidade sobre a informação que produzo e compartilho, porque pode haver pessoas que as consideram como verídicas e válidas porque confiam em mim.

Esse ambiente participativo que considera a informação dinâmica, cada vez mais em fluxo, sendo gerada e compartilhada continuamente é foco de observação da *metaliteracy*:

*The ability to critically self-access different competencies and to recognize one’s need for integrated literacies in today’s information environment is a metaliteracy. This metacognitive approach challenges a reliance on skills-based information literacy instruction and shifts the focus to knowledge acquisition in collaboration with others. The metaliterate individual has the capability to adapt to changing technologies and learning environments, while combining and understand relationships among related literacies. This requires a high level of critical thinking and analysis about how we develop our self-conception of information literacy as metacognitive learners in open and social media environments. (Mackey, Jacobson 2014, p. 2)*

A abordagem da *metaliteracy* sugere pensar além do desenvolvimento de competências discretas e incluir reflexões metacognitivas sobre as atividades de produção, distribuição e comunicação da informação em ambientes digitais. Nesses ambientes as pessoas são levadas a tratar com grupos maiores e desconhecidos, o que exige considerar meios, canais, linguagem e questões éticas inerentes ao relacionamento com tais grupos (Jacobson, Mackey 2013). Por isso o aspecto metacognitivo é basilar para a abordagem, porque destaca a necessidade de reconhecer características de ambientes em mutação e a eles adaptar-se e adequar-se de acordo com cada situação de informação e comunicação.

Além disso, a capacidade de pensamento crítico sobre o próprio comportamento perante a informação e a comunicação resulta no crescimento da consciência sobre si e sua relação com os objetos de informação e outras pessoas, levando não só a aperfeiçoar os processos com informação, mas refletir sobre ele e, assim, aprimorar as competências infocomunicacionais. As competências infocomunicacionais referem-se à convergência das competências em informação (reconhecer uma necessidade de informação, saber buscar, avaliar e usar informações etc.) e competências em comunicação (adequar a mensagem ao interlocutor, determinar o melhor canal e linguagem, estabelecer um contexto de interação etc.).

Vale elucidar que não se trata de dominar um conjunto excepcional de competências, mas de compreender o aporte que se é capaz de trazer para uma construção, o que lhe falta e como mobilizar

outras pessoas para conjugar seus conhecimentos e criar algo novo ou resolver um problema. Siemens (2010) refere-se a esta habilidade como conectivismo: “Cuando se necesita conocimiento, pero no se dispone de él, la habilidad para conectarse a fuentes que satisfagan esas demandas se convierte en decisiva.” (Siemens 2010, p. 83).

Por isso, ações de promoção de *metaliteracy* devem incentivar as pessoas a colaborar umas com as outras, engajar-se em práticas comunicativas e auto avaliar suas competências. Como salientam Thomas e Hodges (2015), os professores costumam dar muita atenção ao ensino de estratégias de busca de informação, interpretação das ideias de autores e avaliação da informação, mas uma peça importante do processo informacional envolve ajudar as pessoas a encontrar sua própria voz, desenvolver competências de produção e criação originais.

Claro está que originalidade não significa criar algo a partir do nada. Inclusive uma característica da cultura participativa reside exatamente no remix, reuso e reciclagem de conteúdos para produções autênticas, singulares e inovadoras (Jenkins 2009). González também destaca a capacidade de reutilizar conteúdo gerado por terceiros para novas produções, conferindo-lhes um novo sentido e valor: “Reinterpretar la información: reconstruir, renovar, reciclar, recuperar; reconstruir discursos propios a partir del conocimiento distribuido; avanzar en nuevas interpretaciones y puntos de vista.” (González Fernández-Villavicencio 2012, p. 27).

Por fim e retomando o próprio conceito de alfabetização embutido em *metaliteracy*, deve-se lembrar que o significado e o alcance do que se entende por alfabetização evolui com o desenvolvimento técnico-social de cada sociedade, mas não há que se perder de vista que o objetivo sempre foi permitir uma formação que permita a cada pessoa participar plenamente da vida pública da comunidade a que pertence. Assim, se a apropriação da informação e a possibilidade de comunicação passam pelas competências tratadas neste trabalho, pode-se dizer que se tornaram a alfabetização necessária para a participação em sociedades democráticas.

### 3. AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS

Neste trabalho, a avaliação é compreendida na perspectiva de concretização do conceito de competências infocomunicacionais. Não se trata de determinar as competências que pessoas devem ter, mas de compreender as competências que estão sendo demandadas das pessoas para participar no seio de uma sociedade baseada no conhecimento, e como as pessoas estão reagindo a este contexto: “[...] las acciones que estos [jóvenes] realizan en la Red repercuten de manera significativa en su dinámica de obtención y desarrollo de competencias desde el punto de vista social, cultural y educativo, es decir, en la manera que tienen de comunicarse, consumir, trabajar, estudiar, colaborar y resolver problemas.” (Sánchez-Navarro, Aranda 2011, p. 33).

A avaliação também funciona como um elemento motivador, na medida em que evidencia as competências desenvolvidas, considerando que todos que se informam e comunicam têm algum nível de competências infocomunicacionais, ao mesmo tempo que não se deve esperar alguém com competências plenas e finalísticas num contexto em que estão sempre em mudança.

*The question of what constitutes a sufficient level of information literacy is not amenable to a single answer. [...] Furthermore, what constitutes a satisfactory level for any particular context will change over time. This is the nature of any human capacity. At any time, a new situation may require a new level of information literacy capacity. Hence, there is no point in defining a minimum level of information literacy. That is why a measurement model is proposed that identifies items, and hence people, along a continuum of information literacy capacity (Catts, Lau 2008, p. 20).*

Em termos mais específicos, os indicadores de avaliação também podem ser aplicados para diagnosticar o rendimento de atividades voltadas à promoção das competências tanto para profissionais como para instituições e alunos (Coneglian, Santos & Casarin 2010). De qualquer forma, como sentenciou Brandtweiner e outros (2010, p. 819) “If people are not armed with either technical skills (basic skills) or cognitive capabilities (media competence), their motivation for usage will be very low.”

Para Belluzzo, Santos e Almeida Júnior (2014), a avaliação fornece os parâmetros para delimitar os modelos de desenvolvimento das competências; e conjugada com métodos e instrumentos devem tornar-se uma linha de investigação prioritária da Ciência da Informação.

## 4. MÉTODO

Este trabalho é um dos produtos do projeto de pós-doutoramento “Competências infocomunicacionais: desenvolvimento do conceito e de indicadores de avaliação” desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Acrópolis da Universidad Carlos III de Madrid. Como se depreende do subtítulo, o projeto debruçou-se no desenvolvimento conceitual - brevemente sumarizado nas seções anteriores - e na proposição de indicadores de avaliação.

Esses indicadores foram convertidos em perguntas ou afirmações voltadas ao público acadêmico sobre seu comportamento informacional e comunicacional. Feitas as testagens metodologicamente necessárias à aferição da pertinência das questões, elas foram disponibilizadas através de uma plataforma eletrônica e respondidas por 86 estudantes de pós-graduação entre 14 e 31 de março de 2016. Destes, 59 respondentes são de países hispano-falantes: Espanha, México e Uruguai (neste artigo vamos referir-nos a este grupo como hispanos – HP) e 27 são brasileiros (BR).

De acordo com Guerra (2010), a questão central em pesquisas qualitativas não é a definição de uma imensidade de sujeitos “estatisticamente representativos”, mas sim uma pequena dimensão de sujeitos “socialmente significativos” reportando-os à diversidade das culturas, opiniões etc. Considerando que os respondentes provêm de quatro países significativamente diversos – características políticas, sociais, culturais e econômicas, localização geográfica etc. –, mas ao mesmo tempo mantêm em comum a área de formação e investigação – são todos pós-graduandos em Documentação, Informação e Comunicação – acredita-se tratar-se de conjunto socialmente significativo.

## 5. RESULTADOS

Considerando um aspecto específico do público a quem foi dirigida esta pesquisa – estudantes de pós-graduação -, investigamos o planejamento do trabalho acadêmico. Os dados revelados pelo Gráfico 1, demonstram que, segundo informações dos respondentes, eles costumam organizar o processo de busca e seleção da informação. Chama a atenção, no entanto, que poucos (20% entre os hispanos) e menos ainda entre os brasileiros (7,4%) estejam habituados a criar sistemas de alerta para novas publicações em suas áreas de interesse. Isso pode tornar a pesquisa estática (com um levantamento bibliográfico situado em um único momento da investigação) ou trabalhosa (se tem-se que voltar ao levantamento em vários momentos para manter a atualização), quando há mecanismos customizáveis para evitar tais situações como os alertas.

Pesquisa conduzida por Hatschbach e Olinto (2011) investigou aspectos semelhantes, embora que com alunos de graduação. As autoras concluíram que costuma haver discrepâncias entre a auto avaliação dos alunos e suas reais competências para planejar e conduzir trabalhos acadêmicos:



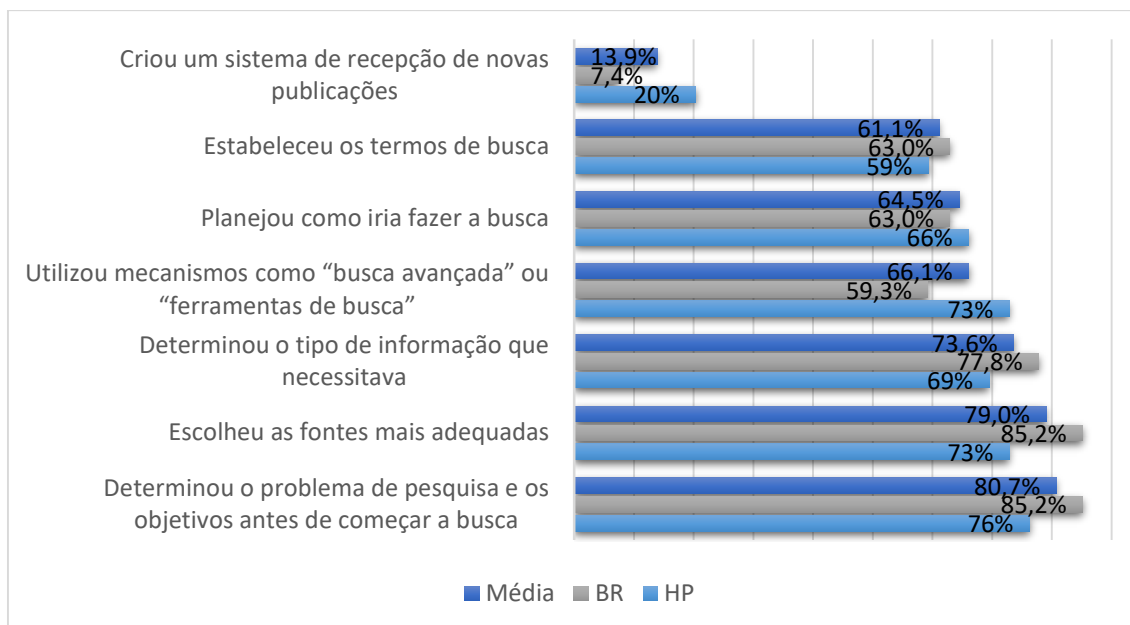


GRÁFICO 1 – PLANEJAMENTO DO TRABALHO ACADÊMICO

FONTE: PESQUISA EMPÍRICA DOS AUTORES, 2016

Os alunos acreditam possuir uma boa capacidade de realizar pesquisas, especialmente no início da carreira universitária, o que, em certos aspectos, não condiz com os resultados observados por meio de questões que medem, por exemplo, a capacidade de obter e avaliar informação. Este estudo nos sugere que, para se tornar competente em informação e consumidor consciente de informação, os estudantes ainda precisam de orientações sobre como realizar pesquisas utilizando estratégias de buscas mais elaboradas, avaliar a informação com base em critérios determinantes de sua qualidade e aproveitar mais os recursos e serviços oferecidos pela biblioteca universitária. (Hatschbach, Olinto 2011, p. 1960).

Para Mackey e Jacobson (2014), uma competência vinculada à *metaliteracy* é saber conectar habilidades para empregar estratégias de pesquisa com processos de aprendizagem ao longo da vida, seja para objetivos pessoais, acadêmicos ou profissionais. O grupo que faz parte desta pesquisa parece atender a essa perspectiva, na medida em que em geral costumam aplicar os principais passos necessários para começar um trabalho acadêmico. Se essas competências são aplicadas e exercitadas com regularidade é provável que sejam levadas para outros âmbitos da vida também permeados, ou mesmo viabilizados, pelo acesso e apropriação da informação.

A aprendizagem coletiva e o trabalho em colaboração através de mídias sociais são aspectos centrais sob a abordagem da *metaliteracy*: “The development of a social media project, and not just multimedia, requires another layer of understanding about communication and interaction across a vast network. Social media requires virtual collaboration that could take place from any location, at any time, and connects users with a wide range of skills and knowledge.” (Mackey, Jacobson 2014).

Assim, propusemos questões que poderiam sugerir algum conflito e demandar capacidade de negociação - como a definição da ordem de autoria em um trabalho coletivo - para observar o comportamento comunicacional do grupo estudado. Se por um lado, há uma boa aceitação ao trabalho em grupo isso não significa que a autoria se dilua. Ao contrário, interessa aos implicados determinar previamente ao início do trabalho a ordem de autoria (45,6%); ou discuti-la em função do papel e peso de cada componente no desenvolvimento do trabalho (29,6%), conforme pode ser observado no Gráfico 2.

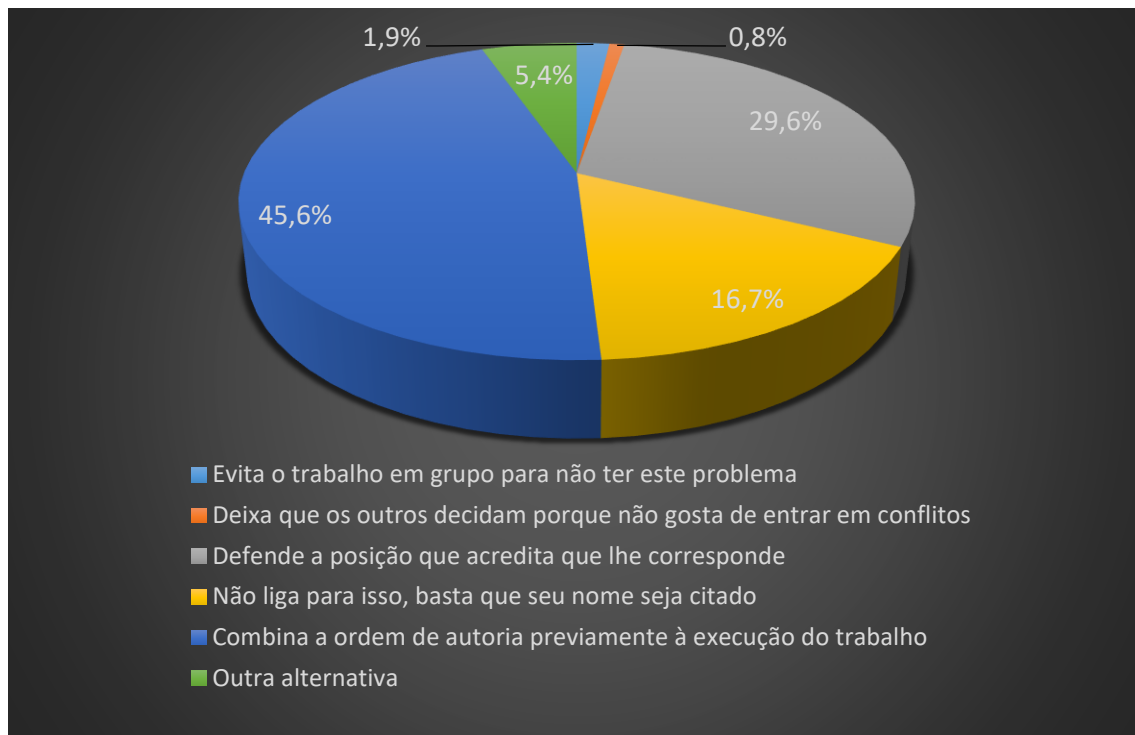


GRÁFICO 2 – AUTORIA DE TRABALHOS COLABORATIVOS

FONTE: PESQUISA EMPÍRICA DOS AUTORES, 2016

Vale destacar que apenas 1,9% disse evitar o trabalho em grupo. Este resultado evidencia uma percepção já indicada por outros autores, como Siemens (2010), de que o conhecimento depende dos indivíduos, mas reside no coletivo. Ou seja, é o intercâmbio de informações, o debate, que permite que cada um conecte uma particular combinação de informações que resulta em conhecimento.

É claro que as mídias sociais jogam um papel fundamental nesse contexto, porque fornecem as ferramentas propícias ao intercâmbio de ideias e espaços de diálogo, mas aliada às mídias há uma mudança fundamental em curso em termos de comportamento infocomunicacional. Essa mudança é representada no Gráfico 2 em dois aspectos principais: a) o desejo de trabalhar em colaboração; b) a aceitação do conflito como algo natural do trabalho em grupo. Essa aceitação é fundamental em contextos participativos porque é exatamente o embate de ideias, o pensar diferente que mais apresenta terreno para avançar o conhecimento e gerar inovação.

Foi justamente a capacidade de lidar com o diferente que animou outro de nossos questionamentos: a relação com culturas diferentes. Isso porque as possibilidades de informar-se e comunicar-se propiciadas pela internet tornaram possível e fácil a aproximação entre pessoas de todas latitudes e longitudes do globo, mas ao mesmo tempo descortinaram as diferenças e as dificuldades de interação. Entre os participantes da pesquisa é inquestionável a intenção de aproximar-se de culturas diferentes (66,4%), mas há que atentar-se aos 20% de hispanos que não têm sequer o interesse de aproximação (Gráfico 3). Mais curiosa, no entanto, é a posição de 14,8% de brasileiros que não se relacionam com culturas distintas por considerar que não vão lhe trazer nenhum benefício. Um país marcado pela diversidade cultural, como o Brasil, que não creia na interação cultural para o intercâmbio de ideias e ideologias revela as fendas de sua estrutura social.

O diálogo intercultural se apresenta como um dos grandes desafios de convivência pacífica no globo nesse início de século. Apesar da assimilação disseminada de tecnologias de comunicação, elas não podem realizar o sonho da compreensão intercultural, porque a comunicação é uma competência social, ou seja,

não se refere à transmissão de informação entre um polo emissor e um polo receptor, mas à interação entre os sujeitos sociais, onde a construção da relação é mais importante que a informação que circula entre eles (Davallon 2007).

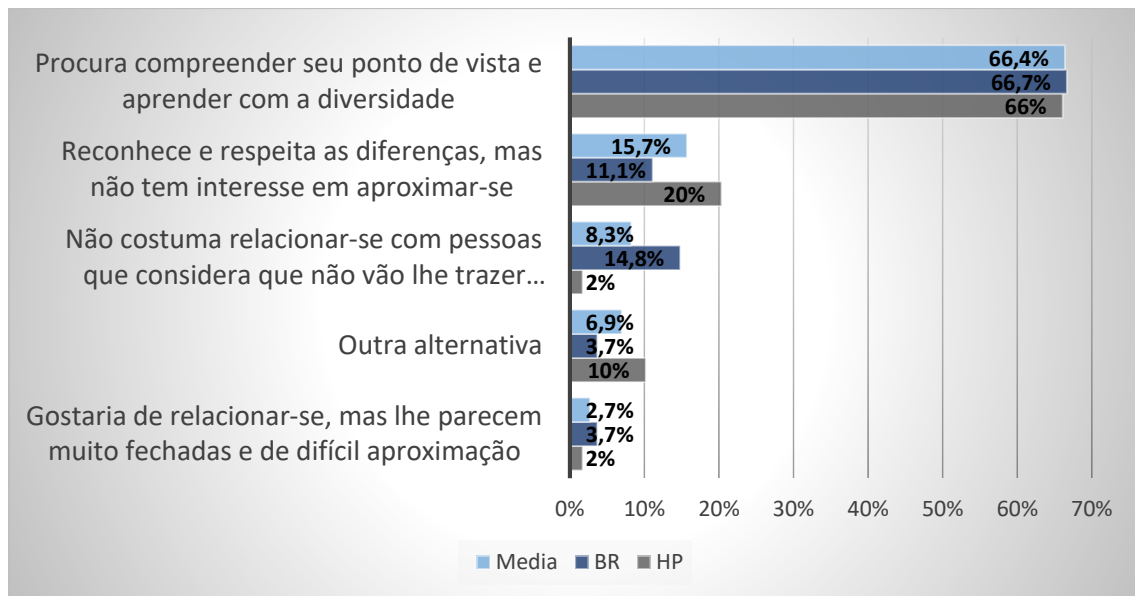


GRÁFICO 3 – RELAÇÃO COM CULTURAS DIFERENTES

FONTE: PESQUISA EMPÍRICA DOS AUTORES, 2016

Se de um lado a capacidade de relacionar-se com o diferente em comunidades on-line faz parte da *metaliteracy*, de outro o senso crítico perante as informações que circulam nesses ambientes eleva a avaliação da informação a um novo patamar de exigência. Questionamos como as pessoas avaliam o conteúdo compartilhado nas redes sociais. Os resultados estão representados no Gráfico 4.

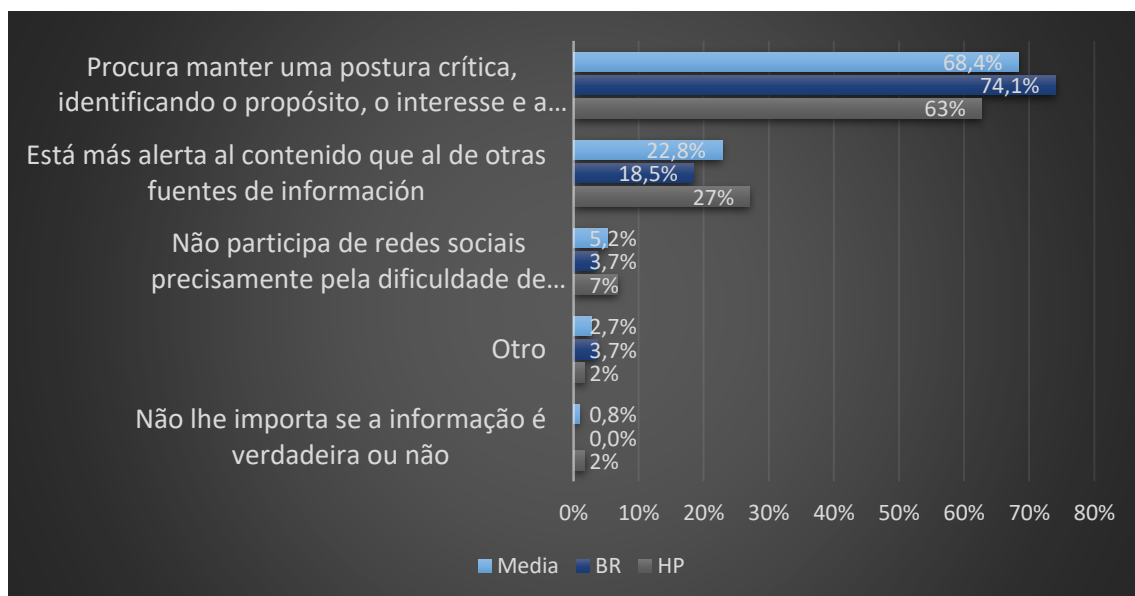


GRÁFICO 4 – AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO EM REDES SOCIAIS

FONTE: PESQUISA EMPÍRICA DOS AUTORES, 2016

O que se destaca é uma preocupação consciente com o propósito, o interesse e a intenção da informação compartilhada. Além disso, proporcionalmente, os brasileiros dizem estar ainda mais atentos nas redes

sociais que em outras fontes sobre a veracidade da informação (27%). De fato, considerando-se o *overload* informacional associado a inexistência de controle de qualidade de conteúdos, o desenvolvimento de capacidades reflexivas são condição elementar de sobrevivência em ambientes digitais. De acordo com Siqueira (2011) crescentemente os planos nacionais de educação se orientam pela necessidade de promover nos educandos capacidades de análise, síntese e avaliação da informação.

Para Mackey e Jacobson (2014) a avaliação crítica de conteúdos constitui o primeiro objetivo de aprendizagem sob a perspectiva da *metaliteracy*. Os autores avançam na discussão ao considerar conteúdo dinâmico, como preprints, blogs e wikis. Baseados nesses autores, mas também nos dados de nossa pesquisa, podemos sumarizar cinco comportamentos desejáveis frente à avaliação da informação: 1) Interpretar cada conteúdo em seu contexto, a fim de determinar o valor da informação para cada situação particular; 2) Discernir entre opiniões e fatos, reconhecendo que valores e crenças estão incorporados a todas as informações; 3) Reconhecer o valor de fontes formais e informais de informação; 4) Reconhecer aspectos de diversidade cultural, como os valores e crenças presentes na informação e na comunicação; 5) Desenvolver sua perspectiva única/original sobre um tema.

## 6. CONCLUSÃO

As competências em informação e em comunicação, em mídias e em tecnologias estão evoluindo no sentido da convergência, a ponto de seus limites serem de difícil delimitação. No entanto, as competências inerentes à Alfabetização Informacional se mantêm centrais, enquanto novas competências relacionadas a um contexto mais participativo na criação e compartilhamento de informação vão se agregando.

Dentre os resultados da pesquisa destaca-se a consolidação da colaboração no comportamento infocomunicacional dos estudantes, que consideram e recorrem a fontes de informação distintas, como aquelas geradas por outros usuários a exemplo das redes sociais especializadas. Contudo, observaram-se competências a serem mais desenvolvidas, como a capacidade de interatuar com pessoas de culturas diferentes.

Assim, ações de promoção das competências devem atuar no sentido de incentivar o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de habilidades de interação e atitudes de auto avaliação das competências.

Conclui-se pela propriedade da *metaliteracy* para compreender e lançar luz sobre a aprendizagem e o comportamento infocomunicacional, principalmente por destacar a metacognição e o conectivismo como elementos importantes da formação atualmente.

## 7. REFERÊNCIAS

Almeida, M.d.G. & Hernández Pérez, A. 2013, "La integración curricular de la Alfabetización Informacional (ALFIN) en las universidades españolas: experiencias de tres modelos distintos", VI Encontro Ibérico EDICIC: globalização, ciência, informação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Estudos das Tecnologias e Ciências da Comunicação (CETAC.MEDIA): Universidad de León, pp. 1170-1188.

Alper, M. 2013, "Developmentally appropriate new media literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education", *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 13, no. 2, pp. 175-196.

- Belluzzo, R.C.B., Santos, C.A.D. & Almeida Júnior, O. F. 2014, "A competência em informação e sua avaliação sob a ótica da mediação da informação: reflexões e aproximações teóricas", *Informação & Informação*, vol. 19, no. 2, pp. 60-77.
- Brandtweiner, R., Donat, E. & Kerschbaum, J. 2010, "How to become a sophisticated user: a two-dimensional approach to e-literacy", *New media & society*, vol. 12, no. 5, pp. 813-833.
- Catts, R. & Lau, J. 2008, *Towards information literacy indicators*, Unesco, Paris.
- Coneglian, A.L.O., Santos, C.A. & Casarin, H.d.C.S. 2010, "Competência em informação e sua avaliação" in *Gestão, mediação e uso da informação*, ed. M. Valentim, Unesp; *Cultura Acadêmica*, São Paulo, pp. 255-275.
- Davallon, J. 2007, "A mediação: comunicação em processo", *Prisma.com*, no. 4.
- González Fernández-Villavicencio, N. 2012, "Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 35, no. Monográfico, pp. 17-45.
- Hatschbach, M.H.d.L. & Olinto, G. 2011, "Dimensões da competência em informação: resultados de um teste online para estudantes de turismo na era digital", *Anais do XII ENANCIB: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, 12., 23 -26 out. 2011, Brasília. 2011. pp. 1946-1964
- Jacobson, T.E. & Mackey, T.P. 2013, "Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy", *Communications in Information Literacy*, vol. 7, no. 2, pp. 84-91.
- Jenkins, H. 2009, *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass.
- Lanzi, L.A.C. et al 2013, "Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano dos adolescentes: enfoque no comportamento e nas competências informacionais da geração Google", *Informação & Informação*, vol. 17, no. 3, pp. 49-75.
- Lin, T., Li, J., Deng, F. & Lee, L. 2013, "Understanding new media literacy: an explorative theoretical framework", *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 16, no. 4, pp. 160-170.
- Mackey, T.P. & Jacobson, T.E. 2011, "Reframing Information Literacy as a Metaliteracy", *College & Research Libraries*, vol. 72, no. 1, pp. 62-78.
- Mackey, T.P. & Jacobson, T.E. 2014, *Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners*, Facet, London.
- Marques, M. 2015, "Ação comunicativa e de informação: modelo transdisciplinar para o aprender a aprender", *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, vol. 8, no. 2, pp. 194-211.
- Ponjuán, G., Pinto, M. & Uribe Tirado, A. 2015, "Conceptualización y perspectivas de la alfabetización informacional en Iberoamérica: un estudio Delphi", *Information Research*, vol. 20, no. 3, pp. 1-26.
- Sánchez-Navarro, J. & Aranda, D. 2011, "Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles", *El profesional de la información*, vol. 20, no. 1, pp. 32-37.
- Siemens, G. 2010, *Conociendo el conocimiento*, Nodos Ele.

Siqueira, I.C.P. 2011, "Pressupostos para um programa nacional de competências informacionais", *Ciencia da Informacao*, vol. 40, no. 3, pp. 478-491.

Thomas, A.B. & Hodges, A.R. 2015, "Build Sustainable Collaboration: Developing and Assessing Metaliteracy Across Information Ecosystems", *Creating sustainable community: The Proceedings of the ACRL 2015 Conference, March 25-28, 2015, Association of College and Research Libraries, Chicago, IL*, pp.78-94

Witek, D. & Grettano, T. 2014, "Teaching metaliteracy: a new paradigm in action", *Reference Services Review*, vol. 42, no. 2, pp. 188-208.

# TECENDO REDES, CONTANDO HISTÓRIAS: COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO DO NARRADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

**Meri Nadia Marques Gerlin, Elmira Luzia Melo Soares Simeão**

Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade de Brasília

## **Resumo**

Com a intensificação do uso das tecnologias de informação e comunicação, o contador de histórias desenvolve habilidades e técnicas para alcançar a competência de como acessar, avaliar, usar e comunicar informações relevantes numa sociedade conectada por redes. O exposto fornece elementos para identificar competências em informação que os contadores de histórias contemporâneos possuem e que são necessárias para uma conexão colaborativa na sociedade da informação. A aplicação de um questionário contendo indicadores de perfil e contexto torna visível um conjunto de categorias da competência em informação e de conexão em rede desse profissional, identificando-se habilidades e técnicas direcionadas ao desenvolvimento da prática narrativa, produção de conhecimentos e compartilhamento de informações em redes na contemporaneidade. A rede digital aparece como uma ferramenta de busca e recuperação da informação potente para os contadores de histórias que, muitas vezes, buscam as informações de trabalho no espaço virtual. A competência em informação identificada ao longo do processo, conduziu ao fato de que o uso de tecnologias inovadoras tende a ampliar a conexão entre os contadores de histórias em redes, sejam elas centralizadas, descentralizadas ou distribuídas. Tendo em vista que esses sujeitos estão cada vez mais conectados às redes sociais potencializadas pela internet, a estrutura da rede de colaboração, direcionada aos contadores de histórias do Estado do Espírito Santo, deverá incluir grupos de narradores e demais interessados pela prática da oralidade que ainda não foram privilegiados pelos benefícios gerados pelas tecnologias de informação e comunicação.

**Palavra-chave:** Contação de histórias. Competência em informação. Sociedade da informação. Rede de colaboração.

## **Resumen**

Con el aumento del uso de tecnologías de la información y de la comunicación, el cuentacuentos desarrolla habilidades y técnicas para lograr la competencia de la forma de acceder, evaluar, utilizar y comunicar la información relevante en una sociedad conectada por redes. Lo anterior proporciona elementos para identificar las habilidades en la información que los cuentacuentos contemporáneos tienen y que son necesarios para una conexión de colaboración en la sociedad de la información. La aplicación de un cuestionario que contiene indicadores de perfil y contexto hace visible un conjunto de categorías de competencia de la información y la conexión en red de esta profesional, identificándose las habilidades y técnicas dirigidas al desarrollo de la práctica narrativa, la producción de conocimiento y el intercambio de información las redes de hoy en día. La red digital aparece como una herramienta de búsqueda y recuperación de información de gran alcance para los cuentacuentos que a menudo buscan la información del trabajo en el espacio virtual. La competencia en la información identificada en todo el proceso, llevado al hecho de que el uso de tecnologías innovadoras tiende a aumentar la conexión entre los cuentacuentos en las redes, ya sea centralizado, descentralizado o distribuido. Teniendo en cuenta

que estos sujetos están cada vez más conectados a las redes sociales potenciados por internet, la estructura de la red de colaboración, dirigido a los narradores de Estado del Espíritu Santo, debe incluir grupos de narradores y otros interesados en la práctica de la oralidad sigue ellos no fueron favorecidos por los beneficios generados por las tecnologías de la información y la comunicación.

**Palabras clave:** Competencia de la información. Cuentacuentos. Sociedad de la información. Red de colaboración.



## 1. INTRODUÇÃO

**A**o usar tecnologias de informação e comunicação, o contador de histórias desenvolve habilidades e técnicas para alcançar um tipo de competência que viabiliza processos de busca, acesso, avaliação e uso de informações narrativas na contemporaneidade<sup>1</sup>. Esse tipo de habilidade técnica pode ser definida no contexto da competência em informação (ColInfo) como um processo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e habilidades específicas, configurando-se como um compromisso que conduz ao livre acesso, ao uso crítico da informação e à geração de conhecimento no campo da oralidade (Belluzzo, 2013).

A ColInfo é importante para agregar valor aos serviços oferecidos aos sujeitos de uma rede de comunicação direcionada ao contador de histórias, com a finalidade de divulgar produtos ou trocas de experiência no campo de sua área de atuação por exemplo. A aquisição desse tipo de competência exige um contato mais direto com aparelhos eletrônicos que os conectem a grande rede mundial de computadores, requerendo saberes específicos de como manuseá-los. Também é necessário um entendimento de como se conectar em redes digitais e lidar com a nova estrutura de comunicação instaurada socialmente.

A rede social, atualmente potencializada pela Internet, transforma-se numa importante ferramenta de disseminação da informação e de organização do conhecimento humano no século XXI. Nesse cenário qualquer sujeito conta com tecnologias de informação e comunicação que permitem a interação de muitos com muitos conforme expõe Castells (2003). Conectando uma infinidade de equipamentos de conexão e de sujeitos hierarquicamente “iguais”, vive-se numa época de transição e, segundo Ugarte (2008), de ruptura com estruturas de comunicação centralizadas. Essa realidade conduz o contador de histórias ao cenário de redes cada vez mais descentralizadas e que migram para estruturas mais distribuídas<sup>2</sup>.

Torna-se necessário identificar caminhos que conduzam a uma melhor utilização das tecnologias disponibilizadas numa sociedade conectada, requerendo do sujeito narrador aprender a produzir e compartilhar informações direcionadas a sua área de atuação. O exposto envolve considerar as habilidades que compõem tanto a competência narrativa<sup>3</sup> quanto a competência em informação num mundo de conexões delineadas no ciberespaço – ou espaço virtual – potencializado pelo uso de recursos tecnológicos em redes de colaboração.

Os saberes, fazeres e atitudes do contador de histórias constituem uma competência diferenciada no século XXI, além de permitir a disseminação de histórias fantásticas que interessam aos sujeitos tanto das regiões interioranas quanto das urbanas brasileiras. Esses narradores são herdeiros da tradição da oralidade, ao mesmo tempo em que se encontram “[...] inseridos num contexto mediado pelos novos meios de comunicação e transmissão de saber. Estão por aí, nas comunidades centrais ou periféricas dos grandes centros urbanos” (Busatto, 2011, p. 19).

---

<sup>1</sup> Diz respeito aos processos de interação que ocorrem entre os sujeitos, bem como, às mudanças ocasionadas pelas TIC nos séculos XX e XXI provocando mudanças em nossa sociedade (Castells, 2011; Lévy, 2011).

<sup>2</sup> Habilidades específicas (saberes, fazeres e atitudes) do contador de histórias adquiridas cotidianamente com a experiência e em atividades de formação promovidas em espaços híbridos (presenciais e virtuais), tais como seminários, chats, cursos, blogs, oficinas e outras estruturas de aprendizagens formais e informais (Gerlin, 2015).

<sup>3</sup> “O hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e ‘intuitiva’” (Lévy, 2010, p. 59).

Tendo o auxílio de variadas tecnologias, na contemporaneidade o contador de histórias interage com um (con)texto diferenciado nas páginas dos livros, na tela de um computador e/ou de outros equipamentos eletrônicos.

*O leitor de um livro ou de um artigo no papel se confronta com um objeto físico sobre o qual uma certa versão do texto está integralmente manifesta. Certamente ele pode anotar nas margens, fotocopiar, recortar, colar, proceder a montagens, mas o texto inicial está lá, preto no branco, já realizado integralmente. Na leitura de uma tela, essa presença extensiva e preliminar à leitura desaparece. [...] A tela apresenta-se então como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial (Lévy, 2011, p. 39).*

O acesso ao hipertexto digital<sup>4</sup> possibilitado em um computador, tablet ou outro equipamento conectado à internet, permite o alcance a uma diversidade de serviços e produtos na área de informação e narrativa oral (Gerlin, 2015). O sujeito narrador contemporâneo deve então cada vez mais saber usar e gerir a informação de lazer, de divulgação, técnica ou científica. Existem múltiplos meios de produção, armazenamento e distribuição da informação em “[...] fóruns e listas de discussão, prints, jornais on line, blogs, enciclopédias e dicionários colaborativos [...]” e outros recursos ao seu dispor (García-Moreno, 2011, p. 50).

O que Castells (2003, p. 49) chama de formação autônoma de rede é a “[...] possibilidade dada a qualquer pessoa de encontrar sua própria destinação na Net, e não encontrando, de criar e divulgar sua própria informação, induzindo assim a formação de uma rede” (Castells, 2003, p. 49). A influência das redes estruturadas na internet vai além da quantidade de sujeitos a ela conectados, “diz respeito a qualidade de uso”. A busca e a recuperação da informação nesse novo espaço exige o uso de um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, pensamentos e valores (Cacciolari; Matsuda, 2009). Mediada por computadores, celulares e outros equipamentos eletrônicos, a internet caracteriza-se como a espinha dorsal da comunicação e como uma rede que interliga várias outras redes. Um meio de comunicação cada vez mais interativo, baseado na integração de uma rede digitalizada, com ampla “[...] capacidade de inclusão e abrangência de todas as expressões culturais” (Castells, 2011, p. 461).

Dependendo do tamanho e da complexidade da rede pode-se encontrar dificuldade na coordenação de funções, na concentração de recursos, no atendimento de metas específicas e na realização de tarefas. Se por um lado, essa tecnologia transforma as nossas vidas, por outro, encontra-se em constante transformação. “O mundo social da internet é tão diverso e contraditório quanto a própria sociedade. Assim, a cacofonia das comunidade virtuais não representa um sistema relativamente coerente de normas e valores sociais [...]” (Castells, 2003, p. 48).

O fato de que a ColInfo é necessária para o desenvolvimento da atividade narrativa desenvolvida por um sujeito narrador conectado, fornece elementos à apresentação do objetivo geral desta comunicação que é identificar como a competência em informação do contador de histórias é necessária para uma conexão efetiva em rede no Espírito Santo (ES). Também fornece elementos para a comunicação de uma pesquisa

---

<sup>4</sup> “O hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e ‘intuitiva” (Lévy, 2010, p. 59).

desenvolvida nesse Estado<sup>5</sup>, por meio da aplicação de um questionário<sup>6</sup> contendo indicadores de perfil e contexto da competência em informação e conexão em redes desse sujeito narrador.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 O PERFIL DO CONTADOR DE HISTÓRIAS

Com os indicadores de perfil obteve-se o resultado de que a maioria dos contadores de histórias possui entre 20 a 50 anos de idade (85,30%)<sup>7</sup> e pertence ao sexo feminino (89,70%)<sup>8</sup>. As atividades na área da narrativa oral foram iniciadas entre o final do século XX (30,90%) e início do século XXI (48,50%)<sup>9</sup>.

Identificou-se a predominância da formação superior de graduação (30,88%) e pós-graduação (61,76%) com especialização completa (52,94%), seguida por mestrado (7,35%) e doutorado (1,47%).

A maioria recebeu a influência de narradores com características tradicionais (75%) no seu processo de formação, ao estabelecer contato com esses sujeitos por meio da audição de histórias. Menos da metade (45,58%) afirma ter recebido formação específica na área ao participar de cursos (35,29%), oficinas (36,76%) e seminários (14,70%) por exemplo. Destaca-se a contribuição de instituições de ensino superior (47,05%), infantil, fundamental e médio (35,29%) no processo de formação no campo da narrativa oral. Também são citados como responsáveis pela formação profissional desse sujeito narrador programas institucionais (30,90%)<sup>10</sup>, dentre outras instituições como secretarias de educação e cultura, instituições religiosas e bibliotecas públicas (25%). Menos da metade enquadra-se na categoria de profissional remunerado autônomo (32,35%) atuando em espaços de informação, educação e cultura esporadicamente na medida em que são contratados profissionalmente.

<b>ATUAÇÃO NO CAMPO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</b>	<b>ATUA</b> 77,95%	<b>NÃO ATUA</b> 22,05%	<b>SEM RESPOSTA</b> 0,00%	<b>Total:</b> 100%
<b>DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PARALELAS À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</b>	<b>DESENVOLVE</b> 67,65%	<b>NÃO DESENVOLVE</b> 29,40%	<b>SEM RESPOSTA</b> 2,95%	<b>Total:</b> 100%

TABELA 1 – ATIVIDADES PARALELAS E ATUAÇÃO NO CAMPO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

FONTE: GERLIN (2015).

Apesar de exercer funções paralelas (67,65%) como bibliotecários e professores<sup>11</sup> por exemplo, a maioria ainda desenvolve atividades relacionadas com a narrativa oral (77,95%) (Tabela 1). São contadores de histórias profissionais “autônomos remunerados” ou “sem remuneração específica” tendo diversos tipos

<sup>5</sup> Desenvolvida no âmbito do “Grupo de Pesquisa Competência em Informação”, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília (UnB), assim como, do “Grupo de Estudos Educação e Trabalho em Arquivologia e Biblioteconomia” da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

<sup>6</sup> A elaboração do questionário teve como base uma pesquisa teórica do que fora publicado pela Ciência da Informação e áreas afins sobre assuntos como competência em informação e redes colaborativas. Faz parte da pesquisa de doutorado “No balanço das redes dos contadores de histórias: competência narrativa e competência em informação no século XXI” (GERLIN, 2015).

<sup>7</sup> 1,47% possui até 20 anos e 13,23% mais de 50 anos.

<sup>8</sup> 10,30% pertence ao sexo masculino.

<sup>9</sup> 20,60% não responderam a essa questão.

<sup>10</sup> Como o Grupo Experimental da Universidade Federal do Espírito Santo (GECHUFES) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) instituído pelo Decreto Presidencial nº 519, em 13 de maio de 1992 e vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura (Fleck, 2007).

<sup>11</sup> Em termos de atividade paralela os contadores de histórias atuam profissionalmente como: professor do ensino fundamental; professor da educação infantil; professor do ensino superior; bibliotecário escolar; advogado; terapeuta; etc. (GERLIN, 2015).

de ligação com a prática de narrar histórias: formador (19,10%); narrador (19,10%); pesquisador (16,17%) e voluntário (29,40%).

Tendo em vista que a maior parte não recebe remuneração específica (67,65%), desenvolvem um trabalho fixo em escolas, bibliotecas escolares, bibliotecas públicas, museus e em outros territórios que também se constituem como palco de atuação do profissional remunerado na medida em que são contratados. O ciberespaço é um território potencial de atuação do sujeito narrador. Todavia, mais da metade (69,10%) não desenvolve um trabalho expressivo no espaço virtual conduzindo-os a necessidade de dominar a seu favor as ferramentas disponibilizadas pela sociedade da informação (Gráfico 1).

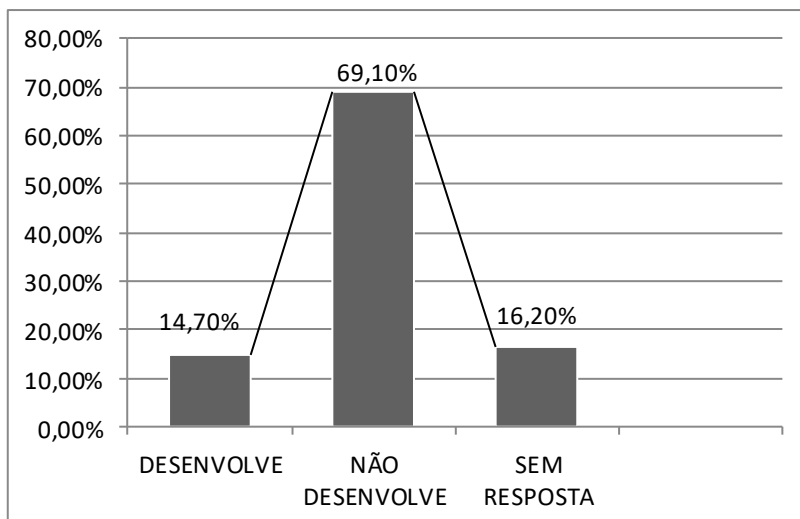


GRÁFICO 1 - DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO NARRATIVO NO ESPAÇO VIRTUAL

FONTE: FONTE: GERLIN (2015).

A identificação de que uma pequena parcela dos contadores de histórias (14,70%) desenvolve efetivamente atividades narrativa no espaço virtual, conduz a necessidade de dominar as ferramentas que possam auxiliá-los na navegação desse espaço ainda pouco explorado e potencializado pela internet/web. Em relação aos recursos (ferramentas) que de maneira geral são utilizados para a realização das pesquisas na internet, numa questão de múltipla escolha foram assinalados que os buscadores (especificamente o Google) são usados com maior frequência (97,05%), sendo as redes sociais apontadas como campo potente para a recuperação de informações (58,82%) (Gráfico 2).

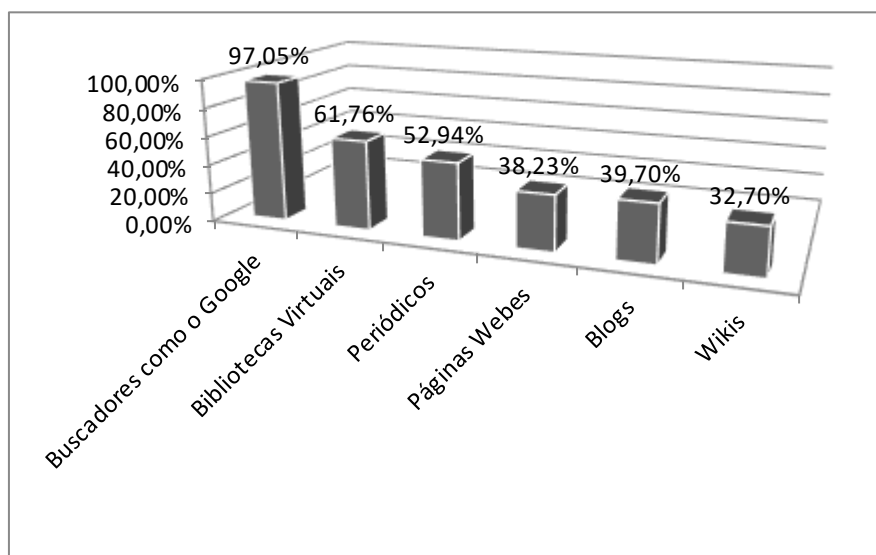


GRÁFICO 2 – FERRAMENTAS DE BUSCA E RECUPERAÇÃO DA INFORMAÇÃO NA INTERNET

FONTE: FONTE: GERLIN (2015).

O exposto leva a consideração de que a ColInfo é importante na vida profissional do contador de histórias, de forma que se possa agregar valor aos produtos e serviços que são constantemente oferecidos em sua rede de comunicação (Belluzzo, 2007). O contador de histórias contemporâneo precisa interagir com um número cada vez maior de pares, público e outros sujeitos que fazem parte de uma aldeia global, necessitando adquirir competência no campo da informação a fim de aproveitar os recursos que a grande rede oferece (Gerlin, 2015). Desse modo, deve saber como aproveitar as potencialidades que as ferramentas disponibilizadas pela internet oferecem em processos de buscas digitais e comunicação nas redes sociais.

A rede social, entendida como um conjunto de nós interconectados, responsáveis pelo entrelaçamento de uma diversidade de atores em contextos híbridos (presenciais e virtuais) (Ugarte, 2008), acaba sendo um elemento importante para a análise do indicador da competência em informação explorado no contexto dessa pesquisa.

## 2.2 CONTEXTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Com o uso das novas tecnologias o contador de histórias pode fortalecer a sua rede de comunicação, bem como, potencializar processos de buscas que giram em torno da informação narrativa. Inteiramente ligado a uma tradição que possibilita o resgate da narrativa oral, o contador de histórias reconhece a importância que as tecnologias de informação exercem em sua área de atuação.

Tendo em vista que a rede social, essa antiga estrutura de comunicação, na atualidade se alimenta não apenas das relações sociais, mas também da estrutura da internet e das mídias sociais, um conhecimento no campo da informática se faz necessário (Castells, 2003). Esse tipo de conhecimento possibilita o uso de computadores e outros equipamentos eletrônicos, comumente definidos pelos narradores da pesquisa como importantes para a comunicação em rede e busca de informações. No contexto da pesquisa identificaram-se sujeitos narradores que se utilizam com competência dos equipamentos eletrônicos como celular (72,05%) e computador de mesa (75%) para acessar aos recursos que as redes digitais oferecem (Gráfico 3).

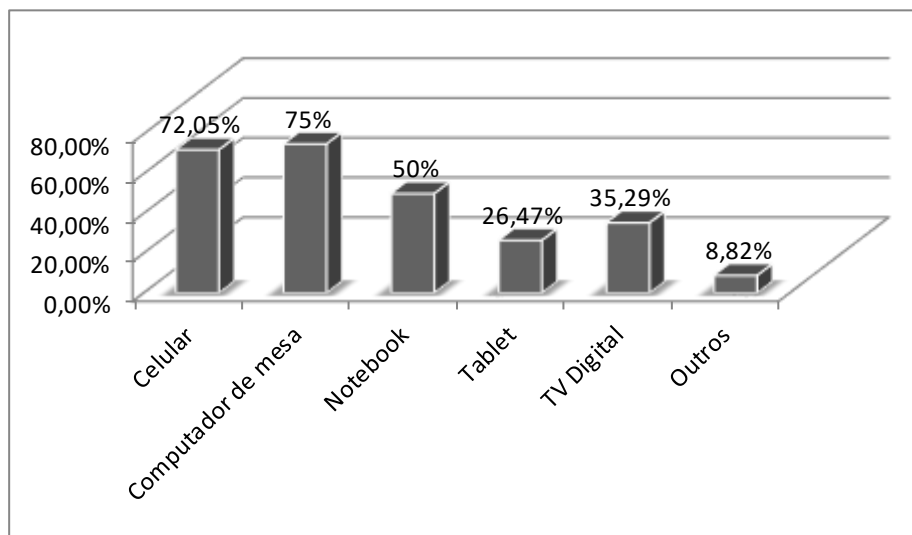


GRÁFICO 3 – EQUIPAMENTOS MAIS UTILIZADOS PARA O ACESSO À REDE DIGITAL

FONTE: GERLIN (2015).

Esse profissional executa tarefas simples (94,11%) com seus equipamento<sup>12</sup> e utiliza as mídias sociais para comunicar-se (88,24%). A intensidade do uso das mídias sociais é apontada sendo usada por um pouco mais da metade dos narradores várias vezes por dia (57,35%)<sup>13</sup>. As redes de relacionamento como o Facebook (79,41%), redes de compartilhamento de vídeos como o Youtube (69,11%) e o e-mail (58,82%) são as mídias mais utilizadas.

Quase todos os narradores fazem uso de aplicações de acesso à internet (95,58%) para buscar informações de seu interesse (95,58%), citando o correio eletrônico (89,70%), mensagens instantâneas (83,32%) e navegadores (77,94%) como sendo as mais utilizadas.

Verificou-se que os sujeitos da pesquisa são capazes de localizar a informação desejada (95,58%), selecionam a informação por grau de importância (94,11%) e detectam palavras chaves no processo de busca (94,12%). Em relação aos recursos utilizados para o acesso à informação na web, a análise desse indicador tornou visível que buscadores como o Google (97,05%) são diretamente mais utilizados do que as bibliotecas virtuais (61,76%), periódicos *on line* (52,94%), páginas webs (38,23%), blogs (39,70%) e *wikis* (32,70%). Percebeu-se que mais da metade dos contadores de histórias fazem o uso de periódicos digitais e bibliotecas virtuais que de maneira geral auxiliam no processo de acesso à informação.

A investigação de como avaliam e verificam a qualidade das fontes selecionadas apontam para os critérios de avaliação mais utilizados, com a finalidade de identificar a qualidade da informação selecionada. Os tipos de fontes (75%), autoria (57,35%), acessibilidade (44,11%), atualidade (58,82%) e cobertura (26,47%) são os critérios mais cotados entre esses sujeitos mediadores.

### 2.3 2.3 CONEXÕES EM REDES DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS

A investigação do contexto das conexões em redes dá visibilidade ao fato de que os narradores participam de redes sociais voltadas ou não para a área da narrativa oral, como o Facebook. Destaca-se que a maior

<sup>12</sup> Foram consideradas tarefas simples: entender mensagens operacionais que as máquinas emitem (57,35%), copiar arquivos e pastas (83,82%), modificar área de trabalho (58,82%), criar diretórios (47,05%), imprimir textos e imagens (83,82%), etc.

<sup>13</sup> Enquanto uma minoria, 1,47% quase não usa as mídias sociais, 30,88% usa uma vez por dia e um total de 10,30% não respondeu a essa questão.

parte não participa de redes presenciais ou virtuais caracterizadas como comunidades de aprendizagens direcionadas para a arte de narrar seja presencialmente ou virtualmente (79,41%) (Tabela 2).

	REDE PRESENCIAL	REDE VITUAL
<b>Participa</b>	19,12%	17,65%
<b>Não participa</b>	79,41%	79,41%
<b>Sem resposta</b>	1,47%	2,94%
<b>Total:</b>	100%	100%

TABELA 2 – PARTICIPAÇÃO EM REDES SOCIAIS (PRESENCIAIS E VIRTUAIS) DA ÁREA

FONTE: GERLIN (2015).

Percebe-se um crescimento exponencial no que se refere à participação desse ator social em redes de relacionamento, tendo como meta ampliar as conexões de amizade. No que se refere a uma participação em rede presencial ou virtual voltada para aprendizagem em qualquer área, o percentual aumenta (60,30%)<sup>14</sup>.

Cerca de metade utiliza informações atualizadas e voltadas para a narrativa oral nas redes de seu interesse profissional (54,41%)<sup>15</sup>. A maior parte dos contadores de histórias (63,24%) ainda não usa a internet para divulgar informação atualizada nas suas redes de comunicação, mas não se pode desconsiderar um percentual significativo de narradores que usa a rede digital (internet) para divulgar informação relacionada com a contação de histórias (33,82%)<sup>16</sup>.

O contador de histórias beneficia-se com a transferência de informações eletrônicas proporcionadas digitalmente pelos computadores em redes (internet), sem com isso descartar a dinâmica das redes presenciais. Os contadores de histórias utilizam e/ou utilizaram redes sociais nos mais variados formatos: Roda de histórias (portal digital); Grupo Chão de letras da Biblioteca Municipal de Vitória (ES) (grupo presencial); Grupo Experimental de Contadores de Histórias da Ufes (GECHUFES) (formação presencial); Projeto Colorir – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPI) (formação presencial e virtual); Encontros de formação da Rede de Bibliotecários da Prefeitura Municipal de Cariacica (ES) (grupo de discussão presencial e virtual); vários grupos do WhatsApp e Facebook (grupos virtuais possibilitados pela internet); etc. (Gerlin, 2015).

Essas questões envolvem a necessidade de pensar formas menos centralizadas de aprender autonomamente, ao possibilitar que o contador de histórias compartilhe produtos e serviços em redes colaborativas. Estruturas de comunicação descentralizadas e distribuídas se fazem necessárias para que esse sujeito narrador possa se integrar regionalmente e globalmente.

Nessa direção, identifica-se que o acesso à internet torna possível buscar informações relacionadas com a narrativa oral (76,48%)<sup>17</sup> e que mais da metade dos contadores de histórias dedica-se ao compartilhamento informação multimídia (som, texto e imagem) na web (61,76%)<sup>18</sup>. A maior parte considera o acesso à informação nas redes digitais importante para a sua área de atuação (88,24%)<sup>19</sup>. O grupo de narradores avalia que as redes digitais são importantes para melhorar (35,29%) e divulgar

<sup>14</sup> 35,29% não participa e 4,41% não respondeu essa questão.

<sup>15</sup> 42,65% não utiliza e 2,94% não respondeu essa questão.

<sup>16</sup> 2,94% não responderam essa questão.

<sup>17</sup> 16,17% afirma que a internet não torna possível buscar informação da área da narrativa oral e 7,35% não respondeu essa questão.

<sup>18</sup> 16,17% não costuma compartilhar e 2,94% não respondeu essa questão.

<sup>19</sup> 8,82% não considera importante e 2,94% não respondeu essa questão.

(22,05%) a sua arte, contribuindo, igualmente, para a legitimação da sua profissão e para o reconhecimento da prática que desenvolvem profissionalmente (Gráfico 4).

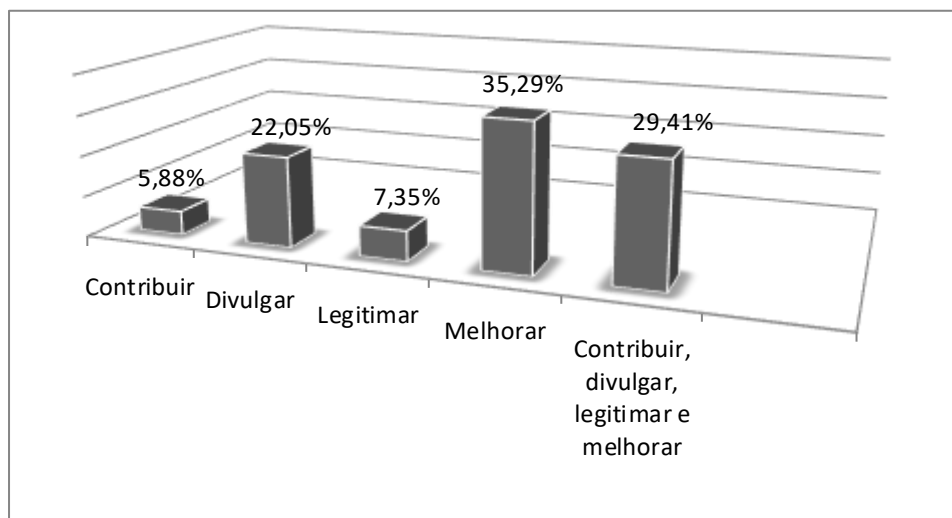


GRÁFICO 4 – IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS REDES DIGITAIS

FONTE: GERLIN (2015).

O aumento da participação em redes sociais (potencializada ou não pelas tecnologias) é uma realidade a partir do final do século XX (Gerlin, 2015). A maior parte dos narradores (67,65%) consegue visualizar de maneira positiva a constituição das redes existentes na área da contação de histórias<sup>20</sup>. A maior parte (92,65%) considera importante participar de eventos presenciais como oficinas e seminários que abordem temas relacionados com a competência narrativa<sup>21</sup>. Esses eventos acabam possibilitando trocas de experiências e o aprimoramento das técnicas que possuem.

Trabalhar com o planejamento de uma rede de colaboração voltada para as necessidades do contador de histórias se torna necessário, ao entender que deverá privilegiar o polo da conexão presencial e virtual. Dessa maneira, a maioria dos narradores de histórias demonstram interesse em participar desse tipo de planejamento (75%) (Gráfico 4).

Percebe-se que mudanças ocasionadas pela Sociedade da Informação possibilitam que o contador de histórias seja capaz de fortalecer suas conexões, enquanto é capaz de buscar, recuperar e produzir informação narrativa (Gerlin, Simeão, 2016). O contexto desta pesquisa consolida-se perante a capacidade desse narrador estabelecer relações com pares, apoiadores e público em contextos presenciais e virtuais, ao mesmo tempo em que cotidianamente aprende acessar e avaliar as informações com as quais estabelece contato em redes digitais. Cada vez mais cresce a necessidade de aperfeiçoar o aprendizado de como usar informações específicas de sua área de atuação.

<sup>20</sup> 25% sequer visualizar a constituição das redes na área da contação de histórias e 7,35% não respondeu essa questão.

<sup>21</sup> 1,47% não consideram importante e 5,88% não respondeu essa questão.



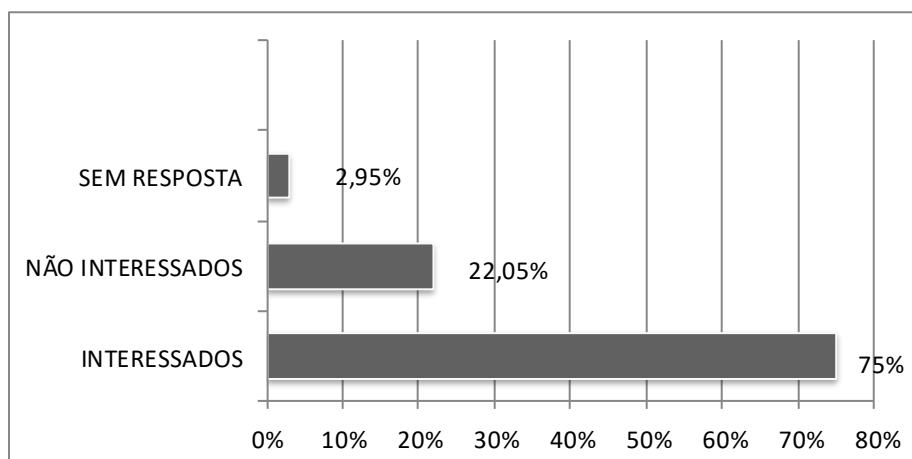


GRÁFICO 4 – INTERESSE EM PARTICIPAR DA REDE COLABORATIVA

FONTE: GERLIN (2015).

Percebe-se que mudanças ocasionadas pela Sociedade da Informação possibilitam que o contador de histórias seja capaz de fortalecer suas conexões, enquanto é capaz de buscar, recuperar e produzir informação narrativa (Gerlin, Simeão, 2016). O contexto desta pesquisa consolida-se perante a capacidade desse narrador estabelecer relações com pares, apoiadores e público em contextos presenciais e virtuais, ao mesmo tempo em que cotidianamente aprende acessar e avaliar as informações com as quais estabelece contato em redes digitais. Cada vez mais cresce a necessidade de aperfeiçoar o aprendizado de como usar informações específicas de sua área de atuação.

### 3. À GUIA DE CONCLUSÕES

No processo de pesquisa identificaram-se habilidades e técnicas de um contador de histórias que iniciou sua prática na sociedade da informação. No século XXI, esse grupo composto majoritariamente por mulheres direciona sua prática narrativa para a produção de conhecimentos e compartilhamento de informações em redes de colaboração na contemporaneidade. Tornou-se possível entender que os sujeitos narradores do Estado do ES se utilizam com competência de equipamentos eletrônicos (celular, computador, etc.) e, com isso, se apropriam de recursos que as redes digitais oferecem, todavia, devem aprimorar as estratégias de busca, acesso e recuperação de informações voltadas para a sua prática que se fortalece em contextos híbridos (presenciais e virtuais).

Os indicadores da competência em informação apontam para o fato de que as tecnologias inovadoras tendem a ampliar a conexão entre os contadores de histórias em redes, sejam elas centralizadas, descentralizadas ou distribuídas. As tecnologias de informação são em grande parte responsáveis pelo processo de comunicação desses atores no Estado do ES, tendo em vista que muitos estão conectados às redes sociais potencializadas pela Internet.

A rede digital aparece como uma ferramenta de busca e recuperação da informação potente para os contadores de histórias que, muitas vezes, recuperam informações no espaço virtual. Não apenas em termos de comunicação, mas também relacionado ao processo de busca e recuperação da informação, a conexão em rede fortalece a necessidade de transcender o meio físico local para alcançar as metas desse grupo de narradores.

Tendo em vista que a maior parte desses sujeitos não participa de redes (presenciais ou virtuais) voltadas para o campo da narrativa oral, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de fomentar contextos de acesso e de compartilhamento de uma informação que fortaleça a competência narrativa

em contextos híbridos de comunicação. A estrutura da rede de colaboração dos contadores de histórias do Estado do ES, então, deverá incluir grupos de contadores de histórias que ainda não foram privilegiados pelos benefícios gerados pelas tecnologias de informação e comunicação.

## 4. REFERÊNCIAS

- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. (2013) Competência em informação: vivências e aprendizados. In: BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges (Org.). Competência em informação: de reflexões as lições aprendidas. SP: FEBAB, pp. 65-80.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. (2007) Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2. ed. Bauru, SP: Cá Entre Nós.
- BUSATTO, Cléo. (2011) A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CACCIOLARI, Neide Aparecida; MATSUDA, Alice Atsuko Matsuda. (2009) A importância da contação de histórias para o futuro da leitura literária no século XXI: cibercultura, literatura, escola e novas tecnologias: uma ponte necessária. Diálogo e interação, v. 2, pp. 1-10.
- CASTELLS, Manuel. (2003) A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CASTELLS, Manuel. (2011) A Sociedade em Rede: a era da Informação: Economia, sociedade e Cultura. São Paulo: Paz e Terra.
- FLECK, Felícia de Oliveira. (2007) O contador de histórias: uma nova profissão? Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. 23, 1º sem.
- GARCÍA-MORENO, Maria Antonia. (2011) As tecnologias da informação e comunicação no contexto da alfabetização digital e informacional. In: CERVERÓ, Aurora Cuevas; SIMEÃO, Elmira. Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social. Brasília, DF: Thesaurus, pp. 39-53.
- GERLIN, Meri Nadia Marques Gerlin. (2015) No balanço das redes dos contadores de histórias: competência narrativa e competência em informação no século XXI. 2015. 325 f. Tese (Dr), Universidade de Brasília.
- GERLIN, Meri Nadia Marques; SIMEAO, Elmira. (2016) Competência Em Informação Dos Contadores De Histórias Conectados Em Redes No Século XXI. Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação, v. 9, pp. 285-300.
- JOHNSON, J. David. (2011) Gestão de redes de conhecimento. São Paulo: Editora Senac.
- LÉVY, Pierre. (2011) O que é virtual? São Paulo: Editora 34.
- UGARTE, David. (2008) O poder das redes: manual ilustrado para pessoas, organizações e empresas, chamadas a praticar o ciberativismo. Porto Alegre: EDIPUCRS.

# PERFIL DO BIBLIOTECÁRIO UNIVERSITÁRIO NAS INICIATIVAS FORMADORAS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO): CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES À LUZ DO DIAGRAMA BELLUZZO®

Rafael Barcelos Santos, Regina Célia Baptista Belluzzo, Elmira Luzia Melo Soares Simeão

Universidade de Brasília, Universidade Estadual Paulista, Universidade de Brasília

## Resumo

Aborda as três dimensões da Competência em Informação (CoInfo): Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Consta-se que, nas iniciativas formadoras de Competência em Informação, o perfil esperado para o bibliotecário universitário é de um profissional pesquisador, capaz de realizar e de promover a prática de pesquisa nas instituições acadêmicas. Para tanto, esse profissional da Informação deve desenvolver um conjunto de atributos pertencentes às três dimensões. Esses atributos são mutáveis e cumulativos, visto que a própria sociedade da informação está em constante transformação. A pesquisa de natureza qualitativa e exploratória destinou a identificar os atributos dos bibliotecários pesquisadores integrantes da Rede de Bibliotecas das Unidades de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (RBP/MCTIC). Trata-se de profissionais especializados e altamente qualificados no que diz respeito ao processo de busca e recuperação das informações científicas e tecnológicas disponíveis. Nesse prisma, utilizou-se o Diagrama Belluzzo para que esses bibliotecários pesquisadores demonstrassem os seus atributos profissionais à luz das dimensões de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. O Diagrama contemplou as seguintes ações do bibliotecário atuante como pesquisador: ação individual (como agente de pesquisa); ação de apoio para outro pesquisador e ação estratégica. A aplicação do Diagrama Belluzzo está dividida em três etapas destinadas ao preenchimento dos Conhecimentos, das Habilidades e das Atitudes necessários para um bibliotecário pesquisador no âmbito de cada uma dessas ações. A primeira etapa consistiu na elaboração individual do Diagrama. A segunda etapa permitiu a construção de um Diagrama consensual entre cada grupo formado. A terceira etapa representa um único Diagrama consensual consolidado. Conclui que os atributos identificados a partir do Diagrama podem contribuir para a construção e o desenvolvimento do perfil de pesquisador do bibliotecário universitário atuante nas iniciativas formadoras de Competência em Informação, destacando a possibilidade de intercâmbio de experiências entre os bibliotecários pesquisadores da RBP e os bibliotecários universitários.

**Palavra-chave:** Competência em Informação, Perfil profissional, Bibliotecário universitário

## Abstract

It approaches the three dimensions of Information Literacy: Knowledge, Skills and Attitudes. Observes that, in forming initiatives to Information Literacy, the expected profile for the university librarian is a researcher professional, able to perform and promote the practice of research in academic institutions. Therefore, this information professional should develop a set of attributes belonging to the three

dimensions. These attributes are changeable and cumulative, whereas the information society is constantly changing. The qualitative and exploratory research intends to identify the attributes of researchers librarians of Rede de Bibliotecas das Unidades de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (RBP/MCTIC). They're specialized and highly qualified professionals with regard to the search and recovery process of scientific and technological information. In this perspective, we used the Belluzzo Diagram with these librarians' researches to demonstrate their professional attributes in the light of the Knowledge, Skills and Attitudes. The Diagram included the following actions of the librarian as researcher: individual action (search agent); support action to another researcher and strategic action. The application of Belluzzo Diagram was divided into three stages to filling the Knowledge, the skills and attitudes necessary for a research librarian within each of these actions. The first stage consisted of individual development diagram. The second stage allowed the construction of a consensus diagram formed between each group. The third stage is a single consolidated consensus diagram. It concludes that the attributes identified from the diagram can contribute to the construction and development research profile of the university librarian acting in forming initiatives to Information Literacy, highlighting the possibility of exchanging experiences among librarians researches RBP and university librarians.

**Keywords:** Information Literacy, Professional profile, University librarian

## 1. INTRODUÇÃO

**A** Competência em Informação (CoInfo) pode ser conceituada como um conjunto de atributos necessários aos indivíduos para que possam usar, de forma eficiente e eficaz, as informações registradas nos diversos tipos de documentos. Esses atributos viabilizam a participação ativa na sociedade da informação e são representados pela mobilização e combinação de Conhecimentos (saber), Habilidades (saber fazer) e Atitudes (querer fazer).

Para o desenvolvimento da CoInfo nas universidades, o bibliotecário universitário deve ter um perfil de profissional pesquisador. Trata-se de um profissional da informação altamente capacitado e qualificado no que tange ao processo de busca, recuperação e produção das informações científicas e tecnológicas, além de ser um agente promotor da prática de pesquisa na ambiência acadêmica. O reconhecimento e a visibilidade profissional do bibliotecário universitário dependem do cumprimento da sua função social, educativa e investigativa.

Diante dessa conjuntura, destaca-se a atuação dos bibliotecários pesquisadores da Rede de Bibliotecas das Unidades de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (RBP/MCTIC). A escolha dessa Rede justifica-se pelas características profissionais dos membros integrantes, visto que são especialistas e dominam a prática de pesquisa no âmbito das Unidades em que exercem as suas ações profissionais. Para tanto, vislumbra-se a contribuição dos bibliotecários integrantes da Rede para a construção e o desenvolvimento do perfil de pesquisador do bibliotecário universitário.

À luz do Diagrama Belluzzo<sup>®</sup>, esta investigação pretende identificar os Conhecimentos, as Habilidades e as Atitudes necessários para um bibliotecário pesquisador sob a ótica dos bibliotecários da RBP, sem negligenciar as três ações do bibliotecário atuante como pesquisador: a ação individual como agente de pesquisa (autor, coordenador de projetos ou consultor de pesquisa); a ação de apoio para outro pesquisador ou para as equipes vinculadas a projetos de pesquisa e a ação estratégica voltada para as diretrizes institucionais ou para as políticas de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I).

## 2. A REDE DE BIBLIOTECAS DAS UNIDADES DE PESQUISA (RBP)

A RBP foi criada no início do ano de 2009 com o intuito de permitir o acesso e o compartilhamento das informações científicas e tecnológicas nacionais. Salienta-se que o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), unidade do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), é o órgão responsável pela coordenação da Rede. Além do IBICT, a RBP é formada pelas seguintes Unidades de pesquisa vinculadas ao MCTIC: Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF); Centro de Tecnologia Mineral (CETEM); Centro de Tecnologias Estratégicas do Nordeste (CETENE); Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN); Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer (CTI); Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA); Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE); Instituto Nacional do Semiárido (INSA); Instituto Nacional de Tecnologia (INT); Laboratório Nacional de Astrofísica (LNA); Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC); Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST); Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) e Observatório Nacional (ON).

No que concerne à dinâmica da Rede, destaca-se o trabalho intitulado *Library Network in Science and Technology: Brazilian experience in innovation in strategic areas of national development*, aprovado para ser apresentado no 81<sup>st</sup> IFLA World Library and Information Congress na seção *Science and Technology Libraries*. Nesse trabalho, Alvares et al. (2015) demonstraram os esforços da Rede para garantir a produção e o compartilhamento das informações científicas e tecnológicas nacionais, tendo como base o progresso da sociedade.

Dentre os esforços da Rede, Alvares et al. (2015, p.16) destacaram o Portal do Livro Aberto em Ciência, Tecnologia e Inovação. Trata-se de uma iniciativa do IBICT direcionada à reunião das publicações de órgãos públicos sobre as referidas temáticas. Atualmente, o Portal disponibiliza mais de 470 itens informacionais relacionados com as diversas áreas do conhecimento. Além do Portal do Livro Aberto em Ciência, Tecnologia e Inovação, é possível mencionar as iniciativas da Rede para a implantação de diversas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) capazes de potencializar o processo de busca e recuperação das informações dessa natureza.

Considerando os resultados positivos alcançados pela Rede, torna-se imprescindível destacar os atributos dos bibliotecários pesquisadores envolvidos, principalmente no âmbito das dimensões de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Acredita-se que esses atributos podem contribuir para a construção e o desenvolvimento do perfil de pesquisador do bibliotecário universitário.

### 3. METODOLOGIA

O Diagrama Belluzzo<sup>®</sup> é o resultado de estudos teóricos e práticos que foram apoiados na abordagem da aprendizagem significativa e na concepção decorrente do uso de diagrama/mapa conceitual, tendo como foco de atenção a Competência em Informação e formas de sua avaliação. Este instrumento é composto por: uma elipse central; círculos; quadrados e triângulos.

Nesse sentido, vale lembrar que para a concepção do Diagrama, considerou-se, em um primeiro momento, a existência de inúmeras questões a serem debatidas ainda sobre o tema “competência”, porém, em síntese, apenas para levar a tais reflexões e para efeito de melhor compreensão a respeito, destacou-se que toda competência é um composto de duas dimensões distintas: a primeira, um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permitem a intervenção prática na realidade. A segunda, uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social. Fundamentando-se nessa concepção de competência, em dupla dimensão, conseguiu-se situar a Competência em Informação (CoInfo) no espectro de fatores que compõem a sociedade contemporânea, especialmente como uma das áreas em que o processo de ensino e aprendizagem esteja centrado (Belluzzo, 2003).

Em um segundo momento, foi efetuado o estudo teórico ao princípio básico da abordagem de Ausubel (1963, 1968) da aprendizagem significativa, para verificar a sua aplicabilidade ao desenvolvimento da Competência em Informação. Desse modo, considerou-se que a partir de uma nova informação ancorada (assimilada) em conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende (que são significativas para ele) é que ocorrerá efetivamente a aprendizagem. A título de esclarecimento, a aprendizagem significativa acontece quando um conceito implica em significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis. A partir desse princípio, verificou-se que a aquisição e a organização de significados na estrutura cognitiva poderiam estar conectadas ao uso de mapas conceituais criados por Novak e Gowin (1999) da Universidade de Cornell (EUA) que, na década de setenta, os acrescentaram a essa aprendizagem como um recurso pedagógico, criando-se a necessidade de associá-los aos cenários de mudança da sociedade atual, em que se torna imprescindível a especialização dos saberes, a colaboração inter e transdisciplinar e o acesso e uso inteligente da informação para a construção do conhecimento (Belluzzo, 2007).

Além disso, a escolha do Diagrama Belluzzo<sup>®</sup> para utilização nesta pesquisa, deveu-se também ao fato de considerar, conforme sua autora, que os mapas conceituais são representações de relações entre conceitos, ou entre palavras que substituem os conceitos, através de diagramas, nos quais as pessoas podem utilizar sua própria representação, organizando hierarquicamente as ligações entre os conceitos que ligam problemas a serem resolvidos ou pesquisas a serem realizadas. Ressalta-se, ainda, que para a

elaboração desse instrumento de pesquisa foram utilizados instrumentos de natureza pedagógica, envolvendo um “Roteiro de Aplicação e Avaliação”, cujos procedimentos compreenderam duas etapas.

A primeira etapa concentrou-se na apresentação e na explicação do Diagrama para os bibliotecários pesquisadores da RBP. Salienta-se que, nessa etapa, não deveria haver preocupação com acertos ou erros nas respostas, permitindo a colocação do que pensa cada um, o que sabe e o que conhece, lembrando que o número de círculos, quadrados e triângulos poderia ser ampliado pelos participantes, caso fosse necessário. Ainda, foram apresentadas e explicadas às noções gerais das dimensões de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Na sequência, foi apresentada na elipse central do Diagrama a questão de pesquisa definida previamente, a saber: quais são os Conhecimentos, as Habilidades e as Atitudes necessários para um bibliotecário pesquisador? Os diagramas contendo cada qual essa questão na elipse ao centro ficaram disponíveis nos computadores para os participantes que foram divididos em grupos e utilizaram a técnica de *brainstorming*, considerada como uma técnica de criatividade de grupo pensada para gerar um grande número de ideias para a solução de um problema (Osborn, 1963).

Nesse sentido, a utilização do Diagrama permitiu detectar os atributos dos bibliotecários pesquisadores da RBP em cada uma das três dimensões, tendo como base o preenchimento com palavras-chave para a identificação dos principais conceitos envolvidos. Para tanto, utilizou-se a seguinte estrutura no Diagrama: os círculos para os atributos profissionais relativos à ação individual como agente de pesquisa (autor, coordenador de projetos ou consultor de pesquisa). Os quadrados com os atributos profissionais relacionados com a ação de apoio para outro pesquisador. Os triângulos com os atributos profissionais relacionados com a ação estratégica voltada para as diretrizes institucionais ou para as políticas de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I). Estabeleceu-se que os bibliotecários da RBP deveriam identificar as palavras-chave utilizadas com os seguintes comandos: **C** (atributos que consideram da dimensão de Conhecimentos); **H** (atributos que consideram da dimensão de Habilidades) e **A** (atributos que consideram da dimensão de Atitudes). Para padronizar o aspecto visual dos Diagramas construídos, as seguintes cores foram fixadas: verde para os círculos; vermelho para os quadrados e laranja para os triângulos. Estabeleceram-se, ainda, os prazos de 30 minutos para a construção dos Diagramas individuais e 40 minutos para a construção dos Diagramas consensuais de grupo e o consensual consolidado.

Na segunda etapa, os bibliotecários pesquisadores da RBP puderam compartilhar os três diagramas de grupo construídos e observar a hierarquia dos significados apresentados, procedendo à consolidação das reflexões e discussões em um único Diagrama Belluzzo<sup>®</sup>, de teor coletivo e consensual, como forma de estabelecer a relação existente entre os atributos necessários para a atuação do bibliotecário como agente promotor da prática de pesquisa.

## 4. RESULTADOS

A aplicação do Diagrama Belluzzo<sup>®</sup> ocorreu através da realização de um *workshop* com os bibliotecários pesquisadores da RBP no laboratório de informática da Unidade de Pesquisa INT, situado na cidade do Rio De Janeiro (RJ).

No primeiro momento do *workshop*, o pesquisador se apresentou para os bibliotecários da RBP, bem como explicou a respeito das características essenciais que envolvem a concepção do Diagrama Belluzzo<sup>®</sup>. Para a elaboração dos Diagramas, a seguinte plataforma foi disponibilizada nos computadores para os bibliotecários da RBP:



FIGURA 1 – PLATAFORMA DO DIAGRAMA BELLUZZO® DISPONIBILIZADA AOS BIBLIOTECÁRIOS DA RBP.

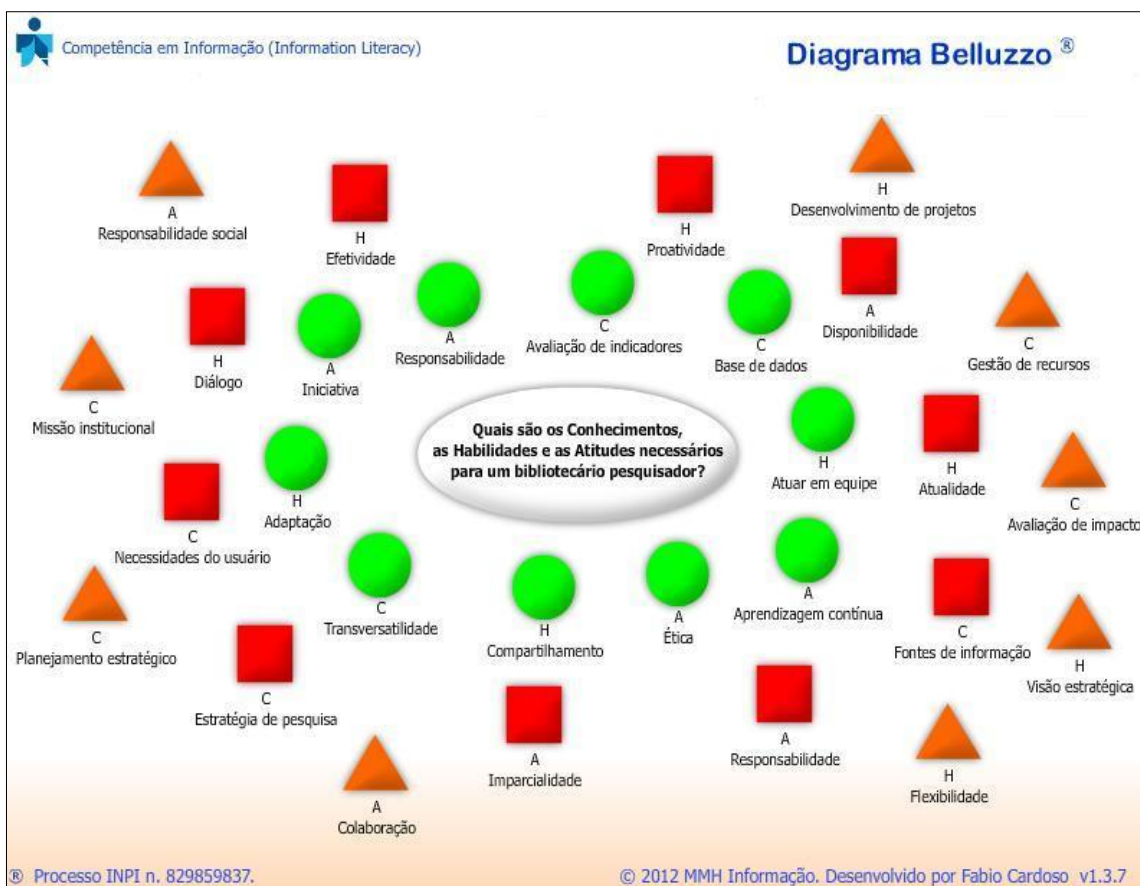
FONTE: DIAGRAMA BELLUZZO®, 2016. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.MMHINFORMACAO.COM.BR/DIAGRAMABELLUZZO/](http://www.mmhinformacao.com.br/diagramabelluzzo/)>.

Na dinâmica de construção do Diagrama Belluzzo®, estipularam-se três etapas. Na primeira etapa, cada bibliotecário da RBP deveria construir um único Diagrama Individual. Na segunda etapa, grupos aleatórios foram formados para debaterem acerca dos diagramas individuais elaborados e construir um único Diagrama consensual para cada grupo. Desse modo, cada grupo ficou responsável em escolher um relator. Na terceira etapa, um novo debate devia ser promovido entre os relatores escolhidos para construir um único Diagrama consensual consolidado, além de compartilharem os resultados com os demais que estavam presentes no *workshop*. Para finalizar a dinâmica proposta, todos os bibliotecários da RBP deveriam identificar, individualmente, os possíveis pontos fortes e fracos para o desenvolvimento da ColInfo na ambiência da Rede à luz dos Diagramas elaborados.

Para esta investigação, a apresentação dos resultados concentrou na criação dos Diagramas de Grupo e o Diagrama Consensual Consolidado.

A Figura 2 representa o Diagrama consensual do Grupo 1 quanto aos Conhecimentos, às Habilidades e às Atitudes necessários para um bibliotecário pesquisador, tendo como base as ações bibliotecárias direcionadas para a realização da prática de pesquisa e a sua promoção:





**FIGURA 2 – CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES NECESSÁRIOS PARA UM BIBLIOTECÁRIO PESQUISADOR SOB A ÓTICA DO GRUPO 1 DOS BIBLIOTECÁRIOS DA RBP.**

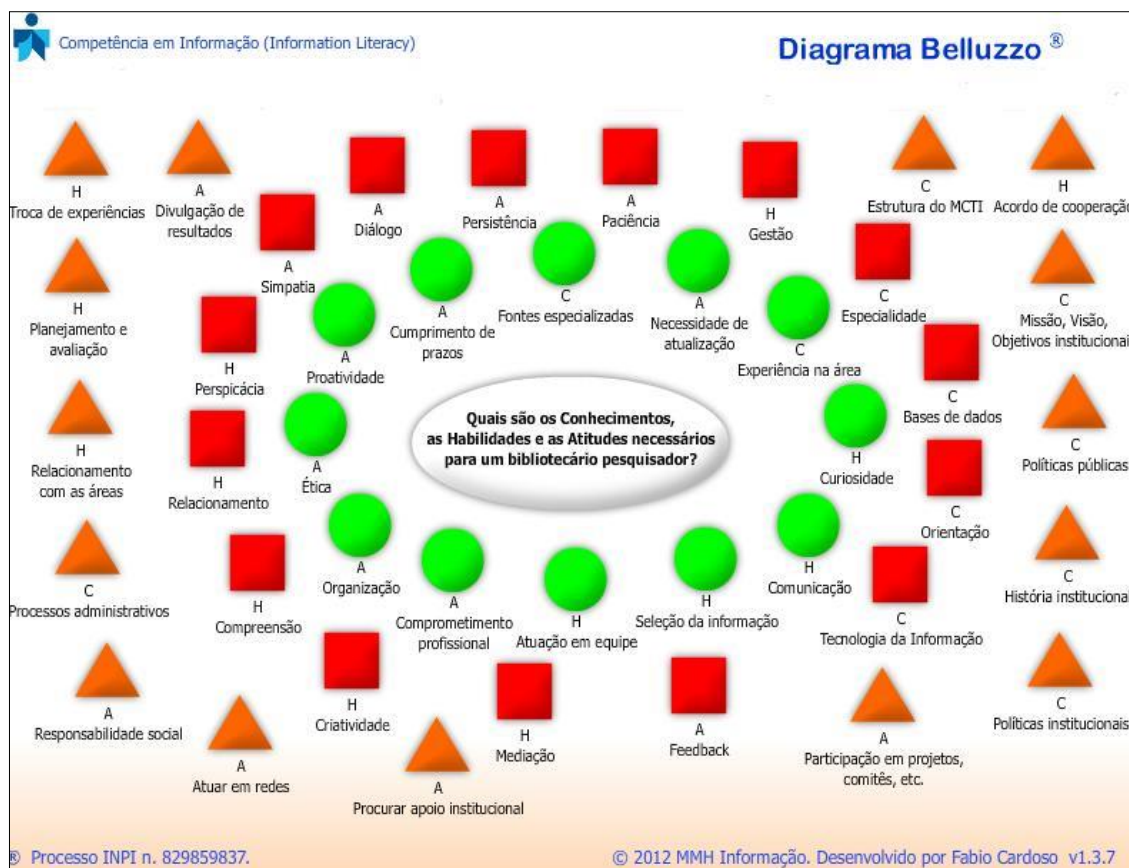
**FONTE: ELABORADO PELO GRUPO 1 DOS BIBLIOTECÁRIOS DA RBP, 2016.**

De acordo com a Figura 2, o Grupo 1 apontou os atributos que consideraram necessários para a atuação do bibliotecário como pesquisador, através da utilização de palavras-chave. Na ação individual como agente de pesquisa, esses atributos foram distribuídos da seguinte maneira: transversalidade; avaliação de indicadores e bases de dados para os Conhecimentos. Atuar em equipe e adaptação para as Habilidades. Iniciativa; ética; responsabilidade e aprendizagem contínua para as Atitudes.

Na ação de apoio para outro pesquisador, os atributos indicados foram: necessidades do usuário; estratégias de pesquisa e fontes de informação para os Conhecimentos. Atualidade; proatividade; efetividade e diálogo para as Habilidades. Imparcialidade; responsabilidade e disponibilidade para as Atitudes.

Na ação estratégica, os atributos destacados foram: gestão de recursos; avaliação de impacto; planejamento estratégico e missão institucional para os Conhecimentos. Flexibilidade; visão estratégica e desenvolvimento de projetos para as Habilidades. Colaboração e responsabilidade social para as Atitudes.

A Figura 3 demonstra o Diagrama consensual do Grupo 2 em relação aos Conhecimentos, às Habilidades e às Atitudes necessários para um bibliotecário pesquisador, a partir das ações desse profissional da informação:



**FIGURA 3 – CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES NECESSÁRIOS PARA UM BIBLIOTECÁRIO PESQUISADOR SOB A ÓTICA DO GRUPO 2 DOS BIBLIOTECÁRIOS DA RBP.**

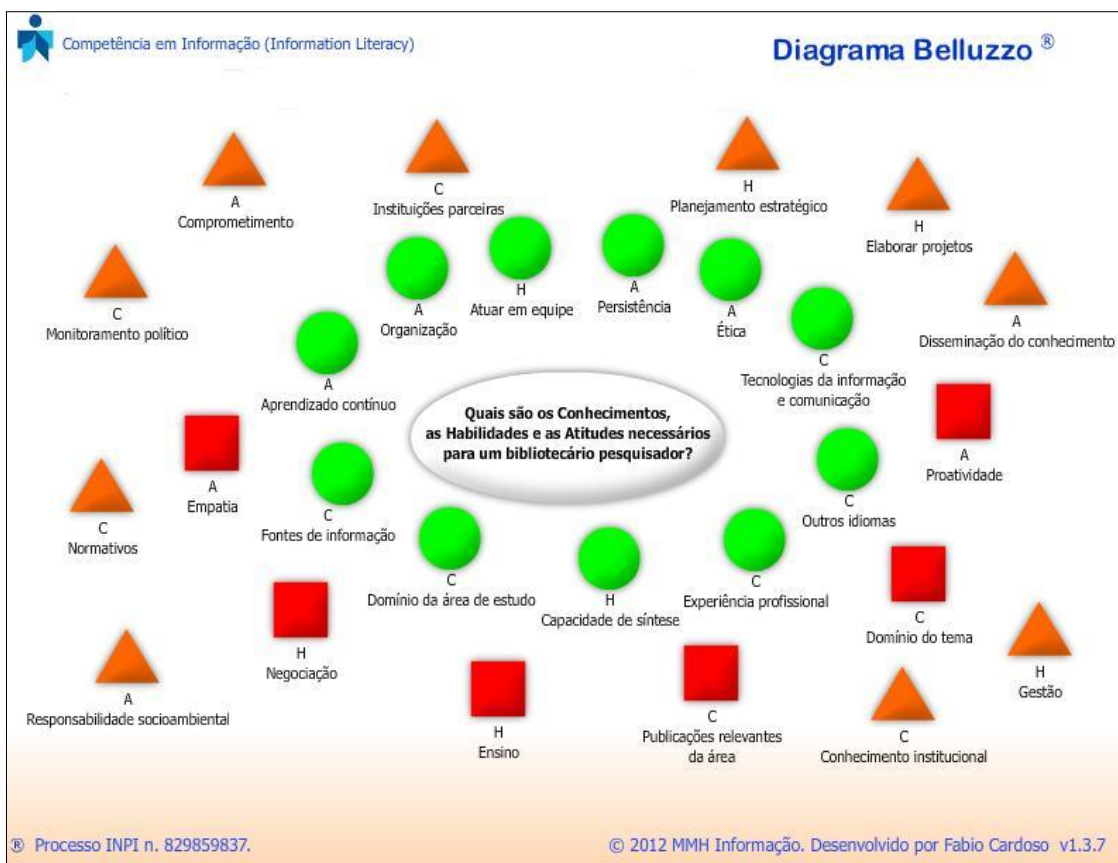
**FONTE: ELABORADA PELO GRUPO 2 DOS BIBLIOTECÁRIOS DA RBP, 2016.**

Conforme a Figura 3, o Grupo 2 preencheu com palavras-chave os atributos que julgaram necessários para um bibliotecário atuante como pesquisador. Na ação individual como agente de pesquisa, os atributos foram distribuídos do seguinte modo: fontes especializadas e experiência na área para os Conhecimentos. Curiosidade; comunicação; seleção da informação e atuação em equipe para as Habilidades. Cumprimento de prazos; proatividade; ética; organização; comprometimento profissional e necessidade de atualização para as Atitudes.

Na ação de apoio para outro pesquisador, os atributos mencionados foram: especialidade; bases de dados; orientação e tecnologia da informação para os Conhecimentos. Gestão; perspicácia; relacionamento; compreensão; criatividade e mediação para as Habilidades. Paciência; persistência; diálogo; simpatia e feedback para as Atitudes.

Na ação estratégica, os atributos destacados foram: estrutura do MCTI; políticas públicas; história institucional; políticas institucionais; processos administrativos; missão, visão e objetivos institucionais para os Conhecimentos. Troca de experiências; acordo de cooperação; relacionamento com as áreas; planejamento e avaliação para as Habilidades. Divulgação de resultados; responsabilidade social; atuar em redes; procurar apoio institucional; participação em projetos, comitês, dentre outras iniciativas para as Atitudes.

A Figura 4 apresenta o Diagrama Consensual do Grupo 3 referente aos Conhecimentos, às Habilidades e às Atitudes necessários para um bibliotecário pesquisador na perspectiva das ações desse profissional da informação:



**FIGURA 4 – CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES NECESSÁRIOS PARA UM BIBLIOTECÁRIO PESQUISADOR SOB A ÓTICA DO GRUPO 3 DOS BIBLIOTECÁRIOS DA RBP.**

**FONTE: ELABORADO PELO GRUPO 3 DOS BIBLIOTECÁRIOS DA RBP, 2016.**

De acordo com a Figura 4, o Grupo 3 representou os atributos necessários para um bibliotecário pesquisador através da utilização de palavras-chave. Na ação individual como agente de pesquisa, esses atributos foram distribuídos da seguinte forma: tecnologias da informação e comunicação; outros idiomas; experiência profissional; domínio da área de estudo e fontes de informação para os Conhecimentos. Capacidade de síntese e atuar em equipe para as Habilidades. Ética; persistência; organização e aprendizado contínuo para as Atitudes.

Na ação de apoio para outro pesquisador, os atributos apontados foram: domínio do tema e publicações relevantes da área para os Conhecimentos. Ensino e negociação para as Habilidades. Proatividade e empatia para as Atitudes.

Na ação estratégica, os atributos indicados foram: instituições parceiras; monitoramento político; normativos e conhecimento institucional para os Conhecimentos. Gestão; elaborar projetos e planejamento estratégico para as Habilidades. Disseminação do conhecimento; comprometimento e responsabilidade socioambiental para as Atitudes.

A partir dos Diagramas consensuais de grupo construídos à luz das dimensões de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes necessários para um bibliotecário pesquisador, a Figura 5 retrata o Diagrama Consensual Consolidado, elaborado e apresentado pelos três relatores, para todos os membros participantes do *workshop*:

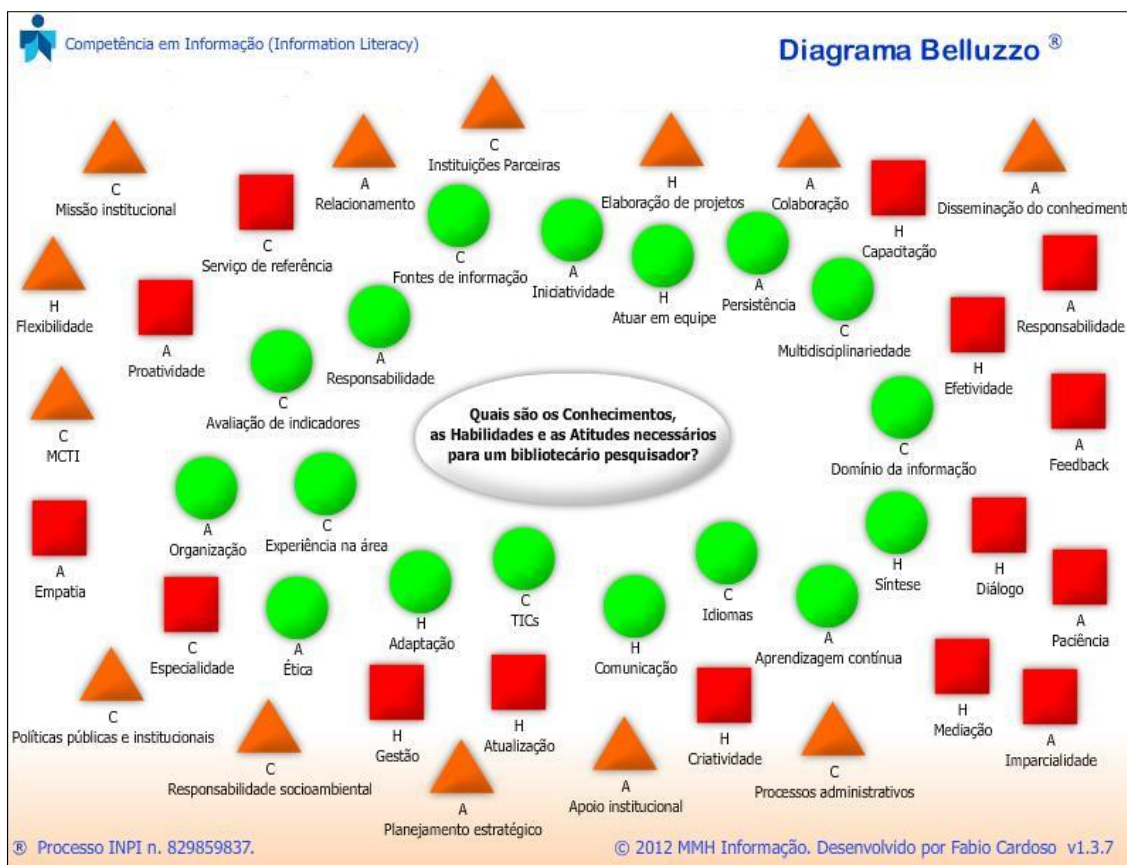


FIGURA 5 – DIAGRAMA CONSENSUAL CONSOLIDADO À LUZ DAS DIMENSÕES DE CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES NECESSÁRIOS PARA UM BIBLIOTECÁRIO PESQUISADOR SOB A ÓTICA DOS BIBLIOTECÁRIOS DA RBP.

FONTE: ELABORADO PELOS RELATORES, MEMBROS DA RBP, 2016.

Consoante a Figura 5, os relatores identificaram com palavras-chave os atributos que consideraram necessários para um bibliotecário atuante como pesquisador. Na ação individual como agente de pesquisa, os atributos foram distribuídos da seguinte forma: multidisciplinaridade; fontes de informação; avaliação de indicadores; experiência na área; tecnologias da informação e comunicação (TICs); idiomas e domínio da informação para os Conhecimentos. Síntese; comunicação; adaptação e atuar em equipe para as Habilidades. Aprendizagem contínua; ética; organização; responsabilidade; iniciativa e persistência para as Atitudes.

Na ação de apoio para outro pesquisador, os atributos indicados foram: serviço de referência e especialidade para os Conhecimentos. Gestão; atualização; criatividade; mediação; diálogo; efetividade e capacitação para as Habilidades. Responsabilidade; *feedback*; paciência; imparcialidade; empatia e proatividade para as Atitudes.

Na ação estratégica, os atributos apontados foram: instituições parceiras; missão institucional; políticas públicas e institucionais; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI); responsabilidade socioambiental e processos administrativos para os Conhecimentos. Elaboração de projetos e flexibilidade para as Habilidades. Colaboração; relacionamento; planejamento estratégico; apoio institucional e disseminação do conhecimento para as Atitudes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do Diagrama Belluzzo® permitiu identificar os Conhecimentos, as Habilidades e as Atitudes necessários para um bibliotecário pesquisador sob a ótica dos bibliotecários da RBP.

Acredita-se que os atributos profissionais apontados no Diagrama, através da utilização de palavras-chave, podem contribuir para a construção e o desenvolvimento do perfil de pesquisador do bibliotecário universitário engajado nas iniciativas formadoras de ColInfo. Salienta-se que esses atributos profissionais são cumulativos e mutáveis, a fim de permitir o acompanhamento das constantes transformações da sociedade da informação.

Na perspectiva da ColInfo, as ações do bibliotecário universitário atuante como pesquisador viabilizam a inserção da prática de pesquisa no centro do processo de ensino e aprendizado. Nesse prisma, destacam-se as seguintes ações: a ação individual como agente de pesquisa (autor, coordenador de projetos ou consultor de pesquisa); a ação de apoio para outro pesquisador ou para as equipes vinculadas a projetos de pesquisa e a ação estratégica voltada para as diretrizes institucionais ou para as políticas de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I).

Constata-se que o bibliotecário universitário, atuante como pesquisador, é um profissional da informação protagonista nas iniciativas formadoras para o desenvolvimento e a consolidação da ColInfo nas instituições acadêmicas. Não obstante, verifica-se, nos diagramas construídos, a presença marcante da palavra-chave proatividade no âmbito das diferentes ações do bibliotecário pesquisador.

O perfil de pesquisador do bibliotecário universitário viabiliza o progresso das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições acadêmicas, tendo como alicerce os fatores de inovação científica e tecnológica. O saber, o saber fazer e o querer fazer desse profissional da informação estão indissociados da missão, dos valores e dos objetivos institucionais.

Diante dessa conjuntura, vislumbra-se a possibilidade de intercâmbio das práticas e experiências profissionais entre os bibliotecários pesquisadores da RBP e os bibliotecários universitários atuantes nas iniciativas formadoras de ColInfo.

## 6. REFERÊNCIAS

- Alvares, L. et al., 2015. Library Network in Science and Technology: Brazilian experience in innovation in strategic areas of national development. IFLA World Library and Information Congress, 81st IFLA General Conference and Assembly. Available at: <http://library.ifla.org/1233/1/141-alvares-en.pdf> [Accessed 25 June 2016].
- Ausubel, D. P., 1968. Educational psychology: a cognitive view. Nova York: Holt, Rinehart and Winton.
- \_\_\_\_\_, 1963. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton.
- Belluzzo, R. C. B., 2007. Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2. ed. Bauru: Cá entre nós.
- \_\_\_\_\_, 2003. Relatório final apresentado ao Programa de Pós-Doutorado em Gestão Escolar. Araraquara: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- Novak, J. D.; Gowin, B., 1999. Aprender a aprender. 2 ed. Lisboa: Plátano.
- Osborn, A. F., 1963. Applied imagination: principles and procedures of creative problem solving. 3rd. ed. New York: Charles Scribner's Sons.



# COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO/SP- BRASIL

Mavi Galante Mancera, Cláudio Marcondes de Castro Filho

## Resumo

Os aprendizes do século XXI encontram-se no contexto da Sociedade da Informação e das Tecnologias da Informação e da Comunicação, caracterizada pelo volume exponencial de informações e pelo paradigma do acesso e uso dessas tecnologias. Neste ínterim, torna-se imprescindível o desenvolvimento de competências para a busca, avaliação e o uso de informações úteis para a vivência escolar, profissional e social pelos indivíduos. Cabe ressaltar que o termo Competência em Informação está intrinsecamente atrelado à Educação, o qual deve ser visto como elemento constituinte de ações pedagógicas, num trabalho a ser realizado pelos bibliotecários em parceria com os docentes. Este estudo pretende identificar as competências pertinentes à busca e o uso da informação por estudantes de Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Ribeirão Preto/SP. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e abordagem quali-quantitativa, que será realizada como estudo de caso único, com o universo de 128 participantes e mediante o uso de dois instrumentos para a coleta: questionário autoaplicável e entrevista semi-estruturada. Os dados se encontram em processo de tabulação, que serão posteriormente representados por gráficos, tabelas ou quadros e analisados de forma descritiva. Do recorte apresentado, obteve-se o perfil dos entrevistados: de idade entre 18 anos (3,13%) a 56 anos (0,78%) sendo que (7,03%) não responderam. Quanto ao sexo (46,88%) masculino e (50,78%) feminino e (2,34%) sem resposta. Sobre o período ou intervalo sem estudo (conclusão do ensino fundamental e acesso ao ensino médio) há um intervalo de 3 meses à 35 anos. O que diz respeito à profissão dos entrevistados, encontrou-se 65 diferentes ocupações, dentre elas: Balconista, Cargos Auxiliares e/ou Administrativos, Cozinheira, Doméstica, Cuidador de Idosos, Marceneiro, Dona de Casa, Eletricista, Manicure, Depiladora, Garçonete, Marceneiro, Motoboy/Motorista, etc; os desempregados representam (10,94%) dos entrevistados e (15,63%) optaram por não responder. Sobre a busca de informações na internet, (76,56%) afirmam saber localizar as informações, (17,19%) sabem parcialmente e (6,25%) não possuem esse conhecimento. Destes, (52,34%) tem a certeza da informação que precisa no momento da pesquisa, (38,28%) em parte e (8,59%) realizam a pesquisa sem o pleno conhecimento de sua necessidade informacional. Quando questionados sobre a importância em ter-se competência para a busca de informações na internet, destacam: (33,59%) para adquirir crescimento pessoal e profissional, (25%) para manter-se informado, (18,75%) para aprender novos assuntos e (14,06%) para o aprendizado contínuo. Quanto às estratégias usadas na busca, apresentam-se por: (60,16%) assunto ou tema, (14,84%) sites conhecidos, (5,47%) palavras chave, sendo que (7,03%) não utilizam quaisquer estratégias de busca. Sobre a confiabilidade das informações recuperadas na internet, (47,66%) afirmam que o site ou local onde está disponibilizada é o suficiente para tal verificação, (12,50%) pelo conhecimento do tipo de material, (10,16%) pelo conteúdo e (21,88%) não sabe dizer ou avaliar. Sobre as dificuldades para organizar e/ou usar as informações obtidas na internet: (57,03%) afirmam não ter dificuldades (21,88%) em parte e (19,53%) afirmam encontrar dificuldades, destes (1,56%) não responderam. Dos entrevistados, (18,75%) enfrentam obstáculos na redação após a leitura do material recuperado, (12,50%) na comparação entre as informações recuperadas, (9,38%) na avaliação das informações, (7,81%) na apresentação das informações, (3,13%) na leitura do material encontrado, (8,59%) destacam todas as alternativas e



(26,56%) nenhuma das alternativas. Com base nos resultados parciais, ressalta-se a necessidade de ações que propiciem aos alunos as competências básicas para a busca, o manejo e a avaliação da informação. Em atuação conjunta e interdisciplinar, docentes e bibliotecários tornam-se agentes mediadores que contribuirão para melhorias no processo de ensino de aprendizagem e no desenvolvimento do senso crítico e autonomia desses estudantes. As Bibliotecas, também inseridas neste contexto, propiciarão a ambiência e os recursos necessários para a implantação de Programas de Competência em Informação

**Palavra-chave:** Competência em Informação. Tecnologias de Informação e Comunicação. Internet. Ensino Médio. Adultos – Educação



## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta resultados parciais do Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFCLRP/USP, do qual se pretende com este estudo a identificação das habilidades e competências dos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para com base nos resultados, apontar/delinear ações, oficinas ou atividades que contribuam para a aquisição de noções básicas e a melhoria do letramento informacional em âmbito escolar e social. Consequentemente pretende-se estimular o diálogo entre docentes, discentes e bibliotecários, visando uma participação mais ativa das bibliotecas nas Instituições de Ensino.

A pesquisa está delimitada com o seguinte problema: Quais são as Competências para a busca e o uso da informação por estudantes de Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Ribeirão Preto/SP?.

## 2. COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

As informações tornaram-se capital para as organizações e um componente indispensável para a educação e o avanço da ciência e tecnologia. Neste aspecto, é preciso reconhecer o valor da informação e seu uso em diferentes contextos; e ao lidar com uma grande massa documental saber analisá-las para obter informações confiáveis e pertinentes às necessidades de informação (Lau, 2007).

A informação tem relação sinonímica com dados e o conhecimento e o processo de aprendizagem pode ser definido como: “Fases requeridas por um aluno para construir conhecimento: este pode se realizar em espaços educacionais diferentes, tal qual uma sala de aula, um laboratório, uma biblioteca ou usando a internet. Sinônimos: educação, instrução, ensino” (Lau, 2007, p. 49, destaques do autor).

Lau (2007) dá continuidade à sua explanação, trazendo as características que descrevem a informação: a. condição para desenvolvimento da criatividade e inovação, b. recurso para aprendizagem e pensamento humano, c. ferramenta para conscientizar e (in)formar cidadãos, d. requisito para proporcionar melhores condições e oportunidades na vida escolar e profissional, e. elemento indispensável para o crescimento socioeconômico.

A Competência é comumente relacionada ao saber/conhecimento de algo e a capacidade de fazê-lo ou executá-lo com primor. No entanto, para que esta se desenvolva é preciso unir conhecimentos, habilidade e atitudes (Dudziak, 2005).

Para Horton Júnior (2008) a Competência em informação compreende as habilidades, atitudes e conhecimentos para saber quando a informação é necessária, seja para resolução de problemas ou tomada de decisão; assim como, ser capaz de articulá-la e traduzi-la numa linguagem pesquisável, organizando-a e avaliando a sua relevância, credibilidade e autenticidade para uso próprio ou para comunicá-la a outros. A competência em informação compreende o domínio e conhecimento das etapas ou processos de busca, organização e uso da informação, por meio de ações e atitudes frente aos recursos informacionais (Coneglian, Santos & Casarin, 2010).

Dudziak (2010) ressalta que a Competência em Informação (Information Literacy) tem seu berço na Biblioteconomia e Ciência da Informação; contudo, o termo vem sendo empregado para variados fins, atribuindo-lhe diferentes significados ou conceitos. Inicialmente, foi utilizado como sinônimo para a educação de usuários. Explica ainda, que nos Estados Unidos geralmente adota-se o termo Literacy (alfabetização); Já em Portugal, trata-se de Literacia informacional ou Literacia da informação, ou ainda, Alfabetización informacional e Competência informacional.

Gasque (2013) explica que há diferentes conceitos e terminologias utilizadas para o desenvolvimento de competências/habilidades em informação. Atualmente vê-se na literatura, termos como letramento informacional, alfabetização informacional e competência em informação. No entanto, ressalta que existe distinção entre eles, mas são interligados. No Brasil, ainda não há um consenso, existem pelo menos três nomenclaturas: alfabetização informacional, letramento informacional, competência informacional ou em informação (utilizado pela maioria dos pesquisadores).

O letramento informacional dedica-se ao desenvolvimento de competências para busca e uso de informações para resolução de problemas e tomada de decisão, propicia um aprendizado ativo e independente. Inicialmente, esses letramentos voltaram-se a educação de usuários. Já a Alfabetização Informacional seria a primeira etapa do letramento, dos quais o indivíduo tem o contato e conhecimento dos suportes e serviços de informação. Neste processo, são apresentadas as fontes de informação e funcionamento da biblioteca, além do domínio de conhecimentos básicos de informática. Recomenda-se iniciar tal processo na educação infantil (Gasque, 2013).

A Competência em Informação mobiliza o próprio conhecimento para ajudar em situações específicas, sendo que, ao longo do processo, tais habilidades são desenvolvidas para conhecer e identificar as necessidades de informação e a capacidade de analisá-las, filtrá-las e utilizá-las de forma eficaz, consciente e ética (Gasque, 2013).

O termo Competência em Informação originou-se nos Estados Unidos em 1974 pelo bibliotecário Paul Zurkowsky, para orientar os usuários que utilizavam base de dados eletrônica. Este conceito foi posteriormente apropriado pelos bibliotecários na década de 80, observada as lacunas e deficiências do ensino no país naquele momento. Sendo assim, os profissionais mobilizaram-se para ressaltar a sua contribuição para o ensino, e aquisição de habilidades para pesquisa, de uso da biblioteca e das fontes de informação, diante do contexto de um volume exponencial de informações e aumento da sua complexidade (Campello, 2006).

Zurkowski (1974) também ressaltou sobre o esforço e investimento governamental para a implementação do programa e acesso às ferramentas de informação para a população (e não somente a elite), onde essa ação/política possibilitaria maiores oportunidades aos cidadãos americanos.

Dudziak (2010) traça um breve histórico, mostrando que ao longo dos anos 70 e 80, foram produzidas inúmeras publicações nos Estados Unidos, que em suma, abordaram sobre a CI e sua importância, ora sendo fundamental para a democracia e cidadania, ora relacionando-os ao contexto social, educacional e profissional, ou destacando a figura do bibliotecário nesse processo, sendo: Burchinal, Hamelink e Owens (1976), Taylor (1979), Zurkowsky (1981), Breivik (1985), Kuhlthau (1987) e ALA (1989).

Belluzzo (2005) ressalta que a temática encontra-se em desenvolvimento no Brasil, com a presença de distintas abordagens e de construção de sólida base teórico-prática. Belluzzo que traduziu documento de Lau (2007) coloca que os termos no país, adotam-se “Competência informacional” e “Competência em Informação”, porém, não se consolidou uma única terminologia. E que de acordo com Lau (2007) a habilidade em informação tem relação sinonímica com os termos: habilidades informacionais, atitudes informacionais, competências informacionais, instrução bibliográfica, educação de usuários, formação de usuários, alfabetização informacional, alfabetização em informação, competência em informação.

Na opinião de Dudziak (2008) a CoInfo encontra-se num período de amadurecimento, sendo ainda um desafio sua ampla implementação na Sociedade da Informação, vista ainda a grande quantidade de analfabetos [analfabetos funcionais] no país. Por este motivo, torna-se imprescindível o direcionamento dos Programas, conforme a necessidade de cada grupo, nação ou indivíduo. Em países como EUA, Austrália e Inglaterra essa área já está bem consolidada; porém no Brasil, os estudos só começaram no ano 2000.

Dos aspectos que ainda dificultam o engajamento da CI no Brasil, ressalta-se: a adoção pelo Sistema de Ensino como tema transversal nas escolas públicas e no ensino superior (como disciplina obrigatória) e a conscientização do governo e das entidades governamentais, do qual propõe o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) como órgão responsável pelo delineamento e acompanhamento dessas políticas (Leite et al., 2014).

Quanto aos fatores que corroboram ou auxiliarão para a implantação da CI, destacam-se: o apoio sistemático do IBICT, enquanto instituição governamental; a expansão de políticas de avaliação governamental que inclua a Competência em Informação; o crescimento das pesquisas na área; os eventos realizados que promovem sua divulgação; a necessidade de interlocução com a sociedade, mediante a execução de projetos de extensão e juntamente com esses fatores, a inserção de cientistas da informação em cargos estratégicos no governo, para viabilizar tais políticas (Leite et al., 2014).

O (re)conhecimento da Competência em Informação possibilitou o aperfeiçoamento de habilidades de informação por meio de elaboração de projetos e normativas que pontuou as diretrizes para a aprendizagem independente, através do uso da informação e responsabilidade social; pelo desenvolvimento de modelos e técnicas para a sua busca e seleção; na realização de estudos e pesquisas que delineou os perfis de usuários e suas necessidades informacionais (Campello, 2006).

A Competência em Informação não deve ser meramente reduzida ao processo de busca e recuperação de dados ou informações; sua relevância está além de questões meramente técnicas ou operacionais. Sua ação é (essencialmente) educativa, presente no contexto curricular, baseando-se em diretrizes e instituição de políticas que fomentam e viabilizam estas ações. Portanto, é preciso criar condições mínimas e necessárias para sua aplicação nas Organizações e Instituições (Belluzzo, 2005).

Vê-se então, que com sustentação nessas habilidades/características, a ColInfo está relacionada ao processo de ensino e de aprendizagem, pela internalização de conceitos, atitudes e habilidades para compreender o ciclo informacional e sua aplicação a novos saberes e uso em âmbito escolar e social (Belluzzo & Kerbauy, 2004).

Farias e Belluzzo (2015) colocam que os padrões para Competência em informação (ColInfo) são um norte e diretriz para a implantação de produtos, atividades e serviços relacionados à ColInfo, de maneira sistematizada e gradual, sugeridas e aprovadas por órgãos bibliotecários. Dessa maneira, os padrões também podem ser considerados '[...] um conceito, norma, princípio estabelecido por acordo, por uma autoridade, costume, e geralmente usado como um exemplo modelo para comparar medir a qualidade de desempenho de uma prática ou procedimento' (p. 73).

Furtado e Alcantará (2015) reforçam os esforços de órgãos internacionais (ALA, IFLA, SCONUL, ONU e UNESCO) e nacionais (Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Federação Brasileira de Bibliotecários, Cientistas da Informação (FEBAB) para o estudo, a implementação e avaliação dos Programas de Competência em Informação.

Os instrumentos de avaliação em ColInfo permitem indicar se as atitudes e habilidades foram internalizadas pelos alunos no processo como todo; o qual permite a intervenção quando necessário. O tipo de avaliação dependerá do público, contexto e objetivos ao qual o projeto propõe; assim como da especificidade da pesquisa ou tipo de programa aplicado. Ao final do processo gera um feedback aos alunos, profissionais e a instituição, se satisfaz (ou não) as necessidades (Coneglian, Santos & Casarin, 2010).

Os profissionais devem respeitar o ritmo e as limitações de cada aluno; evitando-se as classificações e avaliações generalistas que padronizem ou homogeneizem o público. Para tal, sugere-se identificar os

aspectos individuais, por meio das competências, habilidades e motivações, como foco no desempenho e aproveitamento pelos estudantes (Coneglian, Santos & Casarin, 2010).

## 2.1 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

A nova dimensão social e educacional instituída pelas TICs requer o uso crítico da tecnologia e da informação, pela cooperação entre o meio escolar-acadêmico e o mercado (profissionais e organizações) com objetivo de desfazer os “nós” que atrapalham o crescimento, cedendo espaço para a inovação educacional (Dudziak & Belluzzo, 2008).

Nesse sentido, o governo e normativas legais buscam direcionar o ensino para a aquisição de competências; porém, ainda observa-se nas escolas uma visão tradicionalista e disciplinar, pelo conteúdo fragmentado e postura passiva do educando (Dudziak, 2005).

A Competência em Informação é uma responsabilidade social; sendo assim, a biblioteca e os profissionais devem se comprometer para o desenvolvimento dos estudantes, sendo o aporte para a educação (in)formal, no qual recomenda-se o trabalho integrado e cooperativo entre professores e bibliotecários para promover a excelência educativa. Os alunos devem ser orientados para sua autonomia e independência, para que se transformem em sujeitos ativos e participativos em sociedade (Belluzzo, 2005).

De acordo com Berg (2011) a escola e a biblioteca desempenham a mesma função, e possui como objetivo a formação do aluno. Nesse sentido, por serem duas instituições educativas, devem oferecer o acesso a informação de maneira multidisciplinar, aliadas às competências em informação.

Dudziak e Belluzzo (2008) questionam: Como realizar um processo de ensino e aprendizagem que reflitam posturas inovadoras e de ações (inter, multi e trans)disciplinar entre docentes e profissionais da informação?. O primeiro passo é a conscientização desses agentes, pelo trabalho cooperativo/integrado e uso das ferramentas tecnológicas para potencializar a capacidade individual, pela ‘informação enquanto bem de valor e educação como meio e um bem coletivo’ (p.50).

Para Dudziak (2005) o projeto educacional deve buscar a formação integral do aluno, por meio de um aprendizado significativo, participativo e de conteúdo contextualizado, sendo também integrado e interativo (atrativo ao estudante) pela cooperação entre docentes, bibliotecários e alunos, com objetivo da educação contínua. A leitura e a pesquisa proporcionam o autoconhecimento e possibilita uma ativa inserção do indivíduo na sociedade, corrobora para aperfeiçoamento da escrita e também da comunicação; e de desenvolvimento de competências lingüísticas e de melhoria do capital cultural dos indivíduos (Belluzzo, 2005).

A aquisição destas habilidades permitirá a sua aplicação em diversos contextos e situações cotidianas, de menor ou maior complexidade. A Biblioteca Escolar desenvolverá propostas e ações alicerçadas na educação para o uso das fontes e recursos de informação. Tal projeto é feito com a participação e cooperação interdisciplinar entre os profissionais e docentes da comunidade educacional (Durban Roca, Cid Prolongo & García Guerrero, 2012).

Cabe aos bibliotecários e Profissionais da Informação a conscientização da sociedade (instituições, organizações e indivíduos) sobre a importância da informação, sobre o seu acesso e uso adequado, para proporcionar a autonomia e o aprendizado contínuo; do qual, a desinformação no atual contexto pode significar perda de oportunidades e de melhoria de condições de vida (Belluzzo, 2005).

Dudziak e Belluzzo (2008) reforçam a parceria entre docentes e profissionais da informação para agregar valor às competências em informação e inovação nas práticas educacionais, pois a compreensão da

realidade presume o acesso e utilização da informação de maneira inteligente [e com significado]. Sendo assim, o desenvolvimento de competências ao indivíduo, de maneira orientada, gradual e sistemática, motiva o educando para buscar novos saberes e a conquista de uma educação/cultura para o conhecimento e aprendizagem.

É importante destacar que o planejamento e desenvolvimento de Programas devem ser sistematizados e contextualizados, com o apoio e cooperação do corpo docente e da instituição, com adesão e participação da comunidade e pelo engajamento dos educandos, ou seja, o esforço precisa ser coletivo; caso contrário, não é possível sua execução e permanência (Dudziak, 2005).

Na visão de Durban Roca, Cid Prolongo e García Guerrero (2012), estes programas devem estar vinculados à proposta curricular, sendo realizados de maneira gradual e sistematizada ao projeto educacional ou conteúdo didático. Desta maneira, permite a concretização e implantação de forma mais realista. Neste contexto, a Biblioteca Escolar atua como o eixo/suporte que possibilita a integração e a concretização destas atividades.

Dessa maneira, a articulação das ColInfo e Bibliotecas Escolares, seria concretizada, mediante as seguintes ações: a) Adoção e Desenvolvimento de Programas com base em modelos (nacionais e/ou internacionais) a ser oferecido nas escolas; b) divulgação aos professores [com sua participação]; c) inclusão dessas ações/iniciativas na visão e missão da unidade e instituição de ensino; d) pela valorização e respeito ao bibliotecário, enquanto corpo docente, oferecendo-lhes a oportunidade/espço para a promoção de Cursos e workshops (Berg, 2011).

Belluzzo e Kerbauy (2004) destacam padrões e indicadores de ColInfo para uso em âmbito da informação e educação, para a formulação de políticas/programas, incluindo os profissionais da informação e os educadores neste processo: 'Considera-se que o processo de aprendizagem e a busca de informação acham-se fortemente interligados, sendo interdependentes' (p.130).

Belluzzo e Kerbauy (2004) reforçam a importância de padrões e indicadores nacionais, adequados à realidade e às particularidades de sua população, e aspectos de formação e área de conhecimento. Campello (2006) aponta para a necessidade de pesquisas que busquem observar e ressaltar as habilidades e competências de profissionais e alunos, embasadas em ações de cunho educacional e pedagógico. O desenvolvimento de metodologias e práticas alicerçadas em padrões internacionais de avaliação e execução de programas permite adaptá-los à realidade brasileira (Coneglian, Santos & Casarin, 2010).

E no âmbito escolar, é necessária a formação de educadores (também competentes em informação) para orientação dos alunos, estimulando-os ao aprendizado contínuo e independente. Dessa maneira, as escolas integram a ColInfo ao conteúdo curricular; pelo compromisso das instituições de ensino para garantir um ensino e qualidade e formação de alunos críticos e com habilidades em informação; pela atuação conjunta e interdisciplinar do corpo docente, biblioteca e profissionais da informação; pela criação de indicadores de performance para uso pelos alunos e professores, buscando identificar as habilidades adquiridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Belluzzo & Kerbauy, 2004).

Dessa maneira, pela educação torna-se possível uma sociedade emancipada e igualitária, do qual as competências para acessar e usar as informações auxiliará este processo. A ColInfo possibilitará aos indivíduos as habilidades essenciais para obter sucesso e aprendizagem autônoma na Sociedade da Informação e de Conhecimento, não somente em contexto escolar, mas também, em outros contextos para resolver problemas e/ou suprir necessidades de informação específicas (Belluzzo & Kerbauy, 2004).

### 3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino direcionado aos jovens e adultos que necessitem de habilitação em 1º Grau (idade mínima de 15 anos) e/ou 2º Grau (idade mínima de 18 anos), que não concluíram no período apropriado. É de responsabilidade do Sistema de Ensino assegurar o acesso, a gratuidade e a qualidade, além de condições para a continuidade/conclusão dos estudos pelos alunos (Barella, 2007).

Gonçalves (2007) coloca que as ações e normativas voltadas ao EJA preconizam a redução de preconceitos, oferta da educação justa, inclusão social, aquisição de habilidades e domínios em leitura e escrita. Já Barella (2007) relata que, com a criação e oferta do ensino EJA, apoiada e defendida pela UNESCO, busca proporcionar um ensino libertador, conforme proposto por Paulo Freire.

No Brasil, a EJA tem início em 1940, quando há oferta de ensino voltado a este público. Nos anos 50, são realizadas campanhas de alfabetização no país; posteriormente, em 1970 cria-se o Mobral/Supletivo pela Lei 5692/1971. A promulgação da Constituição Federal de 88 estabelece a gratuidade de ensino. A década de 1990 foi marcada por um período de transição e de reformas políticas, com o surgimento da filantropia (por conselhos, instituições e órgãos de caráter privado). Atualmente, o cenário aponta para a redução de custos, aumento na demanda de vagas e busca de incentivos e parcerias de/entre órgãos, instituições e sociedade civil (Haddad & Di Pierro, 2000). A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) é documento base para nortear a educação no país, o qual busca garantir a formação adequada, voltada ao desenvolvimento do indivíduo e sua atuação como cidadão (Brasil, 1996).

Haddad e Di Pierro (2000) colocam que o perfil do aluno EJA tem se modificado, o que antes era voltado aos adultos e idosos; hoje, apresenta um público heterogêneo e surgimento de uma (nova) identidade sendo construída por estes estudantes.

Gomes (2015) ressalta a importância do currículo e metodologias próprias para a EJA, de forma a atender as necessidades deste público. Os parâmetros utilizados atualmente são os mesmos do ensino fundamental (regular). Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a EJA inclui aspectos e práticas (in)formais para aquisição de conhecimentos, técnicas e competências básicas, visando o ingresso, atuação e convívio social, econômico e cultural; assim, contempla um currículo/programa que atenda aspectos de maneira satisfatória.

No decorrer do século XXI houve crescimento na oferta de vagas para a EJA, porém, ainda insuficientes para atender a demanda da população, o que repercute no índice de evasão que apresenta estreita relação com a exclusão educacional. Dessa maneira, tem-se um processo de ensino-aprendizagem com sérias lacunas e que limitam a autonomia do indivíduo. Sendo assim, torna-se imprescindível um currículo próprio e de qualidade, com a disponibilização de programas e atividades em caráter contínuo, para suprir/substituir o modelo de ensino metodológico atual e formação em curto prazo (Haddad & Di Pierro, 2000).

Brito (2012) aborda que as Políticas Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de Programas de Inclusão ou de Educação Profissionalizante (coordenados pelo Governo e Ministério da Educação), asseguram a escolarização aos indivíduos como direito para a inclusão e participação na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

## 4. METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza exploratória, e de abordagem quali-quantitativa, sendo um estudo de caso único, o qual “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57,58). O universo a ser estudado compreendeu os estudantes de Ensino Médio da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na cidade

de Ribeirão Preto/SP. A amostragem utilizada foi de caráter não probabilístico por acessibilidade ou por conveniência, na qual “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos” (GIL, 2008, p. 94).

A coleta ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (Universidade de São Paulo) e da autorização pela Diretoria de Ensino e do colégio. Para a abordagem quantitativa, trabalhou-se com um universo de (n=128) participantes, divididos em 1º ano (n=43), 2º ano (n=46) e 3º ano (n=39). Utilizaram-se dois instrumentos: questionário e entrevista. O primeiro constituiu-se por questões de múltipla escolha e de caráter autoaplicável, o qual foi preenchido pelo aluno em sala de aula e em seguida, entregue a pesquisadora. O segundo instrumento trata-se da entrevista de caráter semi-estruturado, realizada com (n=5) de alunos, caracterizando o recorte qualitativo dessa pesquisa

Os alunos foram informados e orientados em linguagem clara sobre a relevância da pesquisa, seus objetivos, do caráter voluntário da participação, do sigilo de sua identidade e das informações, além das questões éticas e riscos que envolvem o estudo, em cumprimento à Resolução CNS nº 466 de 2012, que aborda a Pesquisa com Seres Humanos. Sendo assim, solicitou-se o consentimento oficial para participação, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização para uso de Voz e Depoimento

A tabulação dos dados encontra-se em andamento; e com base nos resultados finais, pretende-se sugerir uma oficina que vise propiciar a este público as competências e habilidades básicas para o uso adequado da informação. Propõe-se que a atividade seja realizada em/pela Biblioteca Escolar de Instituição que ofereça a modalidade de Ensino Médio (EJA) em Ribeirão Preto, com a participação dos docentes. Com esta atividade busca-se orientar sobre as competências básicas para o manejo da informação em suporte digital; permitindo a sua análise, avaliação, e seu posterior uso e compartilhamento; propiciando a estes alunos um maior senso crítico para uso ético da informação, despertando-os para o aprendizado contínuo.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do perfil dos entrevistados tem-se um público heterogêneo, composto por alunos de diferentes gerações e que desempenham funções diversas, e, em sua maioria (76,56%), com familiaridade e proximidade com as tecnologias (fazem uso da internet), sendo que (17,19%) sabem parcialmente e (6,25%) não possuem esse conhecimento. Destes, (52,34%) tem a certeza da informação que precisa no momento da pesquisa, (38,28%) em parte e (8,59%) realizam a pesquisa sem o pleno conhecimento de sua necessidade informacional.

Quando questionados sobre a importância em ter-se competência para a busca de informações na internet, destacam: (33,59%) para adquirir crescimento pessoal e profissional, (25%) para manter-se informado, (18,75%) para aprender novos assuntos e (14,06%) para o aprendizado contínuo. Tais condições propiciam ou podem garantir aos alunos melhores oportunidades, de buscar outros saberes e do aprendizado ao longo da vida.

Dessa maneira, Perrenoud (1999) sugere o ensino baseado em competências nos diferentes estágios de ensino: ‘desenvolver competências desde a escola não é uma moda nova, mas um retorno às origens, às razões de ser da instituição escolar’ (p.5). Para o autor, a aprendizagem compreende ciclos ou contém objetivos que buscam atingir (em seu final) competências. O desenvolvimento/aquisição de competências mobiliza certos saberes [experiências de vida saberes adquiridos extra-classe, conhecimentos prévios].

Contudo, Perrenoud (1999) ressalta que ter o conhecimento não necessariamente significa ter competência em determinado aspecto; para tanto, é necessário saber mobilizar estes saberes, assim como o processo de conhecimento requer senso crítico, reflexões e elaboração de estratégias, transpondo os saberes da teoria a prática, sendo imprescindível a contextualização dos saberes, caso contrário, são “letras mortas”, assim ‘as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanece bem despreparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida cotidiana’ (p. 2).

Não cabe a escola o ensinamento de todas as competências, até mesmo porque as experiências/vivências muito contribuem para a formação do indivíduo. O que se tem são aprofundamentos em conhecimentos específicos ou de acordo com a profissão/formação profissional. Sendo assim, esse “acúmulo” de saberes restringe-se ao campo profissional, não extrapolando para outras áreas/setores (vida pessoal, política, familiar).

Miranda (2006) pontua que não basta reconhecer as necessidades de informação, é preciso adquirir habilidades e conhecimentos para seu manejo, o que constitui importante recurso para suprir tal demanda; pois ‘o uso da informação é a seleção de mensagens relevantes no espaço mais amplo da informação, de modo que isso gere uma mudança no estado de conhecimento do indivíduo ou em sua capacidade de agir’ (Choo, 2003, p. 84). Dessa maneira, o uso (adequado) possibilita suprir as deficiências ou lacunas, preenchendo o “vazio” entre a identificação da necessidade (informação) e sua satisfação, da transformação do pensamento para a ação – informação que gera conhecimento, atitudes e habilidades.

As competências integram-se aos conteúdos disciplinares, pois exigem do educando conhecimentos interdisciplinares e aspectos culturais transmitidos no seio escolar. Sendo assim, têm-se ensinamentos básicos aliados às habilidades de escrita e leitura. Dessa maneira, no ensino é preciso operacionalizar os conteúdos disciplinares seja individualmente ou na relação com outros campos do conhecimento (Perrenoud, 1999).

A pesquisa indica que na internet os entrevistados delimitam a busca por (60,16%) assunto ou tema, (14,84%) sites conhecidos, (5,47%) palavras chave, sendo que (7,03%) não utilizam quaisquer estratégias de busca. Cabe ressaltar que as fontes de informação também devem ser consideradas, já que o usuário poderá obtê-la através de canais formais ou informais, atentando-se para questões de acesso e fidedignidade das fontes consultadas. Para Belluzzo (2007) adquirir competência nas estratégias de busca diz respeito à capacidade de identificar o local/base onde possivelmente encontra-se a informação desejada, pela distinção de termos e sinônimos, pela seleção e uso do vocabulário adequado, e acesso a outras fontes (físicas ou impressas), consultando especialistas ou profissionais para auxiliá-lo.

Sobre a confiabilidade das informações recuperadas na internet, (47,66%) afirmam que o site ou local onde está disponibilizada é o suficiente para tal verificação, (12,50%) pelo conhecimento do tipo de material, (10,16%) pelo conteúdo e (21,88%) não sabe dizer ou avaliar. Os dados indicam a necessidade ou desenvolvimento de senso crítico e leitura prévia para melhor estruturar e organizar as estratégias de busca. Belluzzo (2007) destaca que a pessoa competente em informação tem a capacidade de identificar a natureza e a abrangência dessa necessidade de informação e posteriormente realizar um planejamento adequado ou aprofundado para execução de tal busca.

A análise crítica da informação é obtida pela seleção/extração das ideias que constituem o documento/material, ao articular e comparar com outras fontes, de maneira a observar aspectos como: confiabilidade, validade, precisão e atualidade, assim como identificar se há informações destoantes ou necessidade de realizar novas buscas. No fim, o indivíduo confronta as informações obtidas com conhecimentos prévios (Belluzzo, 2007).



Convém ressaltar que no meio virtual, as informações estão em constante expansão e atualização, de maneira que influenciam as capacidades intelectuais e funções cognitivas (memória, imaginação, raciocínio e percepção), sendo elementos também presentes na educação e de fundamental relevância para o desenvolvimento dos indivíduos. Neste meandro, inserem-se os bibliotecários, que são responsáveis por orientar sobre as particularidades da informação e seu ciclo/gestão; alertando assim, os usuários, clientes e indivíduos quanto à veracidade, confiabilidade e assimilação das informações, de maneira seletiva e crítica para transformá-las em conhecimento (Belluzzo, 2005).

Na pesquisa, os alunos elencaram as possíveis dificuldades encontradas para organizar ou usar as informações obtidas na internet, sendo: Sobre as dificuldades para organizar e/ou usar as informações obtidas na internet: (57,03%) afirmam não ter dificuldades (21,88%) em parte e (19,53%) afirmam encontrar dificuldades, destes (1,56%) não responderam. Dos entrevistados, (18,75%) enfrentam obstáculos na redação após a leitura do material recuperado, (12,50%) na comparação entre as informações recuperadas, (9,38%) na avaliação das informações, (7,81%) na apresentação das informações, (3,13%) na leitura do material encontrado, (8,59%) destacam todas as alternativas e (26,56%) nenhuma das alternativas

Conforme apontado na pesquisa, reforça-se a importância de atividades a serem ofertadas na biblioteca com a presença de docente e bibliotecário, pela realização de exercícios em sala de aula, cursos e oficinas.

## 6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A Competência em Informação é um tema que desperta interesse na atualidade, por se tratar da educação/ensino para uso da informação, e se encontra inserida no universo das Tecnologias de Informação e Comunicação. Deve ser vista como constituinte de ações pedagógicas que acompanham os indivíduos desde a escolarização básica ou fundamental, num trabalho em parceria com os docentes (Campello, 2006).

Neste íterim, torna-se primordial identificar se a escola tem desenvolvido e abordado competências; se sim, quais seriam estas? E se os ensinamentos escolares têm se debruçado em questões que auxiliem os alunos para viver em sociedade (não somente prepará-los para a universidade ou mercado de trabalho). Por outro lado, há de se considerar a heterogeneidade, a diversidade cultural e complexidade para/emp atender as necessidades e interesses individuais e coletivos (Bassalobre, 2014).

Campello (2010) salienta que os profissionais da informação podem oferecer importante contribuição, para fortalecer o papel educativo do bibliotecário nas escolas brasileiras. Assim, torna-se imprescindível a participação dos professores e da instituição de ensino neste processo: 'os bibliotecários escolares colaboram com outros educadores ao oferecerem instrução, estratégias de aprendizagem e prática na utilização das competências essenciais exigidas no século 21' (Association of School Librarians, 2007, p.3).

Neste contexto, são necessárias competências que venham de encontro ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, Perrenoud destaca 10 competências: a) estimular ações de aprendizagem; b) gerar progressão dessas aprendizagens; c) trabalhar a evolução dos dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos no processo (aprendizagem); e) fomentar o trabalho em equipe; f) participar da gestão escolar; g) informar e envolver os pais; h) fazer uso das tecnologias; i) ter ética e respeitar os dilemas da profissão; j) ser responsável pela (sua) formação contínua (Perrenoud, 2001).

Perrenoud (2001) também ressalta a importância da profissionalização do professor e do reconhecimento de suas competências, que não se restringe à sala de aula/educando, mas, sim, enquanto agente de mudança (inserido no coletivo) com ativa participação nas reformas escolares, na prática reflexiva e no fomento às inovações. O enfoque meramente conteudista dos currículos restringe a formação global do

indivíduo; é preciso possibilitar a autonomia ao educando e compreensão da realidade/visão de mundo (Perrenoud, 1999).

Com base nos resultados parciais, ressalta-se a necessidade de ações que propiciem aos alunos as competências básicas para a busca, o manejo e a avaliação da informação. Em atuação conjunta e interdisciplinar, docentes e bibliotecários tornam-se agentes mediadores que contribuirão para melhorias no processo de ensino de aprendizagem e no desenvolvimento do senso crítico e autonomia desses estudantes. As Bibliotecas, também inseridas neste contexto, propiciarão a ambiência e os recursos necessários para a implantação de Programas de Competência em Informação, visando a melhoria para a qualidade de ensino e aprendizagem, para que os indivíduos possam exercer suas competências em outras esferas que não (somente) a escolar.

## 7. REFERÊNCIAS

American Association of School Librarians (2007). *Standarts of 21st Century Learner*. Chicago: AASL; ALA. Available from: <[www.ala.org](http://www.ala.org)>. [Accessed: 15 nov. 2015].

Barella, L. M. de S. (2007). *Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva do Letramento: descrição das práticas de letramento de jovens e adultos e possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas*.

Available from: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000409113>. [Accessed : 18 ago. 2015].

Bassalobre, J. N. (2014). *Desenvolver competências ou Ensinar saberes?. A Escola que prepara para a vida*. *Educere et Educare*. 9(18), 825-830.

Bassetto, C. L. & Belluzzo, R. C. B. (2013). *A competência em informação como diferencial competitivo para os profissionais da informação no contexto da sociedade informacional*. Available from: <http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1483>. [Accessed : 25 out. 2015].

Belluzzo, R. C. B. (2008). *Como desenvolver a Competência em Informação (CI): uma mediação integrada entre a biblioteca e a escola*. *CRB-8 Digital*, São Paulo, 1(2), 11-14. Available from: <http://revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/viewFile/25/25> [Accessed : 7 nov. 2015].

Belluzzo, R. C. B. (2005). *Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores*. *ETD- educação temática digital*, Campinas, 6 (2), 30-50. Available from: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1655/1501> [Accessed: 15 nov. 2015].

Belluzzo, R. C. B. (2007) *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. Bauru: cá entre nós.

Belluzzo, R. C. B. & Kerbauy, M. T. M. (2004). *Em busca de parâmetros de avaliação da formação contínua de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da information literacy*. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 5(2),129-139. Available from: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/index.php/etd/article/viewArticle/1621>. [Accessed: 10 ago. 2016].

Berg, K. (2011). *Competência em Informação e Bibliotecas Escolares*. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (Nova Série)*, São Paulo, 7(1), 92-97. Available from: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/viewFile/177/192>. [Accessed: 1 ago. 2016].

Brasil (1996). *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. *Diário Oficial [da] União; Brasília/DF*, 23 dez. 1996.

- Brito, B. M. S. (2012). Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?. Available from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-103931/pt-br.php>. [Accessed: 18 ago. 2015].
- Campello, B. S. (2006). A escolarização da competência informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (Nova Série)*, São Paulo, 2(2), 63-77. Available from: <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18/6>. [Accessed: 12 nov. 2015].
- Campello, B. S. (2010). Perspectivas de letramento informacional no Brasil. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, 15(29), 184-208. Available from: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n29p184/19549> [Accessed: 12 nov. 2015].
- Choo, C. W. (2003). Como ficamos sabendo: um modelo de uso da informação. In: \_\_\_\_\_. *A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: SENAC, pp. 63-120.
- Coneglian, A. L. O., Santos, C. A. & Casarin, H. C. S. (2010). Competência em informação e sua avaliação. In: Valentim, M. (Org.). *Gestão, mediação e uso da informação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 255-275.
- Dudziak, E. A. (2005). A Competência em informação: melhores práticas educacionais voltadas para a Information Literacy. Available from: <http://eprints.rclis.org/6876/>. [Accessed: 12 nov. 2015].
- Dudziak, E. A. (2010). Competência informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. *Informação & Informação*, Londrina, 15(2), 1 – 22. Available from: <http://eprints.rclis.org/15729/>. [Accessed: 3 ago. 2016].
- Dudziak, E. A. (2008). Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, 18(2), 41-53. Available from: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1704>. [Accessed: 13 jul. 2016].
- Dudziak, E. A. & Belluzzo, R. C. B. (2008). Educação, informação e tecnologia na sociedade contemporânea: diferenciais à inovação?. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (Nova Série)*, São Paulo, 4(2), 44-51. Available from: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/111>. [Accessed: 25 jul. 2016].
- Durban Roca, G., Cid Prolongo, A. & García Guerrero, J. (2012). *Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar*. Sevilla: Consejería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa. Available from: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/9e344cda-a851-46bb-b6e1-07aced30d800/DR4BECREA.pdf>. [Accessed: 3 jan. 2016].
- Furtado, R. L. & Alcará, A. R. (2015). Desenvolvimento e formação de competência em informação: um mapeamento de modelos, padrões e documentos. Available from: <http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2918/1040>. [Accessed: 10 ago. 2016].
- Gasque, K. C. G. D. (2013). Competência em Informação: conceitos, características e desafios. A to Z: novas práticas em informação e conhecimento. *Curitiba*, 2(1), 5-9. Available from: <http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41315/25245>. [Accessed: 18 jul. 2016].

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Gomes, V. S. (2015). Reconhecimento Social e Permanência na EJA. Available from: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7210>. [Accessed: 17 ago. 2015].
- Gonçalves, B. H. (2007). O Uso do Computador, a Alfabetização e a Pós-Alfabetização: o que dizem educandos/as do MOVA. Available from: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2411/DissBHG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Accessed: 17 ago. 2015].
- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, (14), 108-130. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. [Accessed: 18 ago. 2015].
- Horton Júnior, F.W. (2007). *Understanding Information Literacy: a primer*. Paris: UNESCO. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>. [Accessed: 10 ago 2016].
- Lau, J. (2007). Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente. Boca del Rio, Veracruz, México: IFLA. Available from: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>. [Accessed: 20 jun. 2016].
- Leite, C. et al. (2014). I Seminário sobre competência em informação do ENANCIB: integrando as redes dos pesquisadores: proposta de monitoramento e intercâmbio de atividades de pesquisa no Brasil. Available from: [http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/RELATORIO\\_seminario\\_ENANCIB\\_2014.pdf](http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/RELATORIO_seminario_ENANCIB_2014.pdf). [Accessed: 25 jul. 2016].
- Miranda, S. (2006). Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, 35(3), 99-114. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a10.pdf>. [Accessed: 2 set. 2015].
- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Patio: Revista pedagógica*. Porto Alegre, (11), 15-19. Available from: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29108-29126-1-PB.pdf>. [Accessed: 16 maio 2016].
- Perrenoud, P. (2001) Dez novas competências para uma nova profissão. In *Patio: Revista pedagógica*, Porto Alegre, (17), 8-12. Available from: [http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2\\_as\\_novas\\_competencias.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf). [Accessed: 16 maio 2016].
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities: Related Paper nº 5*. Washington, D.C: Institution National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS); National Program for Library and Information Services (NPLIS). Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. [Accessed: 10 ago 2016].

# COMPETENCIAS DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN) Y LOS CRITERIOS UTILIZADOS POR ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA MIER Y PESADO EN EL MANEJO DE INFORMACIÓN WEB PARA FINES DE LA ASIGNATURA DE TLR.

Mario René Estudillo Ruiz

Universidad Nacional Autónoma de México

## **Resumen**

En este trabajo se pretende dar a conocer los resultados de un cuestionario aplicado para indagar sobre los criterios utilizados por estudiantes de la Preparatoria Mier y Pesado en el manejo de información Web para fines de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción. Es parte de una investigación en proceso que busca comparar las convergencias y divergencias de dichos criterios con las competencias informacionales de la Alfabetización Informacional (ALFIN). El cuestionario es uno de tres instrumentos utilizados en la investigación.

Está constituido por 22 preguntas y se aplicó a 39 de 40 estudiantes seleccionados, previo a su participación en una actividad de diagnóstico de competencias informacionales. En él se indaga sobre edad de inicio en el uso de internet, accesibilidad (lugar, medios, programas, buscadores utilizados), tiempo dedicado para fines académicos y simultaneidad de actividades, profundización en la búsqueda, páginas web consultadas, criterios de validación de información, uso de sistemas de referenciación y producto final de la búsqueda.

**Palabras clave:** Competencia, Información, Alfabetización informacional, Web, Bachillerato

## **Abstract**

This paper aims to present the results of a questionnaire applied to inquire about the criteria used by Mier and Pesado students in the management of Web information for the purpose of the Workshop on Reading and Writing. It is part of an ongoing research that seeks to compare the convergences and divergences of these criteria with the informational competencies of Information Literacy (ALFIN). The questionnaire is one of three instruments used in the research.

It consists of 22 questions and was applied to 39 of 40 selected students, prior to their participation in a diagnostic activity of informational competencies. It investigates the age of onset in the use of the internet, accessibility (place, media, programs, search engines used), time spent for academic purposes and simultaneity of activities, deepening the search, web pages consulted, information validation criteria, use of referencing systems and final product of the search

**Keywords:** Competition, Information, Information Literacy, Web, Baccalaureate

## 1. INTRODUCCIÓN

La RIEMS (Reforma Integral a la Educación Media Superior), llevada a cabo en México desde el año 2008, significó la introducción del modelo educativo por competencias a nivel bachillerato en escuelas cuyo registro de plan de estudios está regido por la Dirección General de Bachillerato (DGB), unidad administrativa dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicho modelo contempla tanto en el docente como en el estudiante el desarrollo de competencias (destrezas o habilidades) para el logro de aprendizajes. Perrenaud (1999) hace énfasis en que una de las aportaciones más importantes del modelo por competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés) ha adoptado la perspectiva amplia en su propia definición de lo que es una competencia, la cual es un “conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2005, p. 12)

Las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en total 11 (cada una con sus respectivos atributos), fueron establecidas en el Acuerdo número 444 dentro de seis categorías.

- “Se autodetermina y cuida de sí”. (3 competencias para el manejo de situaciones).
- “Se expresa y comunica”. (1 competencia para el manejo de información)
- “Piensa crítica y reflexivamente”. (2 Competencias para el pensamiento crítico y reflexivo)
- “Aprende de forma autónoma” (1 Competencia para el aprendizaje permanente).
- “Trabaja en forma colaborativa”. (1 Competencia para la convivencia).
- “Participa con responsabilidad en la sociedad”. (3Competencias para la vida en sociedad).

En relación al Marco Curricular del Común del SNB (2008), se enuncia: “Entre las competencias a que se refiere el presente Acuerdo se concluyó que las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean así como participar en el ámbito social y político... Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato”.

Estas competencias se establecen como genéricas (con la característica de ser transversales), por ser aplicables a cualquier área de aprendizaje. Para fines de este trabajo se identifica en dicho Acuerdo, dentro de la categoría “Se expresa y comunica”, la siguiente competencia y uno de sus atributos:

Competencia: “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”.

Atributo: “Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas”.

Esta competencia forma parte del plan de estudios de la asignatura de Taller de Lectura y redacción (TLR). De hecho, en esta competencia genérica está implícita la competencia informacional o alfabetización en información, que, de acuerdo con Bruce (1997), se refiere a la creación de una habilidad genérica con miras a proporcionar “un conjunto de aptitudes para localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de finalidades” (p. 289).

Tomando en cuenta estos antecedentes y dada la experiencia en la docencia a nivel bachillerato, se presentó en 2015 la oportunidad de plantear un proyecto de investigación sobre los criterios utilizados por estudiantes de primer semestre de bachillerato para la selección, consumo y tratamiento de información procedente de la Web con fines académicos. El lugar es la Preparatoria Mier y Pesado, ubicada en la Delegación Coyoacán, Ciudad de México. El proyecto está inscrito en el Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México dentro de la Maestría en Comunicación con sede en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

La Preparatoria Mier y Pesado en conjunto con los niveles de Educación Básica (prescolar, primaria y secundaria), forman la Escuela Mier y Pesado que es administrada por el Patronato de la Fundación Mier y Pesado I.A.P., sus planes de estudio están incorporados a la SEP, es una escuela católica, por lo que además de seguir el modelo por competencias sigue el modelo lasallista (inspirado en San Juan Bautista de La Salle). Cada nivel tiene su propio director(a) y a su vez hay un Director General de toda la escuela. Dentro de su Proyecto Educativo Institucional 2013-2016, la Escuela Mier y Pesado contempló cinco objetivos generales:

- Generar alumnos con una formación científica, humanística y tecnológica, para fomentar el desarrollo de habilidades, valores y trabajo colaborativo en la construcción de nuevos conocimientos, dentro del marco del sistema lasallista.
- Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes de las nuevas tecnologías necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades comunicativas en el idioma inglés y en las Tecnologías de la Información para su aplicación en la vida cotidiana, profesional, académica y laboral.
- Crear en los docentes un gran sentido de identidad Lasallista, de integración con la Fundación Mier y Pesado y de compromiso con sus alumnos.
- Hacer que los resultados académicos de los alumnos alcancen los mejores niveles de aprovechamiento y que su comportamiento sea ejemplar, aplicando los valores importantes para la vida.

Hay una coincidencia entre la competencia del perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato considerada para este trabajo: “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”, más su respectivo atributo: “Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas”; con uno de los objetivos generales del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Mier y Pesado: “Desarrollar las habilidades comunicativas en el idioma inglés y en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para su aplicación en la vida cotidiana, profesional, académica y laboral”. Entre lo que pretende el perfil de egreso del SNB y el objetivo general del PEI está implícita la preocupación por desarrollar habilidades para el manejo de información en las TIC.

En efecto, para pasar a ocuparse en el desarrollo de estas habilidades es importante primero diagnosticar qué hacen los estudiantes y luego contrastar con los criterios de la Alfabetización Informacional (ALFIN), para entonces generar una propuesta de ALFIN.

## 2. DESARROLLO

Son escasos los estudios realizados en México sobre ALFIN en estudiantes de bachillerato, en cambio se han hecho más enfocados hacia docentes o estudiantes de nivel superior. Los desafíos del mundo actual en materia educativa exigen tanto a los estudiantes como al cuerpo docente la utilización de las TIC para el desarrollo de contenidos y actividades de aprendizaje. La era digital permite que a través de la Internet se pueda acceder a información de todo tipo, según los intereses del consumidor de esa información.

Internet es un híbrido de los medios de comunicación ya que combina imágenes, texto, voz y datos, lo que le da la característica de multimedia. En el caso de los adolescentes es común el uso de redes sociales mismas que posibilitan la organización y gestión de contenidos por ellos mismos. Para la realización de una tarea escolar pueden buscar información en la red pudiendo o no haber tomado en cuenta de dónde viene, quién y con qué fin la produce. Este cuestionamiento es un primer criterio para la selección de la misma.

Los estudiantes de bachillerato y toda persona que cuenten con un dispositivo con acceso a la Web tienen disponible una gran cantidad de información fidedigna o no, pero ¿bajo qué criterio la selecciona? El hecho de que un estudiante seleccione una información de internet es un proceso complejo ya que depende de varios factores: técnicos (dispositivos, hardware y software, conectividad), económicos (posibilidad de contratar internet), semánticos (buscador utilizado, palabras empleadas, ortografía, léxico, página o fuente seleccionada), actitudinales (pensamiento crítico y reflexivo, pragmatismo, indiferencia), utilidad de la información (identificación de la necesidad de información), culturales (hábitos, creencias, prejuicios, tabúes), geográficos (zona o lugar de acceso, cobertura, restricción); etc.

Para explorar ¿cuáles son las convergencias y divergencias entre las competencias informacionales de la Alfabetización Informacional (ALFIN) y los criterios utilizados por estudiantes de la Preparatoria Mier y Pesado en el manejo de información Web para fines de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción (TLR)?, se utilizaron tres instrumentos: primero un cuestionario previo a una actividad de diagnóstico de competencias informacionales, luego una tabla de registro observacional y una entrevista profunda a un docente de la asignatura de TLR, en este caso, solo me refiero al cuestionario que toma como primer referencia algunas preguntas del “12º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2016” de la Asociación Mexicana de Internet, luego otras preguntas se vincularon con algunas de las capacidades que otorga la ALFIN según la UNESCO quedando 3 bloques temáticos:

1. Escolaridad, ocupación y existencia de los padres: Estos factores pueden influir en el desempeño académico, sobre todo la escolaridad y ocupación de los mismos, ya que representan una mediación para el acceso o contratación de servicios web y para el manejo de información.
2. Uso, disponibilidad y acceso a internet: Se refiere a la infraestructura o tecnología para la realización de una actividad académica utilizando internet como fuente de información.
3. Alfabetización Informacional. De acuerdo con la Proclamación de Alejandría (2005) la define como la capacidad de las personas para:
  - Reconocer las necesidades de información
  - Localizar y evaluar información
  - Almacenar y recuperar información
  - Hacer un uso eficaz de la información
  - Aplicar la información para crear y comunicar conocimiento

Adaptando estas capacidades a los objetivos de este estudio, abarcarían la selección, consumo y tratamiento de información web para fines de la asignatura de TLR.

Estas competencias de ALFIN son el objeto de estudio por parte de Catts y Lau (2009). Los indicadores que recomiendan estos autores están extraídos de los establecidos en el LAMP/IALS. LAMP, por sus siglas en inglés, se refiere al Programa de Evaluación del Alfabetismo del IEU (Instituto de Estadística de la UNESCO), desarrollado a partir de la metodología de la IALS (Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos) desarrollada por los países de la OCDE (Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico).



### 3. CUESTIONARIO

El universo de estudiantes de primer grado de Bachillerato es de 160, distribuidos en 4 grupos (1ª, 1B, 1C, 1D). Se seleccionó a 40 estudiantes (25% de la población total): 20 del género masculino (5 de cada grupo) y 20 del género femenino (5 de cada grupo); 1 masculino y 1 femenino cuyo promedio oscila entre 0 – 5.9, 6 – 6.9, 7 – 7.9, 8 – 8.9, 9 – 10, respectivamente, quedando 10 por cada grupo.

TOTAL DE PARTICIPANTES CONVOCADOS POR GRUPO	GÉNERO M (Masculino) F (Femenino)	ASISISTENTES POR PROMEDIO ESCOLAR AL MOMENTO DE LA PRUEBA	NÚMERO DE ASISISTENTES	NÚMERO DE NO ASISISTENTES
1º A=10	M=5 F=4	0 – 5.9 = 1 6 – 6.9 = 2 7 – 7.9 = 2 8 – 8.9 = 2 9 – 10 = 2	9	1
1º B=10	M=5 F=5	0 – 5.9 = 2 6 – 6.9 = 2 7 – 7.9 = 2 8 – 8.9 = 2 9 – 10 = 2	10	
1º C=10	M=5 F=5	0 – 5.9 = 2 6 – 6.9 = 2 7 – 7.9 = 2 8 – 8.9 = 2 9 – 10 = 2	10	
1º D=10	M=5 F=5	0 – 5.9 = 2 6 – 6.9 = 2 7 – 7.9 = 2 8 – 8.9 = 2 9 – 10 = 2	10	
<b>TOTAL CONVOCADOS</b>	<b>TOTAL DE CONVOCADOS POR GÉNERO</b>  M=20 F=20	<b>TOTAL DE ASISISTENTES POR PROMEDIO ESCOLAR</b> 0 – 5.9 = 7 6 – 6.9 = 8 7 – 7.9 = 8 8 – 8.9 = 8 9 – 10 = 8	<b>TOTAL DE ASISISTENTES</b>  39	<b>TOTAL DE NO ASISISTENTES</b>  1

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

A continuación se presentan los datos obtenidos de cada pregunta del cuestionario.

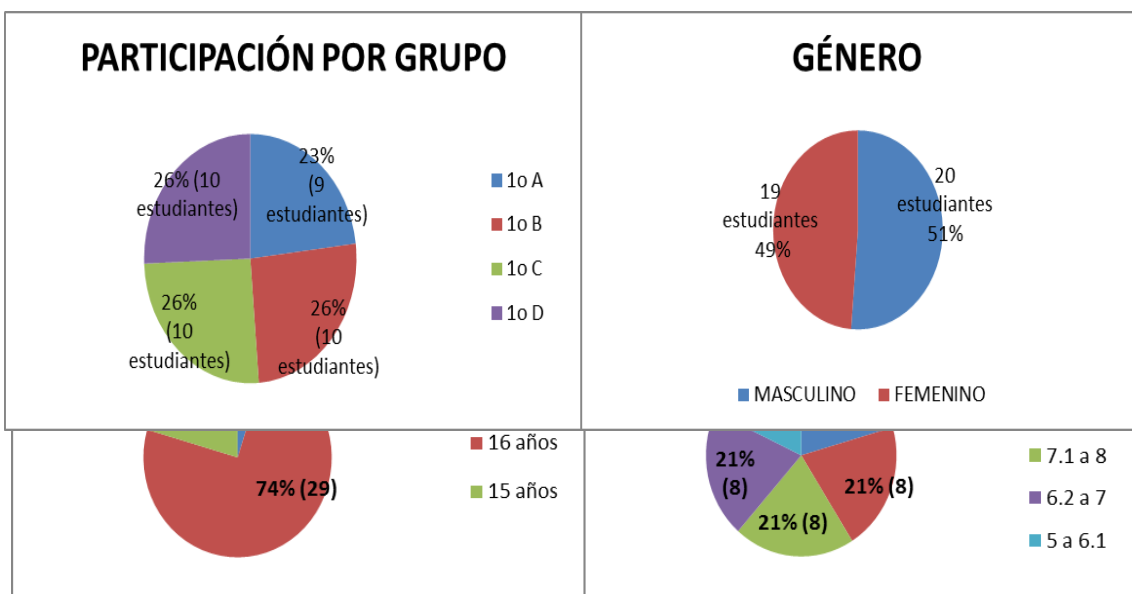


GRÁFICO 2: EDAD Y PROMEDIO ACADÉMICO

### 3.1 ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS, EXISTENCIA Y OCUPACIÓN DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES

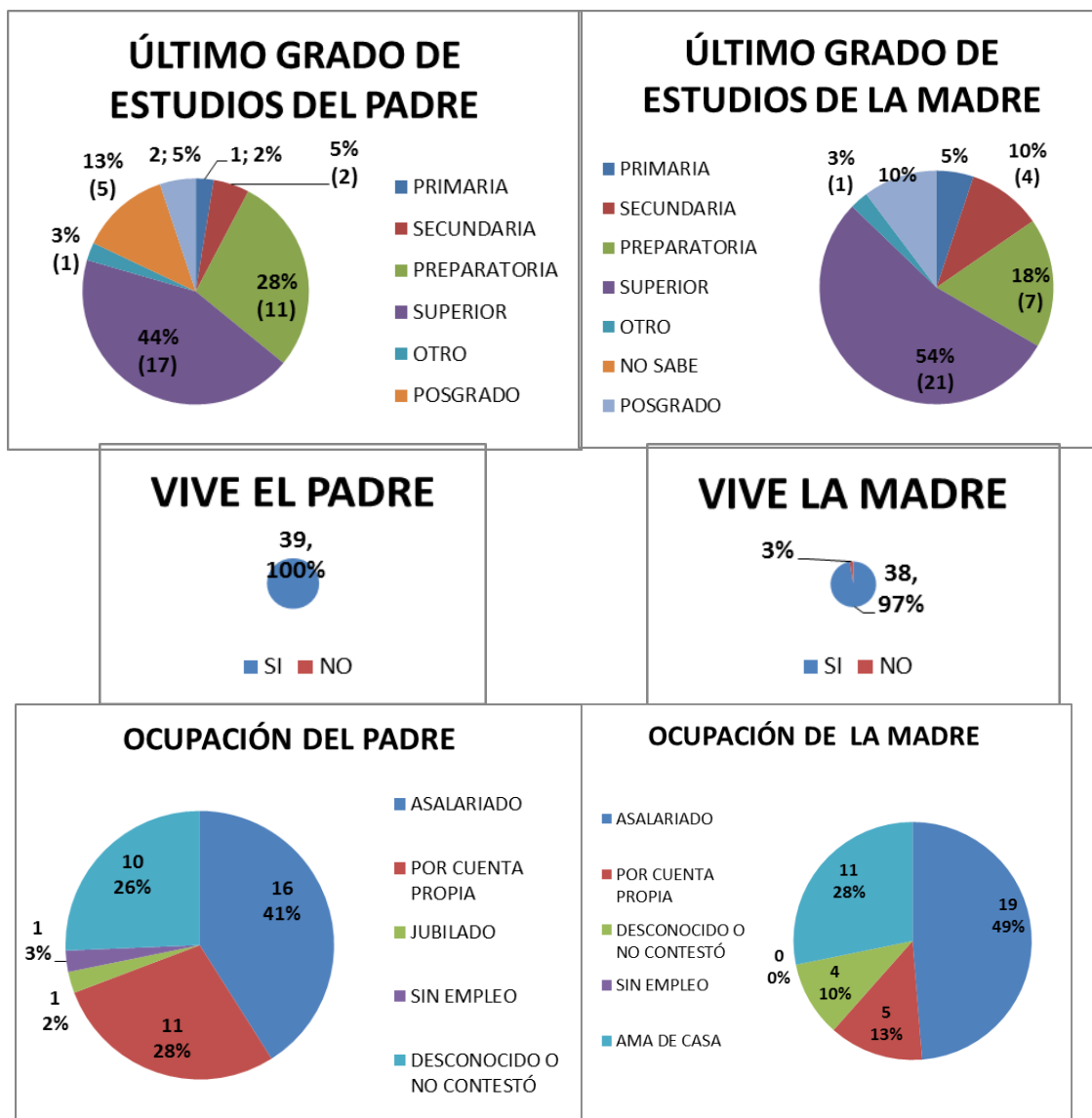


GRÁFICO 3: ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS, EXISTENCIA Y OCUPACIÓN DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES

### 3.2 USO, DISPONIBILIDAD Y ACCESO A INTERNET

1.- ¿A partir de qué edad comenzaste a utilizar internet? \_\_\_\_\_

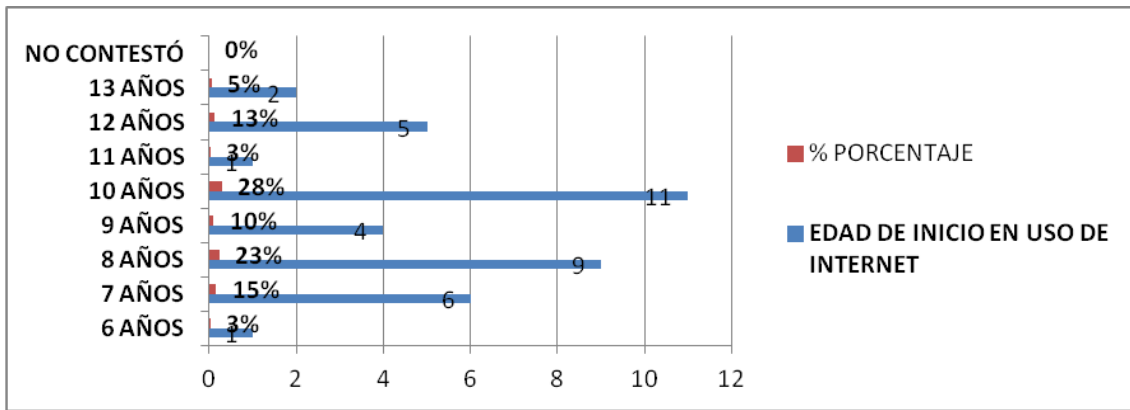


GRÁFICO 4: EDAD DE INICIO EN EL USO DE INTERNET

2.- ¿Cuál fue el primer motivo por el que utilizaste Internet? (39 respuestas)

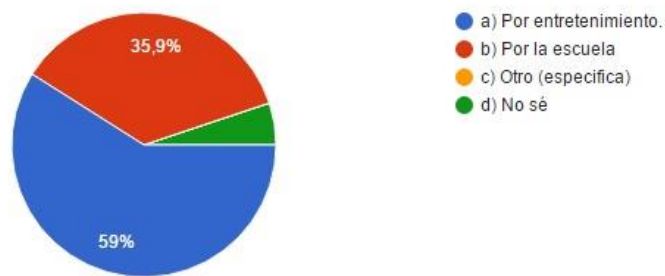


GRÁFICO 5: PRIMER MOTIVO DE USO DE INTERNET

3.- ¿Cuentas con servicio de Internet en casa? (39 respuestas)



GRÁFICO 6: SERVICIO DE INTERNET EN CASA

4.- ¿Cuánto tiempo al día te conectas a Internet para fines académicos (tareas y trabajos escolares)?

(39 respuestas)

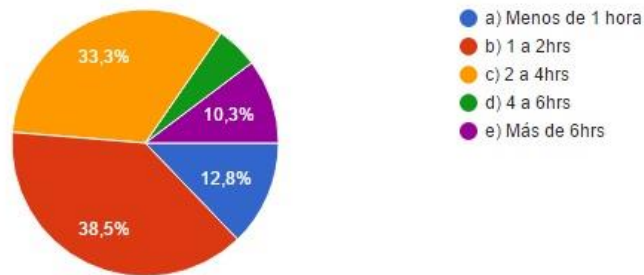


GRÁFICO 7: TIEMPO CONEXIÓN FINES ACADÉMICOS

5.- ¿Cuánto tiempo al día te conectas a Internet para fines de entretenimiento (jugar, chatear, uso de redes sociales, ver videos, etc.)?

(39 respuestas)

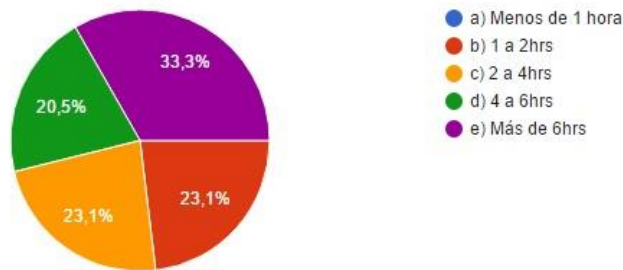


GRÁFICO 8: TIEMPO CONEXIÓN FINES ENTRETENIMIENTO

6.- Para realizar una tarea de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción, ¿desde dónde accedes a Internet?

(39 respuestas)

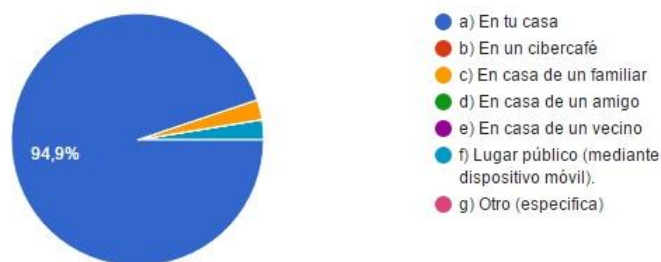


GRÁFICO 9: LUGAR DE ACCESO

7.- Cuando realizas una tarea, de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción, ¿qué dispositivo utilizas con mayor frecuencia para acceder a Internet?

(39 respuestas)



GRÁFICO 10: DISPOSITIVO UTILIZADO

8.- ¿Qué actividades realizas en Internet? (puedes subrayar más de una).

(39 respuestas)

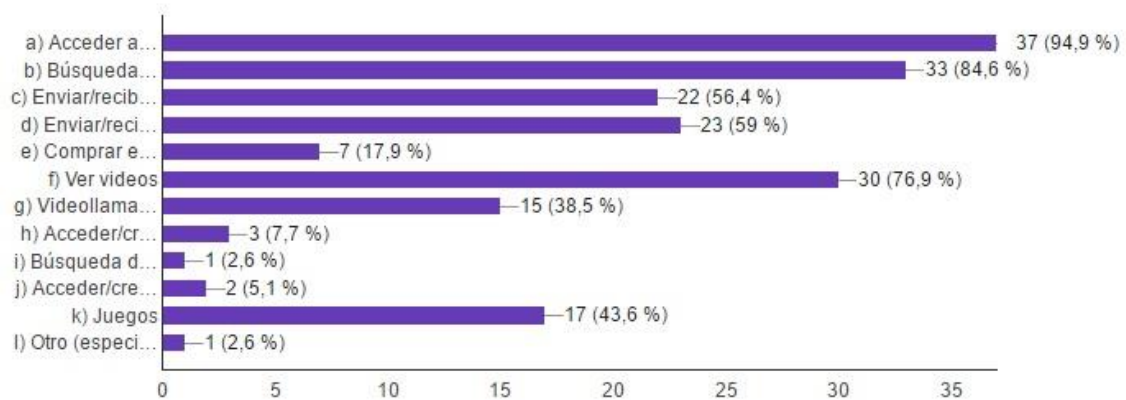


GRÁFICO 11: ACTIVIDADES WEB. A) ACCEDER A REDES SOCIALES (FACEBOOK, TWITTER, YOUTUBE, ETC.), B) BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, C) ENVIAR/RECIBIR MAILS, D) ENVIAR/RECIBIR MENSAJES INSTANTÁNEOS (CHATS), E) COMPRAR EN LÍNEA, F) OPERACIONES DE BANCA EN LÍNEA, G) VIDEOLLAMADAS, H) ACCEDER/CREAR/MANTENER BLOGS, I) BÚSQUEDA DE EMPLEO, J) ACCEDER/CREAR/MANTENER SITIOS PROPIOS, K) JUEGOS, L) OTRO (ESPECÍFICA).

9.- ¿Qué programa utilizas con mayor frecuencia para navegar en Internet?

(39 respuestas)

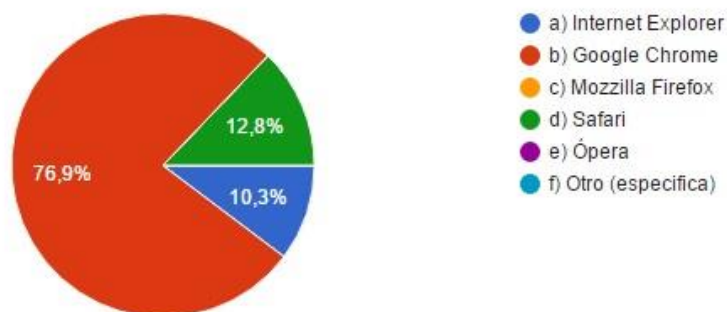


GRÁFICO 12: PROGRAMA UTILIZADO

### 3.3 SELECCIÓN, CONSUMO Y TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN WEB PARA FINES DE LA ASIGNATURA DE TLR.

10.- Cuando realizas una tarea, de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción, ¿qué otras actividades realizas a la vez? (puedes subrayar más de una).

(39 respuestas)

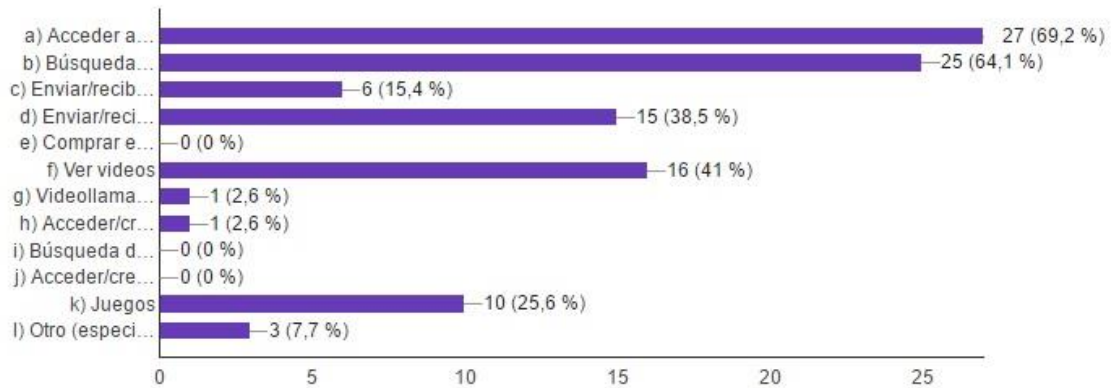


GRÁFICO 13: ACTIVIDADES WEB SIMULTÁNEAS A LA TAREA. A) ACCEDER A REDES SOCIALES (FACEBOOK, TWITTER, YOUTUBE, ETC.), B) BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, C) ENVIAR/RECIBIR MAILS, D) ENVIAR/RECIBIR MENSAJES INSTANTÁNEOS (CHATS), E) COMPRAR EN LÍNEA, F) OPERACIONES DE BANCA EN LÍNEA, G) VIDEOLLAMADAS, H) ACCEDER/CREAR/MANTENER BLOGS, I) BÚSQUEDA DE EMPLEO, J) ACCEDER/CREAR/MANTENER SITIOS PROPIOS, K) JUEGOS, L) OTRO (ESPECIFICA).

11.- Cuando realizas una tarea, de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción, ¿Qué buscador utilizas con frecuencia en Internet?

(38 respuestas)



GRÁFICO 14: BUSCADOR UTILIZADO PARA TAREA DE TLR.

12.- Cuando realizas una tarea, de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción, ¿qué es lo que más te distrae? (puedes subrayar más de una).

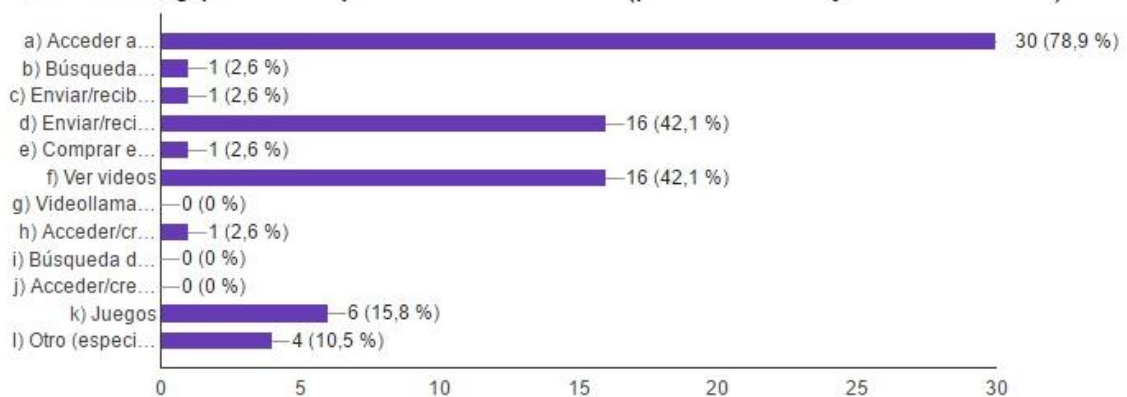


GRÁFICO 15: ACTIVIDADES WEB DISTRACTORAS A LA TAREA. A) ACCEDER A REDES SOCIALES... (VER MISMAS QUE GRÁFICO 13)



### 13.- ¿Conoces alguno de estos buscadores? (Puedes marcar más de uno)

(38 respuestas)

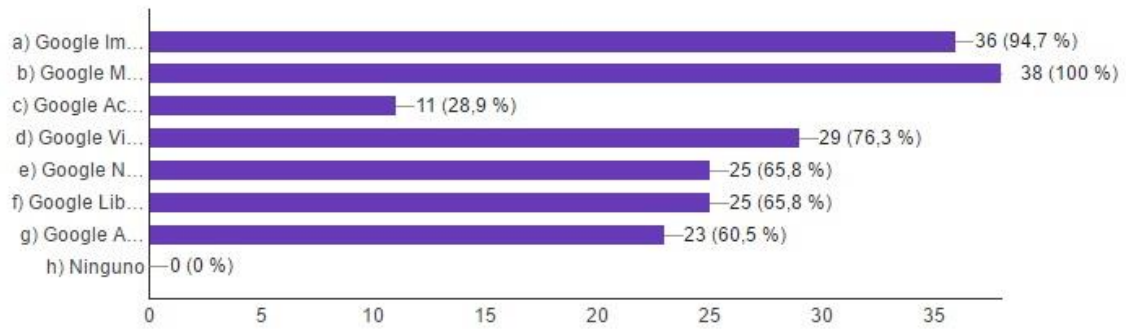


GRÁFICO 16: CONOCIMIENTO DE BUSCADORES. A) GOOGLE IMÁGENES, B) GOOGLE MAPS, C) GOOGLE ACADÉMICO, D) GOOGLE VIDEOS, E) GOOGLE NOTICIAS, F) GOOGLE LIBROS, G) GOOGLE APLICACIONES, H) NINGUNO.

### 14.- ¿Cuántas palabras aproximadamente colocas en el buscador para obtener información?

(38 respuestas)

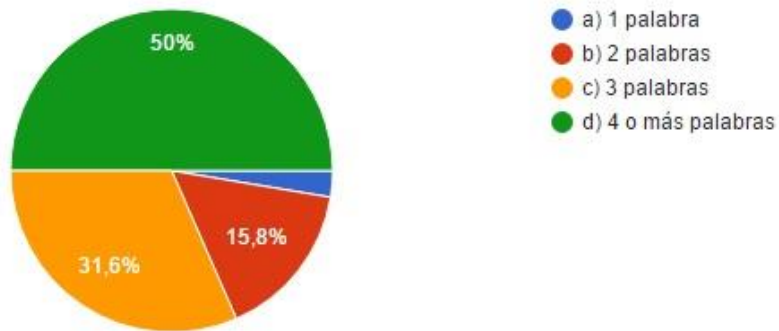


GRÁFICO 17: NÚMERO APROXIMADO DE PALABRAS UTILIZADAS EN EL BUSCADOR

### 15.- De las opciones (links) que arroja el buscador, ¿cuántas revisas para seleccionar información?

(38 respuestas)

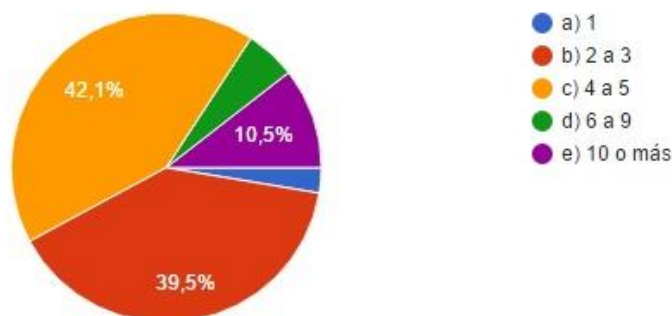


GRÁFICO 18: OPCIONES REVISADAS PARA SELECCIONAR INFORMACIÓN

16.- Cuando realizas una tarea de Taller de Lectura y Redacción, ¿cuánto tiempo dedicas, aproximadamente, a la búsqueda de información en Internet?

(38 respuestas)

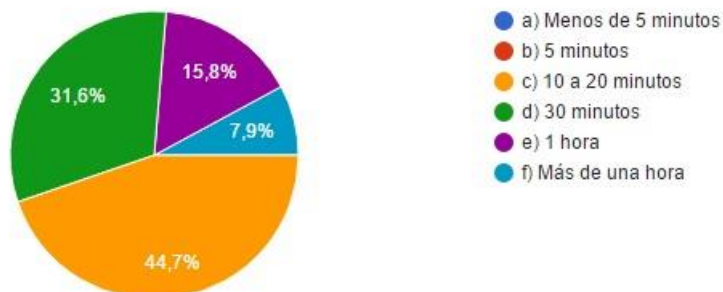


GRÁFICO 19: TIEMPO DEDICADO A LA BÚSQUDA DE INFORMACIÓN EN LA WEB

17.- ¿Qué tipo de páginas web consultas cuando te asignan una tarea? (puedes señalar más de una)

(38 respuestas)

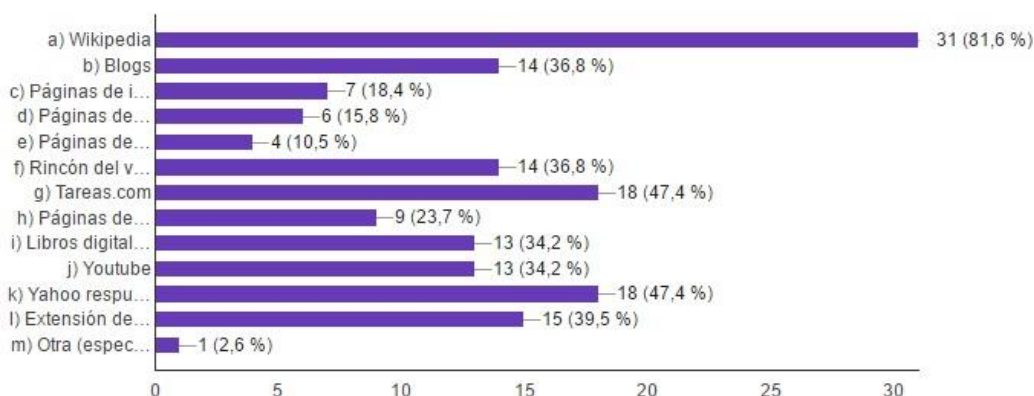


GRÁFICO 20: TIPO DE PÁGINAS WEB CONSULTADAS A) WIKIPEDIA, B) BLOGS, C) PÁGINAS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS. D) PÁGINAS DE ORGANISMOS DE GOBIERNO, E) PÁGINAS DE EMPRESAS, F) RINCÓN DEL VAGO, G) TAREAS.COM, H) PÁGINAS DE PERIÓDICOS Y REVISTAS. ¿CUÁLES?, I) LIBROS DIGITALIZADOS, J) YOUTUBE, K) YAHOO RESPUESTAS, L) EXTENSIÓN DE ARCHIVO PPT, PDF, DOC, ETC. M) OTRA (ESPECIFICA),

18.- Cuando realizas una tarea de Taller de Lectura y Redacción, ¿qué tipo de lectura haces a la información localizada en Internet?

(38 respuestas)

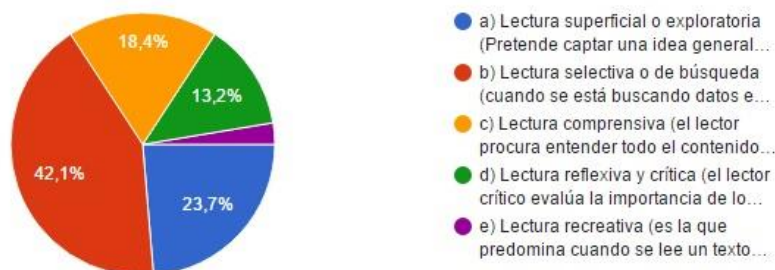


GRÁFICO 21: TIPO DE LECTURA REALIZADA EN LA WEB. LOS TIPOS DE LECTURA Y SU RESPECTIVO SIGNIFICADO SON TOMADOS DE LA PÁGINA DEL SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA. SISTEMA DE BIBLIOTECAS SENA COLOMBIA. DISPONIBLE EN: [HTTP://BIBLIOTECA.SENA.EDU.CO/PAGINAS/CAP4E4.HTML](http://biblioteca.sena.edu.co/paginas/cap4e4.html)

a) **Lectura superficial o exploratoria** (Pretende captar una idea general del texto pero no los detalles).



b) **Lectura selectiva o de búsqueda** (la realiza una persona cuando está buscando datos específicos, por eso se la denomina una “lectura de búsqueda”).

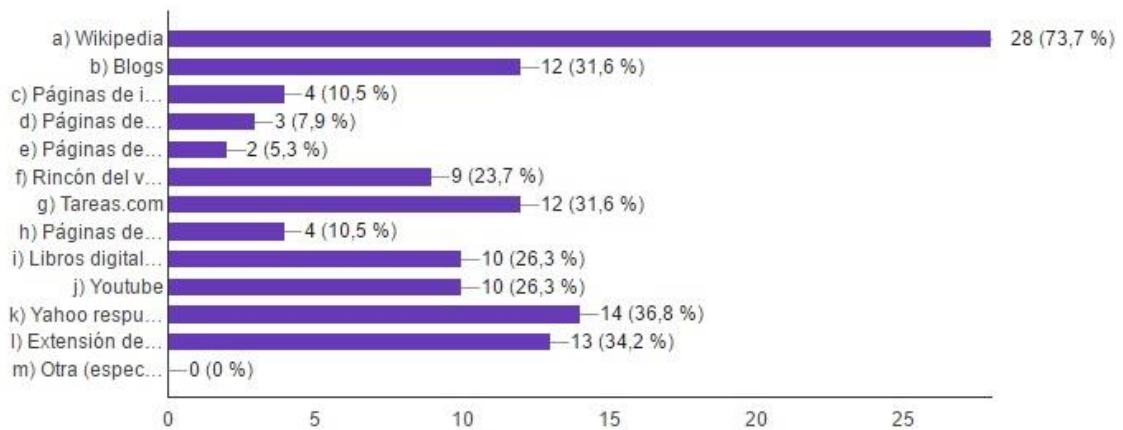
c) **Lectura comprensiva** (el lector procura entender todo el contenido del mensaje. Se practica de manera lenta, para comprender a fondo).

d) **Lectura reflexiva y crítica** (el lector crítico evalúa la importancia de lo que está leyendo, contrasta la información con otra información o con su propia experiencia).

e) **Lectura recreativa** (es la que predomina cuando se lee un texto por placer).

**19.- ¿Con qué tipo de página web te quedas para dar por terminada tu búsqueda de información para una tarea de Taller de Lectura y Redacción? (puedes señalar más de una)**

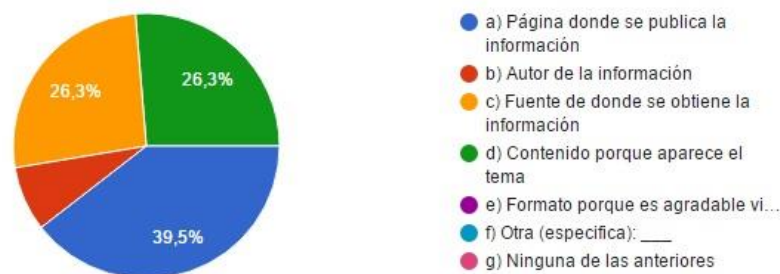
(38 respuestas)



**GRÁFICO 22: TIPO DE PÁGINAS WEB CON LA QUE EL ESTUDIANTE DA POR TERMINADA SU BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN. A) WIKIPEDIA, B) BLOGS, C) PÁGINAS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS. D) PÁGINAS DE ORGANISMOS DE GOBIERNO, E) PÁGINAS DE EMPRESAS, F) RINCÓN DEL VAGO, G) TAREAS.COM, H) PÁGINAS DE PERIÓDICOS Y REVISTAS. ¿CUÁLES?, I) LIBROS DIGITALIZADOS, J) YOUTUBE, K) YAHOO RESPUESTAS, L) EXTENSIÓN DE ARCHIVO PPT, PDF, DOC, ETC. M) OTRA (ESPECIFICA),**

**20.- ¿Qué criterio utilizas para considerar válida y confiable una información en Internet?**

(38 respuestas)



**GRÁFICO 23: CRITERIO DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE INFORMACIÓN WEB.**

21.- ¿Qué sistemas para manejar y citar fuentes información sabes utilizar? (puedes señalar más de una opción)

(38 respuestas)

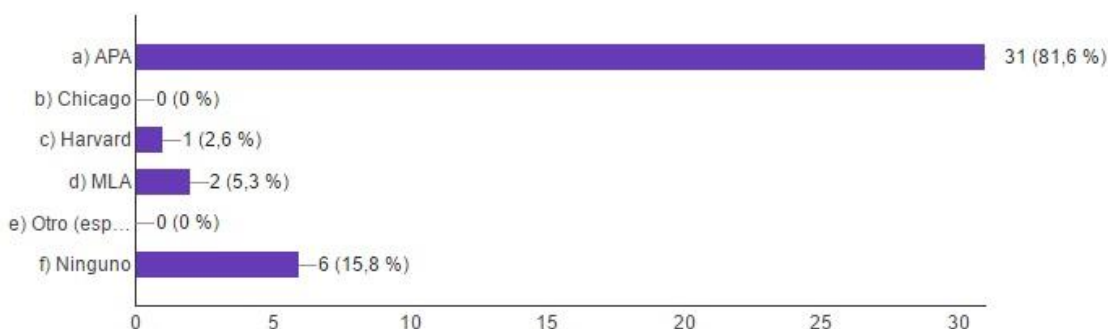


GRÁFICO 24: SISTEMAS DE REFERENCIACIÓN.

22.- En la asignatura de Taller de Lectura y Redacción, ¿cuál es el producto final que resulta a partir de la búsqueda de información en Internet? (puedes señalar más de una opción)

(38 respuestas)

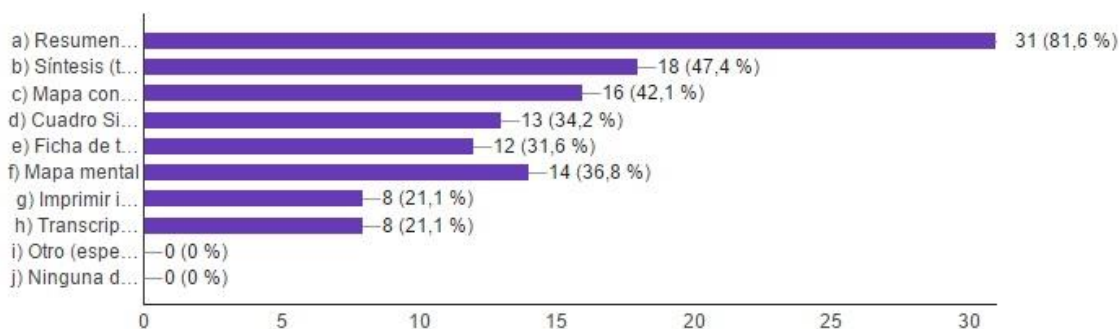


GRÁFICO 25: PRODUCTO FINAL RESULTANTE DE LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LA WEB PARA LA ASIGNATURA DE TLR. A) RESUMEN (TEXTO QUE REFLEJA EN FORMA REDUCIDA Y DIRECTA LAS IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO ORIGINAL), B) SÍNTESIS (TEXTO QUE CONSISTE EN UNA COMPOSICIÓN PERSONAL, CON TUS PROPIAS PALABRAS, SOBRE LAS IDEAS O CONCEPTOS DE TEXTOS O AUTORES ANALIZADOS PREVIAMENTE), C) MAPA CONCEPTUAL, D) CUADRO SINÓPTICO, E) FICHA DE TRABAJO (PARA VACIAR INFORMACIÓN), F) MAPA MENTAL, G) IMPRIMIR INFORMACIÓN TAL CUAL APARECE (COPIAR Y PEGAR). H) TRANSCRIPCIÓN A MANO (COPIAR AL CUADERNO O EN HOJAS), I) OTRO (ESPECIFICA): \_\_\_\_\_.

#### 4. CONCLUSIONES

Cierto es que el papel de la información en la sociedad es inseparable de la acción que la transforma y la organización vinvlante. De acuerdo con Manuel Martín Serrano (2008, pág.26): “Acción, información y organización social, aparecen en nuestro escenario histórico no sólo como dimensiones relacionadas sino en ocasiones como intercambiables. Porque el designio humano tiene ahora muchas más posibilidades de mediar entre ellas. Está capacitado para operar indistintamente en la acción que transforma con la información que conforma y con la organización que vincula. Los efectos de esas mediaciones pueden ser materiales, cognitivas o institucionales”.

En primer término aparece la familia como institución mediadora del estudiante proveedora de un conjunto de hábitos y valores así como de recursos materiales o técnicos, en este caso para el acceso a la Web. Es interesante el porcentaje que mantienen tanto padres como madres sobre su último grado de estudios, pues sumando en cada uno el nivel superior con el de bachillerato el porcentaje resultante es de 72% en ambos sexos de modo que los padres de familia comparten un nivel igual o similar en estudios.

No hay gran diferencia sobre la ocupación de padre y madre (69% y 63% respectivamente), ambos ya sea como asalariado o por cuenta propia, el trabajo puede ser un factor para tener la posibilidad de contratar servicio de internet en casa.

La edad en la que más estudiantes declaran haber comenzado a usar internet fue de 10 años con 28%, mientras que un 51% lo hizo entre los 6 y 9 años de edad y un 21% lo hizo entre los 11 y 13 años. La edad de estos jóvenes oscila entre los 15 y 17 años, es decir, son los nacidos entre 1999 y 2001, generación considerada como “millennials”, motivados por la escuela (50%) y por el entretenimiento (50%), la escuela se presentó para esta generación como un agente de mediación con el medio. De modo que un 28% de los estudiantes cuestionados que comenzó a usar internet a los 10 años lo hizo entre los años 2009-2011, entre 6 y 9 años el 51% lo hizo entre 2005-2007, la primera experiencia de esta generación con la Web fue a temprana edad mientras que a otras generaciones anteriores les ha llevado más tiempo tener esa primera experiencia en la Web. El 21% restante que declara haber comenzado a usar internet entre los 11 y 13 años pudiera atribuirse a la falta de recursos para contratar el servicio en casa o que la escuela primaria en su momento no haya dispuesto de dicho acceso y una posible restricción por parte de los padres.

El 97% de los encuestados declara tener servicio de internet en casa con un tiempo de conexión por día de:

	Menos de 1hr	1 a 2hrs	2 a 4hrs	4ª 6hrs	Más de 6hrs
<b>Fines Académicos</b>	12.8%	38.5%	33.3%	5.1%	10.3%
<b>Fines de Entretenimiento</b>		23.1%	23.1%	20.5%	33.3%

TABLA 2: TIEMPO DE CONEXIÓN SEGÚN FINES DEL ESTUDIANTE.

Respecto al lugar de acceso a Internet para realizar una tarea de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción: En casa (94.9%).

Los estudiantes como usuarios de la web requieren de equipamiento (infraestructura) que la mediación requiere. Sobre los dispositivos más utilizados para acceder a Internet para realizar una tarea de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción están la computadora de Escritorio (43.6%); el teléfono celular (33.3%); y la Laptop o notebook (17.9%). Por lo tanto no se percibe un problema de acceso a infraestructura para navegar en la web.

Otras actividades online que realizan los estudiantes son: Acceder a Redes Sociales (94.9%); Búsqueda de información (84.6%); Enviar/recibir mails (56.4%); Enviar/recibir mensajes instantáneos (59%); Ver videos (76.9%); Videollamadas (38.5%); Acceder, crear, mantener blogs (7.7%); Acceder, crear, mantener sitios propios (7.7%); Juegos (43,6%). En este sentido los estudiantes de la Preparatoria Mier y Pesado son más consumidores que productores de páginas web. El software utilizado con mayor frecuencia para acceder a Internet: Google Chrome (76.9%).

Sobre la selección, consumo y tratamiento de información web para fines de la asignatura de TLR, el proceso esta mediado por buscadores siendo utilizado con mayor frecuencia Google (100%).

Respecto a la semántica el número de palabras colocadas en el buscador para obtener información declarados son: 4 o más palabras (50%); 3 palabras (31.6%), 2 palabras (15.8%). De las opciones (links) que arroja el buscador, los estudiantes declaran revisar de 4 a 5 (42.1%); de 2 a 3 (39.5%); 10 o más (10.5%); de 6 a 9 (5.3%); 1 (2.6%).

El tiempo promedio dedicado a la búsqueda de información en la web cuando se realiza una tarea de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción es de 10 a 20 minutos (44.7%), seguido de 30 minutos (31,6%)

y en tercer lugar 1 hora (15.8%); más de 1 hora (7.9%). Aquí depende mucho de la tarea asignada según los contenidos y objetivos esperados de la misma (mediación curricular), de las instrucciones dadas por el docente (mediación docente), de la comprensión de las instrucciones y de la actitud del estudiante hacia la actividad y la profundidad de búsqueda.

Entre los tipos de páginas web declaradas por los estudiantes como más consultadas para la realización de una tarea están: Wikipedia (81%); Blogs (36.8%); Rincón del Vago (36.8%), Libros digitalizados y Youtube (34.2% cada uno); Tareas.com y Yahoo respuestas (47.4% cada uno), Extensión de archivo (39.5%), Páginas de instituciones educativas (18.4%); Páginas de organismos gubernamentales (15.8%); Páginas de periódicos y revistas (23.7%). Cuando el estudiante realiza una tarea de Taller de Lectura y Redacción, sobre los estilos de lectura a la información localizada en Internet antes de considerarla como válida y confiable más declarados son: la Lectura Reflexiva y Crítica (13.2%), Lectura Comprensiva (18.4%), Lectura Superficial o exploratoria (23.7%), Lectura Recreativa (1%). Este dato es engañoso pues contrasta con que el tipo de páginas web con la que los estudiantes dan por terminada la búsqueda de información y que tienen más aceptación son Wikipedia (73.7%); seguido de Yahoo respuestas (36.8) y los Blogs y Tareas.com (31.6% cada uno); Rincón del vago (23.7%); Youtube y los libros digitalizados (con 26.3% cada uno). Ya que efectivamente de haber una lectura crítica habría una mayor consulta hacia fuentes especializadas. El problema con estos espacios es que precisamente cualquier persona experta o no en algún tema puede editar la información que aparece en los mismos.

El criterio que declaran los estudiantes como el más utilizado para considerar válida y confiable una información procedente de la web es la página donde se publica la información (39.5%), seguido del contenido y fuente de donde se obtiene (26.3% cada uno) y en tercer lugar el autor de la información (7.9%). Pero si la mayoría de la información se obtiene de páginas como Wikipedia o Rincón del Vago, ¿qué tanto peso puede tener la fuente en el estudiante?

Sobre el tratamiento de las fuentes un 81.6% de los estudiantes cuestionados refieren a APA como el sistema de manejo y citación de fuentes de información que sabe utilizar. Mientras que un 11% dice no saber usar ninguno y ninguno (15%).

El producto final más usado por los estudiantes de primer año de la Escuela Preparatoria Mier y Pesado Coyoacán en la asignatura de Taller de lectura y Redacción es el Resumen (81.6%); seguido por la Síntesis (47.4%); en tercer plano el mapa conceptual (42.1%), el mapa mental (36.8%), Imprimir información tal cual aparece y transcribir información (21.1% cada uno). Ante esta primera aproximación es pertinente considerar la posibilidad de una propuesta de ALFIN con miras a desarrollar habilidades en el manejo de información web con fines no solo académicos sino en situaciones cotidianas de modo que le represente al estudiante un aprendizaje significativo para la resolución de problemas y atendiendo a las necesidades de información que se presenten a lo largo de la vida. En ese sentido la mediación institucional (la escuela como organización que vincula aprendizajes) y curricular (acciones transformadoras) representan una oportunidad en la Preparatoria Mier y Pesado dando posibilidad de mejorar el rendimiento académico y la actitud de los estudiantes (manejo de información que conforma el medio académico y cotidiano) a través de ALFIN.

## 5. FUENTES DE INFORMACIÓN

### 5.1 BIBLIOGRÁFICAS

ARGUDÍN, Y. (2005). Educación basada en competencias. Distrito Federal, México: Trillas.

BRUCE, C. (1997). Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior, Anales de documentación, Vol. 6 pp.289-94.

PERRENAUD, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago, Dolmen.

MARTIN-SERRANO, M (2008). La Mediación Social. Madrid, España: Akal.

## 5.2 ELECTRÓNICAS

ACRL/ALA. (2000). Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Educación superior. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, año 15, número 60. [Consulta: septiembre 2015]. Disponible en: <http://www.aab.es>

AREA, M. Gutiérrez, A. y Vidal F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. Madrid, España. Fundación Telefónica. En línea. Recuperado el 14 de septiembre de 2015 de: [https://books.google.com.mx/books?id=Bdx2kVvJ6pwC&pg=PA26&dq=alfabetizaci%C3%B3n+digital+y+competencias+informacionales&hl=es-419&sa=X&ved=0CBsQ6AEwAGoVChMlv6qatM\\_xwIVS44NCh2V9Amy#v=onepage&q=alfabetizaci%C3%B3n%20digital%20y%20competencias%20informacionales&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=Bdx2kVvJ6pwC&pg=PA26&dq=alfabetizaci%C3%B3n+digital+y+competencias+informacionales&hl=es-419&sa=X&ved=0CBsQ6AEwAGoVChMlv6qatM_xwIVS44NCh2V9Amy#v=onepage&q=alfabetizaci%C3%B3n%20digital%20y%20competencias%20informacionales&f=false)

BYRD, A. (2012). La pregunta de investigación. UNAM Media Campus. Extraído el 1 de septiembre de 2015 del sitio web de Media Campus: <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/node/23883>.

CATTS R. y LAU, J. (2009). *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional*. UNESCO. Ministerio de Cultura: Madrid. [Consulta: septiembre 2016]. Disponible en: <http://travesia.mcu.es/portaln/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf>

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. [Consulta: septiembre 2015]. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO. (2013). Taller de Lectura y Redacción II. Programa de Estudio. En línea. [Consulta: septiembre de 2015]. Disponible en: [http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/cfb\\_2sem/TLR-II.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/cfb_2sem/TLR-II.pdf)

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA. Tipos de lectura. Sistema de Bibliotecas SENA Colombia. . En línea. [Consulta: septiembre de 2015] Disponible en: <http://biblioteca.sena.edu.co/paginas/cap4e4.html>

UNESCO (2005). Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la vida. Alejandría, Egipto. Extraído el 18 de enero del 2016 desde <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>



# RETOS Y EXPECTATIVAS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE RECURSOS DOCUMENTALES E INFORMÁTICOS DEL GRADO Y DEL CURSO DE ADAPTACIÓN EN CRIMINOLOGÍA

Yolanda Martín, José C. Toro

Universidad de Salamanca

## **Resumen**

En el presente trabajo se exponen los distintos retos a los que hemos tenido que hacer frente como docentes responsables de la materia Recursos documentales e informáticos impartida tanto en el Grado en Criminología como en el Curso de Adaptación al Grado en Criminología, titulaciones ambas ofertadas por la Universidad de Salamanca.

Estos dos estudios oficiales de grado presentan una naturaleza diferente en cuanto al perfil del alumnado que los cursa, el grado de presencialidad en que se imparten la docencia, la temporalidad asignada a la materia en cuestión o su consideración en el plan de estudios correspondiente, entre otros.

La distinta naturaleza de estas dos titulaciones influye lógicamente en la planificación docente de la asignatura afectando a la elección de los contenidos teóricos y prácticos, de las metodologías docentes aplicadas en el aula y al sistema de evaluación adoptado para cada titulación.

De este modo, se presentan todos aquellos aspectos que condicionan la enseñanza de esta materia, de carácter obligatorio y transversal, y que nos permiten contextualizar el análisis de tipo comparativo que desarrollaremos en segundo lugar y con el que mostraremos la planificación docente de la materia tanto en el Grado como en el Curso de Adaptación. Para ello se toman como referencia tres aspectos concretos: los contenidos docentes, la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación.

Las conclusiones del estudio se hallan en relación directa con los resultados obtenidos de nuestra experiencia impartiendo docencia en estas dos titulaciones oficiales y posibilitan un diagnóstico real de los elementos que condicionan su enseñanza.

**Palabras clave:** Criminología – Recursos documentales – Docencia – Competencias informacionales 2

## **Abstract**

This paper sets out the different challenges that we have had to face as responsible for Documentary and computer resources given both the Degree in Criminology and in the Course of Adaptation to the Degree in Criminology, degrees both offered are set by the University of Salamanca.

These two official degrees presented a different nature in terms of the profile of the students who studied them, the grade of attendance in that is taught it teaching, the temporality assigned to the matter in question or its consideration in the plan of studies corresponding, among others. The different nature of these two qualifications logically influence the teaching planning of subject affecting the choice of the

theoretical and practical contents of the teaching methodologies applied in the classroom and evaluation system adopted for each qualification.

In this way, are all aspects that influence the teaching of this subject, of mandatory and cross, and allow us to contextualize the comparative analysis that will develop in second place and that will show the teaching planning of matter both in degree and in the course of adaptation. For this is taken as reference three aspects specific: the learning contents, the teaching methodology and the evaluation system.

The conclusions of the study is found in a direct relationship with them results obtained of our experience teaching in these two official degrees and enable a diagnosis real of them elements that condition its teaching.

**Keywords:** Criminology – Information Resources – Teaching – Information skills



## 1. INTRODUCCIÓN

**E**n Europa, el interés por el estudio de la delincuencia y el crimen comienza a mediados del siglo XIX. En 1899 se crea en Madrid el Laboratorio de Criminología, precursor de la Escuela de Criminología que funcionó durante el periodo 1903-1926. Desde la Dictadura de Primo de Rivera hasta el final de la Guerra Civil cualquier tipo de docencia o de producción científica en el ámbito de la Criminología se vio interrumpida.

No será hasta unos años más tarde cuando vuelva a despertarse el interés por el análisis del acto delictivo y de las circunstancias que lo rodean lo que se verá traducido en la necesidad de establecer algún tipo de estudio dentro del ámbito universitario español. De este modo, comienzan a plantearse enseñanzas específicas y de naturaleza científica cuyo objeto sea el estudio de la realidad criminal examinada desde un punto de vista interdisciplinar.

Tal tendencia quedó además reflejada en la Conferencia mantenida por las instituciones especializadas y las organizaciones internacionales interesadas en la prevención del delito el 17 de diciembre de 1952, en Ginebra, bajo el auspicio de la ONU. En dicha reunión se recomendó lo siguiente:

- La organización, dentro del marco universitario, de una enseñanza de la Criminología y de las materias criminológicas teniendo en cuenta la idiosincrasia propia de cada país.
- La exigencia de formación en esta materia para los funcionarios que se dedican a la magistratura profesional y a las funciones judiciales.

Por su parte, la ciencia criminológica ha ido evolucionando y ampliando su objeto de estudio a todos los aspectos relacionados con la realidad criminal como son el acto delictivo, el delincuente, la víctima y la ejecución de las sanciones. Este nuevo enfoque obliga a estudiar la Criminología desde un punto de vista multidisciplinar integrando distintas ramas como son el derecho (penal, procesal, constitucional, etc.), la psicología, la sociología, la medicina así como de otras ciencias auxiliares (estadística, documentación, idiomas, etc.).

Conforme a lo señalado, en la universidad española los estudios criminológicos comienzan su andadura en Barcelona, Madrid y Valencia. En los años setenta en el País Vasco y en Santiago de Compostela. En los años ochenta pusieron en marcha la titulación las universidades de Alicante y Córdoba, aunque como secciones delegadas de Madrid. En los años noventa hicieron lo propio las universidades de Salamanca, Murcia, La Laguna, Oviedo y la Católica de Ávila.

El número cada vez mayor de alumnos interesados en los estudios en Criminología y el reconocimiento de la consiguiente profesión criminológica reglada y dotada de estatuto propio hace que las universidades finalmente ofrezcan titulaciones oficiales en esta materia. Así, el 4 de julio de 2003, se promulga el Real Decreto 858/2003 por el que se establece el Título universitario oficial de Licenciado en Criminología. Esos primeros estudios vieron la luz como estudios de 2º ciclo y tomaron como base la formación que ya se venía ofreciendo en el ámbito universitario en forma de máster no oficial y/o de título propio. De este modo, los alumnos que quisieran cursar estudios en Criminología tenían dos opciones: cursar la Licenciatura en Criminología o un Título propio con equivalencia a una diplomatura. En el caso de la Universidad de Salamanca, el Título Propio de Criminología que llevaba ofertando desde 1996 en la modalidad presencial y en la modalidad on-line desde 2003 fueron reconocidos como Diplomatura a los efectos de poder realizar las pruebas de acceso a los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad y de Funcionarios de Instituciones Penitenciarias y como equivalentes a los estudios oficiales de Diplomatura para el acceso a la Licenciatura en Criminología, según lo establecido en la Orden Ministerial 4171/2004, de 13 de diciembre.

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de las universidades españolas supuso el consiguiente ajuste de los estudios oficiales que pasaron a articularse entorno a Grados y Másteres. El Grado en Criminología, organizado de forma conjunta entre la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valladolid, comienza a impartirse en el curso 2012-2013. Esta titulación viene a dar continuidad al Título Propio en Criminología que, como ya hemos indicado, se venía impartiendo en la universidad salmantina, de forma ininterrumpida, desde el curso 1996-1997.

Dicho Grado pretende proporcionar una formación científica, integral y transversal a los futuros profesionales que trabajen en el ámbito de la prevención, tratamiento y consecuencias de la delincuencia (seguridad pública, justicia, servicios sociales, atención a las víctimas, etc.).

Estos estudios de Grado tienen una duración de cuatro años. En el primer año los alumnos han de cursar una serie de asignaturas que facilitan la adquisición de una formación básica y en los tres años siguientes se les proporciona una formación específica en ciencias criminológicas.

En 2014, la Universidad de Salamanca pone en marcha además el Curso de Adaptación al Grado en Criminología para que aquellas personas que ya estén en posesión de títulos declarados equivalentes a los de diplomado universitario puedan optar al título de Graduado o Graduada en Criminología. La duración del curso es de un año académico con una carga lectiva de 60 créditos ECTS.

La gestión administrativa de ambas titulaciones es responsabilidad de la Facultad de Derecho.

Pese a que se trata de dos titulaciones especializadas en el ámbito de la Criminología y que proporcionan formación específica en esta materia, presentan sin embargo, ciertos elementos que los diferencian tal como se puede observar en la siguiente tabla.

	<b>Grado en CRI</b>	<b>CA al Grado en CRI</b>
<i>Plan de estudios</i>	2012	2014
<i>Título oficial</i>	Graduado/a en Criminología por la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valladolid	Graduado/a en Criminología por la Universidad de Salamanca
<i>Duración</i>	4 cursos académicos	1 curso académico
<i>Créditos ECTS</i>	240	60
<i>Tipo de enseñanza</i>	Presencial	Semipresencial
<i>Matrícula por curso</i>	150 alumnos	300 alumnos
<i>Perfil de ingreso</i>	Bachillerato y F.P.	Otras titulaciones universitarias
<i>Curso en que se imparte</i>	2º	Curso único o 1º curso

**TABLA 1 DIFERENCIAS ENTRE EL GRADO EN CRI Y EL CA AL GRADO EN CRI EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.**

En primer lugar, y tal como ya hemos explicado, ambas titulaciones se ponen en marcha con dos años de diferencia, la primera en 2012 y la segunda en 2014. Además, el primero de los títulos se propone por

parte de dos universidades, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valladolid. Aunque el grosso de las materias se cursa en la primera, la universidad vallisoletana oferta materias optativas en el último curso del Grado.

La duración de los estudios también difiere. En el primer caso el estudiante ha de realizar cuatro cursos completos con una carga lectiva de 240 créditos lo que le permite obtener una formación más exhaustiva y completa mientras que en el caso del Curso de Adaptación (en adelante, CA) los estudios cuentan con una duración de un año lectivo y por tanto, la carga lectiva se reduce a 60 créditos. En este caso, pese a que se reduce la duración del periodo formativo hemos de tener en cuenta que la mayor parte de los estudiantes que acceden al CA proceden del Título Propio en Criminología por lo que ya cuentan con una formación previa en esta materia.

La distribución de las materias y los créditos viene condicionada por la duración tan diferente que poseen ambas titulaciones tal como se refleja en la tabla 2.

	Grado en CRI	CA al Grado en CRI
<i>Tipo de materia</i>	<i>Nº de créditos</i>	
Formación Básica	60	6
Materias obligatorias	138	33
Materias optativas	36	15
Prácticas externas (obligatorias)	0	0
Trabajo de Fin de Grado	6	6
TOTAL	240	60

**TABLA 2: DISTRIBUCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO Y EL CA AL GRADO EN CRIMINOLOGÍA POR TIPO DE MATERIA Y NÚMERO DE CRÉDITOS**

En concreto, la asignatura que nos ocupa estaría dentro del grupo de materias que conforman la formación básica que han de adquirir los alumnos siendo la única de este tipo en el caso del curso de adaptación.

El tipo de enseñanza también difiere y este aspecto va a determinar en gran medida la planificación de la docencia de la materia que nos ocupa, Recursos documentales e informáticos. En el Grado ofertado por Salamanca y Valladolid la enseñanza es presencial por lo que se requiere la presencia física del alumno mientras que el CA se imparte en la modalidad semi-presencial siendo la presencialidad únicamente del 10%. Como veremos más adelante, esta diferencia va a influir en especial en el desarrollo de las clases prácticas y en la realización de las pruebas de evaluación.

Otra diferencia importante entre el Grado y el CA radica en el número de alumnos que cursan estas titulaciones y que al igual que en el caso anterior, constituye un elemento importante a la hora de planificar e impartir la docencia. El número máximo de alumnos que cursan el Grado es de 150 siendo ésta la cantidad de estudiantes habitual en la titulación. Dichos estudiantes se organizan en dos turnos, uno de mañana y otro de tarde de unos 70-75 alumnos cada uno. En el caso del CA este número se dispara hasta los 300 alumnos lo que dificulta el proceso de enseñanza en determinados momentos.

El perfil de ingreso del alumno es otro elemento diferenciador. La mayor parte de los estudiantes que acceden al Grado proceden de Bachillerato y en algunos casos de la Formación Profesional, por tanto, no

suelen poseer formación universitaria previa. Por el contrario, los estudiantes que realizan el CA han cursado anteriormente el Título Propio en Criminología siendo el 75% profesionales de los cuerpos y fuerzas de seguridad. La diferente procedencia curricular y profesional de los alumnos conlleva también diferencias de edad lo que para una materia como la que nos ocupa en la que el manejo de las nuevas tecnologías resulta imprescindible supone en el caso del Curso de Adaptación un hándicap importante para algunos alumnos.

Por último, el curso en el que se imparte la materia también es distinto ya que en el Grado la asignatura se ubica en el 2º curso y por tanto los estudiantes ya han iniciado su trayectoria académica mientras que en el curso de adaptación la cursan en el primer y único año de la titulación.

Muchos de los aspectos que acabamos de exponer condicionan, como hemos expuesto, la enseñanza de la materia Recursos documentales e informáticos. Por ello, el trabajo que presentamos pretende poner de manifiesto los distintos retos a los que hemos tenido que hacer frente como docentes responsables de la materia y que han confirmado, modificado o incluso superado las expectativas con las que comenzamos impartiendo esta asignatura. Dichos retos han afectado lógicamente a la elección de los contenidos teóricos y prácticos, de las metodologías docentes aplicadas en el aula y al sistema de evaluación elegido para cada titulación.

## 2. PLANIFICACIÓN DOCENTE

La asignatura Recursos documentales e informáticos se halla contemplada en los planes de estudios de ambas titulaciones como una materia de carácter básico y transversal estando dotada con una carga lectiva de 6 créditos ECTS.

Además, está considerada en ambas titulaciones como una asignatura de carácter instrumental con la que se pretende formar al alumno en el conocimiento y manejo de las fuentes y recursos de información utilizadas en el ámbito de la Criminología así como de las herramientas que permiten su gestión y organización. Tal es su naturaleza que durante los años que llevamos impartiendo la asignatura hemos podido observar que la formación adquirida por los alumnos les resulta además provechosa a la hora de enfrentarse a la elaboración de trabajos académicos tales como el Trabajo de Fin de Grado. Sin duda, y pese a que la asignatura se imparte en 2º curso y hasta dos años después los alumnos no elaboran su TFG estos consideran que los contenidos prácticos adquiridos durante la asignatura les son bastante útiles en ese momento.

Al poseer ese carácter básico que acabamos de mencionar se considera que su estudio resulta fundamental para cualquier profesional del ámbito de las ciencias criminológicas. No obstante, se solicita como requisito fundamental para poder cursarla cierto conocimiento de la lengua inglesa y el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

El objetivo de la asignatura, en ambas titulaciones es coincidente y es el de formar en competencias informacionales a los futuros criminólogos/as y también instruirles en los procesos de gestión y organización de la información científica y profesional.

En concreto, los resultados generales de aprendizaje que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Conocer los principales sistemas de recuperación de información (bases de datos, catálogos, buscadores de internet, etc.)
- Identificar las distintas tipologías de las fuentes de información especializadas y sus usos.
- Aprender la metodología de la búsqueda de información.

De manera más específica, los objetivos que ha de alcanzar el estudiante son:

- Identificar los principales recursos documentales e informativos en el ámbito de la Criminología.
- Conocer las técnicas y los procesos propios de la búsqueda de información en los diferentes tipos de recursos documentales digitales.
- Utilizar adecuadamente las fuentes de información en función de las necesidades de información expresadas.
- Conocer la existencia de las herramientas de organización y gestión de recursos informativos.
- Aprender a redactar adecuadamente las referencias y las citas bibliográficas.

## 2.1 CONTENIDOS

A la hora de proceder a seleccionar los contenidos docentes que debían conformar el programa docente de la asignatura, los profesores responsables tuvieron en cuenta una serie de aspectos como son:

- El marco científico en el que se enmarca la asignatura, la Criminología. A la hora de determinar los contenidos a impartir necesariamente se ha de tener en cuenta el contexto disciplinar en el que se circunscribe la asignatura de modo que se asegure la utilidad de los mismos en la formación académica y profesional de los estudiantes.
- La formación previa de los estudiantes en cuanto a la materia que se va a impartir. En este caso, pese a que, como ya hemos explicado, existen diferencias relativas a la procedencia académica de los estudiantes ni los alumnos de Grado ni los del CA poseen formación previa en el ámbito de la ciencia documental y menos aún de la alfabetización informacional, por tanto, se han de incluir en el programa de la asignatura conocimientos básicos que los instruyan en este campo científico.
- El curso en el que se imparte la asignatura también determina los contenidos ya que al estar incluida en el periodo formativo correspondiente al 2º curso, los estudiantes pueden poseer algún tipo de experiencia en la elaboración de trabajos para cuya elaboración hayan tenido que localizar y consultar fuentes de información. Esta situación difiere de la que se da en el caso del curso de adaptación donde los alumnos únicamente cursan sus estudios durante un año.
- Otras materias incluidas en el plan de estudios. Se tuvo en cuenta el ámbito científico al que pertenecen dichas materias para contextualizar, en especial, el tema correspondiente a las fuentes de información especializadas. Dado que la Criminología posee un carácter multidisciplinar los alumnos reciben formación en ciencias jurídicas, psicología, sociología, antropología, etc. lo que se tuvo en cuenta a la hora de elaborar el programa.
- La temporalidad de la asignatura determina también los contenidos a impartir ya que mientras que en el Grado contamos con un cuatrimestre para su asimilación por parte de los estudiantes, es decir, de 150 horas, en el CA únicamente disponemos de 75 horas para hacer lo propio.

Una vez considerados todos estos aspectos, se procedió a seleccionar y organizar los contenidos teóricos y prácticos entorno a dos ejes fundamentales:

- El conocimiento de las fuentes de información generales y especializadas.
- El tratamiento y la gestión de la información.

De este modo, se establecieron los contenidos docentes -tanto teóricos como prácticos- que han de ser trabajarse a lo largo de la asignatura, tal como se observa en la tabla III, a continuación:

*Contenidos teóricos*

TEMA 1. Introducción a la recuperación de información
TEMA 2. El proceso de búsqueda de información
TEMA 3. Fuentes de información multidisciplinar
TEMA 4. Fuentes de información especializadas
TEMA 5. Referencias y citas bibliográficas: Normas para su elaboración
TEMA 6. Gestión y organización de recursos digitales
<b>Contenidos prácticos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda y selección de recursos de información en Criminología.</li> <li>• Resolución de búsquedas de información y documentación a través de distintas fuentes y recursos electrónicos que respondan a hipotéticas consultas de usuarios del área de las Criminología.</li> <li>• Elaboración y evaluación de mapas de recursos informativos especializados en el área de la Criminología.</li> <li>• Uso de herramientas 2.0 para la organización y gestión de e-recursos.</li> <li>• Redacción de citas y referencias bibliográficas utilizando la normativa pertinente.</li> </ul>

**TABLA 3 CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS IMPARTIDOS EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA**

De este modo, se optó por comenzar con un primer tema de carácter introductorio sobre la recuperación de información así como sobre las unidades y servicios documentales. En dicho tema se incluye también un apartado en el que se explican qué son las fuentes y recursos informativos, sus tipologías y utilidades.

Los temas segundo, tercero y cuarto se centran en el proceso de búsqueda documental y en los instrumentos utilizados para llevarla a cabo. En concreto, el segundo tema introduce al alumno en el diseño y formulación de estrategias de búsqueda que le permitan resolver diversos tipos de necesidades de información. Los temas 3 y 4 tienen como objeto las fuentes de información multidisciplinarias y especializadas. En el primer caso, se hace especial alusión a Internet pero también a las fuentes de información de referencia y a la web social como herramienta de información profesional; en el segundo caso, se profundiza en el estudio de las fuentes de información de las áreas vinculadas a la Criminología como son las fuentes jurídicas, estadísticas, económicas, médicas, psicológicas, de medios de comunicación o propias de las fuerzas y cuerpos de seguridad, entre otras.

Los dos últimos temas proporcionan herramientas para la descripción y organización de la información. De este modo, el tema quinto permite al alumno conocer la normativa para la elaboración de citas y referencias bibliográficas así como los gestores que permiten su automatización. El último tema adentra al estudiante en el ámbito de la sindicación de contenidos y en el conocimiento de herramientas para la gestión de recursos, tales como Netvibes entre otros.

Junto a estos contenidos teóricos se imparten otros contenidos prácticos que permiten el conocimiento empírico y el manejo de algunas de las fuentes de información y de las herramientas expuestas durante las clases magistrales.

En el caso del CA, al ser más reducido el periodo de tiempo asignado a la asignatura se tuvo que sintetizar el temario del siguiente modo (Tabla 4):

<b>Contenidos teóricos</b>
TEMA 1. Introducción al trabajo científico y a la búsqueda documental

TEMA 2. Fuentes de información general y especializada
TEMA 3. Referencias y citas bibliográficas
TEMA 4. Gestión y organización de recursos digitales
<i>Contenidos prácticos</i>
- Búsqueda y selección de recursos de información en Criminología.
- Resolución de búsquedas de información y documentación a través de distintas fuentes y recursos electrónicos que respondan a hipotéticas consultas de usuarios del área de las Criminología.
- Redacción de citas y referencias bibliográficas utilizando la normativa pertinente.

**TABLA 4 CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS IMPARTIDOS EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA**

Como se puede observar, la reducción fue más acusada en el caso de los conocimientos prácticos a adquirir por los estudiantes. Ello se debe a que se consideró más apropiado, teniendo en cuenta el nivel un tanto inferior que presenta este alumnado en cuanto al manejo de las tecnologías de la información, incidir en la empleo de los recursos de información que eran susceptibles de ser consultados para la elaboración de su Trabajo de Fin de Grado que en la confección de mapas de datos criminológicos o en la utilización de gestores de redes sociales, por ejemplo.

## 2.2 METODOLOGÍA

Dado el carácter instrumental y empírico que posee la asignatura pero también el perfil del alumnado que la cursa, se intenta que la metodología aplicada sea lo más diversa posible aunque ello se ve condicionado por dos factores: la modalidad en la que se imparten las dos titulaciones y también por el elevado número de estudiantes matriculado.

En el Grado en Criminología, la asignatura tiene asignadas cinco horas a la semana en dos franjas horarias distintas: una de dos horas y otra de 90 minutos. De este modo, se imparten los contenidos de la siguiente manera: una sesión de dos horas para las clases teóricas y dos sesiones de 90 minutos para las clases prácticas. Las primeras se imparten en un aula convencional con el conjunto de la clase mientras que las segundas se desarrollan siempre en el aula de informática en dos grupos conformados cada uno de ellos por la mitad de los estudiantes.

El caso del CA es bien distinto dado que se imparte en la modalidad de semi-presencialidad y además ésta es solamente del 10% lo que se traduce en dos sesiones de cinco horas cada una. Esta situación hace que las clases teóricas se vean sustituidas por material on-line que se facilita a los alumnos a través del campo virtual de la Universidad de Salamanca, Studium y que las horas presenciales se dediquen exclusivamente a la difusión de los contenidos prácticos, considerados más relevantes por los docentes. No obstante, la enseñanza de estos contenidos supone todo un reto en el caso del CA ya que la infraestructura tecnológica a disposición no es suficiente para la cantidad de alumnos que estudian esta titulación lo que a veces constituye un hándicap importante.

En uno y otro caso, las clases prácticas presenciales se desarrollan mediante la explicación previa por parte del profesor del recurso o la fuente de información susceptible de aprendizaje y la propuesta de un ejercicio con hipotéticos problemas de información que el estudiante ha de resolver.

En el caso del CA, se proponen además prácticas no presenciales en las que mediante un cuestionario el alumno ha de resolver una serie de necesidades de información.

Además de las clases teóricas y las clases prácticas, en ambas titulaciones se llevan a cabo tutorías presenciales y on-line lo que permiten la resolución de dudas o la consulta sobre aspectos relativos a los contenidos de la asignatura.

Con los estudiantes del Grado se proponen además prácticas de campo en alguna unidad de información cuyo conocimiento pueda ser relevante para los estudiantes como p.e. la visita al Archivo Histórico Provincial o al Archivo de la Guerra Civil.

Todos los materiales (teoría, prácticas, recursos informativos) y toda la información relativa a la asignatura se encuentra disponible en la plataforma Studium.

La distribución de horas presenciales en ambas titulaciones y las metodologías aplicadas queda reflejada en la siguiente tabla (Tabla 5):

	Grado en CRI	CA al Grado en CRI
Clases teóricas (horas/curso)	28	On-line
Clases prácticas (horas/curso)	21	10
Prácticas de campo		
Tutorías		2
Exámenes	3	3
TOTAL de horas presenciales	52	15

TABLA 5 DISTRIBUCIÓN DE LA PRESENCIALIDAD DEL GRADO EN CRI Y DEL CA

### 2.3 EVALUACIÓN

La evaluación es el proceso mediante el cual se sirven los docentes para comprobar si el estudiante ha alcanzado los resultados de aprendizaje u objetivos que se plantearon al inicio del periodo formativo de la asignatura. Para ello se utilizan distintos instrumentos como pueden ser: los exámenes, los dossiers de prácticas, los informes, etc.

El sistema de evaluación aplicado en ambas titulaciones viene determinado por la presencialidad asignada a cada una de ellas predominando las pruebas virtuales u on-line en el caso del Curso de Adaptación mientras que en el Grado tienen carácter presencial.

En términos generales, se considera imprescindible la ejecución de las pruebas y/o ejercicios presenciales y no presenciales propuestos por los docentes así como la participación en las actividades propuestas durante el periodo formativo de la asignatura.

En el caso del Grado en CRI, para superar la asignatura, se toman en consideración los siguientes criterios y en el porcentaje indicado: una prueba o examen teórico (30%); una prueba o examen práctico (30%); otras tareas realizadas durante el curso (40%) derivadas de las clases teóricas y prácticas así como de la participación activa en clase y/o en las prácticas de campo. Se exige como requisito imprescindible para superar la asignatura obtener una calificación mínima de 5 en cada uno de los exámenes que se realizan además de forma presencial en las aulas correspondientes.



En lo relativo al CA, el proceso de evaluación está diseñado de la siguiente manera: una prueba on-line consistente en un cuestionario con preguntas de carácter teórico y práctico y un dossier de prácticas virtuales propuestas a través de la plataforma Studium.

### 3. CONCLUSIONES

En este trabajo se plantean cual han sido las dificultades o retos que han ido surgiendo en la enseñanza de la asignatura Recursos documentales e informáticos que se imparte tanto en el Grado en Criminología como en el curso de adaptación al Grado en Criminología en la Universidad de Salamanca.

Los resultados obtenidos de nuestra experiencia docente en estas dos titulaciones oficiales posibilitan un diagnóstico real de los elementos que condicionan su enseñanza. Además, dichos resultados nos permiten exponer los desafíos que se han ido planteando y que han ido determinando la progresiva adaptación de la programación docente, en la que se ha tenido siempre en cuenta las competencias que han de adquirir los estudiantes de Criminología.

Si la enseñanza de la Documentación aplicada a otro campo científico supuso a priori un reto para los docentes por la dificultad que a veces entraña el reconocimiento de su utilidad en el correspondiente ámbito científico y profesional, en este caso de la Criminología, los distintos elementos que han ido confluyendo a lo largo de los años en los que se ha impartido la asignatura han supuesto también desafíos a los que ha habido que hacer frente.

Aunque en el trabajo se han expuesto varios, podría decirse que dos son los aspectos que más influyen en la programación docente de la asignatura: la modalidad (presencial y semi-presencial) en la que se imparte la asignatura en cada titulación y el perfil del alumnado que realiza estos estudios.

El grado de presencialidad asignado a la docencia condiciona, en especial, la elección de las metodologías docentes predominando el método de enseñanza-aprendizaje on-line en el curso de adaptación y apostando para ello por la utilización de instrumentos que faciliten la adquisición y asimilación de los contenidos, como es por ejemplo, el cuestionario virtual.

Por otra parte, el perfil académico y profesional de los estudiantes también supone un reto a la hora de planificar las clases ya que en el caso del Grado se trata de un alumnado procedente del Bachillerato, dedicado en el 90% de los casos en exclusividad a la realización de su carrera universitaria y con escasos conocimientos sobre la ciencia criminológica. Sin embargo, dada su joven edad suelen poseer destreza en el uso de la tecnología lo que facilita la comprensión de muchos de los conocimientos que han de adquirir en la asignatura en especial los de tipo práctico.

Por el contrario, los estudiantes del curso de adaptación presentan un perfil muy diferente ya que tres cuartas partes desarrollan su actividad profesional en los cuerpos y fuerzas de seguridad y además, han cursado ya el Título Propio en Criminología lo que hace que posean una formación mayor en cuanto a la Criminología y sus distintas vertientes se refiere. La edad media de estos alumnos supera los 40 años lo que hace que a menudo presenten ciertas dificultades en el manejo de las nuevas tecnologías lo que supone un hándicap a la hora de realizar los ejercicios y exámenes prácticos.

Además, en uno y otro caso, la alta tasa de matrícula que poseen estos estudios dificulta la puesta en marcha de los postulados defendidos por el Espacio Europeo de Educación Superior lo que hace muchas veces inviable su puesta en práctica.

No obstante, todas estas dificultades y otras expuestas a lo largo del trabajo han sido consideradas retos por parte de los docentes y se han ido superando mediante la adaptación y el reajuste, año tras año, de

la programación docente a las necesidades y expectativas propias y de los estudiantes que cursan estas titulaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

Giménez-Salinas i Colomer, E. coord., 2008. *Libro Blanco sobre el título de Grado en Criminología*.

Disponible en: <[http://www.criminologia.net/pdf/observatorio/libro\\_blanco\\_actualizado.pdf](http://www.criminologia.net/pdf/observatorio/libro_blanco_actualizado.pdf)>

Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid, 2011. *Memoria del Título de Grado en Criminología*. Disponible en:

<[http://campus.usal.es/~derecho/sites/default/files/documents/tramites/memoria\\_criminologia.pdf](http://campus.usal.es/~derecho/sites/default/files/documents/tramites/memoria_criminologia.pdf)>

# COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PARA LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Julián Ochoa García

Universidad Panamericana de Guadalajara

## **Resumen**

Actualmente la formación de los estudiantes se ha vuelto cada vez más compleja, pues no se trata solamente de formar a especialistas en una de las ramas del conocimiento, sino en desarrollar las competencias de los mismos en los diversos aspectos que la sociedad actual requiere de los egresados universitarios. Entre las competencias que de forma indispensable debe adquirir un estudiante actual se encuentra el desarrollo de habilidades informativas, de manera que pueda estar alfabetizado informacionalmente hablando.

El concepto de alfabetización informacional ha sido estudiado ampliamente en los últimos años por varios especialistas, en especial en el campo de las ciencias de la información y la bibliotecología.

Es esencial que alumnos y profesores sean autosuficientes para satisfacer sus necesidades de información para realizar investigaciones académicas fundamentadas que aporten contenidos al cúmulo de conocimientos ya existentes.

Es importante que los estudiantes cuenten con las competencias necesarias para alcanzar su objetivo en los estudios que se han matriculado. Los estudios a nivel universitario implican un trabajo de mayor profundidad y especialización por parte de los alumnos que los cursan, y especialmente en el tema de la investigación que deben realizar en el transcurso de los mismos. Es por eso que en el presente trabajo se analizarán las competencias que debe tener un alumno para realizar con éxito su programa de estudios. De manera más concreta se analizarán en el presente trabajo la importancia que guarda para los estudiantes el desarrollar correctamente las competencias informacionales, haciendo especial énfasis en las competencias investigativas de los alumnos.

**Palabras clave:** Alfabetización informacional, Competencias en investigación, Competencias investigativas

## **Abstract**

Currently the training of students has become more complex since it is not only to train specialists, but rather to develop skills in various aspects that society requires.

Among the skills so essential to acquire a current student is the information literacy, so that it can be informationally literate. It is necessary that students and teachers are self-sufficient to meet their information needs for informed academic research contribute content to the body of existing knowledge.

Students must have the necessary to achieve its objective in studies that have enrolled skills. College-level studies involve a deeper work, especially on the subject of the investigation.

In this paper the skills that you must have a student to successfully perform its curriculum is studied. Specifically, this paper analyzes the importance for students in the development of information skills, with

special emphasis on investigative skills.

**Keywords:** Information literacy, Research skills, Investigative skills

## 1. INTRODUCCIÓN

**A**l hablar la formación de los estudiantes, en especial de aquellos que tienen la fortuna de acceder a un programa de educación universitaria, es inevitable que venga a la mente el pensar en el tema de la investigación científica.

Aunque en muchas ocasiones la formación universitaria tiende a la educación profesionalizante, que prepara eficientemente y de una manera adecuada a los universitarios para enfrentarse ante los retos de la vida profesional, no se puede olvidar la importancia que tiene el desarrollar las competencias adecuadas en el campo de la investigación científica en cada uno de los campos del conocimiento humano.

En relación con el tema de las competencias para la investigación, es de suma importancia el esclarecer claramente el concepto de investigación y, por otro lado, cuales son las competencias necesarias para que un miembro de la comunidad universitaria cuente con las herramientas y habilidades necesarias para afrontar los retos que les presente la formación a éste nivel. En éste trabajo se pretende comprender el impacto que tiene en el campo universitario el ser competente en el área de la investigación científica, así como en la alfabetización informacional.

## 2. LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

El concepto de alfabetización informacional ha sido estudiado ampliamente en los últimos años por varios especialistas, en especial en el campo de las ciencias de la información y la bibliotecología. El contexto natural en el cual se identifican las necesidades informativas de los miembros de una comunidad educativa es en el aula de clases; y es la figura del profesor quién deber ser el facilitador en el correcto manejo de la información académica como insumo básico en el proceso de formación de los estudiantes.

El papel que juega la biblioteca en la formación profesional dentro de las universidades es de suma importancia, especialmente al hablar de la formación de los miembros de la comunidad universitaria en el campo de la investigación académica. Es esencial que alumnos y profesores sean autosuficientes para satisfacer sus necesidades de información para realizar investigaciones académicas fundamentadas que aporten contenidos al cúmulo del conocimiento ya existente.

Lo descrito anteriormente es parte de la llamada Alfabetización Informacional. Según el Marco de referencia para las bibliotecas escolares, publicado por el Ministerio de Educación en 2011, "la consecución de una de las competencias básicas recogidas en los nuevos currículos, denominada Tratamiento de la información y competencia digital, exige la utilización de fuentes informativas diversas y en distinto soporte, más allá del libro de texto (impreso o electrónico). La biblioteca escolar, además de otros puntos de acceso a recursos digitales que puedan existir en el centro (aulas multimedia, punto de acceso a internet en las aulas,...), es el instrumento fundamental para el trabajo enfocado a la adquisición de esta competencia, superando el alfabetismo digital (conocimiento del uso de los ordenadores y otros recursos digitales) y contemplando los contenidos propios de lo que, en foros internacionales y nacionales, se está denominando alfabetización informacional (ALFIN)". (Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, 2011, p. 19)

La alfabetización informacional (AI) ha sido objeto de estudios recientes para analizar los contenidos y alcances de la misma en el desarrollo de los individuos en la actualidad inmersa en la sociedad del conocimiento. De acuerdo a "el nuevo documento de ACRL - Framework for Information Literacy for Higher Education-, analizado por Alonso Arévalo (2016) se establece un nuevo concepto de ALFIN.

El concepto anterior era el siguiente: "AI es un conjunto de habilidades que requieren los individuos para reconocer cuándo se necesita información y tener la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente

la información requerida” (Alonso-Arévalo, 2016) De acuerdo a dicho concepto, el enfoque central de la AI se encontraba en el manejo de la información académica como insumo básico para el estudio y la investigación.

El nuevo concepto es más amplio y preciso: “AI es el conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión y valoración de cómo se produce la información, el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y la participación ética en las comunidades de aprendizaje.” (Alonso A., 2016) Conforme al concepto renovado, ahora el énfasis se centra en la reflexión y las capacidades individuo que hace uso de la información y en el posible aporte del mismo a la comunidad en la que se encuentra inmerso. Es decir, aquí el quid del asunto es la formación del sujeto en el mundo de la información, de manera que pueda dar su aporte al mundo del conocimiento, después del análisis de la información descubierta por él mismo; estamos hablando nuevamente del concepto de la formación para el mundo de la investigación académica.

Es pertinente hacer mención aquí al trabajo de coordinado por Felicidad Campal en el Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional (GTALFIN) en el cual se pone de manifiesto que: “múltiples organismos nacionales e internacionales (OCDE, UNESCO, UE...) han hecho un esfuerzo en los últimos años por concretar cuáles deben ser las competencias clave en educación y, en lo que se refiere a la materia concreta de nuestro análisis, prácticamente hay unanimidad a la hora de señalar la necesidad de alfabetizar informacionalmente”. (Campal, F., 2016, p. 8)

Indica Campal en el mismo trabajo del GTALFIN que, como ejemplos de los trabajos de dichos organismos internacionales, se pueden citar las siguientes:

“La OCDE, en relación a las habilidades y competencias del siglo XXI, contempla tres dimensiones en las que se pueden enseñar estas:

- información (como fuente o como producto)
- comunicación (las TIC fortalecen y aumentan las posibilidades de comunicación y colaboración en los miembros de una comunidad)
- impacto ético-social (responsabilidad social e impacto social). (OCDE, 2010)

La UNESCO unifica la Alfabetización Mediática con la Informacional (AMI) y las considera un conjunto combinado de competencias necesarias para sobrevivir en el siglo XXI. Está conformada por tres alfabetizaciones esenciales:

- la alfabetización en medios (Media Literacy)
- la alfabetización informacional (InformationLiteracy)
- y la alfabetización digital (Digital Literacy).

Como se puede observar, el concepto de Alfabetización Informacional (AI) ha sufrido bastantes cambios y ajustes a los tiempos y necesidades actuales; y aunque existen diversos trabajos que hacen un muy buen acercamiento al concepto de AI, es un tema en constante adaptación a las situaciones tan cambiantes en la sociedad contemporánea.

A continuación se da ahora paso al tema de la investigación, así como a las competencias necesarias para lograr un buen desempeño en dicho campo por los sujetos que se adentrarán en las profundidades de la misma.

### 3. LAS COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN

#### 3.1 CONCEPTO

El término “competencias” tiene varias acepciones en los diversos trabajos académicos que se han enfocado a sus estudios; para efecto del presente trabajo se tomará el concepto de competencia acuñado por la American College of Occupational and Environmental Medicine, que es mencionado en el trabajo realizado por los autores Dulzaides y Molina (2007), por considerar que es uno de los más claros y precisos en el tema; en dicho concepto se menciona que competencias es: “la posesión de calificaciones intelectuales, físicas y conductuales suficientes (conocimientos, habilidades y actitudes) para realizar una tarea o desempeñar un papel de manera adecuada para lograr un resultado deseado”. (p. 45)

Las competencias en investigación, también conocidas como competencias investigativas, tienen su origen, en gran medida, en las propias derivadas de la Alfabetización Informacional (AI), pues su aporte en la formación académica de los estudiantes e investigadores actuales son de gran relevancia, al buscar que los mismos adquieran los elementos necesarios para la autosuficiencia en materia informacional que, como ya se mencionó antes, son la materia prima o el insumo básico para lograr un nivel adecuado en el campo de la investigación científica.

Es indispensable hacer alusión nuevamente al nuevo concepto de Alfabetización Informacional de la ACRL, mencionado unos renglones arriba, debido a la relevancia del mismo en el campo de la formación para las competencias investigativas, al afirmar de manera contundente que: “AI es el conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión y valoración de cómo se produce la información, el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y la participación ética en las comunidades de aprendizaje.” (Alonso-Arévalo, J., 2016)

En relación con el tema de la importancia de la investigación, Ruíz Ramírez afirma que “en el mundo actual, el verdadero ejercicio de la libertad y la soberanía está en el conocimiento, se necesita la ciencia para disminuir los límites de la ignorancia y aumentar la capacidad para resolver los problemas. Un mejor estándar de vida puede lograrse en un país que disponga de recursos humanos altamente adiestrados formados en centros capaces de crear conocimientos y de formar profesionales imaginativos que puedan innovar y crear”. (Ruíz Ramírez, J., 2010, p. 125)

Como se puede apreciar en la idea anteriormente descrita, no basta sólo con saber acceder a la información, sino que además se debe contar con las competencias adecuadas para saber que se debe hacer con los datos adquiridos para resolver una necesidad y así, estar en condiciones de tomar una decisión adecuada al momento de enfrentarse al campo de la investigación.

Tal como lo mencionan Montes de Oca y Machado en su trabajo de investigación, al seguir las ideas de Delors, en dónde afirman que: “entre las misiones y funciones reconocidas a la educación superior se encuentran: promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar la preparación técnica adecuada para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas”. (Montes de Oca y Machado, 2009, p.1)

Afirman éstos investigadores cubanos que “formar profesionales que utilicen los métodos de la ciencia para transformar la realidad es un imperativo, sin embargo su materialización en la práctica dista mucho de satisfacer las aspiraciones declaradas” (p.2). Y no sólo eso, sino que continúan diciendo que: “lograr dichas metas presupone una valorización mayor del componente o dimensión investigativa en todo el proceso de formación universitaria, así como una revisión del escenario de la formación y la necesidad de

la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en el currículo, para concebir el desarrollo de habilidades investigativas como habilidades profesionales comunes de las diferentes carreras universitarias aunque, cada cual, con sus particularidades”. (Montes de Oca y Machado, 2009, p.2)

Continuando con las ideas del trabajo antes mencionado, se advierte que: “apropiarse del método científico como objetivo educativo y por ende desarrollar habilidades investigativas, no puede lograrse sólo a través de cursos dedicados a la metodología de la investigación, y si bien, a partir de algunas disciplinas "integradoras" y de determinadas estrategias curriculares se alcanzan modos de actuación profesional vinculados con la dimensión científico técnica, es evidente que se deben aprovechar mucho más las potencialidades de todas y cada una de las disciplinas y asignaturas de manera que las habilidades investigativas verdaderamente se constituyan en modos de actuación de los futuros egresados, base esencial del desarrollo profesional”. (Montes de Oca y Machado, 2009, p.3)

En relación al tema de la formación de los investigadores, Roig Vila (2008) resalta la importancia que la educación ha tenido que afrontar múltiples desafíos a lo largo de la historia. Uno de los principales bien puede ser la creación y la transferencia de conocimiento. “La información no es per se conocimiento, éste se basa en la información, pero se nutre, además, de no pocas dosis de raciocinio y, por qué no, de “racionamiento” (p.1).

Continúa diciendo que “la información ha constituido una materia prima esencial que se produce, se reelabora, se transforma y se comercializa [...] A lo largo de la historia se produce, de hecho, una redefinición del concepto de cultura e, incluso, del de Educación –incluido, la educación universitaria—”. (Roig Villa, R., 2008, p.2)

Así, el autor antes mencionado concluye diciendo que “debemos afrontar el reto de desarrollar acciones continuadas tendentes a dar satisfacción, en términos de enseñanza permanente, innovación e investigación, pero también desarrollo y consolidación, al cambio acelerado que caracteriza la sociedad del conocimiento y de la comunicación. Así que desarrollar nuevos entornos docentes/discentes (Lewis & Romiszowski, 1992; Cebrián de la Serna (coord.), 2000 citado por Roig Villa, R. 2008, p. 5)

Volviendo al tema de la importancia de la investigación, Ruíz Ramírez (2010) nos recuerda que: “una de las funciones fundamentales de la Universidad es propiciar la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación científica, tecnológica, humanística y social”. (Ruíz Ramírez, J., 2010, p.125)

Sigue diciendo el mismo autor que “La investigación estimula el pensamiento crítico, la creatividad y es a través de ella, que el proceso de aprendizaje se vitaliza y se combate la memorización, que tanto ha contribuido a formar profesionales pasivos, pocos amantes de la innovación, con escasa curiosidad e iniciativa personal. La investigación es de importancia vital en los estudios de postgrado, no es posible tener egresados de alto nivel si no se investiga”. (Ruíz Ramírez, J., 2010, p.125)

Antes de pasar al siguiente tema, es oportuno aquí recordar las palabras del profesor José López Yepes en relación a la importancia de la investigación: “La investigación produce en el que la practica una serie de efectos que proyectan las líneas de su configuración personal, de tener conciencia de estar desempeñando una tarea muy importante”. Y continúa el mismo autor recordando la importancia del componente personal en la investigación en los siguientes aspectos tomados de las ideas de Lasso de Vega: Amor a la ciencia, curiosidad por lo desconocido y la satisfacción a causa de los nuevos descubrimientos”. (Yepes, J., 1996, p. 40).

### 3.2 FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Ya se ha mencionado antes la importancia de formar a los nuevos investigadores en las competencias adecuadas para que se encuentren en condiciones de poder generar nuevo conocimiento y así aportar



con su “granito de arena” al cúmulo de información científica existente, pero ¿cómo se puede aportar a la formación en investigación científica?

Al respecto, Maldonado, L. y otros autores más (2007) explican que “los datos muestran que la investigación formativa se realiza a través de semilleros de investigación y la modalidad de trabajo de grado investigativo o proyectos de extensión a la comunidad. Sin embargo, existe poco acompañamiento por parte de los tutores, quizás porque no se tenía un tiempo especificado para la actividad investigativa”. (Maldonado, F. et.al, 2007, p. 43)

Se puede detectar entonces la importancia que reviste la formación en el campo de la investigación científica para que los sujetos que se animen a trabajar en dicho campo, lo puedan hacer de manera digna y propositiva ante las necesidades que van surgiendo en la sociedad actual.

De acuerdo a lo anterior, la formación de dichas personas debe llevarse a cabo de una manera seria y disciplinada, pero a la vez, conforme a la propuesta de soluciones aplicables a esos mismos requerimientos que se presentan en el contexto actual. En éste sentido, Sánchez Puentes, en su libro titulado “Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación de ciencias sociales y humanidades”, subraya la relevancia que tiene la formación en el campo de la investigación, pero dando especial énfasis a la misma como una <práctica concreta>”. (p. 11)

Se afirma en el mismo trabajo que “es más fecunda y da mejores resultados la enseñanza de la investigación que tiene como referente las prácticas concretas y los procesos efectivos manifestados durante la generación real de conocimiento”. (Sánchez, R., 2014, p.19)

La propuesta concreta de dicho trabajo, parte de cuatro proposiciones específicas y, que de acuerdo al autor, están estrechamente vinculadas entre sí: “Primera: Es más prometedor enseñar a investigar teniendo como referente el proceso mismo de la generación efectiva de conocimiento científico. [...] Segunda: cambiar el énfasis de la didáctica de la investigación, pasando de una enseñanza teórica, abstracta y general a una didáctica práctica, basada en la capacitación y el entrenamiento. [...] Tercera: Es conveniente planear estratégicamente la didáctica de la investigación científica a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza. [...] Cuarta: el aprendizaje de la generación científica se optimiza al tener como aliado a otro investigador en plena producción”. (Sánchez, R., 2014, p. 20)

No es que nuestro autor menosprecie la formación teórica en el campo de la investigación científica; simplemente resalta la relevancia que tiene el papel de asesor o tutor de los investigadores experimentados en la adquisición de las competencias necesarias en las nuevas promesas en dicha labor científica, por medio de una nueva didáctica distinta a la enseñanza tradicional en éste campo. Puntualiza Sánchez que: “el tutor no sólo enseña y trasmite saberes teóricos (know that) y saberes prácticos (know how), sino también debe transmitir el significado y los valores últimos del quehacer científico (know why), el porqué o los paraqués, de carácter ético-político, de la generación científica”. (p. 17)

Una vez analizadas las ideas anteriormente expuestas en relación a las competencias en investigación y a la formación de los futuros investigadores por parte de los expertos en dicho campo, se da paso a la parte final del presente trabajo.

## 4. CONCLUSIONES

En la actualidad la educación universitaria debe ser una formación integral, que considere todos aquellos aspectos que prepare a los futuros profesionistas para afrontar los retos actuales que se presentan en nuestra sociedad. Especial énfasis tiene la formación de los mismos en el campo de la investigación científica.

Para lograr lo anterior, es fundamental contar con los cimientos adecuados que le permitan a quién se está formando asegurarse en adquirir las competencias adecuadas para lograr su objetivo. La Alfabetización Informacional juega un papel preponderante en la adquisición de las competencias elementales para que los universitarios actuales puedan transitar su etapa formativa con éxito.

Es esencial que los alumnos universitarios sean autosuficientes para satisfacer sus necesidades de información para realizar investigaciones académicas fundamentadas que aporten contenidos al cúmulo de conocimientos ya existentes y que cuenten con las competencias necesarias para alcanzar su objetivo en los estudios que se han matriculado.

Dentro de dichas competencias, juega en papel primordial la formación en las competencias en investigación, de manera que los universitarios puedan acudir al conocimiento adquirido durante su etapa formativa para proponer soluciones ante las problemáticas concretas que se le presenten en su vida profesional.

Papel fundamental juegan los profesores y tutores universitarios, que aportan no sólo el conocimiento teórico a sus alumnos (de vital importancia), sino también su experiencia profesional en el campo de la investigación; experiencia que puede ser transmitida a los mismos, formando así nuevos semilleros de futuros investigadores, que cuenten con el respaldo de investigadores experimentados que les transmitan sus vivencias y sus experiencias al lado, claro está, de una sólida preparación teórica en el método científico.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Arévalo, J. 2016. Marco para la alfabetización informacional en educación superior (2016). Universo Abierto. Available at: <https://bibliotecaceu.wordpress.com/2016/05/09/marco-para-la-alfabetizacion-informacional-en-educacion-superior-2016/#more-4087>
- Campal, Felicidad (coord.). 2016. Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas [e-Book] .Grupo de Trabajo sobre Alfabetización Informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria (GTALFIN). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Available at: [http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Informe\\_GT\\_ALFIN.pdf](http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Informe_GT_ALFIN.pdf)
- Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares. 2011. Marco de referencia para las bibliotecas escolares. Ministerio de Educación. España. Available at: <http://bit.ly/24oqYjl>
- Dulzaides Iglesias, M E; Molina Gómez, A. 2007. La competencia informacional: concepción relevante a considerar en la Educación Superior. MediSur, 5( ) 44-47. Recuperado el 10 de septiembre de 2016, a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180020178012>
- López Yepes, J. 1996. La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación. Madrid. Editorial Síntesis.
- Maldonado, L. F., Landazábal, D. P., Hernández, J. C., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H., & Cruz, S. 2007. Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. Studiositas, Vol. 2, Nº. 2, págs. 43-56. Available at: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719652>
- Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, E. F. 2009. El desarrollo de habilidades investigativas en la Educación Superior: un acercamiento para su desarrollo. Humanidades Médicas, 9(1), 0-0. Available at: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v9n1/hmc030109.pdf>

Roig Vila, R. 2008. De la investigación al conocimiento: reflexiones en torno a la innovación para la mejora del conocimiento educativo actual. Marfil. Available at: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11903/1/articulo%201%202008.pdf>

Ruíz Ramírez, J. 2010. Importancia de la investigación. Revista Científica. Editorial. 20(2), 125–125. Available at: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-22592010000200001](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-22592010000200001)

Sánchez Puentes, R. 2014. Enseñar a Investigar: Una didáctica nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. ISSUE. Universidad Nacional Autónoma de México. Available at: <http://www.acuedi.org/ddata/11324.pdf>



# ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL PARA A FORMAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA COM ESCOLAS DO BAIXO SÃO FRANCISCO EM SERGIPE/BRASIL

**Luiz Rafael dos Santos Andrade, Ronaldo Nunes Linhares, Marília Gabriele Melo dos Santos**

Universidade Tiradentes, Universidade de São Paulo

## **Resumo**

O presente artigo surge com base na experiência que estamos realizando com alunos de escolas de ensino médio técnico profissionalizante da região do Baixo São Francisco, em Sergipe/Brasil, por meio de oficinas de Alfabetização Informacional (Alfin). Esta experiência nasce a partir da implantação do Núcleo de Ciência Tecnologia & Inovação na Educação Básica, com propósito de integrar letramento digital e produção colaborativa de conhecimento, envolvendo professores e alunos de duas unidades de ensino médio profissionalizante. Na oficina de Alfin, tivemos como objetivo mobilizar os estudantes acerca das práticas de pesquisa, uso e comunicação da informação, sendo estruturada em encontro presencial, e uma troca de aprendizagem por meio de grupos interativos no Facebook, WhatsApp e Moodle, com finalidade de mantermos uma comunicação na troca de experiências e aprendizagens em suportes virtuais. Os relatos dos alunos foram coletados em forma de mensagens compartilhadas em grupos interativos e na oficina presencial, servindo como ponto de partida para nossas reflexões sobre esta experiência. Para nós, perceber as potencialidades das mediações de troca de aprendizagem por meio de suportes virtuais como extensão da formação presencial, firmou-se como nosso objetivo nesta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, com uma análise centrada no estudo de caso, tendo sua natureza de estudo a pesquisa aplicada. Os dados analisados apontam para contrapontos inerentes ao processo de aprendizagem e troca de experiência entre redes sociais digitais e ambientes virtuais de aprendizagem na oficina de Alfin, e uma positiva aceitação e acessibilidade aos grupos criados em suportes digitais.

**Palavra-chave:** Alfabetização informacional, aprendizagem colaborativa, ensino profissionalizante, ambientes virtuais.

## **Abstract**

This article comes from the experience that we are doing with students from vocational technical high schools of the Lower São Francisco, Sergipe/Brazil, through Informational Literacy workshops (Alfin). This experience comes from the implementation of the Technology & Innovation Science Center in Basic Education, with purpose to integrate digital literacy and collaborative knowledge production, involving teachers and students from two vocational high school units. In Alfin workshop, our objective was to mobilize students about research practices, use and communication of information, and structured face meeting and an exchange of learning through interactive groups on Facebook, WhatsApp and Moodle, with the purpose of maintaining communication in the exchange of experiences and learning in virtual media. The reports of the students were collected in the form of shared messages in interactive groups and classroom workshop, serving as a starting point for our reflections on this experience. For us to realize the potential of learning exchange mediations through virtual media as an extension of classroom training, it has established itself as our goal in this research. It is a predominantly qualitative research with an analysis focused on the case study, and his study of nature applied research. The analyzed data point to

counterpoints inherent in the process of learning and exchange of experience between digital social networks and virtual learning environments in Alfin workshop, and a positive acceptance and accessibility to the groups created in digital media.

**Keywords:** Information literacy, collaborative learning, vocational education, virtual environments.

## 1. INTRODUÇÃO

Pensar na informação e tecnologias digitais em uma sociedade global é perceber sua importância ao ponto de representar um marco nas relações sociais, cada vez mais, mediadas e imediatas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Diferentemente não está sendo nos processos de ensino e aprendizagem. É neste contexto que as redes sociais digitais, nos últimos anos, têm exercido importante papel enquanto dispositivos que possibilitam novas formas de construção de conhecimento além do tempo letivo e das paredes da sala de aula.

Nosso interesse em, além de propor uma formação em Alfabetização Informacional (Alfin), utilizarmos as redes sociais digitais Facebook e WhatsApp e o ambiente virtual de aprendizagem do Moodle nos processos educativos que estamos desenvolvendo, surgiu diante da necessidade de criarmos espaços de interação, comunicação e troca de conhecimento entre os alunos, corpo docente e colaboradores do Núcleo de Ciência Tecnologia & Inovação na Educação Básica (NCTIEB), nas escolas: Centro Estadual de Educação Técnico Profissional Agonalto Pacheco, localizado no município de Neópolis (CAP), e a Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (EFAL), localizada no município de Japoatã, ambas estão na região do Baixo São Francisco do estado de Sergipe/Brasil.

A oportunidade para desenvolver este trabalho, surgiu por meio do NCTIEB, com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE). Este projeto tem como objetivo implantar um Núcleo de Ciência Tecnologia & Inovação na Educação Básica 'Criatividade e Literacia midiática e informacional para a docência e Formação Técnico Profissional', que integre Letramento digital, docência e produção colaborativa de conhecimento, envolvendo professores e alunos de duas unidades de ensino médio integrado a educação profissional.

Para alcance do objetivo geral proposto pelo NCTIEB, fizemos um diagnóstico, por meio de visitas e questionários de pesquisa, entre as escolas envolvidas, sobre como é feita a aquisição de informação e uso efetivo das TDIC no ambiente formativo. Após esta etapa, iniciamos nas escolas, o desenvolvimento do primeiro módulo de três a cada semestre, das oficinas que abordaram a relação entre alfabetização informacional, letramento midiático, criatividade/inação, games/gamificação na matemática, e preparação para o mundo do trabalho.

Destacamos nesta pesquisa resultados obtidos a partir de oficinas de Alfabetização Informacional (Alfin), desenvolvida nas escolas de ensino médio profissionalizante CAP e EFAL no primeiro semestre de 2016. Esta teve o propósito de, entre outras coisas, mobilizar professores, alunos e gestores das duas instituições parceiras em prol do aprimoramento de competências informacionais e de aprendizagem mediada em múltiplos suportes digitais. Surgiu, neste percurso inicial, questionamentos sobre o que os alunos têm em mente, em termos de autopercepção, quando as questões são muitas informações em seus cotidianos, e como lidar com essa realidade? E quais são os frequentes suportes de aprendizagem e comunicação no cotidiano destas escolas?

Diante desta realidade, este estudo apresenta como um de seus pressupostos a superação do tempo/espço de aprendizagem estabelecidos na sala de aula, por novas formas de interação e comunicação que permitam aprendizagem, busca e compartilhamento de informação, e construção de conhecimento. Analisaremos neste texto, as potencialidades e possibilidades das mediações de troca de aprendizagem em Alfin a partir de suportes virtuais, por meio da percepção e participação dos alunos do CAP e EFAL. Este estudo é a primeira etapa a que se propõe esta pesquisa, para que possam ser elaboradas estratégias cognitivas e pedagógicas voltadas para a promoção de competências informacionais na formação escolar do Baixo São Francisco do estado de Sergipe/Brasil em contextos presenciais e virtuais.

## 2. OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA AS COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS NO BAIXO SÃO FRANCISCO SERGIPANO

No contexto virtual, a Internet e os dispositivos móveis armazenam e disseminam informação em uma linguagem hipertextual que, por si, provoca mudanças nas bases do sistema social de produção, no qual os bens (máquinas e produtos industriais) perdem sua importância para os imateriais (informações/serviços), interferindo diretamente nas competências exigidas para o cidadão do século XXI (Andrade & Linhares 2015). Isto não quer dizer que as máquinas de metal deixem de existir, mas existam obedientes não mais ao “peso”, mas aos bits digitais do fluxo de informação, “sem peso” (Calvino 1990).

Essas mudanças citadas acima não se restringem somente ao fator produtivo, pois, ao perceber que a revolução digital rompe com “[...] a conexão anterior entre textos e objetos, e entre discursos e sua forma material [...]”, Chartier (2014, p. 22), conclui que esta mesma revolução “[...] introduziu uma revisão radical dos gestos e das noções que associamos com a palavra escrita.”, ao ponto que a textualidade eletrônica chegue a desafiar a ordem do discurso (Chartier 2014).

Acrescentamos, pois, que a revolução digital, além de romper com um paradigma de produção de forma textual, discursiva, mecanicista, e ao deixar uma ideia de homem, estabelecida na modernidade, como o sujeito que só tem certeza daquilo que toca fisicamente (Blanchot 2005), apresenta a este mesmo homem, uma ruptura paradigmática ao promover uma nova interface para buscar, armazenar e tratar a informação virtualmente.

Entendemos neste estudo, paradigmas como “modelos ou padrão aceito” por uma determinada sociedade (Kuhn 2007, p. 43), de modo que a informação se estabelece, cada vez mais em nível global, como um paradigma social que tem aprofundado anseios por sujeitos qualificados, diante de múltiplas suportes midiáticos de busca, e de grande quantidade de informação em imediato estado de (des)atualização (Area 2010). Esses anseios só se concretizam com a consciência de aprendizagem ao longo da vida, tendo como um de seus principais polos motivadores a escola.

Posto essa realidade, surge nossa proposta em desenvolver, uma oficina em Alfin para jovens estudantes das unidades de ensino EFAL e CAP, na região do Baixo São Francisco. Afinal, diante das transformações e rapidez que têm acontecido no mundo com o advento das TDIC e, conseqüentemente, da grande quantidade de informação disponível em suportes digitais, trazendo inclusive consigo, dificuldade de uso efetivo no cotidiano e espaços de construção de saber, estruturamos a oficina com o objetivo de ser executada em três módulos, com aplicação presencial e acompanhamento virtual, a oficina tem por objetivo mobilizar os estudantes acerca das práticas de pesquisa, uso e comunicação da informação em ambientes hipertextuais, com foco na troca de aprendizagem entre os mesmos.

Contribuições de estudiosos e documentos sobre, ou próximos da temática da Alfin, estruturaram a aplicação desta oficina, de modo que entre estes, destacamos o documento produzido para a Unesco (2013), Alfabetização Midiática e Informacional, que em inglês tem por sigla MIL. Este foca suas propostas e análises da sociedade atual, no uso de competências básicas na “definição de necessidades ou problemas informacionais; estratégias de busca de informações; localização e acesso; avaliação crítica; síntese; uso, compartilhamento e distribuição da informação” (Unesco 2013, p. 143), como pontos chave na Alfin.

Ainda neste documento, especialistas chamam atenção diante da proliferação de meios e outros provedores de informação, para a necessidade de que seja avaliada a informação com relevância, confiabilidade e que os cidadãos não tenham obstáculos para o seu uso efetivo. No Brasil, vigora desde



2011 uma lei<sup>1</sup> de acesso à informação pública, que entre os seus artigos, no Art. 4º, é firmado o compromisso em garantir o acesso à informação, sendo ela “dados, processados ou não, que podem ser utilizados para produção e transmissão de conhecimento, contidos em qualquer meio, suporte ou formato” (Brasil 2011).

Diante de políticas nacionais e internacionais citadas acima, em que a grande quantidade de informação disponibilizada na sociedade atual é um fator preocupante, nos chama atenção, também, focos em além de se preocupar com a grande quantidade, um maior cuidado com a transmissão do uso efetivo da informação, e da importância de seu acesso para a construção do conhecimento.

Com o advento das TDIC a informação tem chegado o mais próximo possível da instantaneidade em nível global, e as exigências por cidadãos competentes no seu uso e cientes da produção de conhecimento ao longo da vida, ganha considerável destaque ao passo que nesta situação, a Alfin começa a ganhar relevância internacional. As propostas em Alfin começam no final do século XX, na qual destacamos a American Library Association (ALA, 1989), ao traçar um perfil – já diante das necessidades daquela época – de cidadão competente em informação.

Já no século XXI, pesquisadores como Sue Thomas et al. (2007), chamam atenção para uma maior interação entre a leitura e escrita em múltiplos suportes, dispositivos e meios de comunicação, passando pela imprensa, televisão, rádio e cinema, até a tecnologia digital, com uma aspiração comum de proporcionar às pessoas novas habilidades que facilitem a leitura e a escrita de uma linguagem cada vez mais complexa, e permitam que essas pessoas, tenham uma plena integração social e profissional.

Se há alguns anos atrás, discursos sobre uma maior interação entre leitura e escrita em múltiplos suportes, com destaque para o digital, já assinalavam uma melhor integração social e profissional de cidadãos, e a crescente importância das TDIC nas relações sócio profissionais e pessoais. Questionamos por que não utilizar das redes sociais digitais e ambientes de aprendizagem virtual como elementos, também, de leitura, escrita e aprendizagem de forma informacional?

Diante dos múltiplos suportes e linguagens da sociedade atual, em Seminário de “Lições Aprendidas em Programas de Competência em Informação na Ibero-américa”, realizado em Havana (2012), pesquisadores formularam em declaração, medidas para reafirmar as discussões sobre competência informacional em nível internacional, foram elencados 15 ações sobre o ato de ser competente em informação no século XXI. Entre as ações elencadas, destacamos e começamos nossas ações, neste estudo, pela primeira ação “Formar em todas as subcompetências-processos informacionais”, no qual um de seus principais objetivos é formar e avançar em “diferentes atividades e meios de formação (cursos, tutoriais, oficinas, recursos Web etc.)”, para que dessa forma, os processos de formação resultem na competência em informação ao longo da vida (Havana 2012, p.2).

Ao considerar a importância da competência informacional como alicerce base para inclusão na sociedade atual e como fundamento na prática cidadã, bem como sua importância de, cada vez mais, aprendemos a ler, escrever, pesquisar e construir conhecimento em diferenciados suportes desenvolvemos as oficinas em Alfin nas duas escolas do Baixo São Francisco, com uma proposta educativa formal e contínua nas relações de aprendizagem presencial e virtual.

### 3. MATERIAL E MÉTODOS

Na região do Baixo São Francisco, no estado de Sergipe/Brasil, nos municípios de Japoatã e Neópolis, em que desenvolvemos este estudo, necessidades de informação, conhecimento e anseios para o mundo do trabalho, surgem diante das exigências por sujeitos competentes informacionalmente, frente às

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm)

tecnologias da informação que estão, de forma intensiva, integrando o mundo em redes globais (Castells 1999). Tais exigências caminham em comunhão com os menores indicadores de desenvolvimento social do estado. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (2010)<sup>2</sup> o IDH de educação varia entre 0,455 e 0,505. Com índice de pobreza e desigualdade entre 27% e 54%, IBGE (2003)<sup>3</sup>.

O lócus desta pesquisa se caracteriza como um território da cidadania, por conta dos seus baixos índices de desenvolvimento humano, os dois municípios selecionados estão nas regiões de impacto dos Arranjos Produtivos Locais<sup>4</sup> – APL – de pesca, caprinovinocultura e agricultura familiar. Os APL fazem parte da política de desenvolvimento do Estado de Sergipe, e têm como uma de suas prioridades a descentralização do conhecimento, da ciência, e da promoção da inovação tecnológica.

As unidades escolhidas para o desenvolvimento das metas e ações desta pesquisa oferecem o ensino médio integrado ao ensino profissional. Uma delas proporciona cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária, com a metodologia da alternância. Esta metodologia consiste no fortalecimento da relação teoria/prática como fundamento da formação profissional. Em ambas as escolas, os jovens são filhos de pequenos agricultores, provenientes de assentamentos de reforma agrária do governo federal.

Nas visitas que fizemos a Região do Baixo São Francisco, adotamos o diário de pesquisa como fundamento das nossas observações sobre o que nos fez sentido, o que despertou reflexões ou sentimentos e as possíveis relações/conexões que cruzaram com nosso objeto de estudo (Barbosa 2010). Percebemos, pois, que sinais de telefonia móvel e de Internet banda larga ainda sofrem melhorias, no caso do serviço de banda larga, pudemos perceber seu recente ingresso na Região. Na unidade de ensino EFAL, em Japoatã, uma das condições para que fosse implantado o serviço banda larga Wi-Fi na instituição, é que o mesmo fosse liberado para acesso de todos os alunos, docentes e cidadãos das comunidades circunvizinhas. Percebemos, portanto, que os alunos acessam a Internet na EFAL com frequência e mobilidade, por meio do Wi-Fi e seus smartphones. Já no CAP, em Neópolis, o acesso dos alunos a uma Internet banda larga é realizado somente no laboratório de informática da escola, ou em suas residências, quando há conexão.

Em ambas as escolas, durante a realização presencial das oficinas de Alfin, foi questionado para os alunos qual rede social era de maior preferência da turma para a criação de um grupo da oficina, com propósitos específicos de estreitar as relações da oficina com os alunos e professores das escolas, bem como trocar experiências, aprendizagem e, por meio de diálogos, construir conhecimentos além dos muros da escola. Tanto na modalidade presencial, quanto nas experiências virtuais das oficinas, buscamos observar um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes que corresponderam a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos presentes na realidade destes sujeitos (Minayo 2001).

Na oficina de ALFIN em Japoatã/SE, a rede social Facebook<sup>5</sup> foi escolhida por maior preferência por alunos e professores da EFAL. Já no CAP, em Neópolis/SE, o grupo foi criado no aplicativo WhatsApp por decisão da turma. Tanto o Facebook como o WhatsApp são redes sociais digitais populares, em termos de uso entre os alunos das duas unidades de ensino.

O Facebook é criado, inicialmente como um espaço acadêmico, em 2004, onde estudantes da Universidade de Harvard desejavam abrir novas possibilidades de interação social e acadêmica em um

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>

<sup>3</sup> Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&coduf=28&idtema=19&codv=v01&search=sergipe|japoata|sintese-das-informacoes-2003>

<sup>4</sup> O que são arranjos produtivos locais: [http://portalapl.ibict.br/menu/itens\\_menu/apls/apl\\_o\\_que\\_sao.html](http://portalapl.ibict.br/menu/itens_menu/apls/apl_o_que_sao.html)

<sup>5</sup> <https://www.facebook.com/groups/886256134833362/>

meio virtual (Flores et al. 2016). Em 2010 o Facebook se consolida globalmente como uma rede social digital aberta a todos os públicos. Já o aplicativo de mensagens multiplataforma, WhatsApp Messenger, foi disponibilizado para uso em 2009. Depois de sete anos, em 2016, este aplicativo chegou à marca de um milhão de usuários no mundo. Essas plataformas possibilitam além da comunicação, interatividade e troca de experiências em contextos virtuais, e também permitem compartilhamento de recursos multimidiáticos em forma de informação.

Com finalidade de armazenar conteúdos, atividades e comunicação entre os professores e estudantes, criamos também, um ambiente virtual de aprendizagem (2015) na plataforma Moodle<sup>6</sup>. Este ambiente foi criado pelo NCTIEB, como sua 6ª meta em “Criar e manter no Moodle um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa que permita acesso de professores e alunos das escolas parceiras”. Hoje contamos com 127 usuários cadastrados no Moodle do nosso projeto, contando com alunos, professores das duas instituições de ensino e colaboradores do NCTIEB.

Em se tratando de jovens de unidades de cidadania situados em políticas econômicas de desenvolvimento propostas pelos APL no Baixo São Francisco, buscamos analisar as medidas aplicadas nas oficinas de Alfin e nos suportes digitais, partindo da premissa que na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno em particular. O olhar dialético foi utilizado como um processo de interpretação dinâmica e totalizante da realidade do universo de sujeitos que frequentam as duas escolas do baixo São Francisco em Sergipe, levando-se em consideração a relevância do contexto social, político e econômico da região para o desenvolvimento deste trabalho. (Prodanov 2013).

Neste estudo<sup>7</sup> foi iniciada a aplicação de ações que possam contribuir para incluir esses sujeitos, e produzir uma análise de como os meios de busca por informação e suportes de aprendizagem, podem influenciar nas práticas de aprendizagem, profissionais e cidadãs.

#### 4. RELATO DA EXPERIÊNCIA NAS REDES DIGITAIS

Na EFAL, a oficina de Alfin em sua etapa presencial foi aplicada no dia 26 de abril de 2016 para um número de 18 alunos do terceiro ano do ensino médio profissionalizante, uma professora de português e o coordenador pedagógico da escola também participaram.

No CAP, no dia 06 de maio de 2016, os colaboradores constituíram um total de 16 alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio profissionalizante, participaram também da oficina a professora coordenadora da instituição e uma professora de engenharia de alimentos.

Das presentes datas em que executamos o encontro presencial das oficinas, é que pudemos iniciar nossa experiência do uso do Facebook, WhatsApp e Moodle nas relações de aprendizagem, partindo do ponto de vista metodológico e de infraestrutura à finalidade de explorar possibilidades educativas e pedagógicas do uso de redes sociais e ambientes virtuais de ensino.

Dois fundamentos base orientaram a realização de nossa experiência, sendo eles a i) participação dos alunos nos ambientes virtuais e os ii) diálogos. A virtualização das oficinas de Alfin com os dois grupos de alunos podem produzir alguns benefícios se for levado em conta que há uma tendência de que o comportamento dos jovens seja “mais aberto”, o que faz com que confrontemos a interatividade, bem

<sup>6</sup> <http://geces.com.br/moodle/>

<sup>7</sup> Agradecemos a Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE), pela concessão da bolsa de Mestrado na modalidade CAPES/FAPITEC, e financiamento do projeto Núcleo de CT&I EB 'Criatividade e Literacia midiática e informacional para a docência e Formação Técnico Profissional', sob coordenação do Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares. Ambas as concessões desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPED, da Universidade Tiradentes.

como a troca de aprendizagem entre o real e o virtual em alguns pontos destacados pelos estudantes ao optarem por qual rede social escolher no momento de criar os grupos da oficina em cada escola.

Real	Virtual
- Flexibilidade de tempo	+ Flexibilidade de tempo
- Troca de multimídia	+ Troca de multimídia
- Mobilidade	+ Mobilidade

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS APONTADAS PELOS ALUNOS, SOBRE GRUPO VIRTUAL.

FUNTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Mais flexibilidade de tempo e mais mobilidade é um fator que tem gradativamente conquistado os usuários dos suportes digitais nas relações sócio profissionais, pessoais e de aprendizagem. Entre os dispositivos de comunicação com acesso à Internet, em ambas escolas, mais de 90% dos estudantes acessam as redes sociais digitais pelo smartphone, na EFAL, todos os alunos já tinham perfil cadastrado no Facebook no momento de criação do grupo, e no CAP apenas um estudante não tinha smartphone para acesso ao grupo no WhatsApp. A realidade destes jovens permite, portanto, maior mobilidade na interação de modo que grande maioria são usuários ativos das redes sociais digitais e a acessam por meio de dispositivos móveis.

A evolução dos dispositivos móveis nos dias de hoje é intensa e progressiva, a ponto de representar uma maior submersão no cotidiano social dos usuários destes dispositivos móveis, cabe a nós, assegurar que tal uso e interação sejam feitos com responsabilidade e seriedade (Gómez & Rodríguez 2015).

Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM), produzida pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, lançada em 2015, de 2014 (40%) para 2015 (66%) o brasileiro tem acessado a internet, cada vez mais, pelo smartphone, ainda segundo a PBM entre as redes sociais e os programas de trocas de mensagens instantâneas mais usadas pelos usuários de dispositivos móveis no Brasil, então o Facebook (83%), o WhatsApp (58%) e o Youtube (17%).

Além da mobilidade do uso cotidiano, a troca de multimídia também foi um fator que influenciou as decisões pelo uso das redes sociais digitais na oficina de Alfin pela facilidade no envio de imagens, vídeos, áudios e arquivos, promovida pelos dispositivos digitais. Na EFAL a decisão pela criação do grupo no Facebook foi unânime, já no CAP, o debate em torno da criação do grupo no Facebook ou WhatsApp gerou alguns relatos que merecem nossa atenção:

*“por que simplesmente no WhatsApp tem como compartilhar vídeo no qual vocês vão enviar pra gente, imagem etc” (Aluno 1)*

*“A gente mora distante da cidade, no interior. Aí lá a área não é tão boa, né, aí qualquer sinal de Internet que chega, chega mensagem no WhatsApp, mas se for entrar no Facebook, no Moodle, tem que carregar” (Aluno 2)*

*“Eu acho assim, o WhatsApp é uma coisa mais prática, onde varias pessoas usam diversas vezes ao dia. [...] Acho que é mais fácil a acessibilidade” (Aluna 3)*

Ao apresentarem pontos de vistas sobre as vantagens de criar um grupo para a oficina de Alfin no WhatsApp, os alunos destacaram alguns pontos de discussão de acordo com suas realidades sócio regionais. Ao destacar um viável e acessível compartilhamento de vídeos e fotos, o Aluno 1, reafirma uma possibilidade multimidiática de compartilhar conhecimento por meio da rede social digital.

No Facebook, bem como no Moodle também é possível à troca de experiências de aprendizagem e produção de conhecimento por meio de multimídias, no entanto, a partir da percepção do Aluno 2, a infraestrutura, em termos de acesso a uma rede de Internet banda larga somente possível no laboratório da instituição, faz com que no seu cotidiano, as informações e troca de experiências cheguem com mais exatidão e o permita uma melhor participação no grupo, por meio do WhatsApp, fato reforçado pela Aluna 3 ao destacar a fácil acessibilidade.

Em ambas as instituições de ensino, tivemos o cuidado de levar em conta a interface Cidadania/Novas Tecnologias de Informação, com o propósito de desvelar, a partir das escolhas digitais dos estudantes, quais relações de singularidade atravessam a nova realidade cultural digital em que vivemos em diferentes meios sociais, assim como “los procesos de acceso y apropiación local de la tecnocultura” (Sierra 2013, p. 18).

Ao postamos nos dois grupos de redes sociais digitais da oficina de Alfin algumas imagens, vídeos e links, com base em levantar uma troca de aprendizagem e diálogos em torno do que foi visto na oficina presencial, a fácil troca de comunicação permitiu que todos visualizassem as informações compartilhadas. Nos grupos os alunos se sentiram “mais abertos” a trocar experiências informacionais do cotidiano e expor suas opiniões sobre as propostas da oficina.

Em estudo realizado na Espanha, com base em identificar os sentidos de estudantes frente ao uso das redes sociais por meio de dispositivos móveis, Gómez & Martínez (2015) chegam à conclusão que os espaços virtuais de interação ajudam a superar a timidez de alguns sujeitos que não se sentem na mesma zona de conforto no modo de interação presencial. Sem dúvida, a vantagem de melhor interação em suportes digitais, auxiliando na superação da timidez de jovens, só pode ser um benefício se estendido às relações práticas da realidade (Gómez & Martínez 2015).

A superação da timidez e maior experiência com o uso da informação foi relatado, pelos estudantes, de forma mais clara no Moodle. Questionados se “informação demais atrapalha ou ajuda?”, Os alunos relataram uma maior preocupação com o fluxo de informação na sociedade atual e conscientização para a importância de ser competente em seu uso:

*“Eu acho que ajuda quando ha uma boa interpretação da informação, pois não adianta ter informação e não entender o quer dizer!!” (Aluna 4)*

*“informação nunca é demais devemos ter conhecimento das coisas, mas também temos que entender o que quer dizer essas informações.” (Aluna 5)*

*“se a pessoa tem pouco tempo pra pesquisar, a informação em excesso atrapalha pois a pessoa acaba se perdendo.” (Aluno 6)*

A interpretação da informação é um ponto determinante no relato das Alunas 4 e 5, ao, se verem diante de muita informação em suas buscas. Capacidade de interpretar a informação pesquisada é uma característica que não pode faltar na conscientização dos alunos sobre a Alfin.

Ao definir um sujeito competente em informação como aquele que é capaz de localizar, avaliar e usar efetivamente uma informação, de modo a comunica-la, gerando novos conhecimentos para auxiliar a si mesmo e a outros sujeitos, a American Library Association (ALA 1989), insere o ato de interpretar como fundamento base no uso da informação. Além da ALA, já no século XXI, Dudziak (2001) reafirma a importância de um sujeito competente em informação, como aquele que, diante da necessidade de buscar informação, interpreta, avalia, organiza, e usa a informação pesquisada com competências que o mantenha em uma aprendizagem ao longo da vida em diferentes suportes.

A preocupação com o pouco tempo para pesquisar informação, relatado pelo Aluno 6, também é um fator presente entre as atividades profissionais, pessoais e de aprendizagem na sociedade da informação. A falta de tempo para realizar uma pesquisa por informação pode ser justificada em vários aspectos, tendo em vista o cotidiano de cada sujeito. No entanto a falta de estratégias e objetividade para traçar planos de busca, pode acarretar perda de tempo no momento da pesquisa, pois, num contexto em que o tempo se torna um bem escasso, competências informacionais podem auxiliar em uma pesquisa rápida e de qualidade.

Os alunos puderam trocar experiências de aprendizagem por meio de relatos em redes sociais e ambiente virtual de aprendizagem Moodle, de forma que pudemos perceber alguns níveis de participação e significância de dois espaços diferentes de aprendizagem. Nas redes sociais (Facebook e WhatsApp), os alunos expressaram suas experiências e opiniões em torno da proposta de Alfin, com certa liberdade de acesso, uso, superficialidade nos diálogos e pouco uso de palavras concretas relacionadas à Alfin. No ambiente virtual de aprendizagem pudemos perceber que apesar do pouco acesso – por motivos de interesse e infraestrutura –, os alunos que participaram da plataforma, fizeram seu uso de forma objetiva, aprofundando-se nas discussões propostas, no entanto com certo comportamento de restrição a liberdade de “ousar” além do solicitado nos tópicos discussões.

## 5. CONCLUSÕES

Neste estudo, percebemos a dificuldade que os alunos demonstraram em utilizar o Moodle da oficina em Alfin de forma confortável e livre, de modo a explorar além das solicitações estabelecidas nas atividades. No entanto, nesta mesma plataforma foi constatada uma participação mais efetiva, direta e aprofundada em termos de debates e troca de experiências, fato este, não constatado nos grupos do Facebook e WhatsApp. Por outro lado, os alunos apontam o uso das redes sociais na aprendizagem como dispositivos que permitem acessibilidade sem um rigor de horário letivo, uma maior troca de multimídia e mais mobilidade.

Apesar de não terem focado e abordado as discussões com profundidade e clareza nas redes sociais, os alunos se sentiram na autonomia de utilizar diferentes linguagens audiovisuais para trocar experiências informacionais de seus cotidianos. No Moodle puderam por em prática, as propostas de estender a aprendizagem em Alfin além do encontro presencial, participando das discussões com seus relatos pessoais em torno da informação na sociedade atual.

Estes resultados servem de referência para possamos analisar o motivo pelo qual os espaços de aprendizagem, como o Moodle, se tornam espaços menos interativos, com restrição de autonomia no uso efetivo das TDIC, e as redes sociais digitais, tão próximas do cotidiano destes jovens, não estão sendo efetivamente aproveitadas, também, em contextos de aprendizagem abertos.

## 6. REFERÊNCIAS

- American Library Association (1989). Comitê Presencial sobre Information Literacy. Relatório Final. Disponível a partir de: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>. [12 julho de 2014].
- Andrade, L & Linhares, R (2015). As necessidades informacionais na universidade: um estudo exploratório com alunos da modalidade à distância na Universidade Tiradentes/Brasil. Pesquisa científica e inovação: desafios para o jovem pesquisador, Aracaju: EDUNIT, v. 1, p. 123-140.

- Area, M (2010). Multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. Boletín la Asoc. Andaluza Bibl, p. 39–52.
- Barbosa, J (2010). O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro.
- Blanchot, M (2005). O livro por vir. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (2015). Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília : Secom, p. 153. Disponível a partir de: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>. [13 junho de 2016].
- Brasil (2011). Regula o acesso a informação. Brasília, cap. 2. Disponível a partir de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm). [27 junho de 2016].
- Calvino, I (1990). Seis propostas para o próximo milênio. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras.
- Castells, M. (1999). A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra.
- Chartier, R (2014). A mão do autor e a mente do editor. Tradução: Schlesinger, George. São Paulo: Edunesp.
- Declaración de la Habana: 15 Acciones de Alfin (2012) In: Seminario ALFIN/Iberoamérica.
- Dudziak, E (2001). A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas. Literacy.
- Flores, J et al. (2016). Facebook como espacio para compartir aprendizajes entre grupos de alumnos de distintas universidades. Vol. 15(2), RELATEC, p. 55-66.
- Gómez, G & Rodríguez, M (2015). Redes sociales y dispositivos móviles em la comunicación de los estudiantes de educación secundaria. Profesorado, p. 306-324.
- Kuhn, T (2007). A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectivas.
- Prodanov, C (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.
- Minayo, M (2001). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Sierra, F (2013). Ciudadania, tecnologia y cultura. In: Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital. Barcelona, Espanha: Gedisa.
- Thomas, S et al. (2016). Transliteracy: Crossing divides. In: First Monday, Vol. 12. Disponível a partir de: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>. [13 junho de 2016].
- UNICEF (1990). A convenção sobre os direitos das crianças. Relatório Final.
- Wilson, C et al. (2014). Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professor. – Brasília: UNESCO, UFTM, p. 194. Disponível a partir de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>. [24 janeiro de 2014].





# COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMPUTAÇÃO: EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

**Marcia Marques, Benedito Medeiros Neto, Mónica Peres**

Universidade de Brasília

## **Resumo**

O objetivo deste artigo é apresentar os primeiros resultados de uma experiência de ensino, pesquisa e extensão feita a partir da reflexão sobre a dimensão pragmática, para pessoas e coisas, da imbricada relação que Comunicação, Informação e Computação mantêm na sociedade presente, em rede, e também na perspectiva do futuro, com a consolidação da Economia Digital. Este trabalho se faz a partir da perspectiva de experimentação interdisciplinar na Faculdade de Comunicação, da Universidade de Brasília, desde o segundo semestre de 2015, em torno de pesquisas aplicadas à gestão da memória e que envolvem professores, alunos e servidores destes três campos do conhecimento. Também se relaciona com a experiência de formação de competências ou literacias via dispositivos móveis na educação popular por meio de projetos colaborativos orientados pela UnB nas cidades de Paranoá e Itapoã, de regiões periféricas do Distrito Federal. A interdisciplinaridade é marcada, nesta década, pela comunicação e computação ubíqua, pela convergência dos canais de comunicação e mídias, crescimento exponencial de informação e conhecimento que movem a nova economia digital, expansão da mobilidade das redes on-line, e o crescente número de dispositivos móveis e computação em nuvem, que se utilizam da linguagem animaverbivocovisual (movimento, texto, som e imagem) como forma amalgamada de expressão nestes ambientes digitais.

**Palavra-chave:** alfin, interdisciplinaridade, comunicação, informação, computação

## 1. INTRODUÇÃO

O bjetivo deste artigo é apresentar os primeiros resultados de uma experiência de ensino, pesquisa e extensão feita a partir da reflexão sobre a dimensão pragmática, para pessoas e coisas, da imbricada relação que Comunicação, Informação e Computação mantêm na sociedade presente, em rede, e também na perspectiva do futuro, com a consolidação da Economia Digital. Este trabalho se faz a partir da perspectiva de experimentação interdisciplinar na Faculdade de Comunicação, da Universidade de Brasília, desde o segundo semestre de 2015, em torno de pesquisas aplicadas à gestão da memória e que envolvem professores, alunos e servidores destes três campos do conhecimento.

Nos últimos 25 anos do século XX, a economia passou por uma transição potencializada pela informação e conhecimento, tornou-se global e distribuída em rede, fortemente direcionada para o setor de serviços. Ainda que as tecnologias tenham criado condições para a ampliação do conhecimento no planeta, elas ainda são utilizadas com mais intensidade por um pequeno grupo com objetivos particulares, apropriadas por alguns Estados, por algumas empresas ou pelo terceiro setor, o que aprofunda a desigualdade (SANTOS, 2011, MARQUES, 2015).

Vivemos a era da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), também denominada fluida, pós-modernidade, última modernidade, hipermodernidade ou apenas “hiper” tudo. Ela é marcada pela comunicação e computação ubíqua, pelo crescimento exponencial de informação e conhecimento que movem a economia digital, pela expansão da mobilidade das redes on-line e pelo crescente número de dispositivos móveis. Em 2017, os telefones celulares alcançarão a marca de 2 bilhões de remessas. década, segundo o Gartner Group<sup>1</sup>. A conexão das “coisas”, ou internet das coisas, tem se ampliado mesmo em países com carências sociais básicas. Como consequência, no campo científico, evidencia-se a necessidade de aprofundar investigações e pesquisas sobre este complexo ambiente híbrido, fluido, ubíquo, e convergente.

*Poder falar com máquinas inteligentes, estar grudado em celulares, pairar por aí no ciberespaço é misturar nossa humanidade com objetos performativos, ao mesmo tempo fascinantes e desconcertantes. (DEMO, 2012, p. 94)*

As primeiras décadas do século XXI são marcadas por uma economia global que se constitui de trocas e fluxos quase instantâneos de informação, capital e comunicação cultural: tem lógica de organização que independe da localização; abrangência global; está organizada em rede; tem cultura de virtualidade real; e a característica da transformação permanente das condições materiais da vida, do espaço e do tempo (SANTAELLA; LEMOS, 2010; MARQUES, 2015).

Para além das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as redes mediadas por computadores, com uso mais intensivo de dispositivos móveis, envolvem a linguagem algorítmica e a websemântica, e pede uma denominação que abarque a relação interdisciplinar-chave, a CIC – Comunicação, Informação e Computação. Neste contexto, as disciplinas dos campos da Ciência da Informação, da Comunicação e da Ciência da Computação, quando em conjunto, podem ser vistas como formadoras, amalgamadoras e organizadoras de relações de comunicação e de informação nas redes sociais em ambientes mediadas por dispositivos tecnológicos.

Ainda que mantenham as especificidades, essas disciplinas, quando articuladas, proporcionam múltiplos pontos de observação para avaliar, planejar, executar e acompanhar processos em rede mediadas pela computação, que envolve aparatos, linguagens, programação. Esta ação colaborativa entre os campos também oferece múltiplos pontos de vista para promover a reflexão sobre essas relações em rede que, por esta estrutura interconectada interdisciplinar, comporta uma proposta de construção colaborativa de

---

<sup>1</sup> <http://idgnow.com.br/mobilidade/2015/09/25/usuarios-estao-trocando-menos-de-smartphones-e-tablets-diz-gartner/>.

conhecimento. Esta proposta alinha-se às imposições éticas do saber como inscrito na Carta da Transdisciplinaridade<sup>2</sup> (NICOLESCU; MORIN; LIMA de FREITAS, 1994), documento que indicou rumos para o saber no século XXI. Estas ciências, e suas áreas de conhecimento, têm na mediação a melhor prática, além de serem multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares por natureza.

A intermediação da informação não é algo que possui uma linearidade, nem significa que a influência de um ator mediador no processo de comunicação seja cristalizada. O conceito de intermediação, quando se analisa na perspectiva estatística da Análise de Redes Sociais<sup>3</sup>, diz respeito aos papéis que podem ser desempenhados por atores ou grupo de atores em rede, que podem tanto facilitar quanto atuar para constranger o fluxo de relações, de comunicação de informação (NOOY et al, 2005) numa rede.

Demo (2012) diferencia este ator em dois tipos: intermediadores, responsáveis pelo transporte de significado de forma linear, sem transformação; e mediadores, atores múltiplos e híbridos, que deslançam dinâmicas e agem de modo performativo e transformador. Para Martín-Barbero (in SIGNATES, 1998), são mediadores os agentes que atuam como seletores de conteúdos e de formas de diferentes procedências e que também atuam como construtores de nexos em instituição e lugar social definido. (MARQUES, 2015) O filósofo Bruno Latour na obra “Jamais fomos modernos”, de 2009, observa que vivemos uma revolução que éramos incapazes de fazer e que agora está presente na ciência, na técnica, na política ou filosofia. Há uma acelerada convergência dos meios de comunicação, com reflexo nas ciências em campos afins. Por este movimento acentuado e que se universaliza com uso de diferentes dispositivos de acesso, participa-se, até compulsoriamente, de uma sociedade conectada.

## 2. UM MAPA DE CONVIVÊNCIA ENTRE OS TRÊS CAMPOS DO CONHECIMENTO: COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMPUTAÇÃO (CIC)

Para alcançar a interação dos campos, torna-se necessário observar a perspectiva de cada um deles neste imbricamento de conhecimentos, e avançar do conceito de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), para a relação interdisciplinar de CIC (Comunicação, Informação e Computação). À Comunicação cabe promover uma relação de entendimento – de navegação, de busca, de troca, de sentido. Comunicação vem do latim: *communicare* – tornar comum, partilhar, trocar opiniões – e *communicatio* – participação, no sentido de troca de mensagens, intercâmbio de informações e notícias, procedimentos interativos desta troca. É difícil separar informação e comunicação:

*...a mesma dificuldade que se tem em separar forma e conteúdo subsiste na distinção entre comunicação e informação, sobretudo porque não se deve procurar definir uma ou outra pelo que ela é, e sim para que serve, incorporando-a à sua própria natureza de ação acabada. Desse modo, pode-se facilmente compreender que uma informação, em si, nada significa, nada tem de informação se ninguém é informado ou se a informação recebida pode ser inutilizada por quem a recebe – e isso é o que ocorre, também, com uma comunicação. (BAHIA, 2010, p. 88)*

O verbete comunicação ocupa 17 páginas do Dicionário de Comunicação (RABAÇA; BARBOSA, 2001): é a ação, o processo de relação entre indivíduos e/ou grupo de indivíduos e/ou redes de indivíduos; é o resultado deste processo; também é o conjunto de conhecimentos sobre esses processos; é a disciplina que trata desses conhecimentos; é, igualmente, atividade profissional com muitas especializações – como jornalismo, publicidade – e fronteiras fluidas de campos do conhecimento que envolve.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>. Acesso em fev. 2016

<sup>3</sup> Análise de Redes Sociais, metodologia de caráter estatístico que observa as redes pelas relações entre os atores.

Os estudos sobre Comunicação são tão antigos quanto a Filosofia, os problemas deste campo foram abordados por Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), ao tratar da retórica voltada à natureza da comunicação; nas primeiras décadas do século XX, o debate em torno do tema aparece como suplemento à Filosofia para responder aos aspectos da sociedade industrial e a partir das décadas de 1940/1950 sobressaem-se as investigações em torno da emergência dos meios de comunicação de massa e da propaganda.

Para Saracevic (1996), pesquisador da Ciência da Informação, a palavra comunicação tem mais conotação, maior uso em muitos e diferenciados contextos e também tem mais motivos de confusão do que a palavra informação. Nesta observação ressalta que comunicação significa tanto o processo (como objeto de investigação) quanto o campo (onde este objeto é investigado). Saracevic defende o estreitamento de relações entre os campos da Ciência da Informação e da Comunicação, destacando que é crescente a compreensão de que o fenômeno da informação e os processos de comunicação devem ser estudados juntos.

A Ciência da Informação pode ser definida, como propôs Wersig (1997), como o conjunto de modelos desenvolvidos sob o ponto de vista do problema do uso do conhecimento nas condições pós-modernas de informatização. Há, como apontou Saracevic (1996), três características gerais da informação: é interdisciplinar; umbilicalmente ligada à Tecnologia da Informação; participante ativa e deliberada da sociedade da informação. O conceito de “recuperação da informação” é cunhado inter-relacionado com o campo tecnológico: refere-se a capacidades de armazenamento, entrada de dados, transmissões externas, medidas em bits e megabytes e tem sua efetividade avaliada pela relevância dos documentos, o que se dá no campo do sentido. Nascida em torno dos anos 1950, a Ciência da Informação tem componente de ciência pura, na pesquisa dos fundamentos, e componente de ciência aplicada, no desenvolvimento de produtos e serviços.

Buckland (1991), ao categorizar a informação em três instâncias – como coisa, como processo e como conhecimento – propôs orientá-la à resolução de processos, no campo social e tecnológico. Ao abordar a questão a partir de perspectiva de relações interdisciplinares, muitas teorias e abordagens em Ciência da Informação vêm de outras áreas do conhecimento. Capurro e Jørlund (2007) ressaltam, em artigo sobre o conceito de informação, que quase toda disciplina científica utiliza este conceito, seja no campo das ciências naturais, seja no das ciências humanas. No primeiro caso, incluem-se a matemática (com ênfase na Teoria Matemática da Comunicação, de Shannon e Weaver), a física e a física quântica, a biologia. No segundo, as disciplinas focadas no papel do indivíduo e da sociedade do conhecimento. Os autores destacam o papel da Ciência da Informação no trabalho em rede de disciplinas e metadisciplinas que lidam com comunicação, tecnologia, sistemas e processos. Capurro, em texto recente, aponta a irrelevância que divisões ou oposições entre as disciplinas podem ter, em razão deste campo híbrido em que a informação transita:

En este contexto es importante observar que las divisiones u oposiciones *entre informática, ciencia de la información, biblioteconomía, archivística y museología van perdiendo cada vez más su relevancia* (CAPURRO, 2014)

Os usos das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC aceleram o ritmo de vida e podem abarcar o cotidiano mais trivial do indivíduo, como por exemplo ter competência computacional frente a um caixa automático do lado de fora da agência bancária, ou a um terminal de transporte, ou ser capaz de fazer sozinho o seu “check-in” em um aeroporto, estação de trem, ou no dispositivo móvel (celular, tablet, notebook). A eclosão da comunicação e troca de informação das redes sociais em ambientes digitais é fruto da multiplicação de possibilidades e facilidades de utilização de suportes fixos ou móveis com conexão imediata para textos, imagens, som e vídeo. É possível acessar informação em tempo real, interagir com ela – comentar e compartilhar – ou mesmo participar de uma disputa mundial de jogos eletrônicos.

Ao estudar o reflexo da inovação tecnológica para o campo da comunicação em relação aos movimentos sociais, Martín-Barbero destacou, em 2004, o fato de as tecnologias operarem ativamente sobre a realidade socioeconômica que a demanda e desenha. A perspectiva ou reflexão não pode ser outra, deve-se acreditar que pessoas em estado de vulnerabilidade, nos países em desenvolvimento, têm na apropriação das TIC uma alternativa viável de crescimento cognitivo e ganho de habilidade para os desafios das novas mídias da comunicação. Mas restaria saber se a melhoria deste bem-estar, saúde e educação estaria assegurada e se a participação democrática seria o contorno final após a inclusão digital e informacional destes indivíduos anteriormente excluídos (Castells et al, 2007; Medeiros Neto, 2012).

Os computadores, no final do século passado, aumentaram a capacidade de fazer a computação de dados e textos, e, a partir de dados e informação computados, a internet levou a informação e o conhecimento para mais perto das pessoas, em casa ou no trabalho, primeiro por meio do fio de cobre e depois pela fibra ótica. A expectativa é de que, em pouco tempo, a universalização dos celulares e a presença da rede permitam ao usuário em qualquer lugar, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo ter acesso aos sistemas de informação. Este tema é uma das preocupações da Ciência da Informação, do ponto de vista da estrutura de organização para permitir o acesso a dados e informações, e da Ciência da Computação, a partir do prisma de quem deve proporcionar à rede as conexões necessárias e serviços de acesso a fontes e bases de referências.

Esta aproximação entre as duas ciências – Informação e Computação – por um lado traz um ganho social importante em termos de ampliação da capacidade de conhecimento coletivo, e de produção de conhecimento a partir de uma inteligência coletiva. Por outro, ainda há necessidade de ajustar este relacionamento no campo científico, a partir da construção de conceitos comuns – ou de equivalências – que melhorem a comunicação entre ambas. A esta relação, deve, juntar-se, ainda, a Comunicação, também transversal às questões que envolvem a busca, acesso, uso e propagação da informação e as relações de indivíduos e grupos de indivíduos em redes digitais.

Outra questão importante, que se reflete na confluência dos três campos aqui analisados, é que a Comunicação é bilateral, exige troca – é transmissão e é recepção – entre indivíduos/grupos/redes. Ao analisar a estrutura e funcionamento do discurso – do homem (o animal que fala) pelo uso da retórica (a arte da persuasão) – Aristóteles oferece o modelo zero da comunicação: locutor, o indivíduo (ou indivíduos) que produz a mensagem; discurso, o que o locutor produz para transmitir informações, idéias; ouvinte, aquele que ouve ou a quem se destina a mensagem.

A relação entre as pessoas nas redes – digitais, ou físicas – se dá por meio da comunicação. O conceito de aldeia global, cunhado por McLuhan nos anos 1960, é uma realidade para a tecnologia e para a informação, mas não se pode falar em informação sem comunicação, sem a relação com o outro, sem a relação – com sintonia ou não – entre emissor e receptor. A segunda metade do século XX foi de investimento em TIC, que devem ser vistas como parte das redes, como atores (LATOURET, 1996; DEMO, 2012) que podem funcionar como facilitadores ou complicadores da comunicação.

*Onipresentes em nossas vidas, as tecnologias desempenham papel essencial na emancipação individual e coletiva. Paradoxalmente, em um mundo saturado por informação, esta onipresença não é suficiente para reduzir as dificuldades lógicas para a comunicação. Não basta informar sempre mais, muita informação torna a comunicação mais difícil (WOLTON, 2010, p. 12). Por esta ótica, informação se concentra em mensagem, conteúdo, forma e meio; comunicação é relação: na comunicação, o mais simples tem a ver com informação e tecnologia e o mais complexo com o indivíduo e as sociedades. A comunicação diz respeito às relações em sociedade. (MARQUES, 2015, p. 96)*

A ubiquidade na computação afeta a cognição, produz repercussões cruciais na educação, segundo a autora, e permite novas maneiras de processar a cultura. As relações sociais com suporte na computação

implicam novos hábitos mentais no cotidiano do cidadão, que é compulsoriamente desafiado a aprender, permanentemente, ao longo da vida. Este novo quadro coloca em xeque o sistema educacional no formato em que se encontra organizado, a partir de uma lógica cartesiana, de conhecimento compartimentado, em um planeta de relações fluidas, conectado, que produz colaborativamente, em rede.

### 3. AS PERSPECTIVAS DA DESEJADA INTERDISCIPLINARIDADE

O certo é que nossas vidas transitam de uma sociedade industrial para uma sociedade futura com predominância de serviços, evidentemente, passando pelo surgimento da Informação em massa nos repositórios com suporte computacional em nuvem, crescimento do fluxo informacional em todos segmentos da população, crescimento exponencial de usuários de dispositivos móveis, aprendizado permanente dentro e fora da escolas, comunicação ubíqua, convergência das mídias e “transmídias” (voz, texto, imagem, som e vídeos), e formação da inteligência coletiva, quase sempre indo do singular e homogêneo para o geral e heterogênea

Os visionários e os que ganham dinheiro com a venda de tecnologia e serviços adoram fazer previsão visando lucros, mas algo pitoresco sempre acontece, como por exemplo, a Web 1.0 caracterizou-se por melhorar com a chegada e pela diferenciação com a Web 2.0, mesmo assim, é tentadora esta prática de prognóstico ou de desenhar os dias vindouros, sabendo-se que jamais deixará de ser um terreno movediço, apenas uma alerta. Algo que já acontece hoje com as tentativas de caracterização da Web 3.0.

#### 3.1 A COMUNICAÇÃO UBÍQUA NA PERSPECTIVAS DOS SERVIÇOS

A computação em nuvem, entendida como o fornecimento de recursos de computação à distância, via internet, é uma tendência que fortalece a chegada da Web 3.0, mas isto acontece em passos e caminhos diferentes (Lévy, 2014). O mundo empresarial aos poucos adota a computação em nuvem e os arranjos econômicos correm para oferecer estes serviços. Mas, por que isto é significativo? Simplesmente porque os serviços de informação e comunicação são a cada dia mais mediados pela tecnologia digital, e a computação em nuvem é um segmento das TIC para facilitar a prestação deste serviço em conjunto. Pode-se citar outros serviços como os financeiros, médicos ou de saúde, como também no âmbito da sociedade discute-se o uso das TIC para apoiar a participação política e democrática dos cidadãos e cidadãs, bem como a necessidade de definir um redesenho do modelo de representatividade parlamentar. A lista vai crescendo com convergência, ganham com esta mediação de um ou mais segmentos das TIC, e são favorecidos pelos hibridismo, convergência e mobilidade. Hoje, equipado de navegador Web com ligação com a internet, a nuvem permite que os usuários tenham acesso aos serviços de qualquer lugar, a qualquer hora, e de qualquer dispositivo.

Outra tendência para indivíduos, comunidades e organizações será custear apenas os serviços que usam, e não o rateio das estruturas que lhes oferece o mesmo, revendo costumeiro papel de proprietário, para divisor de todos custos, para usuário do serviço. Estes tipos de entendimento e comportamentos já são amplamente aceitos pelos usuários domésticos e pequenas empresas de telecomunicações e de tecnologia da informação, que aos poucos vai ganhar espaços em outras partes da economia. A meta ou “the bussines” parece ser a de buscar oferecer serviços direto aos usuários, e conseqüentemente, aumentar a possibilidade de utilização da Web, rede de computadores e informações nas grande bases de dados como partida, inteligência coletiva de Lévy (2014).

A pesquisa no Cedoc/FAC parte desta perspectiva para a organização dos dados e a gestão da memória da FAC para no futuro transformar-se em espaço colaborativo de organização da informação acadêmica e dos produtos resultantes do trabalho de ensino, pesquisa e extensão na faculdade.

### 3.2 “WHAT IS THE FUTURE OF MOBILE LEARNING IN EDUCATION?”

Voltando-se à perspectiva do aluno e do professor na nova sociedade de alta mobilidade, para tentar responder à pergunta: What is the future of mobile learning in education? Santaella (2013) se fixa nas repercussões dos processos de comunicação ubíqua na cultura e na educação, para afirmar que eles realizam suas tarefas em situações fluidas, múltiplas camadas, e não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaço-temporais efetuados pelos indivíduos.

O que se divisa como expectativa da sociedade para o futuro é o melhor acesso e uso da informação, o aproveitamento da ubiquidade, convergência da comunicação e a presença do poder de cálculo da computação (a linguagem algorítmica), e a não confirmação do conhecimento ampliado e disponível para todas as classes da sociedade. O fato é que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) que rodeiam o ser humano, e as suas interfaces que se adaptam a cada dia, para, algumas vezes, serem integradas no próprio corpo.

### 3.3 A LINGUAGEM ALGORÍTMICA

Estamos agora no início de uma quarta revolução, segundo Lévy (2014) da sociedade interconectada e as redes quase onipresentes, a maioria das pessoas vive em ambientes repletos de símbolos – ou seja, de dados – de todos os tipos (música, voz, imagens, textos, programas, etc.) que estão sendo transformados automaticamente por algoritmos. Com a democratização da análise de mega dados, as próximas gerações verão o advento de uma nova revolução científica, mas desta vez nas ciências sociais e humanas. A nova ciência humana será baseada na riqueza de dados produzidos por comunidades humanas e um crescente poder da computação. Isto levará, num plano ideal, à inteligência coletiva reflexiva, onde as pessoas vão se apropriar da análise de dados e onde os sujeitos e objetos de conhecimento serão as próprias comunidades humanas.

No meio algorítmico, a comunicação torna-se uma colaboração entre pares para criar, categorizar, criticar, organizar, ler, promover e analisar os dados por meio de ferramentas algorítmicas. Não há mais nenhuma autoridade transcendente e é por isso que o pensamento crítico e a responsabilidade são tão importantes de serem desenvolvidos. Mesmo que as pessoas dialoguem e falem umas com as outras, o principal canal de comunicação é a própria memória comum, uma memória que todos transformam e exploram. Habilidades em análise de dados estão no cerne da nova alfabetização algorítmica<sup>4</sup>.

### 3.4 REQUISITO PARA NOVA CIDADANIA (E-CIDADANIA)

Domenico de Masi (2013) retrata este contexto como parte da sua perspectiva, e como requisito para nova cidadania (e-cidadania), tendo a competência em informação, computação e comunicação como figura de mérito (MEDEIROS NETO, 2015a). Para ele, no plano social, emerge da necessidade de superar, através da meritocracia e da igualdade de oportunidades, uma possível reconfiguração das tradicionais democracias ocidentais, freando os grupos de interesse, e equilibrando o egoísmo liberal e o materialismo marxista.

## 4. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2001. 258p.

BECKER, Maria Lúcia. *Inclusão Digital e Cidadania – As possibilidades e as ilusões da solução tecnológica*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009. p. 200.

<sup>4</sup> Vide Pierre Lévy: <http://www.fronteiras.com/noticias/pierre-levy-ou-voce-domina-o-algoritmo-do-facebook-ou-ele-te-domina>

- BUCKLAND, M. K. Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science*, Maryland, EUA, p. 351-360, Jun. 1991.
- CAPURRO, R.; HJØRLAND, B. O conceito de informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 12, no 1, p. 148-207, jan/abr. Belo Horizonte, 2007.
- CASTELLS, Manuel; FERNANDEZ-ARDEVOL, M.; LINCHUAN, Qiu, J.; SEY, Araba. *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Ariel-Fundación Telefónica, 2007. Disponível em <http://www.eumed.net/libros/2007c/indice.htm>. Acesso 29 de outubro de 2012.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de Indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: ZAHAR. 2013. 271 p. CORTINA, Adela. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. Trad. de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005. p. 210.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública - Investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*. São Paulo: Editor Unesp. 2014. 565p.
- LATOUR, B. "Om aktor-netvaerksteroi. Nogle fa afklaringer og mere end nogle fa forviklinger". *Philosophia*, v. 25, n.º crit en article written in 1990]. version anglaise (English version) in *Soziale Welt*, v. 47, p. 369-381, 1996. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf>>.
- LEMOS, André. *Mobile Communication and New Sense of Places: a critique of spatialization in cyberculture*, in *Galaxia*, n. 18, dezembro de 2008, SP, PUC-SP., ISSN. 1519311X., pp. 91-108. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1914/1177>. Acesso em 12 dezembro de 2014.
- LEMOS, André; JOSGRILBERG, Fábio (Orgs.). *Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet – Em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: PAULUS. 2010. p. 258
- LÉVY, Pierre. *A esfera semântica. Tomo1: computação, cognição e economia da informação*. São Paulo: Annablume, 2014. 518p.
- MARQUES, M. *Modelo de ação comunicativa e de informação para redes sociais em ambientes digitais*. 2015. 212, [140] f., il. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18143>
- MEDEIROS NETO, B.; MIRANDA, A. L. C. *Impacts of the workshops, qualifying and mediation of multipliers and sessions with users of digital inclusion programs in Brazil: an assessment from a multivariate analysis*. *Revista General de Información y Documentación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011.
- MEDEIROS NETO, B.; BRANDÃO, M. F. R. *Ganhos e obstáculos na Formação de Tutores Universitários e líderes comunitários como mediadores: No Paranoá e Itapoã/DF/Brasil, com uso intensivo de TI*. VII Encontro Ibérico EDICIC 2015, Madrid, novembro 16, 2015 – novembro 17, 2015.
- MEDEIROS NETO, B. *From Information Society to Community Service: The Birth of E-Citizenship*. In PASSARELLI, B.; STRAUBHAAR, J.; CUEVAS, A. *Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas*. Hershey, USA. IGI Global. 2015a.



- MEDEIROS NETO, B. As contribuições de projetos colaborativos de ubiquidade, convergência, hibridismo na mobilidade informacional de um território. Submetido à Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação. Faculdade de Ciência da Informação. UnB. 2015b.
- MEDEIROS NETO, B.; MIRANDA, Antonio. Modelo de evaluación de la inclusión digital, informacional y social – MAVIDIS – de usuarios de la sociedad de la información apoyado en los indicadores y métricas para Brasil Mediação. Revista Ciência da Informação/IBICT. 2015PASSARELLI, B. Literacias emergente nas redes sociais: Estado da arte e pesquisa qualitativas no Observatório da Cultura Digital. In: PASSARELLI, P.; AZEVEDO, J. (Orgs.). Atores em rede – olhares luso-brasileiros. São Paulo: Editora Senac, 2010. p. 254
- PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; FRANCISCO, R. E. B. Netnografia no Programa de Inclusão Digital Acesso SP.Comunicação & Educação, v. 17, n. 1. Jan./jun. 2012, p. 13-22.
- PASSARELLI, B. & JUNQUEIRA, A. H. Gerações interativas no Brasil: crianças e adolescentes diante das telas. São Paulo: Fundação Telefônica Brasil/Escola do Futuro (USP), 2012. 424p.
- PASSARELLI, B. Do analógico ao digital #tudojuntomisturado. Juventude conectada / organização Fundação Telefônica. São Paulo: Fundação Telefônica, 2014. Disponível em:<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/08/juventude-conectada-online-1.pdf>. Acesso em 26 de outubro de 2014.
- PIENIZ, Mônica; SILVEIRA, Ada. Apropriação da web como meio para o exercício da cidadania: expressões de identidade culturais ligados a território. Em MORIGI, V.; GIRARDI, I. & ALMEIDA, C (Coord.) Comunicação, Informação e Cidadania - Refletindo práticas e contextos. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- SANTAELLA, L. Ecologia pluralista da comunicação – conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTAELLA, L. Comunicação ubíqua – Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SARACEVIC, T. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 1, no 1, p. 41-62, jan./jun. 1996
- SORJ, Bernardo. Latin America's Elusive Democracies. [s.n], Tem Edelstein Center for Social Research. (E-Books Series 2, May 2007). Disponível em:<<http://www.bernardosorj.com/pdf/e-book02-eng.pdf>>. Acesso em: 31 março 2009.



# MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS BIBLIOTECÁRIOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO DISTRITO FEDERAL (BRASIL)

**Cecilia Morena María da Silva**

Universidade de Brasília

## **Resumo**

O estudo pretendeu mapear as competências profissionais necessárias ao desempenho das atividades dos bibliotecários que atuam na rede federal de ensino profissional e tecnológico do Distrito Federal, a partir da percepção desses profissionais. Para atingir o objetivo proposto, adotou-se uma base teórica voltada à contextualização das abordagens contemporâneas sobre a noção de competência e mapeamento de competências e um estudo da literatura na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação sobre perfil e competências do bibliotecário. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso, de abordagem descritiva e caráter quanti-qualitativo. As informações foram coletadas por meio de um questionário semiestruturado, composto de perguntas abertas e fechadas e de um roteiro de entrevista, realizado após a aplicação do questionário. Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, no intuito de levantar as variáveis aplicáveis aos objetivos propostos. Por meio da aplicação do questionário e posterior entrevista com os bibliotecários, aliado à pesquisa documental, obteve-se o diagnóstico que permitiu mapear as competências e o perfil dos bibliotecários. Em relação ao perfil, foi possível reconhecer, dentre outros fatores, uma população jovem de profissionais atuando na Rede, sendo a maioria do sexo feminino e detentora de formação acadêmica complementar. O mapeamento das competências possibilitou detectar maiores aptidões relacionadas às competências em comunicação e expressão e competências gerenciais dos bibliotecários. Por fim, concluiu-se que as competências mapeadas estão de acordo com os objetivos institucionais da rede federal de ensino profissional e tecnológico do Distrito Federal.

**Palavra-chave:** Competências Profissionais. Informação Tecnológica. Mapeamento de Competências. Perfil Profissional. Profissional da Informação.

## **Abstract**

The study sought to map the professional skills necessary for the performance of activities of librarians working in the federal network of vocational and technological education in the Federal District (Brazil), from the perception of these professionals. To achieve this purpose, it adopted a theoretical foundation focused on the contextualization of contemporary approaches to the notion of competence and mapping skills and a study of literature in the field of Library and Information Science on profile and librarian skills. Methodologically, it is a case study, descriptive approach and quantitative-qualitative. The information was collected through a semi-structured questionnaire composed of open and closed questions and an interview script, performed after the administration of the questionnaire. For the development of data collection instruments were carried out bibliographic and documentary research in order to raise the variables applicable to the proposed objectives. Through the questionnaire and subsequent interview with librarians, combined with documentary research, we got the diagnosis that allowed mapping the skills and profile of librarians. Regarding the profile, it was possible to recognize, among other factors, a

young population of professionals working in the network, mostly female and holds additional academic training. The mapping of competencies was capable to detect greater skills related to communication and expression skills and managerial skills of librarians. Finally, it was concluded that the mapped competencies are in accordance with the institutional objectives of the federal network of vocational and technological education in the Federal District.

**Keywords:** Professional Competencies. Professional Profile. Information Professional. Librarian. Technological Information. Federal Network of Vocational and Technological Education.

## 1. INTRODUÇÃO

**N**a última década do século XX, o Brasil presenciou uma série de transformações em seu cenário político, social e econômico. Isso se deve, em grande parte, aos significativos avanços ocorridos em termos de produção de informação e geração de conhecimento.

Nesse contexto de transformação da sociedade por intermédio da informação e do conhecimento é que se inserem os Institutos de Educação Profissional e Tecnológica brasileiros, que têm por função oferecer cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, que estão regulamentados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Os Institutos Federais têm como missão responder às crescentes demandas por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Atuam em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com foco no desenvolvimento integral do cidadão trabalhador e articulam os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2014).

Imersas nesse âmbito de transferência da informação e produção de conhecimento, encontram-se as bibliotecas da rede federal de educação profissional e tecnológica. Para esta pesquisa foram estudadas aquelas pertencentes à rede do Distrito Federal e os bibliotecários que nelas atuam.

No ambiente acadêmico, as bibliotecas possuem o papel de atender, principalmente, às necessidades específicas de ensino, pesquisa e extensão da comunidade e fornecem os mais variados tipos de informação, em diferentes campos do saber científico, o que requer do profissional que atua nesse tipo de biblioteca a posse de certas características pessoais, além de competências gerais e específicas que estejam diretamente relacionadas a esse segmento, para que desenvolva suas funções de maneira eficiente.

A partir da percepção dessas necessidades específicas da área de educação profissional e tecnológica, surgiram as dúvidas sobre quais seriam as competências necessárias ao profissional que atua nesse contexto e a motivação para realização da presente pesquisa. Com base no questionamento levantado, foi desenvolvido um estudo para identificar o perfil e mapear as competências dos bibliotecários que atuam na rede federal de educação profissional e tecnológica do Distrito Federal.

A pesquisa foi dividida em cinco tópicos, onde o primeiro, de caráter introdutório, apresenta uma breve contextualização da pesquisa, a justificativa do estudo e os objetivos que se pretenderam alcançar. O segundo tópico destina-se à revisão de literatura sobre o conceito de competência, competência do profissional da informação e mapeamento de competências. O terceiro e quarto tópicos tratam dos procedimentos metodológicos e resultados dos dados coletados. O quinto tópico traz as conclusões obtidas no estudo e apresenta, também, sugestões para pesquisas futuras.

## 2. AS ABORDAGENS SOBRE COMPETÊNCIA

Diferentes dimensões e abordagens sobre o conceito de competência têm se destacado tanto em âmbito organizacional quanto no acadêmico. Neste estudo, optou-se por mencionar autores que relacionam o conceito ao ambiente profissional, tendo em vista o foco da pesquisa.

As primeiras percepções a respeito da noção de competência foram apresentadas, em 1973, por David McClelland, psicólogo e pesquisador norte-americano, que concentrou sua proposição na ideia de que comportamentos que proporcionavam resultados socialmente úteis – como aqueles relacionados à performance do indivíduo no trabalho – seriam objeto de mensuração. McClelland publicou, então, o

artigo “Competence rather than Intelligence”, em que as habilidades mensuradas deveriam ser traduzidas em resultado social prático, o que ele denominou “competência” (Fleury & Fleury, 2001).

Em meio às teorias que versam sobre o tema “competência”, destacam-se duas importantes correntes de pensamento: uma americana, onde a competência, segundo Parry (1996), é definida como “input” do indivíduo, ou seja, fundamenta-se nas características que a pessoa possui, como conhecimentos e atitudes que influenciam a habilidade individual em relação ao seu desempenho profissional. A outra, francesa, compreende a competência como “output”, isto é, a perspectiva de ação do indivíduo, com iniciativa e responsabilidade, em determinado contexto, utilizando-se de conhecimentos e habilidades pessoais, com o foco em agregação de valor e resultados.

No Brasil, o conceito de competência começou a ser discutido em âmbito acadêmico na década de 1990. Os pesquisadores deram início e esse debate com respaldo na literatura norte-americana, compreendendo as competências como input, ou seja, algo que o indivíduo possui. Os autores franceses, como Le Boterf (1995) e Zarifian (1999), e norte-americanos, como Boyatzis (1982), contribuíram para o enriquecimento conceitual das pesquisas brasileiras e influenciaram teóricos, os quais se destacam autores como Ruas (2001), Fleury & Fleury (2001) e Dutra (2004).

Segundo Gomes et al. (2007), as abordagens brasileiras apontam para um marco conceitual onde as competências caracterizam-se como conhecimentos, habilidades e atitudes, que agregam valor econômico para a organização e valor social ao indivíduo.

## 2.1 COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO

De acordo com a Special Library Association (1998 apud Belluzzo, 2011) existem dois tipos de competências para os bibliotecários que atuam em bibliotecas especializadas no século 21: as profissionais, que compreendem as habilidades e os conhecimentos a serem utilizados para oferecer os diferentes produtos e serviços e as pessoais onde são consideradas as habilidades, atitudes e valores que os permitem trabalhar de forma eficiente e eficaz.

O IV *Encuentro de Directores de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de La Información del Mercosur* citado no livro organizado por Valentim (2000) incluiu, em suas pautas, a discussão sobre as competências do profissional da informação no âmbito do Mercosul. Desse debate foi originado um documento onde as competências profissionais foram definidas como:

[...] o conjunto de habilidades, destrezas e conhecimentos que requerem contar com um profissional em qualquer disciplina, para cumprir com sua atividade especializada oferecendo um mínimo de garantia sobre os resultados de seu trabalho, tanto a seus clientes ou empregadores, como, em última instância, à sociedade da qual faz parte. Isso implica a satisfação minimamente aceitável de necessidades especializadas que uma sociedade precisa resolver de um modo previsível, reconhecido e verificável, sobre a base de certas normas ou parâmetros de atuação. (Encuentro de Directores de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de La Información del Mercosur, 2000, *apud*, Valentim, 2000, p. 17, tradução nossa).

Além do conceito de competência profissional, resultou desse encontro uma categorização de competências desejáveis ao profissional egresso de Universidades do Mercosul, nas áreas de Biblioteconomia/Ciência da Informação, divididas em quatro grandes áreas, conforme o quadro 1:

### **Competências em Comunicação e Expressão:**

1. Formular e gerenciar projetos de informação;

2. Aplicar técnicas de marketing, liderança e de relações públicas;
3. Capacitar e orientar os usuários para o melhor uso das unidades de informação e seus recursos;
4. Elaborar produtos de informação (bibliografias, catálogos, guias, índices, DSI, etc.);
5. Executar procedimentos automatizados próprios de um ambiente informatizado;
6. Planejar e executar estudos de usuários/clientes da informação e formação de usuários/clientes da informação.

**Competências Técnico-Científicas:**

1. Desenvolver e executar o processamento de documentos em distintos suportes em unidades, sistemas e serviços de informação;
2. Coletar, registrar, armazenar, recuperar e difundir a informação gravada em qualquer meio para os usuários de unidades, serviços e sistemas de informação;
3. Elaborar produtos de informação (bibliografias, catálogos, guias, índices, DSI, etc.);
4. Utilizar e disseminar fontes, produtos e recursos de informação em diferentes suportes;
5. Reunir, valorar documentos e proceder ao seu arquivamento;
6. Preservar e conservar os materiais hospedados nas unidades de informação;
7. Selecionar e avaliar todo tipo de material para as unidades de informação;
8. Buscar, registrar, avaliar e difundir a informação com fins acadêmicos e profissionais;
9. Executar procedimentos automatizados próprios de um ambiente informatizado;
10. Planejar e executar estudo de usuários/clientes da informação e formação de usuários/clientes da informação;
11. Planejar, constituir e manipular redes globais de informação;
12. Formular políticas de investigação em Biblioteconomia e Ciência da Informação;
13. Realizar investigações e estudos sobre desenvolvimento e aplicação de metodologia de elaboração e utilização do conhecimento registrado;
14. Assessorar e intervir na elaboração de normas jurídicas em Biblioteconomia e Ciência da Informação;
15. Assessorar na avaliação de coleções bibliográficas-documentais;
16. Realizar perícias no que se refere à autenticidade, antiguidade, procedência e estado de materiais impressos de valor biblioteconômico.

**Competências Gerenciais:**

1. Dirigir, administrar, organizar e coordenar unidades, sistemas e serviços de informação;
2. Formular e gerir projetos de informação;

3. Aplicar técnicas de marketing, liderança e de relações públicas;
4. Buscar, registrar, avaliar e difundir a informação com fins acadêmicos e profissionais;
5. Elaborar produtos de informação (bibliografias, catálogos, guias, índices, DSI, etc.);
6. Assessorar no planejamento dos recursos econômico-financeiros e humanos do setor;
7. Planejar, coordenar e avaliar a preservação e conservação do acervo documental;
8. Planejar e executar estudos e formação de usuários/clientes da informação;
9. Planejar, constituir e manipular redes regionais e globais de informação.

**Competências Sociais e Políticas:**

1. Selecionar e avaliar todo tipo de material para as unidades de informação;
2. Buscar, registrar, avaliar e difundir a informação com fins acadêmicos e profissionais;
3. Assessorar e intervir na formulação de políticas de informação;
4. Assessorar no planejamento dos recursos econômico-financeiros e humanos do setor;
5. Planejar e executar estudos e formação de usuários/clientes da informação;
6. Promover atitude crítica e criativa em relação à resolução de problemas e questões de informação;
7. Fomentar uma atitude aberta e interativa com os diversos atores sociais (políticos, empresários, educadores, trabalhadores e profissionais de outras áreas, instituições e cidadãos em geral);
8. Identificar as novas demandas sociais de informação;
9. Contribuir para definir, consolidar e desenvolver o mercado de trabalho na área;
10. Atuar coletivamente com seus pares no âmbito das instituições sociais, com o objetivo de promoção e defesa da profissão;
11. Formular políticas de investigação em Biblioteconomia e Ciência da Informação;
12. Assessorar e intervir na elaboração de normas jurídicas em Biblioteconomia e Ciência da Informação.

**TABLA 1: COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS E EXIGÍVEIS A UM PROFISSIONAL EGRESSO DE UMA UNIVERSIDADE NA ÁREA DE BIBLIOTECONOMIA/CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NO MERCOSUL. FONTE: COMPILADO PELA AUTORA, A PARTIR DE ENCUENTRO... 2000, APUD, VALENTIM 2000, P. 19-21, TRADUÇÃO NOSSA.**

## 2.2 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS

Brandão e Bahry (2005) defendem que o mapeamento de competências tem como pressuposto a identificação de gaps ou lacunas de competências. Segundo os autores, para detectar essas lacunas é preciso identificar as competências necessárias para que se alcancem os objetivos organizacionais e cotejá-las àquelas já existentes na organização. Nesse sentido, eles propuseram alguns pontos a serem considerados na metodologia para a identificação das competências em uma organização: i) verificar as competências (organizacionais e profissionais) necessárias ao cumprimento dos objetivos da organização (pesquisa documental); ii) realizar a coleta de dados com pessoas-chave da organização, para que os dados coletados sejam comparados com a análise documental; iii) utilizar técnicas de pesquisa, de acordo



com o contexto: questionários estruturados, grupos focais, etc.; iv) representar, nos instrumentos de pesquisa, as competências profissionais de maneira clara, no intuito de reduzir a ambiguidade de interpretações; v) evitar a elaboração de exposições longas e a utilização de termos técnicos que dificultem a compreensão da pesquisa; vi) evitar irrelevâncias e obviedades; vii) utilizar verbos que expressem uma situação concreta, como: analisar, organizar, selecionar, comunicar, avaliar e formular; viii) realizar um pré-teste.

De acordo com Faria et al. (2005), os modelos de mapeamento de competências em unidades de informação devem ser delineados a partir das competências essenciais levantadas e definidas com base na pesquisa de valores institucionais e profissionais e aplicados em amostragens que relacionem essas competências aos perfis do profissional da informação. Os autores sustentam que, dessa forma, o mapeamento resultaria na constituição de bancos de indicadores de competência, que poderiam servir de subsídio à concepção de estudos prospectivos, para identificação de prioridades e/ou à definição de políticas organizacionais.

Segundo Rossi, Costa & Pinto (2014), aplicar o mapeamento de competências em unidades de informação auxilia na identificação das aptidões dos colaboradores, para que os objetivos institucionais sejam alcançados. De acordo com os autores, além de proporcionar um melhor aproveitamento das competências existentes, a realocação dos profissionais e a contratação baseada no mapeamento prévio das competências, auxiliam na diminuição das lacunas existentes e contribuem para a eficiência no desempenho do trabalho.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa tipifica-se como um estudo de caso, caráter quanti-qualitativo, com abordagem descritiva. Para a análise qualitativa, utilizou-se a técnica de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), criada por Lefèvre e Lefèvre (2003). A técnica consiste em esquemas de observação e análise, aplicadas à coleta de manifestações verbais e/ou escritas dos indivíduos entrevistados, classificadas em expressões-chave, ideias centrais e ancoragem e que, ao final, são condensadas em um único discurso da realidade coletiva.

Posto que o problema de pesquisa foi definido como o mapeamento de competências, foram utilizados, como base de referência principal, os procedimentos e metodologias desenvolvidos por Brandão e Bahry (2005). Para as competências dos bibliotecários, utilizou-se, como parâmetro basilar, o resultado do estudo desenvolvido no IV Encuentro de Directores de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de La Información del Mercosur, citado por Valentim (2000).

Realizou-se também, como forma de orientação para o desenvolvimento do estudo, uma pesquisa documental, referente às estratégias, planos e atribuições organizacionais. Nesta etapa, foi feita a leitura dos documentos pertinentes à estrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, observando-se aspectos como: organograma, visão, missão, valores, plano de desenvolvimento institucional e plano de carreira dos servidores da Instituição. Verificou-se, ainda, a documentação referente às atribuições e responsabilidades inerentes aos bibliotecários da instituição, no intuito de subsidiar o desenvolvimento do instrumento de pesquisa.

O universo da presente pesquisa corresponde aos bibliotecários, pertencentes ao quadro efetivo de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Brasília (IFB) e atuantes nas oito bibliotecas da instituição (total de 19 indivíduos).

Em relação à coleta de dados, a proposta inicial do estudo foi realizar um censo, visto que pretendeu-se obter dados e informações de todos os indivíduos referentes ao universo da pesquisa. O primeiro instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado, enviado e respondido em meio eletrônico.

Foram incluídas perguntas fechadas, utilizando-se da escala Likert, que, de acordo com Carbone et al. (2006, p.63), permite avaliar “[...] o grau de importância das competências relacionadas [...]”, questões onde haveria a possibilidade de o respondente escolher apenas uma alternativa dentre uma lista pré-definida, e questões mistas, que incluíam assertivas abertas e fechadas. Algumas perguntas abertas, onde o indivíduo podia responder às perguntas de maneira livre, também foram incluídas, no intuito de possibilitar ao respondente o acréscimo de informações que considerava importantes e que não estavam disponíveis dentre as assertivas que compunham o questionário.

Após a aplicação do questionário e tratamento dos dados coletados, utilizou-se do mesmo questionário, acrescido de cinco perguntas abertas, para entrevistar os bibliotecários, com o objetivo de obter informações mais detalhadas acerca das questões apresentadas.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado a partir da revisão de literatura sobre perfil e competências dos bibliotecários, ficando subdividido em dois blocos. O primeiro bloco constituiu-se de perguntas direcionadas à identificação do perfil dos bibliotecários, no intuito de atender ao objetivo específico de identificar o perfil do bibliotecário que atua na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal. Para esta etapa, foram utilizadas as seguintes variáveis: sexo, faixa etária, tempo de formado em Biblioteconomia, tempo de atuação como bibliotecário, tempo de atuação na instituição, cursos de capacitação profissional e fatores de influência para atuar no segmento de educação profissional e tecnológica.

O segundo bloco visava mapear as competências que os bibliotecários possuem e julgam necessárias ao desenvolvimento do trabalho, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal, com a finalidade de atender ao propósito estabelecido no objetivo de mapear as competências necessárias ao desenvolvimento das atividades profissionais, segundo a percepção dos bibliotecários. Nesta fase, as variáveis foram divididas em quatro grandes áreas: competências em comunicação e expressão, competências técnico-científicas, competências gerenciais e competências sociais e políticas.

#### 4. RESULTADOS DA PESQUISA

O primeiro objetivo desta pesquisa pretendeu mapear quais eram as competências que os bibliotecários do IFB julgavam necessárias para o efetivo cumprimento de suas atribuições enquanto profissionais da rede federal de educação profissional e tecnológica do Distrito Federal. Para a consecução desse objetivo, foi necessária uma pesquisa documental que permitisse identificar, tanto na literatura sobre as competências profissionais e aquelas inerentes ao bibliotecário, quanto em documentos que evidenciassem em qual contexto organizacional esses profissionais estavam inseridos e quais as suas atribuições.

A partir da pesquisa documental, foram elaborados instrumentos de coleta de dados, os quais possibilitaram a realização do mapeamento das competências, divididos em quatro eixos temáticos, conforme apresentado no quadro 2.

<b>MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS BIBLIOTECÁRIOS QUE ATUAM NO IFB</b>
<b>Competências em Comunicação e Expressão:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Capacidade de comunicação e interação com os usuários da informação;</li><li>2. Capacidade de orientar os usuários para um melhor uso dos recursos de informação;</li></ol>

3. Capacidade de disseminação dos produtos e serviços oferecidos pela biblioteca.
<b>Competências Técnico-Científicas:</b>
1. Capacidade de utilizar e disseminar fontes, produtos e recursos de informação, em diferentes suportes;
2. Capacidade de pesquisa e domínio das diversas fontes de informação;
3. Capacidade de elaborar produtos de informação;
4. Capacidade de utilizar recursos de acessibilidade;
5. Capacidade de utilizar recursos da tecnologia da informação.
<b>Competências Gerenciais:</b>
1. Capacidade de gerenciar unidades, sistemas e serviços de informação;
2. Capacidade de gerenciar projetos de gestão da informação;
3. Capacidade de aplicar técnicas de marketing, de liderança e de relações públicas;
4. Capacidade de planejar e gerenciar recursos econômicos, financeiros e humanos;
5. Capacidade de planejar e desenvolver estudos de usuários da informação;
6. Capacidade de gerenciar redes colaborativas de informação;
7. Capacidade de planejar, coordenar e avaliar a preservação e conservação documental.
<b>Competências Sociais e Políticas:</b>
1. Capacidade de promover ações de incentivo à leitura e à pesquisa científica;
2. Capacidade de fomentar a interação entre a biblioteca e os diversos tipos de usuários;
3. Capacidade de identificar demandas sociais de informação;
4. Capacidade de promover a inclusão social;
5. Capacidade de formular políticas de preservação do acervo e da memória institucional.

TABLA 2: MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS BIBLIOTECÁRIOS QUE ATUAM NO IFB.

Em relação ao mapeamento das competências em comunicação e expressão, observa-se a alta relevância atribuída às capacidades de orientação, comunicação e interação com os usuários, além da capacidade de disseminação dos produtos da biblioteca. Verifica-se, portanto, que as competências em comunicação e expressão dos bibliotecários do IFB estão relacionadas, diretamente, ao serviço de referência e ratificam o posicionamento de Araújo e Dias (2005). Segundo esses autores, dentre as competências exigidas do bibliotecário na sociedade da informação, está a função de dinamização da informação, a qual está associada ao serviço de referência e exige do profissional a busca pela educação continuada, com o objetivo de antecipar-se às necessidades de informação do usuário.

Essa função de dinamização da informação também é percebida no mapeamento das competências técnico-científicas. A importância atribuída, pelos bibliotecários, à capacidade de domínio das fontes de

informação e de disseminação dessas fontes e demais recursos em diferentes suportes, denotam a preocupação desses profissionais com a questão da transferência da informação.

A percepção dos bibliotecários do IFB no tocante às competências gerenciais salienta a importância de possuir habilidades de gestão em unidades de informação direcionadas à gestão de projetos, recursos humanos e financeiros, além das capacidades relacionadas à gestão e preservação do acervo das bibliotecas. No âmbito do IFB, o desenvolvimento de competências gerenciais revela-se, de fato, necessário, tendo em vista que, conforme os resultados desta pesquisa, quase a metade dos bibliotecários da instituição atua em atividades de gestão.

As competências sociais e políticas mapeadas revelam a significância atribuída pelos bibliotecários à função social das bibliotecas em relação à comunidade atendida pelo IFB. Capacidades relacionadas à promoção da leitura e da pesquisa, relacionamento entre a biblioteca e seu usuário e fomento à inclusão social simbolizam que os bibliotecários do IFB, apesar de relatar que desempenham funções eminentemente técnicas, preocupam-se, também, com o seu dever enquanto profissional que atua em contexto educacional, federal e público.

O estudo também almejou verificar se as competências mapeadas estão em conformidade com as estratégias, planos e atribuições do IFB. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, que possibilitou examinar quais eram os objetivos institucionais, missão, visão e valores da instituição, além das atribuições atinentes ao sistema de bibliotecas.

O quadro 3 apresenta a relação entre as competências mapeadas e as estratégias, planos e atribuições do IFB.

COMPETÊNCIA MAPEADA	ESTRATÉGIAS, PLANOS E ATRIBUIÇÕES DO IFB
<b>Competências em Comunicação e Expressão</b>	
Capacidade de orientar os usuários para um melhor uso dos recursos de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender a comunidade acadêmica e o público em geral, prestando serviços informacionais e bibliográficos que contribuam ao desenvolvimento dos programas de ensino, pesquisa e extensão do IFB e para a socialização da cultura.</li> </ul>
Capacidade de disseminação dos produtos e serviços oferecidos pela biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suprir a comunidade acadêmica com metodologias, informações e serviços para a produção, disseminação e uso da informação disponível no acervo e em outras fontes e instituições.</li> </ul>
<b>Competências Técnico-Científicas</b>	
Capacidade de utilizar e disseminar fontes, produtos e recursos de informação, em diferentes suportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar a informação através da localização e recuperação de informações;</li> <li>• Disseminar informação.</li> </ul>

Capacidade de pesquisa e domínio das diversas fontes de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerenciar fontes de informação.</li> </ul>
Capacidade de elaborar produtos de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver e gerenciar bases de dados bibliográficos;</li> <li>• Desenvolver metodologias para geração de documentos digitais ou eletrônicos;</li> <li>• Coordenar e desenvolver bibliotecas virtuais e digitais;</li> <li>• Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica.</li> </ul>
Capacidade de utilizar recursos da tecnologia da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atendimento personalizado e serviços de informação on-line;</li> <li>• Automatizar unidades de informação;</li> <li>• Assessorar o desenvolvimento de interfaces de serviços informatizados.</li> </ul>
<b>Competências Gerenciais</b>	
Capacidade de gerenciar unidades, sistemas e serviços de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerenciar recursos de informação e elaborar políticas de funcionamento para a biblioteca, programas e projetos de ação, manuais de serviços, procedimentos e relatórios.</li> </ul>
Capacidade de gerenciar projetos de gestão da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver políticas de informação e padrões de qualidade gerencial e implementar padrões de qualidade.</li> </ul>
Capacidade de aplicar técnicas de marketing, de liderança e de relações públicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a divulgação e o reconhecimento dos serviços das bibliotecas por meio de estratégias de marketing.</li> </ul>
Capacidade de gerenciar redes colaborativas de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer parcerias com bibliotecas e entidades de interesse comum ao das áreas de atuação dos campi, com vistas ao intercâmbio de informações e desenvolvimento de projetos;</li> <li>• Implementar atividades cooperativas entre as instituições;</li> <li>• Administrar o compartilhamento de recursos informacionais.</li> </ul>

Capacidade de planejar, coordenar e avaliar a preservação e conservação documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar o inventário dos materiais bibliográficos;</li> <li>• Desenvolver e executar planos de conservação, restauração e proteção do patrimônio da biblioteca.</li> </ul>
<b>Competências Sociais e Políticas</b>	
Capacidade de promover ações de incentivo à leitura e à pesquisa científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;</li> <li>• Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;</li> <li>• Realizar difusão cultural, promovendo atividades de fomento à leitura.</li> </ul>
Capacidade de identificar demandas sociais de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.</li> </ul>
Capacidade de promover a inclusão social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social;</li> <li>• Promoção da inclusão.</li> </ul>
Capacidade de formular políticas de preservação do acervo e da memória institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preservar e organizar a memória institucional, de acordo com a Política de Desenvolvimento de Coleções do IFB.</li> </ul>

TABLA 3: COMPARATIVO ENTRE AS COMPETÊNCIAS DOS BIBLIOTECÁRIOS E AS ESTRATÉGIAS, PLANOS E ATRIBUIÇÕES DO IFB.

Nota-se, a partir da observação do quadro 3, que a maioria das competências mapeadas está relacionada a uma ou mais atribuições, estratégias e/ou planos do IFB. Verifica-se, também, que o maior número de

relacionamentos está ligado às competências técnicas, ratificando, mais uma vez, a importância dessas competências para o desempenho das funções que os bibliotecários consideraram preponderantes.

Competências técnicas relacionadas à capacidade de pesquisa foram mapeadas dentre aquelas consideradas necessárias para a atuação do bibliotecário no IFB e também constam no regulamento do sistema de bibliotecas dentre as atribuições desses profissionais. Contudo, apesar de considerarem a capacidade de pesquisa relevante para a aquisição de competências técnicas, os bibliotecários afirmam que não exercem a função de pesquisador na instituição. Destarte, foi identificado, a partir da comparação entre as estratégias, planos e atribuições do IFB e as competências mapeadas nesse estudo, o que Brandão e Bahry (2005) denominaram *gap* ou lacuna de competências, visto que dentre as atribuições do sistema de bibliotecas do IFB está previsto

[...] atender a comunidade acadêmica e o público em geral, prestando serviços informacionais e bibliográficos que contribuam ao desenvolvimento dos programas de ensino, pesquisa e extensão do IFB e para a socialização da cultura (Brasil, 2014. p. 1).

As competências em comunicação e expressão relacionam-se aos propósitos institucionais do IFB de viabilizar o atendimento e serviços de informação de qualidade. Para isso, é necessário que o bibliotecário desenvolva habilidades concernentes às práticas de boa comunicação e interação com o público, além de aperfeiçoamento em serviços relacionados à disseminação da informação. Logo, é possível constatar, nessa pesquisa, que os bibliotecários estão conscientes dessas demandas e, por esse motivo, as consideraram relevantes.

Conforme os dados apresentados no quadro 3, as competências gerenciais estão associadas às práticas de gestão nas bibliotecas do IFB, como por exemplo: gerenciamento de recursos de informação, planejamento de políticas e projetos relacionados à gestão da informação, ações de marketing, administração de redes de compartilhamento de informações, além da gestão patrimonial. Compreende-se, deste modo, o nível elevado de relevância atribuído a essas competências pelos bibliotecários, levando em consideração a quantidade expressiva de atividades de gestão que são atribuídas a esses profissionais.

Ao cotejar os dados referentes às estratégias, planos e atribuições do IFB, com as competências sociais e políticas mapeadas, constantes ainda no quadro 3, observa-se, novamente, a função social que deve ser desempenhada pelo bibliotecário. Assim sendo, corrobora-se a importância atribuída pelos bibliotecários às competências relacionadas às ações de difusão da informação e incentivo à leitura, à articulação da interação entre a biblioteca e seus usuários, à promoção da inclusão social e à preservação da memória institucional.

Identificar o perfil do bibliotecário que atua na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal também foi proposta dessa pesquisa. Para o alcance desse objetivo, foram realizados os mesmos métodos e procedimentos de coleta de dados utilizados no mapeamento de competências dos bibliotecários e detalhados no item 3 (Metodologia) do presente estudo.

O quadro 4 apresenta a síntese dos dados obtidos a partir do questionário aplicado e respondido pelos bibliotecários que atuam no IFB.

<b>PERFIL DOS BIBLIOTECÁRIOS QUE ATUAM NO IFB</b>	
Tempo de atuação no IFB	2 a 4 anos
Tempo de formado em Biblioteconomia	6 a 8 anos

<b>PERFIL DOS BIBLIOTECÁRIOS QUE ATUAM NO IFB</b>	
Tempo de atuação como Bibliotecário	6 a 8 anos
Faixa etária	24 a 35 anos
Sexo predominante	Feminino
Formação complementar	Segunda graduação; curso de especialização; curso de mestrado.
Conhecimento em idiomas	Espanhol: conhecimento básico; Inglês: conhecimento básico; Francês: não possui conhecimento; Outros idiomas: não possui conhecimento.
Faixa salarial	R\$ 3.001,00 a R\$ 6.000,00
Áreas de atuação no sistema de bibliotecas do IFB	Circulação de materiais; coordenação de sistema de bibliotecas; gestão de unidade de informação; processamento técnico; serviço de referência.
Características que o bibliotecário deve possuir para atuar no IFB	Bom relacionamento interpessoal; espírito crítico; proatividade; saber comunicar-se; saber trabalhar em equipe.
Cursos de capacitação realizados pela maioria dos bibliotecários do IFB	Atendimento ao usuário / serviço de referência; Catalogação; Classificação.
Cursos de Capacitação desejáveis ao bibliotecário que atua no IFB	Acessibilidade; Ações Culturais; Atendimento ao Usuário/ Serviço de Referência; Automação de Bibliotecas; Bibliotecas Digitais; Catalogação; Classificação; Desenvolvimento de Coleções; Gerenciamento de Unidades de Informação; Indexação; Liderança e Motivação no Trabalho; Normas Técnicas; Relacionamento Interpessoal; Técnicas de Negociação e Resolução de Conflitos; Tecnologia da Informação
Fatores que influenciaram o bibliotecário a seguir carreira no IFB	Estabilidade no emprego; horário flexível; identificação com a filosofia da instituição; possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido.

TABLA 4: PERFIL DOS BIBLIOTECÁRIOS QUE ATUAM NO IFB.

A partir da análise da literatura pesquisada e dos dados coletados e tabulados foi possível delinear o perfil do bibliotecário que atua no IFB. Além dos dados apresentados no quadro 4, cabe ressaltar mais algumas informações relevantes para a composição do perfil desses profissionais.

É importante salientar que, embora a pesquisa tenha revelado uma população de bibliotecários jovens, a maioria desses profissionais tem experiência em bibliotecas ligadas ao ensino e, inclusive, uma parcela dos bibliotecários que estão trabalhando no IFB (16%) já possui experiência em bibliotecas da rede federal de ensino de outro estado.

Outro ponto que chamou a atenção foi o nível de qualificação dos bibliotecários. Observou-se a preocupação dos respondentes em buscar o aperfeiçoamento profissional e a educação continuada.



Quase 80% deles possuem pós-graduação lato sensu e a grande maioria afirmou que pretende cursar o mestrado e o doutorado.

Os resultados desse estudo também retratam os bibliotecários como profissionais polivalentes, já que atuam em várias frentes de trabalho nas bibliotecas do IFB e buscam qualificação e capacitação profissional em áreas multidisciplinares do conhecimento.

Entretanto, em referência aos cursos de capacitação, percebe-se uma deficiência entre os que foram efetivamente realizados e aqueles que são necessários ao desempenho das atividades dos bibliotecários, tendo em vista as estratégias, planos e atribuições do IFB. Nota-se uma preocupação maior no tocante à capacitação voltada ao trabalho técnico, mas, contudo, o presente estudo identificou a pertinência do aperfeiçoamento profissional também em relação ao desenvolvimento de competências gerenciais, de comunicação e expressão, além das competências sociais e políticas.

O conhecimento em idiomas é considerado outro fator que possui um grau de competência inferior ao que seria desejável ao bibliotecário que atua no IFB, considerando que a instituição oferece cursos superiores e de curta duração em língua inglesa e espanhola e o resultado dessa pesquisa apontou que os respondentes, de modo geral, possuem apenas o conhecimento básico das línguas espanhola, inglesa e francesa e não possuem conhecimento algum em outros idiomas.

## 5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O presente estudo teve como propósito geral mapear as competências dos bibliotecários que atuam na rede federal de educação profissional e tecnológica do Distrito Federal. A partir da compreensão dos conceitos de competência, procedeu-se um estudo sobre o mapeamento de competências, no qual foram identificados os preceitos e finalidades do mapeamento de competências em ambiente organizacional, além de recomendações e metodologias para a identificação de competências nesse contexto. Do mesmo modo, pesquisou-se sobre o mapeamento de competências em unidades de informação, tendo em vista a identificação de modelos e metodologias que auxiliassem na fundamentação teórica e empírica desse trabalho.

As conclusões da pesquisa ratificam a necessidade da investigação sobre as competências do bibliotecário em ambientes organizacionais, já que permitem verificar se, de fato, os conhecimentos adquiridos por esse profissional, ao longo de sua vida acadêmica, estão de acordo com os propósitos da instituição a qual ele está vinculado e/ou existem as chamadas “lacunas de competência”, que podem existir tanto em decorrência de pouca ou nenhuma experiência na área de atuação, mas também podem apontar uma deficiência em relação à educação formal que foi dispensada a esse indivíduo.

Pondera-se, portanto, que a presente pesquisa alcançou os objetivos inicialmente traçados, visto que mapeou as competências que os bibliotecários do IFB consideraram como necessárias ao desempenho de suas funções na instituição, verificou-se que a maioria das competências mapeadas possui relação direta com os objetivos, estratégias e atribuições da instituição à qual esses profissionais estão vinculados e, outrossim, identificou o perfil desses indivíduos.

Por fim, almeja-se que a pesquisa possa contribuir para o conhecimento sobre as competências do profissional da informação que atua no âmbito educacional, em especial no contexto da rede de educação profissional e tecnológica, e sobre o perfil e competências desses profissionais. Espera-se que outras inquietações surjam a partir do conhecimento produzido, levando ao desenvolvimento de pesquisas que envolvam metodologias e modelos para a identificação e aperfeiçoamento de competências de bibliotecários que atuam no segmento de educação profissional e tecnológica; estudos comparativos sobre as competências dos bibliotecários que atuam em instituições de educação científica e aqueles que

trabalham na educação profissional e estudos que contemplem o mapeamento de competências dos bibliotecários que atuam na educação profissional e tecnológica, sob o ponto de vista dos gestores institucionais, pois são temas que carecem de literatura específica.

## 6. REFERÊNCIAS

- Araújo, Eliany Alvarenga & Dias, Guilherme Atayde, 2005. A atuação profissional do bibliotecário no contexto da sociedade da informação: os novos espaços de informação. In: Oliveira, Marlene (Coord.). *Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Belluzzo, Regina Célia Baptista, 2011. As competências do profissional da informação nas organizações contemporâneas. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, Nova Série, São Paulo, v.7, n.1, p. 58-73.*
- Boyatzis, Richard E., 1982 *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley.
- Brandão, Hugo Pena & Bahry, Carla Patrícia, 2005. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194.*
- Brasil. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.* Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2014. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 a 2018: vigência no e-MEC (recredenciamento da IES): junho/2014 a junho/2019*. Brasília, DF: IFB. 171 p. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br>>.
- Carbone, Pedro Paulo et al., 2006. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV.
- Dutra, Joel Souza, 2004. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Faria, Sueli et al., 2005. Competências do profissional da informação: uma reflexão a partir da Classificação Brasileira de Ocupações. *Ciência da Informação, Brasília, v. 34, n. 2, p. 26-33, maio/ago.*
- Fleury, Maria Tereza Leme & Fleury, Afonso, 2001. Construindo o conceito de competência. *Rev. adm. contemp., Curitiba, v. 5, n. spe, p. 183-196.*
- Gomes, Carlos Eduardo et al., 2007. Competências organizacionais e individuais: o que são e como se desenvolvem. In: Hanashiro, D. M. M.; Teixeira, M. L. M & Zaccarelli, L. M (Org.). *Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders*. São Paulo: Saraiva. p. 215-255.
- Le Boterf, G., 1995. De la compétence: essai sur un attracteur étrange. In: *Les éditions d'organisations*. Paris: Quatrième Tirage.
- Lefèvre, Fernando & Lefèvre, Ana Maria Cavalcanti, 2003. O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). *Caxias do Sul, RS: EDUCS.*
- Parry, Scott B, 1996. The quest for competencies. *ABI/Inform Global, v. 33, 7. ed.*

Rossi, Tatiana; Costa, Marília Damiani & Pinto, Adilson Luiz, 2014. Competências requeridas aos bibliotecários na prestação de serviços de informação em bibliotecas universitárias. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 111-123.

Ruas, Roberto, 2001. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional, 2001. In: Fleury, M. T. L. & Oliveira Jr., M. M. (Org.). Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, p. 242-269.

Valentim, Marta Lígia Pomim (Org.), 2000. O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Polis.

Zarifian, Philippe, 1999. Objectif compétence. Paris: Liaisons.



# UMA EXPERIENCIA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA COM PADRES DE FAMILIA. UM ACERCAMIENTO DESDE EL PSICOANÁLISIS

**Nayanith Rievera Murrieta**

Universidad Veracruzana

## **Resumen**

Se presenta la experiencia de un proyecto de promoción de la lectura. Se llevó a cabo un taller en el que participaron los padres de alumnos de un preescolar, en el municipio de Emiliano Zapata, en el estado de Veracruz, México. A partir de la revisión teórica de los planteamientos del psicoanálisis relacionados con el acercamiento a la comprensión de los procesos psíquicos correspondidos con la lectura, se planteó la hipótesis de intervención: la práctica de la lectura se vuelve efectiva y atractiva cuando se hace por gusto, por el deseo de saber. Si la lectura se vuelve un hábito en los padres, es más probable que los hijos desarrollen ese gusto hasta convertirse posteriormente en una práctica. Se identificaron resultados positivos en relación al proyecto: se incrementó el interés de los padres hacia la lectura como vía de saber, además de aumentar el tiempo que destinaban a dicha actividad de manera individual y con sus hijos.

**Palabras clave:** Lectura por placer, promoción, padres, procesos psíquicos.

## **Abstract**

The study here presented was part an intervention project to promote reading among parents and children. It was carried out with students' parents from a kindergarten, located in Emiliano Zapata, Veracruz, Mexico. It was mainly based on the analysis of the Reading Comprehension processes at a psychological level approached from the perspective of psychoanalysis, under the hypothesis that says: if parents read for pleasure and they enjoy reading, children are more likely to incline to reading by themselves. Outcomes obtained were positive. The intervention project meant a significant improvement in parent's interest in reading, and so it influenced on the time parents and children spent together while Reading.

**Keywords:** Reading for pleasure, promotion, parents, psychological processes.

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés por estudiar el fenómeno de la lectura comenzó a principios de siglo XX, con el surgimiento de la sociología de la lectura, dichos acercamientos se concentraron en el texto y prestaron poca atención al lector que se ocupaba de él, generalmente se informaba de resultados casi exclusivamente estadísticos que no arrojaban un análisis sobre la diversidad y complejidad de los actos de lectura y sus repercusiones en el quehacer y hacer de la sociedad de aquella época. Esta visión fue rechazada en la década de 1970 por autores como Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Joëlle Bahloul, quienes iniciaron estudios sobre la lectura bajo nuevos enfoques. Más adelante, en la década de los ochenta, las investigaciones sobre las prácticas de la lectura en Francia, se siguieron ampliando con nuevas aportaciones de otras disciplinas como la historia, el psicoanálisis, la antropología social y la filosofía, destacando en este periodo los trabajos de Paul Ricoeur, Michel de Certeau y Roger Chartier (Gutiérrez, 2009).

De esta manera, el presente trabajo pretende dar cuenta de la experiencia de un taller con padres con la intención de promover la lectura, intervención que fue realizada desde una aproximación psicoanalítica, ya que se considera que centrar la atención en la experiencia de los lectores, en las apropiaciones que hacen de la lectura y los procesos psíquicos y narrativos que esta desencadena, es lo fundamental a estudiar, pues de esta manera se puede lograr un acercamiento genuino con el texto, contrariamente a aquellos programas de promoción a la lectura, basados en la euforia de leer o en discursos que únicamente alaban los libros, con la intención de incrementar las cifras lectoras se antepone un ideal inalcanzable que puede producir una inhibición a un acercamiento personal a la lectura.

Las conclusiones a las que se arriba en el trabajo tienen relación con promover la lectura como un deseo de saber, fundado en las preguntas que los sujetos tienen sobre sí mismos, su relación con los otros y con el mundo; como un amor por el deseo de saber, de formularse preguntas y mantener esa inquietud, concepción cercana a la noción de filosofía y no con la de sabiduría, que estaría más relacionado con la acumulación de conocimiento.

## 2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

### 2.1 UNA APROXIMACIÓN PSICOANALÍTICA DE LA LECTURA

Al iniciarse la investigación cualitativa sobre la lectura, se posibilitó al método psicoanalítico explorar el elemento emocional que en ella había. De acuerdo con Spink (1990) en 1975 la teoría de Norman Holland toma su punto de partida en el texto, pero desde la perspectiva del lector, Holland analizó el comportamiento lector y encontró dos tipos de actividades. El primer tipo de actividad la define como consciente, el lector se compromete intelectualmente con varios temas hasta encontrar el significado central. El segundo tipo de actividad, es más profunda e inconsciente, en ella “el lector se compromete con algunas asociaciones que parece son personales del lector y que vienen juntas como una fantasía central” (Spink, 1990, p. 29).

Sin embargo, ya desde comienzos del siglo XX, Freud (2007) en su trabajo intitulado “El creador literario y el fantaseo”, responde a dos interrogantes con respecto a la obra literaria: de dónde el creador toma los materiales para sus obras y cómo se consigue conmover al lector. Para responder la primera pregunta, el padre del psicoanálisis compara el quehacer literario con el juego en el niño, en ambas actividades se crea un mundo de fantasía, lo dota de gran afecto y lo separa de la realidad objetiva, el motor de dichas fantasías serán los deseos insatisfechos y que por tanto en cada fantasía se encuentra una rectificación de la insatisfactoria realidad.

Con la anterior explicación nos acercamos a la pregunta: cómo el creador literario logra conmover a los lectores, Freud (2007) señala, que el literato logra atemperar los deseos ambiciosos y eróticos de la

fantasía, presentándonos una figuración estética en la obra, de esta manera ante el lector, la obra permitirá una liberación de tensiones en el interior del alma. Bettelheim (1994) propone que los niños ante los cuentos de hadas encuentran soluciones a sus inquietudes mediante la contemplación de lo que la historia parece aludir sobre él mismo y sobre sus conflictos internos en determinado momento de su vida. Además explica, que no se trata de una respuesta racional, sino que los cuentos ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo, le servirán para estructurar sus propios ensueños y canalizar mejor su vida. Por su parte, Petit señala que una persona al leer “caza lo que tiene que ver con sus propios asuntos, intercala las líneas con su propia historia” (Petit, 2009, p. 17). Asimismo, Calafarte (1995) citado por Petit (2009) menciona:

“¡Un libro siempre es receptivo! Si en la primera lectura dejamos una marca en tal o cual pagina, la esquina doblada es el fragmento que respondía a una preocupación, a una duda. El dialogo es ininterrumpido. Sobre todo porque uno le añade todo lo que se quiera” (p.75)

Petit expresa que numerosos escritores han hablado de “la contribución de la lectura en la reconstrucción de uno mismo tras una desilusión amorosa, un duelo, una enfermedad, etc. –cualquier pérdida que afecte la representación de sí mismo y del sentido de la vida-” (2009, p. 11) con lo que da cuenta que al haber una descompensación, cuando algo en la vida falla, las personas recurren al libro. De esta manera podríamos proponer que en situaciones en donde existe una descompensación psíquica, cuando las personas se sienten fracturadas, abren preguntas y se acercan a los libros como una forma de encontrar una respuesta. Petit lo llama “momentos de crisis”, explicando que “una crisis surge cuando, debido a cambios de carácter brusco [...] los esquemas de regulación, tanto sociales como psíquicos, hasta entonces vigentes se vuelven inoperantes” (Petit 2009, pp 14 - 15). De lo que se esta hablando es de la posibilidad de un cambio a partir de la lectura, pero no es un cambio que se da por la lectura en sí misma, sino que el cambio es posibilitado por una descompensación psíquica, cuando los esquemas se vuelven ineficaces se abren preguntas sobre cómo no sucumbir ante la crisis y allí es cuando se recurre al libro como respuesta. Se resalta entonces que en la crisis lo que se abren son preguntas y las preguntas las puede tener cualquier persona, por lo cual, la propuesta es que el fomento a la lectura sea promovido como un deseo de saber, como una oportunidad para convocar a preguntas.

De esta manera el material de lectura, entendido como cualquier tipo de texto, sería un medio para mantener o generar el deseo de saber, saber sobre las inquietudes que se despiertan en cada sujeto, pues como señala Petit (2009) a través de la tradición oral u escrita se construye sentido. Sobre la importancia de las palabras Lacan (1985, p. 253), señala "Parecería, por una parte, que lo simbólico es lo que nos brinda todo el sistema del mundo. Porque el hombre tiene palabras conoce cosas. El número de cosas que conoce corresponde al número de cosas que puede nombrar...", es decir las palabras van a ayudar a ordenar y dar sentido al mundo. Para Lacan (1988, p.239) la palabra es una “invocación simbólica” que crea, ex nihilo, “un nuevo orden del ser en las relaciones entre los hombres”. Somos seres de lenguaje, en las bibliotecas como dice Petit (2009):

“se encuentran metáforas científicas que ponen orden en el mundo y lo explican pero, también metáforas literarias, poéticas, nacidas del trabajo lento de escritores o artistas que han logrado un trabajo de transfiguración de sus propias pruebas y de los conflictos múltiples que están en el centro de la vida psíquica y social”. (p. 126)

## 2.2 METODOLOGÍA

### 2.2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Argüelles (2002) presenta tres afirmaciones a partir de estudios e investigaciones previos, con respecto a la conducta lectora en México, las cuales se refieren a la escasez de los lectores, el analfabetismo cultural y el poco interés hacia la lectura cotidiana de libros como una experiencia digna de disfrutarse. La práctica de la lectura no es fomentada ni por la escuela ni por la familia, incluso, siguiendo al autor, se desestima el conocimiento extra curricular, leer por placer incluso puede considerarse un signo de desorden y de irresponsabilidad ante tareas supuestas importantes; para algunos, leer ni siquiera contribuye a la prosperidad profesional, solo se aprueba esta actividad cuando tiene un sentido directamente utilitario.

Por otro lado, es curioso como estudios revelan que tampoco se considera una actividad de ocio valiosa, Pagan (2010) retoma los datos de investigaciones realizadas en las cuales se denota que los niños de mayores edades leen menos como resultado de que en sus familias se les otorga mayor valor a la participación en una variedad de actividades de ocio que son más prominentes que la lectura de placer, lo cual también es corroborado por los datos de la Encuesta Nacional de Lectura realizada por FunLectura (2012) y por la Encuesta Nacional de Lectura (Conaculta, 2006) en la que se señala que leer libros únicamente encuentra el 12.5% frente al primer lugar de las respuestas con 41.1% que es ver televisión. En contraparte, dos de las principales razones por las que se lee de acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura (2006), son motivos escolares con 20.5% y para informarse con 24.6%, es decir por sentido utilitario, ya que la razón que se refiere al gusto por la lectura únicamente ocupa el 9.2%, mientras el resto del porcentaje se divide en seis tipos de respuestas distintas.

Siguiendo la encuesta de FunLectura (2012), un dato importante en relación al presente proyecto es:

“Cuando se compara la escolaridad de los padres con el entrevistado, se ve un avance importante –aunque no suficiente– en el cambio generacional del nivel educativo. Este es un elemento importante para explicar el comportamiento de los resultados de variables tales como animación a la lectura en la infancia o lectura actual de libros” (p.17).

Se registra además, una influencia significativa de los padres en las nuevas generaciones en la animación a la lectura durante la infancia para estimular el hábito lector en las personas. Este dato también había sido señalado por la Encuesta Nacional de Lectura en la que se puede observar que en la construcción del hábito lector la participación de los padres es decisiva pues “Se identifica una relación similar al cruzar las respuestas sobre si el padre o la madre le leían al entrevistado cuando era niño con el gusto por la lectura: casi la tercera parte de quienes respondieron que su padre siempre les leía (31.3%) expresaron que les gusta mucho leer, en tanto que sólo 13.7% expresó que su padre nunca le leía.” (Conaculta, 2006, p. 99). Es significativa también la existencia de libros en el hogar pues correlaciona con la influencia para formar lectores.

Dichos planteamientos son los que imperan en México, particularmente la población con la que se trabajó, eran padres que si bien eran alfabetos no tienen el hábito de la lectura, el niveles de escolaridad del 33% de los padres era de preparatoria concluida, seguido por un 27% con primaria concluida. Asimismo el 46% de los padres se encontraban en un nivel socioeconómico considerado como el segundo segmento con menor bienestar en México, el cual se caracteriza por haber alcanzado una propiedad, pero carece de la mayoría de los servicios y bienes satisfactorios, situación en general preocupante, ya que también se conoce la relación entre pobreza y bajos o nulos niveles de lectura, de acuerdo con Chacón quien retoma las encuestas antes citadas, enfatiza que “el nivel de lectura asciende conforme se tienen mejores condiciones socioeconómicas, con la excepción del nivel medio alto y alto” (Chacón, 2008, p. 9). Por tanto,



se infería que dada la situación en la que vive la población descrita, los padres se encontraban en una situación en la que difícilmente se alimentaba en sus hijos el deseo por leer.

### 2.2.2 JUSTIFICACIÓN

Diversos estudios han demostrado la importancia del contacto con lectores, Ferreiro (2000) afirma que es un hecho demostrable con los datos que arrojan las encuestas sobre el tema, cuando los niños han estado en contacto con lectores antes de la escolarización formal, el aprendizaje de la lectura y escritura será más fácil que en aquellos que no han tenido este contacto, reconociendo además que el proceso de acercamiento a lectura y escritura no inicia con el proceso de escolarización, sino antes, cuando el niño se relaciona con estas prácticas en la vida cotidiana.

Autores como, Hermida (2009), Garrido (2005) y Ferreiro (2000) han destacado una íntima relación entre el inicio y el disfrute de los procesos de lectura y escritura en los niños y su contexto familiar y social, se forma un lector cuando el niño ha sido acompañado desde la primera infancia por adultos mediadores que no se cansaron de leer, de narrar y de acompañarlo en el transcurso. Es por ello que se pretende contribuir mediante una intervención con padres, para que la lectura se convierta en un acto socialmente significativo en su vida y con ello indirectamente se posibilite a que lo sea también en la vida de sus hijos.

Se consideró que al lograr la participación de los padres se tendría un predictor potente de las prácticas de alfabetización que se llevarían a cabo en el hogar, ya que como demuestra Pagan (2010), esta es una variable con mayor valor que los antecedentes familiares como clase social, tamaño de la familia y nivel de estudios de los padres. Cuando los padres hagan parte de su vida la lectura, sus hijos podrán ser acompañados y sumergidos en esta práctica.

Cabe destacar que el hecho de que un sujeto devenga lector no es algo sencillo y no depende de enseñanza de métodos, no se trata de una actividad que el niño imita pasivamente, sino que en esta actividad deben estar implicados fenómenos psíquicos; para el niño cobrará sentido la lectura cuando vea que sus padres la realizan por placer, cuando vea que hay algo significativo en dicha actividad, cuando vea a sus padres leyendo y se pregunte ¿en dónde están sus pensamientos? ¿qué tiene ese libro, a dónde lo lleva? ¿por qué roba su atención?. Como señala Petit (2000) citada en Salabierri, (2000) es algo que no se transmite por obligación, si el deseo no está en el padre, el niño lo entenderá.

### 2.2.3 OBJETIVO GENERAL

Este trabajo ha tenido como objetivo estimular la lectura en los padres de familia como una forma de amor por el saber, mediante la promoción de lecturas que puedan ser significativas y valiosas en su vida, para lograr su participación en actos lectores que favorezcan la inmersión en la cultura letrada de sus hijos que se encuentran en edades tempranas de la infancia.

### 2.2.4 HIPÓTESIS DE INTERVENCIÓN

La hipótesis de intervención considerada es que la lectura como actividad adquirirá valor en los padres cuando esta formulada bajo el deseo de saber. Logrando esto, los padres podrán promover con sus hijos la misma inquietud, como deseo del Otro.

### 2.2.5 ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se realizó con padres de familia de alumnos en edades entre 3 y 6 años pertenecientes a un preescolar ubicado en la localidad Chavarrillo del Municipio de Emiliano Zapata, en Veracruz, México, durante los meses de noviembre de 2015 a febrero de 2016, efectuando en total 14 sesiones semanales con duración de una hora cada una. Se buscó que fuera una actividad permanente en donde la participación, permanencia e incorporación fuera libre y abierta, por lo que en el transcurso se tuvo una asistencia variable pero con un promedio de 10 asistentes, así como un total de 29 personas que

acudieron por lo menos una vez al taller en el transcurso de las sesiones. La intervención se realizó mediante la modalidad de taller en el que se emplearon diversas estrategias utilizando también diferentes tipos de texto para generar el placer hacia la lectura.

Para iniciar la intervención, se llevó a cabo una sesión en donde además de iniciar con las estrategias en promoción de la lectura denominadas como cuentacuentos y lectura gratuita, se explicaron los beneficios de la lectura y se invitó a los padres a participar en el taller, exponiendo la frecuencia y los tiempos de las sesiones. En esta misma sesión se aplicó un cuestionario a todos los asistentes para obtener datos que permitieran caracterizar de manera más específica la población, así como información sobre sus prácticas lectoras que a su vez posibilitaran tener algunas consideraciones para la selección de actividades y lecturas a utilizar en el taller. Además del cuestionario aplicado que sirvió como diagnóstico, se empleó con tres padres la entrevista a profundidad pues ésta, permitía acceder a la parte mental y vital de los asistentes con respecto a su posición inicial frente a la lectura.

El desarrollo de la intervención tuvo la intención de producir en los padres el gusto por la lectura, para lo cual se utilizó como herramienta primordial la lectura en voz alta, reconociendo que diversos autores la consideran como la estrategia más valiosa para formar lectores, se dispuso inicialmente de cuento, poesía, relato, artículo de opinión y leyenda, por ser textos breves y por que esta es una manera de iniciar al lector, llevarlo de lecturas sencillas a más complejas; más tarde se utilizó novela. Además la lectura en voz alta se acompañó de otras técnicas de promoción de la lectura como lectura en atril, lectura con imágenes, literatura y cine, lectura gratuita, cuenta cuentos, lectura con uso de TIC, narración de tradiciones y vivencias y bufete literario, promoviendo siempre la participación, buscando principalmente el componente emocional de la lectura, es decir que los participantes expresaran lo que la lectura les hizo sentir y compartieran alguna experiencia en relación al tema que les convocara.

Para dar seguimiento a la intervención se empleó la observación, como estrategia para la recopilación de información. Es importante señalar que para planificar la observación, se consideraron cuatro aspectos: la cuestión objeto de observación, el contexto de observación, la selección de muestras y los sistemas de observaciones (categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos) y se adoptó el instrumento de registro anecdótico. Para el seguimiento también se utilizaron otros elementos como el registro de asistencia, la recopilación de evidencias de actividades escritas de los asistentes, el uso de una cartilla de lectura y la carpeta fotográfica.

Al finalizar el periodo de intervención se efectuó la aplicación de un cuestionario para todos los asistentes, con el fin de formalizar un análisis estadístico breve de los cambios que se produjeron con respecto al cuestionario inicial, en el cual se contemplaron preguntas en relación a los objetivos del taller, es decir, contar con elementos que nos permitieran analizar en qué medida se lograron o no estos. Nuevamente se aplicó una entrevista para conocer a profundidad los cambios que se produjeron con respecto a la lectura, identificando si ésta adquirió o no un valor en la vida de los padres.

### **3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados en la fase diagnóstica, de seguimiento y cierre, ha permitido establecer algunos resultados relevantes para obtener una respuesta satisfactoria en relación al objetivo planteado e hipótesis de intervención. Cabe señalar que debido a que el taller se llevó a cabo en una modalidad abierta en el cuestionario diagnóstico (anexo 1) se tuvieron 15 participaciones (13 madres y 2 padres de familia), mientras que en el cuestionario de cierre (anexo 2) participaron 10 asistentes (en su totalidad madres de familia) (anexo 3), además en la recogida de datos que se realizaba durante el desarrollo del taller, que sirvió para dar seguimiento a la intervención, el número de asistentes por sesión fue variable, con un promedio de 10 participantes por sesión.

Para analizar el logro en relación al objetivo particular que indicaba la intención de favorecer en los padres la posibilidad de encontrar en la lectura el deseo de saber, como un espacio de significación que añade algo valioso a su vida, se analizaron los comentarios de las madres durante las sesiones y lo que escribían en sus cartillas de lectura, así como las respuestas en la entrevista de cierre. De esta manera se pudo encontrar que las madres mostraban mayor preferencia por aquellas lecturas que sentían que les transmitían algo particular, algunas mencionaron incluso que lo relacionaban con su vida o que les ayudaba a cambiar su perspectiva sobre algunas cosas. Otros comentarios hacían ver cómo a través de la lectura las madres se podían acercar a otras épocas, conocer o cuestionarse sobre ciertos momentos históricos, de los cuales no se habían preguntado previamente.

Muy relacionado con las observaciones anteriores, se verificaba que la lectura se convertía en una actividad valiosa y digna de disfrutarse, al reconocerse su valor potencial como forma de responder a sus inquietudes, pues a cada paso de las sesiones aumentaba la participación dentro de éstas y la asistencia se mantuvo en un promedio de 10 participantes. Una madre comenta cómo su perspectiva hacia la lectura cambió:

“siento que en mí ha cambiado el venir al taller, porque yo no era una de las personas que leía mucho, pero ahorita ya me voy a leer algo para mí, o sea, como por ejemplo ahorita saque un libro en la biblioteca... Antes yo decía: leer aburre, o decía: que flojera leer un libro grueso, ahorita la verdad siento y lo estoy haciendo, las lecturas se disfrutan, es lo que me da gusto. Antes leía una o dos veces por semana, ahorita a diario estoy leyendo el libro que saque de la biblioteca. El taller me sirvió para saber que existen muchos libros y que de todos podemos aprender algo”

El taller permitió dar valor a la lectura, sobre todo en quienes habían tenido encuentros desafortunados con esta actividad. Había quienes habían hecho esfuerzos por leer, pero sus familiares desdeñaban esta actividad, también personas que por cuestiones económicas en casa no contaban con libros (el 87% de los padres reportó que en casa tenían menos de 25 libros y que muchos de estos, eran libros de texto gratuito que se entregan en las escuelas) y el encontrar la biblioteca pública como un espacio para la lectura no había sido posible antes del taller. De esta manera se corroboró la idea de Pagan (2010), hallando que cuando se logra la participación de los padres, quedan superados o por lo menos se minimizan los obstáculos referidos a los antecedentes familiares como nivel socioeconómico, nivel de estudios y tamaño de la familia, pues cuando los padres encontraron la lectura como una actividad valiosa y significativa la compartían no solo con sus hijos sino con otros miembros de la familia, demostrando así que las prácticas de alfabetización se comparten en el hogar.

Para que las madres de manera independiente continuaran con esta actividad que ya suponían valiosa, se consideró coordinar actividades con la biblioteca escolar y la biblioteca municipal, lo cual suponía la posibilidad de mantener una relación estrecha con el libro como una forma de dar respuesta a sus inquietudes, este acercamiento fue de suma importancia, sobre todo en quienes no tienen posibilidades de adquirir un libro. De estas actividades se obtuvo que tres madres de familia adquirieran su credencial en la biblioteca municipal, cada una realizó el préstamo de dos libros. El resultado con la biblioteca escolar fue mayor, a partir de que se realizó la actividad de bufete literario se solicitaron alrededor de 30 materiales bibliográficos. Cabe señalar que en estas actividades fue necesaria la previa orientación de cómo buscar un libro a partir de sus intereses, gustos, cuestionamientos. Igualmente, con la finalidad de promover la lectura independiente, en la última sesión se les entregaron libros que se habían gestionado, permitiéndoles que por turnos (que fueron sorteados) eligieran un libro que les sería obsequiado, se pudo apreciar como las madres eligieron de acuerdo al título del libro y el tipo de texto, pues se encontraban libros de poesía, novela y relato.

Para verificar si el acercamiento a la lectura a través del deseo de saber había permitido el aumento de los momentos dedicados a esta actividad, se realizó un análisis de resultados de las prácticas lectoras comparando los datos reportados por los participantes al momento de inicio y al momento de cierre, específicamente en relación a los tiempos dedicados a la lectura tanto de manera personal como con sus hijos, se puede apreciar un aumento en los momentos destinados a dichas actividades. En el caso de los períodos ofrendados a la lectura personal se advierte un cambio significativo, el número de padres que reporta acostumar leer máximo 1 vez a la semana o 2 a 3 veces por semana disminuye al cierre de la intervención y aumenta el número de padres que indica leer 4 a 6 veces por semana, es decir con mayor frecuencia en el periodo de una semana.

Cuando los padres reconocen la lectura como algo valioso en su vida, como una actividad que responde a sus intereses, se posibilita que ellos promuevan con sus hijos el disfrute de ésta, lo cual se corrobora al observar que el dato de la frecuencia de lectura de padres con hijos aumentó. Asimismo los padres reportaron sentirse con mayores estrategias para leerles a sus hijos, pues en sus palabras “la sentían con más emoción”. Otros padres reportaron la actividad como un acercamiento emocional y como diálogo entre familia. Finalmente otros padres apreciaron que cuando realizaban lectura individual sus hijos mostraban curiosidad y gusto, corroborando así la propuesta de Petit (2009), cuando la lectura es un acto socialmente significativo en la vida de los padres con mayor posibilidad lo será en la vida de sus hijos. De esta manera, en lo que se refiere a los periodos que los padres brindan a leer a sus hijos, también se distingue un cambio significativo, el número de padres que menciona llevar a cabo esta práctica con una frecuencia de entre 4 a 6 veces por semana aumenta al momento del cierre de la intervención, mientras que el número de los participantes que al inicio del taller señalaron leer un máximo de una vez a la semana o 2 a 3 veces por semana disminuye al final de la intervención.

Es importante señalar que en cuanto al taller, se les hicieron a las madres algunas interpelaciones para saber su percepción, la primera cuestión fue solicitarles que escribieran un comentario sobre el taller, la mayoría expuso una nota sobre como éste había incidido en su relación con la lectura, a continuación se exponen las respuestas agrupadas por tema y numero de mención. Una madre indicó reconocer la importancia de crear el hábito lector para transmitirlo a sus hijos, dos participantes mencionaron que descubrieron que la lectura podía ser divertida y que además se podía conocer gente en el taller, dos madres mencionaron que el taller les había ayudado a mejorar su comprensión, dos madres expresaron que con la lectura podían aprender mas, la respuesta con mayor mención (cinco de un total de diez) fue que el taller les había motivado a la lectura. Después se les pidió que dieran una sugerencia y que escribieran una nota expresando lo que cambiarían del taller, las respuestas obtenidas en este par de indicaciones se agrupan pues se encontraron similares, además se expresan por tipo de tema y número de mención, la que tuvo mayor alusión, con ocho menciones, fue el que no cambiarían nada, con tres menciones se encuentran respuestas sugiriendo que el taller continuara con la misma promotora de lectura, que el taller continuara igual, que aumentara el tiempo de cada sesión y que se invitaran a más padres de familia. Con una mención únicamente una madre expresó que le gustaría que aumentaran los comentarios de las madres en el taller y que se intercambiaran libros entre los participantes. Al responder estas preguntas las madres realizaron algunos comentarios en voz alta a manera de conversación libre, reiteraron que les gustaría que el taller continuara con la misma promotora y que además les gustaba cuando se les leía en voz alta, estas respuestas en relación al personaje del promotor de alguna manera fueron inesperadas, pues se esperaba que hablaran en relación de los materiales bibliográficos usados o de lo que para ellas significaba la lectura, sin embargo al encontrar estas respuestas fue necesario valorar que la figura del promotor es de suma importancia para que se genere un ambiente propicio de lectura.

Con los resultados se pudo confirmar las afirmaciones de Petit (2003, 2009), cuando la lectura añadió un espacio de significación a las personas, fue cuando la reconocieron como algo valioso en sus vidas. Se pudo identificar también que la lectura, posibilita cambios en la representación de si mismos, de la

relación con los otros y con el mundo, se observó como los participantes relacionaban lo que leían con su vida, como se cuestionaban ciertos temas o dudaban de lo que pensaban, incluso llegaban a cambiar de opinión, y también se pudo ver como la lectura posibilitó una apertura a inquietudes y cuestionamientos, el deseo de conocer otras cosas a través de los libros.

Debido a los resultados positivos del taller, se decidió que este tendría continuidad en la institución en la que se realizó, con la coordinación de una docente, a quién se le sugirieron lecturas y se le brindó orientación sobre algunas estrategias de lectura para dar secuencia al taller. Sería importante dar a conocer más adelante los resultados que se tuvieron en las siguientes sesiones y realizar un análisis de los mismos. Asimismo verificar si los resultados reportados se mantuvieron o cambiaron, pues esto sería relevante para posteriores intervenciones.

## 4. CONCLUSIONES

Para que la lectura sea considerada una actividad valiosa esta debe cobrar un significado particular en la vida de las personas, el lector deberá encontrar el sentido de cada texto para sí mismo. La obra literaria o científica brinda un universo lingüístico que permite al lector la posibilidad de apropiarse de las palabras, para con ello enunciar su propio texto y así explicar su propia realidad. Cuando esto acontece la lectura como actividad cobra un sentido crucial en la cotidianeidad, se vuelve una actividad casi ineludible.

Debido a que se concluye que la lectura es una posibilidad de abrir y responder preguntas sobre la vida misma, se considera que trabajar un taller con una temática en específico puede ser de gran utilidad, siempre y cuando corresponda a los deseos de los participantes, a sus interrogantes ante la vida, para lo cual es de suma importancia el diagnóstico de la población con la que se va a trabajar.

El amor a la lectura se puede transmitir de padres a hijos como una actividad cotidiana, sin embargo, esto sucederá cuando los padres encuentren que esta actividad añade algo inestimable en sus vidas, solo así, la lectura cobra valor en las personas, cuando la obra remite a las preguntas de los sujetos ante la vida misma. De esta manera, el que un niño devenga lector, no depende de una imitación pasiva, ni de una secuencia de pasos o métodos, deberán estar implicados fenómenos psíquicos. Una vez logrado un encuentro entre la vida anímica y el texto, se podrá dar lugar a otros beneficios de la lectura: alimentara la imaginación, estimulará la fantasía, propiciará la sensibilidad, inteligencia y creatividad así como la incrementación de vocabulario.

Las barreras en relación a la lectura se pueden minimizar cuando se brinda a las personas la posibilidad de participar en actividades sistemáticas en relación a dicho arte, las cuales a su vez deben ofrecer el medio para deconstruir ideas negativas y miedos en relación a la lectura. De este modo, las estrategias de fomento a la lectura, la selección de textos pero además el papel del promotor, juegan un rol imprescindible para superar los obstáculos mencionados. Se concluye además, que existen miedos que no sean fáciles de palpar a pocas sesiones de conocer a los participantes del taller, algunos de esos miedos pueden estar tan arraigados en las personas que aparecen disfrazados bajo excusas o prejuicios hacia la lectura, son mucho más profundos que el miedo a leer en voz alta y pueden tener concordancia con el miedo a superar la relación intergeneracional.

Mediante un taller de lectura se permite a los padres la oportunidad de conocer diversos materiales bibliográficos, se posibilita ampliar su panorama con respecto a los libros y como ya se ha mencionado, la relación con estos. Además la modalidad de taller, permite la lectura compartida con otros, dialogar, comunicar las ideas, compartirlas, viabiliza dudar, reafirmar pero también reelaborar pensamientos y con ello la relación de uno mismo con los otros, con el mundo. La lectura puede ser un instrumento para relacionarnos con los otros, pues un taller permite a los participantes, conocerse un poco más, establecer nuevos vínculos.

El tacto del promotor para propiciar la participación en un ambiente de confianza es imprescindible, por ello se considera sustancial para quien se quiera dedicar a la promoción a la lectura, hacer un trabajo de reflexión sobre su propia relación con los libros, ya que de esta manera podrá transmitir un mensaje que invite a la lectura como posibilidad de encuentro y no de obligación.

El camino a los libros, como una forma de acceso a la cultura y de amor al saber, debe ser un derecho y no un lujo, debe ser un derecho al que todos tengan acceso, es por ello que el papel del promotor en el diseño e implementación de programas de fomento a la lectura es imprescindible hoy en día y sobre todo en países como México, en donde las diferencias económicas reflejan la dificultad de acceder a la información y al saber.

## AGRADECIMIENTOS

A la Mtra. Edna Laura Zamora Barragán, tutora en la Universidad Veracruzana en México y a la Dra. María Antonia García Moreno como tutora en la Universidad Complutense de Madrid.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Argüelles, J.D. (2002). Los usos de la lectura en México. *La Colmena*, 35-36, 64-95. Consultado el 15 de febrero de 2016, <http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena35-36/Aguijon/Arguelles.html>

Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Chacón, B. (2008). Hábitos de lectura de la sociedad mexicana. *Numeralia*. 162, 7-12. Consultado el 15 de febrero de 2016, <http://docplayer.es/17004893-Habitos-de-lectura-de-la-sociedad-mexicana-benjamin-chacon.html>

Conaculta (2006) Encuesta nacional de lectura. Consultado el 23 de noviembre de 2015

[http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones\\_sic.php](http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php)

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Trabajo presentado en 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires. Consultado el 7 de octubre de 2015, [http://www.oei.es/fomentolectura/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf)

Freud, S. (2007). El creador literario y el fantaseo. En J.L. Etcheverry (Traduc.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 123-136). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1908).

FunLectura. (2012). Encuesta nacional de lectura. Consultado el 23 de noviembre de 2015, [https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwik\\_4-RnlzJAhWBej4KHQ\\_ADSE&url=http%3A%2F%2Fwww.uchile.cl%2Fdocumentos%2Fencuesta-nacional-de-lectura-en-mexico-fundacion-mexicana-para-el-fomento-de-la-lectura-2012\\_92365\\_5\\_2502.pdf&usg=AFQjCNE9FShdpjT7FM85Q03m3q1aRlXgZQ&sig2=tneG2Tk7FWspK-2Nfbw8iA](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwik_4-RnlzJAhWBej4KHQ_ADSE&url=http%3A%2F%2Fwww.uchile.cl%2Fdocumentos%2Fencuesta-nacional-de-lectura-en-mexico-fundacion-mexicana-para-el-fomento-de-la-lectura-2012_92365_5_2502.pdf&usg=AFQjCNE9FShdpjT7FM85Q03m3q1aRlXgZQ&sig2=tneG2Tk7FWspK-2Nfbw8iA)

Garrido, F. (2005). Leer el mundo. *Revista de la Universidad de México*, 12, 48-59. Consultado el 7 de octubre de 2015, [http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs\\_rum/index.php/rum/article/view/803](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/803)

Gutiérrez, V.A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de documentación*, 12, 53-67.

- Hermida, C. y Cañón, M. (2009). Inundar de palabras. En Silvia N. I. (comp.), *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil. 0 a 5 la educación en los primeros años* (pp.33-39). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos.
- Lacan, J. (1985). Libro 3. Las psicosis. Barcelona: Paidós.
- Pagan, S. L. (2010). *Children Reading for Pleasure: Investigating Predictors of Reading Achievement and the Efficacy of a Paired-Reading Intervention to Foster Children's Literacy Skills*. (Tesis doctoral, Ottawa, Carleton University). Consultado el 10 de septiembre de 2015, <https://curve.carleton.ca/893c64e3-bbd6-4359-8041-388046a54749>
- Petit, M. (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. México: Océano.
- Petit, M. (2003). *La lectura, íntima y compartida*. Trabajo presentado en I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura, Aragón. Consultado el 15 de octubre de 2015, <http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/actividades/PLan/ib%20ponencias.pdf>
- Salaberria, R. (2000) Entrevista a Michèle Petit. Antropóloga, investigadora de la lectura. *Imaginaria*, 23, Consultado el 15 de octubre de 2015, <http://www.imaginaria.com.ar/02/3/petit.htm>
- Spink, J. (1990). *Niños lectores*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.





# INFORMACIÓN, DESARROLLO Y SOCIEDAD



# COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN BIBLIOTECAS: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA GABRIEL RENÉ MORENO

Álvaro Gómez de Zamora Cuevas

Universidad Complutense de Madrid

## **Resumen**

Una de las misiones de la biblioteca universitaria pública, como servicio de difusión y acceso a la información y al conocimiento científico, debe ser la cooperación. La contribución a la superación de las desigualdades sociales y económicas supone un desafío importante para una biblioteca universitaria, es decir, participar en el desarrollo cultural y científico de países desfavorecidos. En este sentido, y en una época de globalización neoliberal donde todo parece tender a la privatización, las iniciativas de cooperación al desarrollo en bibliotecas pueden contribuir a la transmisión de conocimiento de unas instituciones a otras y a estrechar lazos entre la comunidad bibliotecaria.

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio de caso llevado a cabo en Bolivia en el marco de la *VI convocatoria de ayudas para la realización de prácticas externas, Trabajo fin de Grado/Máster o proyecto fin de carrera en cooperación al desarrollo – 2015* de la Universidad Complutense de Madrid, como parte del proyecto de cooperación interuniversitario para el desarrollo denominado *Fortalecimiento y mejora de bibliotecas universitarias y públicas del Departamento de Santa Cruz, Bolivia*. Dentro de las actividades realizadas destacan la organización de un taller de catalogación con formato MARC 21 y la preparación y difusión de un cuestionario destinado a identificar las necesidades de formación de los profesionales bibliotecarios en Bolivia.

**Palabras clave:** cooperación al desarrollo, bibliotecas universitarias, formación, MARC 21, Bolivia.

## **Abstract**

One of the missions of the public university library, as a service of diffusion, information access and scientific knowledge should be cooperation as well. Contributing to overcoming social and economic inequalities poses a major challenge for a university library, that is, to participate in the cultural and scientific development of other disadvantaged countries. In this sense, and in a time of neoliberal globalization where everything seems to tend to privatization, initiatives for development cooperation in libraries can contribute to knowledge transmissions from one institution to another and to strengthen ties between the library community.

This paper presents the results of a study carried out in Bolivia within the framework of the 6th call for grants for the completion of external internships, Final Degree / Master's Work or final project in development cooperation - 2015 of the Universidad Complutense de Madrid, as part of the inter-university cooperation project for development called Strengthening and Improvement of University and Public Libraries in the Department of Santa Cruz, Bolivia. Among the activities carried out are the

organization of a cataloging workshop with MARC 21 format and the preparation and dissemination of a survey to identify the library professionals training needs in Bolivia.

**Keywords:** Development cooperation, university libraries, training, MARC 21, Bolivia.

## 1. INTRODUCCIÓN

Presentamos resultados de un estudio llevado a cabo en Bolivia en el marco de la *VI convocatoria de ayudas para la realización de prácticas externas, Trabajo fin de Grado/Máster o proyecto fin de carrera en cooperación al desarrollo – 2015* de la Universidad Complutense de Madrid. Es importante señalar que el trabajo forma parte del proyecto de cooperación interuniversitario para el desarrollo denominado *Fortalecimiento y mejora de bibliotecas universitarias y públicas del Departamento de Santa Cruz, Bolivia*, presentado en la VI Convocatoria de ayudas para proyectos de cooperación al desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid – 2015<sup>1</sup>.

La aportación de los alumnos a las iniciativas del proyecto se produce a través de diferentes vías. En primer lugar la realización de trabajos de investigación, máster y doctorado, que permitan analizar a través de metodología científica las acciones llevadas a cabo en el proyecto y difundir los resultados mediante publicaciones y participación en Seminarios y Congresos. Otra vía de colaboración es la participación en actividades de formación teórico-práctica dirigida a la Biblioteca universitaria y pública en el ámbito de catalogación Marc21, redes sociales, derechos de autor, licencias digitales, Competencia lecto-escritora y animación a la lectura.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objeto de la investigación es la cooperación al desarrollo en bibliotecas, en concreto un estudio de caso en Bolivia. Los objetivos concretos que abordamos en este estudio son complementarios a los que se presentaron en el proyecto general del que forma parte:

- Colaborar con las iniciativas del proyecto para contribuir a la mejora y fortalecimiento de la Biblioteca Universitaria de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Sta. Cruz de la Sierra y de las bibliotecas públicas del Departamento de Santa Cruz de la Sierra
- Contribuir a incrementar el uso de bibliotecas públicas y universitarias del Dpto. de Sta. Cruz de la Sierra.
- Identificar las necesidades de formación del colectivo profesional de las bibliotecas públicas y universitarias del Dpto. de Sta. Cruz de la Sierra.
- Colaborar en la ampliación y mejora de las competencias profesionales de los bibliotecarios a través de la formación.

Para un mejor conocimiento del objeto de estudio hemos realizado visitas a las principales instituciones bibliotecarias y hemos mantenido encuentros con sus responsables. Hemos realizado una encuesta que nos permitirá adentrarnos en las necesidades formativas del colectivo y hemos diseñado un programa de formación sobre catalogación en formato Marc 21 apoyados por una plataforma de formación. Finalmente hemos impartido el curso a un colectivo de 34 profesionales.

## 3. COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN BIBLIOTECAS EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Las bibliotecas de carácter público tienen entre sus objetivos prioritarios el de garantizar el acceso universal a la información y al conocimiento como satisfacción de un derecho fundamental reconocido en el Manifiesto de la UNESCO sobre la Biblioteca Pública, inspirado éste a su vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos. La biblioteca universitaria está llamada a garantizar este derecho ciudadano a los

---

<sup>1</sup> Proyecto coordinado por Javier Gimeno Perelló, director de la Biblioteca de La Facultad de Geológicas, en el proyecto participan personal de la biblioteca de la UCM, PDI de la Facultad de Documentación y estudiantes de postgrado de la UCM.

estudiantes, docentes e investigadores así como a otros sectores de la sociedad, a fin de facilitarles el acceso al conocimiento científico y a la cultura.

Por tanto la misión de una biblioteca universitaria pública, como servicio de difusión y acceso a la información y al conocimiento científico debe ser, también, la cooperación. La contribución a la superación de las desigualdades sociales y económicas supone un desafío importante para una biblioteca universitaria, es decir, participar en el desarrollo cultural y científico de otros países más desfavorecidos.

En el marco de la globalización neoliberal en la que observamos un interés desmedido por la privatización, las iniciativas de cooperación al desarrollo en bibliotecas pueden contribuir a la transmisión de conocimiento de unas instituciones a otras y, en definitiva, a que el saber se comparta sin necesidad de mercadeo ni intereses económicos.

La Biblioteca de la Universidad Complutense (BUC) históricamente ha incluido entre las directrices de sus planes estratégicos la importancia de la función social de biblioteca. Tal como recoge el Plan Estratégico 2010-2013<sup>2</sup>:

*Acercar la BUC a la sociedad a través de su implicación en actividades de cooperación al desarrollo, el fomento del acceso al conocimiento a otros sectores de la sociedad (externos a la comunidad universitaria), el impulso de la cultura y la contribución al desarrollo sostenible y a la responsabilidad social... Colaborar con otras entidades, instituciones, organismos, etc. para fomentar la presencia y participación de la BUC en proyectos de cooperación al desarrollo.*

En el presente Plan Estratégico 2014-2016<sup>3</sup> la cooperación al desarrollo figura como un objetivo que se propone promover la responsabilidad social de la biblioteca y fomentar la transferencia de conocimiento a la sociedad civil en el ámbito local, nacional e internacional:

- 5.2.2. *Reforzar la participación de la BUC en proyectos cooperativos nacionales e internacionales y con asociaciones profesionales.*
- 5.3.2. *Mantener la participación de la BUC en proyectos de cooperación al desarrollo.*

En esta línea la BUC ha llevado a cabo en los últimos años diferentes proyectos de cooperación en bibliotecas, la mayoría desarrolladas en la región latinoamericana, entre los que cabe destacar:

- Desarrollo e implementación de la colección digital de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). 2008
- Diseño y realización de un curso de capacitación e implicación personal para miembros de centros educativos y culturales adaptado al entorno sociológico de la población de San Ignacio de Moxos, El Beni (Bolivia). 2008

En 2010, ya como titular, la BUC emprendió dos importantes proyectos:

- Desarrollo de capacidades lecto-escritoras y alfabetización informacional (ALFIN) para estudiantes universitarios de ciencias puras en las universidades Gabriel René Moreno de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) y Universidad Mayor de San Marcos de Lima (Perú)
- Construcción y desarrollo de bibliotecas rurales y comunales peruanas: gestión de bibliotecas, producción de material y fomento de la lectura.

---

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid, Biblioteca, Plan Estratégico 2010-2013. UCM, 2010, <http://biblioteca.ucm.es/intranet/doc14417.pdf>

<sup>3</sup> Universidad Complutense de Madrid, Biblioteca, Plan Estratégico 2014-2016. UCM, 2014, <https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/60-2015-01-26-PLAN%20ESTRATEGICO%20enero%202015.pdf>

En 2011 la BUC impulsó otros dos nuevos proyectos:

- Fortalecimiento de la Biblioteca Universitaria UNIBOL Quechua Casimiro Huanca (Bolivia)
- Reorganización y mejora de la Biblioteca y del Servicio de Información Científica de la Escuela Normal Superior de la Universidad del Estado de Haití

Otros proyectos de cooperación interuniversitaria para el desarrollo en Bibliotecas llevados a cabo por profesores del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense son:

- Proyecto IDEIAS<sup>4</sup> (Inclusión Digital y Educación Informacional para Salud). Su objetivo general fue contribuir a la mejora de los procesos de inclusión digital en el nordeste de Brasil a través de la formación y el desarrollo tecnológico y se llevó a cabo a lo largo del año 2009 en Sergipe, formando a 844 Agentes Comunitarios de Salud (ACS) de 18 municipios que atienden a 383.531 personas, integrantes de comunidades vulnerables.
- Proyecto ALFINBRASIL (Alfabetización Informacional e Inclusión Digital en la Biblioteca Nacional de Brasilia), 2010. Su objetivo general fue el desarrollo de un modelo teórico de alfabetización digital e informacional adaptable a distintos tipos de bibliotecas en el contexto brasileño contribuyendo a la mejora de los procesos de inclusión digital y educación informacional en las bibliotecas de Brasil.

#### 4. BOLIVIA Y SU SISTEMA BIBLIOTECARIO

Bolivia nace como república en 1825 tras dieciséis años de guerra contra el reinado español. Pueblos indígenas de quechuas, aymaras, guaraníes y chipayos entre muchos otros conviven con aquellos que se autodenominan mestizos en un clima generalmente pacífico. Santa Cruz es una mezcla de todos estos grupos, muchos emigraron del interior del país buscando una vida mejor y terminaron asentándose. La ciudad ha crecido desordenadamente desde los años setenta y ochenta y en la actualidad viven alrededor de tres millones de personas haciéndola la ciudad más poblada de Bolivia, y al mismo tiempo su motor económico.

El sistema bibliotecario público boliviano está centralizado en el Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia.

Las bibliotecas que conforman el panorama bibliotecario en Bolivia son muy heterogéneas tanto por su función como por sus medios. Cada biblioteca está pensada para un público diferente y por tanto sus fondos documentales son diversos.

Las bibliotecas municipales forman parte de centros culturales de colegios-institutos. A su vez están coordinadas por la biblioteca municipal central. Son muy pequeñas y con escasos recursos. Únicamente cuentan con un bibliotecario por cada centro. Actualmente están en proceso de convertirse en "abiertas", esto significa que los usuarios puedan entrar libremente en la biblioteca y hacer uso de ella, anteriormente había un mostrador donde atendía el bibliotecario pero los usuarios no tenían libre acceso a los libros.

La Biblioteca del *Centro de la Cultura Plurinacional* tiene solo un año de vida y se enfrentan a la difícil tarea de catalogar desde cero un fondo documental de alrededor de 5000 libros. Hablando con los responsables de esta Biblioteca Viviana Marzluf y Jorge Luna llegamos a la conclusión de que sería una ventaja importante trabajar con un sistema de gestión que contara con MARC 21 y el protocolo Z.39 para poder migrar registros bibliográficos desde catálogos remotos sin necesidad de completarlos de cero. De esta forma todo ese trabajo que podría demorar más de un año podría reducirse a pocos meses.

---

<sup>4</sup> Los proyectos IDEIAS y ALFINBRASIL han sido financiados por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), en él han participado investigadores de la Universidad Complutense y de la Universidad de Brasilia.

Excepto las Bibliotecas Municipales el resto sí cuenta con catálogos online de libre acceso y consulta para los usuarios. En general utilizan el sistema de clasificación Dewey como forma de organización. No existen catálogos colectivos que reúnan colecciones de bibliotecas con alguna característica similar, por ejemplo catálogos colectivos de universidades, de bibliotecas públicas o de patrimonio bibliográfico. Tampoco el ABNB (*Archivos y Bibliotecas Nacionales de Bolivia*) dispone de un catálogo. No obstante, según su página web está en construcción.

Al igual que los catálogos colectivos, el préstamo interbibliotecario todavía no funciona en Bolivia. Según se desprende de la información obtenida en las entrevistas hay una falta de coordinación y de voluntad política de llevar a cabo este tipo de proyectos. Además es una situación compleja pues cada centro funciona según su propia dinámica, no existe una política de bibliotecas a nivel departamental ni nacional.

En la UAGRM no existe un catálogo colectivo que recoja las colecciones de todas las bibliotecas como en la UCM sino que existen catálogos individuales de cada biblioteca pero no están integrados. Tampoco existe una biblioteca central similar a la de la UCM. Se intentó llevar a cabo este proyecto pero quedó paralizado por falta de coordinación y de voluntad política.

Por tanto son patentes las carencias en cuanto a medios necesarios para la puesta en marcha, gestión y mantenimiento de bibliotecas modernas, que cuenten con catálogos colectivos, préstamo interbibliotecario o SIGS eficientes<sup>5</sup>.

## 5. RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO: FORTALECIMIENTO Y MEJORA DE LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS Y PÚBLICAS DEL DEPARTAMENTO DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA- BOLIVIA

Tras una serie de visitas guiadas a diferentes bibliotecas y centros de documentación del Departamento de Santa Cruz de la Sierra y de otros departamentos, que sirvieron como una primera toma de contacto con la realidad bibliotecaria en Bolivia así como para conocer cómo funcionaban y cómo se organizaban, llevamos cabo principalmente dos actividades:

### 5.1. ORGANIZACIÓN E IMPARTICIÓN DEL TALLER “CATALOGACIÓN CON FORMATO MARC 21” cuyo objetivo fue capacitar a los bibliotecarios asistentes en el conocimiento y uso de este formato.

En Bolivia muchas bibliotecas están empezando a sustituir los viejos softwares bibliográficos como CDS/ISIS<sup>6</sup> por nuevos SIGS (Sistemas Integrados de Gestión Bibliotecaria) que operan con MARC 21, como ABCD, Koha e incluso AbsysNet. El problema es que la falta de formación de los profesionales bibliotecarios lastra este proceso de modernización. Por tanto se pensó que podía ser de interés y utilidad llevar a cabo un taller en este sentido para que los bibliotecarios pudieran familiarizarse con el manejo de este formato.

---

<sup>5</sup> Sistemas Integrados de Gestión Bibliotecaria

<sup>6</sup> CDS/ISIS es un paquete de software para los sistemas de almacenamiento y recuperación de información no-numérica, desarrollado, mantenido y difundido por UNESCO. Está diseñado en particular para aplicaciones bibliográficas y es utilizado por catálogos de bibliotecas pequeñas y medianas. Existen versiones en árabe, chino, inglés, francés, alemán, portugués, ruso y español, entre otros idiomas. Winisis, la versión para Windows, fue presentada en 1995.



Este taller tuvo lugar los días 10, 11 y 12 de agosto en las instalaciones de la Biblioteca de Tecnología de la UAGRM.

En total participaron 34 bibliotecarios de las universidades NUR, UTEPSA, UNIFRANZ, AECID, UEB, UCB, UNIBOL y de la UAGRM de Santa Cruz, así como bibliotecarios de los Archivos y Bibliotecas Nacionales de Sucre y del Centro Cultural Plurinacional de Bolivia. Fue por tanto un público heterogéneo que llegó de diferentes bibliotecas y centros de documentación del país, lo cual dio mayor riqueza al encuentro y produjo un interesante intercambio de ideas.



**ILUSTRACIÓN 1. PRIMER DÍA DEL TALLER DE CATALOGACIÓN CON FORMATO MARC 21**

El contenido del curso consistió en una introducción al formato MARC 21, en la que se hizo especial hincapié en la necesidad de utilizar formatos normalizados para hacer posible el intercambio automatizado de registros entre bibliotecas y la elaboración de catálogos colectivos en línea, tan necesarios en la actualidad para acercar las colecciones a los usuarios. Siguió una explicación de la estructura de un registro bibliográfico MARC y de las reglas de catalogación, y paralelamente se realizaron una serie de prácticas centradas en la descripción de monografías y publicaciones seriadas.

Para concluir se hicieron unas pruebas con el módulo de catalogación Koha para ver de forma más empírica cómo capturar y adaptar registros desde catálogos remotos mediante el protocolo Z.39.50. Fue interesante como remate del taller realizar un registro bibliográfico MARC entre todos y comprobar cómo todo lo que habíamos aprendido de forma muy teórica tenía una aplicación práctica y unas ventajas en la recuperación de información en una biblioteca.

Aprovechando la asistencia de un grupo significativo de bibliotecarios se repartió un cuestionario, del que hablaremos a continuación, y que tuvo como objetivo servir de base para identificar las necesidades de formación de los bibliotecarios en Bolivia y poder servir de base en un futuro para organizar otros cursos formativos que sean en beneficio del colectivo.

En definitiva, durante los días del taller los bibliotecarios tuvieron la oportunidad de familiarizarse con el formato MARC 21, ver cómo funciona y conocer las ventajas que aporta a una biblioteca ya automatizada. La acogida fue estupenda, así como el interés mostrado por los participantes. Pienso que fue una experiencia positiva y de provecho para todos, y creo que es importante continuar con este tipo de

iniciativas pues permiten intercambiar conocimientos además de estrechar lazos entre la comunidad bibliotecaria.

Además, los contenidos del curso fueron colgados del campus virtual Moodle de la UCM para facilitar a los asistentes todos los materiales necesarios para el buen seguimiento del mismo. Esta plataforma Moodle fue preparada de forma que personas ajenas a la UCM, es decir, sin un correo institucional UCM, pudieran acceder sin problema entrando en calidad de invitados con una contraseña común para todos.

El taller fue muy bien acogido aunque nos vimos obligado a realizar una adaptación del programa original pues el nivel de los alumnos bibliotecarios participantes era muy heterogéneo y además en Bolivia no todos los profesionales conocen las reglas de catalogación, por lo que hubo que ir explicándolas poco a poco a medida que hacíamos los ejercicios: los puntos de acceso, los signos de puntuación, etc. Lo positivo es que el curso también sirvió para esto, es decir, repasar las principales reglas de catalogación.

Podemos afirmar que todos los profesionales que asistieron al taller ahora tienen competencias importantes en Marc 21, por ejemplo hacer un registro bibliográfico básico en MARC 21, lo cual es una gran ventaja para la normalización del sistema. La tendencia es que los softwares de gestión bibliotecaria incorporen de serie este formato de catalogación, entendido como el conjunto de normas que permiten codificar los distintos tipos de registros utilizados en una biblioteca para que éstos sean procesables por un programa informático. Por tanto tarde o temprano habrá que enfrentarse a esta realidad y migrar las antiguas bases de datos a otras más modernas que funcionarán con MARC 21.

Entre los asistentes al taller se encontraban los bibliotecarios del ABNB de Sucre (Archivos y Bibliotecas Nacionales de Bolivia) que están empezando a elaborar el catálogo online de la Biblioteca Nacional, según me informaron, un fondo de aproximadamente 300.000 documentos. Para ello están utilizando el software de bibliotecas ABCD que incorpora MARC 21 como formato de catalogación. El taller que organizamos estas ayudó a que estos profesionales mejoraran sus conocimientos que hasta el momento eran puramente prácticos. Igualmente la AECID de Santa Cruz también está trabajando con MARC 21 así como la UCB (Universidad Católica Boliviana)

Entendemos que la importancia de este taller radica en que favorece la capacitación de los bibliotecarios para trabajar con este formato y que en un futuro facilitará, por ejemplo, la creación de catálogos colectivos en línea (OPACS), el préstamo interbibliotecario y el ahorro de tiempo del proceso técnico dedicado a la catalogación pues gracias al protocolo Z.39 es posible capturar registros bibliográficos desde catálogos remotos e incorporarlos al propio. Este ahorro de tiempo permitirá al bibliotecario dedicarse a otras actividades que en definitiva agregarán valor a la calidad del servicio de la biblioteca.



ILUSTRACIÓN 2. CLAUSURA DEL TALLER CON ALGUNOS DE LOS PARTICIPANTES MOSTRANDO SUS CERTIFICADOS DE ASISTENCIA.

## 5.2 PREPARACIÓN Y DIFUSIÓN DE UN CUESTIONARIO

Finalmente, el segundo eje de las actividades consistió en la elaboración y difusión de un cuestionario online, destinado a servir de base para la identificación y análisis de las necesidades de formación de los bibliotecarios en Bolivia. Esto permitirá poder elaborar futuras actividades formativas similares al taller citado. Este objetivo iba enmarcado en el proyecto inicial.

Un problema importante es que ni en el Departamento de Santa Cruz de la Sierra ni en ningún otro existe una carrera universitaria o de formación profesional de Biblioteconomía (o Bibliotecología como allí le llaman) que forme profesionales en el ámbito de la gestión de la documentación, bibliotecas y archivos. Estos estudios solo se ofertan en la ciudad de La Paz. Por tanto la mayoría de los bibliotecarios han aprendido el oficio de forma empírica, lo cual resulta meritorio, y o bien pertenecen a otras especialidades, o bien no han recibido formación profesional de ningún tipo. Mejor dicho, sí han recibido, pero se les ha formado directamente en sus bibliotecas para un cometido concreto y esto produce una desconexión importante con el resto del proceso técnico.

Este cuestionario fue puesto en línea mediante la plataforma de “Google Forms”<sup>7</sup> y para su diseño se tomaron como base diferentes modelos ya experimentados, especialmente útil por su cercanía a nuestros objetivos fue el cuestionario elaborado por M<sup>a</sup> Elena Ballesteros Sánchez en su trabajo *Análisis y detección de necesidades formativas del colectivo de bibliotecarios y documentalistas en activo de Extremadura*<sup>8</sup> haciendo las adaptaciones contextuales necesarias para la realidad boliviana.

Está estructurado en 6 grandes secciones:

**1- Datos personales:** para identificar el perfil de género de los encuestados, los rangos de edad, nivel de titulación y otras cuestiones de tema demográfico.

<sup>7</sup> El cuestionario está disponible en el siguiente enlace: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJwtEqCpN7CcNn\\_KgRiAeWA7FTXOxUNPvWJ5zXuNB-w4zsAQ/viewform?c=0&w=1](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJwtEqCpN7CcNn_KgRiAeWA7FTXOxUNPvWJ5zXuNB-w4zsAQ/viewform?c=0&w=1)

<sup>8</sup> Disponible en: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3478>

**2- Datos profesionales:** para identificar competencias desarrolladas en el puesto de trabajo, antigüedad del puesto, relación entre los estudios y el puesto, etc.

**3- Preferencias formativas:** se identifican cuál es la disposición de los encuestados hacia la realización de cursos y sus preferencias metodológicas.

**4- Listado de acciones formativas:** en el que se les anima a marcar aquellas acciones formativas en las que pudieran estar interesados y fueran de provecho para el desempeño de su trabajo.

**5- Comentarios y Sugerencias:** este apartado ha resultado interesante pues ha permitido conocer la impresión y el punto de vista de los asistentes al taller, y la valoración que hacen del proyecto en general.

El cuestionario está diseñado para tratar de identificar objetivamente cual es el perfil de bibliotecario en Bolivia, cuál es su formación hasta el momento, cuáles son sus preferencias formativas, y a partir de estos datos poder elaborar futuros planes de formación.

La difusión se hizo por medio de correo electrónico durante el taller de Catalogación MARC 21 a los asistentes al mismo y además se les animó a que ellos mismos continuaran socializándolo para llegar al mayor número de bibliotecarios posible. Por el momento han participado un total de 56 bibliotecarios y continúa difundándose para llegar al mayor número de bibliotecarios posible. Los resultados definitivos serán publicados próximamente.

Sin embargo, analizando los resultados provisionales detectamos que aunque el cuestionario esté bien planteado, dirigido al personal bibliotecario, hasta el momento la mayoría de profesionales que lo han cumplimentado son responsables de bibliotecas.

La conclusión es que los responsables de bibliotecas, en su mayoría, están bien capacitados y formados para el cometido que desempeñan, no obstante en el personal empleado se han detectado carencias en su formación que deberían ser solventadas mediante futuros cursos de formación, presenciales como el que organizamos, o a distancia en forma de cursos online. Es por ello que sería bien positivo y además consecuente con los principios del Servicio de Cooperación al Desarrollo de la UCM, continuar en esta línea de apoyo a las bibliotecas bolivianas a través de nuevos cursos de formación. La idea es seguir trabajando en esta línea a través de un proyecto de doctorado que nos permita profundizar en la formación, en la metodología y en la evaluación de los resultados con mayor rigor.

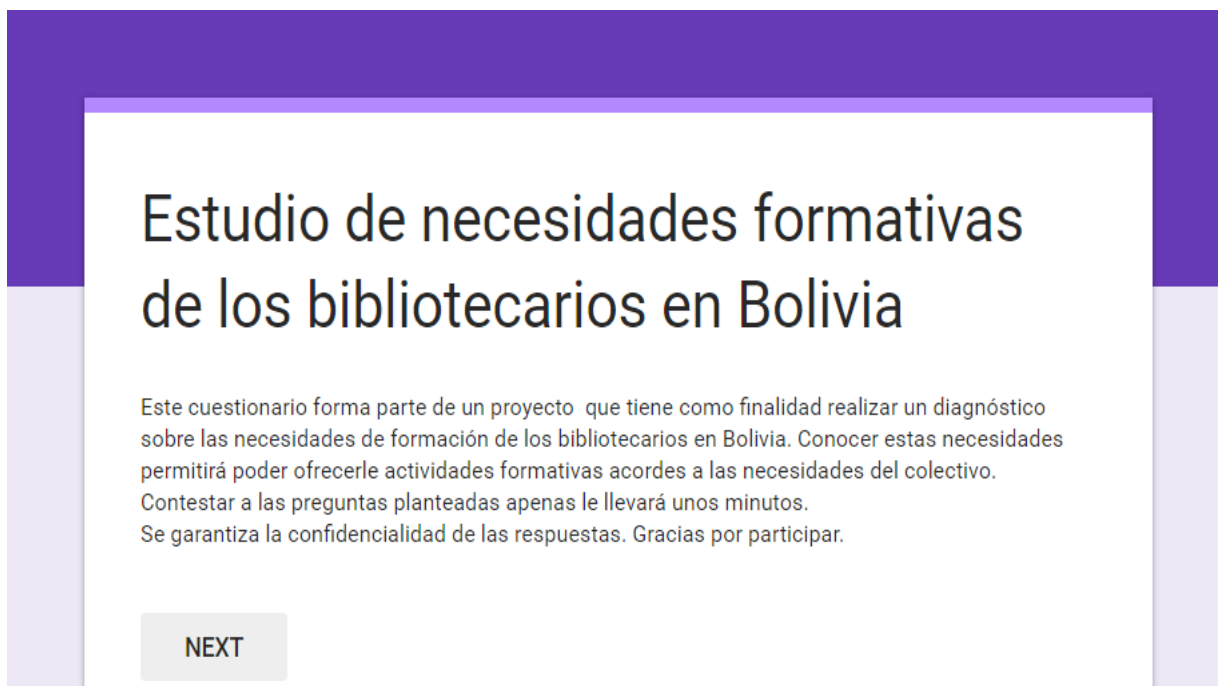


ILUSTRACIÓN 3. VISTA PREVIA DEL CUESTIONARIO ELABORADO MEDIANTE *GOOGLE FORMS*

## 6. CONCLUSIONES

Esta estancia de cooperación al desarrollo en bibliotecas ha promovido:

- Conocer otras realidades bibliotecarias, lo cual nos da una visión más amplia de lo que es la profesión y las condiciones y formas de trabajar propias de otro país y de otras realidades sociales, políticas y económicas.
- Comenzar a identificar las necesidades de formación del colectivo bibliotecario en Bolivia, lo cual servirá para poder diseñar futuros programas de formación.
- La capacitación presencial de una representación importante del colectivo bibliotecario boliviano en el formato de catalogación MARC 21. Esta capacitación puede hacerse extensiva a otros profesionales a través de la plataforma de formación virtual que hemos desarrollado.

Como reflexión final queremos señalar que a nuestro entender iniciativas como la que presentamos contribuyen a mantener en activo una de las misiones de toda biblioteca pública: la cooperación, de esta forma se hace posible que el saber se comparta sin necesidad de mercadeo ni intereses económicos. Es deseable que la UCM y las instituciones públicas en general continúen apoyando y financiando este tipo de actividades de cooperación al desarrollo que permitan promover la vocación humanista de las universidades públicas.

También es importante destacar la necesidad de diseñar un modelo teórico de evaluación de la cooperación al desarrollo en bibliotecas, que permita abordar futuros proyectos de forma objetiva y rigurosa.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

BALLESTEROS SÁNCHEZ, María Elena (2015). Análisis y detección de necesidades formativas del colectivo de bibliotecarios y documentalistas en activo en Extremadura. Badajoz: Universidad de

Extremadura. [En línea: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3478>]. (Consultado en octubre de 2016).

CUEVAS-CERVERÓ, A. (2016). Digital Inclusion: From Connectivity to the Development of information culture. Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas. Hershey (Pensilvania):IGI Global, p. 40-55.

CUEVAS-CERVERÓ, A. (2012). Alfabetización en información y educación a distancia: una relación necesaria. In *As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI. Diálogos intempestivos* (128). UFC edições, Fortaleza (Brasil), pp. 85-112 2012.

GÁLLEGO-RUBIO, María-Cristina and GIMENO-PERELLÓ, Javier El compromiso social de la biblioteca a través de la cooperación al desarrollo: el caso de la Biblioteca Complutense, 2011. In *XIII Jornadas de Gestión de la Información: de la responsabilidad al compromiso social*, Biblioteca Nacional de España (Spain), November, 17th and 18th, 2011. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/16518/> (Consultado en octubre de 2016).

GIMENO-PERELLÓ, Javier, et al. (2007). *De volcanes llena: biblioteca y compromiso social*. Gijón: Trea

GÓMEZ-HERNÁNDEZ, José Antonio (2016). Usuarios en vulnerabilidad social ¿por qué y para qué generar capital cultural desde la biblioteca?. *Anuario Thinkepi*, nº10. SPI

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, BIBLIOTECA (2014). El proyecto de cooperación con Haití y su biblioteca universitaria. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [En línea: ([http://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/60-2014-03-26-Las%20bibliotecas%20y%20la%20cooperaci%C3%B3n%20al%20desarrollo%20\(DT\).pdf](http://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/60-2014-03-26-Las%20bibliotecas%20y%20la%20cooperaci%C3%B3n%20al%20desarrollo%20(DT).pdf))]. (Consultado en octubre de 2016)

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, BIBLIOTECA (2010). Plan Estratégico 2010-2013. Madrid: Universiad Complutense de Madrid. [En línea]: <http://biblioteca.ucm.es/intranet/doc14417.pdf>] (Consultado en octubre de 2016).

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, BIBLIOTECA. Plan Estratégico 2014-2016. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [En línea: <https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/60-2015-01-26-PLAN%20ESTRATEGICO%20enero%202015.pdf>]]. (Consultado en octubre de 2016)

# INFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: USOS DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO PARA ACESSO AO CONHECIMENTO E CIDADANIA

Caio Mário Guimarães Alcântara, Rosângela Dória Lima, Valéria Pinto Freire

Universidade Tiradentes, Instituto Luciano Barreto Júnior

## **Resumo**

Relatórios do Banco Mundial (2016), Comitê Gestor da Internet (2014), Fundação Telefônica (2014) mostram como a internet tem sido utilizada por jovens em diferentes países para o acesso ao conhecimento e cidadania. Esses documentos evidenciam a necessidade de compreensão acerca da forma como os espaços virtuais têm contribuído não apenas para os estudos, mas também para inserir os jovens na sociedade. A partir dessa premissa e da análise de respostas fornecidas por jovens em situação de vulnerabilidade social da cidade de Aracaju (Brasil), propomos discutir como a internet tem sido utilizada para garantir acesso à informação pública e à cibercidadania. A pesquisa, caracterizada como um estudo qualitativo desenvolvido no Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ) por meio da aplicação de questionário, conclui que apesar de ter assimilado a internet como a principal fonte de informação o jovem em vulnerabilidade social de Aracaju não a compreende como um espaço de mobilização e debate social. As respostas dadas ao questionário apontam para a necessidade de formação crítica desses jovens com vistas a inseri-los na sociedade informatizada.

**Palavra-chave:** Cidadania, Informação, Conhecimento, Internet, Juventude.

## **Abstract**

Reports publicized by the World Bank (2016), Comitê Gestor da Internet (2014) and Fundação Telefônica (2014) show how the Internet has been used by young people in different countries to access to knowledge and citizenship. These documents highlight the need for understanding how virtual spaces have contributed not only to study but also to insert the youth in the society. From this premise and analysing the responses from students in vulnerable social situation of the city of Aracaju (Brazil), we propose to discuss how the Internet has been used to ensure access to public information and cyber citizenship. This research is characterized as a qualitative study developed in Luciano Barreto Junior Institute (ILBJ) through a questionnaire application wich concludes that despite having assimilated the Internet as the main source of information the young ones in social vulnerability in Aracaju do not understand it as a space of social mobilization and debate. The responses to the questionnaire point to the need for critical training these youth in order to enter them in the computerized society.

**Keywords:** Citizenship, Information, Knowledge, Internet, Youth.

## 1. INTRODUÇÃO

O filósofo Michel Serres explica a história da humanidade a partir da existência de três grandes revoluções, as quais modificaram os modos de ser e pensar (Serres, 2013). Essas revoluções estão relacionadas à forma como os sujeitos produzem, disseminam e acessam o saber. A revolução digital, a mais recente das três, baseada na consolidação da internet enquanto espaço público (Burke, 2006), transformou as relações entre indivíduos e destes com a aprendizagem que hoje é constante e não está limitada a espaços pedagógicos.

É do próprio Serres (2013) a ideia de um mundo de aprendizagem permanente. Hoje para estarem inseridos nas dinâmicas culturais, os sujeitos precisam não apenas significar os códigos do saber, produzindo conhecimento. Eles necessitam estar, de forma constante, aptos a aprender. Num mundo de suportes múltiplos essa aprendizagem deve considerar as diversas linguagens, todas congregadas nos ambientes virtuais da internet.

A internet desempenha hoje um papel basilar nas discussões sociais. Não somente as práticas educativas, mas as atividades econômicas, de lazer e serviços governamentais têm migrado num fluxo cada vez mais intenso para os ambientes virtuais, num movimento que Castells (2010) caracterizou como de virtualização das atividades cotidianas. Neste contexto, até mesmo a consolidação da cidadania está atrelada aos usos dos ambientes virtuais, surgindo um conjunto de conceitos e práticas que dão origem à cibercidadania.

Pensar o cidadão inserido nos ciberespaços é uma ação estratégica para organismos internacionais, dentre os quais o Banco Mundial (2016). A instituição explica que o acesso à internet no mundo inteiro é mais disseminado que o saneamento básico e energia elétrica. Dados do relatório “Dividendos Digitais” mostram que 3,2 bilhões de pessoas, quase a metade da população do planeta, fazem acesso diário à web e que todos os governos dos 193 Estados da Organização das Nações Unidas (ONU) têm sites com cadastros de serviços, gestão de impostos, informação pública e relações internacionais em pleno funcionamento.

A internet já é considerada como um fator fundamental para a inclusão social principalmente por ser uma das principais plataformas de aprendizagem e disseminação de conhecimento. Países como o Brasil, Portugal, Estados Unidos, Inglaterra e Holanda já institucionalizaram os usos do ciberespaço para a formação profissional e cidadã, apenas para citar alguns exemplos.

Apesar de verificada a importância e consolidadas algumas práticas voltadas a inserir a internet no processo de formação cidadã, ainda é preciso conhecer de forma mais aprofundada como os jovens compreendem e de que maneiras eles fazem usos da internet no cotidiano deles. Para tanto propomos um estudo qualitativo, desenvolvido no Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), situado em Aracaju/SE e voltado a atender jovens em situação de vulnerabilidade social por meio da infoinclusão. Esses jovens participam do projeto “Conectando com a Vida” e respondem a dois questionários, um ao início e outro ao final dos módulos do projeto.

Aqui, construímos algumas reflexões a partir dos dados aferidos com as respostas de 570 jovens ao questionário aplicado em novembro de 2015 e de análise de relatórios publicados pelo Banco Mundial (2016), pela Fundação Telefônica (2014) e pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2014). O questionário é dividido em quatro partes, sendo a primeira delas direcionada aos perfis socioculturais dos jovens, e as outras três aos perfis de usos da internet e tecnologias ligadas ao interesse, à aprendizagem e à política e cidadania.



## 2. CIBERCIDADANIA E ACESSO AO CONHECIMENTO: O PAPEL DA INTERNET

A internet tem sido consolidada como um elemento chave para a democracia. Nela estão disponibilizadas e são discutidas informações de interesse público, como contas de governo, leis, agendas políticas e também há espaço para a articulação de movimentos sociais (Burke, 2012). Muitos países têm “aprovado leis de liberdade à informação [...] e disponibilizado dados oficiais na internet” (Burke, 2012, p. 340). Essa disponibilidade de conteúdos implica numa maior possibilidade de participação dos sujeitos em uma sociedade, sujeitos que passam a conhecer seus direitos e agir em prol da coletividade, características da prática de cidadania (Dallari, 1998).

Se considerarmos a cibercidadania, levamos em consideração os “conjuntos de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensar e valores no ciberespaço” (Lévy, 2005, p. 128-129) que vão resultar num sujeito que faz usos tecnológicos direcionados à “busca de informação para cumprir seus deveres cívicos” (Mossberger et al, 2008, p.2). O acesso à informação é um importante indicador da cibercidadania e a internet tem abrigado um volume de conhecimento caracterizado como relevante.

Em face desse novo arranjo social, no qual os sujeitos são modificados pelos movimentos do mercado, e levando em consideração a virtualização dos processos, o acesso à Internet passa a ser defendido como direito de crianças e adolescentes. A Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança defende em seu 13º artigo que todo jovem tem como direito fundamental o acesso à informação, sendo livre para buscá-la e recebê-la sem que haja barreiras para a expansão do saber e “sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (UNICEF, 1990, p. 11). O texto nos leva à compreensão de que, por ser uma grande irradiadora de informação na atualidade, a internet deve também ser defendida como direito fundamental.

Organismos como o Banco Mundial (2016) já discorrem sobre o protagonismo da internet na consolidação de direitos e defendem que o domínio dos usos das tecnologias da informação integra o conjunto das habilidades necessárias para a inserção social, obtida por meio da junção de três fatores: inclusão, eficiência e inovação.

Figura 1. Tecnologia e Inserção Social



Fonte: Relatório Dividendos Digitais, Banco Mundial (2016)

Para além das discussões acerca do papel político da internet, o acesso à web cresce num ritmo exponencial, especialmente no Brasil. O país conta com uma taxa de acessos diários que supera a média mundial. Enquanto que em todo o planeta menos da metade

da população acessa a internet diariamente, no Brasil 52% das pessoas fazem usos dos conteúdos da web pelo menos uma vez por dia (Banco Mundial, 2016).

Muitos são os fatores que propiciam o aumento do acesso, mas o principal deles é a oferta de dispositivos que permitem aos usuários plataformas diversificadas para o ingresso na rede virtual. Os aparelhos móveis, como smartphones e tablets têm sido os mais utilizados especialmente entre os jovens, fator que demonstra uma característica desse grupo, a preferência pela comunicação ubíqua (Santaella, 2010).

Dados da Fundação Telefônica (2014) mostram que apesar de 60% dos jovens entre 14 e 24 no Brasil não possuírem computadores em suas residências, 59% deles estão na internet e acessam diariamente sites e perfis em redes sociais, sempre por meio dos dispositivos móveis e por meio de pacotes de conexão ofertados por companhias de telefonia. Esse mesmo índice foi verificado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2014), que aprofundou uma informação importante ao falarmos dos usos da internet: 40% dos usuários da web no Brasil têm menos de 17 anos.

Esses jovens representam um grupo significativo tanto do ponto de vista de consumo, como político. Entender como eles se movimentam pelas redes e o que acessam é um dos modos de conhecer como os cidadãos estão sendo formados. Ao direcionar o olhar para essas questões, percebemos que de fato a internet é hoje o principal meio de relação do jovem com o mundo. Por meio das páginas da web eles estudam, consomem produtos culturais, recebem informações gerais e relacionam-se.

Figura 2. Principais usos da internet por jovens



Fonte: Relatório Juventude Conectada, Fundação Telefônica (2014)

Os dados aferidos ajudam a compreender como o jovem brasileiro tem lançado mão da Internet enquanto ferramenta de obtenção de informações e acesso à cidadania. Mas justifica-se uma investigação que aponte a realidade do uso da web por jovens numa perspectiva local. Em novembro de 2015 foi realizado um estudo com 570 jovens que frequentam as atividades desenvolvidas pelo Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), organização não governamental sediada em Aracaju, capital do estado de Sergipe.

### 3. METODOLOGIA

O ILBJ é uma instituição sem fins lucrativos, nascida na iniciativa privada, que atende jovens com idades entre 14 e 25 anos residentes em Aracaju/SE e na região metropolitana, todos inseridos no grupo considerado como de vulnerabilidade social. Esses jovens participam do Projeto Conectando com a Vida,

<sup>1</sup> Entre os elementos oriundos da sociedade do consumo que influenciam na formação dos indivíduos sociais estão conceitos pensados por Lipovetsky (2007) como o narcisismo, a moda, a sedução e o hiperconsumo.

proposta formativa executada por uma equipe multidisciplinar, composta por psicossocial, gerência, assistência pedagógica e educadores das áreas de história, português, matemática, informática e inglês, além do quadro administrativo.

Os sujeitos da pesquisa, todos jovens frequentadores das atividades do instituto respondem questionários institucionais, um no começo das atividades do Conectando com a Vida e outro ao final dos módulos. Essas ferramentas de pesquisa são voltadas para uma análise sobre percepção de inclusão digital desses sujeitos e é composto por 14 questões fechadas e uma questão aberta, todas de caráter obrigatório. As perguntas do questionário foram estruturadas em três tópicos, sendo eles: interesse, aprendizagem e política e cidadania.

O objetivo da aplicação do questionário é conhecer, quais tecnologias digitais são constantes e se fazem necessárias no dia a dia de jovens inseridos na sociedade pautada na produção de conhecimento. As questões aqui analisadas são direcionadas ao acesso à informação pública e cidadania digital como prática cidadã a partir de ferramentas digitais. Os dados foram organizados em forma de gráficos estatísticos no formato \*.pdf. A presente análise foi construída a partir de tabelas e gráficos para melhor compreensão do leitor.

O resultado da pesquisa ajuda a compor o perfil dos usuários das tecnologias da informação como jovens que preferem a mobilidade e que, apesar de inseridos na sociedade em rede, desconhecem as potencialidades e a importância do acesso a informações públicas disponibilizadas nas plataformas virtuais.

#### **4. INTERNET E CIDADANIA: TRAÇANDO PERFIS**

As respostas dadas ao questionário aqui discutido mostram que no geral, os jovens que frequentam o ILBJ seguem a mesma tendência de usos dos jovens do restante do país. Esse é um fator importante, em especial se levarmos em consideração que as pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor da Internet (2014) e pela Fundação Telefônica (2014) foram realizadas com sujeitos em diferentes situações sociais, pertencentes a classes econômicas diversificadas, enquanto que o público do ILBJ é composto por sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

A maioria dos participantes da pesquisa reside em Aracaju, capital do estado e não trabalha. São sujeitos mais acostumados à leitura de recursos audiovisuais, visto que preferem a televisão e a internet em detrimento de mídias como livros, jornais e rádio. A utilização dessas mídias está mais relacionada com atividades de entretenimento e comunicação, seguindo a tendência averiguada pela Fundação Telefônica (2014). A frequência de acesso à internet é também semelhante, 60,6% dos jovens do ILBJ acessam sites e redes sociais ao menos uma vez por dia.

No que tange a utilização da internet enquanto modo de obtenção de informação, as respostas de 88,7% das pesquisas apontam para o fato de que eles consideram-se competentes para buscar informações na internet e 72% sentem-se mais informados após pesquisar sobre assuntos variados na web. Esses índices comprovam o que já é discutido na literatura: a internet possui hoje o status de principal fonte de informação e entretenimento para jovens.

Um dado deve ser destacado entre as respostas ao questionário: apesar de considerarem a internet como um recurso importante para o acesso a informação, 51,9% dos respondentes não se sentem mais informados após utilizar as redes sociais. Esse índice mostra que para esses jovens as redes sociais são espaços para entretenimento e relacionamentos interpessoais, e que eles desconsideram o potencial de espaço para debates e mobilização inerentes a essas redes.

Essa é uma questão que necessita ser melhor discutida e trabalhada junto a esses jovens, visto o potencial cidadão que espaços como o Facebook podem apresentar. A leitura da história política nas últimas décadas mostra como as redes sociais foram protagonistas de movimentos que culminaram na queda de governos e eleições presidenciais em diferentes regiões do planeta. As redes sociais também possibilitaram a ampliação e o aprofundamento de debates sobre temas como o feminismo, o preconceito e a inclusão social, fatores que reforçam a urgência em pensar a formação dos jovens para a utilização plena dos recursos de cidadania presentes na internet.

Em termos de cidadania, o questionário também permite algumas observações sobre os usos da internet entre os jovens do ILBJ. 64,7% dos respondentes afirmam que sabem diferenciar informações de interesse público na internet, mas o que percebemos é que há pouco interesse por parte dos jovens em acessar e discutir esse tipo de informação. Baseamos essa afirmação no fato de que 71,8% afirmaram desconhecer a existência da Lei de Acesso à Informação e que 69,7% nunca acessou nenhuma informação de interesse público.

No geral, os jovens que frequentam o ILBJ não compreendem o que é a informação pública na internet e como ela pode ser um recurso importante no cotidiano deles. As respostas dadas ao questionário mostram que para esse público o limite entre os conteúdos públicos e privados são o interesse pessoal, não há compreensão sobre o conceito de esfera pública e sua relevância para o meio social.

A única motivação para que esses jovens busquem por portais e sites de informação pública é a oferta de emprego. 66% dos respondentes disseram que a procura por trabalho é a razão pela qual eles acessam páginas na web de órgãos públicos, geralmente para cadastro em listas de candidaturas para vagas de estágio ou postos de emprego. Outro dado que deve ser destacado é o de que 73,4% dos jovens que frequentam o ILBJ nunca participaram de nenhuma movimentação política organizada pela internet, quer seja debates, passeatas ou protestos, reforçando o que já foi aqui discutido em relação ao pouco entendimento sobre o potencial político da internet.

## 5. À GUIA DE CONCLUSÕES

O papel que a internet exerce hoje na sociedade é de grande esfera pública de produção de conhecimento, disseminação de saberes e debates políticos. Muito do que a humanidade conhece está disponível no ciberespaço e ao falarmos numa sociedade baseada no conhecimento, pensar o acesso aos saberes já produzidos e incentivar a colaboração entre indivíduos em prol da multiplicação desses conhecimentos é uma atividade estratégica. Assim sendo, a internet consolida-se enquanto espaço central na produção cultural humana.

Neste sentido, entendemos que para que os sujeitos da atualidade estejam inseridos na sociedade, eles devem estar adaptados a essa realidade, dominando os recursos técnicos de uso da internet e compreendendo esse fenômeno de maneira crítica, afinal inserir os sujeitos e possibilitar que eles produzam conhecimento é uma das maneiras de se garantir cidadania, o que reforça a importância da internet no mundo atual.

A partir dessa premissa, buscamos entender como a internet tem garantido o acesso ao conhecimento e à cidadania entre jovens em situação de vulnerabilidade social na cidade de Aracaju. A pesquisa permitiu que conhecêssemos o perfil de uso das mídias por estes jovens, que são usuários assíduos dos conteúdos e páginas do ciberespaço.

No entanto, averiguamos que apesar de dominarem os recursos técnicos para essa utilização, eles não compreendem o sentido político de uso da web. A internet é assimilada apenas enquanto espaço de convergência entre material para estudo e conteúdos de diversão como música, filme e relacionamentos

interpessoais. A potencialidade da internet enquanto um recurso de mobilização política é muito mais que desconsiderada, desconhecida pelos sujeitos da pesquisa.

Neste sentido concluímos a pesquisa defendendo que há uma necessidade urgente de se discutir a cidadania, explicando aos jovens o que significa ser cidadão na internet e como o ciberespaço pode ser utilizado enquanto ferramenta e estratégia para obtenção de melhorias e desenvolvimento social.

## 6. REFERÊNCIAS

- Banco Mundial. 2016, Dividendos Digitais: visão geral, Washington, World Bank.
- Burke, P.; Briggs, A. 2006, Uma história social da mídia: de Guttemberg à Internet, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.
- Burke, P. 2012, Uma história social do conhecimento II: da Enciclopédia à Wikipédia, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.
- Comitê Gestor da Internet. 2014, TIC domicílio 2014: pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros, [ebook] São Paulo, CGI. Disponível: [http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Domicilios\\_2014\\_livro\\_eletronico.pdf](http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domicilios_2014_livro_eletronico.pdf). [Acessado 21 de Agosto de 2016].
- Dallari, F. 1998, Direitos humanos e cidadania, São Paulo, Editora Moderna.
- Fundação Telefônica. 2014, Juventude Conectada, São Paulo, Fundação Telefônica. Disponível: [http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventude\\_conectada-online.pdf](http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventude_conectada-online.pdf) . [Acessado em 13 de Junho de 2016].
- Lemos, A. 2014, Mídia, Tecnologia e Educação: atores, redes, objetos e espaços. In: Nunes, L. et al. 2014, Mídia e Educação: espaços e (co) relações de conhecimentos. Aracaju, Edunit.
- Lévy, P. 2005, Cibercultura. São Paulo, Editora 34.
- Lipovetsky, G. 2007. A Felicidade Paradoxal:ensaio sobre a sociedade e hiperconsumo. Lisboa, Edições 70.
- Mossberger, K. et al. 2008. Digital Citizenship:The Internet, Society and Participation, Londres, MIT Press.
- Santaella, L. 2010. A Ecologia Pluralista da Comunicação: Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo, Paulus.
- Serres, M. 2013, Polegarzinha, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Unicef. 1990, A convenção sobre os direitos das crianças. Relatório Final.



# METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA

**Manuel Hernández-Pedreño, Baldomero-Eduardo RomeroSánchez, José Antonio Gómez-  
Hernández**

Universidad deMurcia

## **Resumen**

Se describen y proponen tres metodologías cualitativas que pueden ser aplicadas al estudio de la población vulnerable usuaria de las bibliotecas públicas: La entrevista, la observación participante y el grupo de discusión. Con objeto de validar estas metodologías, se describe el proceso de utilización de las mismas en una investigación realizada en la Biblioteca Regional de Murcia, en la que se logró profundizar en las motivaciones y principales usos, la interacción social en la biblioteca, los efectos de la crisis en la organización bibliotecaria y en estos usuarios y su grado de competencia y empoderamiento digital. Se concluyó la utilidad de estas metodologías para los estudios de usuarios logrando identificar factores que escapan a las técnicas estadísticas, como los distintos discursos sobre la socialización que tiene lugar en la biblioteca y la valoración que hacen los usuarios vulnerables de las relaciones y los aprendizajes que realizan en la misma.

**Palabras clave:** Biblioteca pública, Usuarios vulnerables, Exclusión social, Metodologías cualitativas, Biblioteca Regional de Murcia.

## **Abstract**

Three qualitative methodologies that can be applied to the study of the vulnerable users of public libraries are described and proposed: The interview, the participant observation and the discussion group. In order to validate these methodologies, it is described the process of using them in a research carried out in the Regional Library of Murcia, in which we researched the motivations and main uses, the social interaction in the library, the effects of the crisis in the library organization and in these users and their degree of competence and digital empowerment. It was concluded the usefulness of these methodologies for user studies, identifying factors that are beyond statistical techniques, such as the different discourses on socialization that take place in the library and thier valuation of relationships and learnings that they perform there.

**Keywords:** Public library, Vulnerable library users, Social exclusion, Qualitative methodologies, Murcia Regional Library.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación, actualmente en curso, sobre la función social que viene desarrollando la Biblioteca Regional de Murcia (en adelante BRM), y en la que se está particularmente analizando a los usuarios en situación vulnerable que acuden a la misma. Entre los principales objetivos del trabajo se encuentran el describir y evaluar el uso y los servicios actuales que presta la BRM a estos colectivos en situación de desventaja social; conocer los efectos que ha tenido la crisis económica en todo este proceso; e identificar propuestas de actuación para el incremento del papel de las bibliotecas como espacio y recurso para la inclusión social.

Nuestro punto de partida es que la exclusión es un fenómeno de enorme gravedad para el conjunto de la sociedad, incrementado en España por los años de recesión vividos, y que contribuir a su reducción es un compromiso que apela tanto a individuos como a la comunidad y a instituciones como las bibliotecas, que han de actuar como recurso público para ello. Por eso iniciamos la comunicación con una reflexión teórica sobre el significado de la exclusión social, caracterizándola como un fenómeno estructural, dinámico, multifactorial y multidimensional, que conforma la trayectoria social y personal de los afectados (Laparra Navarro et al. 2014).

De acuerdo con los actuales planteamientos de la Sociología, asumimos que hay siete dimensiones de la exclusión (económica, laboral, formativa, sociosanitaria, residencial, relacional y participativa) (Autor 1, 2008), a los que se ha sumado otra que concierne especialmente a las bibliotecas y sus profesionales, la exclusión tecnológica o brecha digital (Pimienta 2008). Ello añade a nuestra investigación el objetivo de intentar medir y comprender también el acceso y uso de las tecnologías de los usuarios vulnerables, así como su grado de competencia digital y su situación de riesgo o empoderamiento en esta nueva faceta de la exclusión propia de las sociedades del conocimiento.

Aunque se incluye al final un pequeño avance de los resultados obtenidos, nuestro propósito en esta comunicación es exponer la estrategia metodológica desarrollada, para mostrar el potencial de la investigación cualitativa en los estudios sobre colectivos que se desenvuelven en un espacio social como la biblioteca. En concreto, aquí se han aplicado tres técnicas cualitativas de investigación social, la entrevista semiestructurada, la observación participante y el grupo de discusión, lo que nos ha permitido captar una visión amplia de los distintos agentes que intervienen en la función social y cultural de la BRM.

Diversos estudios han puesto de manifiesto la idoneidad de las técnicas cualitativas para ofrecer facetas de la realidad social que escapan a las estadísticas o a las encuestas. Aunque este proceso metodológico no suele aplicarse en este tipo de estudios, en este caso nos ha permitido profundizar en aspectos relevantes como las motivaciones de las personas usuarias, las interacciones y las relaciones sociales que suceden en la biblioteca, las percepciones y actitudes del personal, o las implicaciones para la gestión bibliotecaria. Así mismo, la complementariedad de las técnicas cualitativas empleadas permite ofrecer diferentes enfoques y visiones sobre un mismo fenómeno, asociados a las peculiaridades de cada técnica, que describiremos a lo largo de este informe. La significación y utilidad de los resultados creemos que permiten validar la utilidad de las metodologías.

## 2. LOS ESTUDIOS DE USUARIOS DE LA BIBLIOTECA

Los estudios sobre usuarios de bibliotecas tienen considerables dificultades. En ocasiones son llevados a cabo por los propios profesionales de la institución, de cara a la evaluación y mejora de los servicios, aprovechando los datos que se pueden generar a partir de la gestión bibliotecaria: contabilización de visitas, usuarios registrados, documentos prestados, asistentes a actividades o entradas a la web. Otras veces son fruto del trabajo de académicos de áreas como Biblioteconomía con fines de investigación de lo que se ha denominado el “comportamiento informacional”, centrándose sobre todo, en este segundo



caso, en la modelización de los procesos de búsqueda y uso de la información, como sintetizó Wilson (1999).

En el caso de los profesionales, éstos suelen utilizar metodologías de estadística descriptiva básica a partir de la información mencionada, lo que puede ofrecer resultados superficiales que no llegan a entrar de lleno en los perfiles y características socioeducativas de los usuarios, constituyéndose más en memorias informativas de la actividad. Ello es comprensible porque la investigación no es su fin principal, y suelen estar acuciados por la gestión del servicio, quedándoles poco tiempo para un análisis más exhaustivo.

Por su parte, los académicos que estudian el comportamiento informacional suelen realizar diseños experimentales sobre grupos o muestras de sujetos con determinados rasgos demográficos, que a veces contemplan variables muy específicas o pueden estar condicionados por el carácter confidencial de los datos que afectan a la privacidad de los sujetos o la dificultad de que tanto la institución o las propias personas estudiadas se presten y faciliten el proceso de obtención de información

Por nuestra parte, en este trabajo hemos contado con la autorización de la dirección de la BRM para investigar las necesidades y demandas de usuarios en riesgo de exclusión, al constatarse el incremento y diversidad de éstos desde 2008. La predisposición positiva y colaboración voluntaria, tanto de personal como de usuarios de la BRM, nos ha facilitado emprender esta investigación, en la que hemos intentado aportar un enfoque interdisciplinar, integrando las técnicas propias de la Sociología y la Educación Social junto a las de la Biblioteconomía, y cruzando diversas metodologías cualitativas. Con ello creemos que se posibilita un conocimiento más profundo de los usuarios que es especialmente relevante cuando se pretende analizar a personas en riesgo de exclusión social, a cuyos procesos de inclusión se intenta contribuir, facilitando que tengan en estas instituciones un espacio normalizador de aprendizaje, socialización y acceso a la información que pueda ser compensador, en alguna medida, de su situación de vulnerabilidad.

### 3. MARCO TEÓRICO: EXCLUSIÓN SOCIAL Y BIBLIOTECA PÚBLICA

Uno de los desafíos más acuciantes a los que se enfrenta el ser humano en la actualidad es afrontar el grave y urgente problema de aquellos sectores de población que, por circunstancias diversas, van quedando al margen de la sociedad. Si algo ha puesto de manifiesto la reciente crisis es que ya no son sólo individuos o grupos aislados los que sufren situaciones de marginación, sino poblaciones enteras las que se ven abocadas a la carencia y la exclusión. Estamos ante un fenómeno de tales proporciones que amenaza nuestra estabilidad social, porque cualquiera puede, en determinadas circunstancias, llegar a encontrarse en exclusión, convirtiéndose esta incertidumbre, como afirma Bauman, en la fuente más importante de la que emana el miedo contemporáneo.

La exclusión acelera la acumulación de carencias como una educación insuficiente, un deterioro de la salud, la pérdida de vínculos sociales, el sentimiento de la propia inutilidad, la desesperanza para reintegrarse en la sociedad. Todo ello lleva a que la persona excluida se vea incapacitada o imposibilitada para ejercer los derechos de ciudadanía que le corresponden como miembro de la sociedad (Raya Díez 2004).

La exclusión, como cuestión social, constituye un continuum entre pobreza y vulnerabilidad. En un mundo donde se premia y valora ante todo el éxito económico, crece alarmantemente una zona de marginalidad que afecta a personas con distintas realidades. Hay niños que no van a la escuela porque viven en las periferias urbanas; jóvenes que no logran un primer empleo que les permita una mayor estabilidad en sus vidas; mayores que deambulan hacia ninguna parte porque, una vez rotos sus vínculos, se instalan en la

precariedad e inutilidad; extranjeros que no logran regularizar su situación y se ven sumidos en la inmundicia más absoluta.

Y ello ocurre como si los “incluidos sociales”, redescubrieran por sorpresa que, junto a ellos, proliferan amplios grupos de población que engrosan la lamentable lista de personas sobrantes de este mundo (Cavero Gómez 2013). Lo más peligroso es que en el imaginario colectivo de la sociedad se acepta y consiente el principio de exclusión como una especie de ley natural propia de nuestra condición humana. El mundo de hoy prima el individualismo y dificulta la implicación en proyectos colectivos y el trabajo por el bien común, lo que se traduce en una falta de compromiso y responsabilidad.

Intentar cambiar esta tendencia se convierte en un imperativo moral; como señala el último informe de la Fundación FOESSA (2014), la salida de la crisis dependerá del tono moral que impregne la vida individual y colectiva. Es una cuestión de justicia social y nos corresponde a todos actuar en este sentido.

Parte de ese “todos” son las bibliotecas, que se han convertido en un espacio idóneo para los procesos de integración ciudadana. Los servicios que prestan contribuyen al ejercicio de derechos humanos básicos como la información, la educación y la cultura, que tienen un carácter universal (IFLA 2016). La gratuidad de sus servicios, su enfoque compensatorio de dificultades y su presencia en el centro de pueblos y ciudades las hace un recurso de cohesión social, de aprendizaje permanente, de generación de oportunidades para toda la ciudadanía.

En particular los colectivos en situación vulnerable (personas en situación de desempleo, sin hogar o con exclusión residencial, con dificultades para acceder a los servicios por razones de nacionalidad, enfermedad, discapacidad o limitaciones funcionales) son grupos a los que la biblioteca debe atender, y de hecho muchos de ellos ya habitan la biblioteca y sus espacios, tanto por su oferta de servicios públicos como por el confort que supone como lugar de estancia.

El reciente estudio para el Parlamento Europeo de su Comité de Cultura y Educación, *Public Libraries. Their New Role* (Lison et al. 2016) considera que las bibliotecas públicas, como servicio cultural más usado en Europa, son una puerta de entrada fundamental al conocimiento y la inclusión tanto social como digital, enfatizando su función como espacio público que se convierte en ágora o “segunda sala de estar” abierto y libre al estar desvinculado de intereses comerciales y garantizar la libertad de información y el aprendizaje sin censura o manipulación ideológica.

En España, la biblioteca, aunque ha sufrido importantes recortes de financiación como consecuencia de la crisis (Autor 3, 2013, Hernández-Sánchez & Arroyo-Vázquez 2014), ha incrementado su función inclusiva con la adopción de servicios para los usuarios más necesitados, muchos de ellos dados a conocer en el documento elaborado colectivamente “Bibliotecas en acción” coordinado por Merlo-Vega (2013), o a través de la Fundación Biblioteca Social (2016). Ésta, a través de su Premio para reconocer los programas bibliotecarios orientados a colectivos en situación vulnerable, va generando un “mapa” que explica y enlaza en Internet los proyectos para sectores como infancia, adolescencia y juventud, personas en reclusión penitenciaria o reinserción, personas con discapacidad, drogodependencia, inmigrantes y refugiados, desempleados, minorías étnicas, ancianos, salud mental y hospitalizados, personas sin hogar o víctimas de violencia de género.

Con el fin de legitimarse política y socialmente, también desde el punto de vista económico en un contexto de cuestionamiento y recortes, se ha medido el valor de los servicios que prestan las bibliotecas en función de lo que se invierte en ellas. Aplicando técnicas de lo que se conoce como ROI (Return of Investment) se midió primero para toda España (Gómez-Yáñez 2014) y más recientemente en la Comunidad Navarra (Hernández-Sánchez 2016). Este último trabajo ha concluido que, si calculamos el valor de los servicios usados en las bibliotecas navarras (según precios de mercado o el dado por los usuarios), por cada euro que cuestan, se obtiene entre 3.49 y 4.66 euros. Y son consideradas, tanto para los usuarios como para

quienes no las usan, como un recurso cultural y educativo de primer orden, que valoran porque garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso a la información y el conocimiento, considerando entre sus aportaciones las que recoge el cuadro 1, que evidencia muchas formas de apoyar la integración social desde las bibliotecas.

**CUADRO 1. GRADO DE ACUERDO DE LA POBLACIÓN CON LO QUE APORTAN LAS BIBLIOTECAS**

<b>Población que está de acuerdo en que las bibliotecas...</b>	<b>%</b>
Son un soporte para la educación de los niños y jóvenes	98,0
Fomentan el hábito, el disfrute y las competencias de lectura	97,1
Dan espacio a los jóvenes para estudiar	96,1
Proporcionan un tiempo de ocio y entretenimiento de calidad	93,4
Facilitan la formación permanente en todas las edades	91,1
Facilitan el acceso a internet para todos	90,7
Apoyan el desarrollo temprano de los niños	80,3
Facilitan lugares de reunión	80,0
Facilitan el aprendizaje y uso de ordenadores y otros equipos	77,5
Ayudan a la gente a prepararse para conseguir nuevos empleos	60,8
Ayudan a aprender idiomas	50,2

Fuente: Hernández-Sánchez, 2016

De entre todas ellas son cuatro las que más relación guardan con los resultados de nuestro trabajo: proporcionan un tiempo de ocio y entretenimiento de calidad; facilitan el acceso a internet para todos; facilitan lugares de reunión y ayudan a la gente a prepararse para conseguir nuevos empleos.

## 4. METODOLOGÍAS CUALITATIVAS PARA EL ESTUDIO DE COLECTIVOS VULNERABLES EN LAS BIBLIOTECAS

Nos centraremos a partir de ahora en explicar las metodologías cualitativas aplicadas de acuerdo con los objetivos del estudio, teniendo en cuenta que para valorar resultados y conclusiones también aplicamos otros procedimientos que es innecesario describir aquí: técnicas estadísticas básicas para el análisis comparativo de la evolución de los recursos y servicios de la BRM a partir de sus Memorias Anuales desde 2008, y revisión bibliográfica para centrar la cuestión desde el punto de vista teórico.

### 4.1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍAS PARA SU LOGRO

Como se ha dicho, los objetivos planteados se vinculan con el conocimiento del acceso y uso que hacen los colectivos vulnerables de los servicios de las BRM, así como la función social que cumple. En nuestro trabajo comenzamos identificando las técnicas apropiadas para conseguir cada uno de los objetivos específicos, tal como se recogen en el cuadro 2:

Objetivo	Técnica
1. Efectos de la crisis en la BRM	Entrevistas a Técnicos de BRM
	Entrevista a Directores
	Entrevistas a Usuarios
2. Perfil social de los usuarios de la BRM	Entrevistas a Técnicos de BRM
	Entrevista a Directores
	Entrevistas a Usuarios
	Grupo de discusión Observación Participante
3. Perfil de competencia digital de usuarios de la BRM	Entrevistas a Técnicos de BRM
	Entrevistas a Usuarios
	Entrevista a Técnicos de ONG
	Grupo de discusión Observación Participante
4. Función inclusiva/social en usuarios de BRM	Entrevistas a Técnicos de BRM
	Entrevista a Directores
	Entrevistas a Usuarios
	Entrevista a Técnicos de ONG
	Grupo de discusión Observación Participante
5. Función inclusiva/digital en usuarios de BRM	Entrevista a Usuarios
	Entrevistas a Técnicos de BRM
	Grupo de discusión
	Observación Participante
6. Retos y propuestas de mejora	Entrevistas a Técnicos de BRM
	Entrevista a Directores
	Entrevista a Técnicos de ONG
	Entrevistas a Usuarios
	Observación Participante

CUADRO 2. OBJETIVOS Y TÉCNICAS APLICADAS EN LA INVESTIGACIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como se observa en el cuadro, la mayoría de objetivos se alcanzan a través de las tres técnicas aplicadas (entrevista, observación participante y grupo de discusión), teniendo en cuenta que la entrevista se ha aplicado a cuatro agentes distintos (directores y técnicos de la BRM, técnicos de entidades sociales que actúan con los colectivos en exclusión, y los propios usuarios), los cuales ofrecen una visión diferente de los procesos de inclusión social y digital que se producen en la BRM.

## 4.2 LA ENTREVISTA

La entrevista como técnica va más allá del simple cuestionario. La entrevista personal permite llegar hasta los verdaderos orígenes de las cuestiones, proporcionando información sobre procesos, experiencias y actitudes sociales cuya captación escapa a otras técnicas como la encuesta. Como señala Ruiz Olabuénaga (2012), en la entrevista el observador-investigador se encuentra alerta a los sucesos, interpretando lo que ocurre, obteniendo de esta forma un conocimiento más profundo y completo de la realidad observada. Lo que distingue a las observaciones científicas de las espontáneas de cada día, es el carácter intencional y sistemático de las primeras.

Se han realizado entrevistas a diversos agentes vinculados con el uso cotidiano de la BRM, ya sea como técnico y directivo o como usuario, con el fin de conocer sus aportaciones relacionadas con varios de los

objetivos planteados. Así mismo, se ha entrevistado a técnicos de entidades sociales, para conocer su punto de vista sobre la función social de las bibliotecas.

En todos los casos el tipo de entrevista realizada ha sido semiestructurada, es decir, siguiendo un guion clasificado en varios bloques temáticos sobre los cuales se realizaban cuestiones específicas que a su vez se relacionan con los objetivos a alcanzar ya enunciados. El guion de la entrevista aplicado a directores y técnicos es bastante similar y permite captar información referida a la mayoría de objetivos, siendo por tanto el más extenso. Los bloques de las entrevistas a técnicos de ONG o entidades sociales que ofrecen servicios a grupos vulnerables ha sido el más reducido, pues solo se vincula con tres de los objetivos. En el cuadro 3 se resumen los principales contenidos que guiaron las entrevistas a técnicos y directores.

<b>a) Entrevista a Directores de la BRM</b>
0. Datos de identificación
1. Concepto y la perspectiva general del director sobre los roles de la biblioteca
2. Conocer la visión del director sobre la crisis económica y sus efectos en la biblioteca (volumen de usuarios, colecciones, personal...) y en la evolución de su función social
3. Conocer los programas de actuación y las iniciativas específicas desarrolladas en la Biblioteca regional en pro de la función social con colectivos vulnerables durante su gestión
4. Conocer la valoración de cómo influyen las políticas y planteamientos ideológicos de los gobiernos regionales en la función social de la Biblioteca Regional
5. Conocer su opinión sobre la influencia de factores como ubicación y características de las instalaciones en la función social
<b>b) Entrevista a Técnicos de la BRM</b>
0. Datos de identificación
1. Número, perfil y características de los usuarios
2. Evolución y cambios detectados en el perfil de los usuarios
3. Opinión personal de los colectivos que asisten
4. Reactividad entre los usuarios
5. Opinión sobre funciones de la biblioteca
<b>c) Entrevista a Técnicos de Entidades Sociales</b>
0. Datos de identificación
1. Datos sobre nivel educativo, cultural y tecnológico de los usuarios atendidos
2. Importancia del nivel cultural, educativo y tecnológico en la inclusión/exclusión social
3. Valoración de los servicios de apoyo informático de los centros sociales de apoyo social
4. Uso de espacios sociales y culturales ajenos a los centros por los colectivos vulnerables
5. Asistencia de colectivos vulnerables a Biblioteca Regional

**CUADRO 3. CONTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS A TÉCNICOS Y DIRECTORES. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA**

Las entrevistas se realizaron entre enero y junio, siendo los entrevistadores los propios autores del presente trabajo, y en cuanto al perfil y características de los entrevistados, éste se especifica a continuación según el tipo de agente.

- Directores: se ha entrevistado a los tres directores de la BRM desde el inicio de la crisis.
- Técnicos de BRM: han sido entrevistados 17, prácticamente la totalidad de los que están en contacto con los usuarios (préstamo, mediateca, vigilancia, referencia e información) o bien ejercen puestos de coordinación, siendo por tanto buenos conocedores de los servicios de la biblioteca y de sus usuarios.
- Técnicos de entidades sociales: se ha contado con la opinión de dos expertos en materia social que ejercen su actividad en organizaciones de apoyo social de distinta índole: albergue para personas sin hogar y entidad de apoyo a la inclusión del colectivo gitano.

Por lo que respecta al guion seguido en las entrevistas a usuarios, fue más amplio, incluyendo los bloques vinculados con los seis objetivos y además otro adicional donde se demandaba información sobre la situación social del entrevistado en distintas áreas con el fin de conocer su grado de vulnerabilidad o exclusión social en las distintas dimensiones que ésta puede tener. Los principales contenidos que condujeron las entrevistas se aportan en el cuadro 4.

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Perfil sociodemográfico</li><li>2. Actividades cotidianas</li><li>3. Estudios y formación pasada y presente</li><li>4. Situación de trabajo o desempleo pasada y actual</li><li>5. Ingresos</li><li>6. Vivienda o forma de residencia habitual</li><li>7. Redes sociales y familiares<ul style="list-style-type: none"><li>- Familia de origen (hogar paterno)</li><li>- Pareja o hijos</li><li>- Redes de amigos, vecinos, compañeros de piso o trabajo</li></ul></li><li>8. Estado de salud</li><li>9. Uso de la BRM y sus recursos<ul style="list-style-type: none"><li>- Frecuencia de asistencia</li><li>- Valoración de los servicios de la biblioteca</li><li>- Deseos o propuestas de mejora</li><li>- Aprendizaje en la biblioteca</li><li>- Biblioteca como espacio de socialización</li><li>- Acceso a medios digitales y su aplicación: competencia digital</li></ul></li><li>10. Principal deseo en caso de tener un gran ingreso económico</li></ol>
---

**CUADRO 4. CONTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS A USUARIOS DE LA B. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA**

También en este caso las entrevistas fueron realizadas por los propios investigadores, seleccionando una muestra representativa de nueve personas con diferentes perfiles sociales y de vulnerabilidad; teniendo en cuenta el género (6 hombres y 3 mujeres), la edad (de 25 a 62 años), el nivel de estudios, la nacionalidad y el grado de riesgo social, encontrándose dos en exclusión y los otros siete en vulnerabilidad.

Para obtener la información relevante de las entrevistas tras su transcripción, se extrajeron tanto las principales expresiones literales o verbatim de los agentes como un resumen de las ideas destacadas en los distintos apartados según los sujetos consultados. Con ello se elaboraron tablas diferenciadas que facilitaron la comparación de las respuestas de los participantes y el análisis de sus respectivos discursos sobre la función social.

Así, en relación con personal bibliotecario, directores y técnicos de entidades sociales se sistematizaron entre otras sus consideraciones sobre:

- La influencia de la crisis en la BRM y en los usuarios vulnerables
- La evolución de los perfiles de los usuarios
- La existencia de interacción, relaciones o reactividad entre usuarios y con los profesionales
- Los factores del aumento de la función de la BRM y su valoración de la misma como recurso social

Y sobre los usuarios se elaboraron tablas comparativas de sus afirmaciones en relación con:

- Sus motivaciones para acudir y sus usos de la biblioteca
- Sus posibles necesidades o deseos formativos y las propuestas de mejoras que enunciaron.

- Su nivel de acceso a tecnologías y de competencia digital, para establecer su grado de empoderamiento o riesgo en cuanto a esta variable, en función de los siguientes indicadores:
  - o Equipamiento y acceso a tecnologías, que se calificó como mínimo, suficiente o deficiente.
  - o Uso realizado y función de las tecnologías, según tres fines posibles fines: productivo (para temas educativos o laborales); de ocio y para tareas de información o comunicación
  - o Competencia digital
    - a) Dominio de cada una de las cinco dimensiones de la competencia digital (información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas), que se graduó en básico, independiente o competente de acuerdo con la propuesta derivada del Marco Europeo de las competencias digitales (Ferrari 2013) y la tabla de autoevaluación recomendada por Europass (2015)
    - b) Calificación global de la competencia digital como limitante o dependiente, instrumental o transformadora
  - o Grado de empoderamiento digital (deficiente, suficiente o alto)
  - o Situación de riesgo digital (en exclusión, vulnerabilidad o inclusión)

### 4.3 LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La expresión observación participante se ha usado frecuentemente en la literatura sociológica y antropológica para designar una metodología compuesta por una serie de técnicas de obtención y análisis de datos, entre las que se incluye la observación y la participación directa. Así, en la observación participante se produce una mezcla de técnicas metodológicas, ya que, como señala Valles (1997) es una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a sujetos e informantes, la participación, la observación directa y la introspección.

El método etnográfico intenta estudiar las distintas sociedades y grupos a partir del análisis de sus producciones culturales, entendiendo por tales, tanto los productos materiales (objetos de consumo, instrumentos, edificios, etc.), como las intenciones y conductas sociales (ritos, comportamientos, etcétera) y los productos simbólicos (mitos, tradición oral o simbología) (Rubio Martín & Varas 2004).

De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2012), esta observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información:

- Orientándola, enfocándola a un objetivo concreto de la investigación formulado de antemano.
- Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Confrontándola y relacionándola con propósitos y teorías sociales.
- Sometiéndola a control de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión.

Es decir, aplicando tres principios en la recogida de información (Rubio Martín & Varas 2004):

- Principio de constancia en la observación (planificación y sistematización).
- Principio de control del sesgo del observador.

- Principio de la orientación teórica de los actos de observación científica.

Un criterio clásico de clasificación de la técnica de observación participante es el grado de participación del observador. Para comprender este criterio es necesario entender el rol del observador, que es la persona que, a modo de juez experto en observación, utilizará el instrumento adecuado (notas de campo, registro, etc.) para analizar una determinada situación. En este caso, el observador puede revelar o no su actividad de observación. Asimismo, esta situación se combina con el grado de participación que implica, bien participar como miembro de la cultura/contexto, o bien mantener una distancia respecto a la conducta observada.

La implicación del observador apela al tipo de rol que éste adoptará durante el proceso. La tipología clásica de roles del investigador fue propuesta por Gold en 1957 y es recogida por las principales aportaciones recientes (Angrosino 2012) (Valles 1997). En ella se combinan dos factores: a) la observación. Ocultación/revelación de la actividad de observación; y b) la participación. Implicación/distanciamiento del investigador en la situación social.

Mientras la gran mayoría de observaciones sociológicas son no participantes, en disciplinas como el Trabajo Social suele recurrirse más a la observación participante, dentro de la metodología de investigación-acción-participación (Gallo 2013).

La observación participante es una técnica de investigación que permite obtener una doble visión del fenómeno estudiado: tanto desde la perspectiva del investigador, como desde la vivencia del investigado y en su contexto natural de interacción. Los objetivos que se pueden alcanzar con la investigación deben estar relacionados con el conocimiento, el desarrollo y la promoción de las potencialidades de la persona o comunidad que se va a estudiar. Además, en la observación participante es frecuente que el trabajo de campo se realice con equipos interdisciplinarios, enriqueciéndose aún más los puntos de vista, conexiones y propuestas que se realicen para el desarrollo de la comunidad o sujetos estudiados (Hernández-Pedreño & Sabater-Fernández 2015).

En este trabajo la observación participante fue llevada a cabo por estudiantes de cuatro titulaciones vinculadas con el objeto de estudio: Pedagogía (1), Trabajo Social (1), Educación infantil (2), Información y documentación (5), incluyéndose entre ellos a dos observadoras extranjeras, de Colombia y Marruecos. Los observadores recibieron un taller metodológico para formarles en la aplicación de la técnica, dándoles las pautas a seguir en el trabajo de campo y el tipo de información a recabar.

El rol de los observadores fue en ocho casos oculto, es decir, actuando como usuarios mientras realizaban el trabajo de campo. Solo uno de ellos llevó a cabo una observación participante activa, interaccionando con técnicos y usuarios y desvelando su rol investigador.

La observación se realizó durante la semana del 25 al 30 de abril, en todo el horario de la BRM, durante los días lunes, miércoles, viernes y sábado. Los observadores realizaron varios turnos de mañana y tarde a partir de un circuito itinerante por los cinco escenarios diferenciados: 1. Zona de acceso (escalinatas de entrada); 2. Hall (zona de control, información, prensa y préstamo); 3. Mediateca interior; 4. Mediateca exterior; 5. Otros (Aseos, sala infantil y mostrador de referencia).

En la recogida de información los observadores contaban con un guion que incluía los distintos apartados a considerar durante el trabajo de campo (cuadro 5).



1. Descripción técnica del espacio
2. Actividades realizadas por los actores
3. Actores presentes
4. Impresiones sobre los sujetos presentes
5. Existencia de reactividad hacia los colectivos vulnerables
6. Interacción de los usuarios vulnerables: entre ellos, con otros usuarios y con los técnicos
7. Distancias y similitudes de los usuarios vulnerables respecto a los normalizados

**CUADRO 5. CONTENIDOS CONSIDERADOS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA**

Para el análisis de la observación participante contamos con dos tipos de informes. Por un lado, un informe individual de cada observador, siguiendo el guion establecido; por otro, un informe común por escenario, donde se incluían las experiencias y observaciones de los nueve observadores en dicho espacio.

#### 4.4 EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Se podría considerar al grupo de discusión como una entrevista en profundidad realizada a uno o varios grupos de personas. La dinámica del grupo permite conocer la interacción entre los sujetos ante un hecho, problema o asunto, ya sea relativo al mismo grupo o no. En esta técnica es importante el papel del moderador y la elección de los sujetos, que pueden variar dependiendo de los objetivos de la investigación. El grupo de discusión suele ser una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo (Krueger & Martín González 1991). No obstante, en este trabajo se aplicó una discusión de grupo con los observadores y los investigadores, con bajo nivel de estructuración, si bien siguiendo cierto orden de participación y teniendo en cuenta los principales temas objeto de estudio. Así, esta reunión de grupo pretendía recoger las experiencias y conclusiones obtenidas por parte de observadores e investigadores en relación con los objetivos del trabajo.

La reunión de grupo se realizó el 31 de mayo, una vez concluido el periodo de observación y redacción de los informes individuales por parte de los nueve observadores. El lugar seleccionado fue la cafetería/terraza del Archivo Regional, cercano a la BRM, pues cumplía los requisitos para ser grabado y permitir una conversación de grupo fluida. La duración fue de 40 minutos y los temas tratados fueron los siguientes: valoración personal de la experiencia, aprendizajes obtenidos como futuros profesionales de la atención a usuarios, perfiles de los usuarios vulnerables, identificación de rasgos de la interacción entre los usuarios y la reactividad observada en su caso y propuestas de mejora a realizar desde la BRM u otras instituciones.

### 5. AVANCE DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La investigación realizada con las metodologías descritas ha permitido alcanzar los seis objetivos planteados, obteniendo una amplia información y conocimiento sobre la función social de la BRM. A modo de síntesis se destacan a continuación algunos de ellos.

a) Se confirma el papel destacado que desarrolla la BRM como espacio de integración social, y especialmente de colectivos vulnerables.

b) Las técnicas aplicadas, junto a los distintos agentes que han sido objeto de estudio, proporcionan visiones distintas sobre los procesos de inclusión social que suceden en la BRM. Mientras técnicos, directivos y observadores en términos generales opinan que existe una escasa interacción de los usuarios vulnerables, estos dan un gran valor social a su estancia en el centro.

c) Las principales motivaciones observadas y expuestas por los usuarios vulnerables para asistir a la BRM no son únicamente funcionales (acceso a ordenador o internet gratuito), sino también sociales y psicológicas, pues manifiestan acudir por hábito, para desconectar o para relacionarse con otras personas en espacios sociales normalizados, es decir, fuera de sus albergues sociales u hogares vulnerables.

d) La diversidad de agentes que han colaborado en el estudio también permite recoger una diversidad de propuestas que mejoran la función social de la BRM. Así los deseos de los usuarios se relacionan con una mejora directa y la gratuidad de servicios: fotocopias más baratas, ordenadores con lector de certificado digital, organización por la BRM de actividades socioculturales participativas, más tiempo de disponibilidad de uso de los ordenadores por sesión, o talleres de formación digital. Por su lado, los técnicos de las ONG comentan la pertinencia de una mayor colaboración entre las entidades sociales y la BRM, realizando actividades conjuntamente a través de acuerdos o convenios de colaboración.

e) Por último, también la investigación desvela la relación entre los procesos de empoderamiento digital de los usuarios vulnerables y la reducción de su grado de exclusión social, ya que la mayor competencia digital que se adquiere en la BRM permite avances en varias áreas que mejoran la situación social, como pueden ser la educativa (aumento de conocimientos), laboral (búsqueda de empleos), relacional (redes sociales) o residencial (acceso a vivienda).

En definitiva, las técnicas cualitativas, a veces poco empleadas, han permitido acceder a unos conocimientos sobre la realidad social de la BRM que contribuyen a comprender mejor la función social que ésta realiza.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Angrosino, Mi., 2012. *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*, Madrid: Morata.  
Available at: [https://issuu.com/ediciones\\_morata/docs/angrosino](https://issuu.com/ediciones_morata/docs/angrosino).

Cavero Gómez, T., 2013. Crisis, desigualdad y pobreza: aprendizajes desde el mundo en desarrollo ante los recortes sociales en España. *Documentación social*, (166), pp.255–273.

Europass, 2015. *Competencias digitales: tabla de autoevaluación*. Available at: <http://europass.cedefop.europa.eu/es/resources/digital-competences>.

Ferrari, A., 2013. DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Y. Punie & B. N. Brečko, eds., Sevilla: European Commission. Institute for Prospective Technological Studies.

Fundación Biblioteca Social, 2016. *Mapa de proyectos de bibliotecas públicas*. Available at: <http://fundacionbibliotecasocial.org/es/categories-map/convocatoria-2014-es/>.

Fundación FOESSA, 2014. *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. 2014, Madrid. Available at: [http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII\\_INFORME.pdf](http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf) [Accessed February 7, 2016].

Gallo, L., 2013. Técnicas para la obtención, elaboración y proceso de la información. In C. Guinot Viciano, ed. *Métodos, técnicas y documentos utilizados en Trabajo Social*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Autor 3, 2013. Adaptación y reacciones del sector bibliotecario a la crisis de presupuestos públicos para cultura. *Anuario Thinkepi*, 7(2012), pp.138–145. Available at: <http://eprints.rclis.org/19420/1/138-145-Gomez-Adaptacion-sector-biblio-crisis.pdf> [Accessed December 28, 2015].

- Gómez-Yáñez, J.-A., 2014. Estudio Fesabid: El valor económico y social de los servicios de información: bibliotecas, Madrid: FESABID. Available at: <http://www.fesabid.org/sites/default/files/repositorio/fesabid-valor-economico-social-servicios-informacion-bibliotecas.pdf> [Accessed February 14, 2016].
- Autor 1, 2008. Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento. In M. Hernández Pedreño, ed. *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Editum, p. 414. Available at: <http://www.um.es/documents/1967679/1967852/Libro-Exclusion-social-desigualdad-08.pdf/b3392fe8-ca07-44d4-8833-2a2124a3b190>.
- Autor 1 & Sabater-Fernández, M.C., 2015. La observación participante como técnica de investigación social. In N. Caparrós-Civera & E. Raya-Díez, eds. *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo social*. Madrid: Grupo 5, pp. 175–192.
- Hernández-Sánchez, H., 2016. El valor de las bibliotecas. Estudio de Impacto Socioeconómico de las Bibliotecas de Navarra, Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria. Available at: <http://www.elvalordelasbibliotecas.es/es/informe/>.
- Hernández-Sánchez, H. & Arroyo-Vázquez, N., 2014. Efectos de la crisis económica en las bibliotecas españolas. *El profesional de la información*, 23(2). Available at: [http://eprints.rclis.org/22806/1/158-164\\_Hernandez-Sanchez.pdf](http://eprints.rclis.org/22806/1/158-164_Hernandez-Sanchez.pdf) [Accessed February 14, 2016].
- IFLA, 2016. Acceso y oportunidades para todos. Cómo contribuyen las bibliotecas a la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, Available at: <http://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all-es.pdf> [Accessed June 28, 2016].
- Krueger, R.A. & Martín González, M., 1991. *El grupo de discusión : guía práctica para la investigación aplicada*, Pirámide.
- Laparra Navarro, M., Zugasti Mutilva, N. & García Lautre, I., 2014. Reflexiones metodológicas en el análisis de la exclusión social. In VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014. Fundación FOESSA.
- Lison, B. et al., 2016. Research for CULT Committee: Public Libraries. Their New Role, Luxemburgo: Policy Department for Structural and Cohesion Policies. Available at: [http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL\\_STU\(2016\)585882](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL_STU(2016)585882).
- Merlo-Vega, J.-A., 2013. Bibliotecas en acción, Available at: <https://docs.google.com/document/d/1n1p9lQbt2LrT8OUwbYYu8--VikN6GSaxHWSPpmNOrI8/edit#> [Accessed February 14, 2016].
- Pimienta, D., 2008. Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. In Autor 3, J.-A. Magán Wals, & A. Calderón-Rehecho, eds. *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 11–22. Available at: [http://eprints.ucm.es/8224/3/Brecha\\_digital\\_y\\_nuevas\\_alfabetizaciones.pdf](http://eprints.ucm.es/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf).
- Raya Díez, E., 2004. Exclusión social y ciudadanía: claroscuros de un concepto. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, (9), p.18.
- Rubio Martín, M.J. & Varas, J., 2004. *El análisis de la realidad en la intervención social : métodos y técnicas de investigación*, CCS.

Ruiz Olabuénaga, J.I., 2012. Teoría y práctica de la investigación cualitativa, Universidad de Deusto.

Valles, M.S., 1997. Técnicas cualitativas de investigación social : reflexión metodológica y práctica profesional, Síntesis.

Wilson, T.D., 1999. Models in information behaviour research. *Journal of Documentatio*, 55(3), pp.249–270. Available at: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/EUM000000007145> [Accessed July 21, 2016].

# CONTEXTOS INVESTIGATIVOS DO PROJETO INFOINCLUSÃO CIDADÃ: FORMAÇÃO PARA O ACESSO À INFORMAÇÃO E AOS SERVIÇOS PÚBLICOS

**Valeria Pinto Freire, Ronaldo Nunes Linhares, Aurora Cuevas**

Universidade Tirantedes

## **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo analisar os resultados de uma experiência de Alfabetização Informacional (ALFIN) para a formação cidadã de jovens vulnerabilizados socialmente e economicamente atendidos pelo Instituto Luciano Barreto Júnior, entidade sem fins lucrativos localizada na cidade de Aracaju-Sergipe, nordeste do Brasil, que trabalha o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos a partir da infoinclusão social. Trata-se de um desdobramento do Projeto Inclusão cidadã: formação para o acesso à informação e aos serviços públicos, realizado por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Complutense de Madri (UCM) e Universidade Tirantedes (UNIT) e contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa está fundamentada na Ciência da Informação e na Educação, a partir das categorias teóricas Alfabetização Informacional (Cuevas-Cerveró, 2006, 2007); Area, (2010); Gómez-Hernández (2007); Pasadas Ureña (2010), Marzal García-Quismondo (2008), bem como infoinclusão social em Sorj (2003); autonomia em Freire (2002); da relação com o saber Charlot (2005); e da construção do conhecimento em Morin (2006). Foram utilizados o enfoque quali-quantitativo e a tipologia do Estudo de Caso como modalidade de pesquisa. A construção de dados foi realizada a partir de um questionário online com perguntas fechadas e abertas, que contou com 556 respondentes. Os dados quantitativos foram submetidos à análise se utilizando do pacote estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para a geração da estatística descritiva simples dos resultados das questões fechadas. As análises qualitativas relativas às percepções dos participantes em relação ao referido Projeto foram realizadas segundo a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Os resultados reforçam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não são suficientes para situar os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento em que a Informação como matéria prima básica ou como insumo, configura-se como elemento-chave. As práticas de ALFIN contribuíram para o empoderamento dos jovens quanto o acesso à informação e aos serviços públicos do estado brasileiro.

**Palavra-chave:** Alfabetização Informacional. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Cidadania. Informação.

## **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo analizar los resultados de una experiencia de Alfabetización Informacional(ALFIN) a la educación cívica de los jóvenes marginados social y económicamente servida por la organización Instituto Luciano Barreto Junior, sin fines de lucro con sede en la ciudad de Aracaju , Sergipe , noreste de Brasil , trabajando el desarrollo humano de los jóvenes entre 14 y 24 años a partir de la infoinclusión social. Es una rama de la Inclusión Proyecto Ciudadano: formación para el acceso a la

información y los servicios públicos, por investigadores de la Universidad de Brasilia (UNB), Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad de Tiradentes (UNIDAD) y tenía el la financiación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). La investigación se basa en Ciencias de la Información y Educación, a partir de las categorías teóricas alfabetización informacional (Cuevas-Cervero, 2006, 2007); Área, (2010); Gómez - Hernández (2007); Pasadas Ureña (2010), Marzal García - Quismondo (2008), así como infoinclusión social en Sorj (2000); autonomía en Freire (2002); la relación con el conocimiento Charlot (2005); y la construcción del conocimiento en Morin (2006). Se utilizaron el enfoque cualitativo y cuantitativo y el tipo de estudio de casos como método de investigación. La recolección de datos se realizó a partir de un cuestionario en línea con preguntas cerradas y abiertas , que incluían los encuestados 556. Los datos cuantitativos se analizaron con el programa SPSS ( Statistical Package for the Social Sciences) para la generación de estadísticas descriptivas simples de los resultados de las preguntas cerradas. El análisis cualitativo de las percepciones de los participantes en relación con ese proyecto se llevaron a cabo desde la perspectiva del análisis de contenido de Bardin (2004). Los resultados refuerzan la tecnología de las comunicaciones digitales de la información y (TDIC) no es suficiente para colocar los procesos de aprendizaje y la construcción del conocimiento en la información como materia prima básica o como una entrada, se configura como un elemento clave. Las prácticas de ALFIN contribuyeron a la capacitación de los jóvenes como el acceso a la información y los servicios públicos del estado brasileño.

**Palabras-clave:** Alfabetización informacional . Las tecnologías digitales de información y comunicación. La ciudadanía . información.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O acesso a informação constitui-se elemento-chave para o desenvolvimento, avanço sociocultural, económico e cidadã de sujeitos e coletivos. Na Sociedade em Rede (CASTELL, 2005) tornar-se letrado em informação não é um aspecto que possa ser desprezado, adiado ou negligenciado pois, exercer o domínio nos processos relacionados com a informação é fundante para enfrentar os desafios do dia-a-dia, assim como para encontrar e usufruir das oportunidades que se insinuam a partir das competências adquiridas em saber: procurar - imbuído de intencionalidade – encontrar, à medida de suas demandas específicas, analisar, compreender, produzir e transmitir informações em diferentes códigos e contextos, (CUEVAS, 2007).

A informação em usos e aplicações, são distintas nas áreas do conhecimento. Na educação seja ela formal, não formal ou informal, em grande medida são frequentemente mediados por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pelo acesso a Internet e, sob a importante participação do educador que tem dentre seus objetivos relativos a aprendizagem, construir condições necessárias para o educando reconhecer em sua aprendizagem a necessidade da informação correta e segura para que possa tomar decisões inteligentes que venham a potencializar estratégias de acesso possibilitando as requeridas competências em informação e comunicação para a construção do conhecimento e o exercício pelo na cidadania.

Sob a ótica da educação, a informação necessita ser agente geradora de inclusão social (SORJ, 2003) a partir de iniciativas e estratégias que torne o aprendente um sujeito competente e socialmente responsável pelas informações que busca, com habilidade de manuseio das TDIC, com ética e autonomia ao se aventurar no ciberespaço em busca de aprendizagem e construção de conhecimento. Nesta perspectiva, o domínio das TDIC, o acesso a Internet e o acesso equitativo à informação contribuem na garantia aos direitos humanos, democráticos e fundamentais, na formação da cidadania, seu exercício ampliado e pleno.

A educação é uma variável importante no desenvolvimento econômico e social, seja através da formação de recursos humanos para o setor produtivo, seja na construção da cidadania e de uma sociedade moderna (Varela, 2007). Assim como a informação - segundo a autora - é fator vital tanto para subsistência do indivíduo como da sociedade, o grau de desenvolvimento de uma sociedade pode ser evidenciado pela qualidade da informação disponível. A partir desta elementar constatação é que percebemos a centralidade da ALFIN como fator implicado que engendra princípio formativo contínuo e crítico em resposta às diversificadas necessidades históricas do ser humano.

Considerando essa proposição, esse artigo propõe apresentar as análises e os resultados de uma experiência de implantação e implementação do projeto: Inclusão cidadã: formação para o acesso à informação e aos serviços públicos, desenvolvido com jovens entre 14 e 24 anos vulnerabilizados socialmente e economicamente no período de 05/2014 a 11/2015 no Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), entidade sem fins lucrativos localizada na cidade de Aracaju-Sergipe, nordeste do Brasil.

## 2. ALFABETIZAÇÕES E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Transitar sem delimitação de fronteiras físicas numa entrelaçada trama de práticas sociais e de aprendizagens ligadas a mídia e a informação tem implicação no surgimento de termos, concepções que ampliam significativamente o sentido de alfabetização. Com o avanço tecnológico, principalmente no campo da informação e comunicação, ponderar sobre novas linguagens e práticas de leitura do mundo que o cerca se tornou fundamental, para a compreensão crítica de sua realidade e o desenvolvimento de estratégias de transformação. Assim, no campo da alfabetização as TDIC possibilitaram o redimensionamento de sentidos e significados, acrescentando ao termo do plural e de pluralidade.

Os contextos das aprendizagens marcados pela diversidade cultural, linguística e tecnológica têm exigido, à rigor, uma multiplicidade e multirreferencialidade de conhecimentos que apontam para novas concepções e práticas de alfabetização. Sem desconsiderar a noção tradicional de alfabetização os novos contextos de aprendizagens expandem a visão tradicional restrita fundamentalmente as habilidades de escrita e leitura da linguagem escrita. Nas últimas décadas, oportunizado por diferentes eventos e contextos, ler, escrever são somente pressupostos, segundo Demo (2007, p.543) nenhum sujeito deixa de utilizar-se do computador por não ser alfabetizado.

"(...) luzes da sociedade da informação, iluminando os cursos do desenvolvimento, da prosperidade e da liberdade. A alfabetização informacional empodera as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar informações de forma efetiva para atingir seus objetivos pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Este é um direito humano fundamental no mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações".<sup>1</sup>

Neste sentido, as alfabetizações nas conjunturas das TDIC e das Redes ganham uma nova dimensão. Insinuam-se portanto, a Literacia baseada nas multialfabetizações indicada no manifesto do Grupo de Nova Londres(1996). A discussão acerca da expansão do conceito de alfabetizações/letramento tendo como pano de fundo uma nova abordagem a qual propõe meios de repensar as alfabetizações e suas implicações para participação do sujeito na vida pública, econômica, cultural e social da sociedade contemporânea (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

A sociedade contemporânea denominada pelo Grupo de Nova Londres (1996) de sociedade multimodal, marcada por grandes desenvolvimentos tecnológicos e pelo fenômeno da globalização deve pensar sobre ações que busquem “as habilidades de interagir com a pluralidade (LO BIANCO, 2000, p. 99). Neste contexto emergem conceitos como Transliteracy, designação concedida pelo Grupo de Pesquisa

Transliteracy da Universidade de Montfort e que segundo alguns de seus pesquisadores, Sue Thomas, Chris Joseph, Jess Laccetti ( 2007), encontra-se circunscrita na capacidade de ler, escrever e interagir em uma variedade de plataformas, ferramentas e de materiais de assinatura e oralidade através da escrita, imprensa, televisão, rádio e cinema, e nas redes sociais digitais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tem, desde o início do século XXI provocado uma mudança no conceito de Media, Informação e Literacias (MIL) <sup>2</sup>. O órgão propõe a integração, combinação, unificação e convergência das diversas literacias sob um divisor comum que possibilite o empoderamento do sujeito a partir do acesso equitativo à informação e conhecimento e impulsionar os meios de comunicação e sistemas de informação livre, independente e pluralista.

[...] reconhece o papel fundamental da informação e dos meios de comunicação em nossa vida diária, são parte central da liberdade de expressão e de informação; facultam aos cidadãos a compreender as funções dos meios de comunicação e de informação, a avaliar criticamente os conteúdos e a tomar decisões fundadas como usuários e produtores de informação e conteúdo midiático<sup>3</sup>. (UNESCO)

---

<sup>1</sup><http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy/>

<sup>2</sup>No Brasil, há muitas variações, como letramento midiático, alfabetização midiática ou educação midiática. Os documentos da UNESCO, aos serem traduzidos no Brasil, apresentam o termo alfabetização midiática. Ou AMI sigla correspondente a Alfabetização Midiática Informacional.

<sup>3</sup>Disponível:<[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media\\_and\\_information\\_literacy\\_curriculum\\_for\\_teachers\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf)



Não se trata apenas de mudança de léxico e/ou de semântica, as alfabetizações que surgem nesse novo contexto histórico seja ela: audiovisual (1980), informacional<sup>4</sup> (1990), digital (1990) ou a convergência midiática, as multialfabetizações (1996), configuram-se em uma nova conjunção que se estabelece como proposta integradora, como processo de formação de competências relacionadas com a produção/recepção de mensagens, tem como objetivo conceder ao sujeito novas habilidades de leitura/escrita de linguagens recheadas de complexidade, para que possa vir a se autodenominar cidadão infoincluído socialmente.

Tendo em vista a necessidade de responder aos desafios que se insinuam no contexto das TDIC e da sociedade em rede, e do crescimento da busca pelo desenvolvimento de habilidades que tornem os sujeitos conscientes e capazes de fazer uso das tecnologias, a leitura crítica dos media e da informação por esta veiculada, percebe-se a relevância da formação de educadores que considere a noção da Alfin como estratégia que contribua para a aprendizagem.

O projeto em análise, 'Inclusão cidadã: formação para o acesso à informação e aos serviços públicos', propõe em seus objetivos dar ênfase ao potencial de empoderar sujeitos para agir por mudanças pessoais e sociais a partir da aquisição de competências digitais, informacionais e comunicacionais. Para alcançar tal intento são desenvolvidas ações multidisciplinares focadas nos processos de inclusão cidadã na sociedade da informação em zonas social e economicamente desfavorecidas. Tem como objetivo desenvolver um modelo de aplicação teórica das competências de informação digital que possa servir de base para o projeto durante seu desenvolvimento.

A partir da construção de um design de agenda didática, da seleção dos materiais e tutoriais para aplicação da pesquisa, o projeto define o desenvolvimento da pesquisa, metodologia própria capaz de avaliar a eficácia das ferramentas desenvolvidas para competências em informação digital, cujos critérios possam não apenas ser observados em sua experiência de aprendizagem na formação das competências em informação dirigidas a multiplicadores e público-alvo, mas, sobretudo ser passível de avaliação em sua implementação nas comunidades escolhidas<sup>5</sup>.

Procura orientar as futuras ações destinadas a consolidar o processo de transformação social, através da criação e aplicação de um modelo formativo baseado em competências digitais e informacionais em uma amostra significativa de alunos (em contextos informais de ensino). Em decorrência de sua aplicação criou-se um conjunto de indicadores quantitativo e qualitativo próprios intencionando avaliar a competência necessária para a aprendizagem do exercício da cidadania em ambientes tecnológicos: competências digitais, habilidades em informação e comunicação em ambientes virtuais.

Os resultados parciais desta pesquisa, apresentadas neste artigo, expressam e reforçam a necessidade por ações que garantam a configuração de novos avanços democráticos tendentes a aprofundar e ampliar exponencialmente o acesso a informação. Nessa perspectiva, objetiva compreender as necessidades básicas de Letacia que possam capacitar o sujeito para o uso da tecnologia, a busca, seleção e publicação de informação, a compreensão crítica de conteúdos e a produção de mensagens e assim exercer o direito a cidadania plena.

---

<sup>4</sup> Na década de 1970, o bibliotecário norte-americano Paul Zurkowski introduziu o conceito de competência informacional (information literacy), mas foi na década de 1990, que a noção de competência informacional adquiriu proporções mundiais e passou a reconhecer que o desenvolvimento da sociedade está intrinsecamente relacionado a capacidade dos cidadãos em lidar com o fluxo informacional.

<sup>5</sup> Centro-Oeste e Nordeste do Brasil, em particular, em Brasília (Sobradinho) e Sergipe (Aracaju).

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO DE UM PROJETO DE ACESSO DEMOCRÁTICO A INFORMAÇÃO E A CIDADANIA

Como modalidade de pesquisa, a opção escolhida para orientar o percurso deste estudo foi o ‘Estudo de Caso’, modo de fazer pesquisa social empírica quando se investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida real, em que as fronteiras entre os fenômenos e o contexto não são claramente definidas e na situação em que as múltiplas fontes de evidência são utilizadas (CAMPOMAR; 1991). Para tanto a análise de documentos, entrevistas, questionários e observações, põem em evidência o caráter ao mesmo tempo quantitativo e qualitativo. Considerando seus objetivos e características, este estudo baseia-se no paradigma fenomenológico, visando “elucidar os nexos entre o verdadeiro ser e o conhecer e, deste modo, investigar em geral as correlações entre ato, significação e objeto” (HUSSERL, 1990, p. 13-4).

Metodologicamente o estudo se orienta pelo modelo estrutural do projeto, organizado nas seguintes fases a saber: i) Modelo Teórico: Diagnóstico para a determinação de categorias avaliadoras de competências e projeção em indicadores de inclusão social; ii) Modelo aplicativo: Produção de materiais e tutoriais aplicação da pesquisa junto ao público-alvo de Sobradinho e de Aracaju. Metodologia de trabalho semivirtual; iii) Desenho de experiências orientadas à sua implementação; iv) Verificação, análise e difusão dos resultados globais.

Os dados quantitativos foram constituídos através dos questionários online serão submetidos à análise utilizando-se o pacote estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences); Quanto aos dados qualitativos, construídos a partir das questões abertas dissertativas serão analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2004): a) Organização da Análise (pré-análise/exploração do material, primeiras inferências e interpretação); b) Codificação (tratamento do material para se atingir uma melhor representação do seu conteúdo); c) Categorização (fornecer uma representação simplificada dos dados) e, d) Inferência.

O locus do estudo foi o Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ) Instituição sem fins lucrativos de educação não formal voltada para o desenvolvimento humano, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania através da infoinclusão social. Criado em 2003 tem como eixo estruturante a aquisição de competências e habilidades técnicas de Informática, aplicada para e como ponte entre as diversas ações socioeducativas desenvolvidas em seu projeto âncora o “Conectando com a Vida”<sup>6</sup>.

Pensado como instrumento para qualificação de adolescentes e jovens para o mercado de trabalho, este projeto, avança ao longo do tempo à medida que se percebe a necessidade de inserir em sua malha de conteúdos novas propostas que possam contribuir de fato para a inclusão digital.

#### 3.1 PERCURSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO INCLUSÃO CIDADÃ

O Projeto “Inclusão Cidadã” teve início em maio de 2014 com a formação<sup>7</sup> dos colaboradores, educadores sociais e equipe técnica (coordenações – psicossocial, pedagógica e de comunicação) em “Competência

---

<sup>6</sup> As bases do projeto ‘Conectando com a Vida’, o perfil dos jovens envolvidos e sua opinião sobre as contribuições do projeto para sua formação e acesso a informação. Pretende descrever as formas de uso da informação e as necessidades de alfabetização informacional, o fortalecimento da cidadania as mudanças na relação com o saber de adolescentes e jovens na faixa de 14 a 24 anos. Considera a informação como fator de desenvolvimento social para exercício da cidadania, discorre acerca das práticas informacionais desenvolvidas no módulo de Informática Básica tendo como base os conceitos de infoinclusão social em Sorj (2000); autonomia em Freire (2002); da relação com o saber Charlot (2005); e da construção do conhecimento em Morin (2006).

<sup>7</sup> A formação em Competência Informacional ministrada pela Profª Drª Aurora Cuervas constou com 20:00h/a de carga horária.

Informacional”, tendo em vista a apropriação dos conceitos trabalhados e o alinhamento de nossas práticas socioeducativas.

Quadro 1 – Distribuição dos participantes da formação

Formação em Competência Informacional - 19 e 20/05/2014 Carga Horária: 20:00h/a		
Participantes	Quantit.	Módulos/Oficinas
<b>Educadores Sociais</b>	18	Informática Básica, Informática Avançada, Português, Matemática, Cidadania e Trabalho, Inglês, Teatro, Libras, Comunicação e Mídia
<b>Coordenação Psicossocial</b>	02	Psicóloga e Assistente Social
<b>Coordenação Pedagógica</b>	02	Assistentes Pedagógicas
<b>Assessoria de Comunicação</b>	01	Ass. de comunicação
<b>Total</b>	23	-

Fonte: Dados da Pesquisa 2015\_2 Instituto Luciano Barreto Júnior

### 3.1.1 MODELO TEÓRICO

Segundo o Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores (UNESCO, 2013, pg. 17), o fortalecimento da AMI entre os alunos requer que os próprios professores sejam alfabetizados em mídia e informação. Alfabetizar o educador é a estratégia central para se alcançar um efeito multiplicador. Os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender de acordo com a proposta de formação descrita no quadro a seguir<sup>8</sup>.

Noções Básicas	Desenvolvimento
I Alfabetización informacional	1. Fundamentos teóricos <sup>[1]</sup> 2. Las competencias en información <sup>[1]</sup> 3. Modelos para la solución de problemas de información
II Alfabetización informacional e incluso social	1. Hacia una cultura de la información 2. La participación como aprendizaje: 2.1. Democratización del acceso a la 2.2. información para la ciudadanía - Etiqueta profesional
III Planificación de actividades de Alfabetización Informacional para la ciudadanía	1. Cómo programar actividades para la formación en competencias informacionales; 2. Buenas prácticas de formación en competencias informacionales; 2.a. Proyecto IDEIAS (Inclusión digital y educación informacional para salud) <sup>[1]</sup> ; 2.b. Programa de formación: ¿Buscas empleo? <sup>[1]</sup> . Programa ALFIN Senior.

QUADRO 2 – FLUXO DA FORMAÇÃO. FONTE: DADOS DA PESQUISA 2015\_2 INSTITUTO LUCIANO BARRETO JÚNIOR

Nos relatos realizados pelos educadores sociais após o curso em competência informacional, fica evidenciado que a formação contribuiu significativamente para as práticas didático-pedagógicas em suas ambiências de aprendizagens. A apropriação das competências em ALFIN assim como a consolidação do

<sup>8</sup> O projeto Institucional pedagógico do Instituto Luciano Barreto Júnior tem nos quatro pilares para educação do século XXI (DELORS, 1999) parte de seu suporte teórico.

conceito desenvolvido entre 2012 e 2014<sup>9</sup> através das práticas socioeducativas desenvolvidas tem contribuído sobremaneira para o fortalecimento das concepções e estratégias de infoinclusão instituídas.

(...) fomos contemplados com uma carga teórica bastante enriquecedora acerca de três grandes competências que devemos ter e saber administrar: Acesso, Uso e Avaliação (da Informação) – uma vez que vivemos em uma sociedade da informação e do conhecimento. No segundo momento, migramos de um modelo teórico para um modelo prático/aplicativo, onde foi possível criar um projeto pautando as competências especializadas por cada área do conhecimento. (ES CT1)

Esta nova formação em ALFIN nos trouxe a possibilidade de aplicá-la na nossa realidade, com a planificação da atividade de competência Informacional, podendo assim ter uma visão mais concreta e didática. Ao analisar todo o processo, fazer uma reflexão e avaliação do nosso trabalho como Educador Social no ILBJ, tenho a certeza que estamos caminhando para trabalhar a ALFIN na sua forma plena.(ES I1)

Saber lidar com informações, filtrar, tratar a informação em meio a tantas que há a nossa volta é o mais importante, repassar essa informação de modo ético, torna-se a principal meta a ser alcançada por nós educadores. Eu, como educadora acredito na importância que a formação em questão me proporcionou e o leque de possibilidades que ela poderá trazer para meu trabalho aqui no ILBJ. (ES M1)

### 3.1.2 MODELO APLICATIVO

Construído coletivamente após a formação em competência informacional os educadores sociais criaram seis subprojetos de inclusão cidadã direcionados ao acesso a informação e aos serviços públicos, conforme tabela a seguir. Cinco dos subprojetos estão direcionados aos adolescentes e jovens matriculados no projeto Conectando com a Vida, o subprojeto de número cinco é direcionado aos pais e responsáveis que participam do projeto Portas Abertas<sup>10</sup>. conforme pode ser apreciado na tabela abaixo.

---

<sup>9</sup> Foram oferecidos aos educadores sociais e a coordenação pedagógica duas formações em ALFIN que teve como ministrante o Prof. Me Pablo Boaventura. Ao todo foram 24 horas/aula.

<sup>10</sup> Projeto tem configuração modular semelhante ao Conectando com a Vida com duração de 10 meses, encontra-se matriculados neste projeto pais e ou responsáveis dos adolescentes e jovens que fazem parte do Conectando com a Vida.

Projeto	Tema	Objetivo	Avaliação
01	Educação Financeira	Orientar os educandos do ILBJ na busca por informações sobre a boa utilização da Economia no nosso cotidiano.	Aplicação de um questionário qualitativo e quantitativo.
02	Economia e Sustentabilidade	Promover o contato real dos educandos com a uma possibilidade concreta de sobrevivência sustentável e de respeito ambiental.	-Ações como a práxis, debates e participação; -Avaliação da estrutura vertical e das mudas agroecológicas.
03	Saúde e Violência (Violência Doméstica X Saúde do Jovem e Adolescente)	Informar ao jovem do ILBJ os principais canais para obter informações sobre a saúde e a violência.	Qualidade e confiabilidade das informações lidas e pesquisadas na Internet.
04	Conectando-se com o mundo do trabalho: exploração do trabalho infantil.	Conscientizar os jovens sobre as funções desempenhadas pelo Jovem Aprendiz a partir da Alfin.	Questionário online sobre competência informacional.
05	Educação sexual: Tabu no âmbito familiar.	Preparar pais e/ou responsáveis para lidarem com os questionamentos surpreendentes que suscitam episódios sexuais.	Questionário online de auto avaliação
06	Acesso à informação pública	Mostrar aos alunos do ILBJ a possibilidade de acesso às informações públicas, tais como acesso à benefícios estudantis e gasto do dinheiro público.	Aplicação de questionário online.

TABELA 3 – DESCRIÇÃO DOS SUB-PROJETOS. FONTE: DADOS DA PESQUISA 2015\_2 INSTITUTO LUCIANO BARRETO JÚNIOR

Cada um dos subprojetos acima apresentado foi criado a partir de demandas reais. O Instituto desenvolve seu trabalho de infoinclusão social com adolescentes e jovens entre os 14 e 24 anos oriundos da escola pública e de famílias vulnerabilizadas social e economicamente. Os temas escolhidos fazem parte do cotidiano das famílias, são problemas reais e recorrentes. Ao escolher os temas os educadores partiram do princípio de que, quanto mais próximo dos jovens mais significativa seria a aprendizagem e maior seria a mobilização para a pesquisa.

### 3.1.3 DESENHO DE EXPERIÊNCIAS ORIENTADAS

A formação<sup>11</sup> direcionada aos adolescentes e jovens matriculados no ‘Conectando com a Vida’ constitui-se um momento singular, intenso e de resultados significativos para todo o projeto de modo geral e para a execução dos subprojetos por eles desenvolvidos. Durante dois dias nos três turnos com duração de quatro horas/aula abarcando em torno de 200 a 300 adolescentes e jovens por turno. Abaixo quadro contendo quantitativo alcançado, número de jovens/alunos participantes, número de educadores e módulos envolvidos, e carga horária dispensada na execução de cada um dos subprojetos.

<sup>11</sup> Ministrada por: Luis Rafael Andrade Bolsista de Iniciação Científica Cnp/UNIT do projeto Inclusão cidadã; Ricardo Xisto Santana educador social de Informática Básica do ILBJ e Valéria Pinto Freire diretora/coordenadora pedagógica do ILBJ.

4. Quadro de dados quantitativo alcançados nos subprojetos						
Subprojetos	Nº 01	Nº 02	Nº 03	Nº 04	Nº 05*	Nº06
Nº de participantes	200	300	240	220	18	240
Nº de horas	12h00	16h00	16h00	16h00	30h00	16h00
Nº de Educadores	04	05	03	04	02	03
Nº de Módulos	02	03	03	03	02	02
* Projeto Portas Abertas direcionados aos pais e responsáveis.						

**TABELA 4 – QUANTITATIVO DE JOVENS POR FORMAÇÃO. FONTE: DADOS DA PESQUISA 2015\_2 INSTITUTO LUCIANO BARRETO JÚNIOR**

Segundo os educadores sociais do ILBJ, a ideia da feitura dos subprojetos para concretizar o desenvolvimento de habilidades em informação proposto no projeto de Inclusão cidadã, foi suficiente, pois os resultados demonstram que quantitativamente foi alcançado o público desejado e qualitativamente os jovens aprenderam a aprender e se apropriaram do conceito de ALFIN dentro de suas próprias condições cognitivas.

### 3.1.4 VERIFICAÇÃO, ANÁLISE E DIFUSÃO DOS RESULTADOS GLOBAIS: RESULTADOS E ANÁLISES A PARTIR DE QUESTIONÁRIO ONLINE

A investigação avaliativa do impacto e dos resultados da aplicação do modelo desenvolvido no ILBJ foi feita em dois momentos distintos através de um questionário online elaborado no Google Drive. Sessenta e nove questões relacionadas a especificidade do Projeto de Inclusão Cidadã foram inseridas em questionário online<sup>12</sup> aplicado aos adolescentes e jovens matriculados no ‘Conectando com a Vida’ desde 2012. Este questionário é aplicado duas vezes ao ano tendo em vista avaliar quanti-qualitativamente as práticas didático-pedagógicas e institucional que nos possibilitem melhor entender quem são, como vivem e o que pensam os jovens do ILBJ em sua diversidade.

A primeira aplicação do questionário se deu em dezembro de 2014 ao final dos dez meses de desenvolvimento do projeto Conectando com a Vida, feita de modo experimental intencionando medir a eficácia do instrumento para aplicação após implantação do projeto Inclusão Cidadã em 2015. Contou com o quantitativo de 742 respondentes – este instrumento contou com 23 questões fechadas voltadas para o projeto de inclusão cidadã - neste com o objetivo de saber o quanto este projeto contribuía para afirmar o perfil de cidadania em contextos informacionais na Internet, dos jovens concludentes de 2014, anterior a implantação do projeto de Inclusão Cidadã.

Em novembro de 2015 o questionário após passar por ajustes que procuraram dar conta da realidade digital/informacional dos adolescentes e jovens –com a reestruturação de algumas questões e inserções de outras relacionadas as informações contidas em sites de domínio público do governo, direcionadas a informações públicas. Foram vinte e três questões agrupadas sob os seguintes blocos temáticos: Interesse (06), aprendizagem (12), política e cidadania (05) e contou com a participação de 556 respondentes.

<sup>12</sup> O Questionário Geral do ILBJ consta dos seguintes blocos temáticos: Dados Pessoais(nome, endereço, idade, religião, escolaridade, escolaridade dos pais); Perfil sócio-econômico(baseado no Censo IBGE); sobre domicílio; sobre trabalho (se trabalham, onde, há quanto tempo, satisfação com o emprego e como conseguiu a vaga); Grau de satisfação com a vida que leva; lazer locais e atividades; sobre o ILBJ(estrutura física, módulos, oficinas, subprojetos, serviços de orientação e atendimento, educadores sociais, gestão, colaboradores; razões para participar do projetos Conectando com a Vida; contribuição do projeto em sua vida; com relação ao saber.

O referido questionário foi organizado em três dimensões, dispostas do seguinte modo: i) Interesse (se tem computador e conexão com a internet, usos da web, aparelhos utilizados e frequência de acesso); ii) aprendizagem (busca de informação na internet e satisfação com os resultados) e iii) política e cidadania (internet e a busca por informações de interesse público), este último com a intenção conhecer e analisar a percepção dos sujeitos envolvidos, a partir de algumas atividades práticas propostas, a saber: 1) pesquisa, leitura e análise dos conteúdos e documentos oficiais do governo brasileiro referentes aos programas de acesso a informação de interesse público; 2) análise do funcionamento, assim como o entendimento do que é ofertado nos portais do governo brasileiro na Web ao cidadão em alguns endereços<sup>13</sup> disponibilizados pelo modelo multissetorial de governança da Internet no Brasil<sup>14</sup> concretizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br); 3) Construção do indicativo de cidadania em ambientes tecnológicos.

#### 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE: O QUE SE OBSERVA E PERCEBE DOS RESULTADOS

O perfil do jovem em contexto familiar/social investigado no questionário aplicado no segundo semestre de 2015, apresenta, 78% na faixa etária, entre 14 e 17 anos, 67% são do sexo feminino, 58% encontra-se no ensino médio, 10% trabalha. No contexto sócio-econômico os jovens estão entre as classes D e E<sup>15</sup>; 41% e 43,4% dos pais e mães respectivamente têm ensino fundamental incompleto, 67% reside na capital do estado, a casa é custeada 43,3% pelas mães e 39,2% pelos pais.

A classe social situa, define e explica muitas questões em que inserem os sujeitos do estudo, sobretudo em relação a questão de possuir tecnologia e ter acesso a informação em seus lares. De acordo com os dados da Pesquisa TIC Domicílios 2015<sup>16</sup> os sujeitos das classes mais abastadas (A) 95% usam mais e continuamente a internet, proporção reduz para 82% na classe B; 57% para a C, e 28% para as classes D/E. No entanto, a mesma pesquisa, demonstra o crescimento das classes D/E em sete pontos percentuais (de 21% para 28%).

Dos 556 respondentes 62% (345) informaram não possuir computador, segundo pesquisa TIC Domicílios 2015, que mede a posse, o uso, o acesso e os hábitos da população brasileira em relação às tecnologias de informação e de comunicação, os dados construídos em nossa investigação equipara-se a média regional, no Nordeste 62% não possuem computador. A amostra aponta também que 57% (315) jovens não tem conexão de qualquer ordem em suas casas. Ao serem questionados acerca dos motivos pelos quais não haver conexão – mesmo quando possuem o computador - em seus domicílios apresentam como explicação a falta de recursos financeiros.

Dos 43% restantes, tem algum tipo de conexão a internet, 16% (90) não souberam responder, 13% (74) fazem uso da 3G, 8% (49) possuem Banda Larga inferior a 1 mega e superior a 2 megas. A média nacional

<sup>13</sup>

<http://www.acessoinformacao.gov.br/>; <http://www.brasilemmiseria.gov.br/>; <http://www.se.gov.br/>; [www.aracaju.se.gov.br](http://www.aracaju.se.gov.br/); <http://www.portaltransparencia.gov.br/>; <http://www.brasil.gov.br/>; <http://www.bb.com.br/>; <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

<sup>14</sup> <http://www.cgi.br>

<sup>15</sup> Tomamos como base a visão do IBGE, baseada no número de salários mínimos, é mais simples e divide em apenas cinco faixas de renda ou classes sociais, conforme a tabela abaixo válida para o ano de 2016 (salário mínimo em R\$ 886,00) Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>, Acesso em 12 de agosto de 2016.

<sup>16</sup> O estudo feito pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), e pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) Foram realizadas entrevistas pessoais com abordagem face-a-face em 23.465 domicílios em todo território nacional entre novembro de 2015 e junho de 2016. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/domicilios/> Acesso em 15 de setembro de 2016.

de acesso a Internet em domicílio aponta para 58% da população (TIC Domicílios 2015). No Nordeste 60% da população não possuem acesso a internet em seus domicílios.

Em relação a dimensão Interesse, a questão aberta “Para que você acessa a Internet?”, 54 % (303) respondentes pontuam que o estudo é motivo mais significativo, tanto entre os que possuem computador (38%) em casa quanto os que não o possuem, mas fazem uso do serviço em outros espaços. Chama atenção o aspecto ‘estudos’, encontrar-se em primeiro lugar, 25,4% acima da média nacional, que segundo o Relatório Juventude Conectada (TELEFÔNICA; 2014) compreende 28,6. Inda em relação a este tema, redes sociais e busca por informação ocupam o segundo (11,9%) e terceiro lugar (8,9%).

Embora os sites governamentais tenham se tornado um importante canal de relacionamento entre cidadãos e governo, percebe-se na construção dos dados o quanto as informações governamentais são pouco acessadas ou desconsideradas. De acordo com dados da Telefonica (2014), a média nacional é de 8% enquanto nossa pesquisa aponta para 1% dos entrevistados. Estes dados nos confirma a importância do projeto de Inclusão Cidadã em espaços de aprendizagem para a infoinclusão e a construção da cidadania, nesta perspectiva não basta ter computador, as ações de inclusão digital não podem estar restritas a somente prover acesso às TIC, é necessário que se crie condições para que esta inserção seja crítica e promova as transformações necessárias na melhoria da qualidade de vida.

Em 2014, estudos da Telefonica, apontam o celular como meio de inclusão digital e de democratização do acesso. Entre os jovens do ILBJ 42% (231) afirmam fazer uso do celular, para além dos estudos, acessam também com a intenção de comunicar-se em grupos, downloads de músicas, filmes, postagens de vídeos e fotos. A amostra do Relatório Juventude Conectada (TELEFÔNICA, 2014) mapea a conexão à internet via celular como intensa e ampla, os jovens de todas as classes socioeconômicas são usuários ativos às devidas proporções: A (86%), frente aos das classes B (75%), C (69%) e D (54%).

Quanto a frequência com que fazem uso da internet 34% (190) afirmam navegar cotidianamente. Em comparação com os dados nacionais relacionado ao estrato jovens de 16 a 25 anos (BRASIL, 2014, p. 53), os aracajuanos têm acessado mais a internet do que a média do restante do país. Considerando a situação de vulnerabilidade social vivenciada pelos jovens do ILBJ e acentuando que 57% não possuem conexão em seus domicílios e 21% destes não contam com situação financeira favorável para adquirir ou manter serviço de conexão com internet estes dados devem ser considerado.

A dimensão Aprendizagem, composta de 06 questões procurou saber quais mudanças ocorreram nos modos de aprender dos jovens a partir das contribuições da web e das TDIC para a aprendizagem. As questões subsequentes são de ordem múltipla escolha com característica escalonada, em que utilizamos alternativas organizadas em escala de modo que o respondente indique o seu posicionamento e/ou grau de satisfação etc., diante da pergunta.

Em relação a questão que procurou saber se os jovens se consideravam competentes na busca por informações na web, 89% respondentes (493) manifestaram-se competentes no que se refere às habilidades desenvolvidas para o trato com os conteúdos disponibilizados no ciberespaço, 8% (47) disseram não saber responder a pergunta e 3% (16) afirmaram que não se consideram competentes no uso da web. Esse resultado contradiz as observações analisadas a seguir quando interrogados acerca de diferenciar informação pública de informação privada ou ainda ter conhecimento da Lei de Acesso a Informação no Brasil.



Você consegue distinguir o que é informação pública de informação privada em suas pesquisas na internet?			Você saberia dizer se existe uma Lei de Acesso à Informação no Brasil?		
Resposta	Total	Percentual	Resposta	Total	Percentual
Sim	263	48%	Sim	117	21%
Não	97	17%	Não	204	37%
Poucas vezes	196	35%	Não sei	235	42%
Total	556	100%	Total	556	100%

TABELA 8 – ACESSO A INFORMAÇÃO PÚBLICA<sup>17</sup> FONTE: DADOS DA PESQUISA 2015\_2 INSTITUTO LUCIANO BARRETO JÚNIOR

A soma dos que “desconhecem” ou afirmam “conhecer poucas vezes”, representam 52% e apontam para pouca clareza no que diz respeito aos termos informação pública e informação privada. Acerca do conhecimento da Lei de Acesso a Informação (LAI) constata-se que, somando ‘não’ e ‘não sei’ 79% (439) nosso jovem não apenas não sabe de sua existência como obviamente, não tem consciência da importância desta. Dos jovens que responderam ter conhecimento da LAI, 21% (103), 18% (99) acessou em algum momento as informações públicas e somente 3% (14) o faz com frequência.

Com as questões a seguir procurou-se sobretudo estabelecer relações conexas e similares entre as indagações anteriores, são questões em que solicitamos ao jovem estabelecer uma escala de um a cinco em importância de sua resposta. Com as respostas alcançadas, tivemos a oportunidade de observar que as aproximações percentuais entre os resultados construídos por todo instrumento de pesquisa se assemelham.

Indagados se haviam visitado o portal de acesso à informação do governo brasileiro os resultados são: Nunca 78% (434), uma vez 16% (90); Várias vezes 4% (21); frequentemente 2% (11). Esta mesma questão foi feita relacionada ao portal de informações públicas do governo do estado e as respostas permaneceram no mesmo patamar 80% (443) nunca acessaram; uma vez 16% (88); Várias vezes 03% (17) e frequentemente 1% (08). Na Pesquisa Brasileira de Mídia 2015, 78% também nunca acessaram os portais governamentais de informações públicas em contrapartida aos 19% que acessam com regularidade, este resultado bem acima da nossa média.

Posto isso, observamos que o nosso jovem embora afirme dominar as competências técnicas para uso da web, tenham o acesso mesmo que limitado, mas de modo geral encontram meios para tal, e tem suas demandas quando busca por uma informação nos portais governamentais. Por ordem de necessidade encontram-se: trabalho, saúde, direitos e cidadania, cultura, segurança, economia e sustentabilidade.

Por fim, a dimensão política e cidadania, composta por cinco questões que seguem o padrão de questionamento, busca estabelecer uma relação entre internet e cidadania ao tempo em que percebe a internet como ferramenta social passível de contribuir de modo significativo para o fortalecimento e empoderamento dos sujeitos e coletivos, pois proporciona esclarecimento e instrução, permitindo que estejam aptos a interferir no processo decisório.

Interrogados sobre o jovem sentir-se um cidadão participativo e ciente das políticas públicas do governo na internet, 58% (321) responderam não e 42% (235) sim, verificamos que o uso da internet para a busca

<sup>17</sup> LAI a Lei nº 12.527/2011 regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas. Essa norma entrou em vigor em 16 de maio de 2012 e criou mecanismos que possibilitam, a qualquer pessoa, física ou jurídica, sem necessidade de apresentar motivo, o recebimento de informações públicas dos órgãos e entidades. Disponível em ><http://www.acessoainformacao.gov.br/assuntos/conheca-seu-direito/a-lei-de-acesso-a-informacao> Acesso: 10 de setembro de 2016.

de informação (34%) especializada e governamental, tem sido subutilizado, a busca empreendida a estes portais do governo é muito pouco explorada.

As redes sociais, principalmente o facebook, massivamente utilizada com grande diversidade de propósito – comunicação, relacionamento, baixar e publicar fotos e arquivos, entretenimento etc. – tem um papel fundamental no acesso a informação dos nossos jovens, 59% (328) manifestaram sentir-se informados ao frequentarem esta rede. O tempo dedicado às redes sociais foi mensurado minutos/horas/dia: 41% (229) acessam menos de 30 minutos/dia; entre 30 minutos e 2 horas 35% (196); de 2 horas a 5 horas 9% (51); entre 5 horas e 10 horas 3% (18) e encontra-se conectado todo tempo 11% (62).

Em comparação com as regiões do país, o Nordeste foi o que mais intensidade de acesso às redes sociais apresentou, 66% dos jovens acessam ao menos uma de suas contas em redes sociais mais de uma vez ao dia um percentual registrado tanto entre os moradores das capitais quanto das cidades do interior (Juventude Conectada, 2015, p.72).

O percentual de 22% (123) afirmam ter participado por meio das redes sociais de algum movimento/reivindicação político ou social, enquanto 73% (404) nunca participaram e os 5% (29) que não sabiam que poderiam usar as redes sociais para essas práticas. Pode-se verificar, diante deste resultado, que a apropriação do conceito de cidadania é muito limitado e os jovens não têm consciência das possibilidades políticas das redes digitais e de como podem contribuir para melhorar a sociedade, sugerir e reivindicar soluções para os problemas sociais.

O processo participativo no ciberespaço, não ocorre ao acaso, depende da natureza protagonista/ativista e da formação recebida nos ambientes de aprendizagem, a existência de espaços sociais adequados onde possa desenvolver ações oportunizando o jovem, a vivenciar e experienciar através dos processos de socialização sua participação no exercício da cidadania. Questionamos se o acesso às informações e aos meios de comunicação na internet fez com que em algum momentos, se sentisse um cidadão participante da sociedade brasileira? 60% (336) responderam sim e justificaram sua resposta com as falas abaixo descritas,

Hoje em dia o cidadão deve estar atualizado em relação as informações existentes, pois, só assim é possível estar ciente do mundo em seu tempo e espaço. (Jovem I)

(...) a maioria das coisas ocorrem através das redes sociais, mesmo não gostando muito, a pessoa sempre vai sentir a necessidade de utilizar para não se sentir diferente das demais. (Jovem II)

Sim, pois precisamos de informação para termos conhecimento dos nossos direitos. (Jovem IV)

Dos 40% (222) que responderam não, as justificativas no geral são vagas e refletem um desconhecimento acerca do potencial da internet na construção do conhecimento e no exercício da cidadania. O “não”, “não sei” “não sei responder” prevalecem, mas encontramos algumas respostas que expressam atitude diante da interrogativa.

Os resultados alcançados reforçou a necessidade de uma formação em ALFIN para os adolescentes e jovens, tendo em vista a apropriação do conceito, a aquisição das competências necessária para o desenvolver da consciência cidadã com o suporte das TDIC. Na perspectiva deste estudo concluímos que a cidadania digital é uma janela que se abre para horizontes de possibilidades de inclusão em que o sujeito reconhece o seu papel e poder social enquanto protagonista de sua própria autonomia e ascensão.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira percepção que temos a partir dos dados construídos da pesquisa, é quanto a necessidade de democratização da posse do computador e do acesso a Internet e em seguida a ampliação do conceito de cidadania no contexto da sociedade em rede (CASTELL, 2002) em que o cotidiano e as nossas interações com o mundo encontram-se alicerçadas no suporte digital que tem na informação elemento central de toda ação humana.

O computador, assim como outras tecnologias digitais não estão acessíveis as classes D e E, público alvo do Instituto, muito embora os smartphones sejam uma realidade para grande número de pesquisados. Não possuir computador em seus domicílios (62%) e não ter acesso a internet no domicílio (57%) é uma realidade local, regional e nacional, assim como ao observarmos a distribuição do acesso a internet pelo país destaca-se os fatores socioeconômico (97% encontra-se na Classe A e 6% na Classes D e E). Nessa perspectiva os limites de inclusão digital informacional do jovem são impostos pela condição socioeconômica em que se encontram.

O acesso ao computador e a conexão, não ocorre pela ausência destes aparatos tecnológicos em seus domicílios, pois as competências técnicas do computador assim como a expertise em frequentar as redes se deve basicamente a contribuição das escolas e seus laboratórios, projetos sociais de inclusão digital, os telecentros e das Lan Houses e os dispositivos móveis. Constata-se que os motivos pelos quais os jovens ocupam esses espaços ocorre como suporte para as pesquisas escolares, tarefas e trabalhos, pesquisas sobre saúde, segurança, sustentabilidade, notícias, busca por trabalho e sua legislação, relacionamentos e entretenimento através do acesso às redes sociais.

Ao se considerar a importância do acesso a internet no cotidiano dos sujeitos, partimos do pressuposto que a desenvoltura de navegar na web e as competências informacionais e comunicacionais adquiridas por esta navegação, efetivam não apenas destreza nas buscas por informação, mas qualidade sobre esta busca. Saber buscar informação de qualidade se constrói na prática, na experiência e na vivência do ciberespaço, neste sentido, o possuir computador e o acesso contínuo contribui decisivamente para intensificação da inclusão cidadã no contexto da sociedade em rede.

A percepção da necessidade do viés pedagógico no contexto do projeto de inclusão cidadã, não é algo que se deva abdicar, os resultados alcançados por esta pesquisa aponta a aprendizagem como fator imprescindível para construção da competência em informacional. Apesar de 89% dos jovens se considerarem competentes na realização de buscas no ciberespaço, os dados subsequentes expressam extrema fragilidade na competência manifesta, já que podemos afirmar que a maioria desconhece a Lei de Acesso a Informação, nunca visitaram o portal de informação do governo brasileiro, não se sente cidadão participativo e nunca participaram de algum movimento/reivindicação político ou social nas redes sociais.

Ser competente em informação ultrapassa a habilidade técnica e o uso das redes sociais, ser competente informacional sugere-se mais do que possuir habilidade em trabalhar a informação de modo analítico. O que nos leva a constatar e acreditar na aprendizagem como fator de fortalecimento e empoderamento nos processos de inclusão cidadã. Nesta perspectiva, pressupõe-se que os sujeitos estejam habilitados e mobilizados para exercer seus direitos e deveres diante do Estado e de sua comunidade, em busca do bem estar social comum. Participação política e cidadã se aprende participando, trata-se de algo a ser incorporado, vivenciado, experienciado.

Acredita-se que a execução do projeto 'Inclusão cidadã: formação para o acesso à informação e aos serviços públicos', ainda que apresente lacunas e questões a serem investigadas e portanto do ponto de vista deste estudo, considere-se os resultados parciais, sinalizam que tenham proporcionado uma riqueza

significativa em relação aos adolescentes e jovens sergipanos, além de servir de pronto aos resultados esperados pela aplicabilidade e concretização de seus propósitos através dos subprojetos criados e desenvolvidos pelos educadores sociais do Instituto Luciano Barreto Júnior. Ressalta-se, uma vez mais, a importância e a necessidade da educação para o desenvolvimento da Alfabetização Informacional como mote para o exercício político e cidadão do sujeito ao longo da vida.

## 6. REFERÊNCIAS

- BASTERRA, Marcela. El derecho fundamental de acceso a la información pública. Buenos Aires: Lexis Nexis Argentina, 2006.
- BRAGA, I.; LOPES, M. C. O. Literacia como fundamento da cidadania. In: Congresso da Lusocom, 8., 2009. Disponível em: <<http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/129/105>>. Acesso em: 26 de ago. de 2016.
- CAMPOMAR, Marcos. Do uso do "Estudo de Caso" em Pesquisas para Dissertação e Teses em Administração. Revista de Administração, São Paulo, v.26, nº 3, p. 95-97, julho-setembro 1991.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. Acesso à Informação Pública: Uma introdução à Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.acaoainformacao.gov.br/acaoainformacaogov/publicacoes/CartilhaAcessoInformacao.pdf> Acesso 22 de jul. de 2016.
- CUEVAS CERVERÓ, Aurora. Alfabetización en información y educación a distancia: una relación necesaria. In As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI. Diálogos intempestivos (128). UFC edições, Fortaleza (Brasil), pp. 85-112 2012.
- CUEVAS-CERVERÓ, Aurora. Normas de alfabetización en información para el aprendizaje de los estudiantes. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1128732> Acesso 22 de jul. de 2016.
- CUEVAS-CERVERÓ, Aurora (Org.); SIMEÃO, Elmira (Org.). Alfabetización informacional e inclusión digital: hacia un modelo de infoinclusión social. Gijón (España): TREA, 2011.
- CUEVAS-CERVERÓ, Aurora. Alfabetización en información y educación a distancia: una relación necesaria. In: LINHARES, R.; LUCENA, S.; VERSUTI, A. As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI. Fortaleza: Edições UFC, 2011
- CUEVAS-CERVERÓ, Aurora. Formación de la ciudadanía en entornos de información electrónica: alfabetización informacional. En: VIVES, J. (Coord.) Digitalización del patrimonio: archivos, bibliotecas y museos en la red. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. P. 189-210, 2009.
- DUDZIAK, E.A. Information literacy: princípios, filosofia e práticas. Ciência da Informação, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./ abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/123/104>> Acesso em: 12 set. 2016.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GASQUE, K. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. AtoZ, Curitiba, v. 2, n. 1, ago. 2013. Disponível em: <http://www.atoz.ufpr.br/index.php/atoz/article/view/44/126>. Acesso em: 22 de ago. De 2016.

BRASIL, Pesquisa Brasil de Mídia 2015. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e%20qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf> Acesso 23 de ago. de 2016.

SORJ, Bernardo. *brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

TELEFÔNICA, FUNDAÇÃO (Org). *Juventude Conectada*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2014.

UNESCO. *Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores*, 2011. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media\\_and\\_information\\_literacy\\_curriculum\\_for\\_teachers\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf). Acesso em: 18 jul. 2016.



# A CRIAÇÃO DE UM CENTRO LOCAL DE INFORMAÇÃO PARA A MITIGAÇÃO DE SITUAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS CRÍTICAS DECORRENTES DA RUPTURA DA BARRAGEM DE REJEITOS DA SAMARCO NO ESPÍRITO SANTO

Lucileide Andrade de Lima do Nascimento, Adriana Isidorio da Silva Zamite, Bruno de Almeida Zamite, Eugenia Magna Broseguini Keys

## **Resumo**

Propõe a análise do tema serviços de informação para mitigação de situações sociais extremas e provimento de soluções baseadas em informação para problemas sociais críticos. A pesquisa bibliográfica é preparatória para as atividades no âmbito do projeto de pesquisa vinculado à Rede Ufes-Rio Doce e tem como resultados esperados a sistematização de um repositório institucional e a criação de um Centro Local de Informação para subsidiar ações (individuais e coletivas) e políticas de enfrentamento dos efeitos da ruptura em Mariana (MG) de barragem de rejeitos da empresa de mineração Samarco no Estado do Espírito Santo (ES) junto aos municípios atingidos. A pesquisa servirá de subsídio para apoiar o fortalecimento da sociedade civil junto aos processos de participação democrática na utilização de recursos de comunicação e informação para defesa de direitos e exercícios de controle social.

**Palavra-chave:** Desastres. Centros de Informação. Gestão de desastres. Repositórios institucionais.

## **Abstract**

We propose to analyze the theme of information services for the mitigation of extreme social situations and the provision of information-based solutions to critical social problems. The bibliographic research is preparatory to activities within the research project linked to the UFES-Rio Doce network, the expected results of which are the systematization of an institutional repository and the creation of a Local Information Center to support programs (individual and collective) and policies dealing with the effects, in the State of Espírito Santo (ES) and the affected municipalities, of the collapse of the Samarco mining company's waste dam in Mariana (MG). The research will serve to support the strengthening of civil society along with processes of democratic participation in the use of communication and information resources for defending rights and in social control exercises.

**Keywords:** Disasters. Information centers. Disaster management. Institutional repositories.

## 1. INTRODUÇÃO

Os serviços de informação em contextos considerados críticos são marcados pela função social que desempenham junto às comunidades. Tais serviços devem responder a demandas concretas oriundas de situações socioeconômicas críticas (sejam carências endêmicas ou transitórias). Serviços de informação podem ser instrumentalizados com grande eficácia como uma espécie de inteligência prática, uma ferramenta promotora de conhecimento desenvolvida diante da necessidade e de situações sociais críticas (Díaz Grau, García Gómez, 2002).

Ações de identificação, descrição e compreensão de processos interpretativos em ocorrência no cotidiano de comunidades em situações socioambientais críticas orienta o foco para a informação em movimento ou para as informações produzidas em processos de comunicação contingenciais significando possibilidades de consolidação de serviços mediadores de informação e de articulação de redes sociais capazes de oferecer respostas mais efetivas no alcance das necessidades dos sujeitos nessas comunidades.

Um centro local de informação se apresenta como uma estratégia organizadora de ideias, notícias e documentos para prover maior agilidade na proposição de mobilização, mudanças e de ações para transformar determinada realidade social ou os seus sujeitos. Pressupõe em sua gestão a articulação em rede considerando a participação dos sujeitos envolvidos nas comunidades, das diferentes esferas de governo, ou seja, a efetiva participação social no acompanhamento das decisões, na proposição de mudanças, no controle e na execução de projetos/programas mitigatórios ou compensatórios.

Repositórios institucionais podem sistematizar as necessidades de informação da população atingida, como tais necessidades se traduzem em demandas e que níveis de prioridade estão sendo aplicadas às essas demandas justamente porque a natureza do conhecimento local é peculiar ao ambiente no qual ocorrem os processos de criação, compartilhamento e uso de informação. Repositórios institucionais permitem a reunião, preservação, acesso e disseminação de informações e documentos, além de aumentar a visibilidade da informação socialmente produzida (Leite; Costa, 2006).

Esta pesquisa em andamento participa e segue a proposta conceitual da Rede Ufes-Rio Doce: atuar como “[...] uma rede de cooperação entre a academia e órgãos gestores ambientais para enfrentamento dos efeitos advindos do desastre que ocorreu na bacia do Rio Doce, nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, no dia 5 de novembro de 2015” (Rede Ufes-Rio Doce, 2016a, p.11). Objetiva colaborar junto à Rede Ufes-Rio Doce nas ações previstas por essa Rede dirigidas à transferência e disseminação de conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos como também de proposição e estruturação de modelos de coordenação e governança. A proposta conceitual dessa Rede sob a perspectiva do desenvolvimento regional constitui como âncoras das estratégias de ação previstas: a centralidade das categorias água, relevo e dimensão política; o conhecimento já existente (no meio acadêmico e na sociedade em geral) a ser instrumentalizado; o entendimento de que grande parcela da demanda de ações compreende atuação técnica para implementação de soluções e não de produção de ciência e tecnologia; as atividades de extensão se pronunciam como possibilidades de provimento dessa demanda técnica na bacia do Rio Doce (Rede Ufes-Rio Doce, 2016b).

Esta pesquisa compõe, entre os diversos grupos e projetos de pesquisa e de extensão, o Grupo Socioambiental focalizando comunicação, mobilização e controle social, explora o tema serviços de informação para a mitigação de situações sociais extremas visando descrevê-lo e consubstanciá-lo teoricamente, como uma referência conceitual e técnica para subsidiar a sistematização de um repositório institucional e a criação de um Centro Local de Informação. Propusemos a implementação de um centro local de informação, de livre acesso e em rede, como um ponto de conexão tratando das demandas das comunidades atingidas, das ações instituídas de mitigação e de compensação dos impactos



socioambientais e da documentação produzida sobre o rompimento da barragem e sobre informações necessárias para que a comunidade possa tomar decisões e participar ativamente da implantação de produtos e serviços para a melhoria da qualidade de vida.

Na tentativa de mitigar os efeitos do desastre, várias universidades e instituições no Brasil se reuniram para discutir e propor possíveis ações para diminuir os impactos do desastre, esta força interdisciplinar abrange estudos oceanográficos, sociais, navais e geográficos demandando a organização dos grandes volumes de informação produzidas a fim de facilitar seu acesso.

Contextualizando a presente discussão sobre o desastre ocorrido na Bacia do Rio Doce deveríamos indagar sobre que tipos de recursos de comunicação (canais) e de informação (fontes) são utilizados pelos sujeitos e comunidades para organizar e superar problemas comuns decorrentes da ruptura da barragem de rejeitos de mineração de ferro da Samarco no solo do estado do Espírito Santo.

A pesquisa uma vez consolidada servirá de subsídio para apoiar o fortalecimento da sociedade civil junto aos processos de participação democrática na utilização de recursos de comunicação e informação para defesa de direitos e exercícios de controle social. Um centro local de informação tem potencial para estimular a formação de redes de aprendizagem, promovendo a troca de conhecimentos e incentivando a disseminação de tecnologias sociais orientadas à emancipação dos sujeitos e respectivas.

## 2. O DESASTRE SOCIOAMBIENTAL DE RUPTURA EM MARIANA (MG) DA BARRAGEM DE REJEITOS DE MINERAÇÃO DE FERRO DA EMPRESA SAMARCO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Um dos maiores desastres ambientais registrados no Brasil ocorreu no município de Mariana, Estado de Minas Gerais, região que historicamente tem seus alicerces econômicos associados ao extrativismo mineral. No dia 5 de novembro de 2015 a barragem de Fundão se rompeu, e transbordou para outra barragem, a Santarém, destruindo o distrito de Bento Rodrigues (MG) e também outros distritos a jusante. Este rompimento foi responsável pela destruição e contaminação de afluentes da Bacia do Rio Doce, uma das principais bacias da Região Sudeste. A bacia hidrográfica do rio Doce possui 86.715 Km<sup>2</sup> de área de drenagem, sendo um rio exclusivo dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Em torno de 3,5 milhões de pessoas são servidas pela bacia do Rio Doce, além da fauna e flora. Sendo responsável, a Samarco, uma empresa brasileira de mineração, controlada pela brasileira Vale S. A. e a anglo-australiana BHP Billiton, sendo assim, as principais responsáveis pelo projeto de construção, manutenção e gerenciamento das barragens e de seus rejeitos. Estas empresas têm em seus respectivos históricos vários autos de infração no exercício de suas atividades na região, como observado pelo Grupo Política, Economia, Mineração, Ambiente e Sociedade (PoEMAS):

O primeiro auto de infração que consta no sistema remonta ao ano de 1996 e se refere à extração mineral (sem mais informações disponíveis no SIAM). Posteriormente, quase que anualmente a mineradora foi notificada por alguma irregularidade pelo órgão ambiental estadual ou federal: em 1997, 1999, 2000, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 e 2014. Junto ao IBAMA, órgão federal responsável pelo meio ambiente, a Samarco possui quatro notificações de infrações, todas entre o final de 2010 e meados de 2011 (PoEMAS, 2015, p. 41).

Contudo, a omissão da empresa e a falta de ações efetivas por parte dos órgãos governamentais culminaram no rompimento da barragem de Fundão, provocando a tragédia de Mariana (MG) e afetando todos os 228 municípios pertencentes à bacia do rio Doce, sendo 202 em Minas Gerais e 26 no Espírito Santo. Muitos grupos defendem a ideia de Tragédia Crime visto que, a omissão descrita e a abrangência do acidente, somados aos seus efeitos sociais, econômicos e ambientais juntos aos grupos dos atingidos

pela maré de lama gerada pela empresa. Ao somar-se também a avaliação do nível de influência que as empresas exercem sobre o poder político dos Estados e municípios atingidos, fica latente a participação da Samarco em decisões destas esferas nos Estados mesmo que, indiretamente, por exemplo, por meio do financiamento eleitoral de campanhas executado pela Samarco/Vale/BHP Billiton. Em 2014, ano anterior ao rompimento da barragem, a Vale S. A., por meio de suas empresas contraladas, foi a empresa que mais doou para candidatos, que pleiteavam cargos na Câmara Federal, nas Assembleias Estaduais e para o cargo presidencial de diferentes partidos. (PoEMAS, 2015).

## 2.1 OS ATINGIDOS E AS PERDAS AMBIENTAIS

A população atingida em primeiro momento não foi atendida pela Samarco Mineradora, somente após a solicitação dos agentes da Defesa Civil de Mariana (MG) é que foi se buscar meios de acessar a população atingida, o que leva a pensar que a empresa não tinha em suas mãos um plano de contingência que pudesse ser colocado em prática o mais rápido possível, há de se salientar que a empresa não dispunha, no dia do desastre, de um sistema de sirenes para alertar a população, o que torna o rompimento mais cruel, e fortalece ainda mais o argumento de que não foi um acidente.

Após o rompimento da barragem os moradores de Bento Rodrigues (MG) foram deslocados para ginásios e pousadas da região, gerando na população local um forte impacto psicológico, visto que esta comunidade atingida perdeu parte de sua identidade, e também a principal fonte de geração de empregos do município de Mariana (MG), já que a empresa está proibida de operar até o momento. Contudo, se levanta ainda, a hipótese de crime racial, pois grande parte dos habitantes de Bento Rodrigues (MG) era afrodescendente.

A ocupação das zonas rurais por grupos negros está relacionada, principalmente, à formação de quilombos constituídos por grupos escravizados fugidos, ao abandono de fazendas e vilas por seus senhores com a decadência do ciclo do ouro; e ao deslocamento dos negros das zonas urbanas para o meio rural após a abolição da escravatura. No campo existiam condições mínimas de sobrevivência para os grupos negros fugidos e excluídos por meio da ocupação de terras desocupadas e a realização de práticas agrícolas e de garimpagem (PoEMAS, 2015, p. 66).

Vale ressaltar que, por toda a jusante, o rompimento da barragem de rejeitos provocou a destruição de fazendas, contaminação de rios e perda de renda de povos ribeirinhos, um grande prejuízo hídrico para todos os municípios obrigados a interromper o consumo de água desses rios. A contaminação por metais pesados deixou a água imprópria para consumo por humanos e animais, devastou biomas, provocou a morte de 17 pessoas e duas ainda estão desaparecidas. A pluma de lama ainda acendeu forte impacto sobre a população de índios Krenak e outras comunidades ribeirinhas.

Enfim, discutir tantas perguntas em aberto quando ao futuro das pessoas e comunidades, ao futuro das águas, dos peixes, dos solos, dos mangues, lagoas e praias; quanto ao futuro dos trabalhadores e trabalhadoras, filhos e netos da pesca e da agricultura, dos povos Krenak, Guarani, Tupiniquim, Pataxó, Botocudo e de tantas pessoas que tiveram suas vidas e direitos violentados (Caravana Territorial da Bacia do Rio Doce, 2016, não paginado).

Às várias violações que a empresa mineradora Samarco cometeu ainda se atribui a destruição sócio-econômica-ambiental das comunidades de toda extensão da Bacia do Rio Doce até a sua foz. O desastre provocou a destruição de um dos mais belos pontos turísticos do Estado do Espírito Santo. Os rejeitos ao chegarem a foz do rio provocou a contaminação do Oceano Atlântico, que ficou manchado com a pluma de lama, causando o desequilíbrio ambiental de um dos maiores ambientes de desova de peixes do mundo. Devastando áreas de mata ciliar e de seus solos.

### 3. CAPACIDADE DE RESPOSTA E PROVIMENTO DE SOLUÇÕES BASEADAS EM INFORMAÇÃO PARA PROBLEMAS SOCIAIS CRÍTICOS

Existe uma relação essencial entre informação e organização dos elementos que compõem a cultura humana: a linguagem, a tecnologia, a ciência, a economia e o governo (Logan, 2012). Soluções baseadas em informação lidam diretamente com os efeitos e impactos de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e de *governance* sobre os processos sociais da cultura humana.

Em contextos de desastres os chamados domínios culturais ou elementos da cultura humana, compreendendo as atividades que produzem as técnicas materiais (técnicas e tecnologias), simbólicas (comunicação e linguagem), organizativas (organização social), ambiente social (instituições e institucionalidades), ambiente natural (meio ambiente e seres vivos) estão também presentes na análise do processo. Não se pode apontar provimento de soluções para alcançar apenas os fatores naturais ou antropogênicos do desastre. Os conceitos de risco e de vulnerabilidade fazem referência a esses domínios culturais e à capacidade que a população atingida apresenta de absorver, responder e recuperar-se do impacto causado pelo desastre. O nível econômico de um país é determinante para a capacidade de resposta ou de recuperação de um desastre, como também o impacto de políticas públicas pode ser tratado como um indicador para dimensionar níveis de vulnerabilidade (Audefroy, 2007).

Os conceitos de risco e vulnerabilidade são, segundo Audefroy (2007), construções sociais e também resultados de processos sociais, econômicos e políticos. Os processos sociais amplificam os riscos naturais por conta, por exemplo, da degradação do meio ambiente, dos impactos ecológicos produzidos pelos meios urbanos e rurais, dentre outros. Neste sentido para dimensionar capacidade de resposta deve-se considerar, além dos fatores sociais, organizacionais e institucionais da população atingida ou relacionados ao desenvolvimento das comunidades, “[...] la fragilidad social, la falta de resiliencia de la comunidad expuesta, o sea la capacidad para responder o absorber el impacto” (Audefroy, 2007, p. 129).

Estudos dirigidos à avaliação de experiências relacionadas a desastres, naturais ou não, destacam diversos tipos de ações, em geral focalizando processos antes da ocorrência dos desastres (prevenção), durante o desastre (emergência) e depois do desastre (mitigação).

Rattan (2013) relaciona quatro tipos de ações a serem dimensionadas em planos para controle de desastres: prevenção, preparação, reação e recuperação. A Unesco considerando a revisão da Estratégia de Yokohama e as recomendações da Conferência Mundial sobre Redução de Desastres, ocorrida em 2005, recomenda cinco prioridades para constituição dos planos de ação: constituir como prioridade nacional e local a redução do risco de desastres constituindo uma forte base institucional (estruturas organizativas, jurídicas e políticas) de aplicação; identificar, avaliar e controlar os riscos de desastres e melhorar o alerta precoce; utilizar conhecimento, inovação e educação para criar uma cultura de segurança e resiliência em todos os níveis; reduzir os fatores de risco subjacentes; e fortalecer a preparação para enfrentamento de desastres objetivando o provimento de uma resposta eficaz em todos os níveis (Hyogo..., 2005). Nas estratégias de ação permanece o desafio de responder com ações, contínuas e sistemáticas, garantindo principalmente a pertinência entre os objetivos de prevenção, emergência e/ou mitigação e as necessidades da população atingida.

Pesquisa realizada por Audefroy e Aceves Hernandez (2006) relatou a análise de trinta experiências de prevenção e mitigação de desastres na América Latina. Os resultados pontuaram um conjunto de problemáticas relacionadas aos processos de participação e governança. A análise partiu de um modelo utilizado pela Rede Diálogos para el Progreso de la Humanidad (DHP) cobrindo seis aspectos chaves conforme a seguir caracterizados:

a) Avaliação de pertinência entre os objetivos iniciais e as necessidades da população atingida - evidenciou que os objetivos formulados para as ações de enfrentamento nem sempre são aqueles demandados pelas populações atingidas. Em geral, são formulados por promotores de experiências, governos e organizações não governamentais ou agências de cooperação internacional. Os resultados sinalizaram também para a existência de projetos inovadores que articulam aspectos sociais, técnicos e científicos como os mais exitosos, como contraponto a projetos que contemplam isoladamente soluções técnicas, institucionais ou apenas científicas.

b) Avaliação das ações de colaboração e corresponsabilidade entre os atores - indicou várias tendências dependendo do tipo de ação. Em ações pós-desastre foram encontradas relações de cooperação entre atores institucionais (governos e organizações não governamentais) e população atingida. Em ações de emergência não foram identificados casos de cooperação com a população atingida e ausência de coordenação entre os atores. Nas ações de prevenção, dos trinta casos estudados, apenas dez propiciaram relações de coordenação e/ou cooperação entre organizações, população atingida e governo. De forma global a falta de coordenação geral, nos casos estudados, dificultou os processos de colaboração. As agências internacionais apresentaram um papel relevante nas ações de prevenção e emergência por conta do financiamento e apoio técnico que proporcionam. Os governos apresentaram lentidão no enfrentamento das situações de emergência.

c) Avaliação dos processos – foram identificados três tipos de processos: 1) participativos: a população toma decisões, participa das ações com outros atores (governo, organizações não governamentais, agências, etc.); 2) de capacitação e organização da população: a população não decide, mas participa de oficinas ou ações de prevenção e mitigação; 3) institucionais: dirigidos ao fortalecimento das instituições (locais ou nacionais), para definição de instrumentos de coordenação, investigação técnica ou científica. Não envolvem a população, mas desenvolvem métodos e instrumentos para diminuição da vulnerabilidade dessas instituições.

d) Avaliação da relação Recursos-Resultado (Eficiência) - nos doze casos, dentre os trinta selecionados que propiciaram a análise dessa variável, foram identificados altos custos e despesas com estudos e investigação cujos beneficiários não foram as populações atingidas, mas as agências e empresas de investigação. Os investimentos oriundos de instituições foram menores, porém corresponderam mais com a necessidade da população nas situações pós-desastre.

e) Avaliação dos impactos (relação Objetivos-Resultados) - apontou para um panorama diversificado quanto aos resultados e alcance. Algumas experiências cumpriram os objetivos propostos, outras apresentaram alcance muito reduzido dos objetivos propostos.

f) Avaliação das ações de prevenção, emergência e mitigação - a maioria das ações (participativas ou não) identificadas foi efetivada nas situações de mitigação pós-desastre indicando, conforme conclusão dos autores: “[...] que es el desastre el que mas motiva tanto las instituciones como a las organizaciones no gubernamentales y agencias financieras a hacer algo” (Audefroy, Aceves Hernandez, 2006, p. 170).

As deduções apontadas indicaram que existe a competência nas instituições locais e regionais, mas ações não são finalizadas; em nível nacional existem cada vez mais novos dispositivos (planos de prevenção, instituições responsáveis e regulações), mas esses não conseguem obter êxito na transformação do modo de funcionamento setorial das administrações; em nível mundial multiplicam-se objetivos e instâncias responsáveis, mas sem meios legais e financeiros de executar ou fazer executar os objetivos de prevenção, emergência e/ou mitigação de situações críticas. Existem muitos domínios de responsabilidade (político, administrativo) separados, sem integração e divididos, distintos das instâncias locais (Audefroy, Aceves Hernandez, 2006).

Aspectos gerais da pesquisa também evidenciaram que os desafios maiores referem-se às dificuldades em promover-se: elos de conhecimento de toda a natureza para tratar a complexidade das situações críticas; ações de fortalecimento das relações entre os atores (população, governo, agências internacionais, organismos e organizações não governamentais) e do papel que exercem, principalmente tratando da coordenação e governança dos programas; a criação de modelos de cooperação entre sociedade civil e estado; melhor definição do conceito de vulnerabilidade; esforços no uso de tecnologias alternativas e de baixo custo, em geral mais acessíveis e eficientes (Audefroy, Aceves Hernandez, 2006).

A informação depende do contexto no qual é utilizada e pode ser instrumentalizada como ferramenta de cooperação e compartilhamento. A informação não é somente afetada pelo seu ambiente, mas também afeta esse ambiente ou contexto (González de Gómez, 2013).

As mediações baseadas em informação na dinâmica relacional da vida em sociedade propiciam aos sujeitos o suprimento de certas necessidades de informação para dar sentido às experiências de vida como repor a busca por informação para realizar as mudanças, dinamizar a existência, orientar as escolhas (seleção) e atribuir sentido às próprias práticas e às do outro com quem interage (Barreto, 1994, Nascimento, 2006). Na caracterização desse ambiente de informação podemos observar que a apropriação de informação, na atualidade, revela-se como uma experiência disputada entre mercado (como potência para organizar os espaços das ações de informação sob troca de bens, dinheiro e tecnologia) e Estado (instância definidora e reguladora de políticas orientadas para a comunicação e informação). O direito à informação se estabelece como um direito que fortalece a consciência do direito a ter direitos (Teixeira, 2002) em uma democracia, facilitando as condições de empoderamento da sociedade civil rumo ao exercício da cidadania. “O empoderamento torna mais fácil, também, o acesso aos serviços públicos, devido à difusão de informações que gera” (Gohn, 2003, p. 58). Pressupõe a construção da autonomia nos sujeitos, para dominar a complexidade dos canais de comunicação e informação, esperando-se que a difusão e oferta de acesso, ocorram a partir de uma linguagem contextual e condensada para essa classe de sujeitos.

Em ambientes sociais fragilizados ou sob enfrentamento de situações críticas (naturais ou não) a assimetria de informação tende a se manifestar como um fenômeno que enfraquece ainda mais as condições de vida, visto que, diminuem os processos de distribuição ou compartilhamento de informação com equidade. Neste aspecto caberia indagar sobre quais seriam os critérios de valor associados à informação e à dimensão simbólica da cultura a serem instrumentalizados objetivando o provimento de ações baseadas em informação para mitigação dos efeitos dessas situações críticas.

Contextualizando a presente discussão na ambiência do desastre ocorrido na Bacia do Rio Doce deveríamos indagar sobre os tipos de recursos de comunicação (canais) e de informação (fontes) utilizados pelos sujeitos e comunidades para organizar e superar problemas comuns decorrentes da ruptura da barragem de rejeitos da Samarco no solo do estado do Espírito Santo.

#### **4. UM CENTRO LOCAL DE INFORMAÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE GESTÃO DO DESASTRE BASEADO EM**

Um centro local de informação emerge como uma ação mitigatória baseada em informação porque bibliotecas e serviços de informação nas comunidades são, ou deveriam ser, um centro de circulação social de informação e de conhecimento. Um local que, como parte da comunidade, promove a inteligência colaborativa dos sujeitos.

Bibliotecas, centros locais e serviços de informação radicais compreendem que a centralidade do seu papel social não é a sua coleção ou a informação que disseminam, mas as conexões e os relacionamentos com significado que promovem baseados em informação. Bibliotecas revolucionárias promovem

relacionamentos para propiciar a vivência de experiências significativas. Em ambientes sociais atravessados por situações críticas, comunidades e usuários estão quebrados. Necessitam de experiências que produzam significado ou sentido junto aos processos que necessitam retomar ou recomeçar em meio à crise e destruição. O desafio em meio a crise permanece: usar informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões que possibilitem a mitigação dos danos e a retomada do desenvolvimento social.

Neste sentido as ações mitigatórias baseadas em informação tratarão, em linhas gerais de: caracterizar os recursos, práticas de comunicação e de uso de informação pelos sujeitos e comunidades para organizar e superar problemas comuns decorrentes da ruptura da barragem de rejeitos da Samarco no Espírito Santo; realizar levantamento preliminar de informações, fontes documentais e ações elencadas em relatórios, avaliações diagnósticas, dados e informações governamentais tratando das demandas das comunidades atingidas, da problemática que circunscreve o desastre, das ações de mitigação e de compensação dos impactos socioambientais; sistematizar a modelagem de um repositório temático de informações, de livre acesso, tratando das demandas das comunidades atingidas pelo desastre, das ações de mitigação e de compensação dos impactos socioambientais; e no desfecho delinear proposta de um centro local de informação que atue como uma referencialidade para subsidiar ações (individuais e coletivas) e políticas públicas de enfrentamento dos efeitos da ruptura da barragem de rejeitos da Samarco no Espírito Santo junto aos municípios atingidos.

#### **4.1 1 REPOSITÓRIO COMO UMA FERRAMENTA SOCIAL E COLABORATIVA**

Considerando a recentilidade e a abrangência do desastre socioambiental em Mariana (MG) com respectivos efeitos sobre a Bacia do Rio Doce também no estado do Espírito Santo (ES) compreendemos que o grande volume de documentos, relatórios e outras formas de publicações produzidas ainda encontram-se dispersos e sem a visibilidade necessária.

Passado alguns meses do desastre são escassos e pontuais os espaços da grande mídia dedicados a registrar e documentar as ações em andamento, como também de instituições governamentais que, diante da complexidade do desastre, não possuem capacidade de articulação e de sistematização da informação circulante. Neste processo é imprescindível coletar as múltiplas manifestações e demandas da sociedade visto que, campanhas publicitárias, têm sido veiculadas mantendo uma atmosfera de desinformação e ocultamento. Entendemos a comunicação como um direito e a informação como condição para a participação e luta pelos direitos de todos aqueles que foram atingidos (Caravana Territorial da Bacia do Rio Doce, 2016).

A organização e facilitação do acesso aos canais e fontes constituem-se como ação mitigatória. A constituição de um repositório de informação a partir de tecnologia colaborativa se antepõe como um recurso capaz de facilitar a busca de informação em contextos considerados críticos marcados pela função social que desempenham junto às comunidades.

No conjunto das problemáticas é possível expor a falta de acesso a informação por parte da população atingida, bem como, as dificuldades de reunir informações produzidas por essa população. É válido destacar a preocupação com a recuperação destas informações, muito está sendo publicado e divulgado pelas mídias e pesquisadores, como também parece apropriado perguntar se a população local, nos municípios atingidos pelo desastre, têm acesso, principalmente, à informações e documentos que possibilitarão a comprovação dos danos que sofreram, a busca pelos direitos e a retomada da sua condição de vida. Para tais questionamentos, este trabalho propõe a implementação de um centro local de informação, presencial e remoto, onde a população possa conhecer e ter acesso a documentos referentes a sua região e a outros municípios envolvidos.

É importante estabelecer um centro local de informação como uma estratégia organizadora de notícias e ações para transformar a realidade social da população. E assim, propiciar a efetiva inserção das comunidades no acompanhamento e na tomada de decisão, no controle, na execução de projetos/programas mitigatórios ou compensatórios e principalmente para provimento de maior agilidade na proposição de mudanças.

O repositório é a ferramenta funcional para este processo e pode representar as necessidades de populações atingidas pelo desastre, identificar os níveis de prioridade que estão sendo aplicados às demandas, justamente porque a natureza do conhecimento local é peculiar ao ambiente no qual ocorrem os processos de criação, compartilhamento e uso de informação.

A informação é ubíqua, encontra-se no centro da vida social e funciona como um grande catalisador (comunicador e informador) fazendo convergir para si toda a atividade relacional dos sujeitos. A implantação de um repositório neste contexto significa o reconhecimento de que as atividades de produção de informação e de saberes estarão crescentemente representadas, documentadas e compartilhadas (Lynch, 2003).

Todavia, existem vários tipos de repositórios, mas neste caso em destaque, selecionamos o repositório institucional (RI) que, segundo Cunha e Cavalcanti (2008), possibilita a consolidação de uma coleção, digital ou em papel, que capta e preserva a memória intelectual de uma comunidade ou organização.

Os repositórios institucionais, segundo Marcondes e Sayão (2009), assumem um papel-chave e estão longe de serem somente um aparato tecnológico, os RIs se inserem como um instrumento dentro de uma política institucional, de determinada área de conhecimento ou comunidade. Segundo o mesmo autor, um repositório institucional deve surgir com funções a serem desempenhadas tanto internamente, na instituição, quanto no sistema de comunicação em seu entorno.

Neste contexto, podemos destacar a importância de um repositório para disponibilizar informações sobre fatos que ocorreram antes, durante e após a ruptura da barragem. E com este instrumento torna-se possível organizar as informações que estão sendo disponibilizadas pelos diversos grupos e fontes de informação, pela mídia em geral e também promover a memória local, através de entrevistas e conversas eventuais junto à população.

A intenção é criar um centro local de informação que, além da função de gerir o repositório temático, apresente em sua estratégia de ação a formação de redes colaborativas sobre o tema, a partilha de conhecimentos e o incentivo à disseminação de tecnologias sociais orientadas à emancipação dos sujeitos e respectivas comunidades.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Os resultados desta etapa de pesquisa subsidiarão a demais etapas de pesquisa previstas e as ações interventivas planejadas. Neste momento buscamos compreender as referências conceituais, metodológicas e técnicas implícitas nas iniciativas e experiências levantadas junto à literatura dirigidas à organização de recursos de comunicação e de serviços de informação para a prevenção e mitigação de situações sociais extremas endêmicas ou transitórias. O esperado é que os resultados obtidos contribuam para ações efetivas de intervenção para transformação da realidade social tratando das políticas de enfrentamento dos efeitos da ruptura da barragem de rejeitos da empresa de mineração Samarco no Espírito Santo junto aos municípios atingidos.

## 6. REFERÊNCIAS

Audefroy, J., 2007. Desastres y cultura: una aproximación teórica. Revista Invi, 22 (60), pp. 119-132. Disponível em: <<http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/283/928>>. [Acessado 17 agosto 2016].

Audefroy, J. e Aceves Hernandez, F. J., 2006. Evaluación de algunas experiencias de prevención y mitigación de desastres em América Latina: actores y roles. Pós: Rev. do programa de Pós-Graduação em Arquitetura e urbanismo da FAUUSP, 19, pp. 158-174. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/posfau/article/view/43469>>. [Acessado 17 agosto 2016].

Barreto, A. A., 1994. A questão da informação. São Paulo em Perspectiva, 8(4), pp.1-8.



# INFORMACIÓN Y DESARROLLO: DIGITALIZACIÓN DE LAS COLECCIONES DEL ARCHIVO HISTÓRICO DE MOÇAMBIQUE (AHM)

**Fernanda Maria Melo Alves, Martins Fernando Guambe**

## **Resumen**

El texto pretende informar los proyectos de digitalización de las colecciones del Archivo Histórico de Moçambique (AHM), una institución creada en 1934, encargada por la salvaguarda, la difusión y el acceso a los documentos históricos y la preservación de la memoria cultural del país. Además, apoya el gobierno, en el establecimiento de políticas de gestión y conservación de los documentos, y a los ciudadanos, en la defensa de sus derechos y privilegios, al incluir en su colección el archivo del Registro Civil y Bautismos. Como Archivo Nacional, lleva orientación técnica y normativa de gestión archivística y preservación documental. Para cumplir con los objetivos de su misión, el AHM ha adaptado su estructura a las necesidades del país, de sus usuarios y al nuevo entorno digital, buscando contribuir para la integración del país en la sociedad de la información y el conocimiento.

**Palabras clave:** Desarrollo; Digitalización; Archivo Histórico; Mozambique

## **Abstract**

The text inform about the Archivo Histórico de Moçambique (AHM) and the digitization projects of its collections, created in 1934, and responsible for the safeguarding, dissemination and access to historical documents and for the preservation of the cultural memory of the country. It also supports the government in establishing management policies and preservation of documents, and also the citizens in defending their rights and privileges by including in his collection Civil Registry files and Baptisms. As a National Archive, brings technical and policy guidance document management and archival preservation. To meet the objectives of their mission, the AHN adapted its structure to the needs of the country, its users and the new digital environment, seeking to integrate the country into the information society and knowledge.

**Keywords:** Development; digitization; Historical Archive; Mozambique

## 1. INTRODUCCIÓN

La información en el mundo moderno juega un papel primordial. Los gobiernos cada vez se dan cuenta de la importancia de las políticas y sistema de información que permitan el acceso rápido y eficiente a la información esencial para la toma de decisiones con éxito y el desarrollo de la sociedad. No obstante, ni todos los países son capaces de tener un sistema eficiente de información, y muchos ni siquiera tienen infraestructuras informacionales adecuadas. En este sentido, se puede establecer una división nítida entre el grupo de los países y regiones desarrolladas y el grupo aun en desarrollo, cuñada como brecha digital (CASTELLS, 2001).

Lo que empeora la situación mundial es el hecho de que los países y regiones del primero grupo, los desarrollados, son una minoría y controlan los intercambios internacionales y la producción de la información y del conocimiento. Mientras que a los del segundo grupo, en desarrollo, les toca una pequeña parte de la información y conocimiento disponible y una consecuente dependencia hacia los primeros.

En el siglo XXI, el acceso del ciudadano a la información gubernamental con objetivos comunes, científicos o de comprobación de derechos es extremadamente limitado, principalmente en los países y regiones en desarrollo. El concepto de inclusión digital surge para superar la brecha digital, a través de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas, alámbricas e inalámbricas, en cada país. Incluye las garantías de privacidad y seguridad ejercidas de manera equitativa para todos los ciudadanos (SCOTT, 2005).

Por otro lado, el acceso a la información en los archivos se puede definir como la disponibilidad de cualquier soporte informativo para consulta, resultante sea de una autorización legal para hacerlo, sea de herramientas de acceso adecuados.

El objetivo de la presente ponencia es presentar el Archivo Histórico de Moçambique (AHM), responsable por apoyar al gobierno en la gestión y conservación de los documentos de producción local, así como los de otras fuentes externas de interés nacional. Sus retos actuales son de actuar como Archivo Histórico y, además, como Archivo Nacional, ejerciendo la orientación técnica y normativa de gestión de archivo y preservación de la memoria nacional.

Para cumplir con su misión, la institución garantiza el acceso del público a los documentos de archivo, el apoyo al gobierno en la toma de decisiones políticas y administrativas y a los ciudadanos en la defensa de sus derechos y privilegios, desarrollando nuevos servicios, nuevos medios de publicación electrónica, y nuevas formas de acceso a sus colecciones y tesoros nacionales.

Además, para la conservación y preservación de sus colecciones, se desarrollaran distintos proyectos nacionales de digitalización y otros internacionales con países africanos de la misma región y con países lusófonos.

En este contexto, los profesionales de la información del AHM actualizan regularmente sus competencias y habilidades profesionales para realizar el tratamiento documental y transferencia de la información y del conocimiento y contribuir para el desarrollo del pueblo mozambiqueño y de su país y su integración en el entorno digital.

## 2. METODOLOGÍA

Para lo lograr el objetivo planteado, se recorrerán a metodologías complementares. En primero lugar, se realizó una revisión bibliográfica y documental en la web institucional del AHM, en las bases de datos

ESMERALD, SCOPUS, ERIC, LISA, REDALYC, SCIELO e DIALNET, en el buscador académico Google Scholar, y en los repositorios DOAJ, E-LIS y Scientific Commons. Luego, para conocer el estado de desarrollo de los proyectos de digitalización del AHM, se realizó a la Directora Adjunta de los Archivos e Investigación una entrevista con preguntas semiestructuradas y otras ocasionales. Posteriormente, para obtener información complementaria, se contactó por correo electrónico al Responsable del Departamento de Tecnologías y Transferencias de Soportes, que envió un documento oficial muy detallado al respecto. Definido el corpus documental, se efectuó su análisis de contenido y la selección de datos adecuados al objetivo trazado.

### 3. EL ARCHIVO HISTÓRICO DE MOÇAMBIQUE: HACIA LA DIGITALIZACIÓN DE SUS COLECCIONES

#### 3.1 ANTECEDENTES INSTITUCIONALES: CREACIÓN Y DESARROLLO

Para conocer la creación y desarrollo del AHM a lo largo de su historia, seguimos la información disponible en su site institucional, además de datos oriundos de otras fuentes documentales.

Inicialmente pensado para reunir algunos archivos dispersos y organizar una colección bibliográfica sobre Mozambique, según la estrategia colonial portuguesa de desarrollo, el AHM ha sido creado en 1934, por el Decreto Ley 2267, y estaba conectado con la Biblioteca Técnica de Estadísticas. Cinco años más tarde, se convierte en un instrumento de la cultura histórica y archivo del Gobierno Colonial y, en 1957, transita a los Servicios de Educación. Al año siguiente, se reafirma la importancia del AHM al beneficiarle con el Depósito Legal General de la Provincia de Ultramar, por el Decreto 42.030.

Un año después de la independencia nacional, el Decreto Ley 26/76, de 17 de julio, 1976 conecta administrativamente el AHM a la Universidad Eduardo Mondlane (UEM), situación que dura hasta el momento presente, lo que le permitió y permite desarrollar su misión como Archivo Histórico, como Archivo Nacional, como órgano central del Sistema Nacional de Archivos de Mozambique (SNA) y como institución investigadora.

Según su reglamento, el AHM se distribuye en Departamento de Archivos Permanentes, Departamento de Gestión de Documentos, Departamento de Investigación y Extensión, Departamento de Archivos y Colecciones Especiales, Departamento de Tecnologías de Información e Transferencia de Soportes, Departamento de Administración y Finanzas y el Departamento del Archivo Central de la UEM (AHM, s/d).

Debido al progresivo desarrollo de sus colecciones y servicios, la institución está ubicada en edificios en distintas zonas de la capital, Maputo, con todos los inconvenientes a que corresponde este tipo de situación. Desde hace décadas que el AHM busca fondos financieros para concretar el proyecto de construcción de un nuevo edificio propio, que centralice sus departamentos, mejor equipado y más espacioso, y que cumpla con las directrices del Consejo Internacional de Archivos (ICA).

De momento, la institución presta un abanico de servicios, a saber, la investigación histórica y archivística, la evaluación y selección de documentos, la capacitación y asistencia técnica en los archivos y gestión de documentos, la digitalización y microfilmación; la atención al público; la publicación y promoción de eventos técnicos y científicos; la reprografía y emisión de certificados de nacimiento, matrimonio y defunción, basadas en los Libros de Registro de los años 1865-1934, actividad a la nos que nos hemos referido anteriormente.

Para alcanzar estos propósitos, y acompañar los cambios tecnológicos mundiales, se han introducido gradualmente las nuevas tecnologías de comunicación e información (TICs) en la totalidad de los servicios prestados.

En Mozambique se ha comenzado a tomar medidas que promuevan la conservación del patrimonio cultural y archivos en el entorno digital, tal como lo hacen la mayoría de los países en el mundo. Actualmente, le toca al AHM la responsabilidad de apoyar al gobierno en la definición de políticas para la gestión y conservación de documentos en el entorno digital. Por esta razón, en este estudio se enfoca en identificar los aspectos que apoyan la preservación de su información digital y los que permiten una mayor socialización de la información científica y fortalecimiento de las políticas de acceso abierto.

En este contexto, el AHM tiene autonomía para diseñar y colaborar en proyectos de investigación a nivel nacional. Además, como órgano central del Sistema Nacional de Archivos de Mozambique (SNA), por lo que tiene como responsabilidad el mantenimiento de los archivos existentes y la creación de nuevas colecciones de obras escritas, orales y visuales, así como la capacitación de los profesionales archiveros y documentalistas en el nivel básico. El Ministerio de Administración Pública asume el papel de coordinador de éste proyecto, dentro el marco de la nueva legislación.

### 3.2 LA DIGITALIZACIÓN DE LOS DOCUMENTOS Y LA LEGISLACIÓN MOZAMBIQUEÑA

Desde el punto de vista de los derechos del autor y de la propiedad intelectual, Mozambique respeta, en general, las obligaciones internacionales. Ha admitido el acuerdo sobre la protección de los derechos de propiedad intelectual relacionados con el comercio (Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPs) de la Organización Mundial del Comercio (OMC).

En 1997, el gobierno mozambiqueño emitió una resolución, que ha tenido subsecuentes revisiones, que ratifica el convenio de Berna de 9 de septiembre de 1886, respecto a las obras literarias y artísticas. Como consecuencia de las obligaciones adquiridas por los firmantes de los acuerdos TRIPs, se aprobó el código de Propiedad Industrial y se estableció el marco jurídico e institucional de referencia para los derechos de autor en 2001.

Además, se ha promulgado la primera ley sobre los derechos de autor, que deroga el antiguo código de derechos de autor efectivo desde la era colonial, lo que ha permitido la expansión de la institución responsable de los derechos del autor en Mozambique, el Instituto del Libro y del Disco, entidad que ejercía su responsabilidad desde la era colonial, pasando a incluir ahora el servicio nacional de los derechos de autor, la sociedad de gestión colectiva denominada Sociedad Mozambiqueña de Autores, aunque estuviera creado desde 2000 (MOZAMBIQUE, 2007: 9-11).

En 2004, al promulgarse la nueva constitución, se le reconocieron nuevos derechos, como el uso de la información electrónica (Artigo 71), los derechos del consumidor (Artigo 92) y los referentes a la conservación del patrimonio cultural (Artigo 81). En lo tocante a la propiedad intelectual no hubo alteración (MOZAMBIQUE, 2004: 21-27).

Sin embargo, el gobierno de Mozambique no ha incorporado el anexo de Berna a su estructura de los derechos de autor, eventualmente debido al hecho de que la publicación de obras locales en Mozambique se encuentra todavía en una fase de desarrollo incipiente y a que, al hacerlo en lengua portuguesa, resulta que este idioma todavía no está incluido en dicho anexo (SANTOS, NHANA y SITOI 2009: 18).

Los mismos autores comentan que la legislación mozambiqueña no trata de forma concreta las cuestiones digitales, al no existir ninguna norma específica sobre infracción y protección tecnológicas. La ley solo preconiza en su artículo 4 .1., la protección de los programas informáticos, llegando en el artículo 16 a permitir al legítimo propietario de un programa de ordenador, sin autorización y sin pago específico, a

producir una copia o adaptación del referido programa, excepcionalmente para reutilizarlo en fines para los que se desarrolló el programa, también para fines de archivo y para sustituir una copia que haya sido adquirida lícitamente y que se hubiese extraviado, arruinado o quedase inhabilitada. Por lo que resulta evidente la necesidad de un reglamento específicamente destinado a regular el entorno digital (SANTOS, NHANA y SITOI 2009: 26-43).

Mozambique cuenta además con un marco jurídico institucional para la reglamentación y administración de la propiedad intelectual y del depósito legal. La Lei nº 18/91 en su artículo 16, requiere que todas las instituciones académicas del país depositen copias de las obras en el AHM, o en el Gabinete de la Información, o en las bibliotecas nacional o provinciales. Dicha estrategia, representa la visión del Gobierno y de los demás actores del sistema, las instituciones de administración de la propiedad intelectual, las instituciones de investigación científica, las universidades, los innovadores, los detentores de los derechos y sus respectivas asociaciones, los agentes económicos y la sociedad civil en general.

El programa de digitalización de las colecciones del AHM se integra en la política mozambiqueña de inclusión digital, que aún no ha conseguido obtener resultados significativos, debido a distintas causas (JOANGUETE, 2011), la mayoría de las cuales relacionadas con tres retos específicos, las infraestructuras, la capacitación humana y los gastos con internet SANGONET (2009).

### 3.3 LA DIGITALIZACIÓN DE LAS COLECCIONES DEL AHM: PROYECTOS NACIONALES E INTERNACIONALES

Las TICs brindan oportunidades para la correcta conservación de los documentos en formato digital, favorecen la difusión de información, amplían las posibilidades de acceso y fomentan la investigación científica, contribuyendo al desarrollo de los países. Tal hecho gana una importancia especial en los centros documentación, como es el caso de la AHM, en el que la conservación digital permite superar las limitaciones impuestas por la conservación irregular de las colecciones, de manera inmediata comprometida por las condiciones económicas, sociales y del medio ambiente, típico de los países en desarrollo (IFLA/ICA, 2002).

El programa de digitalización de las colecciones del AHM se integra en la política mozambiqueña de inclusión digital, que tarda en alcanzar resultados exitosos, por razones ya referidas. En lo que toca a los proyectos de las colecciones nacionales, custodiadas por el AHN, se logró hasta diciembre de 2015, cerca de 7.713 documentos, incluyendo:

- 5.000 fotos, con fechas entre 1884-2002.
- 102 tarjetas postales, correspondientes al periodo entre 1902 - 2002
- 87 sellos, con fechas entre 1892 – 2006.
- 11 carteles, imprimidos entre 1967-2015.
- 105 mapas, correspondientes al periodo entre 1866-1990.
- 15 publicaciones variadas, publicadas entre 1977 – 2008.
- 480 números de la Revista Tempo, con fechas entre 1974-1980.
- 22 números del Boletim do Arquivo Histórico de Moçambique, de abril de 1987 a noviembre de 2013.
- 27 números de la revista A Voz da Revolução, desde 1965 a 1982.

- 3 números de la revista Mozambican Revolution, del periodo de 1965 a 1967.
- 746 números del Boletim Oficial, periodo 1950-1959, 1ª Serie.
- 251 documentos manuscritos árabe-swahili, con fechas entre 1840-1900.
- 864 documentos de archivo de los gobiernos distritales coloniales, desde 1840 a 1975.
- Documentos Internacionales de la Policía Internacional de Defensa do Estado (PIDE), provenientes del Archivo Nacional de la Torre de Tombo de Portugal, aun no cuantificados, por estar en proceso de tratamiento.

La institución participa en proyectos internacionales de digitalización, entre los cuales se destaca el proyecto The Aluka Project, Luchas por la libertad en el sur de África, un archivo digital post-colonial, dedicado a la lucha por la libertad en el Sur de África, en colaboración con la organización Innovación Digital Sudáfrica (DISA). Iniciado en 2005, sus colecciones de fuentes primarias están siendo puestas gradualmente a disposición de los usuarios.

La primera fase del proyecto se centra en las luchas de liberación en Mozambique, Zimbabue, Namibia, Sudáfrica y Botsuana, y luego serán incluidos Angola, Tanzania, Zambia y otros países de la región, que tuvieron un papel clave en la lucha de liberación en su conjunto (ISAACMAN, LALU y NYGREN, 2005).

Actualmente las colecciones del Proyecto Aluka están integradas en el repositorio JSTOR, una biblioteca digital estadounidense de periódicos, libros e fuentes primarias. El acceso a las colecciones de JSTOR está garantizado a bibliotecas, universidades y editores de todo el mundo, a través de convenios institucionales. También es posible suscribirse, mediante pago, de manera individual o privada.

Ante los proyectos que acabamos de describir y otros, la mayoría con recursos promovidos desde los países desarrollados, se plantean algunos cuestionamientos de habituales, como los del African Digitization Workshop (Kagan, 2007): ¿Cómo compartir el conocimiento sin ser explotados? ¿Cómo entramos en asociaciones con los países del Norte de manera que aborden y no refuerza la brecha digital? ¿Cómo nos aseguramos de que esas asociaciones no se limitan a reformular las cuestiones de herencia saqueo y la liquidación de activos culturales?

Paralelamente, se estableció en el AHM un nuevo programa de digitalización, compuesto por proyectos de distintos tipos de documentos, de acuerdo con prioridades definidas y criterios de selección. Dichos proyectos beneficiaron del proyecto Aluka, la infraestructura, los profesionales cualificados y experimentados y algún tipo de material. Para la realización de las tareas de digitalización, el AHN cuenta con el laboratorio referido, con dos scanners profesionales A3 de marca Epson, que permiten trabajar a blanco y otros colores, elevada resolución (12.800 dpi), alta velocidad de digitalización, mejor calidad de imagen y óptima funcionalidad.

Además, la institución, que estamos presentando, publica desde 1986, el Boletim do Arquivo Histórico de Moçambique, una revista cuyos números están siendo escaneados, gradualmente y el Boletim Informativo do Arquivo, BIArquivo, desde 2011, y disponible en línea, desde su creación.

El AHM es consciente de los cuidados ambientales de la preservación de los documentos electrónicos que deben tenerse en cuenta, de acuerdo con las buenas prácticas, pero algunos no lo son observados, tales como la climatización inadecuada y la interrupción de alimentación de la corriente eléctrica.

## 4. CONCLUSIÓN

Las políticas públicas de desarrollo asociadas a otras, como la de información, permite encontrar caminos adecuados para alcanzar resultados exitosos en el entorno digital, a través del acceso a la información y conocimiento para toda la población mozambiqueña. En este contexto, son necesarios centros de empoderamiento ciudadano, debidamente equipados, y formación eficiente para que los ciudadanos logren las habilidades y competencias necesarias a su desarrollo y de su país.

El acceso a la información en los centros documentales juega un papel fundamental y la inclusión digital plantea perspectivas distintas, siendo el desarrollo social la más destacada, principalmente en los países en desarrollo, como Mozambique.

El Archivo Histórico de Moçambique (AHM) cumple con su misión de Archivo Histórico y Archivo Nacional, apoya al gobierno en las políticas de información y desarrolla proyectos nacionales e internacionales de digitalización de sus colecciones, con la ayuda de sus profesionales, que regularmente actualizan sus competencias. No obstante, aún hay distintos retos para alcanzar los objetivos nacionales.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

ARQUIVO HISTÓRICO DE MOÇAMBIQUE, <http://www.ahm.uem.mz/>.

ARQUIVO HISTÓRICO DE MOÇAMBIQUE. REGULAMENTO DO ARQUIVO HISTORICO DE MOÇAMBIQUE, s/d. [En línea] Disponible en [http://www.ahm.uem.mz/documents/regulamento\\_AHM\\_GJ\\_final.pdf](http://www.ahm.uem.mz/documents/regulamento_AHM_GJ_final.pdf). [Consulta: 13 septiembre 2016].

CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet*, Barcelona: Random House Mondadori.

CONSEJO INTERNACIONAL DE ARCHIVOS, <http://www.ica.org/es>.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA)/INTERNATIONAL COUNCIL ON ARCHIVES (ICA). (2002). Directrices para proyectos de digitalización de colecciones y fondos de dominio público, en particular para aquellos custodiados en bibliotecas y archivos [En línea]. Ministerio de Cultura [En línea] España. Disponible en: <http://www.ifla.org/files/assets/preservation-and-conservation/publications/digitization-projects-guidelines-es.pdf>. [Consulta: 13 septiembre 2016].

ISAACMAN, A. F., LALU, P.; NYGREN, T.I. Digitization, History, and the Making of a Postcolonial Archive of Southern African Liberation Struggles: The Aluka Project. *Africa Today* 52.2 (Winter, 2005): p.55-77. Disponible en [http://psimg.jstor.org/fsi/img/pdf/t0/10.5555/al.sff.document.strgessay002\\_final.pdf](http://psimg.jstor.org/fsi/img/pdf/t0/10.5555/al.sff.document.strgessay002_final.pdf). [Consulta: 13 septiembre 2016].

JOANGUETE, C. (2011). Política pública moçambicana sobre a inclusão digital [online]. *Revista Académica Red de Marketing Aplicado (REDMARKA UIMA)*. CIECID, Año IV, Nº 7, v. 3, pp. 61-82. ISSN 1852-2300. [En línea]. Disponible en <http://www.cienciarred.com.ar/ra/doc.php?n=1603>. [Consulta: 10 septiembre 2016].

KAGAN, A. (2007). Report on the workshop on the politics of digital initiatives concerning Africa. ALC Roundtable: African writing, African publishing, African repositories: globalization and beyond, 6. [En línea] Disponible en <http://www.indiana.edu/~libsalc/african/ALN123/123kaganworkshop.html>. [Consulta: 10 septiembre 2016].

JSTOR, <http://www.jstor.org/>

- MOÇAMBIQUE. ( 2007). Conselho de Ministros. Estratégia da propriedade Intelectual 2008 – 2018, [En línea] Maputo. Disponible en: [http://www.wipo.int/wipolex/es/text.jsp?file\\_id=180785](http://www.wipo.int/wipolex/es/text.jsp?file_id=180785) [Consulta: 13 septiembre 2016].
- MOÇAMBIQUE. (2004). Assembleia da República. Constituição da República. [En línea], Maputo Disponible en: <http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao.pdf> [Consulta: 10 septiembre 2016].
- ROBINSON, Scott S. (2005). Reflexiones sobre la inclusión digital. Nueva Sociedad, nº 195 (enero-febrero) [En línea]ejemplar dedicado a: Gobierno electrónico y democracia, pp.126-140, p. 127. Disponible en [http://www.nuso.org/upload/articulos/3244\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3244_1.pdf). [Consulta: 13 septiembre 2016].
- SANGONET (2009) Inclusão Digital em Moçambique: um desafio para todos, relatório de Moçambique, CIUEM.
- SANTOS, F. dos; NHANA, J.; SITOI, Filipe. (2009) ACA2K. Relatório do País. Projecto Direitos de Autor e Acesso ao Conhecimento em África (ACA2K). [En línea] Disponible en: <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/pt/mz/mz023pt.pdf>. [Consulta: 11 septiembre 2016].
- YOUNG, S.; TEMBE, J. (2002). The Mozambique National Archive: Problems and potential solutions [En línea]. Disponible en [http://www.ahm.uem.mz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=2](http://www.ahm.uem.mz/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2) [Consulta: 13 septiembre 2016].



# SINERGIA UNIVERSIDAD-EMPRESA: ANÁLISIS DE LA CREACIÓN DE EMPRESAS SPIN-OFF EN LA PROVINCIA DE SÃO PAULO Y SU APOYO AL EMPRENDIMIENTO

Núria Bautista Puig, Raimundo N Macedo dos Santos, Elías Sanz Casado

Universidad Carlos III, Universidade Federal de Pernambuco, Universidad Carlos III

## Resumen

El emprendimiento ha cobrado vital importancia en los últimos años, considerándose como un elemento fundamental para el desarrollo económico e innovador de cualquier país, especialmente necesario dada la coyuntura de crisis económica actual. En esta línea, la creación de empresas se considera como un factor determinante para el crecimiento económico y la mejora de la competitividad de los países. Centrándonos específicamente en el caso de Brasil, tal y como indica el último informe del Global Entrepreneurship Monitor (Andreassi T. *et al*, 2014), el emprendimiento está cada vez más aceptado y hay una mayor difusión de la actividad empresarial en el país, creando unas condiciones adecuadas para el desarrollo de este tipo de iniciativas (Lima E. *et al*, 2014). Un tipo de emprendimiento surgido de las instituciones universitarias es el fenómeno de las spin-off, cuyo número se ha incrementado en los últimos años. Este tipo de iniciativas empresariales puede definirse como una modalidad de empresas de base tecnológica (EBT) creada a partir del conocimiento y/o tecnologías desarrolladas en el seno de la universidad y que sirven como nexo de unión entre el ámbito académico y el empresarial (Iglesias P. *et al*, 2012). En el contexto brasileño, en los últimos años, se han propiciado múltiples iniciativas de apoyo al emprendimiento empresarial, concretamente en lo que concierne a las de tipo spin-off, aunque hace falta un análisis más profundo para analizar sus posibles efectos dada la situación de incertidumbre política y económica actual.

El objetivo de este trabajo es conocer la situación actual de este tipo de empresas, así como el apoyo por parte de la universidad para tratar el fenómeno del emprendimiento, además del análisis de la formación y las iniciativas en la estimulación de estas innovaciones.

**Palabras clave:** Spin-off, emprendimiento brasileño, enseñanza universitaria, formación universitaria

## Abstract

Entrepreneurship has gained a vital relevance in last years, considering itself as a fundamental element for economic and innovative development of any country, especially necessary given the current economic crisis. In this line, business creation could be a determining factor to economic growth and improvement of the country competitiveness. Focusing specifically in the case of Brazil, as it is indicated in the last report of Global Entrepreneurship Monitor (Andreassi T. *et al*, 2014), entrepreneurship has become increasingly accepted and there is a broader dissemination of entrepreneurial activity in the country, by creating suitable conditions for the development of these initiatives (Lima E. *et al*, 2014). Spin-off is one type of entrepreneurship that emerged from the universities, whose number had significantly increased over the last years. This kind of entrepreneurial activities can be defined as a type of technology-

based company (EBT) created from the knowledge and/or technologies developed within the framework of university and that act as a link between academia and business (Churches P. *et al*, 2012). In the Brazilian context, in recent years, many initiatives supporting business entrepreneurship has been developed, specifically with regard to spin-off, although a deeper analysis to analyze the possible effects given the uncertain political and economic situation must be carried.

The aim of this work is to know what the current situation of these businesses is, as well as the support by the university to treat the entrepreneurship phenomenon, besides of training and initiatives analysis for stimulating these innovations.

**Keywords:** Spin-off, Brazilian entrepreneurship, university education, university training.

## 1. INTRODUCCIÓN

El emprendimiento es un proceso que se relaciona con la dinamización de las economías y como impulsor del desarrollo productivo. Se asocia, por consiguiente, con valores positivos y se ha popularizado especialmente en los últimos años dado su carácter innovador. En cuanto a las universidades, centradas en su origen inicialmente en la educación, han vivido recientemente un proceso de cambio, conocido como segunda revolución, en la que se ha incorporado la comercialización del conocimiento como parte de su misión (Etzkowitz H., 1998). Como fruto de ello, han pasado a actuar como otro de los agentes que constituyen el entramado de emprendedores, cambiando a una nueva pauta denominada 'paradigma empresarial' (Leydesdorff L. y Meyer M., 2003).

Como resultado de este proceso de cambio ha surgido el concepto de 'Universidad emprendedora', ambiente propicio del que proceden las empresas spin-off. Estas iniciativas pueden definirse como una modalidad de empresa de base tecnológica creada a partir del conocimiento y/ o tecnologías desarrolladas en el seno de la universidad, bien por grupos de investigación o miembros directamente vinculados a ella, y en las que gracias a un acuerdo formal de transferencia de tecnología o conocimientos pueden utilizar y explotar comercialmente los resultados de sus investigaciones sirviendo como nexo de unión entre el ámbito académico y el mercado (Iglesias P. *et al*, 2012). En cierto modo, se puede afirmar que traspasan las 'líneas básicas del mundo académico' en las que, mediante una serie de mecanismos de transferencia de conocimiento a la sociedad, constituyen parte de un círculo en el que todos sus agentes implicados obtienen beneficios.

En términos generales, en el contexto brasileño, en lo que se refiere a emprendimiento, si consideramos como indicador el valor total de emprendedores (TTE) vemos como se ha incrementado en los últimos años, pasando de un 22,4% en 2007 a un 34,5% en 2014, e implicando casi un total de 45 millones de personas las que participan en actividades emprendedoras (Antrassi T. *et al*, 2014). Dentro de este total, destacan especialmente los 'emprendedores nuevos', es decir, los que han creado su negocio en entre los tres y los 42 meses, grupo en el que se encontrarían las spin-off ya que, por lo general, son de reciente creación.

En el ambiente académico brasileño, el emprendimiento surgió como una estrategia de supervivencia cuando disminuyeron los fondos de investigación a principios de los años ochenta, convirtiéndose en un gran desafío (Filho G.P., 2012). Las primeras iniciativas de apoyo a este tipo de instituciones tuvieron lugar en 1980 con el Programa Brasileiro de Parques Tecnológicos del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pero no fue hasta 1990 cuando empiezan a proliferar y consolidarse las empresas de carácter tecnológico potenciadas por la universidad (Pereira M. *et al*, 2016). Aun así, hasta finales del año 2000, el estado brasileño no pasó a tener un papel más proactivo en relación con la ciencia, tecnología e innovación, y la búsqueda de una mayor integración entre la infraestructura del conocimiento pública y el sector productivo (Martins P., 2014). A partir de ese período aparecieron iniciativas importantes como la Lei da Inovação de 2004 (Campagnolo J.M. *et al*, 2015), entre otras, que ha ayudado a fomentar más este tipo de iniciativas.

Pese a la existencia de varios programas de apoyo a este propósito, las relaciones universidad-industria todavía no constituyen un fenómeno habitual en las universidades públicas (Stal E. y Fujino A., 2016). Asimismo, otra de las problemáticas con las que se enfrenta este fenómeno es el hecho de que las actividades de apoyo a la investigación y la innovación se encuentran más concentradas en las regiones sur del país, dónde hay un menor número de universidades públicas, pero se desarrolla una mayor labor de investigación, además de encontrarse ubicadas la mayor parte de empresas que realizan I+D. Otra característica mencionada en diversas publicaciones es que hay una percepción negativa para la creación de este tipo de empresas en Brasil debido a las excesivas barreras burocráticas de la administración. Consecuentemente, se llega incluso a afirmar que dichas trabas administrativas requieren tres veces más

procedimientos que en Estados Unidos (Chanda A. y Chao C., 2016). Otra debilidad apuntada en publicaciones previas es la percepción generalizada de que las leyes promulgadas por el gobierno son poco efectivas y que, además, no tratan las cuestiones sobre emprendimiento e innovación con la suficiente seriedad (Martins P., 2014).

Ante este escenario, el objetivo de este trabajo radica en conocer el contexto de las spin-off surgidas de la universidad, así como el apoyo por parte de este organismo con proyectos e iniciativas que se realizan para tratar el fenómeno del emprendimiento, además de la formación en la estimulación de estas innovaciones. El estudio se centrará en la región sudeste de Brasil, en particular en el estado de São Paulo, en la que existen un total de 56 universidades y 23 parques tecnológicos (Campagnolo J.M. *et al* 2015) centrando el objeto de estudio en cinco universidades de dicha región.

## 2. METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio se ha optado por la aplicación de un método que consiste en tratar de identificar el número de spin-off creadas por las cinco universidades más importantes de esta región de Brasil, es decir, la Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) y la Universidade de São Paulo (USP). Posteriormente, para analizar más en detalle la implicación por parte de las universidades en temas de emprendimiento, se procedió a examinar la formación y las diferentes iniciativas en emprendimiento que se realizaban en cada una de las instituciones académicas del estudio.

Con el fin de identificar las spin-off, se consultaron las diferentes webs corporativas de las universidades, además de los parques científicos vinculados. Para confirmar la fiabilidad de los datos también se contactó con los servicios específicos de innovación propios de cada institución académica o las oficinas de transferencia de tecnología (o Núcleo de Innovación Tecnológica NIT).

Para el propósito del análisis de la formación y las iniciativas en las diferentes instituciones, se examinó las diferentes webs, además de información complementaria como noticias o páginas relacionadas extraídas de los motores de búsqueda. Para determinar las iniciativas en este punto, se estructuró de la siguiente forma: en formación curricular (a) con asignaturas oficiales ofertadas, no curricular (b) con cursos para emprendedores, centros de formación o asesoramiento (c) que se constituyen como grupos de apoyo como los NIT, emprendimiento de base tecnológica (d) con incubadoras o parques tecnológicos, concursos de emprendimiento (e) que premien a jóvenes emprendedores, programas internacionales para emprendedores (f), plataformas y redes virtuales de emprendimiento o networking (g) en las que hay contacto con otros emprendedores, con eventos como conferencias o jornadas de emprendedores (Fundación Universidad-Empresa, 2012).

Este estudio descriptivo permitirá determinar si existe implicación en las diferentes universidades sobre el tema del emprendimiento y, hasta qué punto se han generado empresas, pese a la situación política y económica complicada de los últimos años en Brasil.

## 3. RESULTADOS

### 3.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIVERSIDADES ANALIZADAS: PROPORCIÓN DE DOCTORES Y PATENTES

Para la realización de este estudio, considerando las instituciones académicas analizadas, tal y como se muestra en la Tabla 1, la USP es la que tiene un mayor número de alumnos con un total de 92.792 alumnos y 6.008 profesores, seguida de la UNESP con unos 51.311 y 3.826, alumnos y profesores respectivamente.

El tercer lugar lo ocuparía la UNICAMP con un total 34.616 alumnos y 1.795 profesores. Estas cifras más elevadas pueden estar relacionadas con el hecho que en estas tres universidades se creen más spin-off en comparación con el resto de universidades analizadas.

	Alumnos	Profesores
<b>USP</b>	92.792	6.008
<b>UNESP</b>	51.311	3.826
<b>UNICAMP</b>	34.616	1.795
<b>UFSCAR</b>	20.475	1.179
<b>UNIFESP</b>	25.055	1.493

Tabla 1. Número de alumnos y profesores en las distintas universidades. Fuente: Webs institucionales de las universidades, elaboración propia.

Una de las características inherentes de las spin-off es que están constituidas por personal investigador o docente y administrativo de la universidad o alumnos. Las cifras de doctores por universidad son datos interesantes ya que, pese a que en muchos casos sus carreras son vocacionales y no tienen perspectiva empresarial, la falta de oportunidades o el fruto del conocimiento adquirido en este entorno, pueden convertirse en una posible justificación para emprender. Si observamos la evolución de la proporción del número de doctores sobre el total de investigadores en el período de 2000 a 2014 tal y como se muestra en la Tabla 2, se puede apreciar que en la gran mayoría de los casos este valor se ha incrementado en este período, exceptuando en la USP, ya que en el año 2014 decreció levemente su proporción. Aun así, continúa liderando las cifras del número de investigadores. El porcentaje de doctores, por consiguiente, es considerablemente más elevado, por encima del 70%, incluso en universidades de más tardía creación como la UNESP.

		UFSCAR	UNESP	UNIFESP	UNICAMP	USP
	<b>Año de constitución</b>	1968	1976	1933	1962	1934
<b>2000</b>	<b>Investigadores</b>	647	1.680	582	2.015	5.173
	<b>Doctores</b>	527	1.236	464	1.660	4.126
	<b>%(D) / (P)</b>	81,5	73,6	79,7	82,4	79,8
<b>2006</b>	<b>Investigadores</b>	1.135	3.944	932	3.253	8.478
	<b>Doctores</b>	989	3.391	822	2.855	7.132
	<b>%(D) / (P)</b>	87,1	86	88,2	87,8	84,1
<b>2014</b>	<b>Investigadores</b>	2.503	7.690	2.193	4.908	13.465
	<b>Doctores</b>	2.200	6.791	1.938	4.431	11.217
	<b>%(D) / (P)</b>	87,9	88	88,4	90,3	83,3

Tabla 2. Comparativa de la evolución del número de investigadores sobre el número de doctores. Fuente: Datos del CnPq, elaboración propia.

En el caso de estas universidades, si consideramos los datos de patentes del Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) en el período de 2000 a 2010 (Tabla 3), UNICAMP es la que más patentes ha solicitado, con un total de 503, seguida de la USP con unas 331. Estas cifras contrastan con los valores de las patentes concedidas, dónde se observa que universidades como la UFSCAR en proporción es la que lidera la ratio de concesiones, con un 36,59%. La USP y la UNICAMP se sitúan muy detrás de ella con un 15,90% y un 12,99% respectivamente. En este punto, es interesante añadir que en publicaciones científicas previas se menciona que en Brasil las spin-off se caracterizan por tener pocas patentes propias

(Costa L.B. y Torkomian A.L.V, 2008) y este hecho es posiblemente debido tanto a las dificultades administrativas como a la falta de experiencia en la solicitud de este tipo de procedimientos (Costa L.B. y Torkomian A.L.V, 2008). En relación a la problemática administrativa, una explicación posible parece apuntar que por término medio la concesión de una patente puede alargarse hasta un período de cinco años, hecho que dificultaría notablemente el proceso y afectaría a los objetivos marcados para dicha empresa.

	Patentes solicitadas	Patentes concedidas	% de patentes concedidas
<b>USP</b>	331	43	12,99 %
<b>UNICAMP</b>	503	80	15,90 %
<b>UNESP</b>	63	5	7,94 %
<b>UFSCAR</b>	41	15	36,59 %
<b>UNIFESP</b>	28	2	7,14 %

Tabla 3. Patentes solicitadas y concedidas en el período 2000-2010. Fuente: Datos del INPI, elaboración propia

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS SPIN-OFF IDENTIFICADAS

Los parques tecnológicos constituyen ambientes innovadores, ya que buscan fomentar la transferencia tecnológica y la innovación. Además, tienen una adecuada ubicación para las empresas spin-off. En este sentido, tienen tal significación e impacto sobre el territorio que, según estadísticas oficiales, de 28 parques que se encontraban activos en 2013, generaron hasta 32,3 millones de trabajos a empresas e institutos de investigación, siendo sumamente importante el número de maestros y doctores implicados (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2013). La región de São Paulo constituye el territorio con el mayor número de iniciativas de parques tecnológicos existentes, e incluso el único estado que tiene una política específica para su desarrollo, el Sistema Paulista de Parques Tecnológicos (Pereira J.M *et al*, 2016).

Una de las problemáticas encontradas que dificultó la búsqueda de datos para el estudio, fue la falta de consenso en el término spin-off en las distintas universidades. Como se denota en el siguiente ejemplo, a pesar de indicar en la solicitud de información la definición del término, alguna universidad llegó a afirmar que consideraban las prácticas de empresa de algunos alumnos como spin-off, denotando el poco conocimiento existente sobre este tipo de actividad económica. A continuación, indicaremos la información acerca de las cifras obtenidas en cada una de las instituciones académicas.

En el caso de la UNICAMP, hay dos nichos de creación de spin-off. Por un lado, Inova Unicamp, y, por el otro, la incubadora de empresas Incamp. La primera es un parque tecnológico y científico de la universidad y alberga un total de 659 empresas de diferentes ámbitos, conocidas como las 'Empresas Filhas', término con el que se conocen las empresas constituidas en los últimos 10 años. De la información disponible en su página oficial sólo hay 4 empresas en las que específicamente se indica que hayan sido creadas por personal académico o alumnos, aunque seguramente esta cifra sea superior. Incamp, por otro lado, es una incubadora de empresas de base tecnológica fundada en 2001 y administrada por la Agência de Inovação Inova Unicamp. Tiene un total de 7 empresas preincubadas, 14 incubadas y 28 graduadas, lo que representa un total de 49 empresas spin-off. En publicaciones previas, también se ha especificado que en sólo dos décadas se generaron un total de 85 empresas (Costa L.B. y Torkomian A.L.V, 2008), cifra que denota su auge y rápido crecimiento. Incluso también se afirma que existían un total de 286 empresas en el año 2015 (Oliveira M., 2015). Pese a las múltiples solicitudes de información a los servicios de innovación de la universidad, se han tenido que buscar datos por canales alternativos ya expuestos con anterioridad y que han permitido corroborar la existencia de una considerable existencia

de este tipo de empresas potenciadas por esta universidad, convirtiéndose en un indiscutible referente en la región de São Paulo.

Por otra parte, la USP dispone dentro de sus mecanismos para el fomento de este tipo de empresas, del Centro de Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia (CIETEC), la Incubadora Tecnológica ESALQTec de Piracicaba, la Incubadora-Escola HABITS de São Paulo, la Incubadora SUPERA de Ribeirão Preto y la UNITEC, es decir, la Incubadora de Empresas do Agronegócio de Pirassununga. En el año 2015 según la Agencia de Innovación de la USP, se contabilizaron un total de 375 empresas spin-off, que a su vez generaron un total de 1026 puestos de trabajo. CIETEC es el centro que alberga un mayor número de este tipo de empresas, con un 65% sobre el total de los centros de incubación. Según los datos más recientes, en él se encuentran actualmente ubicadas un total de 93 empresas incubadas y 109 graduadas, resultando un total de 202. Los responsables de contacto de este parque indicaron que el 30% aproximadamente de las compañías de este centro han sido fundadas por estudiantes, aunque no todas son fruto del conocimiento adquirido en la universidad, hecho que limita la contabilización para el estudio. Mediante otras fuentes oficiales, también se especifica que en el Instituto de Matemática y Estadística cuenta con un total de 14 empresas creadas. En estudios previos, por otro lado, se han identificado 32 en la Universidade Politécnica (Pavani C., 2015).

La UFSCAR, con una tradición que se remonta a los años 60, cuenta con sólo 4 spin-off, tal y como se ha confirmado por parte de los responsables del área de innovación de la universidad. Este dato es relevante y más considerando el tamaño y la trayectoria de la universidad.

Sobre UNIFESP no se ha facilitado información por parte del grupo de innovación propio de la universidad. Aun así, a través de los motores de búsqueda de noticias de la propia página web, se ha encontrado información acerca de alguna spin-off constituida por investigadores de Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPID).

Finalmente, respecto UNESP, la Facultad de Ciencias Agronómicas dispone de la Incubadora Tecnológica de Botucatu, con un total de 11 empresas incubadas y 4 empresas preincubadas, nacidas del seno de la universidad. Otro dato destacable, en este caso, es el considerable valor de las empresas junior.

Los resultados parecen confirmar que hay dos universidades que sobresalen por encima de las demás, la UNICAMP seguida de la USP, siendo estas las que concentran un mayor grupo de investigadores e iniciativas empresariales sobre spin-off. Otro hecho destacable y en la línea del fomento del emprendimiento, es el gran número de iniciativas de 'empresas junior' que son conocidas como asociaciones sin fines económicos, organizadas y gestionadas exclusivamente por estudiantes licenciados, que proporcionan servicios y desarrollan proyectos para empresas, organizaciones, bajo la dirección de profesores y profesionales. En el caso de la UNESP, por ejemplo, este tipo de iniciativas ascienden a 59, hecho que demuestra que se fomentan estas iniciativas, aunque no puedan ser consideradas con el término de spin-off.

En lo que se refiere a la formación en emprendimiento, se analizaron las diferentes universidades y los resultados, tal y como se muestran en la Tabla 4, parecen indicar que en líneas generales, en todas las universidades se realizan actividades enfocadas a este propósito. Este hecho denota el auge del emprendimiento y el paso a una universidad más emprendedora como nuevo paradigma de futuro. Analizándolo más detalladamente, si bien es se puede apreciar que en todas ellas hay actividades de formación no curricular como cursos enfocados a emprendedores en temas como el curso 'O Empreendedorismo e as Competências do Empreendedor' de la UNICAMP o la 'Roda de Conversa: Empreendedorismo e Sustentabilidade' de la UNIFESP, en muy pocas hay formación curricular como el Mestrado Profissional em Empreendedorismo de FEA-USP. Otro de los hechos destacables que se desprende del análisis de los datos es que no en todas las instituciones existen concursos propios de

emprendimiento con el objetivo de premiar las ideas de los estudiantes o las iniciativas empresariales, a diferencia de España donde si proliferan este tipo de actividades. En cuanto a las plataformas o iniciativas para establecer vínculos y contactos entre emprendedores, en este caso si que es un hecho bastante generalizado, pese que hasta final de 2012 varias universidades federales aún no habían establecido NIT's, tal y como requería la Ley de la Innovación de 2004 (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2013).

Otro resultado llamativo que emerge de los datos es que solo la USP es la que cuenta con un programa enfocado a intercambio internacional de emprendedores, como es la 'Bolsa de Empreendedorismo'. Contrariamente a lo esperado, este estudio encontró que, a pesar de los eventos que se realizaban, había pocos clubs organizados y enfocados a reunir a emprendedores. El Clube de Empreendedorismo de la USP ilustra claramente esta afirmación, siendo una de las escasas iniciativas existentes.

	USP	UFSCAR	UNIFESP	UNESP	UNICAMP
Formación curricular (a)	x	x			x
Formación no curricular (b)	x	x	x	x	x
Centros de formación o asesoramiento (c)	x	x	x	x	x
Emprendimiento de base tecnológica (d)	x			x	x
Concursos de emprendimiento (e)					x
Programas internacionales (f)	x				
Plataformas de contacto/ networking (g)	x		x	x	x

Tabla 4. Comparativa de hallazgos de formación e iniciativas para emprendedores. Fuente: Webs institucionales de las distintas universidades, elaboración propia.

#### 4. CONCLUSIONES

Tal y como ya se ha mencionado en la revisión de publicaciones científicas anteriores reflejada en el apartado de introducción, el paso significativo hacia la Universidad emprendedora ha constituido un cambio de paradigma importante en los últimos años y, los diferentes países, han empezado a seguir este enfoque, llegando a cambiar la oferta de formación y la inclusión de nuevas iniciativas.

Este estudio arroja resultados que subrayan las conclusiones obtenidas en gran parte de los trabajos realizados en este campo, en los que se denota esta tendencia también en las universidades brasileñas. Uno de los hallazgos derivados de esta investigación demuestra que hay una predisposición al incremento de los cursos e iniciativas de formación, pero destacan pocos concursos de emprendimiento e ideas y, poca formación curricular en este sentido. Los programas internacionales son escasos.

Tal y como se ha apuntado en diversas publicaciones anteriores, se debe incentivar la formación en emprendimiento, además de establecer e implementar políticas eficaces de apoyo, ya que este hecho repercute positivamente en las intenciones emprendedoras.

Estos resultados permiten ofrecer una visión del estado de las spin-off en la región de São Paulo. Este estudio se encuentra limitado por falta de información sobre este tipo de empresas y debe ser estudiado con más profundidad ya que la situación política en Brasil se encuentra en un momento de incertidumbre, y este hecho puede afectar en un futuro a los fondos públicos gubernamentales y, más concretamente, al sistema universitario.



## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido realizado gracias al proyecto "La investigación en eficiencia energética y transporte sostenible en el medio urbano: análisis del desarrollo científico y la percepción social del tema desde la perspectiva de los estudios métricos de información" REF. CSO2014-51916-C2-1-R. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, del Ministerio de Economía y Competitividad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andreassi T. *et al*, 2014. Informe GEM 2014: Emprendedorismo no Brasil. ISBN 978-85-87446-19-0
- Campagnolo J.M. *et al*, 2015. Parques & Incubadoras para o desenvolvimento do Brasil Estudo de Práticas de Parques Tecnológicos e Incubadoras de Empresas. Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação.
- Chanda A. & Chao C., 2016. Country Context and University Affiliation: A Comparative Study of Business Incubation in the United States and Brazil. *Journal of Technology Management & Innovation*, Santiago, v.11, n. 2, pp. 33-45. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-27242016000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-27242016000200004&lng=en&nrm=iso)
- Costa L.B. & Torkomian A.L.V, 2008. Um Estudo Exploratório sobre um Novo Tipo de Empreendimento: os Spin-offs Acadêmicos. *RAC, Curitiba*, v. 12, n. 2, pp. 395-427. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-6552008000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552008000200006&lng=en&nrm=iso). ISSN 1982-7849
- Etzkowitz, H., 1998. The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university–industry linkages. *Research Policy*, v. 27, pp. 823–833.
- Filho G.P., 2012. Determinantes do envolvimento de pesquisadores acadêmicos brasileiros na criação de Spin-Off. Tesis de doctorado. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10316/23321>
- Fundación Universidad-empresa (FUE), 2012. Educación emprendedora: servicios y programas de las universidades españolas, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Iglesias P. *et al.*, 2012. Caracterización de las spin-off universitarias como mecanismo de transferencia de tecnología a través del análisis clúster. *Revista Europea de Dirección y Economía de la empresa*, v. 21, p. 240-254, 2012.
- Instituto Nacional da propriedade industrial (INPI), 2016. Principales solicitudes y concesiones de patentes en Brasil en el período 2008-2012.
- Lima E. *et al*, 2014. Entrepreneurship Higher Education and Students' Entrepreneurial Intentions in Brazil – Report on the Brazilian GUESSS 2013-2014. Grupo APOE – Grupo de Estudo sobre Administração de Pequenas Organizações e Empreendedorismo, PPGA-UNINOVE. Working paper n. 2014-05.
- Leydesdorff L. & Meyer M., 2003. The Triple Helix of university-industry-government relations. *Scientometrics*, v. 58, n. 2, pp. 191-203.
- Martins P, 2015. Spin offs universitárias de sucesso: um estudo multicase de empresas originárias da Escola Politécnica da USP e da COPPE da UFRJ. Tesis doctoral. 210 p.

- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – Brasília , 2013. Estudo de Projetos de Alta Complexidade: indicadores de parques tecnológicos / Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico, 36 p.
- Oliveira M., 2015. Empresa gerada na universidade. *Pesquisa Fapesp* nº239, pp. 23-25
- Pavani C., 2015. Spin offs universitárias de sucesso: um estudo multicasos de empresas originárias da Escola Politécnica da USP e da COPPE da UFRJ. Tesis de doctorado- Facultad de Economía, Administración y contabilidad. Universidade de São Paulo.
- Pereira J.M *et al*, 2016. Origens dos parques tecnológicos e as contribuições para o desenvolvimento regional brasileiro. *Latin american journal of business management*, v. 7, n. 1, pp. 117-138
- Stal E. & Fujino A., 2016. The evolution of universities' relations with the business sector in Brazil: What national publications between 1980 and 2012 reveal. *R.Adm.*, v.51, n.1, pp.72-86.

# LAS OBRAS HUÉRFANAS EN EL ÁREA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN: UN RETO INTERNACIONAL PARA LA PROFESIÓNULO

Silvia Cobo Serrano, Fernando Ramos Simón y Brenda Siso Calvo

Universidad Complutense

## **Resumen**

Actualmente, las instituciones culturales de los países europeos se encuentran inmersas en la digitalización de sus colecciones para favorecer la difusión del conocimiento y el acceso a su patrimonio cultural. A este respecto, uno de los posibles resultados en dicho proceso de digitalización es la identificación de obras huérfanas; es decir, obras sujetas a derechos de autor cuyos titulares de derechos no han sido identificados o, en caso de ser identificados, no han sido localizados. En este sentido, la Directiva europea 2012/28/EU sobre ciertos usos permitidos de las obras huérfanas puede servir de ayuda a los profesionales de la información y documentación cuando se enfrentan a los retos de la digitalización de sus colecciones. En consecuencia, este trabajo pretende analizar el estado actual de las obras huérfanas en España, identificar proyectos universitarios en área de Información y Documentación relacionados con la temática y presentar algunos retos basados en la búsqueda diligente de las obras huérfanas. Para ello, se utiliza un enfoque metodológico de carácter cualitativo basándose en las experiencias y observaciones reales de los profesionales que actualmente trabajan la temática y en una revisión de la literatura científica.

**Palabras clave:** Obras huérfanas; digitalización; derechos de autor; Directiva europea

## **Abstract**

Today, European cultural institutions are working on the digitization of a large number of collections to disseminate and let users access to the cultural heritage. In this line, identifying orphan works can be one of the possible results after implementing a digitization process; in other words, we refer to those all copyright holders who have not been identified or, even identified, have not been located. Consequently, the European Directive 2012/28/EU on certain permitted uses of orphan works may help Library and Information Science professionals face to digitization processes and approaches. To that end, this paper aims at analyzing the state-of-the-art of Spanish orphan works, identifying academic projects in the Library and Information Science field and presenting some challenges related to orphan works diligent search. Basically, a qualitative methodology based on professional experiences and scientific literature has been used.

**Keywords:** orphan works; digitization; copyright; European Directive; diligent search

## 1. INTRODUCCIÓN: PREMISA INICIAL, FINALIDAD Y METODOLOGÍA

Desde hace varias décadas, son numerosas las contribuciones y políticas internacionales en las que se enfatiza la importancia de la accesibilidad en línea al patrimonio documental, el valor y puesta en marcha de proyectos de digitalización así como los beneficios derivados en esta materia de la colaboración entre el sector público y privado para la preservación de la cultura en la era digital. Entre otros, cabe citar la Recomendación de la Comisión Europea sobre la digitalización y accesibilidad en línea del material cultural y la conservación digital (Comisión Europea, 2011a) o el informe, también auspiciado por la Comisión Europea, que elaboró un grupo de expertos (conocidos como “Comité de Sabios”) en el que se reflexiona sobre el futuro del patrimonio cultural europeo y se enfatiza la importancia de la digitalización para la preservación y accesibilidad del mismo (Comisión Europea, 2011b). En este contexto, también es destacable el informe elaborado por Feijoo et al. (2013) sobre modelos públicos y comerciales de acceso en la era digital y la consideración de Ramos Simón (2014: 2) sobre la omnipresencia de Internet, lo que pone de manifiesto que “no sólo es necesario difundir y preservar el patrimonio digital, además, es preciso impulsar la digitalización del patrimonio cultural porque es preciso volcar toda la cultura en Internet para que sea accesible en todo el mundo”.

Todas estas estrategias y beneficios derivados de la accesibilidad en línea al patrimonio documental entroncan con la identificación de obras huérfanas, que constituyen una auténtica barrera para la digitalización, puesta en línea y el acceso a dicho patrimonio. De acuerdo con el Real Decreto 224/2016, se entiende por obra huérfana aquellas “cuyos titulares de derechos de propiedad intelectual no están identificados o, de estarlo, no están localizados a pesar de haberse efectuado una previa búsqueda diligente de los mismos” (España, 2016: 39230). Por tanto, de esta definición se pueden extraer dos ideas principales:

- Que las obras (cinematográficas o audiovisuales, fonogramas y obras publicadas en forma de libros, periódicos, revistas u otro material impreso, así como las obras cinematográficas o audiovisuales y fonogramas que hayan sido producidos por organismos públicos de radiodifusión hasta el 31 de diciembre de 2002 (España, 2016)) adquirirán la condición de huérfanas cuando las instituciones de patrimonio documental concluyan la búsqueda diligente sin que los titulares de la obra hayan sido identificados o, de serlo, su localización haya sido imposible.
- Que la búsqueda diligente consistirá en dos grandes fases. En primer lugar, en la identificación de los titulares de derechos de autor y, en segundo lugar, en la localización de los mismos. Asimismo, se entiende que esta búsqueda diligente es de obligado cumplimiento y previo al uso de las obras por parte de las instituciones beneficiarias.

Como bien señalan Ramos Simón y Arquero Avilés (2013: 75), “la realidad muestra que a pesar de los hipotéticos esfuerzos que se hagan para identificar a los titulares de este patrimonio documental, tal tarea es ciclópea y quimérica por cuanto la complejidad de los derechos de autor hace que muchos autores no se hayan preocupado de consignar adecuadamente su titularidad”. No obstante, algunos investigadores intentan presentar soluciones para poner a disposición de los ciudadanos las obras huérfanas y facilitar la libre circulación del conocimiento en línea. Uno de los ejemplos más recientes es el de Hansen (2016), cuyo informe acaba de ser publicado en agosto de 2016. En dicho documento se analizan algunas estrategias legales con la intención de que éstas puedan ser utilizadas por los profesionales de las bibliotecas y archivos de los Estados Unidos para proporcionar obras huérfanas en acceso abierto.

Por ello, el presente estudio pretende contextualizar las obras huérfanas en el área de Información y Documentación e identificar los retos, problemática o casuística que dichos materiales generan en la profesión, a partir de las investigaciones en curso del grupo de investigación universitario Publidoc ,

perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid. Para lograr tales objetivos, el procedimiento metodológico se basó en:

- Revisión de la literatura científica a nivel nacional e internacional.
- Análisis de las experiencias de los profesionales que actualmente trabajan la temática.
- Identificación y clasificación de los retos que presentan las obras huérfanas.
- Discusión y posterior presentación de resultados. s

## 2. PASOS EN LA DIGITALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE OBRAS: LA IDENTIFICACIÓN DE OBRAS HUÉRFANAS

Indiscutiblemente, cada vez son más las instituciones de patrimonio documental que incluyen en sus planes estratégicos la definición de actividades de digitalización con el objetivo, por un lado, de hacer accesibles sus colecciones a un mayor número de usuarios y, por otro lado, con la intención de conservar las obras. En este contexto, no ha pasado inadvertido para los profesionales de la información la inversión económica a la que las instituciones culturales deben hacer frente ni tampoco la necesidad de establecer un marco jurídico que facilitase la divulgación de las obras digitalizadas que se encuentran protegidas por derechos de autor.

Para llegar a este paso de divulgación, otras etapas deben ser superadas cuando se acomete un proyecto de digitalización. Brevemente, el grupo de investigación Publidoc considera las siguientes:

1. Identificación del tipo de trabajo en relación a sus titulares de derechos. En esta fase de la investigación se pueden dar varios casos, siendo los más comunes la identificación de obras protegidas por derechos de autor (provisionalmente, se puede estimar que son obras posteriores a 1925 ya que, por regla general –sujeta a una gran casuística entre los expertos–, los derechos de autor están vigentes durante toda la vida del autor y setenta años después de su fallecimiento); obras en dominio público (en cuyo caso, nos encontramos ante la extinción de los derechos de explotación de las obras, las cuales podrán ser utilizadas por cualquiera siempre que se respete la autoría y la integridad de la obra); documentos generados por Organismos de la Administración Pública y obras previamente declaradas como huérfanas.
2. Identificación de los titulares de derechos. Para ello, los profesionales de las unidades de información y documentación tienen que utilizar una gran variedad de recursos y fuentes de información de carácter nacional atendiendo al tipo de obra (textual, gráfica, audiovisual...), tales como catálogos de bibliotecas, autoridades, asociaciones profesionales de autores, editores, búsqueda en las entidades encargadas de los derechos de reproducción,... todo ello con la doble finalidad de delimitar los derechos que ostentan los titulares sobre las obras y determinar el tipo de titularidad que ejercen.
3. Localización de los titulares de derechos. Una vez que han sido identificados los titulares, resulta vital contactar con ellos para, fundamentalmente, lograr su consentimiento y poder usar la obra. Evidentemente, esta etapa requiere la identificación de nuevos recursos y fuentes de información, cuya relación debe ser lo más amplia posible, tanto impresas como electrónicas. Ejemplos de estos recursos son censos, directorios, registros, páginas web o bases de datos.
4. Resultados de la búsqueda y toma de decisiones en relación a la digitalización. En los casos en que se haya identificado, pero no localizado a los titulares así como cuando ni han sido identificados ni localizados, la obra se considerará provisionalmente huérfana.

Por ello, “establecer un marco jurídico que facilite la digitalización y divulgación de las obras y otras prestaciones, que estén protegidas por derechos de autor o derechos afines a los derechos de autor, y cuyo titular de derechos no haya sido identificado o, si lo ha sido, esté en paradero desconocido, las denominadas obras huérfanas, es una medida clave de la Agenda Digital para Europa” (Parlamento Europeo, 2012: 299/5). Como consecuencia de los trabajos desarrollados a nivel europeo, se aprobó la Directiva 2012/28/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012, sobre ciertos usos autorizados de las obras huérfanas, cuya transposición a territorio español se ha realizado mediante el Real Decreto 224/2016, de 27 de mayo, por el que se desarrolla el régimen jurídico de las obras huérfanas. De esta manera, este tipo de materiales se pueden integrar en las grandes plataformas del patrimonio cultural europeo, tales como Europeana, para reducir, por un lado, el “agujero negro” de la producción de materiales en el siglo XX y para facilitar, por otro, la reutilización de los materiales incluidos en estas instituciones de patrimonio documental (España, 2015).

### 3. RETOS PROFESIONALES EN LA BÚSQUEDA DILIGENTE

A nivel nacional, el grupo de investigación Publidoc, constituido en el año 2004 y reconocido por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Complutense de Madrid y por la Comunidad de Madrid, desarrolla una línea de trabajo que se resume en la formulación de su misión/visión:

“Ser reconocido por las universidades españolas, por los docentes e investigadores del área de conocimiento de Biblioteconomía y Documentación y en el ámbito de la Administración Pública Española como grupo de investigación de referencia en la línea de investigación gestión del patrimonio documental, sobre la base del análisis de las tendencias, estrategias y modelos innovadores y su implementación en instituciones y entidades de ámbito cultural” (Publidoc, 2016).

El interés del grupo por la gestión del patrimonio documental y la importancia manifiesta de la temática han sido reconocidos con la concesión de una ayuda por el Ministerio de Economía y Competitividad en el marco de las convocatorias del año 2015 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, para el proyecto “Digitalización del patrimonio documental en

España: prospección y propuesta metodológica para facilitar el acceso y uso de obras huérfanas”, bajo la dirección de los investigadores principales Rosario Arquero Avilés y L. Fernando Ramos Simón.

La temática suscita tal interés en las instituciones de patrimonio documental que numerosas instituciones han respaldado la propuesta de proyecto. Entre las entidades interesadas se pueden citar: Biblioteca Nacional de España (Área de Biblioteca Digital y Sistemas de Información); la Filmoteca Española; Instituto del Patrimonio Cultural de España y la Subdirección General del Libro de la Comunidad de Madrid, entre otros.

En el transcurso de las investigaciones, algunos de los retos identificados fueron previamente definidos en un informe de 2006 sobre obras huérfanas (US Office of the Register of Copyright, 2006). En dicho documento, se pone de manifiesto que algunos de los principales obstáculos que impiden la identificación y localización de titulares de derechos son:

1. La inadecuada información disponible sobre la obra.
2. Cambios de titularidad o en las circunstancias de los titulares.
3. Limitación de los recursos de información existentes.
4. Dificultades en la investigación sobre los derechos de autor.
5. Problemas fuera del alcance del estudio.

A tenor de estas consideraciones, otras apreciaciones o retos a los que se tienen que enfrentar los profesionales de las instituciones de patrimonio documental son, entre otras, las siguientes:

- **Transversalidad temática.** El estudio e identificación de obras huérfanas no solo requiere de los conocimientos de los profesionales de la Información y Documentación, sino que es deseable la presencia de otros perfiles profesionales procedentes de otras áreas de conocimiento, tales como expertos del ámbito del Derecho con fines de asesoramiento, resolución de dudas en relación a los derechos que ostentan los titulares,... o profesionales de distintos sectores de las industrias culturales para formar una red de colaboración, intercambio de información, agilidad en los trámites,...
- **Recursos de información.** En el Real Decreto 224/2016, por el que se desarrolla el régimen jurídico de las obras huérfanas y en la Directiva 2012/28/UE del Parlamento Europeo y del Consejo sobre ciertos usos autorizados de las obras huérfanas, se explicitan o relacionan algunas fuentes de información a consultar en el procedimiento de búsqueda diligente para la identificación de titulares de derechos, las cuales hacen referencia a los siguientes soportes: libros publicados, periódicos, revistas especializadas y publicaciones periódicas, obras plásticas, obras audiovisuales y fonogramas. Sería deseable consensuar el número mínimo de fuentes de información a consultar para categoría de obras, determinar cuáles deberían ser de obligada consultar y facilitar el libre acceso de aquellas que actualmente suponen un coste o impiden la consulta de titulares. Las mismas consideraciones serían acertadas para las fuentes de información a consultar en el procedimiento de búsqueda diligente para la localización de titulares de derechos.
- **Aspectos técnicos.** Previamente al inicio de la búsqueda de obras huérfanas, es necesario reflexionar sobre los aspectos técnicos para la recogida de información del proceso de búsqueda diligente, no solo en lo referente a los aspectos descriptivos de carácter formal y de contenido, sino también deliberar y discutir cuestiones relativas al diseño de las bases de datos o los requisitos de interoperabilidad, pues toda la información recogida debe ser transferida a una base de datos comunitaria cuya gestión dependerá de la Oficina de Armonización del Mercado Interior de la Comisión Europea.
- **Costes y duración.** La identificación de obras huérfanas se contextualiza en el marco de un proyecto de digitalización, cuyo coste y duración están previamente definidos. No obstante, las instituciones de patrimonio documental o entidades beneficiarias deben ser conscientes de las dificultades que presenta este tipo de obras sujetas a derechos de autor, dada la complejidad de la identificación de los titulares y la carencia de fuentes sobre la autoría.
- **Difusión de obras potencialmente huérfanas.** En el caso de que los profesionales de las instituciones de patrimonio documental consideren que una obra puede adquirir la condición de huérfana, tras haber realizado un proceso de búsqueda diligente de buena fe y haber documentado las fuentes de información consultadas, se podría articular un sistema de difusión para comunicar públicamente la nueva condición que va a adquirir la obra, lo que haría más extensible y rápida la búsqueda de titulares no identificados o no localizados, previamente. No obstante, esta circunstancia no eximiría a los titulares de derechos de propiedad intelectual de una obra que tenga la consideración de huérfana de solicitar el fin de esa condición si presentan “prueba suficiente de que ostentan dicha titularidad” y solicitar a la entidad beneficiaria de la obra una compensación económica equitativa por el uso que hayan realizado de la misma (España, 2016).

## 4. CONCLUSIONES

La transposición de la Directiva europea sobre ciertos usos autorizados de las obras huérfanas al contexto español mediante Real Decreto en 2016 facilita la labor de los profesionales de la información y documentación en las instituciones de patrimonio documental, pero la simplicidad de la misma en algunos

aspectos no resuelve los problemas identificados en la práctica real de dichas instituciones cuando abordan proyectos de digitalización, lo que evidencia la persistencia de obstáculos en la puesta a disposición en línea del patrimonio documental en una sociedad cada vez más digital.

La falta de políticas nacionales, equipos de investigación o profesionales en activo que resuelvan esta problemática evidencian los escasos avances en la materia y el aumento del “agujero negro” de materiales producidos en el siglo XX.

Se hace necesario el establecimiento de un procedimiento de búsqueda diligente común a partir de la identificación de buenas prácticas en instituciones internacionales de patrimonio documental.

## 5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Digitalización del patrimonio documental en España: prospección y propuesta metodológica para facilitar el acceso y uso de obras huérfanas” (CSO2015-64292-R), dirigido por la Dra. Rosario Arquero Avilés y el Dr. L. Fernando Ramos Simón en el marco del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad (convocatoria 2015).

Por último, nos gustaría agradecer el apoyo y las becas concedidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España) en el programa “Formación del Profesorado Universitario”.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

COMISIÓN EUROPEA (2011a). Recomendación de la Comisión sobre la digitalización y accesibilidad en línea del material cultural y la conservación digital. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:283:0039:0045:ES:PDF>> [Consulta: 09/09/2016].

COMISIÓN EUROPEA (2011b). The New Renaissance: Report of the “Comité des Sagés”: Reflection group on the bringing Europe’s cultural heritage online. <[http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/digital\\_libraries/doc/refgroup/final\\_report\\_cds.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/activities/digital_libraries/doc/refgroup/final_report_cds.pdf)> [Consulta: 09/09/2016].

ESPAÑA (2015). Ley 18/2015, de 9 de julio, por la que se modifica la Ley 37/2007, de 16 de noviembre, sobre reutilización de la información del sector público. Boletín Oficial del Estado, nº 164 de 10/07/2015. <[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-7731](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-7731)> [Consulta: 09/09/2016].

ESPAÑA (2016). Real Decreto 224/2016, de 27 de mayo, por el que se desarrolla el régimen jurídico de las obras huérfanas. Boletín Oficial del Estado, nº 141 de 11/06/2016. <[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-5717](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-5717)> [Consulta: 09/09/2016].

Hansen, David. (2016). Digitizing orphan works: legal strategies to reduce risks for open access to copyrighted orphan works. Kyle K. Courtney and Peter Suber, eds., Harvard Library. <<http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:27840430>> [Consulta: 09/09/2016].

FEIJOO, Claudio [et al.]. (2013). Public and Commercial Models of Access in the Digital Era: Informe solicitado por “European Parliament’s Committee on Culture and Education”. <[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495858/IPOL-CULT\\_ET\(2013\)495858\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495858/IPOL-CULT_ET(2013)495858_EN.pdf)> [Consulta: 09/09/2016].

PUBLIDOC (2016). El grupo. <<https://www.ucm.es/publidoc-ucm/el-grupo>> [Consulta: 09/09/2016].



RAMOS-SIMÓN, Luis Fernando (2014). Lo viejo y lo nuevo: el patrimonio cultural digitalizado. VI Jornada Profesional de la Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes. Madrid: <[http://www.cervantes.es/imagenes/File/ponencia\\_fernando\\_ramos\\_rbic.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/File/ponencia_fernando_ramos_rbic.pdf)>. [Consulta: 09/09/2016].

RAMOS SIMÓN, Luis Fernando.; ARQUERO AVILÉS, Rosario. (2013). «El acceso al patrimonio digital español: cómo abordar las obras huérfanas y descatalogadas». En: Río Ortega, Jaime y Ramírez Velázquez, César Augusto (Coords.). Naturaleza y método de la investigación bibliotecológica y de la información. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, pp. 71-96.

PARLAMENTO EUROPEO (2012). Directiva 2012/28/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012, sobre ciertos usos autorizados de las obras huérfanas. Diario Oficial de la Unión Europea, n° L 299 de 27/10/2012. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2012:299:0005:0012:Es:PDF>> [Consulta: 09/09/2016].

US Office of the Register of Copyright (2006). Report on orphan works. <<http://www.copyright.gov/orphan/orphan-report-full.pdf>> [Consulta: 09/09/2016].