



ORGANIZADORAS

Jussara Borges  
Gleise Brandão  
Susane Santos Barros

# EDUCAÇÃO PARA A INFORMAÇÃO

como promover  
competências  
infocomunicacionais



ORGANIZADORAS

Jussara Borges  
Gleise Brandão  
Susane Santos Barros

# EDUCAÇÃO PARA A INFORMAÇÃO

como promover  
competências  
infocomunicacionais



2022  
SÃO PAULO

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimário Pimentel Silva

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Katia Bruginiski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeio  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho

*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Eliisene Borges Leal

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes

*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Samara Castro da Silva

*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento

*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza

*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegging, Raul Inácio Busarello  
Editora executiva Patricia Biegging  
Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein  
Assistente editorial Caroline dos Reis Soares  
Diretor de criação Raul Inácio Busarello  
Assistente de arte Ligia Andrade Machado  
Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira  
Peter Valmorbida  
Imagens da capa Charles Spolier, Baivector - Freepik.com  
Revisão Susane Santos Barros, Regina Lima  
Orientação pedagógica: Regina Lima  
Organizadores Jussara Borges, Gleise Brandão  
Susane Santos Barros

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação para a informação: como promover competências infocomunicacionais / Organizadoras Jussara Borges, Gleise Brandão, Susane Santos Barros. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-423-4

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234

1. Educação. 2. Competências infocomunicacionais.  
3. Propriedade intelectual. I. Borges, Jussara (Organizadora).  
II. Brandão, Gleise (Organizadora). III. Barros, Susane Santos  
(Organizadora). IV. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

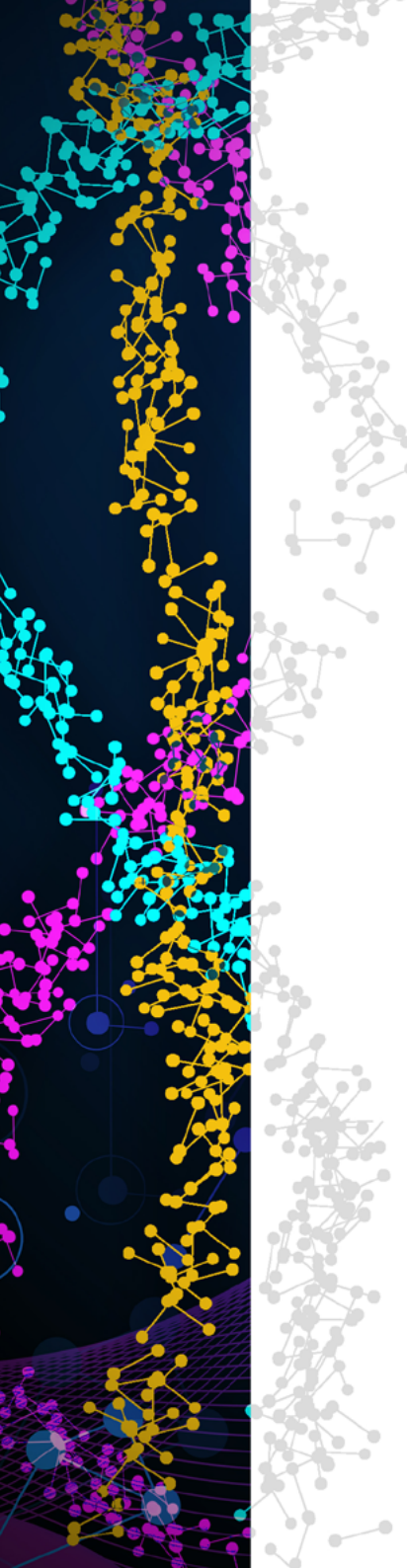
Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2



Enquanto, na concepção “bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

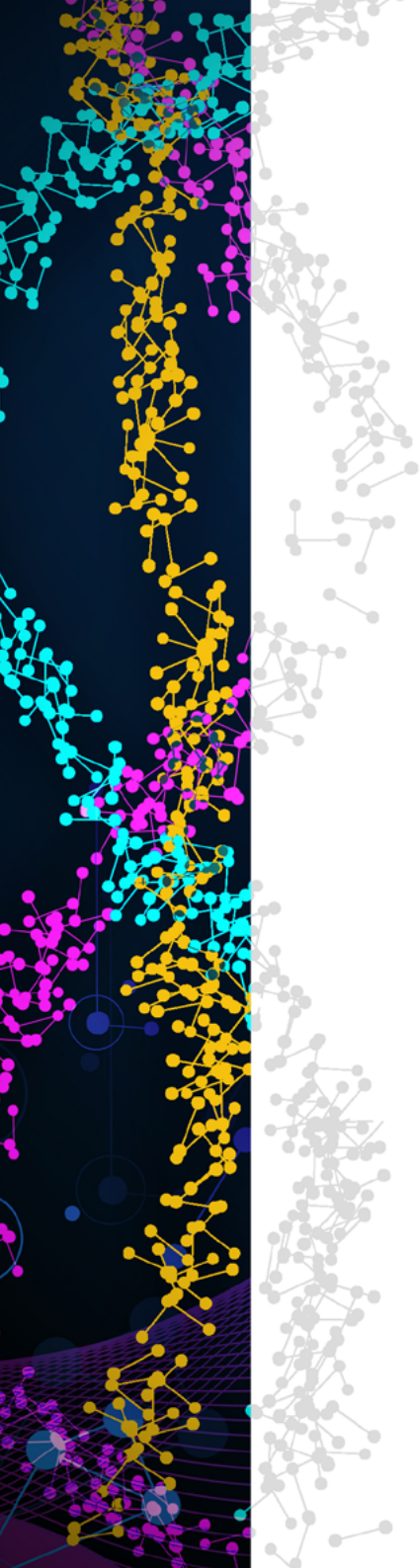
Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*



## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão a todos os sujeitos – estudantes, professores, bibliotecários e pedagogos – que nos ensinaram a promover competências infocomunicacionais.

Um reconhecimento especial ao Gepicc, ao CP-Redes e ao InfoCom, grupos de pesquisa nos quais as ideias deste livro foram gestadas, discutidas e enriquecidas.



Este livro é dedicado a todas as brasileiras e brasileiros que resistem; que não abdicam de pensar, questionar e dialogar.

# SUMÁRIO

Apresentação..... 13

Prefácio..... 15

## PARTE I

Capítulo 1

**O que são competências infocomunicacionais?..... 20**

*Gleise Brandão*

Capítulo 2

**Por que promover competências infocomunicacionais?..... 37**

*Jussara Borges*

## PARTE 2

Capítulo 3

**A informação e a comunicação na contemporaneidade..... 53**

*Jussara Borges*

Capítulo 4

**Fontes, busca e seleção da informação..... 63**

*Greison Jacobi*

Capítulo 5

**Compreensão, síntese e organização da informação..... 71**

*Jaires Oliveira Santos Guterres*

Capítulo 6

**Avaliação crítica da informação..... 88**

*Bruna Heller*

Capítulo 7

**Produção de conteúdo..... 105**

*Gleise Brandão*

Capítulo 8

**Propriedade intelectual, direito autoral e plágio..... 122**

*Susane Santos Barros*

Capítulo 9

**Desafios para se estabelecer e manter  
a comunicação com diferentes públicos..... 145**

*Francisco José Daher Junior*

Capítulo 10

**Participação em ambientes  
de mídias colaborativas  
e desenvolvimento de redes sociais..... 163**

*Lídia Oliveira*

Capítulo 11

**Privacidade e ética  
na comunicação da informação..... 174**

*Rodrigo Eduardo Botelho-Francisco*

Capítulo 12

**Aprender ao longo da vida  
como exercício das competências  
infocomunicacionais e da *Metaliteracy* ..... 189**

*Camila Alves de Melo*

Capítulo 13

<b>Padrões, normas e metodologias para a promoção de competências infocomunicacionais.....</b>	<b>204</b>
--	------------

*Keyla Sousa Santos*

Capítulo 14

<b>Aspectos administrativos e pedagógicos da promoção de competências infocomunicacionais.....</b>	<b>217</b>
--	------------

*Jussara Borges*

### PARTE 3

Capítulo 15

<b>Promovendo competências infocomunicacionais.....</b>	<b>226</b>
---	------------

*Gleise Brandão*

Capítulo 16

<b>Glossário de conceitos infocomunicacionais.....</b>	<b>242</b>
--	------------

*Érica Corrêa Soares, Bianka Maduell, Bruna Heller, Bryan Nicollas Costa, Camila Alves de Melo, Charles Espolier, Daniel Aguiar Dedavid, Deiziane Braga Stivanin, Fabiane Simões, Greison Jacobi, Juana Belinaso, Jussara Borges, Renata Farias Machado e Vanessa Inácio*

<b>Sobre as organizadoras.....</b>	<b>263</b>
------------------------------------	------------

<b>Sobre os autores.....</b>	<b>264</b>
------------------------------	------------

<b>Índice remissivo.....</b>	<b>270</b>
------------------------------	------------

## APRESENTAÇÃO

Este livro insere-se na dimensão formativa da informação e da comunicação. A onipresença da informação e da comunicação em diversos meios, formatos e canais não vem repercutindo em sociedades mais sábias: cresce o negacionismo científico, a intolerância e a eleição de governos totalitários. É necessária educação para aproveitar os recursos de informação e comunicação. A promoção de competências infocomunicacionais é um dos caminhos mais promissores para a educação para a informação.

O livro é resultante de um projeto realizado a muitas mãos, envolvendo professores, pedagogos, cientistas da informação, bibliotecários, arquivistas, estudantes e bolsistas. Um objetivo compartilhado: contribuir para a formação da consciência crítica e emancipação de sujeitos frente ao cenário infocomunicacional. Por isso, se você busca um caminho possível para a promoção da educação para a informação, acreditamos que esse pode ser um começo.

Muitas foram as motivações para a organização da obra, mas três delas se destacam: a primeira constitui-se em crítica ao modelo bancário de educação arraigado na cultura escolar e que tem gerado como principal consequência uma cultura de reprodução que tem impacto na vida das pessoas. Entendemos que esse modelo cumpriu seu papel em outro contexto, mas favoreceu uma lógica perversa que gerou falta de autonomia dos sujeitos. A segunda refere-se à dialogicidade como um suporte para a efetiva emancipação a partir da construção de uma visão crítica. A terceira relaciona-se à necessidade de compartilhamento das experiências voltadas a esse campo temático, pois entendemos que teoria e prática se retroalimentam e nisso reside o potencial deste trabalho e sua contribuição para a área.

A obra está organizada em três partes. Na primeira vamos explorar aspectos conceituais e refletir sobre o significado, as razões e o alcance das competências infocomunicacionais. Mas o foco deste livro está mesmo na *práxis*, na relação entre reflexão e ação; por isso a segunda e a terceira partes deste livro já deslocam a ênfase para pôr em prática as competências infocomunicacionais. Assim, todos os capítulos que compõem a segunda parte foram antes testados em ações de promoção dessas competências. São textos didáticos, claros e objetivos que podem ser aproveitados em ações dessa natureza. Considerando a sua finalidade prática e didática, esses textos não seguem uma estrutura padrão de um texto acadêmico. Já a terceira parte do livro, atua como um exemplo, pois relata uma de nossas experiências concretas na promoção de competências infocomunicacionais. Por fim, o livro é enriquecido com um glossário que traz a definição de termos que usamos ao longo da obra.

O livro é dirigido a todos que se interessam pela educação para a informação, embora em algumas passagens nos reportemos a profissionais de informação e bibliotecários, pois muitas ações dessa natureza vêm sendo realizadas por esses profissionais.

A promoção de competências infocomunicacionais é uma estrada ainda pouco consolidada, por isso foi preciso explorar, pesquisar, ler, testar e reavaliar. Nosso objetivo é que você, caro leitor, já não precise começar do zero. Embora seja esse o processo natural de todo o aprendizado, ele pode ser facilitado. Por isso, apresentamos dicas, estratégias, recursos que descobrimos ao longo do nosso trajeto e se mostraram eficazes. Esperamos que lhes sejam proveitosos e levem a refletir acerca da sua relação e responsabilidade com a educação para a informação.

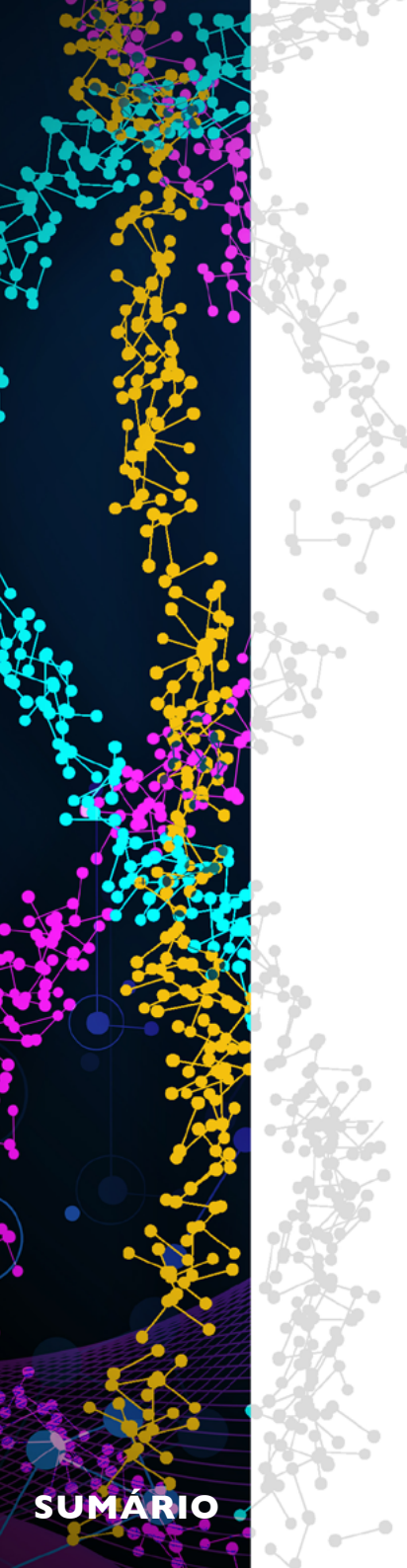
As organizadoras

## PREFÁCIO

A busca da alfabetização faz parte da história da humanidade. Com a invenção da escrita, a habilidade de escrever e ler, a princípio privativas das elites, sobretudo as religiosas, foi aos poucos sendo socializada. O acesso direto a informações e, por meio delas, à construção do conhecimento – qualquer que fosse, religioso, científico, filosófico, literário ou simplesmente o chamado conhecimento tácito, que é construído, consciente ou inconscientemente, no dia a dia – impôs-se gradativamente, e foi crucial para uma nova compreensão do mundo, por meio de diálogos mais informados, a troca de ideias e a circulação de interpretações da realidade entre as pessoas. Saber escrever e ler passou a ser um atributo ambicionado, inclusive porque podia abrir possibilidades de ascensão social e econômica.

O notável salto tecnológico da indústria gráfica, iniciado pela invenção do tipo móvel metálico, no final do século XV, possibilitou a publicação de livros, jornais e folhetos em escala industrial. A alfabetização tornou-se imperativa, tanto pela natural ambição pessoal por informações e conhecimento, como porque, historicamente, aquele salto coincidiu com a rebelião de Calvino e Lutero – religiosos católicos – contra os desatinos, a desumanidade e a corrupção da Igreja Católica e seus papas. A indústria gráfica deu publicidade às denúncias e foi crucial para a criação do protestantismo, em suas variadas vertentes. Ocorria também, naquele momento histórico, intenso debate entre os judeus e destes com católicos, calvinistas e luteranistas sobre distintas interpretações do Antigo e do Novo Testamentos. Esses debates fomentaram a publicação e leitura dos textos bíblicos e manifestos das polêmicas religiosas, que circulavam por toda a Europa, graças à incipiente indústria gráfica, que os disponibilizava em crescentes tiragens.





Outro fator, também de grande importância, que impulsionou a alfabetização naquela época foi o intenso debate, via panfletos, livros e jornais, entre filósofos e pensadores de variadas visões de mundo, sobre as novas ideias que brotavam da aniquilação dos dogmas da Idade Média e que abriram caminho para o Renascimento e, posteriormente, o Iluminismo. Embora com fortíssima oposição, sobretudo da Igreja Católica – que ampliou os poderes da Inquisição, particularmente na Espanha e em Portugal, e suas colônias, inclusive o Brasil – a disseminação da habilidade de escrever e ler permitiu intensa e extensa circulação dessas novas ideias e incentivou o abandono paulatino da religião como reguladora da moral e mediadora do conhecimento, e a entronização da ciência e da razão como os principais instrumentos do ser humano para viver em sociedade e para compreender o universo e atuar sobre ele, em seu benefício.

Saber escrever e ler tornou-se a cada dia uma habilidade desejada e disseminada, permitindo vertiginoso desenvolvimento da indústria gráfica, instituída como fonte dominante da circulação de informações. E dominante ela permaneceu, mesmo após o surgimento, no século XIX, de uma nova matriz tecnológica, baseada na ideia da comunicação à distância, por meio da qual surgiu o telégrafo e a partir dele o telefone, em seguida o disco, a fita magnética, o rádio e a televisão. A informação e a comunicação, por via das duas matrizes tecnológicas, tornaram-se disponíveis de todas as formas, a qualquer momento, em qualquer lugar.

Na segunda metade do século XX o desenvolvimento científico e tecnológico criou uma matriz tecnológica – a informática e imediatamente depois a chamada telemática, fusão da primeira com as telecomunicações – possibilitando aos serviços de informação e comunicação, sem abandonar as matrizes anteriores, expandir-se, inicialmente para computadores isolados e rapidamente em seguida para a internet e as redes digitais. Profundas alterações ocorreram na sociedade humana a partir disso, com a possibilidade de interação privada e pública tornada comum, presente sempre, por meio de aparatos tecnológicos os mais

variados, como computadores, telefones celulares, relógios, notebooks, tablets etc. Em passo acelerado os serviços eletrônicos de informação e comunicação começaram a ser universalizados, oferecendo a cada dia mais informações e possibilidades de participação na vida social, cívica, política, econômica e cultural, em todas as suas dimensões.

A habilidade de saber escrever e ler tornou-se mais relevante do que nunca, mas logo foi reconhecida como insuficiente para os novos tempos. Era preciso ir além, isto é, as pessoas precisavam aprender não só a acessar informações, mas também a produzi-las, disseminá-las, debatê-las. Esta nova compreensão, nascida principalmente nos ambientes acadêmicos, terminou tendo sua melhor síntese na expressão “competências infocomunicacionais”, cunhada na tese de doutorado de uma das autoras deste livro, Jussara Borges. Em resumo, compreende-se que, na contemporaneidade, a vida plena em sociedade, o acesso à cultura e ao conhecimento, e o exercício da cidadania só são possíveis com o uso das tecnologias avançadas de informação e comunicação. Para isto é necessário que as pessoas acrescentem à habilidade de escrever e ler o domínio de três competências entrelaçadas, vinculadas àquelas tecnologias: a operacional, a informacional e a comunicacional. A primeira refere-se ao uso do aparato, qualquer que seja: ligar, desligar, entender seus códigos e rotinas de funcionamento; a segunda é a capacidade de acessar, compreender e usar a informação de que necessite; e a terceira é a competência de expressar-se para os outros, dialogar, debater, disseminar ideias e pontos de vista que sejam de seu interesse.

Em outros termos, somente com o domínio das competências infocomunicacionais as pessoas podem gozar dos benefícios das tecnologias de informação e comunicação, ter participação política e social e intervir nos processos decisórios da sociedade. O acesso ao equipamento é necessário, mas muito mais importante é saber se utilizar dele para transformar informação em conhecimento e este em ação individual e social. O novo foco da alfabetização, portanto, passou a ser, a conquista, pelo cidadão – por via da habilidade de escrever e ler e das

competências infocomunicacionais – do poder autônomo de acessar informações e de se comunicar universalmente, por meio das TIC.

Este livro trata disso, das competências infocomunicacionais. Dividido em três partes: a primeira, com textos introdutórios a respeito do tema a que o livro se dedica; a segunda, com textos diretamente envolvidos com pontos conceituais e práticos relativos às competências infocomunicacionais; e a terceira, composta por um relato analítico e crítico de uma experiência controlada de aplicação do conceito abordado, sob vários ângulos, nos demais textos do livro.

Entre os autores há três docentes-pesquisadores de alto nível – Jussara, Lídia e Rodrigo – já reconhecidos nacional e internacionalmente como expoentes nos temas a que se dedicam e que atribuem valor a tudo em que “tocam”. Os demais – Bruna, Camila, Francisco, Greison e Jaires – são jovens pesquisadores, quase todos doutorandos em Ciência da Informação. Dois outros são doutorandos em Educação – Keyla e Susane – mas têm mestrado em Ciência da Informação. E, finalmente, Gleise, uma promissora docente-pesquisadora que recentemente defendeu sua tese de doutorado também em Ciência da Informação.

São textos acadêmicos, de reflexão, que com certeza enriquecem os que os leem com algumas certezas e outras tantas dúvidas – como, aliás, devem ser os livros feitos por aqueles que se dedicam à ciência: embora afirmem muito em suas análises, ensaios e conclusões de pesquisa, é sua obrigação estar sempre duvidando do que é dado como certo e verdadeiro, inclusive quando são eles próprios que anunciam as certezas e as verdades.

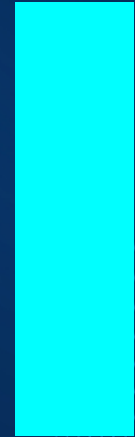
Vale muito a pena ler.

Othon Jambeiro, PhD  
Membro da Academia de Ciências da Bahia



**PARTE**





Gleise Brandão

# O QUE SÃO COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.20-36

## INTRODUÇÃO

Diante de um cenário infocomunicacional dinâmico, interativo, colaborativo e cada vez mais influenciado pelo desenvolvimento constante de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), vemos a necessidade de questionar o que é ser competente nesse contexto? Seria o aprendizado contínuo acerca de uma série de comandos, conteúdos e recursos para resolver um determinado problema ou satisfazer uma necessidade? Nesse sentido, poderíamos dizer que há sujeitos competentes ou incompetentes?

A busca pela elucidação do conceito das competências infocomunicacionais iniciou-se, a partir da pesquisa que originou a tese apresentada no doutorado de Borges (2011). Na ocasião, elas foram analisadas no contexto das organizações da sociedade civil. No entanto, após dez anos de observação e desenvolvimento teórico e empírico, percebemos que o entendimento em torno desse conceito vem se ampliando de acordo com as próprias mudanças do cenário atual e se torna, cada vez mais, necessário ao sujeito comum desenvolver essas competências.

Importante ressaltar que entendemos a apropriação da informação – um dos conceitos-chave dentro dessa temática – enquanto um processo de ressignificação da informação e produção de sentido, que pode gerar um novo conhecimento. Essa apropriação envolve a “[...] interação entre um sujeito e uma determinada estrutura de informação, que provoca uma modificação nas condições de entendimento e de saber acumulado [...]” (BARRETO, 2009, p. 4). Embora se reconheça que há uma forte influência dos aspectos cognitivos, exploraremos um viés mais social considerando também o aprendizado colaborativo.

Nesse sentido, busca-se neste capítulo discutir temáticas relacionadas ao conceito de competências infocomunicacionais, a partir

de um viés crítico, que leve à apropriação da informação. Assim, com base na perspectiva da pedagogia crítica, busca-se responder questões relacionadas a como elas são entendidas, qual a sua relevância no cenário infocomunicacional e para quem se destinam.

## AS COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS

Se pensarmos pela via da informação, ser competente pode significar a compreensão crítica em torno de saberes como buscar, avaliar, compreender, organizar, produzir e usar informações, elementos estes que envolvem naturalmente a apropriação e a produção de significados pelo sujeito. Nesse sentido, entendemos que o foco, na verdade, não está no conteúdo informacional, e sim no sujeito. Mas quem é esse sujeito? O usuário, o leitor, o interagente, o prosumidor, o protagonista?

Qualquer que seja a terminologia escolhida, parece ser consensual que esse sujeito consome, se apropria e produz informação não somente para as suas necessidades pessoais, mas para o trabalho, para a vida acadêmica, para a cidadania, para viver em sociedade, interagir, se relacionar com outros e, portanto, também com vistas ao coletivo. Logo, falamos de um sujeito social e político que se utiliza de informações para ser e estar no mundo, que aprende consigo, com o outro e com o mundo.

Falamos, portanto, do sujeito ativo que participa e se envolve, que carrega crenças, valores, vivências, emoções, que possui uma identidade e interesses, ao mesmo tempo em que é parte de determinados grupos ou comunidades sociais. Um sujeito que é, portanto, singular e plural, individual e coletivo, informacional e comunicacional.

Então, se agregarmos a dialogia à essa noção, ser competente passa a contemplar também a relação com o outro. Os saberes e as

atitudes que envolvem o cuidado, a escuta, o respeito ao outro para que se possa interagir, criar e trabalhar colaborativamente.

Desse modo, mais do que desenvolver conhecimentos e habilidades para saber lidar a cada dia com um novo recurso ou uma nova ferramenta, ser competente envolve também conhecer seu processo de aprendizado, perceber as competências que já desenvolveu, aquelas que precisa aprimorar, aprender e aquilo que é possível congrega com outros.

Aqui, então, toma forma a discussão em torno das competências infocomunicacionais, que são compreendidas enquanto um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o sujeito desenvolve ao longo da sua vida para se informar e se comunicar em sociedade. Assim, as competências infocomunicacionais são vistas não como um meio para a simples resolução de problemas, mas enquanto saberes e práticas sociocognitivas que possibilitam uma visão mais crítica, reflexiva e mais autônoma em torno da informação e do processo de comunicação.

Por outro lado, é necessário nos questionarmos até que ponto esse sujeito se constitui e se reconhece enquanto ser cognoscente. O desenvolvimento de competências infocomunicacionais não é visto como um fim em si mesmo, mas sim enquanto um processo que pode levar à emancipação do sujeito, a um maior empoderamento e liberdade para selecionar, avaliar, compartilhar, usar a informação para atingir objetivos individuais ou coletivos, para aprender sozinho ou com outros.

Diante da vasta gama de informações que buscamos ou recebemos diariamente, passa a ser necessário aprender a estabelecer um “filtro”, entender o que é pertinente usar e o que ignorar de acordo com suas necessidades, valores e crenças. Sem esse conhecimento e/ou reconhecimento de si, enquanto sujeito cognoscente, corre-se o risco de um comportamento passivo.



Ser competente, portanto, não significa que o processo de aprendizagem está pronto ou acabado ou que se atingiu um último nível. Aprender é um ato contínuo e que, portanto, não se encerra. Ao contrário, se renova a cada conhecimento construído. Freire (1979, p. 42) considera os homens seres inacabados em uma realidade que é igualmente inacabada: “Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano”. Assim, essa condição humana demanda que a formação seja um processo constante.

Nessa perspectiva, compreendemos o desenvolvimento de competências infocomunicacionais como um aspecto ligado à conscientização. O sujeito competente não é encarado como ser acabado, mas enquanto sujeito crítico e cognoscente que busca compreender o seu processo contínuo de aprendizado (o que aprende, como aprende, o que é possível congregar com outros). Buscamos, assim, fundamentar o desenvolvimento de competências infocomunicacionais na pedagogia crítica de Paulo Freire que considera a relação entre o eu, o outro e o mundo e assim se alinha a uma perspectiva dialógica.

À luz da pedagogia crítica, Freire (1996, p. 16) afirma que o ensino exige pesquisa: «Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.» Entendemos, a partir disso, que o pensamento freireano é uma base consistente para pensar a promoção das competências infocomunicacionais à luz de uma perspectiva dialógica com ênfase na autonomia e no desenvolvimento de consciência crítica na produção de sentido daquilo que ensinamos e aprendemos.

A conscientização é um processo que envolve a tomada de consciência por parte do sujeito a partir, dentre outros aspectos, da reflexão em torno da realidade associada à ação. O sujeito precisa, então,

ultrapassar a esfera espontânea da realidade para alcançar uma esfera crítica a fim de assumir uma posição epistemológica (FREIRE, 1979). A partir dessa concepção, entendemos que as competências infocomunicacionais integram um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com a informação e a comunicação desenvolvidas a partir da conscientização. A perspectiva é que a convergência entre as competências infocomunicacionais e a pedagogia crítica levem ao protagonismo, qualidade de se perceber enquanto ator principal e ativo que congrega o interesse individual ao coletivo.

O termo “protagonista”, no teatro grego, “[...] designa aquele que ocupa o lugar principal no desenrolar da trama, em oposição ao *antagonista* e ao coro que, em geral, ocupam lugar coadjuvante na economia dramática” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 74, grifo do autor). Os autores ainda enfatizam a sua relação com a luta, os valores gerais e não apenas individuais, definindo-o em “[...] relação ao coletivo, às bases éticas e morais que regem a vida da *polis* e que, por alguma razão, acham-se ameaçadas” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 74, grifo do autor).

Essa definição dá ênfase à relação do protagonismo com a luta, a resistência, bem como com a participação na vida coletiva, o que pode ser diretamente relacionado ao comportamento mais ativo do sujeito infocomunicacional na busca pelo direito ao acesso e ao uso crítico e ético da informação para a construção do conhecimento que defendemos. Por outro lado, em um cenário no qual informações falsas, desatualizadas e descontextualizadas são compartilhadas com o intuito de desinformar, enganar, obter vantagens ou mesmo sem uma verificação cuidadosa, é importante questionarmos até que ponto os sujeitos que buscam e usam essas informações são ou atuam de forma protagonista. Esse contexto deixa ainda mais evidente a necessidade de se discutir a educação para a informação.

Compreende-se que esse aprendizado não deve ser imposto, mas sim mediado considerando os conhecimentos prévios de cada

sujeito e aproximando os saberes infocomunicacionais ao contexto cultural, social, político em que ele está inserido, de modo a tornar esse aprendizado significativo ao aproximar a teoria da ação. Nessa perspectiva, desenvolveu-se um curso de extensão voltado à promoção de competências infocomunicacionais, cuja experiência será relatada no capítulo “Promovendo competências infocomunicacionais”, que propiciou reflexões que deram origem a este livro.

Essa noção de competências infocomunicacionais envolve saber lidar criticamente com a informação em toda a sua extensão abrangendo, assim, elementos estéticos, éticos e políticos (ORELO; VITORINO, 2012; PELLEGRINI; VITORINO, 2018); saber se comunicar e relacionar-se a partir do desenvolvimento de aspectos dialógicos, colaborativos e voltados à alteridade; e saber lidar com as tecnologias e seu impacto social, político e cultural, de forma transversal e relacionada às demais competências. Compreendemos que esse caráter interacional e indissociável é essencial para a compreensão do conceito que defendemos, no entanto, tal condição não exclui as particularidades de cada competência, sendo, portanto, necessário conhecê-las mais especificamente. Dito isso, começaremos apresentando a competência em informação.

## COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

O discurso em torno da competência em informação pode ter como base quatro distintas abordagens, conforme estudo de Silva, Nunes e Teixeira (2021): a custodial está associada ao conceito de Educação de Usuários; já a física considera o acesso aos documentos e dados; enquanto a cognitiva, traz o enfoque na satisfação das necessidades informacionais do sujeito; e, por fim, a abordagem social que enfatiza a formação social, ética e política do sujeito. Compreendemos a relevância dessas vertentes para o desenvolvimento do conceito e

temáticas em torno da competência em informação, mas o nosso foco neste livro prevalece na quarta abordagem.

Estudos voltados para a abordagem social, que consideram a concepção ou nível da aprendizagem, em geral, defendem que

[...] os indivíduos competentes em informação saibam lidar criticamente com a informação disponível e usá-la de maneira reflexiva como meio de facilitar a criação de espaços democráticos de acesso a direitos, saúde, trabalho e educação para todos. (SILVA; NUNES; TEIXEIRA, 2021, p. 200).

Tal vertente está, portanto, alinhada com a pedagogia crítica de Paulo Freire.

Essa competência envolve aspectos voltados à busca, avaliação, compreensão, gestão e uso da informação de forma crítica. Saberes que contemplam elementos procedimentais importantes, como selecionar fontes de informação, verificar a veracidade, a pertinência e a intencionalidade das informações, organizá-las de modo que se possa recuperá-las quando necessário, identificando ferramentas e/ou recursos para produção de conteúdo. Embora haja uma dimensão técnica, esses saberes estão envoltos também em dimensões éticas, estéticas e políticas que evidenciam tanto sua vertente social quanto democrática.

Os aspectos estéticos contribuem para a compreensão em torno da competência em informação ao agregar a criatividade, a imaginação, a criação, a inovação, bem como a solidariedade, a sensibilidade e o cuidado. Estão, portanto, vinculados à “[...] construção do conhecimento pela sensibilidade, pelas percepções de mundo e sua relação com a ética, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para exercerem a cidadania com responsabilidade e criticidade.” (ORELO; VITORINO, 2012, p. 52). A competência em informação demanda um pensamento crítico, inovador e sensível do sujeito para perceber e reconhecer suas lacunas cognitivas, suas

necessidades informacionais, interesses pessoais ou profissionais para aprender a aprender; por isso a dimensão estética é tão relevante.

Como vimos, os aspectos estéticos também mantêm relações com a ética. Essa dimensão se baseia em “[...] princípios para a orientação da boa conduta dos indivíduos, em um contexto repleto de dilemas e distorções comunicativo-informacionais que afetam a realização de metas para uma vida boa.” (PELEGRINI; VITORINO, 2018, p. 130). Portanto, a dimensão ética da competência em informação corresponde à ação humana do viver em sociedade e demanda saber equilibrar interesses, valores e crenças no uso da informação para o bem do coletivo.

O uso da informação é percebido a partir de um viés crítico indissociável da apropriação da informação, assim, compreendemos que ele engloba também a produção de conteúdo, ação para a qual o sujeito recorre aos seus saberes informacionais, capacidades cognitivas, experiências e vivências para se apropriar das informações, ressignificá-las e transformá-las em conhecimento.

Parece pouco provável pensar nessa competência sem considerar os aspectos éticos e legais em torno da informação como os direitos autorais, a propriedade intelectual e afins. Esses aspectos se manifestam nesse cenário informacional que possibilita diversas formas de acesso e compartilhamento de informação e que demanda, cada vez mais, senso de responsabilidade não só quando se produz, mas também quando se consome e compartilha informações.

Os aspectos políticos, por sua vez, reforçam essa responsabilidade social e levam à reflexão acerca de ser e estar no mundo. Eles se estabelecem nos modos de vida, nas identidades e pluralidades, na participação e nas responsabilidades. Vitorino e Piantola (2011, p. 109) consideram que a dimensão política da competência em informação envolve:

Exercício da cidadania. Participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social. Capacidade

de ver além da superfície do discurso. Considera que a informação é produzida a partir de um campo específico.

Diante disso, entendemos que uma efetiva atuação política e cidadã requer o desenvolvimento contínuo de competência em informação e é potencializada pela competência em comunicação, que será discutida a seguir.

## COMPETÊNCIA EM COMUNICAÇÃO

A competência em informação já tem uma boa base de conhecimento em língua portuguesa, mas nem sempre há clareza quanto à competência em comunicação. Sob a perspectiva deste livro, podemos defini-la como a convergência de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitem ao sujeito ouvir e compreender outras perspectivas que não a sua, mas também expressar-se de forma crítica e consciente, com argumentos racionais e fundados, compreendendo a circulação de ideias como um processo saudável e necessário à convivência em sociedade. “A competência em comunicação pretende o alcance de uma cidadania capaz de comunicar-se e inter-relacionar-se na sociedade dialógica atual.” (CALDEIRO-PEDREIRA; AGUADED-GÓMEZ, 2015, p. 47).

Assim, essa competência contempla os saberes necessários para se firmar uma relação dialógica, logo envolve a interação, a troca e a negociação entre os sujeitos. Desse modo, pode ser compreendida como a “[...] capacidade de estabelecer interação com outras pessoas ou grupos, trocar, criticar e apresentar as informações e ideias de forma a atingir uma audiência e com ela manter uma relação bilateral.” (BORGES; BRANDÃO, 2014, p. 133).

O processo dialógico engloba a interação, elemento que vai muito além da simples soma das ações ou das características individuais de cada interagente:

Uma interação mútua não pode ser vista como uma soma de ações individuais. Entende-se pelo princípio da *não somatividade* que esse tipo de interação é diferente da mera soma das ações ou das características individuais de cada interagente.” (PRIMO, 2011, p. 102, grifo do autor).

Assim, Primo (2011) considera a influência do processo de historicidade nas interações mútuas – processo no qual o relacionamento atual reflete as interações anteriores. Isso significa que a visão de mundo de cada sujeito, suas relações com outras pessoas e outros lugares terão certo impacto nas relações futuras, pois os interagentes vão se transformando a cada interação em que se engajam. Dessa forma, a interação não se resume à soma de ações ou características dos interagentes, pois é influenciada também pela vivência dos sujeitos.

Toda ação comunicativa envolve também a alteridade, o respeito ao outro, o reconhecimento das adversidades. “Como conviver quando não nos escutamos e não nos entendemos, quando as diferenças são expostas à luz do dia por tecnologias cada vez mais sofisticadas?” (WOLTON, 2010, p. 16). Em um cenário infocomunicacional em que as práticas colaborativas são cada vez mais requisitadas, é importante conseguir:

[...] organizar a convivência entre pontos de vista diferentes, com a dupla exigência de respeitar, ao mesmo tempo, a diversidade das ideias e um campo comum de comunicação, ou todos se fecharão em guetos e comunitarismos e em identidades mais ou menos belicosas (WOLTON, 2010, p. 16).

A alteridade incide no cuidado, sensibilidade e zelo com o próximo para que se possa viver em comunidade. Diante disso, outro aspecto relacionado à competência em comunicação é a capacidade de colaboração e socialização:

[...] 'fazer as coisas juntos'. Esperamos co-criar e experimentar os modelos de fluxo bidirecional de uso compartilhado do conhecimento e sua difusão. Nossas identidades estão expostas, à disposição de quem queira explorar (SIEMENS, 2010, p. 72, tradução nossa).

As tecnologias sociais têm contribuído para as práticas colaborativas, sobretudo, no que diz respeito ao aprender juntos, compartilhar experiências e vivências e cocriar. No entanto, apenas o uso delas não é suficiente para o desenvolvimento de competências para o trabalho colaborativo, uma vez que se faz necessário saber lidar com o “eu” e também com o “outro”, além de toda a complexidade que essa relação suscita como, por exemplo, argumentar e defender suas crenças, preservando sua identidade ao mesmo tempo em que se precisa ouvir o outro, considerar opiniões adversas, abrir mão de determinadas ideias e/ou conciliá-las com outras em prol de uma coletividade.

Consideramos que o aspecto colaborativo e o desenvolvimento de laços sociais podem incentivar uma postura mais protagonista, já que o protagonismo leva em conta o coletivo e o social. Mas eles ainda não são suficientes para estabelecer uma relação direta entre as competências infocomunicacionais e o protagonismo. Assim, defendemos que a aproximação com o protagonismo está na relação entre as competências infocomunicacionais e a educação para informação que podem ser fortalecidas com a competência operacional, que será abordada na próxima seção.

## COMPETÊNCIA OPERACIONAL

As TIC têm sido bastante utilizadas para atender às necessidades básicas e cotidianas das pessoas, seja individualmente ou em comunidade. Os usos e as motivações são diversos, desde uma busca por informações para se manter atualizado ou informado até



empreender, se comunicar, influenciar, aprender e produzir colaborativamente. Como exemplos, temos a utilização de: redes sociais como o Instagram e o TikTok para empreender e influenciar pessoas; aplicativos de mensagens instantâneas para facilitar a comunicação, como o Whatsapp e o Telegram; aplicativos como o Duolingo que incentivam o aprendizado de diversos idiomas; ferramentas de produção colaborativa como o Prezi e o Canva, bem como o Google Docs e Wikipédia que são voltados, principalmente, para a escrita textual; entre outros.

Podemos, então, considerá-las tecnologias sociais? As TIC se voltam cada vez mais para as práticas colaborativas. Para Gómez-Hernández e Pérez (2015), as ferramentas com as quais estamos lidando têm caráter relacional, por isso não são aprendidas com um tutorial, exigem a presença e cumplicidade dos outros para serem postas em prática.

É nesse sentido que compreendemos as competências operacionais dentro do conceito das competências infocomunicacionais, enquanto um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para saber lidar criticamente com as tecnologias, considerando o seu impacto social, político e cultural. Esses saberes são, portanto, transversais e indispensáveis.

Essa percepção reacende a discussão em torno da relação entre o acesso, a educação para a informação e as políticas de inclusão digital. A noção de inclusão vai além de um conjunto de medidas, ações e políticas relacionadas à disponibilização do acesso às TIC, uma vez que precisa ser compreendida como uma ação social que contempla a formação do sujeito para lidar com a informação em espaços tecnológicos. Nesse sentido, a educação para a informação é entendida, neste trabalho, como o conjunto de ações multidimensionais voltadas à promoção de competências para a busca, apropriação e uso crítico da informação.

De acordo com Jambeiro (2012, p. 17), o foco da inclusão

[...] deixou de ser o domínio e uso das tecnologias para se tornar a conquista do poder autônomo de acessar informações de

toda natureza e de se comunicar universalmente, por meio de tecnologias avançadas de informação e comunicação.

Assim, se faz necessário assegurar a autonomia do sujeito para que este possa exercer sua cidadania, bem como a participação política e social.

As tecnologias sociais e as práticas colaborativas podem encobrir patologias contemporâneas, ou serem simplesmente cômodas e eficientes, ou ainda uma fenda a partir da qual se filtrem os processos de mudança e oportunidades de autonomia, oportunidades e responsabilidade (GÓMEZ-HERNÁNDEZ; PÉREZ, 2015, p. 12, tradução nossa).

Diante disso, o processo de formação de um sujeito crítico, autônomo e empoderado perpassa também o desenvolvimento de saberes em torno das tecnologias sociais que potencializará a capacidade de organização, de exercer influência social e democrática, de levar adiante novas formas de acesso, consumo e produção em torno da informação (GÓMEZ-HERNÁNDEZ; PÉREZ, 2015).

Esses aspectos precisam agregar-se a uma dimensão crítica e metacognitiva que possibilite ao sujeito pensar sobre o próprio aprendizado e refletir sobre suas ações para que possa se reconhecer enquanto sujeito cognoscente. Compreendemos, desse modo, que esse conjunto de saberes e práticas sociocognitivas podem contribuir para a autonomia do sujeito.

Para tanto, nos apoiamos nos preceitos da competência em informação, da competência em comunicação e da competência operacional imbricadas no conceito de competências infocomunicacionais explorado por Borges (2011); na abordagem de *Metaliteracy* adotada por Jacobson e Mackey (2013); e na conscientização proposta por Freire (1979). Essa concepção em torno das competências infocomunicacionais busca, sobretudo, explorar mais a criticidade no intuito de distanciá-la de uma visão puramente instrumental e individualista em torno da competência e aproximá-la ao sujeito e à sua realidade.

## CONCLUSÕES

Aprender a buscar, avaliar e usar as informações de forma crítica e ética; estabelecer comunicação e relacionar-se com o outro por meio do diálogo, da interatividade e da colaboração; refletir sobre a sua aprendizagem ao longo da vida são elementos que podem ser desenvolvidos a partir das competências infocomunicacionais e estão intimamente relacionados com a conscientização.

Naturalmente, esses saberes podem ser desenvolvidos independentemente do processo de conscientização do sujeito. Mas, sem dúvida, a tomada de consciência potencializa a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a mudança de atitudes de maneira mais aproximada à sua realidade.

A partir dessa perspectiva crítica, entende-se que as competências infocomunicacionais contribuem para alargar a visão do sujeito em torno dos seus conhecimentos, habilidades e atitudes, despertando para a autorreflexão em torno do próprio aprendizado. Assim como estimulam um perfil mais ativo e colaborativo, ao passo que melhoram sua capacidade para a busca, a avaliação e o uso da informação; enriquecem sua relação com o outro ao trabalhar aspectos do seu processo comunicacional, como aprender a dialogar, interagir e trabalhar colaborativamente.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Aldo. Mediações digitais. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, João Pessoa, v. 10, n. 4, ago. 2009.

BORGES, Jussara. **Participação política, internet e competências infocomunicacionais: estudo com organizações da sociedade civil de Salvador**. 2011. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BORGES, Jussara; BRANDÃO, Gleise. Competências em comunicação no ciberespaço: um novo desafio às organizações da sociedade civil. *In: OLIVEIRA, Lúcia; BALDI, Vania. (org.). A insuportável leveza da web: retóricas, dissonâncias e práticas na sociedade em rede.* Salvador: Edufba, 2014.

BRANDÃO, Gleise. **A mediação da informação e o papel do mediador:** perfil e competências necessárias para uma atuação consciente. 2021. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

CALDEIRO PEDREIRA, Mari Carmen; AGUADED GÓMEZ, Ignacio. Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)**, Santiago de Surco, v. 9, n. 1, 2015.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? **Prisma.com**, Porto, n. 4, p. 4-37, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/61109>. Acesso em: 09 ago. 2021.

FARIAS, Maria Giovanna. Mediação e competência em informação: proposições para a construção de um perfil de bibliotecário protagonista. **INCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 106-125, set. 2015/fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓMEZ-HERNÁNDEZ, José-Antonio; PÉREZ, Tomás. **Tendencias en programas de alfabetización informacional para empoderar a las personas y a las comunidades:** tecnologías sociales y nuevas prácticas ciudadanas. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/28990/>. Acesso em: 15 set. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa.** Madrid: Taurus, 1987. 2 v.

JACOBSON, Trudi; MACKAY, Thomas. Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 7, n. 2, p. 84-91, 2013.

JAMBEIRO, Othon. Inclusão, Participação Social e Competências Infocomunicacionais. *In: SEMINÁRIO DE COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL*, 1., 2012, Salvador. **Livro de Memória [...]**. Salvador: Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Cultura e Comunicações, 2012. p. 17-23.

ORELO, Eliane; VITORINO, Elizete. Competência informacional: um olhar para a dimensão estética. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 41-56, out./dez. 2012.

PELLEGRINI, Eliane; VITORINO, Elizete. A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da Filosofia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 23, n. 2, p. 117-133, abr./jun. 2018.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. *In*: LARA, Marilda; FUGINO, Asa; NORONHA, Daisy (org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007. p. 46-92.

PEREIRA, Ana Paula; ALCARÁ, Adriana. A dimensão estética da competência em informação e a leitura do livro de imagem. **INCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 130-146, mar./ago. 2019.

PRIMO, Alex. Interação mútua. *In*: PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 99-132.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional (2). **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a08v40n1.pdf>. Acesso em: 04 maio 2022.

SIEMENS, George. **Conociendo el conocimiento: Nodos Ele**, 2010.

SILVA, Carlos Robson; NUNES, Jefferson; TEIXEIRA, Tciciane Mary. Do conceito de informação ao discurso sobre competência em informação. **INCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 185-205, set. 2020/fev. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/158094/167495>. Acesso em 04 fev. 2022.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

# 2

Jussara Borges

## **POR QUE PROMOVER COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS?**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.37-51

## INTRODUÇÃO

Na abordagem crítica que este livro procura trazer, a discussão das razões por trás da promoção de competências infocomunicacionais é norteadora do próprio conceito e dos métodos que se empregarão nessa promoção. O conceito, como vimos no capítulo anterior, vem evoluindo de uma perspectiva instrumental para uma mais cognitiva, social e reflexiva. Da mesma forma, o agente promotor dessas competências deve questionar a quem elas interessam, de que competências exatamente estamos falando e, afinal, por que promover tais competências. Manter estas questões em aberto – e levantar outras –, durante toda a ação de promoção de competências infocomunicacionais, vai embasar uma atuação conectada com a realidade e as necessidades dos sujeitos.

Assim, uma iniciativa pode ter razões mais pragmáticas, como a formação voltada para a inserção no mercado de trabalho. Iniciativas dessa natureza são necessárias e em nada perdem relevância. Contudo, a promoção de competências infocomunicacionais tem potência para avançar para uma educação de caráter mais inclusivo e social, na qual as pessoas são estimuladas a compreender e refletir sobre o mundo infocomunicacional: por que este conteúdo chegou até mim? Quais os interesses envolvidos? Qual a minha responsabilidade ao disseminar informações? Nesse sentido, a promoção de competências alcança uma perspectiva emancipatória, atuando, talvez, na busca de equidade social e liberdade de pensamento.

Não há, neste capítulo, a pretensão de uma lista exaustiva de motivos por que promover competências infocomunicacionais, nem classificá-los como mais ou menos importantes, inclusive porque isso varia enormemente dentro de cada contexto e circunstância. A proposta, portanto, é abrir a discussão e incentivar os profissionais a manter essa perspectiva crítica, na qual ação e reflexão retroalimentam-se.

## SERÁ QUE PRECISAMOS DE COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS?

A capacidade de lidar com informação e interagir com pessoas está na base de vários processos sociais. Na negociação por mais recursos para a biblioteca, por exemplo, o bibliotecário irá para a reunião com demonstrativos de retornos sobre o investimento (informações) e mobilizará argumentos (comunicação) – a partir da escuta ativa, da escolha da linguagem e do tom do discurso – para demonstrar como a biblioteca é uma unidade de negócio que ajuda a instituição com seus objetivos organizacionais. O exemplo pode ser ajustado e replicado para uma série de outros processos sociais, desde um debate político até a escolha de um filme para assistir em família. Em todos estes exemplos estaremos mobilizando competências em informação e comunicação. E parte significativa do sucesso nesta empreitada será devido à qualidade da informação que conseguirmos gerir: levantar, organizar, sintetizar e expressar.

Já no aspecto do levantamento ou busca informacional, observamos que boa parte da informação consumida na atualidade não foi buscada, ela chega às pessoas a despeito de sua vontade: em caixas de e-mail, em mensagens instantâneas ou redes sociais. Significa que nossa atenção e tempo são capturados por conteúdos, muitas vezes, irrelevantes, supérfluos ou nocivos. Isso não quer dizer que a recepção é sempre passiva ou ingênua, mas que cada vez mais abdicamos de conteúdos relevantes em prol de conteúdos fáceis, muitas vezes ditos “acessíveis”. Essa suposta economia cognitiva, contudo, vai repercutir na qualidade da informação que dará suporte às decisões. O amplo acesso à informação não repercutiu em sociedades mais sábias: crescem regimes autoritários, práticas preconceituosas e o negacionismo científico.

Junto a tudo isso, como causa e também como consequência, tem se verificado o aumento exponencial da circulação de



informações falsas, sobretudo nas redes sociais, nas quais se verifica também crescente polarização e agressividade. O efeito mais importante dessa dimensão relaciona-se com o fato de que pessoas têm tomado suas decisões (sobre ações de saúde, escolha de governantes, entre outras) a partir de tais informações falsas (ARAÚJO, 2021, p. 3).

O desenvolvimento de competências infocomunicacionais interfere positivamente nesse contexto, na medida em que exercita e naturaliza a busca ativa da informação, mas também porque promove a reflexão, a dúvida e o questionamento. A abordagem deve ser sempre a de formar pessoas capazes de decidir de que informação necessitam, que sejam ativas na escolha das fontes e mídias que consomem e protagonistas das intervenções que desejam (BORGES, 2018).

Mas será que essa formação já não está presente na educação escolar e familiar? Parcialmente, sim. Toda vez que uma família promove valores como verdade, alteridade e respeito está contribuindo para a constituição de sujeitos responsáveis pela informação que produzem ou compartilham. Toda a vez que a escola ensina a usar mais de uma fonte de informação ou estimula a produção de conteúdo autoral, por exemplo, está incentivando a capacidade de busca ativa por informação e valorizando a voz, a perspectiva de um sujeito informacional. Todas são competências importantes no atual contexto infocomunicacional. Que contexto é esse e porque a formação escolar e familiar é apenas parcialmente suficiente?

Começemos pelo contexto. Em artigo publicado em 2000, Pedro Demo já alertava que o outro lado da moeda da Sociedade da Informação era a desinformação. As tecnologias de informação e comunicação que hoje medeiam a quase totalidade dos conteúdos que consumimos também facilitaram a enxurrada de dados que lotam nossas mídias, gerando efeitos como a ansiedade informacional e a infodemia. Para lidar com esse excesso informacional, muitas pessoas abdicam de gerir a informação – por exemplo, comparar fontes e escolher a informação mais

pertinente às suas necessidades –, para ficar com aquela considerada mais relevante pelo algoritmo ou enviada por alguém que consideram confiável. Esse é um terreno propício à proliferação de desinformação, uma vez que se desenvolve um fluxo sem qualquer seleção, controle de qualidade ou filtro. Em artigo de 2020, Heller, Jacobi e Borges demonstraram que há várias nuances, tipos e níveis de desinformação. Nem todas são intencionalmente enganosas, mas todas podem ter um efeito danoso, já que são base para as decisões que as pessoas tomam.

Em uma sociedade crescentemente pautada pela conexão em tempo real, as competências infocomunicacionais podem ser determinantes. Por exemplo, fazer *bullying* por redes sociais pode ser tão danoso quanto não se manifestar em questões importantes. Todos os dias nas redes sociais circulam informações falsas e outras importantes, boatos vazios e questões relevantes. Portanto, não se trata apenas de avaliação da informação (recebida), trata-se também de avaliação da comunicação (emitida e intercambiada) e, portanto, da responsabilidade de cada um enquanto distribuidor, produtor e colaborador em rede.

Esta sociedad actual cuenta efectivamente con un componente tecnológico muy fuerte, pero además exige unas formas diferentes de participar, comunicarse y colaborar en la red, características [...] que modifican sustancialmente las llamadas competencias informacionales. (FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, 2012, p. 19)

Esse contexto brevemente tratado já evidencia uma carência de educação para a informação, porque alguns tipos de desinformação, como as *fake news*, só ganham espaço porque as pessoas não costumam comparar fontes, checar a veracidade ou já não se importam com isso. Quando o sujeito sabe utilizar diversas fontes de informação, tem habilidade para manusear ferramentas de checagem e, principalmente, adquire consciência da importância que isso tem, lidar com informação torna-se algo rotineiro e amigável. Essa, contudo, não é a realidade geral entre os brasileiros. Por isso, precisamos – toda a sociedade, mas em especial, profissionais da informação – promover competências infocomunicacionais, além do que já vem sendo feito por famílias e escolas.

Perrotti (2016) propõe o neologismo “Infoeducação” em uma perspectiva formativa para a informação e, portanto, muito aproximada do que chamamos no parágrafo anterior de “educação para a informação”. Nas palavras dele:

Mais que fixar-se somente em habilidades e procedimentos metodológicos esvaziados de conteúdos, a infoeducação pretende oferecer, portanto, chaves, bússolas cognitivas que permitam aos navegantes não só navegar, mas apropriar-se crítica e criativamente da cultura da informação, escolher caminhos e não simplesmente percorrer com eficácia tramas culturais cujos sentidos lhes escapam ou lhes são alheios (PERROTTI, 2016, p. 11).

Vale lembrar que o conceito de apropriação se contrapõe à mera assimilação de modos de fazer ou memorização de conteúdos. Apropriar-se é construir sentido, conferindo significado a algo a partir de sua leitura de mundo em confronto com o contraditório, as visões diferentes. Em tempos de bolha informacional, na qual as pessoas recusam informações que confrontam seus preconceitos, o conceito de apropriação tem seu valor destacado: não basta saber ler, compreender e compartilhar uma mensagem porque ela reforça minha visão de mundo. A apropriação demanda postura ativa perante o conteúdo e o mundo. É, portanto, ato reflexivo, crítico e criativo perante a cultura informacional.

Para profissionais que trabalham com informação – a quem este livro é dirigido – além da demanda social resumida nos parágrafos anteriores, há uma busca do mercado por profissionais que atuem nesse aspecto formativo. Cada vez mais esses profissionais são convocados a atuar e orientar quanto à curadoria de dados institucionais, quanto ao uso saudável de redes sociais, quanto aos direitos autorais e propriedade intelectual. Não são exatamente novas demandas se considerarmos que o escopo de atuação desses profissionais sempre foi a gestão da informação para a promoção do seu uso. Talvez a mudança principal esteja no peso que essa “promoção do uso” ganhou. Tradicionalmente, os bibliotecários, por exemplo, gastam a maior parte do seu tempo gerindo informação – classificando, indexando,

catalogando –, atividade de muita importância para a recuperação da informação. Contudo, se as fontes que as pessoas estão utilizando, cada vez mais, prescindem das bibliotecas, talvez faça sentido dirigir mais tempo e energia para o outro pêndulo: o da promoção.

Poder-se-ia dizer que esta promoção do uso da informação já está presente na Educação de Usuários, uma prática tradicional na atuação de bibliotecários. É uma verdade parcial, contudo. De um lado, é preciso reconhecer que a Educação de Usuários forneceu alguns subsídios teóricos e metodológicos – sobre aprendizagem, por exemplo – que foram aproveitados e incorporados pela Competência em Informação. Por outro, a Educação de Usuários esteve sempre mais ligada à formação de pessoas para usar a biblioteca e seus recursos, em detrimento do uso da informação de forma mais ampla ou fora do escopo da biblioteca (SILVA; NUNES; TEIXEIRA, 2021).

A promoção do uso da informação hoje certamente implica em educar para a informação em todos os seus formatos, perspectivas e fontes. Há diversas formas de desenvolver essa educação, desde aquelas engendradas no seio das famílias e escolas, como exemplificamos anteriormente, até as iniciativas de organizações não governamentais voltadas para a educação digital. A promoção de competências infocomunicacionais é apenas uma das formas de educar para a informação. Na acepção deste livro, entretanto, educar para a informação remete à promoção de competências infocomunicacionais para que as pessoas façam um uso crítico e saudável da informação. Em acordo com Perrotti (2016, p. 27), acreditamos que “cabe aos profissionais da informação configurar dispositivos que sejam educativos, no sentido formativo não meramente instrucional.”

Quanto ao uso crítico e saudável, a perspectiva é aplicar a pedagogia crítica de Paulo Freire, ou seja, incentivar ao longo de toda e qualquer prática, a reflexão-ação: o que implica o consumo deste ou daquele conteúdo? O que está dito e o que está subentendido? O que

está nas entrelinhas? Qual a minha responsabilidade sobre o que estou disseminando? E se me calo ou sou conivente, isso tem implicações?

No pensamento pedagógico contemporâneo, o ensino deve estar relacionado a uma visão de aprendizagem onde o estudante é um sujeito ativo e reflexivo. Ao professor cabe criar um contexto estimulante à busca e uso de informações em diferentes situações, em que o aluno é incentivado a criar e resolver problemas junto com outros, aprendendo pela ação e reflexão (LANDØY; POPA; REPANOVICI, 2020).

E isso nos leva a uma das principais razões por que a promoção de competências infocomunicacionais está no cerne de uma sociedade saudável: a capacidade de questionamento e reflexão é fundante na formação do cidadão. Um sujeito que recebe uma educação para a informação que o leve a compreender o mundo que o cerca e as suas relações com ele, que é capaz de dialogar e questionar suas próprias verdades, está em condições de mudar a sua realidade, porque já não a percebe como estática ou dada, mas como uma realidade em transformação (FREIRE, 2019)

Enquanto o sectário de direita, fechando-se em 'sua' verdade, não faz mais do que o que lhe é próprio, o homem de esquerda, que se sectariza e também se encerra, é a negação de si mesmo. Um, na posição que lhe é própria; o outro, na que o nega, ambos girando em torno de 'sua' verdade, sentem-se abalados na sua segurança, se alguém a discute. Daí que lhes seja necessário considerar como mentira tudo o que não seja a sua verdade. 'Sofrem ambos da falta de dúvida' (FREIRE, 2019, p. 17-18, grifos do autor)

Embora o trecho acima tenha sido originalmente escrito em 1968, nunca esteve tão atual. Se a promoção de competências infocomunicacionais puder inocular a dúvida e, a partir dela, o questionamento, e então a reflexão que leva à ação consciente, um passo importante será dado na formação de cidadãos, ou, em outras palavras, sujeitos infocomunicacionais.

## QUEM SÃO OS SUJEITOS INFOCOMUNICACIONAIS?

Parte da justificativa em torno da promoção das competências infocomunicacionais diz respeito à compreensão de quem é esse sujeito. Tradicionalmente, a área de Ciência da Informação, bem como outras, como a Informática, se referiram a ele por “usuário”. No escopo das bibliotecas *emporium* (PERROTTI, 2016), ou dos primeiros sistemas de informação, fazia sentido: o usuário é aquele que usa: o livro, o sistema, a informação. Mas já com a emergência da Web social, este termo se mostrou insuficiente, porque as pessoas são, além de usuárias, produtoras. Alvin Toffler sugeriu “prossumidor”. Há outras propostas, como interagente, protagonista, entre outras. Foge ao propósito deste livro buscar a propriedade de um ou outro termo. Vamos, contudo, investir na proposta da construção de um sujeito infocomunicacional, em concordância com o prisma apresentado por Dudziak (2003, p. 30): “[...] considerar a dimensão social e ecológica do aprendiz, percebendo-o não mais como usuário, nem tampouco como indivíduo, antes como sujeito, que é o indivíduo enquanto ator social, cidadão.”

Rendón-Rojas e García-Cervantes, em 2012, defenderam o uso do termo sujeito informacional, considerando a realidade do cenário informacional e levando em conta aspectos sociais e comunicacionais como a inter-relação entre as pessoas e o viver em comunidade. Coadunamos com essa perspectiva, mas optamos pelo uso do termo sujeito infocomunicacional, uma vez que o cenário atual alargou as relações e propiciou uma maior interação, a participação em mídias sociais e a colaboratividade. Assim, adicionamos à essa concepção outros aspectos que são próprios da comunicação ao compreendermos que esse sujeito é um agente informacional e comunicacional que interage, participa de mídias sociais, produz e aprende de forma colaborativa a partir da informação.

Uma educação que promova as competências infocomunicacionais, portanto, é estratégica para formar esse sujeito: cidadãos capazes de decidir de que informação necessitam, que sejam ativos na produção de conhecimento e cultura, e conscientes das intervenções que desejam. Como diz Perrotti (2016, p. 14): “O horizonte da infoeducação não é o do consumo, mas o da apropriação e da criação cultural.” Trata-se de uma educação que avança do desenvolvimento de competências para fazer algo – como lidar com os diversos conteúdos (informação) e relacionar-se com pessoas (comunicação) – para competências metacognitivas no sentido de não só saber fazer, mas decidir quando e por que fazer.

Jacobson, Mackey e O'Brien (2021) propõem o metaletramento como uma abordagem que além dos aspectos cognitivos e comportamentais – tratados no escopo da competência em informação –, enfatiza os aspectos metacognitivos e afetivos. Sob a perspectiva da promoção de competências infocomunicacionais, o metaletramento contribui ao destacar a necessidade de não só avaliar a informação, mas refletir sobre os próprios preconceitos e sentimentos perante um conteúdo ou uma mensagem.

Essa perspectiva metacognitiva coaduna-se com a competência crítica em informação:

[...] ainda sem uma definição única e referendada, pode-se dizer que competência crítica em informação é uma linha de estudos que: a) critica visões, pesquisas ou projetos ideologizantes de competência em informação; b) integra elementos da teoria crítica da sociedade e da pedagogia crítica (de Paulo Freire) em suas reflexões e práticas, e; c) se propõe a combater os efeitos nefastos do capital sobre a circulação de informação na sociedade. [...] Ao integrar essas três dimensões, o conceito de competência crítica em informação engloba reflexão, crítica e ação (DOYLE, 2018, p. 27).

Assim, enquanto a promoção da competência de compreender a informação, por exemplo, foca em entender uma mensagem, um conteúdo; a competência crítica em informação vai estimular o sujeito a não

apenas compreender a informação, mas também questionar o conteúdo, ocupando-se “[...] também de uma análise que transcenda a realidade a partir de suas condições imanentes e descubra que as coisas poderiam ser de outra forma – mas não são.” (BEZERRA, 2019, p. 27)

Outro exemplo: ao promover a avaliação da informação, a ação deve considerar aspectos cognitivos – ensinar a checar fontes, comparar informações etc. –, mas também ajudar os sujeitos a reconhecer aspectos afetivos e comportamentais: refletir diante dos próprios comportamentos e crenças. Como nenhuma informação é neutra – porque sempre é gerada dentro de um contexto, com uma intenção e direcionada a um público ou recepção – a competência crítica em informação pressupõe sujeitos que reconhecem a informação não como expressão da realidade, mas como uma representação desde a perspectiva de alguém, com seus valores e crenças. “Que os indivíduos competentes em informação saibam lidar criticamente com a informação disponível e usá-la de maneira reflexiva como meio de facilitar a criação de espaços democráticos [...]” (SILVA; NUNES; TEIXEIRA, 2021, p. 200).

O “pensamento reflexivo” – termo originalmente cunhado por John Dewey – diferencia-se da forma rotineira de pensar, pois é estimulado por um estado de dúvida que leva à pesquisa. Sob o princípio do pensamento reflexivo, por exemplo, não basta a autoridade da fonte como critério de fiabilidade de uma informação: “A dúvida sistemática também exige a averiguação cuidadosa da racionalidade do argumento em questão.” (BEZERRA; SCHNEIDER; BRISOLA, 2017, p. 9).

Fessler e colegas (2021) também propõem a reflexão como método de aprendizagem. De acordo com as autoras, a aprendizagem reflexiva é a reavaliação consciente de experiências passadas com o objetivo de aprender com elas. Assim, o estudante é estimulado a explorar sua experiência de aprendizagem, refletindo não só sobre as atividades intelectuais, mas também afetivas, a fim de levar a novas compreensões e apreciações sobre a temática em curso.



Vale lembrar ainda que a conformação do sujeito infocomunicacional sofre influência de seu contexto. Embora as competências sejam singulares, do indivíduo, elas são fortemente impactadas pelas características do entorno social deste indivíduo, como a valorização que é dada ao uso das tecnologias, ao compartilhamento de informações, à atuação em rede e ao uso ético da informação. A importância atribuída às competências poderá contribuir ou limitar o seu desenvolvimento. Da mesma forma, um único sujeito pode ser agente de mudança em seu grupo. Assim, a relevância de que a promoção de competências infocomunicacionais atinja também o aspecto atitudinal – além de conhecimentos e habilidades – na formação de um sujeito também fomentador da educação para a informação em sua comunidade.

## CONCLUSÕES

Vamos retomar a questão norteadora deste capítulo: por que promover competências infocomunicacionais?

Após mais de 20 anos de internet comercial no Brasil, é evidente que o maior acesso não repercutiu no melhor uso da informação. Além da desigualdade de acesso físico, somam-se as dificuldades suscitadas por uma sociedade fraturada em classes, onde as pessoas não têm as mesmas oportunidades de acesso ao capital cultural e educativo. Parafraseando Caldeiro-Pedreira e Aguaded Gómez (2015), a falta de recursos se soma à carência de uma consciência autônoma, o que dificulta desde a compreensão da informação até a construção de uma opinião própria. Assim, longe de refletir, os sujeitos se limitam a reproduzir comportamentos observados nas mídias (de massa ou sociais), condicionando seus modos de pensar e atuar.

Deste modo, cientes de que a onipresença de mídias e a diversidade de fontes de informação e comunicação não repercutem na

geração de consciência crítica, acreditamos que a atuação educativa de profissionais de informação pode fornecer uma chave importante para a busca de equanimidade social.

Sob a perspectiva de atuação profissional, a educação para a informação representa um amplo campo de possibilidades para o bibliotecário. Primeiro porque em diferentes segmentos – por faixa etária, por área de atuação etc. – todos necessitam de algum tipo ou nível de educação para a informação. Segundo porque, embora existam outros profissionais que medeiam a informação, o bibliotecário parece ser um dos mais próximos do sujeito, ou seja, conhece suas necessidades e comportamentos de perto, e, portanto, pode customizar uma formação dedicada a pequenos grupos. Por último – mas sem pretensão de esgotar os argumentos – a biblioteca tradicional passa por um momento de questionamento, dada a diversidade e facilidade de acesso a outras fontes de informação. Essa suposta ameaça ao espaço de atuação profissional pode bem significar uma oportunidade de repensar o perfil e o papel do bibliotecário. Se o seu objeto de trabalho é de fato a informação e não o livro, se essa informação extrapolou os limites da biblioteca, talvez o foco deva se deslocar de gerir a informação para *educar* para gerir a informação e sua comunicação em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Novos desafios epistemológicos para a ciência da informação. **Palavra Clave**, La Plata, v. 10, n. 2, p. e116-e116, 2021. Disponível em <https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCe116> Acesso em: 21 jun. 2021.

BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; BRISOLA, Anna. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 27, n. 1, 2017. Disponível em: [https://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2017/05/pdf\\_38ddbfa-b4c\\_0000023134.pdf](https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2017/05/pdf_38ddbfa-b4c_0000023134.pdf)

BEZERRA, Arthur C.; SCHNEIDER, Marco; PIMENTA, Ricardo M.; SALDANHA, Gustavo. S. **iKritika**: estudos críticos em informação. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

BORGES, Jussara. Competências Infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/issue/view/2010/showToc>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRANDÃO, Gleise; SANTOS, Jaíres O.; BORGES, Jussara. Comportamento infocomunicacional: um diagnóstico entre estudantes para a promoção de competências infocomunicacionais. **Informação & Informação (Online)**, Londrina, v. 25, p. 670-696, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/38563/pdf>

CALDEIRO PEDREIRA, Mari Carmen; AGUADED GÓMEZ, Ignacio. Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)**, Santiago de Surco, v. 9, n. 1, p. 37-56, 2015. Disponível em: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/379>

DOYLE, Andréa. Ideologia e competência crítica em informação: um olhar para movimentos de Biblioteconomia crítica. **Folha de Rosto**, Juazeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 25-33, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/274>. Acesso em: 18 dez. 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>. Acesso em: 18 dez. 2019.

FESSL, Angela *et al.*, Concept and development of an information literacy curriculum widget. *In*: BOTTE, Alexander *et al.* **Learning Information Literacy across the Globe**. Frankfurt am Main, May 10th 2019. 2021. Disponível em: [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?la=en&source\\_opus=17670](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?la=en&source_opus=17670) 21 Jul. 2021.

FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, Nieves G. Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. **Revista Española de Documentación Científica**, Madrid, v. 35, n. Monográfico, p. 17-45, 2012. Disponível em: <https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/743/824>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

JACOBSON, T.; MACKEY, T.; O'BRIEN, K. Developing metaliterate citizens: designing and delivering enhanced global learning opportunities. *In*: BOTTE,

Alexander; LIBBRECHT, Paul.; RITTBERGER, Marc. **Learning Information Literacy across the Globe**. Frankfurt: DIPF, 2021. p. 74-89. Disponível em: [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=17886](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17886) Acesso em: 21 jul. 2021.

HELLER, Bruna; JACOBI, Greison; BORGES, Jussara. Por uma compreensão da desinformação sob a perspectiva da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 49, n. 2, 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5196>. Acesso em: 26 ago. 2021.

LANDØY, Ane; POPA, Daniela; REPANOVICI, Angela. **Collaboration in designing a pedagogical approach in information literacy**. [S. l.]: Springer Nature, 2020.

PERROTTI, Edmir. Infoeducação: um passo além científico-profissional. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 04-31, jul./dez. 2016. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28314> Acesso em: 21 jul. 2021.

RENDÓN-ROJAS, Miguel Ángel; GARCÍA CERVANTES, Alejandro Luis. El sujeto informacional en el contexto contemporáneo. Un análisis desde la epistemología de la identidad comunitaria-informacional. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 30-45, jan./abr. 2012.

SETZER, V. W. Dado, informação, conhecimento e competência. **DataGrmaZero**, v. 0, n. 0, 1999. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/7327>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, Carlos Robson Souza; NUNES, Jefferson Veras; TEIXEIRA, Thiciane Mary Carvalho. Do conceito de informação ao discurso sobre competência em informação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 185-205, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/158094/167495>



**PARTE**

**2**

# 3

Jussara Borges

## **A INFORMAÇÃO E A COMUNICAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.234.53-62](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.234.53-62)

## INTRODUÇÃO

Em 2019, o documentário [Privacidade Hackeada](#) demonstrou como as informações que nós produzimos e disponibilizamos estão sendo utilizadas para vender produtos, eleger políticos e moldar comportamentos. Embora isso não seja exatamente uma novidade, já que a noção de que “informação é poder” é bem conhecida, é verdade que apenas recentemente começamos a nos dar conta do quanto a nossa informação está sendo utilizada como um ativo.

Para algumas empresas isso é tão evidente a ponto de a Amazon, por exemplo, comprar a Whole Foods – uma das maiores redes de supermercados dos Estados Unidos – para ter acesso aos dados comportamentais do consumidor: o que consomem, quando compram, quanto gastam, como pagam, onde moram, que marca preferem etc. É improvável que a Amazon esteja interessada em apenas expandir sua carteira de negócios, o grande ativo adquirido da Whole Foods são os dados que acumula dos clientes.

Esse grande volume de dados que hoje são produzidos ou coletados das pessoas – nem sempre de maneira legal e ética – estão sendo trabalhados por inteligência artificial que está aprendendo sobre preferências e comportamentos a ponto de indicar produtos e serviços que nem sabíamos que queríamos.

Por seu cunho social e humanístico, o bibliotecário – um dos profissionais especialistas em informação – tem responsabilidade fundamental neste contexto: de um lado compreendendo esse universo informacional, suas perspectivas, oportunidades e perigos; de outro formando sujeitos informacionalmente competentes para atuar nesse contexto. Se a informação é um ativo – econômico, social, político – na contemporaneidade, as pessoas precisam de formação para lidar com esse ativo. Este livro entende que aqui reside um papel chave para os bibliotecários: educar para a informação.

A [Unesco](#) vem defendendo que a alfabetização do século XXI deve incluir a capacidade de lidar eficazmente com a informação e as mídias – Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) –, porque é a formação necessária para cidadãos tomarem decisões – sobre saúde, educação, política etc. – baseados em informação e diálogo. Este livro segue esta abordagem, levando os leitores a uma compreensão crítica e reflexiva da informação e da comunicação, permitindo aproveitar os ambientes digitais para aprender, participar, colaborar e produzir conteúdos.

De origem norte-americana, [information literacy](#) poderia ganhar uma tradução próxima a “alfabetização informacional” em português. Os espanhóis, por exemplo, optaram por *alfabetización informacional* e os portugueses por “literacia da informação”. No Brasil, houve um período de discussão e dissenso quanto à nomenclatura: se alfabetização, se letramento, se fluência, tendo predominado a expressão “competência em informação”. O conceito sob a expressão, no entanto, permaneceu pouco alterado ao longo do tempo: a competência em informação relaciona-se à capacidade de identificar que determinada situação pode ser solucionada com informação, saber onde buscá-la (conhecer fontes adequadas), identificar o que é relevante, pertinente e atual, analisar a veracidade e aplicá-la para resolver a situação que deu origem ao processo.

Contudo, a aceleração do fluxo informacional tem propiciado que muitas vezes a informação de que se precisa não chegue a ser registrada, ela está com seu criador ou transmissor, ou seja, com pessoas. Assim, as já clássicas competências em informação – saber buscar, avaliar e gerir informação – continuam importantes e pertinentes, mas é necessário acrescentar competências para interagir, para relacionar-se, ou, como chamamos aqui, competência em comunicação. A convergência e inter-relação entre competências em informação e em comunicação leva à expressão “[competências infocomunicacionais](#)” (BORGES, 2013).

As duas áreas – Informação e Comunicação – têm fronteiras tênues e permeáveis. Neste capítulo, vamos compreender a correlação,



mas também a distinção entre esses conceitos; e como essa compreensão repercute na atuação de profissionais que querem atuar na educação para a informação. Na próxima seção vamos nos dedicar ao conceito de informação e outros dois conceitos que gravitam no seu entorno: dado e conhecimento.

## DADOS, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Durante os 11 anos que atuei como professora na Universidade Federal da Bahia (UFBA), promovi diversas vezes uma experiência em sala de aula utilizando um chimarrão. O chimarrão é uma bebida tradicional entre os gaúchos, mas para os baianos é algo sobre o que “ouviram falar”. Distribuía, então, três conjuntos de apetrechos necessários para se fazer um chimarrão – cuia, bomba, erva-mate e água quente – para três voluntários. O primeiro recebia o conjunto sem qualquer instrução; o segundo era orientado a ler as [instruções de como fazer um chimarrão](#), que comumente estão na embalagem de erva-mate; ao terceiro eu mesma ensinava a fazer um chimarrão e ele tinha a oportunidade de “treinar” com minha orientação. Neste primeiro momento, os três ficavam incomunicáveis entre si e com os colegas. Em seguida, era-lhes pedido que fizessem um chimarrão diante da turma.

Como vocês podem imaginar, era uma experiência trágica para o primeiro voluntário: sem qualquer pista ou orientação, era comum que ele tentasse visualizar o que o colega ao lado estava fazendo, numa busca desesperada por [qualquer informação](#). A verdade é que ele tinha somente dados: a cuia, a bomba, a erva-mate e a água, mas sem conseguir conectá-los o resultado costumava ser ou um bloqueio completo, uma paralisia total diante do solicitado, ou fazer qualquer coisa, o que resultava em tudo, menos um chimarrão. O segundo voluntário, que tinha a receita do chimarrão, esforçava-se em seguir os passos –

ele tinha a informação de como proceder! –, mas invariavelmente não conseguia manter o “morrinho” de erva-mate na lateral e não conseguia fixar a bomba na erva. O terceiro saía-se muito melhor. Tendo ouvido minhas orientações, visto uma demonstração, dialogado para tirar dúvidas – informações em diferentes formatos –, realizado uma tentativa e experimentado um chimarrão pronto, ele tinha desenvolvido um nível inicial de conhecimento ao colocar em prática as informações que havia recebido.

Esse experimento ajuda-nos a perceber que a aplicação de dados, informação e conhecimento gera produtos e resultados diferentes. Por outro lado, o mesmo experimento também nos leva a identificar a correlação entre os conceitos, porque, por exemplo, nosso segundo voluntário teve a chance de construir sentido para os objetos à sua frente: ao ler as instruções, ele entendeu para que servia cada um dos apetrechos. Podemos então definir informação como uma abstração que representa algo significativo para alguém (SETZER, 1999). Para ilustrar: um demonstrativo contábil é certamente informação para um contador, que é capaz de compreender aquela sucessão numérica, mas não passa de dados – números, símbolos, signos – para uma pessoa leiga no assunto.

Conhecimento, por sua vez, é um passo além: é uma abstração interior, pessoal, e construída a partir da experiência única de cada pessoa que, a partir da interligação de conceitos diversos, é capaz de criar algo novo. O conhecimento é, portanto, um estágio qualitativamente superior ao uso da informação. Provoca alterações no estado cognitivo do indivíduo, isto é, no seu estoque mental de saber acumulado, proveniente de uma interação positiva com uma estrutura de informação. Essa modificação altera o seu saber, porque acrescenta novo saber ou porque sedimenta um saber já estocado ou, ainda, porque modifica um saber anteriormente estocado. Se nenhuma alteração ocorrer no indivíduo, não aconteceu a apropriação da informação e, portanto, não se efetivou a relação informação/conhecimento (BARRETO, 1996).

Assim, informação e conhecimento, embora conceitos distintos, são complementares, pois da mesma forma que informação pode ser fruto de um conhecimento acumulado e explicitado por outrem, o conhecimento pode ser fruto de informação apropriada (SIRIHAL; LOURENÇO, 2002).

Portanto, o grande volume de dados que hoje circula na Internet depende da capacidade de compreensão humana para que se constitua em informação. Assim como a quantidade de títulos de uma biblioteca não equivale ao conhecimento gerado ou mantido pela instituição, no contexto digital fica ainda mais explícito que quantidade não é qualidade, ao contrário: “Em um ambiente onde os usuários estão sobrecarregados de informação, estar apto a analisar, julgar, avaliar e interpretar informação e contextualizá-la torna-se uma habilidade crucial.”<sup>1</sup> (ROMANI, 2009, p. 21, tradução nossa)

O que faz a diferença é a capacidade das pessoas de construir sentido a partir de dados e gerar conhecimento dentro de cada contexto. Nisto incidem as competências infocomunicacionais. E por falar em infocomunicação, cadê a comunicação nisso tudo? Ou será que informar e comunicar são a mesma coisa?

## INFORMAR E COMUNICAR SÃO A MESMA COISA?

Vamos considerar as duas mensagens: “Informo que a pauta de nossa reunião foi alterada para incluir a discussão do curso de Competências.” E “comunico que a pauta de nossa reunião foi alterada para incluir a discussão do curso de Competências.” No dia a dia as

1 Tradução livre de: “In an environment where users are overload with information being able to analyse, judge, evaluate and interpret information and placing it in context becomes a crucial skill.”

duas expressões – informar e comunicar – são usadas como quase sinônimos e, de fato, é preciso concordar que assumiram sentidos comuns na compreensão compartilhada.

Contudo, um olhar mais apurado, leva-nos a observar que “comunicar” é mais exigente; demanda, minimamente, a construção de relações entre os interlocutores: enquanto a informação exige a produção de sentido a partir de dados, a comunicação exige a produção de relações a partir da informação (MUCCHIELLI, 1998).

Assim, quando uma biblioteca anuncia em seu site que todos os empréstimos serão automaticamente renovados enquanto perdurar o período de isolamento social decorrente da pandemia de covid-19, ela está informando. Contudo, se a biblioteca deseja interagir com o sujeito, por exemplo, auxiliando no uso de acervos digitais durante o período de atendimento remoto, ela terá de estabelecer um canal de comunicação – e-mail, chat, mídias sociais etc. –, estar preparada para o diálogo – responder aos contatos, usar uma linguagem adequada etc. – e construir uma relação de reciprocidade com o sujeito:

[...] a mensagem necessita de um *contexto de referência*, que precisa ser acessível ao receptor. [...] É necessário ainda um *código comum* ao emissor e ao receptor e finalmente, um contato, isto é, um *canal* físico ou uma conexão virtual e uma *atitude psicológica* entre o emissor e o receptor que os capacitem a entrar e a permanecer em contato (BARRETO, 2009, p. 1, grifos nossos).

Dessa forma, uma vez estabelecida a comunicação, ainda é necessário mantê-la: ouvir, entender o lugar de fala do interlocutor, compreendê-lo em seu contexto – ideológico, cultural, religioso etc. – e a partir disso retroalimentar o diálogo numa dança de idas e vindas que exige ajuste contínuo de todas as variáveis acima grifadas: contexto de referência, código comum – ajuste da linguagem –, canal de comunicação e atitude psicológica.

A compreensão de comunicação neste capítulo, portanto, segue o viés social, ou seja, não se restringe à transmissão de informação entre um polo emissor e um polo receptor, mas à interação entre os sujeitos sociais, onde a relação é tão importante quanto a informação (conteúdo) que circula entre eles. Como diz Wolton (2006, p. 175): “Comunicar não é apenas produzir e distribuir informação, é também ser sensível às condições nas quais o receptor a recebe, aceita, recusa, remodela em função das suas escolhas filosóficas, políticas, culturais.”

Essa compreensão parece fundamental em um contexto em que as bibliotecas têm recebido inúmeros questionamentos sobre sua [sustentabilidade](#) em razão da disponibilidade de informação supostamente livre e *on-line*. Historicamente as bibliotecas atuam na mediação entre informação e conhecimento, auxiliando as pessoas a desenvolver sentido e novos significados para avançar na construção do conhecimento. Se as pessoas hoje trabalham, estudam e atuam no ciberespaço, é aí que devemos atuar, em uma atitude proativa de aproximação, de interação e, portanto, de comunicação.

Será que o *site* e as mídias sociais da biblioteca em que atuam são espaços de comunicação? Ou apenas transmitem informações? Como posso fortalecer a relação com o público?

## CONCLUSÃO

Com a emergência das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no final do século passado muitas iniciativas se voltaram à alfabetização digital. De fato, considerando-se o volume e variedade de informações em ambientes digitais, o domínio de ferramentas de acesso e gestão dos conteúdos se coloca como um pré-requisito à atuação de profissionais de informação (CATTS; LAU, 2008). Claro está

que as pessoas podem empregar competências infocomunicacionais independentemente das TIC, mas é inegável o papel que assumiram na sociedade como mediadoras da informação e da comunicação.

Por isso, neste livro, em geral, nos referimos às competências infocomunicacionais em ambientes digitais. Contudo, não se deve confundir essas competências com habilidades digitais. Essas habilidades para operar recursos e sistemas são subjacentes, mas insuficientes. Analogicamente, seria o mesmo que confundir a habilidade de utilizar uma caneta com a competência de redigir textos. Assim, se o digital é o ambiente de atuação, as competências em seu aspecto mais comunicativo, social e informativo são o foco de análise (BORGES, 2018).

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Aldo. A eficiência técnica e econômica e a viabilidade de produtos e serviços de informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 25, n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.ibict.br/cionline>. Acesso em: 10 nov. 1999.

BARRETO, Aldo. Mediações digitais. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, v. 10, n. 4, ago. 2009.

BORGES, Jussara. **Participação política, internet e competências infocomunicacionais**: evidências a partir de organizações da sociedade civil de Salvador. Salvador: Edufba, 2013.

BORGES, Jussara. Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/issue/view/2010/showToc>. Acesso em: 13 abr. 2018.

CATTS, Ralph; LAU, Jesus. **Towards information literacy indicators**. Paris: Unesco, 2008.

MUCCHIELLI, Alex. **Les sciences de l'information et de la communication**. 2. ed. Paris: Hachette, 1998.

ROMANI, Juan Cristobal Cobo. **Strategies to promote the development of E-competencies in the next generation of professionals: european and international trends.** Cardiff: Cardiff University, 2009.

SIRIHAL, Adriana Bogliolo; LOURENÇO, Cíntia de Azevedo. Informação e conhecimento: aspectos filosóficos e informacionais. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 12, n. 1, 2002.

WOLTON, D. **É preciso salvar a comunicação.** Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2006.

# 4

Greison Jacobi

## **FONTES, BUSCA E SELEÇÃO DA INFORMAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.63-70



## INTRODUÇÃO

As fontes de informação estão em todos os lugares. É algo tão presente nas nossas vidas que não as notamos. Praticamente tudo é ou pode ser uma fonte: quando jogamos no celular, quando assistimos a uma *live* do artista preferido ou maratonamos uma série na TV estamos acessando as fontes de informação e satisfazendo nossas necessidades informacionais.

Quando conhecemos os variados tipos de fontes passamos a entender e a dar importância a cada uma delas. Percebemos quais delas são as mais relevantes para cada necessidade informacional que possuímos. Ao cientista da informação, conhecê-las é essencial, porque elas contribuem na tomada de decisão quanto à seleção da informação buscada. As buscas realizadas nas fontes corretas trazem resultados relevantes, significativos e também fidedignos para a pesquisa.

## FONTES DE INFORMAÇÃO

Até o final dos anos 1990, fontes de informação eram sinônimo de formato impresso, mas com a evolução da [internet e das Tecnologias de Informação e de Comunicação \(TIC\)](#), isso atingiu um novo patamar, onde fonte de informação também passou a ser “[...] sinônimo de recursos informacionais disponíveis no formato digital.” (RODRIGUES; BLATTMANN, 2011, p. 48). A fonte de informação é tudo o que gera ou veicula informação, que responde a uma necessidade informacional demandada por uma pessoa. Isso também inclui produtos e serviços de informação, pessoas (ou uma rede de pessoas), *softwares*, meios digitais, *sites* e portais (RODRIGUES; BLATTMANN, 2011).

Fontes de informação também são os registros usados durante a vida, que possibilitam ampliar a visão do mundo onde se vive e

sobre as coisas em sua volta. No campo científico, são aquelas que nos dão acesso ao conhecimento sobre um assunto, uma área ou uma pesquisa de nosso interesse, nos permitindo criar e recriar novos conteúdos. As fontes de informações são referências sobre o que está registrado e disponível ao ser humano, possibilitando reinventar ou compreender melhor seu objeto de estudo (ARAÚJO; FACHIN, 2015). Estes são alguns exemplos do que se pode entender por fontes de informação, haja vista que o conceito de fontes de informação não possui uma definição limitada (ZATTAR, 2017).

Hoje, com Instagram, Facebook, Twitter e outras mídias sociais, postar uma foto ou tuitar um acontecimento para registrar uma informação é completamente natural. Essas mídias passam a receber milhares de informações, registram marcos do cotidiano e, por isso, são importantes [fontes de informação](#) na atualidade.

As fontes de informação possuem tipologias quanto à procedência ou origem da informação: pessoais – quando as pessoas fornecem informação –, institucionais – documentos que fornecem informações sobre uma instituição<sup>2</sup> – e documentais – documentos elaborados com a intenção de transmitir uma informação e/ou objetos que assumem a função de transmitir informação.

Também existem categorias conforme a proximidade com a fonte de origem: fontes [primárias, secundárias e terciárias](#):

- a. Fontes primárias: são o produto de informação elaborado pelo autor, como livros, artigos, teses e dissertações, fotos e outros tipos de informações originais publicados nas próprias mídias sociais etc.;
- b. Fontes secundárias: são aquelas que remetem o sujeito para as fontes primárias, como é o caso de bibliografias, dicionários, enciclopédias, artigos de revisão, entre outros;

2 Gerados pela própria instituição.

- c. Fontes terciárias: guiam o sujeito para as fontes primárias e secundárias e, por isso, elas são os catálogos de catálogos de bibliotecas, as bibliografias de bibliografias, entre outros.

De maneira geral, as fontes primárias contêm principalmente novas informações, interpretações e fatos desconhecidos, as secundárias contêm informações sobre os documentos primários, e as terciárias ajudam o usuário na pesquisa das fontes primárias e secundárias (GROGAN, 1970; RODRIGUES; BLATTMANN, 2011).

No que tange às fontes de informação organizacional (CHOO, 2003), que abordam a informação como um elemento característico de quase tudo o que uma organização faz, existem quatro características: externas e pessoais; externas e impessoais; internas e pessoais; e internas e impessoais (Quadro 1).

**Quadro 1 – Categorias de fontes de informação organizacional**

Externas e pessoais	Externas e impessoais	Internas e pessoais	Internas e impessoais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clientes;</li> <li>• Concorrentes;</li> <li>• Contatos comerciais/profissionais;</li> <li>• Funcionários de órgãos governamentais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornais;</li> <li>• Periódicos;</li> <li>• Publicações governamentais;</li> <li>• Rádio;</li> <li>• Televisão;</li> <li>• Associações comerciais e industriais;</li> <li>• Conferências;</li> <li>• Viagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superiores hierárquicos;</li> <li>• Membros da diretoria;</li> <li>• Gerentes subordinados;</li> <li>• Equipes de funcionários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorandos e circulares internos;</li> <li>• Relatórios e estudos internos;</li> <li>• Biblioteca da organização;</li> <li>• Serviços de informação eletrônica.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Choo (2003).

Outros autores (MARTIN, 2013; PÁEZ URDANETA, 1990) também trazem outras classificações e definições para fonte de informação, cada qual com sua particularidade e de acordo com sua área do conhecimento. No entanto, todos têm um ponto em comum: que fonte de informação é o local – seja ele físico ou digital – ou alguém que armazena ou detém

a informação e que ao ser acessada, processada e assimilada pode gerar algum tipo de conhecimento, sendo sua característica principal contribuir no aprendizado intelectual ou pessoal do indivíduo.

Trazendo estas definições de fontes de informação e percebendo que elas têm importância no rastreamento de uma informação acessada, onde o tipo de uma fonte tem um peso significativo na qualidade da informação, chegamos nas buscas, seleções e usos das fontes.

## BUSCA, SELEÇÃO E USO DAS FONTES

Quando buscamos uma informação, devemos selecionar e recorrer à fonte que melhor satisfaça a necessidade da pesquisa. Cada tipo de informação exige uma fonte distinta. Por exemplo, quando se deseja verificar a existência de um livro na biblioteca, o catálogo daquela instituição é a melhor fonte a ser consultada; quando se deseja saber sobre a história de vida de uma pessoa “X”, é muito importante verificar se a fonte consultada é a detentora da realidade, e para este caso, nada melhor do que a própria pessoa “X” falar sobre si (fonte primária). Mas nem sempre isso é possível, nesta situação precisamos encontrar fontes alternativas, mas que ainda assim sejam capazes de satisfazer a nossa necessidade e também serem consideradas fontes confiáveis e que conviveram com a pessoa “X”, como o filho desse indivíduo ou parentes próximos, amigos, conhecidos, entre outros – fontes secundárias e até mesmo terciárias.

Quando os fatos estão em poder de pessoas, é perceptível que quanto mais distante a relação existente entre a pessoa de quem queremos ter a informação e a pessoa que queremos consultar como fonte, mais difícil é encontrar uma fonte que trará um resultado satisfatório e maior é a chance de a fonte não representar com fidelidade a informação. De todo modo, é possível consultar variadas

fontes e tomar como resultado os pontos existentes em comum que as diversas fontes evidenciaram. Esse processo trata-se de um método de aferição da avaliação da informação, que será tratado no capítulo “Avaliação crítica da informação”.

Um mecanismo de acesso à informação muito utilizado na atualidade é o Google. Na verdade, ele é um buscador que constantemente está aprendendo com ajuda da [inteligência artificial](#). Nós o ensinamos a mostrar os resultados que são mais relevantes aos nossos perfis. Se digitarmos qualquer termo na pesquisa do buscador, os resultados serão apresentados de acordo com uma série de fatores que ele leva em consideração – localização, últimas pesquisas realizadas, gostos musicais, políticos etc. –, sempre na tentativa de excluir resultados que seus algoritmos consideram de baixa relevância e interesse a nós. Ao mesmo tempo que isso é interessante, também é um passo para a [pós-verdade](#), onde nossas crenças influenciam a tomar um fato como verdade apenas por acreditar nele. Por isso, mesmo que as empresas trabalhem cada dia mais com a [verificação de fatos](#) para inibir as [fake news](#), precisamos estar atentos e saber identificar as fontes credíveis. O Google é um buscador muito eficiente e, de forma alguma, a ideia é excluí-lo ou deixar de incentivar o seu uso pelos sujeitos infocomunicacionais, mas, sim, incentivá-lo a saber distinguir o que deve ser utilizado para cada necessidade informacional.

Outra importante fonte operada por bibliotecários e pesquisadores são as bases de dados. As bases de dados são fontes onde os profissionais recuperam informações para suas pesquisas, tanto para satisfazer a necessidade de um sujeito quanto para satisfazer a necessidade por informação sobre um determinado tema relevante à pesquisa, como para constituir corpus textual, dados para a pesquisa, entre outros. Se você quer saber mais sobre como utilizar uma base de dados como fonte de informação, a bibliotecária Bruna Heller preparou um tutorial de como realizar um [levantamento bibliográfico](#) em bases de dados, disponível no *site* do grupo de pesquisa [InfoCom](#).

Tanto o [Google](#) quanto as bases de dados possuem recursos para ajudar na busca, com o intuito de melhorar os resultados oferecidos pelos seus sistemas, como a utilização de aspas (“”) para recuperar o descritor exato, [operadores booleanos](#) e de truncamento, entre outros. Todos esses recursos ajudam na recuperação mais eficiente da informação que se quer e contribuem para que o sistema restrinja mais os resultados oferecidos, refinando nossa busca.

Note que todo esse processo de busca e uso das fontes de informação é complexo. São várias competências empregadas: identificar a necessidade informacional; planejar estratégias para localizar a informação nas fontes e recursos de informação; coletar informações e dados necessários; avaliar se o que se buscou é pertinente e relevante; gerenciar a informação organizando-a de maneira profissional e ética; e, por fim, utilizar os resultados da busca, sintetizando informações e dados novos e antigos para criar novo conhecimento.

## POR FIM, MAS NÃO MENOS IMPORTANTE

Não podemos esquecer que, para o sujeito infocomunicacional, os profissionais da informação são fontes de informação. Portanto, não somos apenas intermediadores de informação, também somos a fonte. Hoje todos podem ser fontes, principalmente com essa evolução da Web e demais tecnologias, onde produzir conteúdo e compartilhar informações se faz com alguns toques em telas.

Para finalizar, não se pode deixar de mencionar que este capítulo trouxe sucintamente o que são as fontes de informação e relembrou o básico do que poderia vir a se tornar um livro inteiro sobre o assunto, passando por fontes gerais de informação, avançando por bases de dados, e outras fontes.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. C.; FACHIN, J. Evolução das Fontes de Informação. **Biblos**: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 81-96, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/download/5463/3570>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento, tomar decisões. São Paulo: Senac, 2003.

GROGAN, Denis. **Science and technology**: na introduction to the literature. London: Clive Bingley, 1970.

MARTÍN, V. A. Las fuentes de información. *In*: PACIOS LOZANO, A. R. **Técnicas de búsqueda y uso de la información**. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2013. p. 23-43.

PÁEZ URDANETA, I. **Information para el progreso em América Latina**. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 1990.

RODRIGUES, C.; BLATTMANN, U. Uso das fontes de informação para a geração de conhecimento organizacional. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 43-58, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/9999/6922>. Acesso em: 24 maio 2019.

ZATTAR, M. Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 285-293, nov. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/4075/3385>. Acesso em: 23 maio 2019.

# 5

Jaires Oliveira Santos Guterres

## **COMPREENSÃO, SÍNTESE E ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.71-87



## INTRODUÇÃO

Este capítulo suscita um debate sobre a compreensão, a síntese e a organização da informação, ações desejáveis para que o sujeito possa empregar competências para sanar demandas informacionais. Para isso, tomamos como base o conceito de [competência em informação](#) da American Library Association (ALA, 2016). Para a ALA, a competência em informação integra habilidades que culminam em uma exploração reflexiva da informação, na clareza de como é produzida e valorizada e o seu uso na criação de conhecimentos novos; ademais considera a participação ética dos sujeitos em comunidades de aprendizagem.

No desenvolvimento de tais habilidades, é indispensável o estabelecimento de um *modus operandi* para que se logre êxito. Assim, este capítulo procura trazer à luz o caminho a ser trilhado para melhor entendimento das informações eleitas para uso. Isso será possibilitado por meio da elaboração de algum método de organização da informação. Aqui vamos trabalhar com fichamentos, mapas conceituais e resumos.

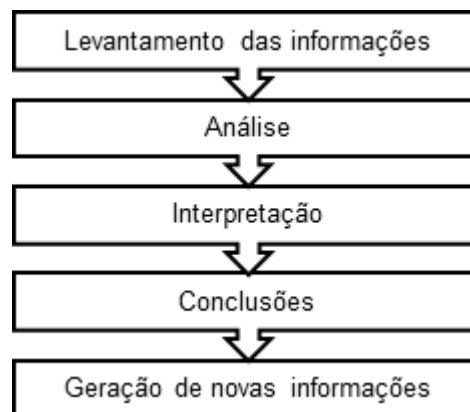
## COMPREENDER, SINTETIZAR E ORGANIZAR A INFORMAÇÃO

O início desse debate aciona a necessidade de conceituar as palavras que conduzem e dão sentido a este escrito, então, recorremos ao dicionário Houaiss para que possamos apreendê-las. Começamos pelo verbete compreender (2001), que consiste na capacidade

de entender ou perceber significados, sentimentos e atos; sintetizar (2001) diz respeito à apresentação sucinta de alguma coisa, onde aglomeram-se diversos elementos, fazendo emergir um todo coeso; e organizar (2001) concerne aos atributos de algo que se expõe de modo ordenado, sistematizado, estruturado, coordenado e/ou planejado, com o intuito de facilitar a sua utilização frutífera e eficiente.

Em vista disso, chamamos essa elucubração para a Ciência da Informação, ao admitir que em seu âmago discute-se essa tríade. Há a necessidade patente de desenvolver competências para a compreensão de informações exploradas e intuir acerca da sua aplicabilidade em contextos específicos, sejam eles laborais ou pessoais. Além do mais, é preciso elaborar uma síntese das referidas informações eleitas e, como consequência dessas duas ações, organiza-se esses conteúdos de forma estruturada para que possam ser aproveitadas com facilidade, em um processo de retroalimentação (Figura 1).

Figura 1 – Criação de novas informações



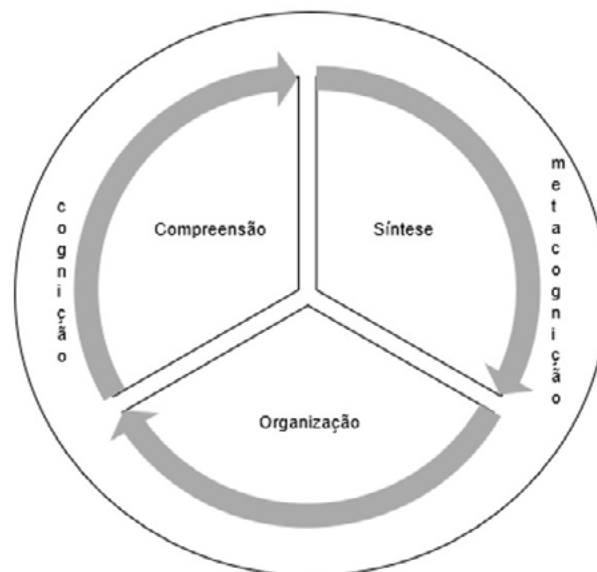
Fonte: elaborada pela autora (2020).

Quando um bibliotecário, por exemplo, precisa apresentar um relatório sobre o andamento dos serviços, precisará analisar e interpretar informações para então produzir um documento que contextualize, explique e demonstre a situação da questão em voga. Isso ocorre para que a argumentação empreendida e, por conseguinte, materializada de modo estruturado no relatório viabilize a criação de novas informações, fazendo com que o conhecimento produzido esteja em uso ininterrupto.

Sobre a relação do sujeito com a estrutura textual, Barreto (2009) assevera a necessidade de considerar relevante o contexto no qual foi produzido, onde tempo e lugar despontam como elementos que acionam mudanças, o repertório acumulado e as condições de apreensão da informação. Chega-se à percepção de que quando assimilada adequadamente, a informação pode colaborar para o alargamento do cabedal de conhecimento do sujeito, implicando em mudanças significativas em sua vida.

Ao entrar em contato com informações, cada pessoa adota comportamentos distintos. Na ocasião da compreensão, síntese e organização (Figura 2) inevitavelmente é empreendida uma leitura que envolve fatores cognitivos e metacognitivos do ser humano que ajudam a tecer a composição estrutural da informação. Nesse sentido, defendemos a ideia de que para desenvolver e empregar competências o sujeito participa de um processo de aprendizagem, onde é capaz de manter um contínuo de reflexão de seus próprios caminhos de libertação (FREIRE, 1987). Concordamos, destarte, com a perspectiva teórica e metodológica freireana, que admite que é preciso refletir, criar e recriar para que possa (re)conduzir o seu caminho de cidadão do mundo.

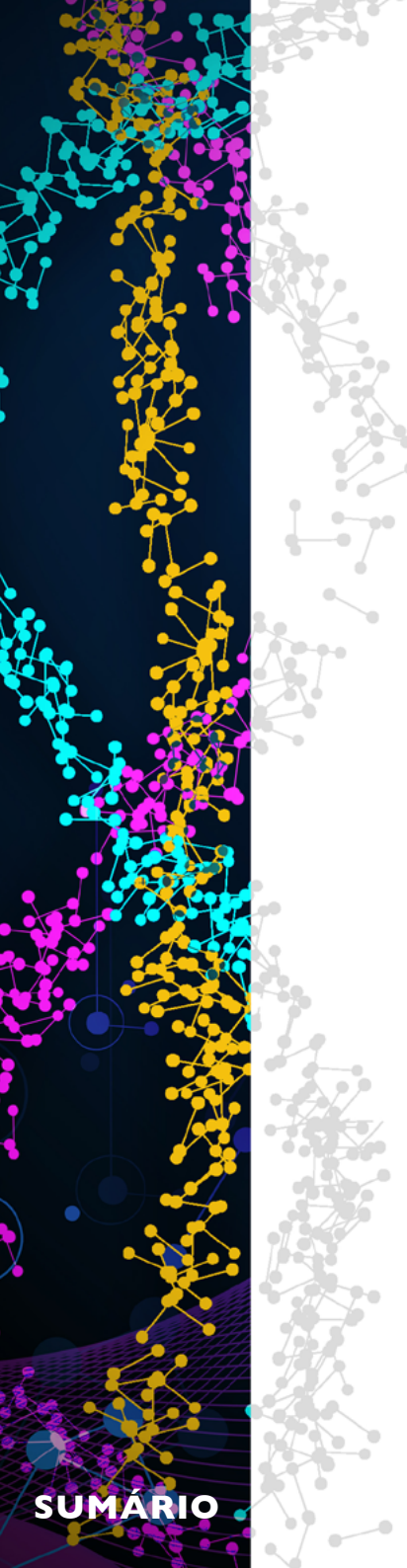
Figura 2 – Compreensão, síntese e organização



Fonte: elaborada pela autora (2020).

Para acionar essa tríade, portanto, é preciso congregiar o repertório de conhecimento acumulado durante a vida e as novas informações acessadas. Esse transcurso é realizado pelas ações centrais do cérebro, que produz a mente, as emoções, o pensamento, a percepção e demais funções do organismo (SANTOS, 2015). O cérebro apresenta características que distinguem as pessoas, isso ocorre porque os [neurônios](#) se interligam em suas minúcias e assumem histórias singulares (SANTOS, 2020).

Cosenza e Guerra (2011, p. 28) asseveram que “a história de vida de cada um constrói, desfaz e reorganiza permanentemente as conexões sinápticas entre bilhões de neurônios que constituem o cérebro”, ademais exemplificam usando a metáfora do projeto de uma cidade planejada, que, à medida em que vai sendo construída, assu-



me novas peculiaridades, podendo implicar em mudanças no plano inicial. O mesmo ocorre [quando elaboramos um projeto em unidades informacionais](#), faz-se necessário analisar a pertinência de informações que possam corroborar para tal ação; quando eleitas, sintetiza-se e organiza-se de maneira que possam ser usadas na consecução do projeto, dispensando a utilização de materiais mais complexos, correspondentes à fonte primária da pesquisa.

Emerge, nesse contexto, o debate sobre as competências (meta) cognitivas, necessárias em todas as ações básicas do nosso cotidiano. Elas são acionadas pela capacidade dinâmica e (meta)cognitiva do ser humano imerso em conjunturas sociais, históricas e culturais que ajudam na constituição de suas singularidades. A cognição permite a apropriação, a síntese e a estruturação de informações, para que possamos usá-las com vistas ao entendimento das questões que permeiam o mundo em que vivemos. Com a cognição os sujeitos conseguem resolver problemas de maneira “prática, práxica e enativa”, do mesmo modo de forma “criativa, conativa, flexível e perspicaz [...] e naturalmente socioativa” (FONSECA, 2018, p. 32), isso porque é possível controlar nossos próprios comportamentos e ações a partir da apreensão da conduta intencional e causal daqueles que fazem parte no nosso ciclo de vida.

A metacognição consiste no momento que refletimos e controlamos os processos de cognição. Ao assistirmos um filme<sup>3</sup> e aventarmos as possibilidades relacionais com o campo de investigação ao qual estamos inseridos, estamos ativando a nossa habilidade metacognitiva de pensar sobre o pensar, isto é, refletir sobre o nosso lugar dentro daquela temática abordada pelo referido filme. Fonseca (2018) ressalta a relevância de considerar a cognição da ação, pois

3 Baseado em fatos reais, o menino que descobriu o vento conta a história de um garoto que conseguiu frequentar, escondido, a biblioteca da escola, mesmo sendo expulso da instituição de ensino pela falta do pagamento anual. Com o auxílio de um livro, ele faz um moinho de vento que capta água do solo ressequido da região onde morava. Isso muda a sua vida e de sua comunidade.

ela viabiliza um diálogo entre o sujeito e a sua ação. Tem-se, portanto, embutido nesse cenário, capacidades metacognitivas que incluem processos autorreflexivos e autoavaliativos.

Chega-se à percepção de que o processo de compreensão, síntese e organização da informação inclui capacidades cognitivas e metacognitivas integradas que conduzem os sujeitos à resolução de problemas informacionais. Tal ação considera conhecimentos prévios e a apropriação das informações novas acessadas, inevitavelmente inseridas em tempo, espaço e condições socioeconômicas específicas. A organização sistematizada das informações resulta na formação da chamada documentação pessoal, e, por isso, não segue modelos rígidos e pode variar de acordo com a necessidade de cada pessoa, o importante é que corroborem para o entendimento do todo de uma determinada temática. Esse modo de organização pode se apresentar de distintas maneiras, dentre as quais iremos abordar os fichamentos, os mapas conceituais e os resumos.

## Fichamentos

O fichamento é um registro feito em fichas – que se apresentam em diversificados formatos como papel, eletrônico e/ou digital –, que dão conta das ideias principais de um texto. O bibliotecário, ao desenvolver uma pesquisa, seleciona diversos textos – livros, teses, dissertações, artigos, capítulos de livros, dentre outros –, com a finalidade de compreender as nuances da temática eleita. Para isso, pode usar as fichas de leitura para congregiar todas essas informações de maneira sintética. A sua elaboração demanda que se faça a leitura dos materiais selecionados, e que carecem de ser fichados, proceda à seleção das principais informações e inclua citações com as devidas indicações de sua localização no texto de origem.

A estrutura da Figura 3 indica itens essenciais para a referida ficha: referência do texto (NBR 6023) e palavras-chave (NBR 6028) de acordo com os preceitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); identificação do tema central, certificando-se, portanto, da pertinência do texto à demanda que irá atender; as ideias principais são cruciais, pois trarão a representação do que é necessário para a construção teórica/conceitual das pesquisas, nessa ocasião, insere-se citações diretas e indiretas (NBR 10520) do texto fichado; as ideias secundárias concernem àquelas que inicialmente parecem não ser oportunas, mas ventila-se a possibilidade de aproveitamento; os principais autores citados podem trazer à tona um panorama dos principais pesquisadores da área em voga, fazendo com que eventualmente se busque seus textos para uso; e as impressões gerais elucidam a reflexão do sujeito da elaboração da ficha, relacionando as inferências do material lido com a sua linha de pesquisa e/ou com a temática que pretende debater em suas produções (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2018, 2021, 2002).

Figura 3 – Ficha de leitura

<b>Referência do Texto</b>
<b>Palavras-chave:</b>
<b>Tema central</b>
<b>Ideias principais do texto (Inserir Citações diretas e indiretas)</b>
<b>Ideias secundárias</b>
<b>Principais autores citados</b>
<b>Impressões gerais sobre o texto</b>

Fonte: elaborada pela autora (2020).

A concepção de tais fichas é um processo de organização da informação efetiva e que ajuda o bibliotecário a agrupar diversas leituras sobre um determinado tema e dispensa o uso do(s) texto(s) completo(s) em uma próxima consulta/necessidade. O uso de fichas de leitura apresenta resultados positivos, uma vez que permitem a sistematização do conhecimento “de modo conciso, coerente e objetivo, ao passo que [o sujeito] vai avançando em suas leituras” (SILVA; BESSA, 2011, p. 4, grifo nosso) e esse registro pode ser manuseado com facilidade, na medida em que venha à tona a necessidade de usá-lo.

Silva e Bessa (2011) criticam o fato de que o fichamento é entendido por muitos como uma seleção de fragmentos centrais de textos, transcritos às pressas por estudantes que precisam cumprir tarefas propostas por professores. Nessa dinâmica, preocupam-se somente com a reprodução literal por meio de citações diretas ao invés de proceder a leitura de modo efetivo e reflexivo. Assim, “o trabalho com o gênero pouco contribui para o desenvolvimento [do sujeito] enquanto produtor de textos [...] adequados e comunicativamente relevantes” (SILVA; BESSA, 2011, p. 2).

Por isso, se faz necessário o uso de estruturas que direcionem uma elaboração crítica e reflexiva, onde o sujeito consiga articular a sua capacidade cognitiva e metacognitiva, com vistas a dar sentido efetivo à sua ficha, para que seja possível aproveitá-la para um fim específico, seja em contextos pessoais ou laborais. Embora seja comum criar fichamentos em Microsoft Word, LibreOffice, OpenOffice.org Writer e NeoOffice, eles podem ser feitos manualmente em blocos de anotações, cadernos e itens com as mesmas funcionalidades. Além disso, há gerenciadores de referências que ajudam na concepção das referidas fichas, dentre os quais podemos mencionar: o [Zotero](#) – permite a coleta, organização, armazenamento e compartilhamento de informações bibliográficas e integra os processadores de texto com os navegadores de sua preferência de uso (Mozilla Fi-



refox, Google Chrome etc.); e o [More](#) – mecanismo *on-line* para elaboração de referências da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ainda nessa direção, cita-se o projeto [Minhas Citações](#) – desenvolvido por um bibliotecário e que oferece o serviço *on-line* e gratuito de organização de fichas de leituras para os sujeitos. Para usá-lo, basta fazer o cadastro e, posteriormente, efetuar o login. No menu à esquerda, aparecem as opções de textos que você pretende fichar, basta clicar naquele de sua necessidade e adicionar citação. Com esse comando, aparece uma ficha para preenchimento, que muito se assemelha com o nosso modelo (Figura 3), contudo, apresenta espaços para *Tag* – que chamamos de palavras-chave –, arquivo e link do documento. Destacamos também o aplicativo [Brainyoo](#) – disponível para PC (Windows, MAC) e Smartphones (Android e Apple), que disponibiliza a opção de criar e organizar fichas de texto. Após a apresentação deste modo relevante de organização sucinta da informação – o fichamento –, falaremos sobre os mapas conceituais, que têm sido usados também para essa finalidade.

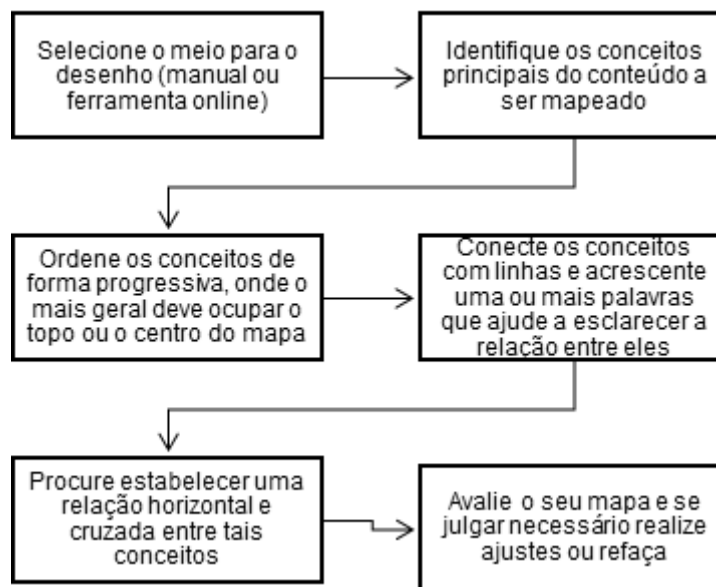
## Mapas Conceituais

Os mapas conceituais são um modo de organização da informação e do conhecimento, onde há a representação visível da relação entre as ideias e os conceitos. Buscam retratar o entendimento do sujeito acerca de um determinado texto ou assunto, objeto da representação gráfica. Moreira (2012) afirma que a produção de mapas se relaciona com a aprendizagem significativa, na medida em que estruturas de conhecimento organizadas são concebidas por intermédio da combinação de conhecimentos prévios e do acesso a novas informações que viabilizam a apreensão de novos saberes. Essa articulação é exequível a partir da capacidade cognitiva e metacognitiva dos sujeitos, que conseguem usar as informações

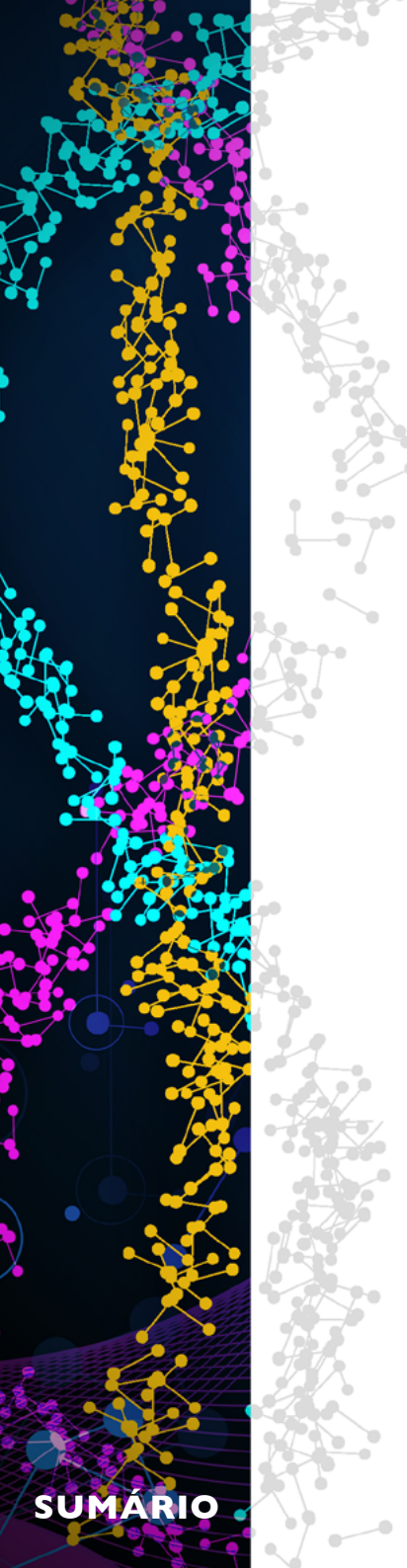
adequadamente em seu contexto de mundo; ademais, autorrefletem de forma contínua sobre o seu processo de aquisição de conhecimento, redimensionando-o sempre que julgar necessário.

A elaboração de mapas consiste em uma técnica flexível e por essa razão pode ser usada em diversas situações, inclusive para materializar a compreensão e síntese de determinadas informações. Essa organização gráfica foi desenvolvida por Joseph Novak, na década de 1970, e tem sido usada para representar modelos mentais de indivíduos (AGUIAR; CORREIA, 2013). Para facilitar a confecção do mapa conceitual, apresentamos na Figura 4 os seis passos essenciais para tal construção.

Figura 4 – Seis passos para construir mapas conceituais



Fonte: elaborada pela autora (2020).



Nessa empreitada, é necessário eleger onde será feito o desenho do mapa. Há a possibilidade de usar lápis e papel, quadro branco e marcador ou softwares *on-line* especialmente desenvolvidos para essa tarefa. Este último método desponta como um dos que oferecem maior versatilidade, pois as informações podem ser salvas, compartilhadas e editadas com maior facilidade e em tempo real. Dentre as ferramentas disponíveis, ganham destaque o [Mindomo](#),<sup>4</sup> o [CMaptools](#),<sup>5</sup> o [Coogole](#)<sup>6</sup> e o [MindMeister](#).<sup>7</sup> Após definir a ferramenta, selecione o conceito central do texto que deseja representar em um mapa. Caso sinta alguma dificuldade você deve buscar uma questão norteadora para a argumentação que deseja externar, identificando e elencando os conceitos que se relacionam e que esclarecem o eixo central questionador. Perceba que ao finalizar o desenho, o mapa o conduzirá de volta a essa pergunta com uma possível resposta.

Em geral, as ideias são descritas em caixas ou círculos, estruturados hierarquicamente e conectados com linhas e/ou setas. Tais linhas vêm acompanhadas de palavras e frases de ligação – pode ser, constitui, deriva de, dentre outros – que contribuem para o esclarecimento das conexões entre os conceitos geral e específicos. Ademais, é preciso avaliar de forma contínua o mapa, verificando se as ideias estão representadas de modo compreensível, realizando ajustes e refazendo-o, sempre que julgar pertinente. Percebe-se, portanto, que os mapas conceituais são uma forma eficaz de

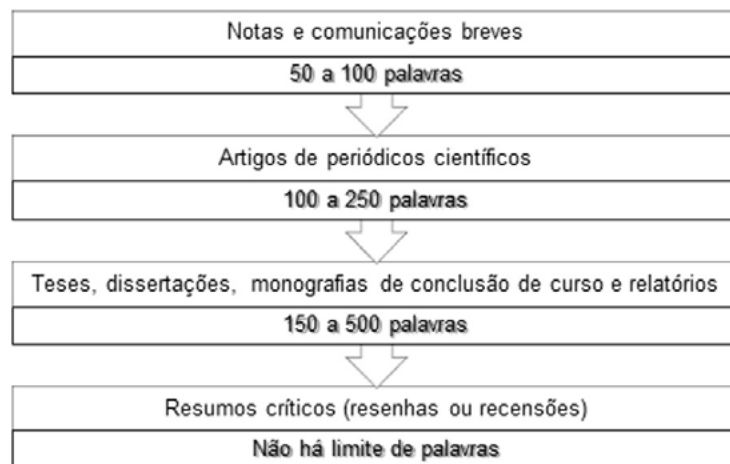
- 4 É possível a criação *on-line* de mapas mentais colaborativos, mapas conceituais, estruturas de tópicos e gráficos de Gantt (EXPERT SOFTWARE APPLICATIONS, [2020]).
- 5 O software IHMC CmapTools permite a construção de mapas em seus computadores pessoais, que compartilhem em servidores (CmapServers) em qualquer lugar da Internet, vinculem seus Cmaps a outros Cmaps em servidores, criem automaticamente páginas da Web de seus mapas conceituais em servidores, edite seus mapas de forma síncrona (ao mesmo tempo) com outros usuários na Internet (FLORIDA INSTITUTE FOR HUMAN & MACHINE COGNITION, [2020]).
- 6 O Coogle produz mapas colaborativos estruturados hierarquicamente, como uma árvore de ramificação (COOGLEIT LIMITED, [2020]).
- 7 Permite a criação de mapas colaborativos *on-line* (MEISTERLABS, [2020]).

organização da informação, uma vez que evidenciam as relações entre conceitos de forma sintética e corroboram para resolução de problemas de pesquisas a serem realizadas. Finalizamos essa elucubração e anunciamos o início do debate sobre outra forma de estruturação sintética da informação: o resumo.

## Resumos

Os resumos devem ser elaborados após a finalização da leitura do trabalho. Apresentam-se as informações de modo conciso, focando os pontos mais relevantes dos textos. Oferece, portanto, uma visão rápida e clara do tema abordado, conteúdo, material e métodos, resultados e principais conclusões da pesquisa. De estrutura sucinta, o resumo corrobora para que o leitor se sinta instigado a ler o material em sua totalidade. A NBR 6028 estabelece os requisitos para redação e apresentação de resumos, indica a sua extensão (Figura 5) e identifica três tipos de resumos. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2021). O primeiro é o indicativo e resume os pontos principais do texto, não apresentando dados qualitativos ou quantitativos. É adequado para catálogos de editoras, livrarias e índices. O segundo é o informativo e tem a finalidade de informar suficientemente ao leitor, para que este possa decidir sobre a conveniência da leitura do texto inteiro. E, por fim, o resumo crítico ou resenha que expõe uma análise interpretativa do texto, com a síntese acrescida de comentários críticos, que podem ser embasados também em outras fontes e estas, por sua vez, devem ser devidamente arroladas no final da resenha. O resumo crítico pode ser denominado de recensão, quando o objeto da análise for apenas uma edição dentre outras da mesma obra.

Figura 5 – Extensão dos resumos



Fonte: elaborada pela autora, adaptada de NBR 6028 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2021).

O resumo estrutura-se de maneira que deve conter os objetivos do trabalho, que se referem às ações que são empreendidas com o intuito de responder ao questionamento da pesquisa. A metodologia, por sua vez, descreve os principais procedimentos técnicos usados, desenvolvidos e como foram feitas as análises das variáveis. Os resultados assinalam de forma sintética as descobertas relevantes da pesquisa e as conclusões contêm a descrição das implicações dos resultados e como se relacionam com a pretensão principal do estudo (LUZ, 1996).

Destaca-se que, para além dessas informações imprescindíveis ao resumo, este deve ser composto por uma sequência de frases concisas e não de enumeração de tópicos; a primeira frase precisa ser significativa, indicando o tema principal do documento; deve-se dar preferência ao uso do verbo na terceira pessoa; e, as palavras-chave devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas desta expressão, seguida de dois-pontos, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2021).

O resumo é, destarte, uma maneira de organização da informação usada com frequência em ambientes escolares, acadêmicos e científicos e envolve habilidades específicas para proceder a compreensão do material a ser sintetizado e representado em forma de resumo.

## POR FIM, MAS NÃO MENOS IMPORTANTE

Este capítulo propiciou um debate acerca da compreensão, síntese e organização da informação, que integra o conceito de competência em informação. São, portanto, ações desejáveis para que o bibliotecário empregue efetivamente as competências no curso de sua vida e as promova entre os sujeitos. A consecução dessa tríade remete à história de vida de homens e mulheres que estão em um contínuo de (re)construção do conhecimento. Isso porque quando surge uma demanda por informação e selecionamos aquelas pertinentes, precisamos apropriá-las e sintetizá-las, para que seja viável a sua aplicação.

A cognição viabiliza tal processo e a metacognição representa a nossa capacidade de autorreflexão das nossas próprias ações. Neste capítulo, apresentamos três formas de organização da informação, que por suas características se mostraram pertinentes às suas finalidades, quais sejam: fichamento, mapa conceitual e resumo. Admitimos, portanto, que o processo de sua elaboração exige constante avaliação da estrutura, pertinência e adequação do que se compreende e do decurso de síntese.

Pesquisadores, profissionais e demais cidadãos que usam, de modo geral, esses recursos de organização da informação, tendem a gerar produtos profícuos, pois congregaram diversos olhares devidamente contextualizados com as suas próprias acepções. Isso contribui para a construção de saberes singulares dos sujeitos e para o processo de retroalimentação da produção de informações e de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Joana Guilares; CORREIA, Paulo Rogério Miranda. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 141-157, 2013.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Association of College and Research Libraries. **Framework for Information Literacy for Higher Education**. Chicago: ALA, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

BARRETO, Aldo de A. Mediações digitais. **DataGramaZero**, [s. l.], v. 10, n. 4, ago. 2009.

COGGLEIT LIMITED. **Coggle**. Inglaterra, [2020]. Disponível em: <https://coggle.it/>

COMPREENDER. In: INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EXPERT SOFTWARE APPLICATIONS. **Mindomo**. Timesoara, Romania: Expert Software Applications, [2020]). <https://www.mindomo.com/pt/about/mindomo-about.htm>

FLORIDA INSTITUTE FOR HUMAN & MACHINE COGNITION. **Cmaptools**. Pensacola: IHMC, [2020]. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/cmaptools/>

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUZ, Ana Cristina de Oliveira. Critérios para a elaboração de resumos. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, DF, v. 20, n. 1, p. 27-40, 1996.

MEISTERLABS. **MindMeister**. Viena: Meister, 2022. Disponível em: [https://www.mindmeister.com/pt?\\_sp=06c778c5-f5e0-4a45-9285-f4749801cef7.1644929074379](https://www.mindmeister.com/pt?_sp=06c778c5-f5e0-4a45-9285-f4749801cef7.1644929074379)

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa** (concept maps and meaningful learning). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ORGANIZAR. *In*: INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

SANTOS, Jaires Oliveira. **Competência em informação dos egressos do curso de Biblioteconomia**: uma análise na região Nordeste do Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, Salvador, 2015.

SANTOS, Jaires Oliveira; BARREIRA, Maria Isabel de Jesus Sousa. O bibliotecário do nordeste brasileiro: elucubrações do processo de aprendizagem e da competência em informação. **RBD**: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 237-250, 2019.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. “O que é neurônio?”. **Brasil Escola**. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/biologia/o-que-e-neuronio.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

SILVA, Ananias Agostinho; BESSA, José Cezinaldo Rocha. Produção de textos na universidade: uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 13, 2011.

SINTETIZAR. *In*: INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.



# 6

Bruna Heller

## **AVALIAÇÃO CRÍTICA DA INFORMAÇÃO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.234.88-104](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.234.88-104)

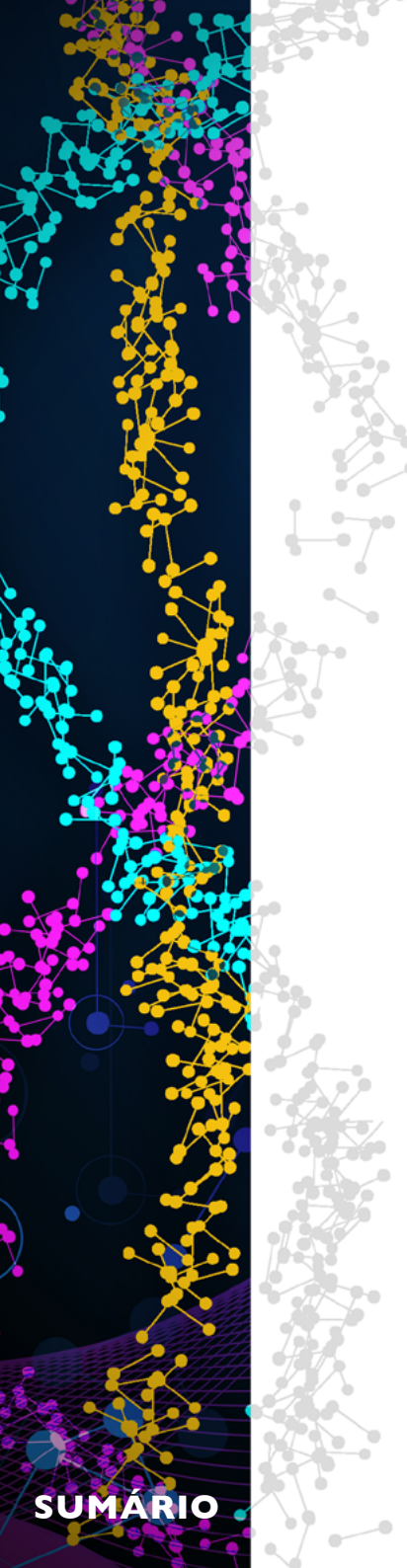
## INTRODUÇÃO

A informação é um insumo básico para a vida em sociedade e elemento central das [competências infocomunicacionais](#). Assim, podemos refletir sobre a importância de se avaliar a informação em um cenário de excesso de informação. Sendo um dos elementos que compõem a competência em informação, é fundamental que entendamos a importância da avaliação da informação não somente para atender uma necessidade de um determinado momento, mas também para avaliar informações que contribuam para a construção da nossa cidadania com um entendimento crítico. Por que usamos essa informação? Como podemos utilizá-la a nosso favor? Essa informação faz sentido nesse momento?

Enquanto profissionais da informação, diariamente somos fontes para buscar informações e – principalmente – localizar a informação com maior pertinência. A aplicabilidade do tema da avaliação da informação se dá durante todo o nosso exercício profissional, pois é fundamental que entendamos a nossa representatividade nesse panorama.

## O EXCESSO DE INFORMAÇÃO: ESPAÇO PARA A DESINFORMAÇÃO

A explosão informacional, intensificada com o *boom* da internet, tornou o [excesso de informação](#) evidente, uma vez que o compartilhamento em rede não tem filtro e limites, pois cada um pode criar, consumir e publicar um novo conteúdo informacional sem que haja a necessidade de validação prévia. Tudo é muito facilitado para



que haja disseminação da informação. Facilita também o poder de influência na Web, juntamente com o facilitado tráfego de informações, nos fazendo questionar sobre as ambivalências da internet (DEMO, 2000), à medida em que oportuniza um campo fértil para o compartilhamento também da desinformação, que corroborando com diferentes autores caracteriza-se como uma informação (FALLIS, 2015; FLORIDI, 2010; LEITE, 2018; WARDLE, 2016; ZATTAR, 2018), nem sempre com intenção de ser enganosa (HELLER; JACOBI; BORGES, 2019), mas que sempre representa um dano.

A [desinformação](#) (*disinformation*) nada mais é do que uma informação com intenção de enganar o seu receptor. Alguns autores, como Fallis (2015) e Floridi (2010), advogam que o intuito de espalhar desinformações é enganar quem a recebe a partir de sua intencionalidade, imprecisão e falta de contexto. Como o alvo nem sempre é um leitor crítico, mas apenas um leitor que, muitas vezes, só consome as informações, acaba-se assimilando desinformação como informação credível, como alertam Aidar e Alves (2019). Heller, Jacobi e Borges (2020), no entanto, contrapõem a questão da intenção: nem sempre a desinformação terá a intenção, como é o caso da falta de informação, que pode vir a causar desinformação pela simples ausência de informação sobre determinado assunto.

Um bom exemplo de desinformação que carrega a intencionalidade de enganar são as *fake News*,<sup>8</sup> um conteúdo em formato de fácil leitura e compartilhamento, semelhante a notícias jornalísticas. Ao que parece, hoje em dia, qualquer desinformação trata-se de *fake news*, quando na verdade [fake news são um tipo de desinformação](#). A questão das *fake news* faz parte de um fenômeno muito maior.

8 Conforme Silva e Tanus (2019, p. 62), “As *fake news* são informações fraudulentas, criadas de modo intencional, de forma não sustentável, tendo como principal objetivo obter vantagens, principalmente política e/ou econômica”.

[Claire Wardle](#) e [Hossein Derakhshan](#), jornalista norte-americana e iraniano respectivamente, ressaltam que inclusive o termo *fake news* é inadequado para “[...] descrever o fenômeno da produção, difusão e consumo de uma gama variada de informações que podem ser comparadas à poluição” (PIMENTA; BELDA, 2018).

Logo, em um cenário de sobrecarga informacional como o que vivemos, está cada vez mais difícil distinguir o que de fato pode ser considerado uma informação confiável porque, segundo Tomaél, Alcará e Silva (2016, p. 15), são apontados como problema “[...] excesso de informações incompletas, desconexas e inexatas.” Isso porque, apesar de a internet ter facilitado a busca da informação, nem sempre o uso foi facilitado, pois por muitos anos o bibliotecário de referência pensou em conceder acesso à informação, mas não se preocupou com a exatidão do seu uso. Não vemos na literatura profissionais que relatam o sucesso do seu serviço de referência no sentido de saber se texto X atendeu ao sujeito ou se este sujeito usou a informação para algum fim.

Com toda a carga informacional, deve ser uma preocupação de todo profissional da informação o uso certo das informações, para que se evite a propagação de desinformações – como as famosas *fake news*, *deep fakes* etc. Os profissionais da informação podem cumprir um papel fundamental no enfrentamento do uso incorreto de conteúdos informacionais.

Mas como saber se o que está disponível é confiável? Segundo o [Portal Olhar Digital \(2018\)](#), em um minuto no mundo:

Figura 1 – 1 minuto no mundo



Fonte: elaborado por Charles Spolier, com base nas informações do Portal Olhar Digital (2018).

E o que todos esses números querem nos dizer? Que a informação que há 20 anos reinava no modo impresso, além da TV e do rádio, hoje quase que é sinônimo de informação digital. Hoje, quando pensamos em buscar informação, pensamos no formato digital dada a sua facilidade de busca, tratamento, disseminação etc. Os formatos do mundo impresso também se adequaram ao meio digital. O formato de uma informação pode ser um livro digital, um artigo científico ou – por que não? – um [tweet](#) ou até mesmo um áudio de WhatsApp. Bibliotecários todo dia encontram-se diante de diferentes tipos de informação e com isso encaram dificuldades para descrevê-la em uma catalogação e até mesmo criar uma referência conforme a ABNT.

A rapidez com que surgem as informações em ambiente digital exige de nós, profissionais da informação, um movimento também acelerado sem que negligenciemos a consciência, a segurança e o

senso crítico (AIDAR; ALVES, 2019). Precisamos mais do que nunca refletir sobre a informação.

## A NECESSIDADE DE AVALIAR A INFORMAÇÃO

Umberto Eco (2013), escritor renomado de muitos clássicos da literatura mundial, em entrevista em 2012, afirmou que “a imensa quantidade de coisas que circula é pior que a falta de informação. Corroborar-se com o escritor porque de nada adianta termos a informação nas mãos se não soubermos utilizá-la.”<sup>9</sup>

O que ocorre é que sem validar a informação corre-se o risco de que se tenha um compartilhamento futuro isento de confiabilidade e veracidade porque esta informação não está baseada em fatos. Leite e Matos (2017) cunharam o termo “zumbificação da informação” que se trata de uma “[...] analogia entre a proliferação do consumo e disseminação de conteúdos sem criticidade, e uma epidemia zumbi.”, que vem a significar “o processo de disseminar e consumir informação falsa ou distorcida sem perceber, devido à ausência de interpretação crítica e checagem de fontes, contribuindo para a infecção generalizada da desinformação na web.” (LEITE; MATOS, 2017).

Em um mundo de [pós-verdade](#),<sup>10</sup> a falta de checagem nem sempre é intencional. D’Ancona (2018) defende que a sociedade vive um momento em que os sentimentos e as crenças pessoais sobres-

9 A quantidade de informações disponíveis diariamente no ambiente virtual, a facilidade para disponibilizar essas informações e a velocidade com que elas podem se modificar são fatores que exigem, cada vez mais, a adoção de algum tipo de critério para avaliar a qualidade da informação no momento de selecioná-la. É fundamental selecionar a informação, distinguir a sua procedência, qualidade e adequação às necessidades (TOMÁEL; ALCARÁ; SILVA, 2016, p. 14).

10 Segundo a definição do *Oxford Dictionaries*, pós-verdade é uma “circunstância em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal” (D’ANCONA, 2018, p. 20).

saem-se mais do que a própria verdade. O autor explica que a exaustão pode tirar o cidadão

[...] de seu compromisso com a verdade. Mas o que toma seu lugar? Na Rússia de Putin, de acordo com Pomerantsev, é a resignação, cognitiva, uma retirada de uma corrida aparentemente invencível. O que importa não é a ponderação racional, mas a convicção arraigada (D'ANCONA, 2018, p. 36).

Deve-se reconhecer que a valorização da verdade continua norteando a vida da maioria das pessoas sob o ponto de vista ético e moral, mas como detectaram Marques, Alves e Medeiros (2019):

[...] as informações falsas ganham relevância e passam a ser propagadas para disseminar e legitimar ideologias como um elemento que compõe a engrenagem do que se convencionou chamar de 'sociedade da pós-verdade [...].'

Neste contexto, o que parece importar para o consumidor informacional não é a informação em si, mas sim fatores como a opinião de pares (AIDAR; ALVES, 2019). Os discursos vinculados à política são exemplos presentes em nosso país. O fanatismo político faz com que as pessoas apenas enxerguem o seu político favorito, compartilhando informações a respeito deste, na maioria das vezes, embasadas em fontes com pouca credibilidade. Recentemente, o [Talibã](#), que na língua pachto significa "estudantes da religião", representa um bom exemplo de grupo que tem motivação religiosa e que nos anos 1990 submeteu a sociedade afegã à sua doutrina religiosa e terrorista. Assim, opiniões pessoais, fé, doutrinas devem ser dissociadas da verdade e da ciência.

Eis que o bibliotecário, profissional da informação, depara-se com um problema que deve ser tido como seu: avaliar criticamente a informação. Na era da informação, com a sobrecarga informacional e a explosão de desinformação, não há como contarmos com profissionais que chequem a informação a todo momento, como jornalistas, pois a cada segundo surgem milhares de novos conteúdos na internet,

não sendo mais possível enquanto profissionais erradicar o problema em vista de não conseguir acompanhar o ritmo da informação.

A nossa cidadania está ameaçada, e, conforme mencionam Eva e Shea (2018, tradução nossa), “Existem consequências reais para desinformação; doenças podem se espalhar, guerras podem começar e vidas podem estar em risco.” A título de exemplo, temos em nosso país [a grande desinformação sobre o novo coronavírus \(covid-19\)](#), que, em virtude da dificuldade de o governo em posicionar-se a favor das medidas preventivas defendidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), permitiu uma curva ascendente de casos. O mesmo ocorreu no Irã, onde, no fim de março de 2020 [cerca de 210 pessoas acreditaram em um boato da internet de que um álcool adulterado serviria como tratamento para o covid-19](#).

Assim, o caminho para que a informação seja avaliada criticamente e cada vez menos tenhamos disseminação de desinformações é promover as competências em nossos ambientes de informação, para que cada sujeito tenha autonomia para avaliar a informação. Para isso, também precisamos desenvolver em nós mesmos, enquanto pessoas e profissionais a capacidade de avaliar criticamente a informação, sensibilizando-nos com ela.

## A AVALIAÇÃO CRÍTICA DA INFORMAÇÃO

Bibliotecários de todo mundo adaptam-se nesse novo cenário de sobrecarga informacional e da necessidade de promover autonomia para os sujeitos. Uma das maiores dificuldades dos bibliotecários, como vimos no capítulo sobre fontes, busca e seleção da informação, é encontrar fontes confiáveis de informação. Logo, é importante, após encontrá-la, exercer o papel da avaliação crítica.



Diversas iniciativas em diferentes lugares do mundo tomam frente nas bibliotecas quando o assunto é avaliação crítica da informação. A [International Federation of Library Associations and Institutions \(IFLA\)](#) – órgão mundial máximo das bibliotecas – em 2007 divulgou o documento [Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente](#) (LAU, 2007), que tem uma perspectiva de orientar os bibliotecários sobre como promover a competência em informação. O objetivo da IFLA é que se tenha o desenvolvimento de competências começando por nós, profissionais da informação, objetivando a formação dos sujeitos com enfoque autônomo.

Há muitas outras iniciativas desenvolvidas por bibliotecas, por profissionais da informação ou por entidades vinculadas à Ciência da Informação, como pode-se vislumbrar no Quadro 1:

**Quadro 1 – Iniciativas que visam o desenvolvimento de competências e que se preocupam com a avaliação crítica da informação**

Iniciativa	Quem promove
<a href="#">Fake news, desinformação e propaganda</a> : um guia para você começar a considerar a questão da poluição da informação	Harvard Library
<a href="#">Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação no Ambiente Digital (CIDAD)</a>	Biblioteca Universitária UFSC
<a href="#">Como localizo notícias falsas?</a>	University of Toronto Libraries
<a href="#">O papel da biblioteca em uma era “pós-verdade”, “notícias falsas”</a>	Blog da Proquest
<a href="#">Como identificar fake news</a>	IFLA
<a href="#">Bibliotecas contra fake news</a>	Biblioio
<a href="#">Mission: Information</a>	Sarah Morris
<a href="#">Fato ou Boato?</a>	Superior Tribunal de Justiça – Brasil

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Conforme Zattar (2017, p. 288), é “[...] necessário qualidade, relevância e veracidade nos mais diferentes contextos, de forma que

sejam evitadas desinformações e notícias falsas”. Em muitos textos sobre o tema, é possível encontrar uma série de critérios de qualidade para avaliar a informação, como autoridade, relevância, validade, entre outros. Todos focam no bibliotecário enquanto avaliador, mas a perspectiva que trago com este capítulo é de que possamos promover essas competências em nossos sujeitos infocomunicacionais para que estes, de forma autônoma, possam intervir criticamente e eles próprios avaliarem a informação em diferentes contextos da sua vida.

Com a necessidade de elencar critérios de qualidade para avaliação da informação, alguns indicadores destacam-se nesta área, como é o caso do [infográfico da IFLA “Como identificar notícias falsas”](#) que fundamenta-se em oito critérios: considere a fonte, leia mais, verifique o autor, apoie-se em outras fontes, verifique a data, verifique se esta informação não é uma piada, verifique se isto não é um preconceito e, por fim, consulte especialistas. Entendemos o bibliotecário como um desses especialistas.

[Outros modelos de avaliação crítica da informação podem ser encontrados](#). Para este livro, foi interessante pensar em indicadores com viés prático, já que o foco é o bibliotecário e a sua contribuição com a promoção de competências infocomunicacionais. O modelo escolhido vai além da teoria e já é utilizado por bibliotecários norte-americanos: o CRAAP test.

## SEGUINDO UM MODELO PARA AVALIAR A INFORMAÇÃO: O CRAAP TEST

Desenvolvido por bibliotecários da Meriam Library, da California State University, o Teste CRAAP é um método de avaliação da informação que tem enfoque em:

- **C**urrency (Atualidade da informação)

- Relevancy (Importância da informação em função da necessidade)
- Authority (Conhecimento do autor e das suas qualificações)
- Accuracy (Confiabilidade, veracidade e exatidão dos conteúdos)
- Purpose (Razão pela qual a informação existe)

O objetivo é que desenvolvamos competências com base nos critérios aqui elencados. A escolha por esse teste se deu em virtude de ter sido elaborado por bibliotecários, que compartilham de dificuldades semelhantes às nossas e vislumbram transformações, como qualquer profissional da informação, além do enfoque na prática bibliotecária. A ideia é emancipar o nosso sujeito infocomunicacional, para que este exerça um papel cada vez mais autônomo frente à informação e à comunicação.

Começando pelo **C** do teste – que corresponde à atualidade da informação em português – refere-se à data de publicação da informação, se a mesma é recente ou se trata-se de uma informação antiga ou foi atualizada recentemente. Para esta verificação, é importante que seja localizada na fonte de informação dados indispensáveis, como a data de publicação. Pode tratar-se de uma informação antiga, mas que corrobora com as ideias atuais, ou seja, mesmo antiga é útil. Para identificarmos, se torna fundamental que saibamos inicialmente qual a nossa necessidade de informação: preciso de informação dos últimos dez anos ou estou delimitando esse período a pedido do meu orientador? Fiz uma pesquisa prévia para saber qual o recorte temporal mais indicado para essa situação? Importante avaliar nesse sentido o que é atual para esse momento. Informações sobre desinformação desatualizam-se rapidamente, pois é um estudo em constante desenvolvimento, assim como sobre informática, se ao delimitar estudos de 2010 talvez esses não atendam mais às demandas de informação de hoje.

Outro aspecto importante é avaliar, quando se tratar de uma informação digital, o *link* de acesso, para que outras pessoas também acessem esta informação (BENEDICTE UNIVERSITY, 2019). O “acesso em:”, disponível na referência bibliográfica, é essencial por isso: rapidamente, os acessos mudam, então nada mais justo do que informar quando foi que ocorreu aquele acesso para não frustrar o sujeito informacional que deseja aquela informação.

A pergunta que devemos fazer durante esta avaliação é: o quanto a informação que tenho nas mãos é atual para a minha necessidade?

Já o **R** do teste corresponde à relevância e refere-se à importância da informação em função da necessidade. Em outras palavras, este tópico diz respeito ao quanto a informação em questão responde à necessidade de busca. Trata-se da avaliação focada no conteúdo e o quanto este é pertinente para a pesquisa em questão. Note que toda a informação existe por um motivo, havendo um objetivo para sua criação. Assim, o objetivo é verificar se a informação é precisa, se está completa para tal necessidade, se trata-se de uma informação tendenciosa ou não, se apresenta fatos ou opiniões, entre outros. Qual é a relevância para esse momento?

A pergunta que devemos fazer durante esta avaliação é: o quanto a informação que tenho nas mãos é relevante para a minha necessidade? Pode ser a informação mais valiosa, mas ela é pertinente para esta questão?

O primeiro **A** do teste refere-se à autoridade, que basicamente julga o conhecimento do autor e suas qualificações no momento em que uma informação é avaliada. Este tópico é de suma importância porque reporta-se ao autor da informação e o quanto este é especialista sobre determinado assunto. Por exemplo: ao falarmos sobre desinformação, uma de nossas referências na área é o autor Luciano Floridi, filósofo da informação italiano vinculado à Oxford University,

porque é um dos autores mais citados na discussão sobre o tema; é pesquisador, vinculado à uma universidade de renome mundial, com diversas publicações e citações sobre o assunto. Logo, qualquer informação a ele vinculada pode ser entendida como confiável e válida, pois o pesquisador Floridi é uma referência nesta área.

Outro exemplo, de cunho mais empírico, são as pessoas como fontes de informação. Quando doentes, recorremos frequentemente aos nossos familiares, sobretudo os de maior idade, para saber qual chá é mais indicado para determinado mal-estar – como cólica, dor de garganta, dor de estômago e por aí vai. Isso porque a trajetória de vida dessas pessoas as torna autoridades sobre o senso comum.

A pergunta que devemos fazer durante esta avaliação é: o quanto o autor dessa informação que tenho nas mãos é autoridade/referência para a minha necessidade?

O segundo A do teste – do inglês *accuracy*, precisão em português – trata-se da avaliação voltada para o quesito confiabilidade, veracidade e exatidão dos conteúdos. Quando repassamos uma informação impactante é comum ouvir a réplica: “mas de onde vem essa informação?”.

Um bom indício para saber se uma informação é precisa e verdadeira é o local onde está publicada. A editora, o *site*, o jornal, se menciona alguma notícia de terceiros, se há a menção das fontes, a revisão da informação por especialistas, a revisão textual, entre outros, são todos tópicos a serem observados para garantir a confiabilidade das informações.

Um bom artigo científico jamais seria publicado sem a avaliação de especialistas, por isso a revisão pelos pares. Uma notícia de jornal jamais seria publicada sem a revisão da equipe de redação. Um levantamento bibliográfico jamais seria feito sem que as fontes de informação não fossem validadas anteriormente por bibliotecários.

A pergunta que devemos fazer durante esta avaliação é: quão exata essa informação que tenho nas mãos é para a minha necessidade?

O **P**, última letra da sigla do teste – que vem do inglês *purpose*, do português *objetivo* – é o item que avalia a objetividade da informação. Qual a razão pela qual essa informação existe? Os autores da informação deixam claro o objetivo de existência desse conteúdo? A ideia deste tópico é avaliar o sentido de se passar tal informação, se é para informar, se é para ensinar, se é para entreter, entre outros. Os canais no Youtube, as páginas no Facebook, os perfis no Twitter são exemplos de que cada informação pode estar contida em um mesmo local, mas com objetivos diferentes. Um canal no Youtube pode ensinar enquanto outro pode entreter.

A pergunta que devemos fazer durante esta avaliação é: quão objetiva essa informação que tenho nas mãos é para a minha necessidade? E qual o propósito dela?

## VAMOS AVALIAR A INFORMAÇÃO JUNTOS?

Diferentes formas de avaliar criticamente a informação estão surgindo. Um dos mais conhecidos em nossa área é o [infográfico da IFLA "Como identificar notícias falsas"](#). Certamente você já viu em alguma página de Facebook de uma biblioteca ou até mesmo em informativos de Ciência da Informação. Ele é uma importante ferramenta de trabalho para quem busca estratégias para avaliar a informação. Outros modelos de avaliação permeiam artigos científicos, livros clássicos sobre o assunto, entre outros, e também sites de checagem de notícias, como o site [Fato ou Fake](#), o [Lupa](#), o [Comprova](#), o [Boatos](#) e o [Aos Fatos](#). Utilizamos aqui o teste CRAAP porque muitas pessoas ainda não o conhecem e é um modelo extremamente fácil, além de instigador, de ser aplicado.

O que quero dizer acima é que não importa qual o modelo ou se existe um modelo mais adequado, mas sim que seja escolhido e aplicado um em sua rotina de trabalho. A avaliação crítica da informação deve ser tomada como responsabilidade substancial no planejamento das atividades nas bibliotecas, porque somos formadores, temos esse papel importante e que impacta na vida dos nossos sujeitos infocomunicacionais. Cada vez mais a necessidade de se refletir sobre as nossas ações perante a informação se faz mais considerável do que simplesmente oportunizar ao público da biblioteca capacitações instrumentais focando no uso de ferramentas.

Promover competências infocomunicacionais é também aprender a avaliar criticamente a informação. Trata-se de um aprendizado contínuo que requer um esforço para que as competências sejam desenvolvidas ao longo do tempo. Quanto mais desenvolvidas as competências, mais a sociedade estará pronta para receber informações de modo crítico, avaliando-a rotineiramente.

Assim, muna-se de informação, desenvolva suas competências infocomunicacionais e partamos para o enfrentamento da desinformação.

## REFERÊNCIAS

AIDAR, F.; ALVES, J. C. **Como não ser enganado pelas fake news**. São Paulo: Moderna, 2019.

BENEDICTE UNIVERSITY. **Evaluating Sources: The CRAAP Test**. 2019. Disponível em: <https://researchguides.ben.edu/source-evaluation>. Acesso em: 20 ago. 2021.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news**. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 37-42, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a05v29n2>. Acesso em: 03 jan. 2020.

ECO, U. Umberto Eco: “Informação demais faz mal”. Entrevistador: [Luís Antônio Gironi de Milão]. **Revista Época**, 04 jul. 2013. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2013/07/bumberto-ecob-informacao-demais-faz-mal.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

EVA, N.; SHEA, E. Marketing libraries in an era of “Fake News”. **Reference & User Services Quarterly**, Georgia, v. 57, n. 3, 2018. Disponível em: <https://journals.ala.org/index.php/rusq/article/view/6599/8814>. Acesso em: 04 out.2020.

FALLIS, D. What is disinformation?. **Library Trends**, [s. l.], v. 63, n. 3, p. 401-426, 2015. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/89818/63.3.fallis.pdf?sequence=2>. Acesso em: 06 jan. 2020.

FLORIDI, L. **Information: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

HELLER, B.; JACOBI, G.; BORGES, J. Por uma compreensão da desinformação sob a perspectiva da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 49, n. 2, 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5196>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LAU, J. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. [S. l.]: IFLA, 2007. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LEITE, L. R. T. **Confiabilidade informacional: a Filosofia da Informação e o desenvolvimento da leitura crítica no ambiente virtual**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão de Unidades de Informação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194083/UDESC0036-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 fev. 2020.

LEITE, L. R. T.; MATOS, J. C. Zumbificação da informação: a desinformação e o caos informacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 27., 2017, Fortaleza. **Anais Eletrônicos** [...]. São Paulo: FEBAB, 2017. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1961/1962>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MARQUES, J. F.; ALVES, E. C.; MEDEIROS, J. W. de M. Fake news e (des)informação como estratégia política. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 20., 2019, Florianópolis. **Anais Eletrônicos** [...] Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/view/1016/751>. Acesso em: 29 fev. 2020.



PIMENTA, A.; BELDA, F. R. A desordem da informação. *In*: PIMENTA, A.; BELDA, F. R. **Manual de credibilidade jornalística**. 2018. Disponível em: <https://www.manualdacidadade.com.br/desinformacao>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PORTAL Olhar Digital. **O que acontece na internet em 1 minuto**. 2018. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/noticia/o-que-acontece-na-internet-em-1-minuto/73525>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, S. S. da; TANUS, G. F. de S. C. O bibliotecário e as fake news: análise da percepção dos egressos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49608/1/2019\\_art\\_ssilva.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49608/1/2019_art_ssilva.pdf) Acesso em: 20 ago. 2021.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; SILVA, T. E. Fontes de informação digital: critérios de qualidade. *In*: TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, A. R. Org. **Fontes de informação digital**. Londrina: UEL, 2016.

ZATTAR, M. Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 285-293, nov. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/4075/3385>. Acesso em: 20 ago. 2021.

# 7

Gleise Brandão

## PRODUÇÃO DE CONTEÚDO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.105-121

## INTRODUÇÃO

A produção de conteúdo é um dos elementos da [competência em informação](#) e consiste no processo de geração de um novo conhecimento a partir das informações previamente recuperadas, selecionadas e avaliadas. Assim, a produção de conteúdo está associada ao uso da informação<sup>11</sup> e poderia simbolizar o término/recomeço de um ciclo de busca, apropriação, e uso crítico de informações para preenchimento de determinada lacuna cognitiva que se retroalimenta, podendo levar a novas necessidades informacionais.

Vale ressaltar que o termo “ciclo” é utilizado para fins ilustrativos e didáticos a respeito do emprego das competências em informação, bem como das [competências infocomunicacionais](#) como um todo. Entendemos que o emprego/desenvolvimento dessas competências não ocorre necessariamente de maneira sequencial e linear – podendo até ocorrer simultaneamente – pois envolve a articulação de aspectos cognitivos. Assim, o sujeito pode considerar necessário realizar novas buscas para complementar seu entendimento ou ainda reavaliar as informações de acordo com suas próprias necessidades.

A criação de conteúdo é uma competência que permite que os sujeitos misturem, relacionem e traduzam ideias para produzir novos conhecimentos. O conhecimento é criado por meio de uma variedade de fontes com diferentes formatos: textuais, visuais, auditivos etc. A criação de novas informações acontece sempre que você escreve, desenha, compartilha, atribui descritores ou *tags*, constrói

11 O uso da informação compõe-se de atividades em que o indivíduo se engaja para apreender a informação e transformá-la em conhecimento. Compreendem habilidades intelectuais como decodificação, interpretação, controle e organização do conhecimento. A decodificação e a interpretação por sua vez incluem atividades de leitura, estabelecimento de relações e conhecimento prévio e as novas informações, comparação de vários pontos de vista e avaliação. Controle e organização relacionam-se propriamente à organização da informação por meio de uso de instrumentos cognitivos, como recursos, esquemas, mapas conceituais e elaboração de textos (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 157).

ou cria qualquer conteúdo. Portanto, por exemplo, ao escrever uma revisão de literatura você está criando um novo conhecimento (THE UNIVERSITY OF SHEFFIELD, 2020). Assim, para além de usar o que foi coletado e selecionado a partir do levantamento bibliográfico, o sujeito conecta os saberes já constituídos previamente às informações apreendidas para gerar mais conhecimentos.

Após reconhecer a necessidade de informação, buscá-la, analisá-la, organizá-la e sintetizá-la, o sujeito necessita saber como usar as informações já lapidadas de uma forma crítica, ética e reflexiva. Saber como usar as informações envolve:

- Aplicar os conhecimentos adquiridos e tomar decisões;
- Produzir conteúdo ou criar novo conhecimento;
- Demonstrar capacidade de seleção e reaproveitamento de conteúdo, considerando aspectos éticos e legais;
- Manusear e utilizar recursos essenciais para edição de texto, imagem, vídeo e afins para produção de conteúdo;
- Criar e disponibilizar produtos informacionais (vídeos, áudios, imagens, textos etc.).

Quando falamos em produção de conteúdo, alguns aspectos precisam ser levados em conta para garantir sua qualidade, como: ser claro, objetivo e coerente; evitar ser repetitivo e colocar informações que fogem do objetivo ou da ideia que se pretende passar; respeitar as normas ortográficas, gramaticais e de linguagem; demonstrar o seu entendimento do tema e defender suas ideias.

Nesse sentido, a paráfrase costuma ser uma boa aliada na hora de produzir conteúdo, pois consiste na prática do comentário, da explicação e da interpretação de informações. Por exemplo,

comentar um texto é parafraseá-lo, é enunciá-lo novamente, mas com outras palavras, através de outras formas, de outras frases. Basicamente a paráfrase é o seu entendimento sobre a informação; por isso uma boa paráfrase comenta o texto lido e o reescreve de outra maneira, comprovando assim o entendimento e a compreensão durante a leitura. Um exemplo disso é a citação indireta, muito utilizada em textos acadêmicos.

Ressaltamos que os aspectos legais e éticos – que compreendem os direitos autorais e a propriedade intelectual que serão tratados no capítulo “Propriedade intelectual, direito autoral e plágio” – precisam ser considerados na produção de conteúdo. O produtor de conteúdo tem responsabilidade pelos conteúdos que dissemina, portanto precisa ter ciência das complicações resultantes da disponibilização de informações sem os devidos créditos autorais.

Assim, ao utilizar uma ideia de outro autor, mesmo quando colocamos em nossas palavras, precisamos dar crédito a ele. Isso dá credibilidade ao conteúdo produzido, além de fornecer informações sobre os trabalhos desenvolvidos acerca do assunto que está sendo tratado. Ao citar outros autores em seu trabalho torna-se possível apresentar diversos pontos de vista sobre o tema e, ainda, evitar a prática do plágio. Especialmente quando se trata de produção de conteúdos textuais e acadêmicos, recomendamos a consulta às normas da Associação de Normas Técnicas (ABNT), que fornecem todo o passo a passo de como fazer citações, referências, trabalhos acadêmicos, resumos e afins.

Dessa forma, a produção de conteúdo se caracteriza como um processo consciente e crítico, assim, é importante que, ao criar determinado conteúdo, se questione a todo momento se:

- As informações que tem são suficientes para produzir tal conteúdo? Necessita de mais informações sobre o tema que pretende abordar?

- O conteúdo é original?
- Está sendo suficientemente claro e objetivo?
- O conteúdo é relevante para o público ao qual se direciona?
- Está respeitando as questões éticas, citando e referenciando todos os autores utilizados?
- O conteúdo foi revisado no momento de sua finalização?

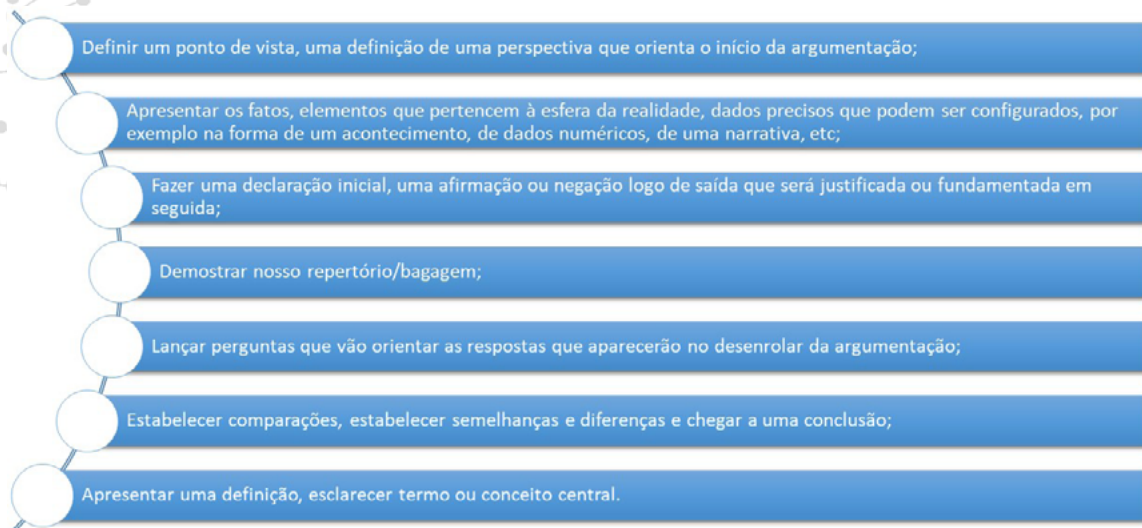
Muitas vezes nos questionamos por onde começar, naturalmente cada sujeito desenvolve seus próprios métodos e estratégias no momento de produzir conteúdo, mas existem alguns elementos que podem contribuir nesse processo como o planejamento e as estratégias para iniciar, desenvolver e concluir uma argumentação.

Planejar é preciso, o planejamento em torno da produção de conteúdo pode contribuir para que você tenha maior clareza sobre o objetivo pretendido, os sujeitos envolvidos e os conhecimentos demandados. Assim, é importante refletir e determinar o tema ou assunto a ser abordado, o objetivo que se pretende atingir, a quem deseja se dirigir, as características e o contexto que situa o público ao qual deseja se direcionar, as ferramentas e os recursos que serão mais adequados, assim como o tempo disponível para se dedicar a essa atividade.

Argumentar é defender um ponto de vista, uma posição sobre um tema ou um assunto, nem sempre essa é uma tarefa simples, pois demanda determinados saberes infocomunicacionais, como a capacidade crítica e reflexiva; conhecimento científico, profissional ou mesmo conhecimento de mundo; as crenças, vivências pessoais e até aquelas compartilhadas com outros também ajudam e interferem. A argumentação é, sem dúvidas, um elemento indispensável na produção de conteúdo, mas, como iniciar uma argumentação?

Determinadas estratégias podem ajudar como, por exemplo, definir um ponto de vista, apresentar fatos, fazer uma declaração inicial, demonstrar seu repertório e bagagem, lançar perguntas, estabelecer comparações ou apresentar uma definição, conforme podemos observar na Figura 1.

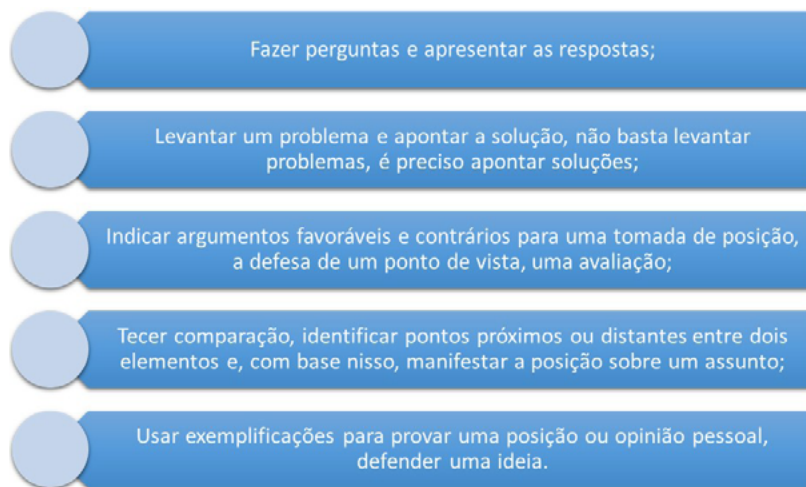
**Figura 1 – Estratégias para iniciar uma argumentação**



Fonte: elaborada pela autora com base em Koch e Elias (2016).

Uma boa argumentação apresenta embasamento seja a partir de dados, explicações, razões ou de outros elementos que fundamentem a afirmação, a tomada de posição ou o ponto de vista defendido. Assim, para desenvolver a argumentação recomenda-se utilizar estratégias como: fazer perguntas e apresentar a resposta; levantar um problema e apontar a solução, levantamento de argumentos favoráveis e contrários, tecer comparações e exemplificar, conforme vemos na Figura 2.

Figura 2 – Estratégias para desenvolver uma argumentação



Fonte: elaborado pela autora com base em Koch e Elias (2016).

Tão importante quanto iniciar e desenvolver uma argumentação é concluí-la, existem diversas formas de elaborar a conclusão da sua produção como elaborar uma síntese, retomando as ideias principais e acrescentando suas considerações e reflexões; finalizar com a solução de um problema, apresentando uma maneira clara e objetiva para a questão proposta; finalizar com remissão a outros conteúdos; finalizar com perguntas retóricas que não exigem resposta, pois apenas servem à confirmação da resposta já dada, reforçando a posição defendida (KOCH; ELIAS, 2016).

Ao abordarmos sobre a produção de conteúdo, alguns outros aspectos precisam ser discutidos e contextualizados como: a relação dessa competência com os aspectos cognitivos, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a produção colaborativa. Assim, trataremos a seguir da sua relação com os aspectos cognitivos.

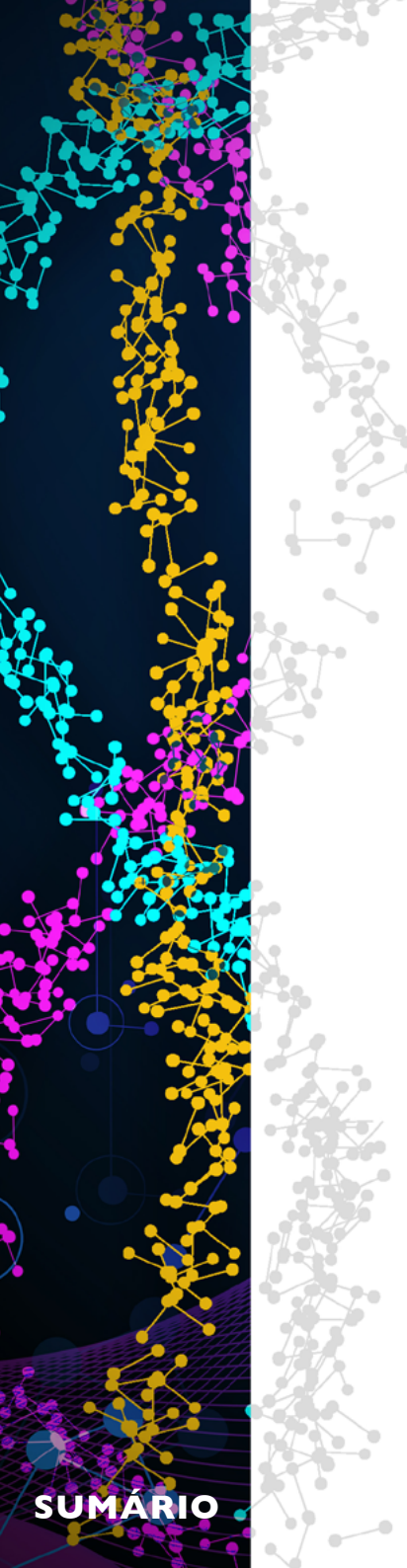


## PRODUÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS ASPECTOS COGNITIVOS

A produção de conteúdo envolve a articulação de aspectos cognitivos, porque demanda organização, interpretação e apropriação das informações<sup>12</sup>, processo esse que pode gerar um novo conhecimento. De acordo com Varela e Barbosa (2012), para que a informação possa ser transformada em conhecimento, tais processos cognitivos internalizados pelos sujeitos relacionam-se às habilidades intelectuais, como a decodificação, a interpretação e a organização do conhecimento, envolvendo a leitura e a comparação com o conhecimento prévio. Imagine que você precisa elaborar um resumo crítico sobre um filme, para realizar essa atividade precisará assisti-lo, compreender as informações transmitidas e organizá-las para que possa sintetizá-las; e para adicionar o seu ponto de vista precisará utilizar da sua própria bagagem de informações, conhecimentos e experiências.

Como vimos no capítulo “Compreensão, síntese e organização da informação”, no emprego e/ou desenvolvimento das competências há uma associação da informação às “estruturas cognitivas”, atos de conhecer, processos cognitivos e como as pessoas pensam. “[...] todos temos uma memória interior, uma visão de mundo, um modelo de conhecimento, um jeito ou um estilo de conhecer as coisas.” (ROZADOS, 2003, p. 88). Assim, o processo de produção de conteúdo tem caráter subjetivo, intrínseco e particular.

12 A apropriação da informação consiste na “interação entre um sujeito e uma determinada estrutura de informação, que provoca uma modificação nas condições de entendimento e de saber acumulado; esta apropriação representa um conjunto de atos voluntários, pelo qual o indivíduo reelabora o seu mundo modificando seu universo de conteúdos simbólicos” (BARRETO, 2009, p. 4).



Para exemplificar essa relação entre a produção de conteúdo e os aspectos cognitivos, poderíamos dizer que João, ao produzir um trabalho escolar, teve dificuldades em lançar o seu ponto de vista a partir dos autores citados no trabalho. Nesse caso, a dificuldade em emitir o seu ponto de vista pode estar associada ao processo de interpretação das informações, a partir da leitura realizada. Isso pode significar que João encontrou obstáculos para mobilizar as suas estruturas mentais e cognitivas – para empregar habilidades intelectuais, como a interpretação, o controle e a organização do conhecimento – no momento da produção do trabalho escolar – tido nesse exemplo como a produção de conteúdo –, impedindo-o de captar a informação e transformá-la em conhecimento e, assim, usá-la de forma a resolver uma necessidade de informação ou preencher uma lacuna cognitiva.

## E AS TECNOLOGIAS?

As TIC têm propiciado condições favoráveis para a produção de conteúdo e a relação de conectividade entre os indivíduos. A mudança das tecnologias sociais tem impactado as formas com as quais criamos e expressamos ideias. A variedade de mecanismos de *feedback* disponíveis significa que a criação da informação é frequentemente um processo colaborativo e em constante evolução (UNIVERSITY LIBRARIES/ UNIVERSITY AT ALBANY, 2020).

A influência dessas tecnologias torna diversas as formas de criar conteúdo como podemos observar na Figura 3.

Figura 3 – Formas de produzir conteúdo



Fonte: elaborada pela autora.

Observamos na Figura 3 as seguintes formas de produção de conteúdo: integrar diferentes formatos de informação para melhor expressar uma ideia como imagens, vídeos, textos; criar *links* entre as informações, também conhecidos como hipertextos – utiliza-se o *link* para esclarecer algo; descrever materiais de outras pessoas, dar ou incrementar visibilidade a uma determinada informação; ou mesmo

remixar ou reaproveitar uma informação de forma legal, ou seja, modificar a informação criada por outros adicionando suas ideias e personalidade, mas dando crédito ao autor principal. Assim, é possível inovar e gerar desde produções textuais à [criação de sites](#) ou *blogs*, de [imagens](#), vídeos, áudios (como os famosos *podcast*), entre outros.

Atualmente, é possível encontrar uma variedade de ferramentas e recursos que facilitam a criação de conteúdo e oferecem, muitas vezes, versões gratuitas e acessíveis para as pessoas através da realização de um cadastro. Dentre os mais conhecidos, temos:

1. **Prezi:** plataforma que possibilita a criação colaborativa de conteúdos textuais ou audiovisuais, apresenta *designs* atrativos e apresentações não lineares, permitindo o reaproveitamento e/ou remixagem de conteúdos já existentes ou a criação de novos;
2. **Canva:** plataforma relacionada à criação de desenhos, apresentações, infográficos e outros conteúdos visuais, apresenta diversas possibilidades de modelos, imagens e formas;
3. **Padlet:** recurso *on-line* que possibilita a criação e organização de conteúdos na forma de murais, listas, mapas, linhas do tempo, permite que as pessoas interajam e produzam colaborativamente;
4. **Google docs:** pacote de aplicativos do Google voltado à criação de textos, planilhas, apresentações e formulários de forma síncrona e assíncrona, também permite a interação e a produção colaborativa;
5. **Lucidchart:** recurso *on-line* voltado à criação de elementos visuais como diagramas, apresenta diversos modelos editáveis e possibilita a produção colaborativa;
6. **Wikipedia:** um tipo de enciclopédia *on-line* multilíngue que possibilita a escrita de maneira colaborativa;

7. **Youtube:** plataforma voltada para a criação e compartilhamento de vídeos.

É possível, ainda, encontrar ferramentas que auxiliam no processo de produção, sendo boas fontes de informação ou recursos para organização dela como, por exemplo:

1. **Pixabay:** banco de imagens que oferece diversas opções de imagens, ilustrações, vetores, vídeos e músicas com licença gratuita de uso;
2. **Google Analytics:** plataforma digital que monitora e examina o tráfego de um *site*, disponibiliza métricas quantitativas que podem ajudar na otimização do *site* e do conteúdo produzido;
3. **Zotero:** software livre gerenciador de referências, possui código aberto e possibilita criar, gerir e compartilhar referências, dados e materiais bibliográficos, gerar citações, integrar com processadores de texto, dentre outras funcionalidades;
4. **Mendeley:** gerenciador de referências que possibilita criar, gerir e compartilhar referências, dados e materiais bibliográficos, gerar citações, integrar com processadores de texto, dentre outras funcionalidades;
5. **Google trends:** buscador que apresenta as tendências, volume e variações de busca em torno de um assunto ou palavra-chave, possibilita segmentá-las por local e período de tempo que tem sido pesquisado;
6. **Pixlr:** editor de imagens e design gráfico *on-line*;
7. **Colors:** gerador de paletas de cores, o *site* sugere esquemas de cores que combinam entre si;
8. **Paletton:** ferramenta que sugere paletas de cores que combinam entre si;

9. **DaFont:** *site* que apresenta opções de fontes de letras que podem ser baixadas, algumas são gratuitas e outras possuem licença;
10. **Giphy:** plataforma que disponibiliza um banco de imagens GIF, o *site* é autorizado pelo Marketing Digital para uso.

É importante ressaltar que não se pretendeu aqui fazer uma lista extensiva acerca das ferramentas disponíveis, mas demonstrar que existem diversas opções viáveis para a criação de conteúdo. Além disso, cada recurso precisa ser escolhido de forma cuidadosa e consciente, de acordo com a sua necessidade e com base no planejamento realizado em torno da produção do conteúdo desejado. O uso de tais aparatos tecnológicos demanda habilidades operacionais específicas e, por si só, não garantirá plenamente a qualidade da produção de conteúdo, pois, como vimos, tal competência envolve o desenvolvimento de competências infocomunicacionais e o envolvimento dos aspectos cognitivos.

As plataformas *on-line* nos permitem fazer tipos de conexões interessantes. Essas ferramentas vão além de uma interação simples de vaivém, permitindo compartilhar e responder de mais maneiras e com mais pessoas do que nunca e criando uma troca permanente de informações e ideias (UNIVERSITY LIBRARIES/ UNIVERSITY AT ALBANY, 2020). Nesse sentido, as tecnologias sociais têm possibilitado cada vez mais trocas, compartilhamentos e conexões entre as pessoas e isso tem favorecido o trabalho colaborativo e a produção de novos conteúdos coletivamente.

## PRODUÇÃO COLABORATIVA

Boa parte da motivação para criarmos algo está em compartilhar nossas ideias e nos conectarmos com os outros. Uma peça realizada em um palco, um romance em uma livraria, uma obra de arte exibida

em um museu, uma música no rádio – todos estes são exemplos de trabalhos que foram criados com a intenção de serem compartilhados com um público (UNIVERSITY LIBRARIES/ UNIVERSITY AT ALBANY, 2020). No contexto vigente, com a influência das TIC, esse ato de se conectar e compartilhar informações e conhecimentos tornou-se ainda mais forte e passou a favorecer a criação coletiva e interativa.

A colaboração pode ser considerada uma das maneiras de compartilhar o processo de produção de conteúdo. Tal colaboração pode ocorrer de forma direta e direcionada, por meio de interação nos processos de construção de conhecimentos coletivos. O que demanda o emprego de outras competências como mobilizar as redes sociais, estabelecer redes de contatos e parcerias, saber argumentar, defender ideias e negociar entre os pares para atingir um objetivo em comum (BORGES; BRANDÃO, 2016).

Observamos que as ações apontadas têm forte ligação com a [competência em comunicação](#).<sup>13</sup> a colaboração é um aspecto elementar na constituição dessa competência, uma vez que ela busca a relação bilateral e interação entre os sujeitos. Além disso, não podemos esquecer que a produção de conteúdo em si já envolve requisitos como a linguagem, a apresentação, a adaptação e segmentação de acordo com o público para o qual o conteúdo é direcionado, que também estão relacionados com a capacidade de se comunicar. Isso demonstra o quanto as competências estão interligadas e agem simultaneamente de acordo com a necessidade informacional de cada sujeito.

Assim, de maneira geral podemos dizer que a produção colaborativa consiste em um processo criativo e coletivo onde a criação de conteúdo ocorre de maneira interativa, o que envolve saber trabalhar em colaboração especialmente via rede, contribuir com seus próprios

13 A competência em comunicação se refere “à capacidade de estabelecer interação com outras pessoas ou grupos, trocar, criticar e apresentar as informações e ideias de forma a atingir uma audiência e com ela manter uma relação bilateral” (BORGES; BRANDÃO, 2014, p.133).

conhecimentos, ter autonomia e iniciativa e também respeitar o outro – suas ideias, personalidade, contexto cultural e social, idioma e afins.

Ainda no contexto da produção interativa, a colaboração também pode se apresentar de maneira indireta e não tão evidente como em um trabalho em equipe. Podemos citar, por exemplo, a dinâmica que ocorre nas redes sociais onde os sujeitos interagem e se posicionam e, muitas vezes, direcionam, reformulam ou complementam as informações dispostas pelo produtor, tornando-se assim o que poderíamos chamar de coautores daquelas informações. Outro bom exemplo é a criação de hiperlinks entre informações relacionadas, quando os produtores se utilizam de conteúdos criados por outros autores para complementar as informações disponibilizadas.

Outros exemplos: quando você está procurando por um conselho ou recomendação (opinião), você começa postando sua pergunta no Yahoo! Respostas, em vez de ler um livro de um psicólogo clínico. Da mesma forma, você pode visitar o Pinterest para novas ideias e produtos, em vez de ir diretamente para os sites de varejistas. Essas redes *on-line* são exemplos de comunidades em que interesses comuns são compartilhados e as informações são trocadas e construídas (UNIVERSITY LIBRARIES/ UNIVERSITY AT ALBANY, 2020). Um outro recurso que pode ser citado é a busca pela informação em wikis no formato *drops*.

Dessa forma, não há dúvidas de que o trabalho colaborativo que tem sido, cada vez mais, desenvolvido em comunidades *on-line* e redes sociais potencializa a produção de conteúdo e a geração de novos conhecimentos. No entanto, torna-se ainda mais necessário nos atentarmos para as questões éticas, como por exemplo,

reconhecer os aportes do outro em uma produção a muitas mãos, distinguir e aplicar meios legais de uso da informação ([Creative Commons](#), propriedade intelectual etc.), compreender o que pode ser compartilhado e o que fere a privacidade própria e alheia. (BORGES; BRANDÃO, 2016, p. 20).



## CONCLUSÕES

Neste capítulo, vimos que dentre os possíveis usos da informação está a produção de conteúdo, um processo no qual são geradas novas informações, usualmente a partir do processo de busca, compreensão, análise e apropriação de informações. Com as informações já organizadas, o sujeito pode sintetizá-las, relacioná-las com seu conhecimento e gerar novos conteúdos.

Assim, podemos entender que não é o bastante saber como buscar, acessar e avaliar as informações, faz-se necessário que o sujeito apreenda sentido e se aproprie das informações a que teve acesso para iniciar o processo de produção de conteúdo, gerar novo conhecimento e preencher a lacuna cognitiva que o motivou a iniciar o processo de busca. Isso envolve notoriamente a mobilização de suas estruturas cognitivas para interpretar as informações sob o ponto de vista crítico e objetivo, organizá-las, sintetizá-las, contextualizá-las e por fim usá-las em prol do que pretende enunciar.

As TIC têm favorecido a produção criativa e interativa de conteúdo, tornando disponíveis diversas formas e ferramentas para a criação de conteúdo em diversificados formatos – texto, imagem, vídeo, entre outros; e tornando possível a conexão entre as pessoas e, consequentemente, incentivando o trabalho colaborativo.

Ademais, ressalta-se que para que a produção de conteúdo seja gerada a partir da interação e colaboração entre as pessoas se faz necessário estabelecer uma relação recíproca de aprendizagem, trabalho em equipe, negociação de interesses, respeito às questões éticas e uma boa relação entre os atores (BORGES; BRANDÃO, 2016). Além disso, torna-se relevante a participação e, principalmente, o engajamento em ambientes colaborativos, já que a simples presença em redes e comunidades sociais não garante a construção de conhecimento em colaboração.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Jussara; BRANDÃO, Gleise. Competências em comunicação no ciberespaço: um novo desafio às organizações da sociedade civil. *In*: OLIVEIRA, Lídia; BALDI, Vania. **A insustentável leveza da web**: retóricas, dissonâncias e práticas na sociedade em rede. Salvador: Edufba, 2014.

BORGES, Jussara; BRANDÃO, Gleise. Análise das competências infocomunicacionais a partir da metaliteracy: um estudo com arquivistas. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 45, n. 2, p. 15-25, maio/ago. 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

ROZADOS, Helen. A Ciência da Informação em sua aproximação com as ciências cognitivas. **Em questão**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 79-94, jan./jun. 2003.

THE UNIVERSITY Of SHEFFIELD. **Information and Digital Literacy Tutorials**. Sheffield, 2020. Disponível em: <https://www.sheffield.ac.uk/library/idlt/creating>. Acesso em: 07 maio 2020.

UNIVERSITY LIBRARIES. UNIVERSITY AT ALBANY. **Creating Information**. This work by Metaliteracy Learning Collaborative is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. (Apostila do curso de Metaliteracy). (Versão traduzida). Disponível em: [https://www.moodle.ufba.br/pluginfile.php/576787/mod\\_resource/content/1/M%C3%B3dulo.pdf](https://www.moodle.ufba.br/pluginfile.php/576787/mod_resource/content/1/M%C3%B3dulo.pdf). Acesso em: 16 maio 2020.

VARELA, Aida; BARBOSA, Marilene. Trajetórias cognitivas subjacentes ao processo de busca e uso da informação: fundamentos e transversalidades. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 17, n. esp. 1, p.142-168, 2012.

# 8

Susane Santos Barros

## **PROPRIEDADE INTELLECTUAL, DIREITO AUTORAL E PLÁGIO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.122-144

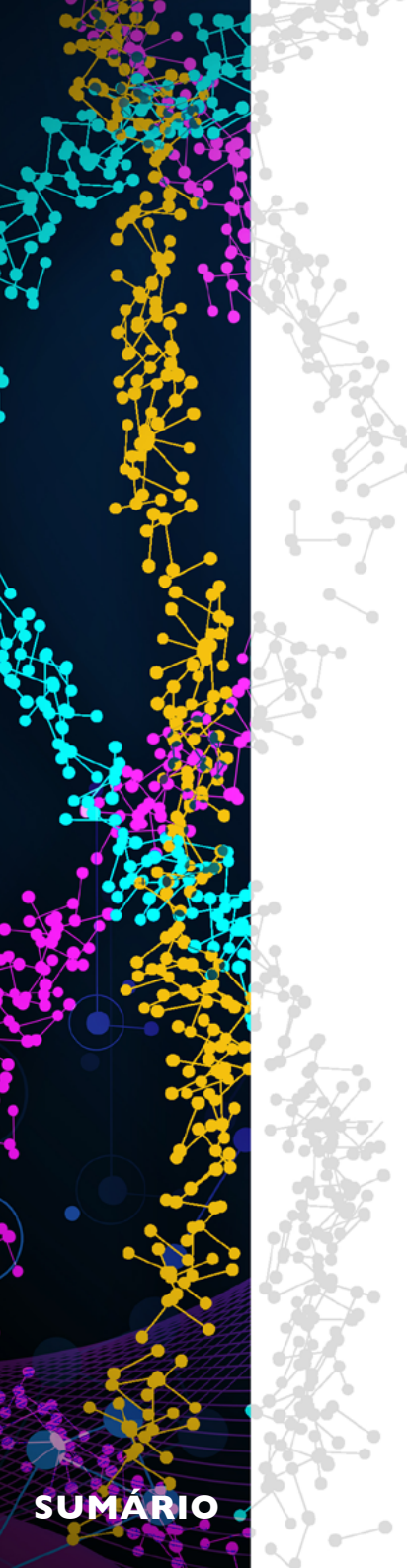
## INTRODUÇÃO

Na atualidade, diante da multiplicidade de recursos digitais é fundamental conhecer a legislação sobre direitos autorais e alternativas legais para garantia de acesso à informação e à cultura, não apenas para evitar a violação desses direitos, mas principalmente para entender o novo *ethos* que se instaura desestabilizando a noção de propriedade e estabelecendo novos critérios de criação e criatividade, não mais centrados na autoria individualizada e iluminada. Nesse sentido, dado que os conceitos que serão apresentados vêm se destacando na contemporaneidade, e estão bastante ligados à prática bibliotecária, torna-se essencial o desenvolvimento de competências para lidar com questões relacionadas à propriedade intelectual.

Falar sobre propriedade intelectual, direito autoral e plágio envolve um amplo espectro de outros conceitos – autoria, originalidade, criatividade, autenticidade, propriedade, entre outros – que circundam o ato de comunicar, independente do tipo de obra – artística, literária ou acadêmica. Percebe-se que esses conceitos, no entanto, oriundos da Modernidade, vem suscitando conflitos, contradições que apontam para uma necessidade de repensá-los considerando a cultura digital, o que não se pretende neste texto.

Partindo de uma perspectiva histórica é interessante constatar que a ordem social passa por mudanças provocando sua reorganização e readaptação. Entretanto, essas mudanças não acontecem bruscamente, elas necessitam de um tempo de maturação, artefatos novos não substituem de imediato artefatos antigos (CHARTIER, 2002; SANTAELLA, 2003). Desde os anos 1990 uma série de mudanças<sup>14</sup> estão acontecendo nas relações entre processos, produtos e serviços de um modo geral.

14 Um exemplo dessas mudanças na indústria editorial é a nova geração de livros eletrônicos. Veja o gênero Livro Didático Digital Interativo (LDDI), desenvolvido por Mike Matas: [https://www.ted.com/talks/mike\\_matas\\_a\\_next\\_generation\\_digital\\_book/transcript?language=en](https://www.ted.com/talks/mike_matas_a_next_generation_digital_book/transcript?language=en)



A interatividade, a colaboração, a participação, a conectividade e a redistribuição, algumas das características da cultura digital, apresentam desafios para o uso ético da informação. Mas o que seria esse uso ético em um mundo onde a informação tem circulado mais intensa e livremente, no qual uma nova mentalidade coletiva “autoriza” apropriações e modificações? Estamos preparados para ele? Sabemos buscar, localizar, selecionar, avaliar, citar e referenciar a informação para utilizá-la adequadamente? E o que seria usar adequadamente? Essas questões exigem dos bibliotecários uma postura crítica e atenta para entender o contexto no qual estamos inseridos, além dos interesses por trás da regulamentação em vigor. Podemos dizer que o cenário atual foi forjado em acontecimentos e manifestações de questionamentos de práticas conduzidas por monopolistas da informação, amparados no *copyright*. E que o Movimento do Software Livre teve uma importante participação na criação desse ambiente político a partir do qual surge o novo *ethos*, ele serviu, portanto, como suporte operacional aos que defendiam o direito de livre acesso à informação.

Este capítulo está dividido em cinco seções além desta introdução. Na seção a seguir são abordados os conceitos de propriedade intelectual e outros correlatos, de forma a dar uma visão ampla do assunto. A terceira seção versa sobre o conceito de direitos autorais, direitos conexos e alguns aspectos vinculados a eles. Em seguida, temos uma seção sobre direitos do usuário tratando sobre a iniciativa OpenGLAM, que defende o acesso livre e aberto ao patrimônio cultural digital de instituições custodiadoras. Por fim, introduzimos o tema plágio caracterizando-o inicialmente como uma das formas de má conduta para falar de seus tipos, de maneira que sirvam de base para a elaboração de ações e medidas.

## PROPRIEDADE INTELECTUAL

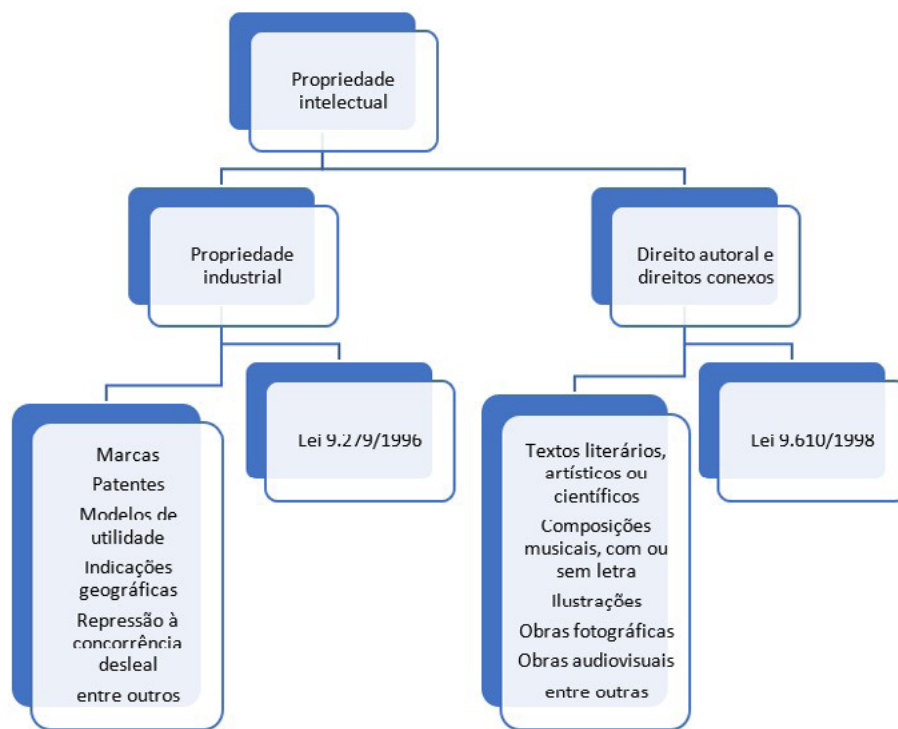
A propriedade intelectual garante direitos legais a criadores no campo industrial, científico, literário e artístico; é um sistema de proteção abrangente que salvaguarda o uso exclusivo e o direito de comercialização da obra, conforme o tipo de criação e a legislação de cada local por um determinado espaço de tempo. Data do século XV a publicação da primeira lei para proteger os direitos dos inventores, bem como da concessão das primeiras patentes (JUNGMANN; BONETTI, 2010). De acordo com Karnal (2016), a origem da propriedade intelectual era restrita à ideia de propriedade material, e nasce, provavelmente, no Oriente Médio entre pastores de cabra e ovelha, uma vez que vários documentos antigos tocam na questão do roubo punido de formas variadas.

A [propriedade material](#) limita-se ao exemplar de um livro, um DVD ou de um CD, por exemplo. De acordo com Fraisse (2011, p. 64) “Em uma economia material, quando eu compro um livro de papel, ele se torna propriedade física: eu posso emprestá-lo a um amigo, dá-lo de presente, lê-lo, colocá-lo em uma estante, e até mesmo destruí-lo [...]”. Tudo isso é possível fazer sem ferir o direito do autor no que se refere ao aspecto imaterial, que é o conteúdo em si. Em uma economia imaterial a relação de posse se modifica, como podemos verificar com os serviços de *streaming*, que nos dá o direito de ter acesso apenas ao conteúdo.

Somente nos séculos XVI, XVII e XVIII é que o conceito de propriedade se amplia para abranger as criações intelectuais. Foi criado por juristas para regulamentar como particular algo que era reconhecido como um bem comum, o que Rabenhorst (2015) denomina ficção do direito. É, portanto, a criação de normas/regulamentos para organizar e controlar a vida em sociedade, inclusive regulamentando sobre a imaterialidade, como é o caso do direito autoral.

As duas áreas do direito que amparam as questões de propriedade intelectual no Brasil são o direito civil e o direito comercial, pois a propriedade intelectual abrange o direito do autor e os direitos conexos bem como a propriedade industrial. A lei que regula a propriedade industrial é [Lei n. 9.279/1996](#) e a lei que regula o direito autoral e os direitos conexos é a [Lei n. 9.610/1998](#). Os programas de computador, embora sejam regulados pela [Lei n. 9.609/1998](#), são protegidos também pelo direito autoral, embora o criador de um novo programa possa solicitar o registro do código-fonte ou código-objeto no [Instituto Nacional de Propriedade Industrial \(INPI\)](#).

Esquema 1 – Abrangência da propriedade intelectual



Fonte: elaboração da autora com base em Valente e Freitas (2017).

No âmbito da propriedade industrial só é possível garantir direitos ao criador com a proteção intelectual da invenção se ao seu pedido for concedido o registro da patente (VALENTE; FREITAS, 2017). O órgão responsável pela propriedade industrial no Brasil é o INPI, atualmente vinculado ao Ministério da Economia. A propriedade industrial está relacionada à solução de problemas técnicos e práticos. O direito autoral, por sua vez, dispensa justificativas pelo aspecto da utilidade, como veremos a seguir.

## DIREITO AUTORAL

Na Antiguidade não havia garantia de proteção para as criações intelectuais. Em Roma, porém, os trabalhos intelectuais eram valorizados e respeitados, embora fossem realizados por escravos (GOULART, 2009, p. 66). O primeiro país do Ocidente a adotar uma lei de proteção aos direitos autorais foi a Inglaterra, em 1709, por meio do *Copyright Act*, que estabelecia um prazo de dez anos para o copyright. A França foi o segundo país a legislar sobre o assunto.

No Brasil, os antecedentes da legislação de direitos autorais envolvem a adoção de um sistema de privilégios que perdurou até a Independência e aplicava-se para outorga de títulos nobiliárquicos ou honoríficos, regalias, patentes e monopólios e obras literárias. Herdamos esse regramento de Portugal, que até a Independência do Brasil ainda o adotava, mesmo já estando ultrapassado na Europa após a invenção de Gutenberg. Funcionava mediante autorização do rei, ou outra autoridade, ao próprio autor, ou a tipógrafos e editores, para reprodução de determinada obra observando-se os limites territoriais e temporais (momentâneo ou perpétuo) e tinha como objetivo dificultar a difusão de ideias e empoderar o rei (DAL PIZZOL, 2018).





atualização, de forma a flexibilizá-la para acompanhar as mudanças num mundo cada vez mais conectado. Em dois momentos recentes houve tentativas de modernização da lei, sem sucesso.<sup>15</sup> Nesse sentido, um dos pontos frequentemente debatidos para a modernização é que a legislação não dá conta de novas formas de autoria proporcionadas pela rede, como as criações colaborativas (CARBONI, 2010).

De acordo com Valente e Freitas (2017), existem dois sistemas de direito autoral em âmbito internacional: o *copyright* e o *droit d'auteur*. O *copyright*, ou sistema anglo-saxônico, é de origem anglo-americano e é mais voltado à questão utilitária e considerações econômicas, enquanto o *droit d'auteur*, de origem francesa, também denominado sistema continental europeu, é mais voltado às questões de autoria e criação. A legislação brasileira se baseia no sistema continental, mas é importante destacar que os sistemas têm se aproximado, resultando em certa uniformização devido à reciprocidade de direitos autorais dos titulares promovida pelos tratados e acordos.

O direito autoral no sistema continental está dividido em direitos morais e direitos patrimoniais. Os direitos morais dizem respeito ao reconhecimento da autoria, são considerados intransferíveis, inalienáveis e irrenunciáveis e abrangem também questões de circulação da obra, suas alterações e o acesso ao exemplar único. O autor também terá sempre o direito de manter a obra inédita. Embora aconteça frequentemente, sobretudo com a autoria de músicas e trabalhos acadêmicos, é inválido qualquer acordo de cessão de direitos morais. Contudo, nesses casos que os autores originais renunciam seu direito moral, não há como aplicar a lei, pois eles não reivindicam a autoria da obra.

Os direitos patrimoniais dizem respeito à exploração comercial da obra, que normalmente o autor cede à editora, à gravadora ou a quem quer que deseje ser o detentor por um período acordado em

<sup>15</sup> A esse respeito, ver Reia e Mizukami (2015).

contrato. Os direitos patrimoniais resguardam os autores de terem suas obras usadas indevidamente sem sua autorização. Somente o autor, ou seus sucessores, em caso de falecimento ou interdição, por exemplo, podem determinar os usos de suas obras por meio de concessões de licenças e autorizações. Hoje, paralelamente ao ordenamento jurídico, existem as licenças Creative Commons, através das quais o autor atribui permissões aos sujeitos possibilitando-o determinar de que forma deseja compartilhar sua criação no que se refere aos aspectos patrimoniais.<sup>16</sup>

A legislação brasileira prevê limites para o direito do autor que, na atual conjuntura, não são mais suficientes considerando que a internet se tornou uma espécie de repositório da memória coletiva cultural universal. Desse modo, é cada vez mais difícil, com base na legislação em vigor (que data de 1998), encontrarmos um ponto de equilíbrio entre o direito do autor e o interesse público. Por isso, assim como os autores têm o direito de ter suas obras protegidas de uso indevido – sob o argumento de que assim são estimulados a criar novas obras por estarem apoiados num sistema de recompensas –, os cidadãos têm o direito de usufruir das obras e ter acesso à cultura. Em geral, os limites são estabelecidos com base no tempo e na exclusividade do uso, para delimitar por quanto tempo o autor poderá ser remunerado até que a obra caia em [domínio público e quais usos são permitidos até que isso aconteça](#).

Atualmente, uma obra entra em domínio público após 70 anos da morte do autor contados a partir de 1º de janeiro do ano subsequente ao de seu falecimento ou do último coautor, se for o caso. Ou seja, se o autor morreu em 1909, somente a partir de 1º de janeiro de 1980 sua obra estará em domínio público (VALENTE; FREITAS, 2017). Isso significa que, depois desse período, qualquer pessoa pode explorar

16 Para saber mais sobre essas licenças acesse: <https://br.creativecommons.org/>, <https://www.youtube.com/watch?v=be4GZwFYSRg> e <https://www.youtube.com/watch?v=wT81C2ctbU0>

comercialmente uma obra sem ter que pagar pelos direitos autorais, mas, mesmo quando a obra cai em domínio público, os direitos morais permanecem vinculados ao autor. Ao longo do tempo a legislação de direitos autorais mudou algumas vezes, o que alterou os tipos de obras protegidas, os prazos de exclusividade estabelecidos em favor dos autores, entre outros pontos. Para se ter uma ideia da evolução em relação ao tempo de exclusividade, a primeira lei a regular a matéria estabelecia que o período de exclusividade do autor sobre a obra seria de dez anos.

O limite temporal do direito patrimonial no Brasil consta dos artigos 41 a 45 e 96 da Lei n. 9.610/98, nos quais são delimitadas várias situações, desde coautoria, passando por obras pseudônimas, fotográficas até direitos conexos (BRASIL, 1998). Os direitos conexos, em especial, referem-se aos direitos de artistas, intérpretes, produtores e emissoras de rádio, ou seja, novos atores que surgem na cena cultural e que, tanto quanto o autor, exercem um papel e são remunerados na cadeia produtiva pelo trabalho que desenvolvem.

Embora não seja da seara dos direitos autorais e sim dos direitos de personalidade, um aspecto que merece destaque é o direito de imagem, pois há muita confusão com relação aos limites de uso de imagens estáticas ou em movimento. O direito de imagem refere-se ao direito que cada sujeito tem de proteger sua imagem. Então, se um determinado fotógrafo é contratado para fazer um ensaio fotográfico em um shopping para uma propaganda, por exemplo, e nas fotos veiculadas você aparece clara e nitidamente sem ter autorizado sua exposição, você pode reivindicar o seu direito de não ter sua imagem exposta numa propaganda de TV ou qualquer que seja o veículo, caso seja possível sua identificação. O fotógrafo nesse caso é o autor da foto, e a legislação protege sua fotografia como obra, pela qual ele é remunerado, mas não cabe a ele autorizar a publicação da foto que contém o rosto de um sujeito, de forma que seja possível identificá-lo. Temos, nesse exemplo, o que se denomina camadas de direito.

Outro aspecto bastante importante a se considerar quando se trata de direito autoral é que, diferentemente da propriedade industrial, o objeto de propriedade intelectual nesse caso só poderá ser protegido mediante registro em um suporte, mas independe de um procedimento de registro em órgãos oficiais. Uma ideia ou projeto não registrados em um suporte não podem ser protegidos por lei e muito menos ser violados. De acordo com Valente e Freitas (2017, p. 13) “a proteção é dada à expressão original dessa ideia, materializada em um suporte (pode ser um livro, CD, pintura, arquivo de computador etc.)”. Existem criações, no entanto, que mesmo registradas em suporte, não podem ser protegidas por direitos autorais por serem de uso comum. São os formulários, calendários, esquemas, agendas, atos oficiais, dentre outros.

Podemos perceber que, ao longo do tempo, as mudanças sociais e o desenvolvimento tecnológico constantes demandaram a criação e aprimoramento dos direitos autorais, e fizeram com que fossem regulamentadas como particulares criações que antes eram consideradas bens comuns. A noção romântica de autoria fortaleceu o caráter individualista e patrimonialista da legislação, enfraquecendo seu viés social para atender o interesse público. A cultura digital, entretanto, caracterizada pela conectividade, pelo compartilhamento e velocidade de acesso à informação, requer ajustes na legislação para que ela possa, em consonância com o novo contexto, respaldar o direito dos usuários de usufruto das obras.

## DIREITO DOS USUÁRIOS

A lei que regulamenta os direitos autorais no Brasil, a Lei n. 9.610/98, em seu artigo 46, estabelece as limitações aos direitos autorais, indicando, a título exemplificativo, situações que não são consideradas ofensas aos direitos autorais, portanto, as permissões de uso das

obras protegidas. Nesse artigo está contemplada a busca pelo equilíbrio entre o direito do autor e o direito de acesso à obra pelo público,<sup>17</sup> que talvez seja o aspecto mais sensível da legislação de direitos autorais, sobretudo com demandas advindas das facilidades proporcionadas pelas tecnologias. Nesse sentido, o direito dos usuários vem sendo proposto como uma nova doutrina, trazendo à baila a discussão em torno do direito à livre participação da vida cultural por parte do cidadão, conforme a *Declaração dos Direitos Humanos* e do direito à educação e à cultura, previsto pela Constituição brasileira (VALENTE; FREITAS, 2017).

As tecnologias têm tornado as questões relacionadas ao direito autoral mais complexas, pois a maioria das pessoas têm um entendimento equivocado sobre o conteúdo disponibilizado na internet, achando que pode usá-lo apenas pelo fato de estar disponível na rede. Este é também um ponto muito importante para os bibliotecários que precisam lidar com questões para as quais nem sempre têm um respaldo na legislação e um suporte da própria instituição na qual atuam, e, ao mesmo tempo, precisam cumprir o papel de disseminar a informação contida nos acervos com os quais trabalham. Nessa perspectiva, é latente a necessidade de atualização da lei de direitos autorais. Situações como identificação de obras órfãs, violação de direitos de privacidade e intimidade<sup>18</sup> de acervos pessoais são especialmente desafiadoras. Além disso, há aqueles profissionais que precisam lidar com a digitalização de acervos em massa, ponto crítico da prática profissional.

No caso das obras órfãs é possível evitar problemas estabelecendo alguns critérios e tomando cuidados. Uma obra pode ser considerada órfã se não é possível identificar o autor ou mesmo saber se está

17 Um ponto importante dessa discussão refere-se ao acesso de pessoas cegas, com deficiências visuais ou outras deficiências às obras publicadas. Veja o Tratado de Marraqueche que impõe a limitação ao direito autoral por meio da criação de um direito a essas pessoas que são impedidas de usufruir plenamente de uma obra publicada. A limitação prescrita pelo Tratado permite que beneficiários ou entidades autorizadas possam reproduzir as obras, mesmo que protegidas por direitos autorais, com o objetivo de convertê-las para um formato acessível a esse público. (BRASIL, 2018).

18 Para saber mais sobre o conflito entre a intimidade e o interesse público ver Costa (1998).

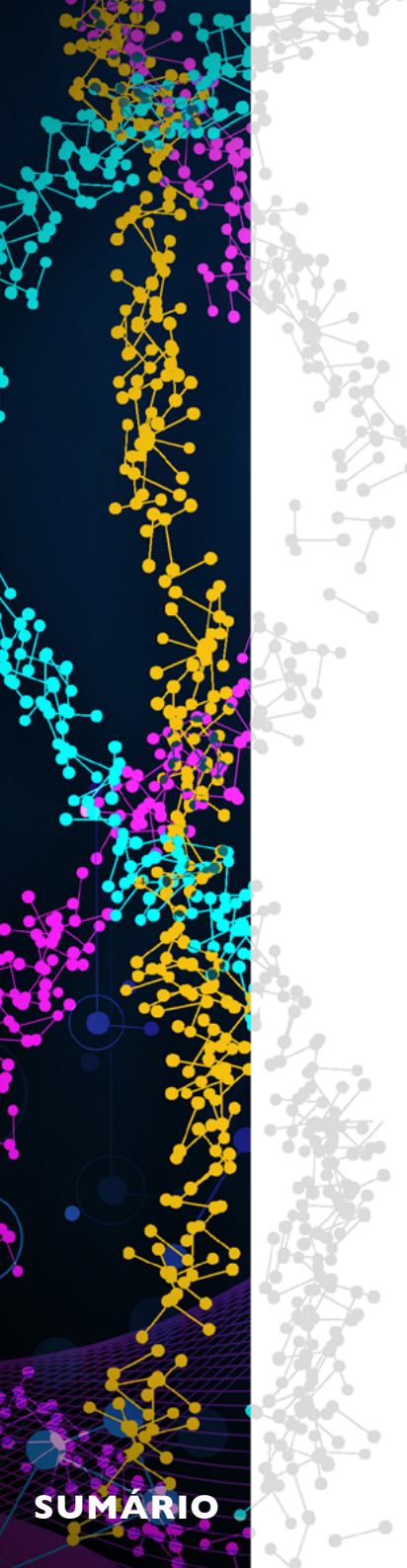
vivo, ou, quando é possível identificá-lo, não se conseguir localizá-lo nem a seus sucessores, caso os tenha. Outra questão dificultadora é conseguir se certificar de que a obra já caiu em domínio público, uma vez que 70 anos após a morte do autor é um período bastante extenso. Há ainda um detalhe importante que é o fato de um autor não querer ser identificado e usar, para tanto, um pseudônimo. Sendo assim, para evitar processos judiciais, é necessário comprovar que houve um esforço na busca da identificação e localização da autoria. Essa comprovação pode ser feita preferencialmente com consulta a advogado e publicação em jornais, informativos e outros meios de comunicação com o auxílio da internet, redes sociais com as mensagens sobre a procura dos detentores guardando-as como provas (VALENTE; FREITAS, 2017).

Dada a necessidade de digitalização de acervos para disponibilização na rede e alinhada à necessidade de dar acesso à informação disponível em acervos de instituições de custódia surge, no bojo de ações estimuladas pelo Movimento do Software Livre, uma iniciativa denominada OpenGLAM, que é também um grupo de trabalho da Open Knowledge Foundation (OKFN), atualmente Open Knowledge International, cofinanciada pela Comissão Europeia. A OpenGLAM<sup>19</sup> – Galleries, Libraries, Archives, Museums Open – defende o acesso livre e aberto ao patrimônio cultural digital, subsidiando, por meio de seus princípios,<sup>20</sup> políticas de licenciamento livre.<sup>21</sup> A OKFN busca divulgar princípios do acesso aberto aos acervos digitalizados de instituições custodiadoras e se baseia na disponibilização de obras em domínio público e, para obras ainda sob proteção de direitos autorais, no licenciamento público e livre. Essa iniciativa, em consonância com a era pós-custodial, centra-se em fornecer ao usuário acesso à informação, potencializando outros usos, criações e formas de interação (VALENTE; FREITAS, 2017).

19 Para conhecer os princípios da OpenGLAM acesse: <http://openglam.org/principles/>

20 <https://br.creativecommons.org/os-5-principios-do-open-glam/>

21 Instituições custodiadoras costumam cobrar pelas licenças das imagens feitas das obras sob sua guarda.



Outro ponto que merece destaque no que se refere aos direitos dos usuários frente aos desafios dos avanços tecnológicos foi a criação das licenças Creative Commons (CC). As licenças CC se baseiam na prévia e expressa autorização do autor da obra, permitindo assim, que qualquer pessoa, observando os limites da licença, possa usar a sua obra. Elas facilitam questões do cotidiano, dispensam a consulta a intermediários e reduzem a insegurança no plano jurídico. Essas autorizações são aplicadas apenas aos direitos patrimoniais permitindo o uso das obras, não significa que haverá a transferência de titularidade dos direitos (morais).

As licenças Creative Commons foram inspiradas no Movimento de Software Livre, que se baseia no compartilhamento de conhecimento para a garantia de que esforços coletivos não se tornem propriedade de uma única pessoa. Esse movimento surge no âmbito do Massachusetts Institute of Technology (MIT), por iniciativa de Richard Stallman, em 1985. Então, para impedir que um software desenvolvido a partir de uma memória coletiva que subsidiou o trabalho de vários programadores fosse apropriado de forma equivocada, criou-se uma Licença Pública Geral, conhecida como *copyleft*, que é aplicável a diversas formas de expressão.

O projeto CC foi criado em 2001 e as licenças foram criadas no final de 2002 e contaram, em sua primeira década, com a adesão de mais de 50 países, sendo o Brasil o terceiro país a adotar as licenças Creative Commons. As licenças CC revestem-se de um design em três camadas assegurando que elas ultrapassem o plano dos conceitos: a camada texto legal refere-se às licenças em linguagem jurídica, enquanto a camada legível por humanos é um resumo explicativo para o público em geral. A camada legível por máquinas é uma forma de disponibilização das licenças em versão digital que resume direitos e obrigações de forma que possam ser localizados por motores de busca.



E como é que funcionam as licenças Creative Commons? Elas fornecem um texto padrão a partir do qual o autor pode informar de que maneira ele deseja que acessem, distribuam e usem sua obra. No Brasil, para usar uma licença CC basta que o titular dos direitos acesse o site [www.creativecommons.org.br/](http://www.creativecommons.org.br/) e clique no ícone “publique seu conteúdo”. Esse ícone leva o detentor dos direitos a um método simples e rápido de escolha de licenças onde ele deve responder a duas questões que são a base das combinações que resultam nos diferentes tipos de licenças. A primeira questão é sobre permissões de modificações na obra original e a segunda é sobre a permissão de comercialização do trabalho. Depois de responder a essas perguntas a licença selecionada é exposta.

Após selecionada a licença, um código padrão é disponibilizado com instruções para incluí-lo em um suporte eletrônico bem como o resumo dos direitos e obrigações num formato compreensível por máquinas que irá gerar um botão de licença de forma automática. Ao todo, temos seis combinações possíveis, sendo a licença de atribuição, a CC BY, presente em todas elas, pois refere-se ao direito moral do autor, um direito que, como já vimos, é intransferível e inegociável. As outras combinações vão incluir a possibilidade de comercializar, permitir alterações, obras derivadas e compartilhamento igual.

Caso a obra não esteja disponível em suporte eletrônico, é possível atribuir uma licença indicando um texto padrão ou inserindo o botão da respectiva licença com uma instrução. Embora não seja interesse do projeto reunir ou ter nenhum tipo de controle sobre obras licenciadas, em seu *site* existe uma ferramenta de busca<sup>22</sup> para auxiliar na localização de obras para as quais foi atribuída uma licença CC. Um dos principais utilizadores das licenças CC é a Wikimedia Commons, repositório multimídia da Wikipédia. O Flickr e o Jamendo são outros exemplos de utilizadores de licenças CC.

22 <https://search.creativecommons.org/>

Três pontos sobre o uso dessas licenças devem ser destacados aqui: o primeiro é que nenhum autor é obrigado a aderir o uso de licenças, o segundo refere-se à impossibilidade de mudança após a decisão pela atribuição de uma licença, ou seja, a escolha da licença é irreversível. O terceiro é que, como forma de manter a cadeia de criatividade aberta, se o autor optar por uma licença que permita a modificação da obra, a obra dela derivada deve ser disponibilizada sob a mesma licença. Tendo em vista a complexidade desse tema, independente da função, seja de autor seja de utilizador de uma obra protegida, conhecer tanto a legislação quanto alternativas legais para o uso ético da informação são medidas que podem ser tomadas em âmbito individual, coletivo e institucional, já que o desconhecimento sobre essas questões é um dos motivos que conduzem à pirataria e ao plágio, ponto que abordaremos na seção seguinte.

## PLÁGIO

Costuma-se conceituar plágio como a apresentação de uma obra intelectual de outro como sendo de sua autoria. O tema é instigante, abrangente, atinge diferentes tipos de obra, e não é recente na história. No entanto, a cultura digital tem exigido atenção especial porque, na atualidade, a instauração de um novo *ethos* desafia aspectos éticos e jurídicos de propriedade intelectual demandando competências na apropriação de conhecimento com base numa memória coletiva registrada em múltiplas linguagens. E demanda das instituições custodiadoras o desenvolvimento de políticas, práticas e procedimentos que envolvam o uso crítico e ético da informação. Para tanto, faz-se necessário conhecer os tipos de má conduta e de plágio para que se possa adotar uma postura ética em âmbito individual e, em âmbito coletivo e institucional, construir políticas efetivas de desestímulo ao plágio e de estímulo a práticas de aprendizagem colaborativa e em conformidade com o cenário atual.

No contexto acadêmico, o plágio, a fabricação e a falsificação de dados, de acordo com o *Código de Boas Práticas Científicas* da Fundação de Apoio à pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (2014), são os três tipos mais graves de má conduta e que levam muitos artigos a serem retratados.<sup>23</sup> De acordo com o relatório da iThenticate, um dos mais conhecidos softwares para detecção de plágio – ou para identificação de similaridade, como tem-se denominado esse tipo de software recentemente – os dez tipos mais frequentes de plágio são: paráfrase, repetição de pesquisa, fonte secundária, duplicação, verbatim, colaboração não ética, atribuição enganosa, replicação, fonte inválida e completo (SPINAK, 2014).

Esses tipos de plágio podem ser assim definidos: paráfrase (forma de expressar as mesmas ideias com outras palavras sem indicação da fonte); repetição de pesquisa (uso da mesma metodologia e resultados similares sem fazer referência a trabalhos anteriores); fonte secundária (uso de fontes secundárias como se tivessem sido utilizadas apenas as fontes primárias fazendo uma meta-análise); duplicação (uso de trabalhos e dados de estudos feitos previamente pelo próprio autor); verbatim (cópia do texto de outro sem destaque ou indicação de referência); colaboração não ética (ação de citações mútuas por pesquisadores que trabalham juntos, mas não declaram); atribuição enganosa (negação de créditos a autores que participaram do manuscrito); replicação (quando o trabalho é publicado em mais de um periódico porque foi enviado a vários periódicos); fonte inválida (referência inexistente, incorreta ou incompleta); completo (cópia exata de manuscrito assumindo-o como seu) (SPINAK, 2014).

Dentre os tipos de má conduta em autoria pode-se citar especificamente: autoria “de presente”, autoria fantasma, venda de trabalhos acadêmicos, autoria feijoadada e autoplágio. A autoria “de presente”, também conhecida como autoria compadrio, refere-se ao autor que em

23 Para ver mais detalhes a esse respeito consulte: <https://retractionwatch.com/>

nada colaborou, nem mesmo na leitura atenta antes da publicação do texto, mas que foi incluído como autor de um trabalho, seja por questões de relações de poder – o orientando presenteia o orientador, por exemplo – ou por qualquer outra razão.<sup>24</sup> Como se baseia em uma estrutura com movimentos de reciprocidade, o orientando também pode ser presenteado pelo orientador que protege sua cria. É diferente, no entanto, da autoria convidada, que são aqueles autores reconhecidos em determinada área por realizarem um trabalho qualificado e que são alvo de investidas de colegas e editores por serem autores citados, elevando assim o fator de impacto do periódico (DINIZ; TERRA, 2014).

A autoria fantasma é aquela em que um dos participantes da pesquisa colaborara ativamente, inclusive escrevendo, e, por “falta de atenção”, seu nome não é incluído na versão final publicada do texto. É importante reforçar que o autor fantasma não é sinônimo do escritor fantasma (*ghostwriter*), aquele que é contratado para ser um escriba, como o responsável pela cópia de manuscritos – como na Idade Média, figura retratada no romance histórico *O nome da Rosa*, de Umberto Eco – ou pela escrita de textos ditados, como era de costume para Sidney Sheldon, o autor mais traduzido do mundo, que ditava o texto para uma secretária digital (DINIZ; TERRA, 2014). Há uma diferença importante entre as palavras autor e escritor, uma vez que o autor assume o que escreve ao publicar suas ideias, assume o risco, para invocar Foucault (1992), enquanto o escritor não deseja ser reconhecido e comercializa seu direito moral.

A venda de trabalhos acadêmicos é um tipo de plágio muito comum, mas também um tanto quanto questionável porque nesse tipo de relação o autor renuncia ao seu direito moral, então, do ponto de vista jurídico não seria um problema já que o autor não reivindica seu direito. Do ponto de vista ético e moral sim, é um grande problema. A autoria

<sup>24</sup> Nesse sentido, algumas iniciativas têm surgido para apoiar o trabalho de editores e proteger autores de forma a estabelecer taxonomias para funções de autores colaboradores na produção de artigos, por exemplo. Uma dessas iniciativas chama-se CRediT: <https://casrai.org/credit/>

feijoadá é denominada também como publicação fatiada e refere-se à comunicação dos resultados de pesquisa de forma fragmentada quando é possível publicá-la em um único texto (DINIZ; TERRA, 2014).

O autoplágio é um tipo de plágio bastante controverso na academia, visto que, como no caso de venda de trabalhos, não há um autor reclamando pelo reconhecimento da autoria já que o trabalho resulta de uma reprodução de algo que o próprio autor escreveu. Isso significa que o autoplágio é também, muito mais um problema ético e moral que jurídico. O autoplágio é, na verdade, uma fraude para com o leitor e o sistema de recompensa acadêmico, uma vez que, ao provocar grande competição por recursos financeiros, esse sistema incentiva a quantidade de publicações e acaba estimulando condutas antiéticas (DINIZ; TERRA, 2014). Então, a orientação para o autor que deseja usar um trecho de algo que já escreveu e publicou, na íntegra, numa nova produção, basicamente é que ele faça a citação ou reproduza o trecho informando claramente – pode ser em uma nota de rodapé ou no próprio texto – que foi publicado anteriormente.<sup>25</sup>

Nesse sentido, é importante registrar que existem muitos manuais que ensinam a fazer corretamente citações diretas e indiretas, paráfrases e referências de forma a orientar o autor na construção de um texto de forma autônoma, legítima e honesta. Para bibliotecários indica-se a consulta direta às normas de informação e documentação brasileiras, regionais ou internacionais, conforme o caso. Além de manuais, várias instituições têm se dedicado a elaborar suas próprias normas ou até mesmo guias de conduta buscando criar uma cultura que valorize a

25 Uma questão recorrente que desperta muitas dúvidas é o caso de teses e dissertações que são transformadas em livro. Até que ponto um trabalho desse tipo pode ser classificado como autoplágio? A honestidade é fundamental para um trabalho acadêmico de qualidade, portanto, a informação de que o livro se origina de uma tese deve estar explícita na obra. Além disso, alguns pontos na transformação desse material são muito importantes: a linguagem deve ser tão acessível quanto possível, pois o livro alcançará um público mais amplo; a redução de citações diretas longas, quadros, tabelas e gráficos ao mínimo necessário, bem como de anexos e apêndices; a redução ou mesmo exclusão da seção sobre a metodologia, dentre outros.

postura ética. Dentre os manuais conhecidos, um dos mais interessantes foi criado pelo [Massachusetts Institute of Technology](#) (2019). No que se refere à elaboração de paráfrases esse manual orienta:

- Use sinônimos para todas as palavras que não são genéricas. Palavras como mundo, comida ou ciência são tão básicas para o nosso vocabulário que é difícil encontrar um sinônimo.
- Mude a estrutura da frase.
- Mude a voz de ativa para passiva e vice-versa.
- Mude cláusulas para frases e vice-versa.
- Mude partes do discurso.

Dado que as instituições têm se preocupado, nos últimos anos, com a adoção de boas práticas científicas – é o caso do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),<sup>26</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento em Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>27</sup> e da Fapesp<sup>28</sup> – faz-se necessário que políticas no âmbito das instituições de ensino superior e de pesquisa se comprometam também a orientar suas comunidades quanto ao uso ético da informação. No entanto, essas políticas precisam atentar para o contexto da cultura digital no sentido de desenvolver competências adotando medidas preventivas de capacitação em detrimento de medidas punitivas. Ou seja, é necessário promover a dimensão ética no desenvolvimento de competências para consumir e compartilhar informação, mas sobretudo para dar suporte à apropriação da informação e consequente produção de sentidos para ressignificação e criação de conhecimento novo considerando o cenário atual.

26 <http://www.cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>

27 [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/OrientacoesCapes\\_CombateAoPlagio.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/OrientacoesCapes_CombateAoPlagio.pdf)

28 [http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo\\_de\\_Boas\\_Praticas\\_Cientificas\\_2014.pdf](http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas_2014.pdf)

## POR FIM, MAS NÃO MENOS IMPORTANTE

Este texto buscou fornecer um panorama do tema, de forma a introduzir a temática propriedade intelectual com enfoque no direito autoral, sem, no entanto, esgotá-la. Pretendeu dar orientações básicas e servir de apoio para bibliotecários que, no exercício da profissão, se deparam com questões que envolvem o uso legal da informação, sobretudo num contexto de aumento de digitalização de acervos para disponibilização na internet, e, no âmbito de instituições de ensino e pesquisa, das facilidades que o acesso à informação proporciona.

Tanto no âmbito de instituições custodiadoras quanto no âmbito acadêmico-científico, o conhecimento dos limites de uso de obras intelectuais é uma questão premente e exige do cidadão, sobretudo do bibliotecário, bem como da comunidade científica diversas competências. Dentre essas, podemos citar o conhecimento, a escolha de fontes adequadas, mas também a utilização da informação de maneira honesta.

Tendo em vista que uma das causas mais importantes que originam o plágio é o desconhecimento em torno de questões de direitos autorais, buscou-se aqui abordar o tema apontando para sua abrangência e riqueza com a intenção que ele sirva de ponto de partida para aprofundamento das questões levantadas. Espera-se que o bibliotecário possa refletir sobre suas práticas e sobre como, a partir do que foi apresentado, poderá colaborar para o desenvolvimento de competências no uso ético da informação seja qual for a linguagem na qual se apresenta: visual, sonora, verbal ou multissemiótica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.610, de fevereiro de 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF:

Presidência da República, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.610%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998.&text=Alterar%2C%20atualiza%20e%20consolida%20a,autorais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.&text=Art.,os%20que%20lhes%20s%C3%A3o%20conexos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.610%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998.&text=Alterar%2C%20atualiza%20e%20consolida%20a,autorais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.&text=Art.,os%20que%20lhes%20s%C3%A3o%20conexos). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.522, de 8 de outubro de 2018**. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm). Acesso em: 11 maio 2020.

CARBONI, Guilherme. **Direito autoral e autoria colaborativa**: na economia da informação em rede. São Paulo: Quartier Latin, 2010.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

COSTA, Célia Maria Leite. Intimidade versus interesse público: a problemática dos arquivos. **Revista Estudos Históricas**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 189-200, jul. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2066>. Acesso em: 11 maio 2020.

DINIZ, Débora; TERRA, Ana. **Plágio**: palavras escondidas. Brasília, DF: Letras Livres; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

FAPESP. **Código de boas práticas científicas**. São Paulo: FAPESP, 2014. Disponível em: [http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo\\_de\\_Boas\\_Praticas\\_Cientificas\\_2014.pdf](http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas_2014.pdf) Acesso em: 08 maio 2020.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal: Vega, Passagens, 1992.

FRAISSE, Emmanuel. Internet e literatura. In: MARTINS, Aracy Alves *et al.*, (org.). **Livros e telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GOULART, Claudio. **Direito autoral descomplicado**: soluções práticas para o dia a dia. Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

KARNAL, Leandro. **Leandro Karnal fala sobre a Lei de propriedade intelectual**. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo Canal Dannemann Siemsen. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=PHevA\\_Ww778](https://www.youtube.com/watch?v=PHevA_Ww778) Acesso em: 08 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PROPRIEDADE INDUSTRIAL. **Carta de serviços ao usuário**. Rio de Janeiro: INPI, 2018.



JUNGMANN, Diana de Mello; BONETTI, Esther Aquemi. **Inovação e propriedade intelectual**: guia para o docente. Brasília, DF: SENAI, 2010. Disponível em: [http://www.inpi.gov.br/sobre/arquivos/guia\\_docente\\_iel-senai-e-inpi.pdf](http://www.inpi.gov.br/sobre/arquivos/guia_docente_iel-senai-e-inpi.pdf) Acesso em: 08 maio 2020.

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY. **Academic Integrity at MIT**: a handbook for students. Cambridge, MA: MIT, 2019. Disponível em: <https://integrity.mit.edu/sites/default/files/images/AcademicIntegrityHandbook-2019-gray.pdf> Acesso em: 08 maio 2020.

DAL PIZZOL, Ricardo. Evolução histórica dos direitos autorais no Brasil: do privilégio conferido pela lei de 11/08/1827, que criou os cursos jurídicos, à lei n. 9.610/98. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 113, p. 309-330, jan./dez. 2018.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. Déjà lu: plágio e intertextualidade em textos científicos. *In*: DIAS, Guilherme Ataíde; OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire de. **Informação, direito autoral e plágio**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 15-33.

REIA, Jhessica; MIZUKAMI, Pedro Nicoletti. Reformando a lei de direitos autorais: desafios para o novo governo na área da cultura. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16664/Reformando%20a%20lei%20de%20direitos%20autorais.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 maio 2020.

ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. **Pasta do professor**: o uso de cópias nas universidades. Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTAELLA, L. Substratos da cibercultura. *In*: SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003. p. 77-113.

SPINAK, Ernesto. Ética editorial: boas e más práticas científicas. **SciELO em Perspectiva**, 2014. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2014/09/10/etica-editorial-boas-e-mas-praticas-cientificas/> Acesso em: 08 maio 2020.

VALENTE, Mariana Giorgetti; FREITAS, Bruna Castanheira de. **Manual de direito autoral para museus, arquivos e bibliotecas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

# 9

Francisco José Daher Junior

## **DESAFIOS PARA SE ESTABELECEER E MANTER A COMUNICAÇÃO COM DIFERENTES PÚBLICOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.145-162

## INTRODUÇÃO

Comunicação: uma expressão muito comum, falada, representada, presente em nosso cotidiano, na literatura, na ciência, enfim, na própria concepção humana em sua trajetória pelo Planeta Terra. A comunicação surge na primeira comunidade humana (MELO, 1998) antecedendo a própria fala, pois, na pré-história, já se comunicava utilizando gestos, desenhos, enfim, a linguagem não verbal.

A comunicação permitiu a união e a separação de comunidades, estando intrinsecamente ligada às relações de poder, de hegemônias e contra-hegemonias. No sentido mais elementar, a comunicação relaciona-se ao entendimento, a nossa capacidade de compreender o outro, ou seja, a um ato de alteridade. No sentido discursivo, à capacidade de convencimento, persuasão, enfim, a um processo de dominação de uma fala sobre outra.

Estamos falando de um fenômeno, conforme Bordenave (2017, p. 4) impossível de se delimitar sobre o seu começo ou fim, sendo, portanto, um processo multifacetado que ocorre, ao mesmo tempo, em níveis de nosso consciente, subconsciente e inconsciente. Assim, a comunicação pode ser considerada uma parte orgânica do dinâmico processo da vida humana.

Ainda segundo Bordenave (2017), esse fenômeno se revela de forma simultânea e aleatória. Trata-se, portanto, de um processo de pulsação vital do corpo, sob o comando do cérebro, de percepção, decodificação, interpretação, incorporação e reação resultante de nossos relacionamentos.

## ESTUDOS SOBRE A COMUNICAÇÃO

Enquanto centro de estudo, existem várias correntes teóricas que tratam do tema. O professor José Marques de Melo (1998) argumenta que a comunicação vem sendo estudada desde a Grécia Antiga, principalmente a partir do século III. Ele estabelece, a partir dali uma linha do tempo para mostrar esta evolução:

1. Fase dos sofistas: estudo da comunicação interpessoal, da retórica, da persuasão, desde o século III.
2. Fase dos enciclopedistas; século XVIII, com reflexões sobre linguística e educação.
3. Fase dos filósofos sociais: século XIX, com os primeiros estudos sobre os meios e os efeitos dos veículos de comunicação, especialmente os jornais.
4. Fase dos cientistas sociais: a partir de 1930, com uma melhor sistematização de modelos de análise.
5. Fase atual: para o professor Marques de Melo (1998), os estudos teóricos se dão de forma integrada, sendo realizada por cientistas de diversas áreas do conhecimento, em várias dimensões.

Não existe, portanto, uma teoria da comunicação, mas um arcabouço de teorias da comunicação. São inúmeras linhas e modelos, mas citaremos apenas dez, seguidas da indicação de seus principais teóricos, de forma que, muitas outras são derivadas destes pensamentos. Fica a dica, caso queira fazer um aprofundamento em pesquisas futuras:<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Existe uma vasta literatura sobre as Teorias da Comunicação. Deixaremos aqui algumas indicações bibliográficas, reiterando que, diante de um amplo universo, as sugeridas abarcam e transcendem teorias elencadas em nosso texto, a saber: Martins, (2009), Mattelart (2005), Pena, (2005) e Sousa (2006).

1. Teoria Matemática de Comunicação (SHANNON, WEAVER)
2. Teoria dos Mass Média (Escola de Chicago)
3. Teoria Crítica – Primeira fase (Adorno, Horkheimer e Benjamin, a partir de 1930)
4. Teoria Crítica 2 – (Habermas e Marcuse)
5. Perspectiva transdisciplinar (Bourdieu, Deleuze e Morin)
6. Hibridismo (Barbero e García Canclini)
7. Teoria da Aldeia Global – Mediação (Marshall MacLuhan)
8. Estudos culturais (Stuart Hall)
9. Modelo Cognitivo (a partir de estudos de Piaget)

## COMUNICAÇÃO E PÚBLICOS

Para que uma determinada organização exista, seja formal ou não formal, faz-se necessária uma estruturação em seu corpo, que tem na comunicação a energia que define a sua perenidade e projeção. Mas, que comunicação é essa, como ela se estabelece, com o que ela se preocupa?

Estamos falando, no caso, da chamada comunicação organizacional. Rego (1986) a estrutura em quatro pilares, quando a contextualiza no âmbito das empresas e instituições:

1. Comunicação administrativa (linguagens e signos usados para criar uma imagem e identidade);
2. Comunicação cultural (sentimentos, costumes);

3. Comunicação social (organização das mensagens e campanhas para se atingir seus públicos – Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda);
4. Sistema de informação (sistematização, organização, indexação, guarda e disponibilização das informações geradas em processos, planos e estratégias que definem as políticas da organização).

Existem outros modelos para a comunicação nas organizações, mas, mesmo este tendo sido escrito há mais de 30 anos, pode perfeitamente ser adaptado às transformações sociais, organizacionais e tecnológicas da contemporaneidade. À revelia dos modelos, no entanto, fazemos aqui a segunda pergunta: o que se busca com a comunicação em nível organizacional?

Uma primeira resposta poderia estar ligada ao fortalecimento de uma determinada imagem institucional. Uma outra pergunta, porém, se impõe neste momento: como consigo transmitir a imagem que desejo e colher os frutos pretendidos com isso, seja em nível pessoal, comercial, político, acadêmico e científico, entre outros?

A resposta é complexa, mas, *grosso modo*, podemos dizer que é trazendo pessoas para o nosso lado, por meio de um processo de persuasão sobre os nossos públicos de interesse.

Se busco um público, conseqüentemente, procuro uma opinião pública que esteja a meu favor. Aí mais quatro perguntas: o que garante uma boa imagem? O que é público? O que é opinião pública? É possível se pensar na existência de uma única opinião pública? Como consigo atingir um determinado público?

## IMAGEM

Quando alguém agrega positivamente pessoas ao seu entorno e em suas áreas de influência – empresas, igrejas, partidos políticos e redes sociais, entre outras –, significa que ele se vê no que tem de melhor em si no outro. Quando, ao contrário, acontece a rejeição, é porque a pessoa também consegue ver o pior de si no outro. A imagem, de maneira muito básica, é a forma como nos vemos quando olhamos para o espelho. Por vezes nos aceitamos, por outras nos rejeitamos.

### Alguns pontos para reflexão

A imagem das instituições e de profissionais geralmente não é boa. Exemplos: empresas/empresários, advogados, jornalistas, universidades públicas/privadas. Segundo Neves (2002), as pessoas criam estigmas e carregam neste lugar. Em um exercício rápido, falem para vocês mesmos o primeiro adjetivo que surge em suas cabeças ao pensarem nessas instituições ou profissões.

Temos alguns exemplos históricos que mostram como a imagem garante ou não a sobrevivência de pessoas ou instituições. Alguns casos clássicos da política mostram bem isso, como bem lembra Neves (2002): Nixon (1974 - Watergate) vs. Clinton (1999 - Mônica Lewinsky): ambos cometeram o crime de perjúrio, mas somente o primeiro foi afastado da presidência dos Estados Unidos.

Entre outros fatores, o político que sobreviveu tinha o que chamamos de “reserva de imagem”, atributo que lhe garantiu a permanência no poder. Esvaziar esta reserva, aliás, tem sido a grande estratégia para se vencer eleições e derrotar concorrentes em vários campos de negócios, por meio de ataques a reputações pessoais, com a utilização

de mecanismos cada vez mais sofisticados de Inteligência Artificial e algoritmos de sentimento, que reforçam determinados estigmas de acordo com nossos valores, medos e desejos.

O exemplo mais clássico disso foi o escândalo da Cambridge Analytics que, ao utilizar dados do Facebook para realização de campanhas eleitorais em diversos lugares do mundo, deu um expressivo crescimento de movimentos políticos de extrema direita. Vale também assistir ao filme [Privacidade Hackeada](#), produzido pela Netflix, que conta esta história.

## O QUE É PÚBLICO?

Podemos dizer que, até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), essa questão foi ganhando corpo, depois de ter sido negligenciada pelos que detinham os meios de produção. Sobre esse descaso, vale lembrar as relações entre patrões e empregados, principalmente a partir da primeira Revolução Industrial, em especial ao tratamento que era dado aos trabalhadores quando estes manifestavam algum tipo de insatisfação. O público que importava para os detentores dos meios de produção eram seus pares, uma vez que os demais membros da sociedade, submetidos a algum tipo de opressão nestas relações eram tratados com violência.

A célebre frase do barão Vanderbilt – “o público que se dane” – refletia bem esta relação de poder. Vanderbilt, considerado pertencente à chamada geração dos “barões ladrões” (JOSEPHSON, 1934), disse isso em uma entrevista, segundo Gurgel (1985), ocorrida em 1882, quando um determinado jornalista lhe perguntou sobre a qualidade das ferrovias de sua propriedade nos Estados Unidos.



Outro caso muito trabalhado pela literatura de Relações Públicas diz respeito ao magnata norte-americano John D. Rockefeller Jr. que, conforme citou Neves (2002), “em fase carcará”, mandou atirar em grevistas no famoso Massacre de Ludlow,<sup>30</sup> ocorrido nos EUA, no dia 20 de abril de 1914. Soldados da Guarda Nacional do Colorado e da empresa de propriedade de sua família, a Colorado Fuel and Iron Company, atiraram, durante uma greve, contra cerca de 1.200 mineiros de carvão e seus familiares, causando dezenas de mortes, inclusive de crianças.

Curioso pensar que, após este crime, o próprio Rockefeller Jr., diante de um grande desgaste de sua imagem, contrata o jornalista Ivy Lee (1877-1834), considerado o pai das Relações Públicas (CHAUMELY; HUISMAN, 1964), para reverter a situação. E parece que deu certo, uma vez que Rockefeller é considerado o “pai da filantropia” e a sua fundação, até os dias de hoje, financia inúmeros projetos educacionais e de pesquisa.

Ivy Lee teve como missão principal ensinar empresários a se relacionarem com seus públicos, a partir da publicação de sua *Declaração de Princípios*, em 1906, conforme citada por Chaparro (2011, p. 36):

Este não é um serviço de imprensa secreto. Todo nosso trabalho é feito às claras. Nós pretendemos fazer a divulgação de notícias. Isto não é um agenciamento de anúncios. Se acharem que o nosso assunto ficaria melhor na seção comercial, não o usem. Nosso assunto é exato. Maiores detalhes sobre qualquer questão serão dados prontamente e qualquer diretor de jornal interessado será auxiliado, com o maior prazer, na verificação direta de qualquer declaração de fato. Em resumo, nosso plano é divulgar, prontamente, para o bem das empresas e das instituições públicas, com absoluta franqueza, à imprensa e ao público dos Estados Unidos, informações relativas a assuntos de valor e de interesse para o público.

30 O documentário [Colorado Experience: Ludlow Massacre](#), da Rocky Mountain PBS, produzido em 2013, traz um retrato dessa história

De forma resumida, podemos traçar uma linha temporal, tendo como referência de partida a era Vanderbilt, para localizarmos a mutação do conceito “público” até os dias de hoje.

1. O público que se dane (Vanderbilt)
2. O público deve ser informado (Ivy Lee)
3. O público quer ser informado (Segunda Guerra)
4. O público exige e quer compreender a informação (hoje) – Organização da sociedade – fortalecimento da opinião pública.

O fator econômico também está presente nessa evolução, mostrando que, quanto melhor a imagem, menor é a conta. Para termos uma ideia, na década de 1990, os EUA perdiam cerca de US\$ 300 bi/ano com a contratação de advogados para resolver crises de opinião pública. A conta chegou, somente com ações reparadoras a clientes e campanhas de recuperação de imagem, segundo dados de Neves (2002), a 1/7 do PIB americano, que, àquela época, estava em cerca de US\$ 1,5 trilhão.

## O QUE É OPINIÃO PÚBLICA?

Em nosso cotidiano, falamos muito sobre esta tal de “opinião pública”, um termo quase que mitológico face à dificuldade para se chegar ao seu significado e explicar a sua materialização. Quando fizemos a referência sobre as diversas facetas da organização social e as disputas que se estabelecem neste lugar na busca de se agregar opiniões favoráveis aos seus respectivos nichos, podemos falar não em “opinião”, mas em “opiniões públicas”.

A questão dos públicos e sua segmentação exacerbada fica mais evidente na contemporaneidade, com a evolução das tecnologias

que favorecem a multiplicação e a diversidade das informações. Vejamos alguns exemplos que percebemos no âmbito familiar, nos grupos de WhatsApp, na crise gerada pelo novo coronavírus. Por se tratar de uma observação em ciclo restrito, porém, não podemos atribuir cientificidade à experiência, mas uma porta para tal.

A tão falada “Cloroquina” preencheu notícias de mídias formais e não formais, se tornando objeto de uma disputada crise política. Uma mistura de notícias verdadeiras e falsas preencheram, especialmente, espaços e memórias de nossos celulares.

Observando padrões comportamentais dos públicos envolvidos, grupos mais alinhados com a política governamental de flexibilização do isolamento social recebiam mensagens atribuindo à referida droga poderes quase que “divinos” que poriam fim à covid-19, a partir de uma suposta liberação para o seu uso irrestrito pela Food and Drug Administration (FDA), agência federal do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos para questões relacionadas a medicamentos, vacinas, cosméticos e alimentos, entre outros produtos. Tal informação, posteriormente, foi classificada como *fake news*, mas continuou circulando pelas mídias sociais por um bom tempo.

Por outro lado, os defensores mais simpáticos ao isolamento social, recebiam e distribuíam em suas redes, além de informações colocando em dúvida a eficácia do medicamento, uma série de anedotas, envolvendo, inclusive, o presidente da República do Brasil, Jair Bolsonaro, um árduo defensor da droga, que a apresentava como solução para o problema da pandemia. O case do referido presidente mostrando a Cloroquina para uma ema foi um dos mais pitorescos dessa guerra político-midiática.

Pode ser observado que as notícias que circulavam em determinado grupo não eram compartilhadas por outros e vice-versa, nos dando um bom exemplo, perceptível ao senso comum, de como grupos

organizados buscam ganhar seus públicos a partir de crenças e de seus próprios valores. Neste caso, poderíamos afirmar que a sociedade se encontra dividida algorítmicamente, o que torna mais complexa as análises acerca da relação entre comunicação, públicos e opinião pública.

Temos neste lugar um fator que devemos levar em consideração: a mobilização de grupos organizados, na busca de chamar para si uma opinião pública cada vez mais robusta, em um universo de respostas políticas, como disse Bourdieu (1982, p. 143) “[...] produzidas a partir do *ethos* de classe” que “[...] concomitante podem revestir uma significação totalmente distinta quando interpretadas no terreno político”.

Na contemporaneidade, a tecnologia permite a mineração matemática desse arcabouço de valores implícitos no que Bourdieu (1982, p. 143) denomina de *ethos* de classe – “[...] um sistema de valores implícitos que as pessoas interiorizam desde a infância e a partir do qual engendram respostas para problemas extremamente diferentes”. Isso torna a questão da relação entre comunicação e público mais sofisticada, exigindo das organizações, independentemente de seus propósitos, um investimento cada vez maior em tecnologias de Inteligência Artificial (AI) de forma a conseguirem atingir seus objetivos.

## COMO CONSIGO CHEGAR A UM PÚBLICO?

Se pretendemos fazer chegar a informação de nosso interesse a um determinado público, por mais sofisticadas que as tecnologias de AI sejam capazes de potencializá-las, é preciso entender duas questões: as barreiras geradas pela comunicação e a construção dos discursos necessários a serem empregados no processo comunicativo.

### a) As barreiras

No âmbito geral, Kunsch (2002) estabelece as barreiras mecânicas ou físicas, as fisiológicas e as psicológicas como elementos que comprometem a comunicação. O aspecto físico está relacionado aos ruídos provocados pelos meios de transmissão da informação. Trazendo para os dias de hoje, o melhor exemplo é a internet e suas quedas intermitentes em ambiente de alto consumo, muito presente em tempos de confinamento a partir da crise gerado pelo novo coronavírus, quando se registra um aumento excessivo de *lives*, do *home office*, de seminários *on-line* etc.

Questões ligadas à fala, à audição e outras dificuldades decorrentes de problemas genéticos e acidentados “[...] constituem as barreiras fisiológicas, [enquanto] [...] atitudes, crenças, valores e a cultura das pessoas” (KUNSCH, 2002, p. 74) estão no cerne das barreiras psicológicas. Já no âmbito da comunicação que se estabelece nas organizações, Kunsch (2002, p. 75), estabelece mais quatro barreiras: “[...] as pessoais; as administrativas/burocráticas; o excesso e a sobrecarga de informações; e as informações incompletas e parciais.”

A primeira barreira no âmbito organizacional parece óbvia, uma vez que as pessoas podem travar ou fazer a comunicação fluir, dependendo de suas posições e disposições de se acatar ou não um consenso diretivo do corpo gestor. Neste caso, as barreiras psicológicas se mostram presentes.

Segundo Kunsch (2002, p. 75),

[...] as barreiras *administrativas/burocráticas* decorrem das formas como as organizações atuam e processam suas informações. Thayer destaca quatro condições que se imbricam uma na outra: a distância física; a especialização das funções tarefa; as relações de poder, autoridade e status; e a posse das informações (1976, pp. 216-8).

Transpondo tais fundamentos para a contemporaneidade, podemos dizer que aspectos relativos à especialização, relações de poder, autoridade e *status* ainda se constituem enquanto barreiras. Já o problema relativo à distância não, assim como, de forma mais relativizada, a posse das informações. As barreiras decorrentes do excesso de informação, por sua vez, pouco carecem de mais detalhes, considerando que este problema, mais do que na época descrita por Kunsch (2002), está muito evidente em nosso cotidiano.

Muito presente ainda nas organizações, as barreiras relativas às comunicações incompletas e fragmentadas, devem ser encaradas como problemas de comunicação. Estas, segundo Kunsch (2002, p. 76), “são encontradas nas informações fragmentadas, distorcidas ou sujeitas a dúvidas, nas informações não transmitidas ou sonegadas”.

Observemos que esta última barreira, somada aos aspectos psicológicos, ou ao *ethos* de classe, como vimos em Bourdieu (1982), são campos férteis para a desinformação e/ou à constituição de *fake news*. O que nos leva a concluir sobre tais entraves é que estes continuam presentes e mais palpáveis nos dias de hoje em processos de comunicação organizacional.

#### *b) A questão do discurso*

A construção do discurso está intrinsecamente ligada à questão do poder, ou seja, o poder somente é constituído por meio da imposição de discursos, sejam eles sustentados por força física ou pela persuasão. Compreendendo as barreiras que dificultam a comunicação, temos, portanto, as bases para a construção dos discursos que efetivem o atingimento de um determinado objetivo comunicacional.

De forma muito resumida, podemos dizer que os estados de dominação percebidos por Weber (1981) – legal, tradicional e carismático – fornecem elementos para compreendermos este fenômeno.

No primeiro caso, sustentado por um estado burocrático, os direitos podem ser criados, transformados e, porque não dizer, suprimidos, por interesse da constituição de um determinado sistema político. Aqui, a sustentação do discurso de uma autoridade é legalmente assegurada.

A dominação que se estabelece pela tradição, por sua vez, ocorre nas relações, por exemplo, entre patrões e empregados, pais e filhos, ou seja, onde existe a compreensão e aceitação de uma determinada hierarquia baseada em princípios morais e econômicos. Weber (1981) traduzia essa dominação como estável por fazer parte de uma consciência coletiva.

A dominação carismática, também considerada por Weber (1981) como estável, pode ser interpretada, conforme Galliano (1981, p. 82), entre outros aspectos, como aquela capaz de provocar a “[...] ruptura de uma dominação legal ou tradicional”, cujo chefe “[...] não reconhece servidores ou funcionários, mas somente apóstolos, partidários ou discípulos”. Existe uma entrega emocional dos liderados ao seu comandante.

De alguma forma, podemos dizer que, a partir dos estados de dominação estudados por Weber (1981), temos condições de interpretar os diferentes discursos utilizados para que mensagens e doutrinas de determinadas organizações cheguem aos seus públicos. Nos aspectos legais e tradicionais, por exemplo, podemos encontrar linguagens relativas à necessidade de sobrevivência, a exemplo de promessas para se alcançar níveis de satisfação material capazes de superar quadros de miséria, por meio de vantagens econômicas ou da coerção, como necessárias para se justificar uma ordem,

Na dominação carismática, os discursos também são múltiplos: sedução pelo erotismo, pela religião (piedade, solidariedade), amizade, carinho, enfim, uma série de atributos que utilizamos para que possamos atingir, de forma distinta e intensa, a um maior número possível de pessoas. Na prática, podemos aferir que não existe um discurso dissociado

de outro, uma vez que a sua construção se deriva, de forma multifacetada, dos quadros de dominação apresentados por Weber (1981).

Deste lugar, produzimos mensagens que apelam para o medo, a angústia, a depressão, a coragem e o entusiasmo, entre outros atributos, sendo que a busca por organizar, classificar e processar estas mensagens não é novidade na história. Hoje, contudo, com os sistemas de AI minerando dados de nossas redes sociais, podemos afirmar que as organizações têm um vasto repertório de seu público, sendo capazes de promover uma segmentação jamais vista, com as mensagens direcionadas como dardos certos ao seu repertório de crenças e valores.

### c) *Competência em análise do ambiente*

Os princípios para a segmentação, porém, podem ser aplicados sem necessariamente termos a AI a nosso favor. Olhando pelo ponto de vista das competências infocomunicacionais, por exemplo, devemos desenvolver a competência de análise de ambientes sociais. Isso implica na busca do conhecimento dos públicos que estão envolvidos com os nossos focos de interesse.

Vejamos, por exemplo, como o *Influencer* de hoje, personagem muito procurado por organizações para difundir seus produtos e ideais a determinados setores da sociedade nas redes sociais, não é nada mais nada menos que o lobista de outrora – este ainda atua hoje –, que constrói táticas para se chegar a públicos estratégicos, ou seja, formadores de opinião, também conhecidos como *stakeholders*. Isso significa dizer que, tendo esta competência, não preciso chegar a um número expressivo de pessoas para atingir o meu público, mas a pessoas com capacidade de multiplicarem meus objetivos, sejam eles quais forem.

Analisar o ambiente passa pela identificação e classificação dos públicos que estão em meu entorno, que são diversos, em distintas organizações: poder público, políticos, sindicatos, investidores, associações



de bairro, vizinhos, organizações não governamentais, clientes, consumidores, partidos políticos, instituições financeiras, entre outras que, de alguma forma, terão influência sobre meus objetivos. Nesta análise, portanto, vale conhecer o público que se relaciona comigo, que oportunidades tenho com ele e que ameaças eles representam para coibir minhas pretensões. Tal competência, portanto, implica em saber levantar os problemas que posso ter e, para resolvê-los, conhecer aqueles públicos que potencialmente podem ser meus aliados.

## CONCLUSÃO

Conhecer o poder gerado pela comunicação como a expressão da própria ambição do ser humano em querer dominar os sistemas sociais, econômicos e ambientais – e isso inclui o domínio de seus pares e ímpares – pode ser uma competência vital das relações informacionais que precisa ser aprendida. Isso porque, a partir de uma perspectiva histórica, percebemos que o poder navega entre a violência física e a persuasão.

Podemos concluir também que dominar esta competência nos faz ver que a persuasão se traveste, por vezes, pelo discurso violento, haja vista a forma como ela tem sido trabalhada na contemporaneidade em processos de disputa pela opinião pública. Vimos isso ao longo do capítulo, com as questões que estão saindo do subjacente para o manifesto na recente crise gerada pelo Coronavírus, assim como no avanço de ideologias de extrema-direita, fundamentadas especialmente no fascismo.

As consequências de todo esse devir, ainda imprevisíveis, já afetam as formas e os conceitos das organizações, com as alterações superestruturais geradas a partir das relações capital vs. trabalho. Por todas estas questões concluímos, finalmente, que o desenvolvimento

de competências para se analisar cenários e compreender o poder gerado pela comunicação passa pelo entendimento básico da premissa de que o mundo acaba e começa todos os dias, e que o ser humano, nas relações que se estabelecem entre a inteligência – inclui-se a artificial – e a consciência, ainda continua avançando mais pelo balizamento do segundo atributo, haja vista as conquistas sociais elencadas ao longo de sua própria história.

## REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2017. eBook.

BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. *In*: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1982. p. 137-151.

CHAPARRO, Manuel Carlos. Cem Anos de Assessoria de Imprensa. *In*: DUARTE, Jorge. **Assessoria de Imprensa e relacionamento com a mídia: teoria e técnica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CHAUMELY, Jean; HUISMAN, Denis. **As relações públicas**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

GALLIANO, A. Guilherme. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

GURGEL, João Bosco Serra. **Cronologia da evolução histórica das relações públicas**. Brasília: Linha Gráfica e Editora, 1985.

JOSEPHSON, Matthew. **The Robber Barons: the great american capitalists - 1861-1901**. New York: Harcourt, Brace and Company, 1934.

MARTINS, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

MATTELART, Armand. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MELO, José Marques de. **Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NEVES, Roberto de Castro. **Crises empresariais com a opinião pública**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 2003.

PENA, Felipe. **Teoria da comunicação: conceitos, mídias e profissões**. *In:* PENA, Felipe (org.). Rio de Janeiro: Ed. Rio, 2005.

REGO, Francisco Gaudêncio. **Comunicação empresarial, comunicação institucional**. São Paulo: Summus, 1986.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media**. 2. ed. Porto (Portugal): Edições Universidade Fernando Pessoa, 2006.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

# 10

Lídia Oliveira

## **PARTICIPAÇÃO EM AMBIENTES DE MÍDIAS COLABORATIVAS E DESENVOLVIMENTO DE REDES SOCIAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.163-173

## INTRODUÇÃO<sup>31</sup>

A internet e, em particular, o surgimento da Web 2.0/Web Social, que se caracteriza pela construção de espaços *on-line* baseados na participação, abriu uma nova era nas dinâmicas de comunicação. Dos fóruns aos *blogs* culminando nas redes sociais *on-line*, os indivíduos passaram a ter a possibilidade de partilhar conteúdos, ideias e estabelecer diálogo com muita facilidade, a uma escala global, sem ter necessidade de um conhecimento tecnológico muito aprofundado. Os serviços que suportam a participação *on-line* são amigáveis, no sentido em que têm um bom design de interação, permitindo o seu uso por leigos em tecnologia.

Mas essa abertura democrática ao uso de plataformas de informação e comunicação *on-line*, baseadas na participação é uma “faca de dois gumes” dado que, se por um lado, permite o desenvolvimento da inteligência coletiva (LÉVY, 2000), da construção participativa do conhecimento, por outro, pode igualmente desencadear a idiotice coletiva, a difusão de rumores, de notícias falsas (*fake news*), difusão de pseudoconhecimento, crenças absurdas (OLIVEIRA; BALDI, 2014). Estamos no “fio da navalha” no sentido em que as plataformas digitais de colaboração, em particular as redes sociais, não têm um corpo editorial que garanta a verificação dos conteúdos e das opiniões publicadas. Logo, terá de ser o senso crítico do sujeito a distinguir “o trigo do joio”.

Considerando a presença massiva das redes sociais *on-line* no quotidiano dos indivíduos e das organizações é de toda a pertinência que se desenvolvam o hábito de reflexão sobre elementos essenciais como: as redes são todas da mesma natureza? Para fins diferentes devo utilizar redes sociais diferentes? Que objetivos tenho em mente quando faço parte de uma rede? O tamanho da rede interfere no

31 N. R.: optou-se por preservar o português europeu conforme o original encaminhado pela autora.

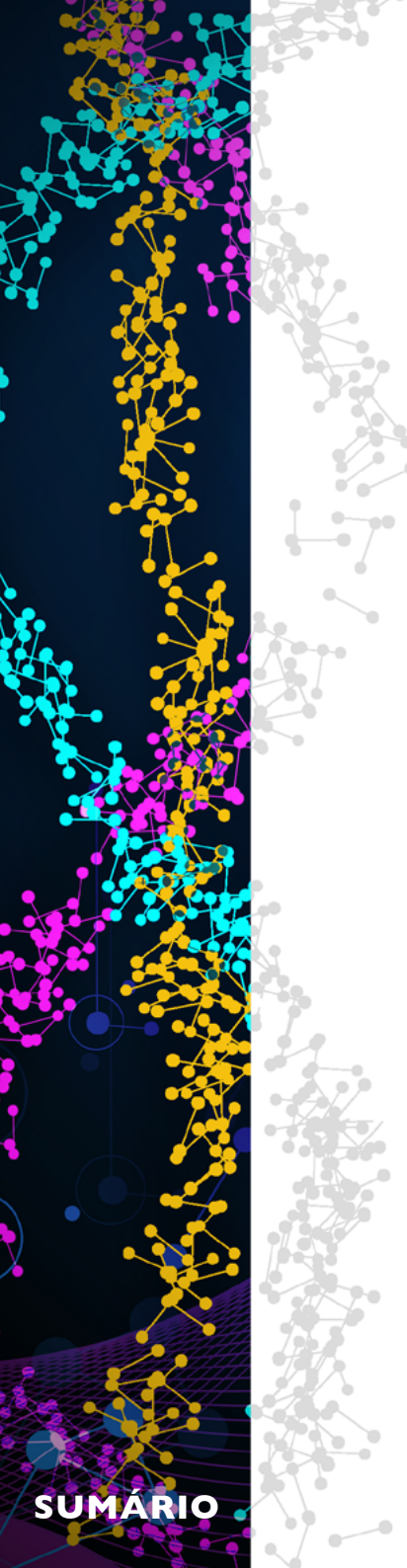
usufruto que obtenho? Os elementos/atores/nós da rede são todos da mesma natureza? O tempo *on-line* em redes sociais é um tempo frutuoso ou acabo por dispersar/perder o meu tempo? Qual o meu contributo na rede? Preocupo-me com normas éticas e de direito de autor quando partilho e uso/reuso objetos digitais?

Abordaremos neste capítulo estas questões, no sentido de desencadear/aprofundar o conhecimento e a reflexão em torno da participação em ambientes digitais/redes sociais.

Todos neste neo-mundo digital acabamos por ser criadores e gestores de informação, promotores de comunicação. Contudo, há pessoas que têm essa atribuição como desempenho profissional, no caso os bibliotecários são curadores de informação, que desse modo passa a estar disponível para o público de forma cuidada e certificada, e também promotores da biblioteca como paradigma de espaço de saber e de partilha. Esses profissionais têm nos espaços de interação *on-line* e redes sociais uma oportunidade de dar visibilidade ao seu trabalho e de promover que os sujeitos tenham acesso à informação certificada. Desse modo, podem ampliar a importância social das organizações onde exercem funções e, também, promover a importância do bibliotecário e do gestor de informação.

## REDES SOCIAIS – O QUE HÁ DE NOVO?

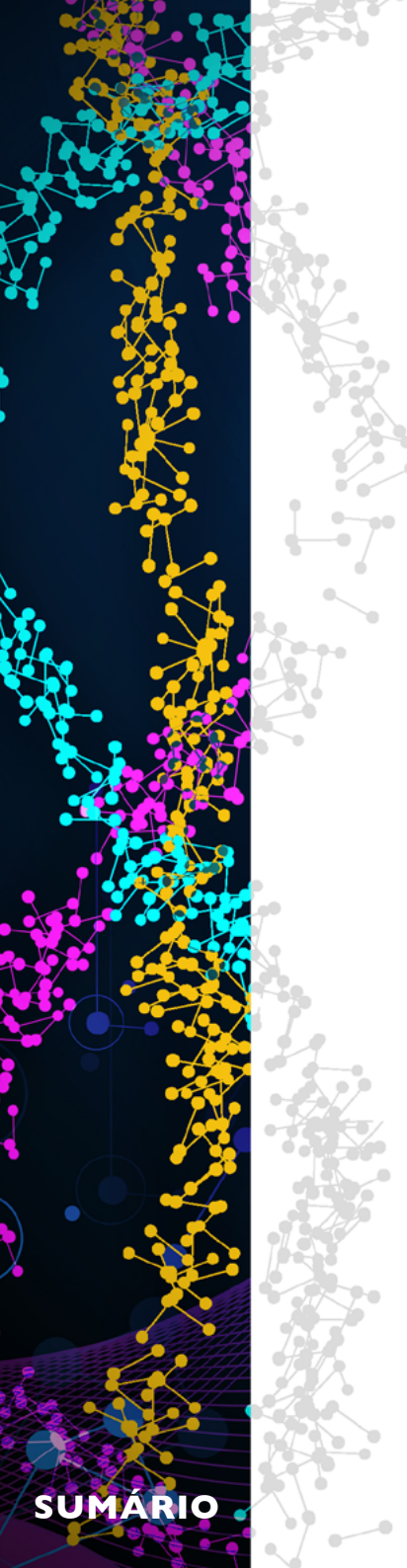
Quando ouvimos falar em redes sociais pensamos de imediato em Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp etc., e como fazemos este mecanismo associativo somos levados a pensar que as redes sociais são um fenómeno da contemporaneidade. Contudo, é apenas o suporte digital que é específico do mundo contemporâneo. As redes sociais e a participação social são dinâmicas intrinsecamente humanas, que nos permitiram sobreviver enquanto espécie.



Os humanos desde sempre se organizaram em redes sociais como mecanismo de proteção e colaboração, com fins coletivos e individuais. E estas dinâmicas psicossociais são as mesmas que decorrem nas redes sociais *on-line*, acrescidas do efeito de amplificação e velocidade que as tecnologias digitais nos habituaram.

Logo, não há nada de essencialmente novo para além do suporte, que dá uma escala diferente, que amplifica o alcance das redes, a sua dimensão. Mas, na essência são pessoas, com os seus repertórios culturais, de competências, com as suas crenças, os seus desejos, o seu (não) altruísmo e (não) egoísmo, com os seus preconceitos, interesses etc. Daí que quem deseja compreender redes sociais *on-line* deve se preocupar em estudar psicologia social, com enfoque na interação social (GLEITMAN; FRIDLUND; REISBERG, 2003b). As relações sociais podem ser de várias naturezas: de um para um – como as relações amorosas, díade de cooperação –, de um para muitos – como as relações de liderança –, de muitos para um – quando um grupo faz pressão sobre um dos seus membros, que tende a ceder face a essa pressão social, gerando mecanismo de anuência – e de muitos para muitos – dinâmicas da multidão, dos grandes grupos. Todas estas tipologias de relações sociais estão presentes nas dinâmicas dos ambientes participativos, como é o caso das redes sociais. Daí que no seio dessas redes se verifiquem movimentos de altruísmo, mobilização social para ajuda/interajuda, conformismos, liderança, obediência cega, [desindividuação](#),<sup>32</sup> colaboração. Sendo igualmente importantes as relações entre cognição social e emoção, dado que nas redes sociais está muito presente a natureza interpessoal das crenças – tendemos a formar rede com pessoas que têm similitude conosco, daí a [diferença entre o endogrupo e o exogrupo e os conflitos intergrupais](#) –, as atitudes, a construção de percepção sobre os outros e a auto percepção (o conceito de si próprio) (GLEITMAN; FRIDLUND; REISBERG, 2003a).

32 Desindividuação (deindividuation): “enfraquecimento sentido de identidade pessoal em que a consciência de si é absorvida pelos objetivos coletivos de um grupo” (GLEITMAN; FRIDLUND; REISBERG, 2003, p. 1231).



O que há de novo é a dimensão, a criação de um [novo espaço antropológico](#) (OLIVEIRA, 2001) imaterial, com erosão dos constrangimentos espaciotemporais, que permite que pessoas de qualquer parte do mundo construam redes com pessoas de todo o globo, por uma aproximação motivacional e não condicionado pela geografia. Contudo, esta é mais uma característica potencial que muitas vezes não se efetiva pelo fato de existir tendência para as pessoas formarem rede com aqueles que têm similitude, tendência para a unanimidade e não para a pluralidade e diversidade cultural. Se fizer a análise dos membros da sua rede social quantas pessoas são de outros países? De outras crenças religiosas? De outros estratos socioculturais? De outro quadrante político? É provável que não existam ou sejam na realidade poucas!!

Há uma tendência para a existência de uma fronteira simbólica que inibe a permeabilidade entre redes de pessoas com perfis socioculturais, económicos e políticos distintos, ou seja, há tendência à homofilia social – “são amigos aqueles que têm por boas e más as mesmas coisas, e por amigos e inimigos as mesmas pessoas” (ARISTÓTELES, 2005, p. 170).

O fenômeno da homofilia social consiste em darmos preferência, nos relacionamentos, a pessoas que se assemelham a nós, ou seja, indivíduos semelhantes tendem a estabelecer relações entre si. Nesse processo, poderemos referir a homofilia de estatuto e a homofilia de valores, sendo a homofilia de estatuto a que se refere à semelhança, formal ou informal, baseada em características do estatuto social – nível de formação, nível de renda, modo de vestir, modo de falar, idade etc. – e a homofilia de valores diz respeito às crenças, valores e atitudes sobre o mundo que são partilhadas entre as pessoas – ser cristão, ser ateu, ser vegetariano, ser ecologista, ser defensor do bem-estar animal, ser de direita, ser de esquerda etc. –, mas também traços de personalidade e nível de inteligência costumam ser partilhados por pessoas de um mesmo grupo, como diz o ditado inglês “pássaros com a mesma



plumagem voam em conjunto" (*birds of feather, flock together*). Embora a homofilia e a heterofilia – diversidade de características dos membros de um grupo – não sejam boas ou más em si mesmas, o fato é que se tendencialmente nos relacionamos com pessoas que são psicologicamente, fisicamente, socialmente, política e culturalmente semelhantes a nós, isso gera um empobrecimento, porque não somos expostos a outras realidades e a outros modos de ver e viver (LOPES; CUNHA, 2011).

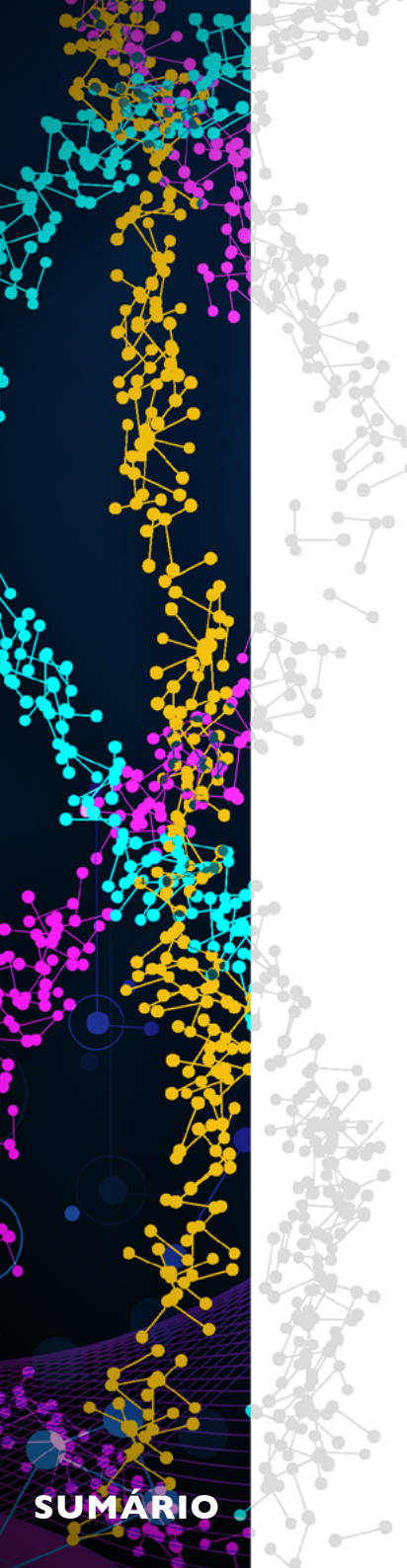
## AS REDES SÃO TODAS DA MESMA NATUREZA? PARA FINS DIFERENTES DEVO UTILIZAR REDES SOCIAIS *ON-LINE* DIFERENTES?

Podemos começar por responder de forma taxativa às duas questões colocadas:

- Não, as redes são não todas da mesma natureza.
- Sim, para fins diferentes devo usar redes sociais *on-line* diferentes.

No cenário atual facilmente se percebe o protagonismo de redes como o Facebook e o Instagram. E olhando para o percurso dos últimos 20 anos se compreende que tendem a surgir redes que acabam por atrair os utilizadores de outras redes e gerar processos migratórios. Exemplo disso foi a migração dos utilizadores do Orkut para o Facebook, e, atualmente, do Facebook para o Instagram, em especial as novas gerações, que mudaram para o Instagram quando começaram a sentir que todos, incluindo pais e avós, estavam no Facebook.

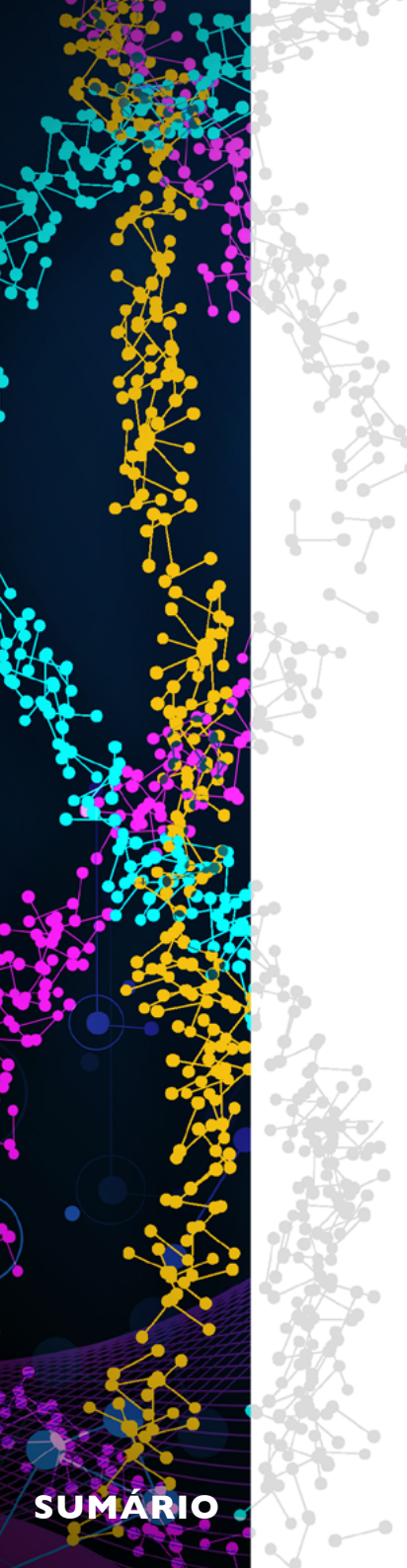
Contudo, Orkut, Facebook e Instagram são da mesma natureza, usa-se e muda-se por influência de moda e grupo de pertença. Mas há redes sociais de natureza diferente e é a isso que devemos dar atenção no momento de escolher o uso em função dos nossos objetivos. Nesse



sentido, se o objetivo é a sociabilidade descontraída de partilha do dia a dia, de habilidades, de momentos pessoais, então redes como Facebook, Instagram, Pinterest etc. são ajustadas. Mas, se o objetivo é ter um perfil profissional e construir uma rede social que possa vir a ajudar a encontrar oportunidades de emprego, então, a opção que virá de imediato é o [LinkedIn](#), embora existam outras redes vocacionadas à promoção de redes profissionais, entre elas: [Viadeo](#), [Xing](#), [Bebee](#), [AngelList](#) etc.

Se o objetivo é ter presença e relacionamentos significativos no âmbito da comunidade científica e acadêmica, então, já não são as redes anteriormente enunciadas que se revelam as mais adequadas. Há, efetivamente, redes sociais *on-line* para a comunidade acadêmico-científica, como é o caso da [ResearchGate](#), [Academia.edu](#) etc. E ainda plataformas de gestão de referências bibliográficas, que são simultaneamente, redes sociais, como o [Mendeley](#), o [Zotero](#) etc. Ao nível das redes sociais e plataformas de partilha académica e científica são necessárias boas competências de gestão de informação, passível de vir a ser agregação para a produção de conhecimento, em paralelo com competências de comunicação de modo a estabelecer contato e ganhar visibilidade e reputação no seio dessa comunidade.

Ser relevante em qualquer uma das redes, qualquer que seja a sua natureza, exige trabalho e dedicação, saber de forma clara que objetivos queremos atingir ao sermos membros dessa comunidade e trabalhar com enfoque nesses objetivos. Globalmente, as plataformas de partilha *on-line* têm grande potencial de ajuda aos objetivos que queremos atingir, mas, como referido anteriormente, a essência das redes sociais são as pessoas, com as suas atitudes, crenças e comportamentos. Logo, a rede funcionará de modo positivo tanto mais quanto os seus utilizadores forem atuantes conscienciosos. A atuação de um sujeito, de acordo com os seus objetivos, implica ter presença em várias plataformas digitais e redes sociais, por vezes diferenciando conteúdos consoante a rede, por vezes fazendo redundância de conteúdos de modo a ganhar visibilidade junto de pessoas e/ou instituições diferentes.



O que tenho vindo a dizer para os indivíduos é válido também para as instituições/organizações que devem zelar pela sua presença *on-line*, para se comunicarem e terem visibilidade. Para além disso, a lógica da rede social já se expandiu aos objetos, nomeadamente, aos documentos, por exemplo artigos científicos ou livros em que os sistemas de pesquisa (acervos digitais) apresentam funcionalidades do gênero: ver quem foi citado no texto e ver quem já citou o texto, ver quem leu o texto, ver os documentos relacionados com o que selecionamos etc., ou seja, com estas funções é possível ter o mapeamento das “relações” daquele texto. Este é um campo muito interessante para quem desempenha funções de bibliotecários e/ou gestor de informação, no sentido que cada documento já não é um ator isolado, e como tal, devemos estar atentos à rede de atores que giram em torno dele.

## O TAMANHO DA REDE INTERFERE NO USUFRUTO QUE OBTENHO? OS ELEMENTOS/ATORES/NÓS DA REDE SÃO TODOS DA MESMA NATUREZA E RELEVÂNCIA?

O tamanho da rede social de um indivíduo ou de uma instituição/organização interfere no usufruto que se tem ao ser-se membro de uma dada rede. Contudo, temos consciência de que quando a nossa rede é excessivamente grande deixamos de ter a capacidade de estabelecer relacionamento com todos os membros. A questão: até quantos elementos conseguimos manter uma relação numa rede social/grupo? Foi respondida por [Robin Dunbar](#) (1993), da Universidade de Oxford, no seu texto “[Co-Evolution of Neocortex Size, Group Size and Language in Humans](#)” tendo chegado à conclusão que é de aproximadamente de 150 indivíduos; este valor ficou conhecido como “Dunbar’s Number”. Mesmo que possamos considerar que

este número pode sofrer algumas oscilações consoante a natureza do grupo/rede, o certo é que fica evidente que é humanamente/cognitivamente impossível gerir redes excessivamente grandes.

Por outro lado, é importante responder à segunda questão, ou seja, se os atores/nós nas redes são todos da mesma natureza e relevância e a resposta é que não, ou seja, há atores de natureza diferente e há atores mais relevantes do que outros, ou seja, que geram maiores oportunidades.

Dentro deste tópico, há dois conceitos interessantes a considerar: os conceitos de laços fortes/fracos e o conceito de capital social.

Uma rede é constituída de “nós” – que são atores na rede, podem ser pessoas, instituições, ou até mesmo objetos interconectados, considerando que a Internet das Coisas tem vindo a consolidar-se – e por interações entre nós. Contudo, essas interações/fluxos não são todos da mesma natureza, nem direção e os vínculos são considerados fortes quando bem consolidados. Mas, esses laços fortes, por serem entre atores que se conhecem bem, já não aportam novidades, daí a importância/força dos laços fracos<sup>33</sup> (GRANOVETTER, 1973), ou seja, a relação com novos nós/atores que aportam novidade e se tendem a configurar como atores-ponte, isto é, atores que fazem a ligação entre a nossa rede social e outra rede social, abrindo-nos a porta para um novo leque de relacionamentos. Saber identificar novos atores para fazer crescer a nossa rede social agregando nós que efetivamente nos possam gerar novas oportunidades é uma competência fundamental a desenvolver. Trata-se, portanto, não de aceitar todos os convites de quem quer entrar na nossa rede, nem de estabelecer relação com tudo e todos que vão aparecendo, mas sim fazer uma escolha estratégica dos elementos que se revelam significativos. É, pois, a nossa rede que determina o capital social de que dispomos, tão

33 A força dos laços fracos foi estabelecida por [Mark Granovetter](#), em 1973, no artigo “[The Strength of Weak Ties](#)”.

ou mais importante que o capital econômico, o nosso capital social e o nosso capital cultural são elementos fundamentais para o nosso sucesso pessoal e profissional.

O número e o tipo de relações em que um indivíduo se envolve têm um impacto determinante na sua vida. Porque desses relacionamentos ele retira satisfação pessoal e benefícios materiais e imateriais. Benefícios que são um recurso de que dispõe. Um capital social. (ALMEIDA, 2011, p. 16)

O uso das redes sociais *on-line* gera novas oportunidades de ampliar o capital social (RECUERO, 2012) e o fato de você estar lendo este capítulo amplia a sua rede social e o seu capital social e cultural. Nesse sentido, reforço a importância de você ler, em particular, o texto “O capital social em rede: como as redes sociais na internet estão gerando novas formas de capital social” (RECUERO, 2012), que permitirá aprofundar e consolidar o conceito de Capital Social no âmbito do uso das redes sociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorge. **O essencial sobre o capital social**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2011.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005. Disponível em: [https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/aristoteles\\_-\\_retorica2.pdf](https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/aristoteles_-_retorica2.pdf).

DUNBAR, R. I. M. Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 16, n. 4, p. 681–694, 1993.

GLEITMAN, Henry; FRIDLUND, Alan J.; REISBERG, Daniel. **Cognição Social e Emoção**. Psicologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003a. p. 601–670.

GLEITMAN, Henry; FRIDLUND, Alan J.; REISBERG, Daniel. **Interação Social**. Psicologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003b. p. 671–724.

GRANOVETTER, Mark S. The Strength of Weak Ties. **American Journal of Sociology**. Chicago, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, May 1973.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. Disponível em: <http://www.google.com/books?hl=pt=-PT&lr=&id7=29LN0p2dYcC&oi=fnd&pg=P11A&dq=cibercultura&ots=ghVxxEUwbn&sig=-39WptJB1He-abTbu0DdGcKBGOQ>. Acesso em: 13 mar. 2013.

LOPES, Miguel Pereira; CUNHA, Miguel Pina e. **O mundo é pequeno**: o que podemos aprender sobre networking e as redes sociais. Lisboa: Actual Editora, 2011.

OLIVEIRA, Lúcia. A internet: a geração de um novo espaço antropológico. *In*: LEMOS, André; PALÁCIOS, Marco (org.). **Janelas do ciberespaço**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001. p. 151–171.

OLIVEIRA, Lúcia; BALDI, Vania (org.). **Insustentável leveza da web**: retóricas, dissonâncias e práticas na Sociedade em Rede. Salvador da Bahia: Edufba, 2014.

RECUERO, R. O capital social em rede: como as redes sociais na internet estão gerando novas formas de capital social. **Contemporanea**: Revista de Comunicação e Cultura, Salvador, v. 10, n. 3, p. 597–617, 2012. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/viewArticle/6295>. Acesso em: 6 jan. 2014.



Rodrigo Eduardo Botelho-Francisco

# **PRIVACIDADE E ÉTICA NA COMUNICAÇÃO DA INFORMAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.174-188

## INTRODUÇÃO

O Grande Irmão está te observando. Esta é a frase constantemente lembrada aos personagens do romance [1984](#), de George Orwell, para descrever o *status* de vigilância em que vivia uma fictícia sociedade controlada pelo estado, sob a sombra do *Big Brother*, – em português “O grande irmão” – título retomado nos anos 2000 para nomear o *reality show* estreado nos EUA e que tem seu paralelo no Brasil desde 2002. Em ambos, no livro e na televisão, prevalecem personagens constantemente observados por meio das telas.

Essa ideia de vigilância, controle e até mesmo invasão de privacidade é denunciada por teóricos contemporâneos, que vislumbram as vulnerabilidades dos meios de comunicação de massa e das tecnologias digitais. Nesse sentido, a expressão Sociedade de Controle (DELEUZE, 1990) é uma dentre outras utilizadas para expressar como a internet gerou uma nova forma de vigilância, organizada em torno da estruturação e circulação da informação na rede e na forma como ela pode ser acessada por indivíduos, empresas e governos.

A ausência de limites definidos da internet, segundo Costa (2004, p. 161), é um dos elementos que marcam a definição de Sociedade de Controle. Para ele, além deste aspecto, a interpenetração dos espaços e a instauração de um tempo contínuo, no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma “[...] estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto”. Nessas sociedades, “a linguagem digital do controle é feita de cifras, que marcam o acesso ou a recusa a uma informação” e as massas, por sua vez, “tornam-se amostras, dados, mercados, que precisam ser rastreados, cartografados e analisados para que padrões de comportamentos repetitivos possam ser percebidos”.



Em suma, o que a metáfora da Sociedade de Controle denuncia é uma cultura em que as noções de privacidade e ética estão sendo reconfiguradas a partir de uma cultura de pervasividade da tecnologia, que acaba por criar vários mecanismos de captura, armazenamento e disseminação de dados, que podem ser utilizados para diversos fins, por empresas, governos e pessoas, sem consentimentos e uma discussão pública sobre a finalidade de seus usos.

O fato é que o paradigma digital é uma realidade, nossas sociedades estão cada vez mais conectadas e vigiadas por câmeras e outros tipos de dispositivos que captam nossos sinais e os trafegam na rede mundial de computadores. Além disso, tanto ao efetuar uma compra na qual é identificado um registro pessoal, como ao interagir em redes sociais digitais, nós estamos produzindo dados sobre nós mesmos e sobre nossos comportamentos, deixando rastros na internet, que são utilizados pela publicidade, pela política e pelas mais diversas instâncias de poder contemporâneo.

O que se faz com os dados sobre minhas interações na internet e fora dela? De quem é a posse desses dados? Que direitos eu tenho sobre os meus dados? Como controlar a minha privacidade? Essas são apenas algumas perguntas que instigam o debate deste capítulo, dedicado a pensar nas competências infocomunicacionais em um mundo cada vez mais conectado, e vigiado!

## COMUNICAÇÃO DA INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE

Os processos de comunicação na sociedade contemporânea são mediados por novas lógicas, computacionais. Nesse sentido, Castells (1999) pensou a metáfora Sociedade em Rede para ressaltar

como passamos de um sentido de comunicação *Um – Todos* (pensamento comum para os meios de comunicação de massa tradicionais) para um sentido *Todos – Todos* (a partir da ideia de que, na internet, todos podemos também produzir conteúdo e nos comunicar igualmente com qualquer outra pessoa na rede).

No universo da comunicação mediada por computadores se tornou mais comum, neste sentido, pensar na ideia de interações e interatividade, em lugar de emissão e recepção, comuns no pensamento tradicional da teoria matemática da comunicação. Na internet, tanto na comunicação interpessoal como no acesso aos conteúdos *broadcasting* há uma complexidade de relações e novas funcionalidades que têm exigido novos modelos paradigmáticos para compreender os fluxos informacionais e comunicacionais.

Dada esta complexidade também surgem novas categorias/conceitos para representar aquele que interage, uma vez que conceitos como de leitor e espectador, dentre outros, não conseguem mais dar a dimensão da comunicação em rede. Tampouco a ideia de usuário, que ganha força com os sistemas informáticos, representa a complexidade dialógica da comunicação em rede, uma vez que não se trata de uso, mas de participação e apropriação consciente do ciberespaço (BOTELHO-FRANCISCO, 2017, p. 21).

Entre as possibilidades terminológicas para expressar a ação daquele que comunica no contexto das tecnologias digitais surgem diversas possibilidades: prosumidor, interator, interagente, ator em rede etc. Além de um exercício de adequação, essas expressões refletem um sentido de atuação na “abertura” dos provedores de informação, contrária à imagem de um “espectador” passivo, exclusivamente receptor de informações. Em um sentido de cultura participativa e colaborativa, reconhece-se a pluralidade de atores em suas dimensões críticas, em um jogo reativo e mútuo da interação mediada por computador (PRIMO, 2007), com toda complexidade de uma perspectiva sistêmica para pensar a interatividade.

Junto com esta “abertura” no sentido da participação e da produção de conteúdos nos ambientes digitais, por sua vez, também aparecem novos desafios éticos e de privacidade. Tanto ao interagir com o conteúdo de outro, como ao produzir um conteúdo e disponibilizá-lo na rede, é requerido cuidado com a gestão deste conteúdo, seja no aspecto de sua veracidade, seja nos aspectos legais envolvidos no seu compartilhamento, como os que dizem respeito aos direitos autorais e à propriedade intelectual. Além disso, na própria interação com os diferentes conteúdos se vão produzindo metadados sobre o que foi acessado, agregando a isto outras “pegadas digitais”, que registram padrões e podem ser relacionadas à geolocalização e um conjunto outro de metadados, na busca de identificar os interagentes e seus perfis.

E estes conteúdos podem estar em um conjunto grande de possibilidades de canais, seja em um *site*, em um *blog*, em uma rede social digital. Todas elas formam um novo ecossistema midiático e transmídia, uma vez que o conteúdo trafega de forma interoperável entre elas a partir de uma nova tipologia de interações, como curtir, descurtir, salvar, comentar, compartilhar, inscrever, seguir, dentre outros verbos que surgem a cada momento para qualificar as ações no ambiente digital.

E assim como se ampliaram e diversificaram os atores e as possibilidades interativas, também se potencializaram, no âmbito desta Sociedade em Rede (de Controle), velhos problemas e dilemas, como os da circulação e disseminação de informação inverídica. É nesse contexto que surgem, dentre outras, expressões como pós-verdade e *fake news*, palavras que vêm ganhando notoriedade e que representam os desafios que exigem cada vez mais competências éticas e de privacidade na comunicação da informação e nas interações em rede.

## COMPETÊNCIA ÉTICA E DE PRIVACIDADE

Dados os desafios éticos nessa ideia de Sociedade de Controle, ficam evidentes os conhecimentos, habilidades e atitudes que são exigidos para minimizar as vulnerabilidades digitais relacionadas à confiabilidade da informação, bem como à sua produção, circulação e acesso em contextos de privacidade e segurança. Nesse sentido, conforme nos chama a atenção a Unesco (2016, p. 26), é importante “que os cidadãos compreendam as formas pelas quais a informação e o conteúdo midiático podem ser acessados, como esses conteúdos são originados, como são criados, financiados, protegidos, avaliados e compartilhados”.

Atualmente, todos os cidadãos precisam conhecer as funções, os papéis, os direitos e as obrigações das instituições de informação e mídia nas sociedades do conhecimento; e também precisam conhecer as oportunidades e as dificuldades envolvidas, além da possibilidade de abuso imposto por instituições e indivíduos nas comunidades ou em grupos específicos, como jovens, idosos, mulheres, homens ou qualquer indivíduo em geral (UNESCO, 2016, p. 26).

Na Matriz de Alfabetização Midiática Informacional (AMI) da Unesco podemos vislumbrar uma das competências necessárias para navegar neste cenário: “A pessoa com competências em AMI comunica a informação, o conteúdo midiático e o conhecimento de maneira ética, legal e eficaz, usando canais e ferramentas apropriados”. Segundo a Organização, isto pode ser avaliado a partir dos seguintes critérios de desempenho de um indivíduo:

- 1.1. Sabe que os novos conhecimentos devem ser compartilhados, distribuídos e comunicados.
- 1.2. Escolhe um meio, formato e uma licença de comunicação que realizem, da melhor forma possível, a comunicação, a distribuição e o compartilhamento de informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos, levando em conta o tamanho e tipo do público-alvo.

1.3. Usa uma variedade de TIC e aplicativos para fins de comunicação, distribuição e compartilhamento de informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos.

1.4. Identifica, copia, comunica, distribui e compartilha informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos em ambientes relevantes para o público-alvo.

1.5. Comunica informações e conteúdos midiáticos de maneira ética.

1.6. Comunica informações e conteúdos midiáticos de maneira legal.

1.7. Sabe proteger seu próprio trabalho, dados pessoais, liberdades civis, privacidade e direitos intelectuais.

1.8. Está ciente das consequências e dos riscos de comunicar, distribuir e compartilhar conhecimentos em mundos virtuais.

1.9. Compreende as interdependências entre usuários e vítimas / criminosos / espectadores / testemunhas das TIC e plataformas de mídia.

2.0. Compartilha informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos, usando uma variedade de mídias e ferramentas. (UNESCO, 2016, p. 129-136).

A conscientização sobre as responsabilidades éticas da cidadania global, por sua vez, está entre os benefícios que a AMI pode trazer para os cidadãos numa perspectiva de sua maior participação na sociedade. É o que defende [Grizzle](#) (2016, p. 17) ao apresentar diretrizes para a formulação de políticas e estratégias da AMI no âmbito da Unesco. Segundo o autor, esta consciência pode “balancear a compreensão dos cidadãos sobre os direitos de liberdade de opinião, expressão e comunicação”, ao mesmo tempo se vislumbram que as responsabilidades “estão vinculadas ao conceito de cidadania global, que empodera os cidadãos”.

Ao discutir a construção de indicadores de Competências Infocomunicacionais, Borges (2018, p. 130) reconhece a privacidade e a segurança como elementos da competência em comunicação exigidas para disseminação eficaz da informação. Isso significa saber não apenas o que compartilhar, como o que não compartilhar, mantendo o controle adequado sobre a informação. Ao falar da importância do desenvolvimento de redes sociais saudáveis em ambientes digitais e sobre o respeito à diversidade neste espaço, a autora chama a atenção para o contexto do interlocutor no processo de comunicação. Segundo ela, o desenvolvimento dessas redes:

implica a abertura para participar de comunidades eletrônicas para conhecer pessoas e interagir, conhecer e respeitar as regras de relacionamento, escutar, argumentar e defender opiniões de forma respeitosa, além de estar atento a aspectos como visibilidade, reputação e privacidade suas e de outros (BORGES, 2018, p. 131).

## PROTEÇÃO DE DADOS

A discussão sobre as competências infocomunicacionais éticas nos processos de comunicação que estabelecem na internet se dá atualmente no contexto da construção de políticas públicas que visam garantir direitos fundamentais e, ao mesmo tempo, regular o uso que se pode fazer da rede mundial de computadores, tendo em vista a segurança da informação, políticas de dados éticas e privacidade dos cidadãos.

Escândalos recentes como o da *Cambridge Analytica* colocaram em evidência dilemas sobre o uso adequado de dados privados, ao revelar as técnicas de mineração e análise de dados de usuários de redes sociais digitais que essa empresa fez para favorecimento político nas eleições americanas de 2016, que culminaram com a vitória de Donald Trump.

Esse dilema já vinha sendo vislumbrado de tal forma no mundo que, também em 2016, o parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia aprovaram o Regulamento (UE) 2016/679 – ou, como mais conhecido, *Regulamento Geral de Proteção de Dados* (RGPD), lei criada com o objetivo de dar aos cidadãos e residentes do bloco econômico formas de controlar os seus dados pessoais. Ao entrar em vigor, em 2018, a legislação unificou o quadro regulamentar europeu sobre privacidade e proteção de dados.

Em agosto de 2018, seguindo os mesmos princípios e inspirada no movimento europeu, no Brasil foi criada a *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais* (LGPD) – Lei nº 13.709 –, que também dispõe sobre os dados pessoais, “inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural” (BRASIL, 2018).

Assim como na UE e Brasil, esse tipo de legislação de proteção de dados vem ganhando força ao redor do mundo. No México existe desde 2017 a *Ley General de Protección de Datos Personales* (LGPDP). Já nos EUA, criado em 2018 e em vigor desde janeiro de 2020, existe o *California Consumer Privacy Act of 2018* (CCPA).

Ao tratar dos desafios da Sociedade da Informação na recuperação e uso de informações em ambientes digitais, Delfino, Pinho Neto e Sousa (2019, p. 12) relacionam a LGPD com toda a discussão sobre o Marco Civil da Internet no Brasil. Nesse sentido eles assinalam, além da questão dos dados e da privacidade, a questão da neutralidade da rede e “a função social da internet no que se refere à garantia da liberdade de expressão e a transmissão de conhecimento e da definição das obrigações de responsabilidade dos usuários e provedores”.

A ação conjunta de toda a sociedade e do governo, para o desenvolvimento de ações no âmbito da educação, tecnologia, políticas sociais e medidas regulamentadoras, pode ser

vista como excelente indicativo do desejo da sociedade em combater o uso irracional dos recursos da internet e das redes sociais, isso mostra que a ideia de que a internet é uma 'terra sem leis' não está sendo mais aceita (DELFINO; PINHO NETO; SOUSA, 2019, p. 13).

Interessante retomar desses autores como a educação para competência em informação dialoga com as legislações criadas com o objetivo de regulamentar a produção e disseminação de informações em ambientes digitais. Isso vai ao encontro da importância de os cidadãos serem conscientes das leis que protegem sua privacidade e dos limites para empresas e governos utilizarem seus dados, ao mesmo tempo que reconhecem a responsabilidade que têm na produção e disseminação de conteúdos no âmbito da internet.

## ÉTICA, PRIVACIDADE E COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DA BIBLIOTECA

Em um trabalho que tem como objetivo analisar distintos aspectos relacionados com a proteção de dados pessoais em *sites* de bibliotecas públicas espanholas, Varela-Orol e Ameneiros Rodríguez (2018) as reconhecem no novo contexto de proteção de dados exigido de legislações como a RGPD europeia. Um alerta do trabalho chama a atenção. Ao analisar o desenvolvimento da competência digital, em poucos casos os pesquisadores encontraram objetivos ou conteúdos que correspondiam à área de segurança e proteção de dados pessoais, sendo várias as debilidades no tratamento de dados pessoais no entorno digital que deveriam ser abordadas tendo em vista cumprir a RGPD.

Como podemos notar, a partir do trabalho de Varela-Orol e Ameneiros Rodríguez (2018, p. 698, tradução nossa), "as bibliotecas não estão imunes a essas implicações, pois estão cada vez mais dependentes



da tecnologia”.<sup>34</sup> Como resultado, alertam que há “lacunas de proteção em bibliotecas que devem ser abordadas”.<sup>35</sup>

Por tudo isto, consideramos necessário que as bibliotecas universitárias realizem uma auditoria sobre a gestão dos dados pessoais de que tratam, incluindo as políticas dos seus provedores a este respeito, com especial atenção às transferências de dados para países fora da União Europeia, que são amplamente regulamentados pelo RGPD. Uma vez registados os locais em que esses dados estão envolvidos, devem analisar as deficiências de segurança a que os dados pessoais podem estar sujeitos e implementar as medidas necessárias para cumprir o RGPD, bem como a Lei espanhola resultante da sua aplicação. Em relação ao desenvolvimento de novos produtos tecnológicos, as bibliotecas devem analisar criteriosamente a proteção por design e por padrão, também presentes nestes textos legais.<sup>36</sup> (VARELA-OROL; AMENIROS RODRÍGUEZ, 2018, p. 699, tradução nossa).

Em trabalho similar no contexto brasileiro, e com o objetivo de conhecer a repercussão do uso ético e legal da informação de bibliotecas do Ensino Superior, Muriel-Torrado, Uribe-Tirado e Fernández-Molina (2015) já haviam denunciado que nem todas tinham planos adequados de competência em informação (ColInfo) para seus usuários. A partir de um questionário respondido por 44 de 122 bibliotecas consultadas em 2014, os autores verificaram que 84% delas possuíam algum tipo de plano voltado para formação de usuários,

34 Tradução livre de: “las bibliotecas no son ajenas a estas implicaciones, ya que son cada vez más dependientes de la tecnología.”

35 Tradução livre de: “carencias de protección en las bibliotecas que deberían subsanarse.”

36 Tradução livre de: Por todo esto, consideramos necesario que las bibliotecas universitarias realicen una auditoria sobre la gestión de los datos personales que tratan, incluyendo las políticas de sus proveedores al respecto, con especial atención a las transferencias de datos a países fuera de la Unión Europea, ampliamente reguladas por el RGPD. Registrados los lugares en que tales datos están implicados, deberían de analizar las debilidades de seguridad a los que pueden ser sometidos los datos personales y poner en marcha las medidas necesarias para el cumplimiento del RGPD, así como de la Ley española resultante de su aplicación. En relación a los nuevos desarrollos de productos tecnológicos, las bibliotecas deberían analizar cuidadosamente la protección por diseño y por defecto, también presentes en estos textos legales.

sendo que somente 23% com um plano específico voltado para ColInfo. Além disso, confirmou-se que apenas em 57% dos planos de formação de usuários ou de competência em informação havia menção ou era considerado o uso ético e legal de informação.

Como se pode notar, o estudo de Muriel-Torrado, Uribe-Tirado e Fernández-Molina (2015, p. 20) mostrava o Brasil, há apenas seis anos, “com muito trabalho que fazer” para seguir a linha de recomendações de uma competência em informação voltada para o uso ético e legal da informação.

Uma boa prática para as bibliotecas seria incluir em seus próprios planos de formação as recomendações internacionais que determinam os padrões e tentar implementá-los da melhor maneira possível, pelo menos em um nível elementar, que permita aos usuários compreender o assunto, oferecendo a oportunidade de expandir o conhecimento, se estiverem interessados. E, da mesma forma que a biblioteca disponibiliza uma série de recursos a todos os seus usuários, ela também deve explicar como eles devem ser utilizados, para o que é fundamental incluir o uso ético e legal da informação no âmbito dos planos ALFIN-COIN-FO, que capacita os estudantes no uso de obras de outras pessoas, bem como na criação de suas próprias obras, dando-lhes conhecimentos básicos que permitam a eles desenvolver-se adequadamente no meio digital.<sup>37</sup> (MURIEL-TORRADO; URIBE-TIRADO; FERNÁNDEZ-MOLINA, 2015, p. 20, tradução nossa).

Também do contexto brasileiro se pode recuperar o trabalho de Alves (2016), que verificou como os bibliotecários de dez universidades brasileiras melhor classificadas no Ranking Universitário Folha

37 Tradução livre de: Una buena práctica para las bibliotecas sería recoger en los planes de formación propios las recomendaciones internacionales que determinan los estándares y tratar de implementarlos en la medida de sus posibilidades, cuanto menos a un nivel elemental, que posibilite a los usuarios realizar un acercamiento a la materia, ofreciendo la oportunidad de ampliar conocimientos si están interesados. Y es que de la misma manera que la biblioteca pone a disposición de todos sus usuarios una serie de recursos, debería también explicar cómo deben usarse, para lo que resulta imprescindible recoger dentro de los planes ALFIN-COINFO el uso ético y legal de la información, que capacite a los estudiantes en el uso de obras ajenas, tanto como en la creación de obras propias, otorgándoles un conocimientos básicos que le permitan desenvolverse adecuadamente en el medio digital.

(RUF) – USP, UFMG, UFRJ, UFRGS, Unicamp, Unesp, UnB, UFSC, UFPR e UFSCar – estavam preparando as suas respectivas comunidades para o uso ético da informação e para o combate ao plágio no ambiente acadêmico, também sob a ótica da ColInfo. A partir de coleta de dados, entre 2014 e 2016, nos *sites* das bibliotecas das instituições e de aplicação de questionário com bibliotecários e com dirigentes das unidades, constatou-se que a maioria das ações de competência em informação era incipiente e atendia

aos níveis iniciais de formação de usuários, com especial atenção para o desenvolvimento de competências vinculadas à busca e à localização da informação, ou seja, relacionadas às técnicas de pesquisa, de recuperação e de análise da informação (ALVES, 2016, p. 243).

[...] nas melhores universidades brasileiras, destacadas pelo RUF, os bibliotecários não estão suficientemente preparados para lidar com o uso ético da informação e o combate ao plágio acadêmico e suas ações não focam efetivamente o desenvolvimento da Competência Informacional. Suas ações práticas ainda são marcadas pela insegurança da falta de domínio teórico e da falta de interação com o corpo docente. Mesmo nas melhores universidades brasileiras, as ações realizadas são orientações básicas, não focam efetivamente o desenvolvimento da Competência Informacional, nem do uso ético da informação e, especificamente, muito menos o combate ao plágio acadêmico. Os bibliotecários não se sentem completamente preparados para lidar com as questões e cobram um apoio mais contundente da instituição, dos dirigentes de sistemas de bibliotecas, dos docentes e dos outros colegas. Desse modo, ainda há muito a se fazer, principalmente no que diz respeito à formação do bibliotecário (ALVES, 2016, p. 246).

Em estudo qualitativo mais recente, ao verificar as ações que os bibliotecários desenvolvem para a formação de habilidades para a competência em informação de sujeitos bem como quais são as suas necessidades em relação a esse trabalho, Miranda e Alcará (2019) identificaram atividades variadas em relação à competência em informação de sete participantes de um grupo focal. Mesmo quando não

diretamente relacionadas à ColInfo, as ações identificadas contribuíam “tanto para a formação dos usuários quanto às habilidades para a competência em informação, seja para maior autonomia no uso da biblioteca e na busca da informação, ou para o uso mais reflexivo da informação”. Além disso, verificam a demanda por formação complementar dos bibliotecários e a relevância do bibliotecário como “multiplicador da competência em informação”, enfatizando a competência em informação na formação de cidadãos mais reflexivos, conscientes de seu papel social e “mais autônomos no processo de busca de informações e mais éticos na produção e compartilhamento de conteúdo” (MIRANDA; ALCARÁ, 2019, p. 35).

Como podemos notar, nesses três estudos, mesmo que datados ou em contextos de pesquisa qualitativa, todos demonstram o desafio para as bibliotecas empreenderem planos de educação para as competências infocomunicacionais, inclusive atentas aos marcos regulatórios e às realidades sobre ética e privacidade na Sociedade Contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Paula Meneses. **Competência informacional e o uso ético da informação científica**: o papel do bibliotecário na produção intelectual no ambiente acadêmico. 2016. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143419>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BORGES, Jussara. Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 28, n. 1, abr. 2018. <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/38289>.
- BOTELHO-FRANCISCO, Rodrigo Eduardo. Literacias emergentes em contextos digitais. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 4-26, jan. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/653/568>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm). Acesso em: 11 jun. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

COSTA, Rogério da. Sociedade de controle. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 161-167, mar. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/ZrkVhBTNkzkJr9jVw6TygVC/abstract/?lang=pt#>

DELEUZE, Gilles. **Pourparlers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.

DELFINO, Samyr Satos; PINHO NETO, Júlio Afonso de Sá; SOUSA, Marckson Roberto Ferreira de. Desafios da sociedade da informação na recuperação e uso de informações em ambientes digitais. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 17, p. 1-16, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8655973>

GRIZZLE, Alton. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília, DF: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://nic.br/media/docs/publicacoes/8/246421POR.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MIRANDA, Ana Maria Mendes; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Educação para a competência em informação e as ações realizadas por bibliotecários. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 13-39, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/86324>

MURIEL-TORRADO, Enrique; URIBE-TIRADO, Alejandro; FERNÁNDEZ-MOLINA, Juan-Carlos. La competencia informacional y derechos de autor en las bibliotecas de instituciones de educación superior de Brasil. **Brazilian Journal of Information Science: Research Trends**, Marília, v. 9, n. 2, 21 dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/5686>

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

UNESCO. **Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional**: disposição e competências do país. Brasília, DF: UNESCO: Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://nic.br/media/docs/publicacoes/8/246398POR.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VARELA-OROL, Concha; AMENEIROS RODRÍGUEZ, Rocío. La protección de datos personales em las bibliotecas universitarias españolas en el entorno digital. **Revista General de Información y Documentación**, Madrid, v. 28, n. 2, p. 685-702, 2018. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/62844>

# 12

Camila Alves de Melo

## **APRENDER AO LONGO DA VIDA COMO EXERCÍCIO DAS COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS E DA METALITERACY**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.189-203

## INTRODUÇÃO

*Em 2000, quando eu estava cursando a quarta série do Ensino Fundamental, aprendi sobre cada um dos nove planetas do sistema solar: Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno e Plutão. Na mesma época, no turno inverso ao da escola, eu me divertia vendo o desenho de um Pinguim que passava na tv aberta. Posteriormente, em 2001 e já na quinta série, eu aprenderia sobre cada um dos elementos da Tabela Periódica...*

Início esse texto evocando uma memória escolar. No final da década de 1990 essas eram as “verdades” vigentes, ou seja, o que se tinha de mais atual e “certo” sobre o conhecimento científico até então. Porém, em 2006, essas verdades entram em suspenso e dão lugar a outras: [Plutão, pelo seu tamanho, deixa de ser considerado planeta e é caracterizado como “planeta-anão”](#); no entanto, há outros detalhes nessa memória que hoje também já não vigoram: a partir da sanção da [Lei nº 11.274/2006](#) – que alterou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos – mudaram as nomenclaturas de “séries” para “anos”, ao passo que a 1ª série do Ensino Fundamental tornou-se o 1º ano do Ensino Fundamental; Pinguim já não se escreve mais com trema [desde 2009, quando entrou em vigor o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa](#), que deu por extinto o sinal e, por fim, a [Tabela Periódica, que tem atualizações constantes e hoje é composta por 118 elementos](#), vários sendo descobertos e incorporados à tabela enquanto eu aprendia Química na escola. Quem viveu a escolarização antes de mim, viu Plutão se tornar planeta enquanto cursava o primário, o ginásio ou o colegial, termos utilizados para referir às diferentes etapas da Educação Básica até a década de 1970... Enfim, quando as mudanças acontecem tende-se a questionar sobre a validade do ensino, da aprendizagem ou até mesmo do conhecimento. O fato é que tudo ao nosso redor está em permanente processo de análise, de descoberta e de transformação. O que é uma verdade hoje, validada e difundida

dentro e fora das unidades de ensino – pode ser refutada ou superada amanhã. Tal cenário não invalida tudo o que foi outrora ensinado e aprendido, mas pode apontar para a necessidade de um movimento autônomo, que ultrapassa os espaços escolares, para um protagonismo individual em prol de atualização constante: uma Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Para tanto, este texto se dedica a apresentar o conceito de Aprendizagem ao longo da vida e refletir sobre suas relações com as competências infocomunicacionais e com a Metaliteracy.

Este texto está estruturado em cinco partes, sendo a primeira esta breve introdução. A segunda, discute o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, referindo suas origens e uma possível definição. A terceira, aborda as competências infocomunicacionais, enquanto a quarta discute a *Metaliteracy*. Na quinta, promove-se uma conexão entre os três conceitos, discutindo suas aplicações dentro do contexto do trabalho dos bibliotecários e demonstrando como aprender ao longo da vida é um exercício tanto das competências infocomunicacionais quanto da *Metaliteracy*.

## APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A década de 1990 marca, no continente europeu, a [ruptura de uma linha de “educação permanente”, que vinha desde os anos 1970, em prol de uma “Aprendizagem ao Longo da Vida”](#) (CANÁRIO, 2019)<sup>38</sup> ou “*Lifelong Learning*”. Vários documentos de cunho propositivo, principalmente envoltos às políticas educacionais, põem em pauta a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), tais como: o [Livro Branco sobre Educação e Formação](#) da Comissão Europeia (1995) e o [Memorando](#)

38 No texto citado, Canário (2013) produz uma análise crítica da ALV, trazendo um importante panorama histórico da constituição do conceito. Cabe ressaltar que a concepção de uma Aprendizagem ao Longo da Vida não é consensual entre os pesquisadores, sendo contestada inclusive por Canário (2019), Ball (2013) e outros.



[sobre Aprendizagem ao Longo da Vida](#), também da Comissão Europeia (2000). O primeiro lança algumas pistas para que seja garantido o acesso a uma “formação ao longo da vida”, enquanto o segundo documento já traz definições, caracterizando a ALV como “[...] toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida em uma base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 3).

A ALV está atrelada a uma mudança de visão de que só se aprende no espaço escolar ou em uma determinada etapa da vida. No entanto, a escola tem papel central, uma vez que é ela que fornece a base essencial de aprendizagens para que as crianças, os jovens e os adultos possam seguir construindo conhecimento em outros espaços e tempos de suas trajetórias. Se pensarmos nesse alargamento dos espaços/tempos de aprendizagem, poderemos refletir sobre a forma como, na atualidade, as mídias sociais têm se tornado ambientes educativos, nos quais se aprende a lidar tanto com a quantidade de informação a que somos expostos, quanto com a comunicação inerente a esses lugares.

## COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS

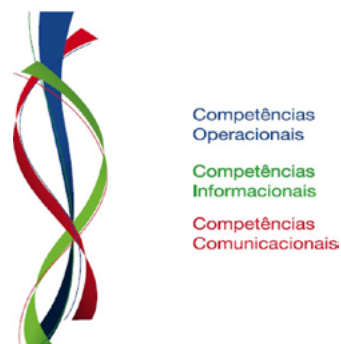
A existência de “[...] fronteiras tênues e permeáveis [...]” (BORGES, 2018, p. 124) entre a área da informação e a área da comunicação, fornece campo de emergência para a formulação de conceitos interdisciplinares. Um desses conceitos, desenvolvido por Borges (2013) em sua tese doutoral, é o de competências infocomunicacionais, resultado da convergência das competências tanto em informação – que se traduzem na “[...] capacidade de localizar, avaliar e aplicar a informação [...]” (BORGES, 2013, p. 112) – quanto em comunicação, que apontam para a “[...] necessidade de estabelecer

relações, negociar, articular, argumentar [...]” (BORGES, 2013, p. 112). A autora ainda aponta uma terceira competência que é subjacente às duas mencionadas, a competência operacional, que diz respeito ao manuseio das ferramentas necessárias à informação e à comunicação na atualidade, diretamente relacionadas às tecnologias (BORGES, 2013). Por isso, as competências infocomunicacionais, são determinantes no tempo-espaço contemporâneo – marcado pelas conexões virtuais instantâneas e pela caracterização dos sujeitos não só como consumidores de conteúdo, mas também como produtores (BORGES, 2018) – porque promovem a autonomia dos indivíduos para continuar aprendendo ao longo da vida. Uma vez que o sujeito assume o protagonismo de sua aprendizagem e sabe onde buscar informações confiáveis, seja informação registrada ou com outras pessoas, ele pode estabelecer redes de colaboração e aprendizagem de acordo com seus interesses e necessidades.

Nossa habilidade para aprender o que vamos necessitar amanhã é mais importante que o que sabemos hoje. Quando se necessita conhecimento, mas não se dispõe dele, a capacidade de conectar-se a fontes que satisfaçam essa demanda se converte em decisiva. Posto que o conhecimento segue crescendo e evoluindo, o acesso ao que se necessita é mais importante que o que o aprendiz possua em um dado momento (SIEMENS, 2010, p. 83, tradução nossa).

As competências infocomunicacionais devem ser entendidas como um processo, nem fixo ou numerável, mas sim maleável e múltiplo, adaptando-se aos contextos histórico-sociais de permanente mudança que acabam por aderir a elas mais componentes e estágios (BORGES; OLIVEIRA, 2011). Tal maleabilidade também é visível na escolha do desenho de espiral (Figura 1), feita por Borges (2013), para ilustrar a forma como as três competências que a autora cita “[...] se envolvem e se estimulam mutuamente. Cada uma delas fomenta o desenvolvimento das outras.” (BORGES, 2013, p. 121).

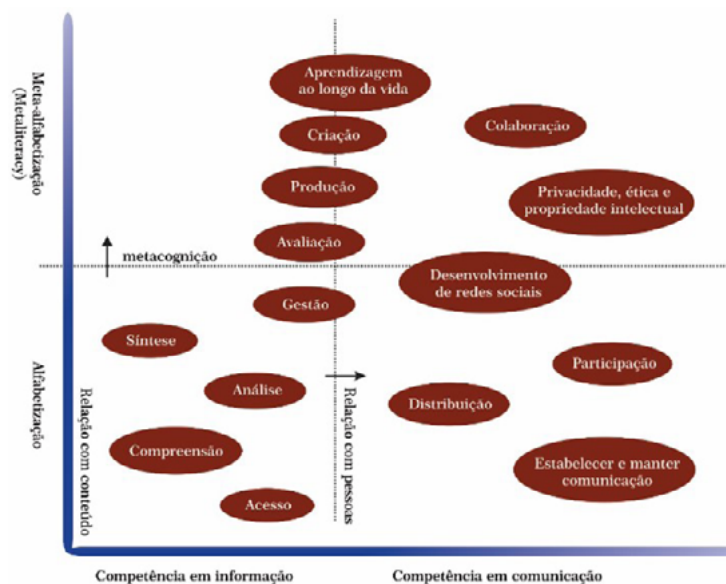
Figura 1 – Espiral das competências infocomunicacionais



Fonte: Borges (2013, p. 122).

Em trabalhos posteriores à tese, Borges irá aprofundar as compreensões sobre as competências infocomunicacionais, definindo-as dentro de uma estrutura conceitual, tal qual ilustra a Figura 2:

Figura 2 – Estrutura conceitual das competências infocomunicacionais



Fonte: Borges (2018, p. 127).

No texto datado de 2018, a autora explica cada um dos termos que compõem essa estrutura conceitual. No entanto, para a presente discussão, importa destacar dessa estrutura três elementos: a presença da ALV como algo que diz respeito tanto às já mencionadas competências infocomunicacionais bem como sua relação com a *Metaliteracy*.

## METALITERACY

O conceito de *Metaliteracy* – traduzido<sup>39</sup> como “Metaletramento”, “Meta-alfabetização” entre outros – tem sido o centro dos estudos de Mackey e Jacobson (2014, p. 2, tradução nossa), que o definem como “A habilidade de acessar criticamente diferentes competências e reconhecer a necessidade de integrá-las no ambiente informacional atual [...]” (2014, p. 2, tradução nossa). Dentro da perspectiva dos autores, a aprendizagem se dá nas relações colaborativas entre os indivíduos, estes que devem ser adaptáveis tanto às novidades tecnológicas quanto aos diferentes ambientes de aprendizagem. Borges (2018, p. 126), destaca que a abordagem da *Metaliteracy* compreende que “[...] uma sociedade pautada na participação e na construção coletiva do conhecimento demanda sujeitos capazes de reavaliar suas competências e as rearticular em cada contexto.”

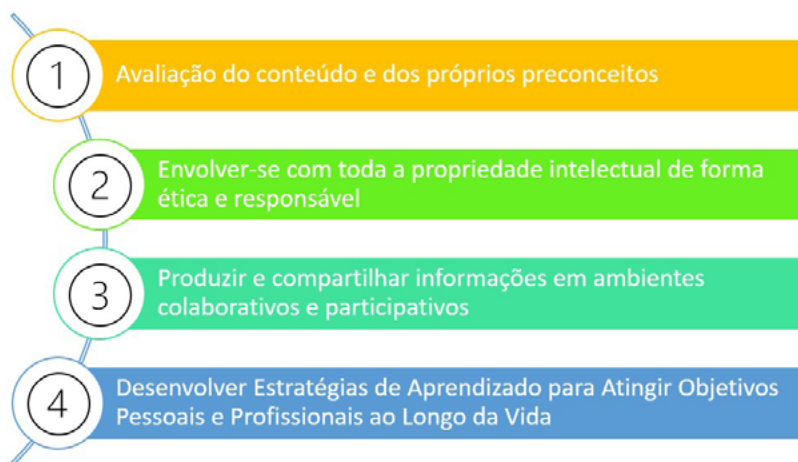
Em *blog* mantido por Trudi Jacobson, Tom Mackey e Kelsey O'Brien, há uma seção dedicada aos [Objetivos e Metas de Aprendizagem para o Metaletramento](#), divididos em quatro, conforme a Figura 3:

Enfocando o objetivo número 4, ressalta-se que a ALV figura como um dos objetivos ligados ao metaletramento, tanto no que se refere à

39 A variedade de traduções representa as diferentes nuances de compreensão que são próprias de cada autor. A título de conhecimento mais amplo sobre as polifonias envolvidas ao conceito de *Metaliteracy*, trago duas perspectivas de tradução: “Metaletramento”, de Maria Pinheiro (Fonte: produção gráfica de Melo (2020) a partir de informação obtida em Mackey, Jacobson e O'Brien (2020), e “Meta-alfabetização”, de Borges (2018).

vida pessoal quanto à profissional. Cada um desses quatro objetivos mais gerais é composto por de 7 a 10 “objetivos específicos”. Novamente enfocando o número 4, ele apresenta nove “objetivos específicos”:

**Figura 3 – Objetivos e metas de aprendizagem para o Metaaprendizado**



Fonte: produção gráfica de Melo (2020) a partir de informação obtida em Mackey, Jacobson e O'Brien (2020).

1. Reconhecer que o aprendizado é um processo e que refletir sobre os próprios erros e falhas nos leva a novas idéias e descobertas. (Metacognitivo)
2. Avaliar o aprendizado para determinar o conhecimento adquirido e as lacunas no entendimento. (Cognitivo, Metacognitivo)
3. Reconhecer que o pensamento crítico depende do conhecimento de um sujeito e buscar ativamente um entendimento mais profundo por meio de investigação e pesquisa. (Afetivo, Comportamental, Cognitivo e Metacognitivo)
4. Valorizar persistência, adaptabilidade e flexibilidade na aprendizagem ao longo da vida. (Metacognitivo)

5. Adaptar-se a novas situações de aprendizagem e ser flexível sobre as diversas abordagens à aprendizagem. (Afetivo, Comportamental)
6. Adaptar-se e compreender as novas tecnologias e o impacto que elas têm na aprendizagem. (Afetivo, Comportamental)
7. Comunicar e colaborar efetivamente em espaços compartilhados para aprender de várias perspectivas. (Comportamental, Cognitivo)
8. Participar de um aprendizado informado e auto-direcionado que incentive uma visão de mundo mais ampla através do alcance global do ambiente de mídia social atual. (Comportamental, Metacognitivo)
9. Aplicar a aprendizagem do metaliterado como um valor e uma prática ao longo da vida. (Metacognitivo). (MACKKEY; JACOBSON; O'BRIEN, 2020).

Estão destacados, ao lado de cada um dos objetivos, quais [domínios relacionados ao aprendizado da Metaliteracy estão sendo abordados, sendo eles: comportamental, cognitivo, afetivo e metacognitivo.](#)

Por fim, vale ressaltar que, na estrutura proposta por Borges (2018), a ALV não é colocada dentro da alfabetização, mas sim dentro da meta-alfabetização (*Metaliteracy*), por isso a diferenciação se torna necessária: “Enquanto a alfabetização informacional prepara indivíduos para acessar, avaliar e analisar informações, a *Metaliteracy* prepara indivíduos para produzir e compartilhar ativamente conteúdo através das mídias sociais e comunidades online.” (MACKKEY; JACOBSON, 2011, p. 62, tradução nossa). Ou seja, a alfabetização é o primeiro processo a que o indivíduo se submete, fornecendo elementos para que ele saiba decodificar a informação. Já a meta-alfabetização é um processo posterior e mais amplo, que envolve o acesso e o uso de uma gama de

competências infocomunicacionais. Além disso, o prefixo meta remete a uma “alfabetização sobre a alfabetização”, ou seja, a capacidade de refletir sobre sua própria alfabetização. Tomando como exemplo as próprias competências infocomunicacionais, seria a capacidade de identificar se tem as competências necessárias, como pode aprimorá-las, quem possui as competências que me faltam e, portanto, devo conectar para produzir em colaboração. A *Metaliteracy*, assim sendo, vai além de saber fazer algo, ela envolve o aspecto metacognitivo de pensar sobre o que se faz. Isso tem uma aplicação objetiva na promoção de competências infocomunicacionais, por exemplo, porque um aspecto é mostrar fontes e ensinar estratégias de busca e seleção da informação; outro é promover a compreensão do que está implicado nesta ação e porque se realiza determinada atividade (BORGES, 2018).

## CONEXÕES: APRENDER AO LONGO DA VIDA COMO EXERCÍCIO DAS COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS E DA *METALITERACY*

Para aprender ao longo da vida é necessária competência em comunicação, uma vez que aprendemos em colaboração com outros e, para acessá-los, precisamos ser proficientes em escutar, entender e também demonstrar nossas opiniões. Mais que isso, precisamos ser compreendidos, uma vez que a comunicação só se dá em um plano comum em que dois interlocutores se entendem, se respeitam e consideram a posição alheia. Por isso, requer que saibamos estabelecer diálogos e promover negociações, aspectos constantemente solicitados em nosso dia a dia, inclusive fora do ambiente de trabalho. Também é essa competência, a comunicacional, que colocamos em ação quando, enquanto bibliotecários atuantes no Serviço de Referência e Informação (SRI), promovemos a interlocução com os sujeitos para

acessar suas demandas, seja presencial ou virtualmente. Também utilizamos essa competência ao atuar na gestão das unidades de informação, interagindo com os demais membros da equipe nas reuniões e tomadas de decisão. Igualmente, essa competência é utilizada ao contatar fornecedores ou gestores de instâncias superiores às quais a biblioteca encontra-se subordinada.

Para aprender ao longo da vida também necessitamos exercitar nossa competência operacional, uma vez que as ferramentas auxiliares aos processos de informação e comunicação só aumentam e se aperfeiçoam, com vistas a facilitar nosso dia a dia, exigindo também que nos atualizemos juntamente com essas tecnologias. É essa competência, a operacional, que utilizamos ao acessar as ferramentas que nos auxiliarão no contato com os sujeitos virtualmente, no manejo com os equipamentos da biblioteca e, inclusive, no próprio processamento técnico, tendo em vista que nosso trabalho atualmente se encontra fortemente apoiado no uso de tecnologias. Cada novo *software* de gerenciamento (ou nova versão de um mesmo) exigirá de nós a posição de aprendentes que colocam em funcionamento a competência operacional para dominar as novas ferramentas de trabalho.

Uma vez que todo aprendente precisará da informação para aprender, será necessário que esses sujeitos façam uso de suas competências com relação à informação. Essas competências fornecem aos indivíduos as habilidades para buscar o que desejam, validar se aquilo que encontraram é pertinente para as suas necessidades e incorporar a informação encontrada aos seus propósitos. Por esse ângulo, a *Metaliteracy* destaca-se por estar diretamente relacionada ao contexto atual, em que várias competências devem ser colocadas em funcionamento para que possamos acessar a informação em tempos de conexões digitais. Em nossa atuação profissional enquanto bibliotecários, a informação é o nosso objeto de trabalho, somos nós os responsáveis por tratar e organizar a informação para que os sujeitos



a acessem, por isso nossa competência em informação é requisitada constantemente. Também nomeado como profissional da informação, o bibliotecário deve aprender permanentemente a atualizar seus mecanismos de busca e suas fontes, ensinando também o sujeito a pesquisar e validar a informação. Nessa direção, nosso trabalho se faz potente nos tempos atuais de proliferação de *fake news*, contra as quais atuamos quando munimos os sujeitos de visão crítica e ferramentas para a checagem das informações que recebem diariamente em seus dispositivos eletrônicos. O combate às *fake news* que povoam as mídias sociais é um exemplo de uma função nova que foi incorporada ao escopo de trabalho do bibliotecário na atualidade, mostrando como a profissão se renova e, com isso, exige de nós a posição de aprendiz contínuo. Quando incorporamos essas novas demandas ao nosso trabalho, reavaliamos as competências que estão em jogo em nossa profissão e as adaptamos ao contexto informacional da atualidade, conectando assim as nossas metacompetências.

Ainda sobre as conexões da ALV com as competências infocomunicacionais, vale lembrar que a [Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida](#)<sup>40</sup> da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2005), já colocava esses dois elementos em relação, afirmando que elas “[...] são os faróis da Sociedade da Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade.” Por isso, para aprender ao longo da vida é necessário colocar em exercício contínuo as competências infocomunicacionais e a Metaliteracy. A ALV pode ser entendida

[...] como a iniciativa de empregar as competências infocomunicacionais para mantê-las atualizadas (metacompetências) e

40 Para complementar os estudos sobre as temáticas abordadas neste capítulo, sugiro a leitura da [Declaração de Alexandria sobre a Competência Informacional e o Aprendizado ao Longo da Vida](#), a visita ao [site](#) mantido por Trudi Jacobson, Tom Mackey e Kelsey O'Brien – os dois primeiros são os criadores do conceito de *Metaliteracy* – e a visualização do [vídeo](#) que aborda os domínios relacionados ao aprendizado da *Metaliteracy*.

aprender de forma permanente para alcançar objetivos pessoais, acadêmicos ou profissionais. (BORGES, 2018, p. 131).

Nessa direção, as múltiplas competências orientam as formas pelas quais guiamos nossas vidas de aprendentes permanentes nas várias facetas de nosso ser/estar no mundo.

Com esperança, finalizo retomando o aspecto não fixo dos conhecimentos e das aprendizagens presentes nas memórias do passado com as quais abri este capítulo. Hoje, 10 de maio de 2020, enquanto finalizo-o, estamos vivendo o contexto de pandem causada pelo novo coronavírus. Hoje, não há nenhum medicamento ou vacina aprovada.<sup>41</sup> Hoje, mas...

“Amanhã, redobrada a força  
Pra cima que não cessa  
Há de vingar”  
(AMANHÃ, 1977)

## REFERÊNCIAS

AMANHÃ. Intérprete: Guilherme Arantes. Compositor: Guilherme Arantes. *In*: RONDA Noturna. Intérprete: Guilherme Arantes. [Rio de Janeiro]: Som Livre, 1977. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 1.

BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901003.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BORGES, Jussara. Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/38289>. Acesso em: 22 abr. 2020.

41 Edição em 28/08/2021: desde o final de 2020 já temos múltiplas vacinas para o Coronavírus, graças aos esforços de cientistas de todas as partes do mundo. Os brasileiros começam a ser vacinados em 2021, porém ainda não estamos perto da imunização total da população. Além disso, para milhares de brasileiros, a vacina chegou tarde demais.

BORGES, Jussara. **Participação política, internet e competências infocomunicacionais**: evidências a partir de organizações da sociedade civil de Salvador. Salvador: Edufba, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12637>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BORGES, Jussara; OLIVEIRA, Lídia. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. **Observatorio**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 291-326, 2011. Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/508/460>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)

CANÁRIO, Rui. A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. **Psicologia da Educação**, [s. l.], n. 10/11, fev. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41384>. Acesso em: 22 abr. 2020.

COMISSÃO EUROPEIA. **Livro Branco**: “Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva”. Luxemburgo: Comissão Europeia, 1995. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-pt>. Acesso em: 22 abr. 2020.

COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2000. Disponível em: <https://infoeuropa.eu/rocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Faróis da sociedade de informação**: Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. Alexandria: IFLA Publicações, 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfosoc-pt.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MACKAY, Thomas P.; JACOBSON, Trudi E. **Metaliteracy**: reinventing information literacy to empower learners. London: Facet, 2014.

MACKAY, Thomas P.; JACOBSON, Trudi E. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. **College & Research Libraries**, [s. l.], v. 72, n. 1, p. 62-78, 2011. Disponível em: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MACKEY, Thomas P.; JACOBSON, Trudi E.; O'BRIEN, Kelsey. Objetivos e metas de aprendizagem para o metaletramento. **Blog Metaliteracy.org**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://metaliteracy.org/learning-objectives/goals-and-learning-objectives-translated/objetivos-e-metas-de-aprendizagem-para-o-metaletramento/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PLUTÃO, 'ex-planeta', é oficialmente rebaixado. **G1**, Rio de Janeiro, 24 ago. 2006. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/0,,AA1253710-5603,00.html>

SAIBA mais sobre o acordo ortográfico. **O Globo**, Rio de Janeiro, 01 jan. 2009. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/saiba-mais-sobre-acordo-ortografico-3184079>

SIEMENS, George. **Conociendo el conocimiento**: Nodos Ele, 2010.

TABELA Periódica: o que é a Ilha da Estabilidade e por que os cientistas estão ansiosos para chegar a ela. **BBC News**, 7 out. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-49914127>

# 13

Keyla Sousa Santos

## **PADRÕES, NORMAS E METODOLOGIAS PARA A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.204-216

## INTRODUÇÃO

Conhecer os padrões e normas existentes para a promoção de competências infocomunicacionais permite traçar objetivos para a elaboração de um modelo. Entende-se que esses padrões não são estáticos, pelo contrário, possuem métodos flexíveis que favorecem a sua adaptação e aplicação em grupos específicos e em níveis variados de ensino.

Profissionais que atuam em ambientes informacionais, como arquivos, bibliotecas e museus necessitam ter conhecimentos relativos à busca e uso da informação. Diante disso, faz-se necessário competências básicas que permitam auxiliar os sujeitos. No mundo da educação também não é diferente. A formação básica precisa considerar o ambiente social e tecnológico hodierno que possibilita que parte da população tenha acesso às informações, e, como sabemos, nem sempre as informações acessadas são confiáveis. Esse desconhecimento acarreta grandes problemas como [desinformação](#), que pode interferir diretamente em questões políticas e sociais.

Diante disso, o capítulo apresenta os principais padrões e normas para a promoção de competências infocomunicacionais existentes no âmbito internacional e nacional. Faz-se correlações das competências com as urgências da educação para o século XXI, bem como sua aplicação desde a educação básica para auxiliar no processo formativo do sujeito.

## PADRÕES E NORMAS PARA A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS

A promoção de [competências infocomunicacionais](#) é fundamental na formação do cidadão para movimentar de forma ética a informação disponível, bem como para estabelecer uma comunicação eficaz

e eficiente nas relações interpessoais. Para que isso ocorra, necessita-se estabelecer padrões e normas que ofereçam sustentabilidade na implementação de programas e projetos que tenham como objetivo o estímulo ao desenvolvimento das competências supracitadas.

Desde a década de 1980 existem iniciativas que têm esse objetivo e que vêm sendo aperfeiçoadas conforme a necessidade de cada período e as alterações sociais e tecnológicas. Nesse contexto, tem-se o [BIG 6](#), um modelo desenvolvido em 1988 com o objetivo de ajudar pessoas a resolver problemas ou tomar decisões ao usar a informação. São seis estágios de um processo sistemático que integra o desenvolvimento de habilidades para pesquisa e o uso da informação. Esse modelo destina-se à “promover a aquisição de competências de pesquisa, resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades metacognitivas através da cooperação de especialistas em bibliotecas escolares e professores de sala de aula.”<sup>42</sup> (WOLF et al., 2003, p. 01). Similar às exigências da *Declaração de Grunwald*, o modelo de desenvolvimento de competências [Research Cycle](#) traz em sua essência a reflexão crítica sobre as informações coletadas ainda nos primeiros níveis de ensino. McKenzie (1999), criador do modelo, faz uma crítica à forma de pesquisa que costuma se restringir a cortar e colar as informações encontradas na internet. Para o autor, as etapas necessárias para a busca e uso da informação perpassam pelos seguintes estágios: questionar; planejar como encontrar a informação; reunir a informação; classificar e selecionar a informação; sintetizar e avaliar a informação.

Carol Kuhlthau é a responsável pela criação do [Information Search Process \(ISP – 1991\)](#), que tinha como foco o estudo comportamental do sujeito no processo de busca de informações em três campos: o emocional, o físico e o cognitivo.

42 This model is intended to foster the acquisition of research, problem-solving, and metacognitive skills through the cooperation of both school library media specialists and classroom teachers

**VOCÊ SABIA?**

A [Declaração de Grunwald](#) é uma referência para o campo de educação para comunicação. Em 1982, a Declaração já defendia programas formativos para os media, desde a educação infantil até o nível superior. O objetivo era desenvolver consciência crítica e competências para o uso das informações disponíveis.

Já no século XXI, alguns padrões foram atualizando as necessidades para a época, que já tinha um acesso mais amplo à informação e, conseqüentemente, demandas diferenciadas. Dentre os padrões mais relevantes tem-se o [The Information Literacy Competency Standards for Higher Education](#) estabelecido pela [American Library Association \(ALA\)](#), em 2000. A ALA é a Associação Americana de Bibliotecas e o padrão desenvolvido foi estabelecido para estudantes do Ensino Superior. Os parâmetros determinados pela ALA se relacionam com o desenvolvimento de competência em informação. Logo, o objetivo é que a pessoa seja capaz de:

- Determinar a natureza e a extensão da informação necessárias;
- Acessar a informação necessária de forma eficiente e eficaz;
- Avaliar a informação e suas fontes criticamente;
- Utilizar a informação de forma eficaz para alcançar um propósito específico;
- Compreender muitos problemas e questões culturais, econômicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação, o acesso e a utilização da informação de forma ética e legal.



No ano seguinte, o [Council of Australian University Librarians \(CAUL\)](#), da University of South Australia, fez uma revisão no padrão norte-americano e acrescentou parâmetros relativos à promoção de competência em informação. Com isso, aspectos relacionados à classificação e à aprendizagem ao longo da vida são os diferenciais, a saber:

- Classificar, armazenar, manipular e redesenhar as informações coletadas ou geradas;
- Expandir, reformular ou criar novos conhecimentos por meio da integração de conhecimentos prévios e novos entendimentos individualmente ou como membro de um grupo;
- Reconhecer que a aprendizagem ao longo da vida e a cidadania participativa vão requerer competência em informação.

Uma nova reformulação aconteceu no documento e, desta vez, com a participação da Nova Zelândia. Sua publicação aconteceu em 2004 e passou a ser denominada de [Australian and New Zealand Information, Literacy Framework \(ANZIL\)](#). A mudança nesse documento se deu com a remoção do parâmetro de classificação e a inserção da gerência da informação. Esse documento passou a englobar como indicadores de desempenho o registro, a classificação e a comunicação da informação. Começa-se, portanto, a abrir algum espaço para a competência em comunicação, trazendo à tona a expectativa de uma sociedade mais participativa e através da promoção de relações interpessoais de maneira eficaz.

Em 2011, a [Society of College, National and University Libraries \(Sconul\)](#), do Reino Unido, atualizou os sete pilares para a competência em informação que teve sua primeira versão em 1999. Os parâmetros estabelecidos pela Sconul também abordam indiretamente a competência em comunicação. Ou seja, já é perceptível que a comunicação eficaz é um fator que precisa ser estimulado na sociedade. Este documento apresenta, ainda, [a disseminação e distribuição de conteúdo](#)

considerando os aspectos éticos e legais, bem como atenta-se para as relações construídas em redes.

A preparação desse Currículo de AMI para Formação de Professores representa o componente de uma abrangente estratégia para fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e para promover a cooperação internacional. (WILSON, 2013, p. 11)

Ao discutir aspectos relativos à ética e à legalidade na disseminação de conteúdos, entra em cena a questão da [desinformação, que é um fenômeno da contemporaneidade e](#) pode causar incontáveis problemas sociais. Diferente dos outros padrões apresentados, o modelo da Sconul apresenta a proposta de avaliar o próprio conhecimento e identificar as lacunas existentes. Observa-se, portanto, uma relação com o conceito de [Metaliteracy](#). Esse conceito inclui a capacidade de se autoavaliar quanto ao comportamento frente à informação e à comunicação. Acrescenta-se que essa prática tem como objetivo a promoção de um pensamento crítico e colaborativo em uma era digital, preparando as pessoas para produzir e compartilhar conhecimento em comunidades *on-line* (MACKEY; JACOBSON, 2011).

#### VOCÊ SABIA?

A *Metaliteracy* foi introduzido pela primeira vez em 2011, por Tom Mackey e Trudi Jacobson. O objetivo é preparar indivíduos para serem consumidores informados e produtores éticos de informações. Hoje, esse modelo é especialmente relevante quando a desinformação circula on-line e as crenças ou sentimentos pessoais substituem o raciocínio objetivo (MACKEY, 2020).

Pensando nas possibilidades e nas emergências para o século XXI no que se refere ao uso da informação, a Unesco propôs um currículo de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) para a formação de professores. O objetivo é começar o processo de estímulo às competências por aquele que é responsável pelo processo formativo de toda a humanidade: o professor. Ou seja, a estratégia é desenvolver uma rede de professores alfabetizados em informação e mídia de modo que ocorra um efeito multiplicador e alcance os estudantes e a sociedade em geral.

Para Wilson (2013, p. 17), “os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, a aprender de maneira autônoma e a buscar a educação continuada.”

O currículo de AMI para formação de professores apresenta a importância do acesso, avaliação e uso ético da informação, além da capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias. O currículo para AMI se divide em três áreas temáticas centrais inter-relacionadas:

- o conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social;
- a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação;
- a produção e o uso das mídias e da informação.

Outro projeto que visa auxiliar na alfabetização em informação é o [projeto \*Habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender\*](#) (ALFIN-EEES). Esse é um modelo de ensino ba-

seado em competências e busca tornar o estudante uma parte ativa do processo de aprendizagem. Incluem-se nesse processo o *e-learning* autodirigido, a promoção de valores como inovação, criatividade, trabalho em equipe e aprendizagem ao longo da vida (PINTO-MOLINA, 2005). As competências sistêmicas do projeto incluem:

- **capacidade** de resolver problemas e tomar decisões;
- **informativo-tecnológicas:** uso de software genérico e com gerenciamento, organização, recuperação e acesso de informações em qualquer formato e suporte;
- **instrumental:** capacidade de analisar e sintetizar informações, organizá-la, avaliá-la e reutilizá-la;
- **pessoal:** capacidade de trabalhar em equipe e integração em equipes multidisciplinares, aquisição de valores éticos no manejo e uso da informação;
- **avaliativa:** promover o espírito de autocrítica e a capacidade do estudante de interagir com o sistema de ensino-aprendizagem.

Tanto o projeto Alfin quanto os outros projetos citados apresentam em sua essência a característica de ALV que está imbricada com a necessidade de aprender a aprender. Este compõe um dos pilares da educação para o século XXI. De acordo com o [Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI](#) (1998), é necessário que cada sujeito saiba aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudanças.

Figura 1 – Pilares do conhecimento



Fonte: Delors (2010).

A aplicação desses projetos no processo formativo de todo cidadão pode contribuir para uma sociedade mais informada, além de ter consciência de onde buscar informação segura e fidedigna quando necessário; desenvolver o *feeling* para avaliar o conteúdo recebido e distinguir a sua veracidade e objetivos; entre outras competências supracitadas.

## E QUAIS AÇÕES EXISTEM NO BRASIL?

As experiências para a promoção de competências no Brasil são pontuais, porque não há políticas públicas direcionadas à inserção dessa prática na educação formal. Parte do fenômeno da desin-

formação é reflexo da ausência dessa formação para uma postura crítica e sensata frente às informações consumidas e produzidas. No Brasil, as ações são usualmente iniciativas de organizações e instituições universitárias.

A Transpetro, através do seu Centro de Informação e Documentação, desenvolveu um programa de competência em informação para os colaboradores da empresa. A Universidade de Brasília (UnB) também desenvolveu um programa com a mesma temática e como parte deste programa, ofertou-se uma disciplina para os cursos de Biblioteconomia, da área de saúde e da área de ciências agrárias.

O conteúdo trabalhado no programa continha questões sobre o acesso, busca, avaliação e produção da informação, além de visitas técnicas, elaboração de currículo Lattes, normalização, pesquisa em base de dados e operadores booleanos (FREITAS et al., 2016). No Ceará, a Universidade Federal promoveu o projeto de extensão “Literacia: competência informacional nas escolas”. O diferencial dessa ação é que estava voltada para a educação básica, possibilitando desde cedo o conhecimento sobre como lidar com as informações para a pesquisa.

O Programa de Capacitação de Usuários do Sistema de Bibliotecas e Arquivos da Universidade Federal Fluminense (UFF) tem como objetivo “criar iniciativas que auxiliem a comunidade acadêmica a desenvolver ações que ampliem suas competências informacionais no uso de recursos de informação.” (SANTOS et al., 2017, p. 531). O primeiro passo do Programa foi capacitar os funcionários, para em seguida desenvolver ações na comunidade acadêmica.

**VOCÊ SABIA?**

Em 2018, a dissertação intitulada *Promoção de competências infocomunicacionais: uma experiência com estudantes do Ensino Médio* desenvolveu um modelo de promoção das competências e experimentou com alunos da escola pública e privada de Salvador, Bahia.

Com base nos padrões descritos, também foi desenvolvida uma experiência com alunos do Ensino Médio em Salvador, Bahia, em 2017. Essa experiência foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Comunicações e Conhecimento (Gepicc), grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), e teve como foco o desenvolvimento da competência em informação e da competência em comunicação. No ano seguinte, uma segunda edição do curso de extensão foi realizada, dessa vez, aperfeiçoada e customizada para o Ensino Superior – estudantes de Arquivologia e Biblioteconomia da UFBA. E, em 2020, realizou-se a terceira edição, organizada desta vez pelo InfoCom e especialmente voltada para estudantes de Biblioteconomia e bibliotecários de todo o país.

Há uma série de outras iniciativas voltadas à promoção de competências infocomunicacionais. Esta seção não se propôs a esse levantamento, mas a exemplificar algumas ações.

## DICAS PARA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE PROJETOS

Agora que já conhecemos algumas estruturas e padrões que auxiliam no desenvolvimento de competências infocomunicacionais,

seguem algumas dicas para elaboração e aplicação de um projeto no campo citado.

- Equipe multidisciplinar: a presença de pedagogos, bibliotecários, arquivistas, administradores, profissionais de tecnologia da informação, designers, entre outros, agrega valor à produção dos materiais e contribui para a gestão do projeto;
- Definição de público-alvo e duração do projeto: definir o público-alvo auxilia a determinar as metodologias que serão desenvolvidas no decorrer do processo formativo. Sabe-se que cada faixa etária tem características específicas e o ideal é utilizar uma linguagem mais próxima possível do sujeito.
- Definição de métodos: os métodos existentes são variados. Aula a distância? Semipresencial? Presencial? Definir de acordo com o público-alvo.
- Elaboração de material didático: a produção de material pode ser diversificada, contendo videoaulas, textos, atividades práticas que ajudem a aprender e a estimular as competências em outras pessoas, entre outras ações.
- Avaliação do projeto: definir um método de avaliação do projeto por parte dos participantes. Pode-se aplicar questionários, entrevistas, mensurar o índice de frequência. Esses aspectos ajudam na manutenção das ações.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Association of College and Research Libraries. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards.cfm>. Acesso em: set. 2016.



FREITAS, F. *et al.* Programa de Competência em Informação da UnB: Multiplicando conhecimento. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 19., 2016, Manaus. **Anais Eletrônicos** [...] Manaus: Ufam, 2016. p. 1 - 12. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/anaisnbnbu/article/view/3265/2908>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MACKEY, T. P.; JACOBSON, T. E. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. **College & Research Libraries**, v. 72, n. 1, p. 62-78, 2011.

MACKEY, T. SUNY Empire: Metaliterate Learners. [Entrevista cedida a] Lynn Pasquerella. **Academic Minute**, Albany, maio 2020. Disponível em: <https://academicminute.org/2020/05/thomas-mackey-suny-empire-metaliterate-learners/>. Acesso em 22 maio 2020.

MCKENZIE, J. The Research Cycle. **From Now On: The Educational Technology Journal**, Denver, v. 9, n. 4, p. 1-9, dez. 1999.

PINTO MOLINA, M. **Habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior**. Granada: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.

SANTOS, D. R. *et al.*, Iniciativas para a construção do programa de capacitação e usuários do sistema de bibliotecas e arquivos da Universidade Federal Fluminense. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 519-542, 2017. Número Especial.

WILSON, C. *et al.*, **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília, DF: UNESCO: UFTM, 2013.

WOLF, S. The Big Six Information Skills As a Metacognitive Scaffold: A Case Study. **School Library Research**, Chicago, v. 6, n. 1, p. 1-24, 2003.

# 14

Jussara Borges

## **ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS DA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.217-224

## INTRODUÇÃO

O desafio deste capítulo é discutir aspectos fundamentais da organização de uma ação visando promover competências infocomunicacionais com outras pessoas. Como vimos no capítulo anterior, existem alguns referenciais internacionalmente aceitos, mas todos eles vão destacar que são princípios norteadores mais que métodos fechados, ou seja, será necessário customizar esses referenciais à nossa realidade que, usualmente, é muito específica, não é? Se você atua em uma biblioteca comunitária, promover essas competências será bem distinto de fazê-lo junto a pesquisadores da área de desenvolvimento urbano, por exemplo.

Mas há algumas orientações que são comuns. Então é nisso que vamos focar neste capítulo. Para tanto, vou me basear nas pesquisas desenvolvidas pelo [InfoCom](#) e também na experiência que acumulei nos últimos dez anos em que minha grande questão de pesquisa tem sido justamente essa: como ajudar as pessoas a desenvolverem as suas competências infocomunicacionais?

Vamos nos concentrar, então, em sete aspectos administrativos e pedagógicos da promoção de competências infocomunicacionais: a gestão institucional da ação, os objetivos de aprendizagem, o conteúdo que vai mobilizar esses objetivos, os recursos didáticos mais aderentes à proposta, as estratégias de aprendizagem, a avaliação da ação como um todo e as pessoas envolvidas na ação.

## GESTÃO INSTITUCIONAL DA AÇÃO

A ação de promoção de competências deve estar formalizada junto à instituição que mantém a biblioteca. Há diversas formas de fazer isso: como parte do currículo, como uma atividade de extensão, como um curso de aperfeiçoamento, como um acordo de cooperação etc.

Toda biblioteca está ligada a uma instituição, seja a uma associação de moradores ou a um município: formalize a ação junto a essa instituição, busque apoio, demonstre como a promoção de competências vai ajudar a empresa, a escola a alcançar seus objetivos; demonstre que a ação se alinha com a missão, com a visão da instituição.

Muitas vezes a proposta não será bem recebida em uma primeira tentativa. Não desanime. Não significa que não é importante ou que “ninguém me entende”, significa apenas que precisamos reformular a estratégia e esperar um momento apropriado. Fique atento. Por exemplo, se a escola está passando por uma “crise de *bullying*”, você pode usar essa via de entrada atuando na promoção de competências de privacidade e desenvolvimento de redes sociais saudáveis.

Identifique parcerias. Para bibliotecas públicas e comunitárias, associações de bairro, por exemplo, podem ser excelentes parceiras tanto no sentido de conhecer de perto as necessidades e comportamentos informacionais do público, como em fazer a mediação com esse público.

É verdade que algumas vezes essa gestão institucional da ação esbarra em entraves burocráticos e somos compelidos a “pular essa etapa” e partir logo para a ação, mas evite fazê-lo, pois ter a ação formalizada e registrada junto à instituição à qual a biblioteca está ligada imprime segurança para todos os envolvidos. Aproveite esse tempo (da burocracia) para aprimorar os próximos passos, como por exemplo: o que se pretende com a ação?

## OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O que, afinal, o público com o qual eu trabalho precisa ou deseja aprender? Explícite isso! Eu já vi muita biblioteca empolgada em promover competência em informação, mas o que acaba fazendo é

ensinar a usar o catálogo *on-line*. Eu acho fundamental que as pessoas saibam localizar os materiais da biblioteca, mas depois da leitura deste livro, você já percebeu que competência em informação é mais exigente que isso. Então por que a ação daquela biblioteca degingolou para algo diferente do que estava motivada originalmente? Na maioria das vezes porque não se tinha clareza e registro do objetivo da ação.

Não importa se você vai promover uma competência em específico – como a produção de conteúdos, por exemplo – ou todo um programa de competências infocomunicacionais. Todos os elementos têm de estar coerentes entre si. Explicitar o que se pretende, o objetivo, ajuda toda a equipe e o público a ter uma visão compartilhada.

Desde a perspectiva de um educador para a informação, que você está assumindo, ter clareza do objetivo de aprendizagem que temos em mente nos ajuda a focar no que realmente importa, porque, convenhamos, nós também, às vezes, nos perdemos com o andar da carruagem!

## CONTEÚDO DA AÇÃO

Talvez você tenha sentido falta de algum conteúdo que não foi tratado neste livro. Por exemplo, alguns trabalhos de promoção de competências, abordam a [visual literacy](#). Em termos genéricos, a *visual literacy* refere-se à capacidade de ler ou compreender ícones, imagens e figuras. É uma competência importante, de fato. Se você olhar para a tela do seu celular agora vai “ler” diversos ícones. Eles estão tão presentes no nosso dia a dia que vemos o ícone do WhatsApp e já sabemos do que se trata. Então, por que não tivemos um capítulo específico sobre *visual literacy*? Porque quem bola o conteúdo de um livro ou de um curso tem de fazer escolhas. O tempo que você e eu temos para fazer um curso é finito, então, sim, eu gostaria de tratar de comunicação

não violenta, de trabalho colaborativo, de *visual literacy* e muito mais, mas quando vocês planejarem o conteúdo da ação de promoção de competências pensem no público. Talvez para o público com que você trabalha seja fundamental desenvolver competência visual!

Vale ressaltar que a perspectiva de conteúdo deve estar alinhada a um meio pelo qual as pessoas desenvolvam competências, ou seja, nós não “passamos conteúdo”, mas propiciamos experiências nas quais as pessoas têm oportunidade de desenvolver competências infocomunicacionais. Da mesma forma, como o dizem Simão Neto e Hersketh (2009, p. 86):

Os conteúdos não são mais um aglomerado de dados e informações que o aluno deve memorizar porque o professor assim o ordena, mas passam a ser recursos que o aluno pode utilizar para executar tarefas, responder questões, enfrentar desafios, solucionar problemas e criar o novo.

## RECURSOS DIDÁTICOS

No curso de Promoção de Competências Infocomunicacionais no Ensino Superior (PCInfo) optamos por ter um hipertexto curto, uma videoaula, materiais complementares e um exercício ao final de cada módulo. Esses recursos didáticos foram pensados para bibliotecários e estudantes de Biblioteconomia. Quando oferecemos o curso para o Ensino Fundamental, utilizamos reportagens curtas da mídia *on-line*, customizamos a videoaula para uma linguagem mais icônica e dinâmica, portanto, próxima do público adolescente, e utilizamos jogos; embora tenhamos tratado dos mesmos conteúdos. Trocando em miúdos, você tem de adaptar os recursos didáticos ao público e ao objetivo de aprendizagem que pretende conforme o contexto de cada ação.

Vale lembrar que os recursos didáticos operacionalizam o conceito, a abordagem e o método de promoção de competências infocomunicacionais que se pretende realizar. Assim, por exemplo, a escolha por hipertextos como recurso não foi aleatória. O hipertexto representa a liberdade de aprendizagem que se queria proporcionar ao estudante: ao mesmo tempo em que ele tinha acesso a um conteúdo sucinto, simples e direto, também tinha uma série de *hiperlinks* que permitiam aprofundar determinado tema de acordo com sua escolha.

As videoaulas, por sua vez, são recursos multimídia aderentes ao comportamento informacional dos aprendentes, que valorizam a possibilidade de escolher quando, onde e em que velocidade ouvir e ver uma exposição clara e objetiva do assunto por um especialista.

## ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Se os recursos didáticos podem ser caracterizados por formatos para ofertar conteúdos aos aprendizes, as estratégias didáticas referem-se às ações que propiciam que eles apliquem ou experimentem esses conteúdos. Há diferentes estratégias: questionário, diário, fórum, desenvolvimento de projetos, desafios etc. Quais melhor se adequariam ao público com que você trabalha?

As estratégias, além de alinhadas aos recursos e aos objetivos de aprendizagem, devem proporcionar a reflexão sobre o significado das competências no contexto do estudante. Além disso, eles costumam valorizar atividades que os desafiam, como jogos e projetos. Procure propor estratégias que mobilizem as pessoas, seja porque são desafiadoras ou porque são aplicadas ao seu dia a dia, seja porque os impele a trabalhar em equipe, de forma colaborativa e reflexiva.

## AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Os objetivos de aprendizagem foram alcançados? Uns mais outros menos? Precisamos saber para avançar em uma próxima proposta! Se não somos capazes de detectar nossas próprias fraquezas e fortalezas, não saímos do lugar. E não preciso dizer que aqui, como em tudo, é necessária muita honestidade para reconhecer equívocos e consertar, mas também registrar e divulgar os objetivos alcançados. Algo muito comum nas bibliotecas é ter-se diversas iniciativas, ações, um trabalho danado e quando chega a hora de fazer o relatório anual se informa a quantidade de empréstimos apenas... Comunicar correta e amplamente o que a biblioteca faz é fundamental. E isso vai nos ajudar com aquele primeiro item: a gestão institucional da ação.

Para fazer a avaliação há diversos instrumentos que podem auxiliar, escolha um de acordo com sua necessidade: questionário com os participantes da ação, assim como com os proponentes; reuniões de acompanhamento; diários de bordo; entrevistas; entre outros recursos que podem auxiliar nessa avaliação.

## PESSOAS

Deixei o aspecto mais importante para o final propositalmente. Pessoas colocam ideias em ação; é com pessoas que promovemos competências infocomunicacionais; são as pessoas que fazem acontecer. Podemos distinguir dois grupos de pessoas em uma ação de promoção de competências infocomunicacionais: os aprendentes e a equipe promotora. Ambas devem participar de todas as etapas, principalmente da avaliação da ação.



Quanto ao aprendente ou público, é indispensável uma pesquisa ou diagnóstico prévio à ação que identifique suas necessidades, carências, potencialidades e comportamento infocomunicacional. É a partir dessas informações que todo o projeto toma corpo. De outra forma, corremos o risco de promover ações que não interessam a ninguém. Estudar os sujeitos é uma tarefa tão importante que faz parte do planejamento.

A equipe promotora, vale lembrar, também é composta por pessoas. Pessoas têm competências, potencialidades, mas também desejos, limitações e sensibilidades. O coordenador de um projeto também é um líder e, como tal, precisa estar atento a essas características. De nada adianta um monitor especialista em plataformas de aprendizagem se ele não tem trato social, por exemplo. Acompanhar as demandas da equipe promotora e as necessidades que podem surgir ao longo do curso refletirá diretamente em uma boa proposição para os participantes e à ação como um todo.

E se me permitem uma última dica: tenham o suporte pedagógico de um profissional. Na edição do nosso último curso, nós conseguimos, pela primeira vez, a orientação pedagógica<sup>43</sup> de uma profissional e isso fez toda a diferença.

## REFERÊNCIAS

SIMÃO NETO, A.; HESKETH, C. G. **Didática e design instrucional**. Curitiba: IESDE, 2009.

43 Registramos nosso agradecimento à orientação atenta e generosa da pedagoga Regina Lima.

The background features a dark blue gradient. On the left, a vertical DNA double helix is rendered with nodes in cyan, yellow, and magenta. The right side is dominated by a large, white, 3D-style number '3' that overlaps a series of thin, light blue lines forming a grid or wave pattern. Scattered throughout are various network diagrams with nodes in shades of purple, blue, and cyan.

**PARTE**

**3**

# 15

Gleise Brandão

## **PROMOVENDO COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.226-241

## INTRODUÇÃO

Este capítulo consiste em um relato de experiência a partir do curso Promoção de competências infocomunicacionais no Ensino Superior (PCInfo). Trata-se de um curso de extensão cujo objetivo foi promover competências infocomunicacionais entre estudantes e profissionais da informação, de modo a ajudá-los a desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva em torno da informação e da comunicação, permitindo aproveitar os ambientes digitais para aprender, participar, colaborar e produzir conteúdos.

Nesse sentido, nosso objetivo é descrever as ações desenvolvidas por meio do curso PCInfo, realizado na modalidade a distância, no período de 1º de junho de 2020 a 31 de agosto de 2020, voltado para os estudantes de Biblioteconomia e bibliotecários.

A realização dessa edição foi marcada por um contexto pandêmico vivenciado pela população mundial, decorrente do aparecimento do novo coronavírus. Tal contexto impactou o modo de viver e o comportamento social fazendo com que as pessoas buscassem remodelar suas vidas e se reinventassem visando à continuidade de suas atividades cotidianas; assim se deu também com o PCInfo. Fez-se necessária a reestruturação do planejamento e desenvolvimento do curso a fim de atender as orientações da Organização Mundial da Saúde para o enfrentamento da covid-19. A mudança da modalidade semipresencial para a modalidade a distância ocorreu devido à necessidade de isolamento social imposta, tornando inviável realizar os encontros presenciais.

Com a restrição dos encontros presenciais – e tendo em vista o uso fortemente potencializado das tecnologias para auxiliar as pessoas na realização remota de suas atividades pessoais, acadêmicas e profissionais, bem como possibilitar maior conexão entre os sujeitos e grupos sociais –, a modalidade a distância permitiu ampliar o alcance

do curso, tornando possível a participação de bibliotecários de todas as regiões do Brasil, bem como a composição de uma equipe multifacetada com contribuição internacional.

Nesse sentido ressalta-se que o Moodle, ambiente virtual de aprendizagem utilizado para promover o curso, contribuiu de forma significativa tanto na viabilização do desenvolvimento do curso quanto na facilitação do aprendizado autônomo e colaborativo.

A equipe foi composta por membros idealizadores, corpo docente e corpo pedagógico: sete docentes, um orientador pedagógico, um mestre em Ciência da Informação, dois discentes de curso de doutorado em Ciência da Informação, três discentes de curso de mestrado em Ciência da Informação, três discentes do curso de Biblioteconomia e uma bolsista de extensão.

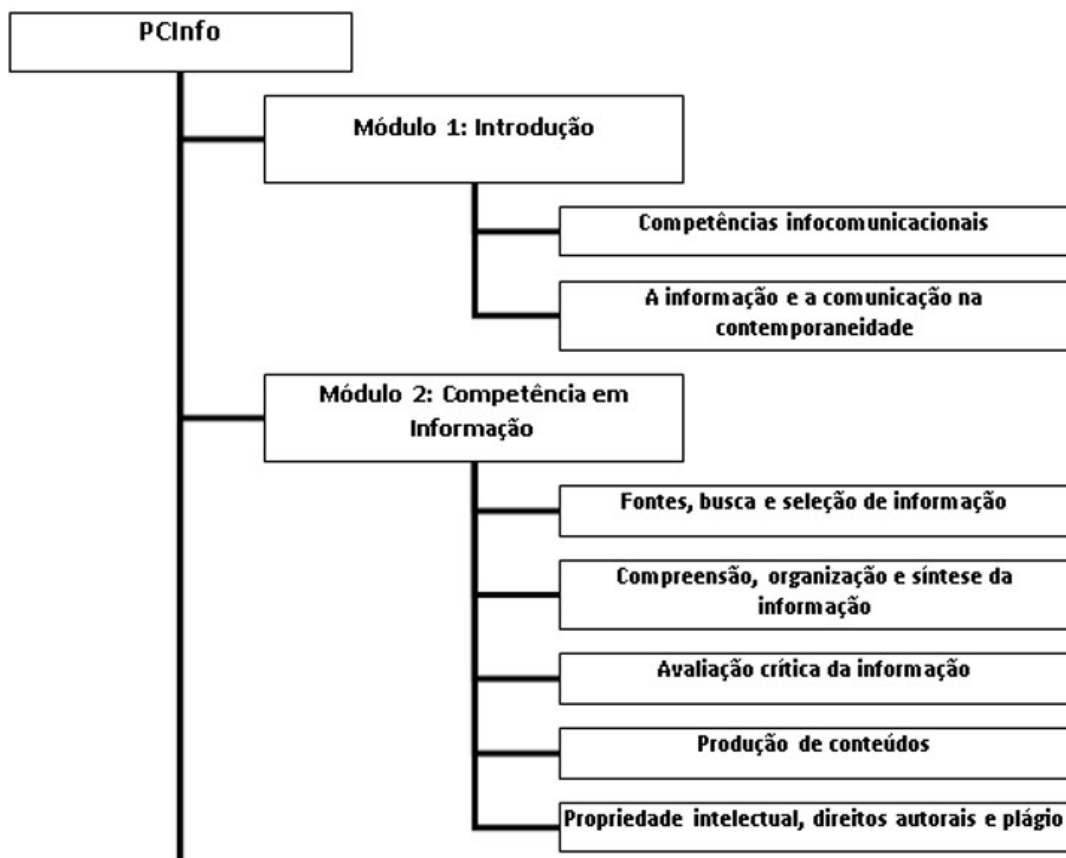
Diante disso, descreve-se a estrutura, as ações realizadas, bem como as percepções a partir da experimentação que resultou no curso de extensão voltado à promoção de competências infocomunicacionais.

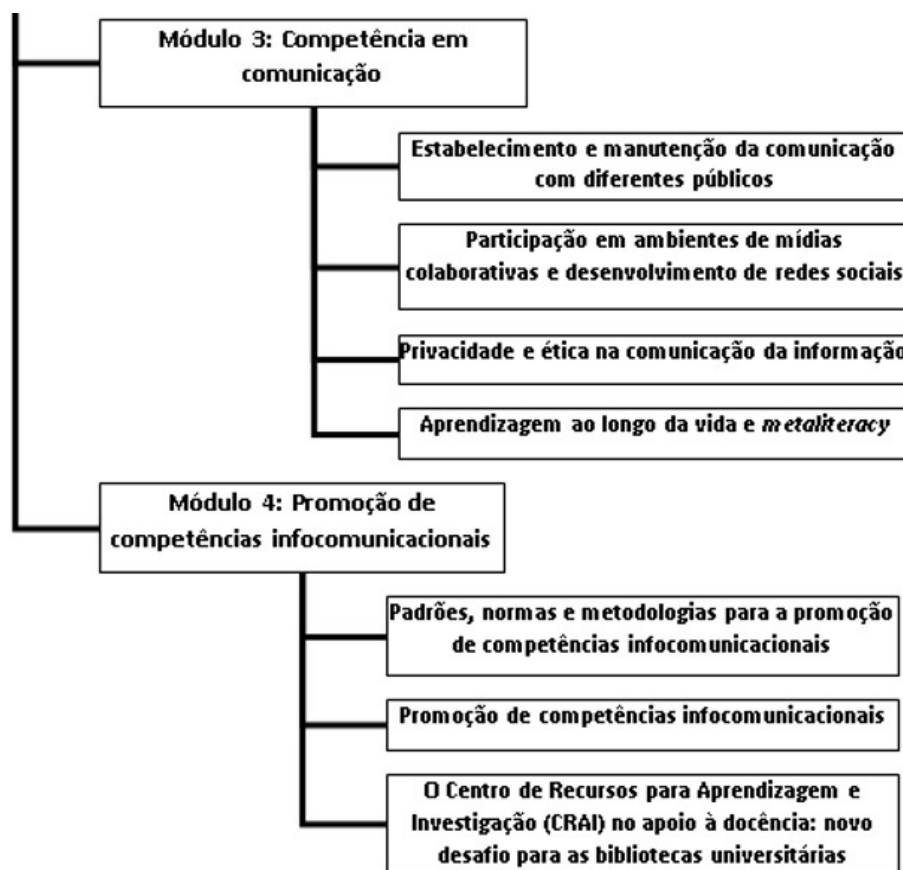
## PCINFO: ESTRUTURA

A estrutura geral do curso de extensão foi composta por quatro módulos: o primeiro módulo introdutório, que tratou da ambientação do conceito em torno das competências infocomunicacionais, da informação e da comunicação na contemporaneidade; o segundo versou sobre a competência em informação com conteúdos voltados desde a escolha das fontes até a produção de conteúdos; o terceiro tratou de assuntos relacionados à competência em comunicação, como dialogia, participação, interação e privacidade; e, por fim, o quarto módulo trouxe uma abordagem em torno da promoção de competências (Figura 1).

Conforme demonstra a Figura 1, o primeiro módulo teve caráter introdutório e explorou temáticas gerais em torno das competências infocomunicacionais, informação e comunicação na contemporaneidade. Assim, seu objetivo foi sensibilizar para os conceitos centrais a serem aprofundados nos módulos seguintes e abordar a relevância e o papel que a informação e a comunicação assumiram na contemporaneidade, bem como discernir os conceitos-chave, como “dado”, “informação”, “conhecimento”, “competência” e “comunicação”.

Figura 1 – Estrutura do curso de extensão PCInfo





Fonte: Brandão (2021).

No segundo módulo, trabalhou-se especificamente com conteúdos voltados à competência em informação. Assim, contemplou-se os seguintes eixos temáticos: fontes, busca e seleção, que versou sobre a identificação das fontes de informação – seus tipos e categorias –, bem como sobre a busca e o uso delas; compreensão, organização e síntese, que tratou sobre as aptidões que envolvem essas competências e apresentou formas práticas de organização da informação e sua aplicabilidade; avaliação crítica, que refletiu sobre a importância de se

avaliar a informação em um cenário de excesso informacional e desinformação,<sup>44</sup> mostrou estratégias e ferramentas necessárias para esse fim; produção de conteúdos, que explorou elementos necessários para criar conteúdo; propriedade intelectual, direitos autorais e plágio, que alertou sobre os limites de uso de obras intelectuais e as alternativas que garantem o direito dos sujeitos em ter acesso à informação.

Já o terceiro módulo, que tratou sobre a competência em comunicação, foi composto pelos seguintes eixos temáticos: estabelecimento e manutenção da comunicação com diferentes públicos, que explorou temas voltados ao público-alvo, opinião pública, estratégias para atingir uma determinada audiência e as barreiras existentes nesse processo; participação em ambientes de mídias colaborativas e desenvolvimento de redes sociais, que teve por objetivo despertar a compreensão em torno dos ambientes colaborativos *on-line* e redes sociais *on-line* e a importância do espírito analítico e crítico na sociedade em rede; o eixo sobre privacidade e ética na comunicação da informação, que refletiu sobre proteção de dados, privacidade, ética e competências infocomunicacionais necessárias para a comunicação da informação em plataformas digitais; e por fim, o eixo aprendizagem ao longo da vida e *Metaliteracy*, que apresentou o conceito de aprendizagem ao longo da vida e refletiu sobre as relações entre competências infocomunicacionais e *Metaliteracy*.

O quarto e último módulo do curso abordou a promoção de competências infocomunicacionais. Assim, os eixos temáticos trabalhados discutiram sobre os padrões, as normas e as metodologias para tal promoção com o objetivo de identificar as orientações metodológicas e as experiências realizadas neste âmbito; a promoção de competências infocomunicacionais, que explanou sobre a programação do *design* educacional de programas para competência em informação e comunicação; e o último eixo, o Centro de Recursos para Aprendizagem e Investigação (CRAI) no apoio à docência, que refletiu sobre as especificidades

44 Segundo Floridi (1996), a desinformação relaciona-se ao processo de informação que é defeituoso e ocorre por falta de objetividade, falta de completude e falta de pluralismo.

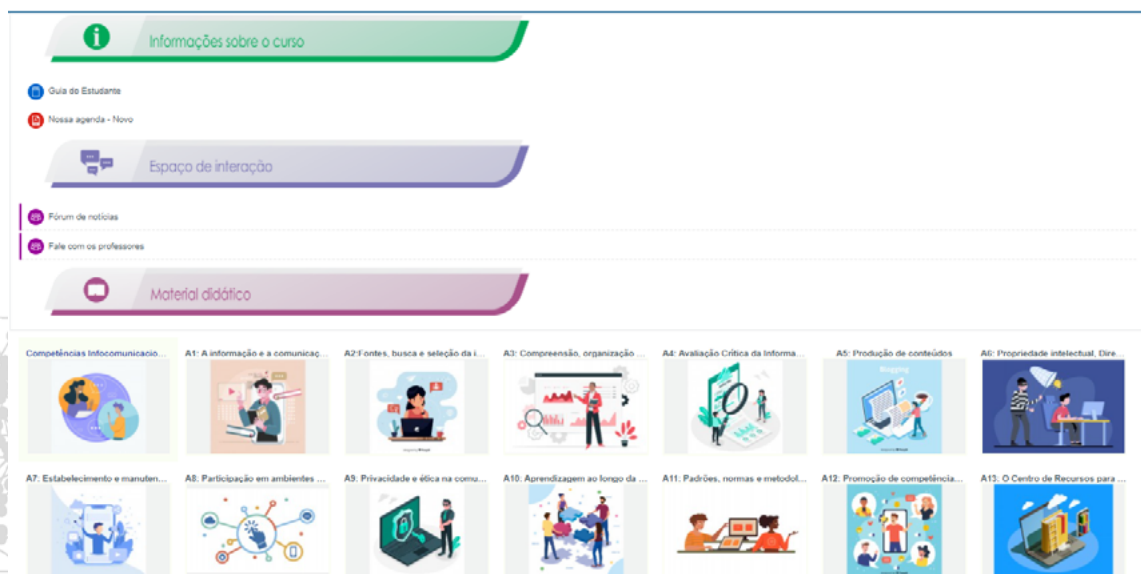


do CRAI na perspectiva de ampliar as funções da biblioteca universitária e a relevância do apoio aos docentes nas suas buscas para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem e de investigação.

É importante esclarecer que a aproximação com a mediação da informação foi aprofundada. Entendeu-se como necessário explorar a mediação em cada conteúdo de forma transversal. Isso porque considera-se que a mediação da informação precisa ser reconhecida enquanto um fundamento norteador das ações de promoção de competências.

A adaptação do ambiente de aprendizagem para atender aos objetivos propostos pelo curso de forma dinâmica, interativa e atrativa para os estudantes foi uma preocupação da equipe organizadora. A Figura 2 mostra o *layout* do curso de extensão.

Figura 2 – *Layout* do curso de extensão PCInfo



Fonte: print de tela do ambiente Moodle do curso Promoção de Competências Infocomunicacionais no Ensino Superior promovido pelo Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências InfoComunicacionais (2020).

Como se observa, constam elementos como o tópico “informações sobre o curso”, que contempla o guia do estudante e a agenda; o espaço de interação para disseminação e debate de notícias e comunicação com os professores; e o espaço para o material didático organizado por eixos temáticos. Cada eixo foi composto por um hipertexto especialmente elaborado pelo professor para esse curso, uma videoaula gravada por um professor especialista na temática, uma atividade, um *chat* e a indicação de materiais complementares.

## AÇÕES DESENVOLVIDAS

O curso de extensão teve a proposta de fomentar a reflexão, a problematização e a conscientização dos sujeitos. Por isso, foram desenvolvidas ações que possibilitaram não apenas o acesso ao conteúdo, mas principalmente o debate e a aproximação com a realidade do sujeito. Nesse sentido, algumas ações desenvolvidas foram: a criação de conteúdo didático como hipertextos, tutoriais e videoaulas; a aplicação de exercícios práticos; a realização de fóruns e *chats*; assim como a realização de videoconferência.

No que diz respeito à criação de conteúdo, adotou-se uma abordagem reflexiva, interativa e dinâmica. A produção de hipertextos buscou associar os conteúdos teóricos à prática, trazendo exemplos, fatos e embasamento teórico e também estabelecendo conexão com outros assuntos relacionados de modo a estimular a reflexão dos sujeitos em torno de suas necessidades, formação e práxis. Utilizou-se, portanto, uma linguagem objetiva, clara e didática com o apoio de ilustrações e o uso de destaque de estratos do texto como forma de atrair a atenção do estudante. Assim, conforme se observa, a ação

não se baseou apenas na transmissão de informações e conteúdos, mas no estímulo à reflexão-ação.

Para ilustrar, pode-se citar o hipertexto sobre avaliação crítica da informação,<sup>45</sup> no qual: fez-se uma associação com a aula sobre informação e comunicação na contemporaneidade; trabalhou-se com conceitos, como avaliação da informação e desinformação; fez-se um *link* com outros conceitos, como pós-verdade e *fake news*; foram trazidos exemplos atuais do cotidiano, como a necessidade de avaliar a informação ante um cenário pandêmico, no qual muitas informações falsas são disseminadas; apresentou-se iniciativas que visam o desenvolvimento de competências para a avaliação crítica da informação, bem como estratégias para avaliá-la; e, sobretudo, estimulou-se a reflexão em torno da práxis do bibliotecário que, enquanto mediador da informação, tem uma responsabilidade frente a esse cenário informacional, especialmente contribuindo para a autonomia do sujeito.

Destaca-se ainda a produção de videoaulas que buscaram explorar pontos específicos dos conteúdos que exigiam maior dinamicidade ou que careciam de um maior aprofundamento didático para o qual tal objeto de aprendizagem digital, admitindo-se o uso de recursos audiovisuais, possibilita maior interatividade e aproximação com os estudantes. Um exemplo a ser citado foi a [videoaula](#) sobre estabelecimento e manutenção da comunicação com diferentes públicos, no qual utilizou-se efeitos sonoros e imagéticos, trechos de filmes e elementos de transição diversos para fins de exemplificação da temática discutida, aguçar a curiosidade e criticidade do estudante, bem como manter sua atenção. A Figura 3 ilustra o objeto de aprendizagem mencionado.

45 Disponível em: <https://moodle.ufrgs.br/mod/book/view.php?id=2093731>.

Figura 3 – Objeto digital de aprendizagem sobre comunicação



Fonte: Daer (2020).

O processo avaliativo do curso desenvolveu-se de forma processual e, além de levar em conta a frequência e a participação dos estudantes, também se considerou o cumprimento e a dedicação para fazer as atividades. Nesse sentido, ressalta-se a aplicação de exercícios de cunho prático e reflexivo. Buscou-se incentivar a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados no curso, mas também contribuir para a autonomia do estudante por meio da reflexão crítica em torno do próprio aprendizado. Destacam-se duas atividades como forma de exemplificação: o diário e o trabalho final.

O diário foi solicitado no eixo que tratou sobre compreensão, organização e síntese da informação: os estudantes foram convidados a pensar sobre o porquê de precisarem compreender, sintetizar e organizar a informação, como fazem a organização das informações, quais as ferramentas e os recursos que utilizam. A partir daí, foram estimulados a refletir sobre suas ações em torno do seu aprendizado por meio da aplicação de questões como “onde estou, quem sou e para onde quero ir ao participar desse momento de aprendizagem?” Buscou-se incentivá-los a analisar o processo percorrido e os seus

significados, a explicitar o seu entendimento sobre os conteúdos trabalhados, de que forma eles se aplicam ao seu cotidiano laboral/estudantil, assim como a refletir sobre sua participação e engajamento na aula e no que consideram ser preciso melhorar.

A segunda atividade destacada corresponde ao eixo promoção de competências infocomunicacionais, no qual os estudantes foram desafiados a desenvolver um projeto para a promoção de pelo menos uma das competências exploradas no curso a partir da criação de um espaço *on-line* (um *blog*, uma *fanpage*, um *site*, um canal etc.). Por exemplo, o estudante poderia desenvolver posts para o Instagram ensinando as pessoas a avaliar conteúdos *on-line*. Esse tipo de atividade incentiva o estudante a organizar os conhecimentos apreendidos e a colocá-los em ação, usando a criatividade, inovando e trabalhando colaborativamente.

Além disso, ressalta-se a maneira transversal e construtiva com a qual os fundamentos da mediação da informação foram trabalhados no curso de extensão, uma vez que os estudantes foram estimulados a pensar sobre sua atuação e sua responsabilidade social. Um exemplo disso foi a realização da atividade final, na qual os estudantes foram desafiados a pensar ações de promoção de competências infocomunicacionais em um determinado contexto e direcionadas ao público-alvo escolhido por eles.

Outra ação desenvolvida a ser destacada foi a realização de fóruns e *chats*, que foram canais utilizados para maior aproximação com os estudantes, com fins de estreitar as relações. Além da interação, esses espaços foram muito significativos em termos de acolhimento. Esses canais e espaços foram utilizados para recepcionar os estudantes, compreender mais profundamente a relação deles com a informação e a comunicação, compartilhar seus conhecimentos, experiências e dificuldades. Como exemplo, cita-se o fórum realizado dentro do eixo temático produção de conteúdos, no qual foram levados a refletir, compartilhar

e trocar informações acerca de sua relação pessoal, acadêmica e/ou profissional com a criação de conteúdo.

Por fim, tem-se a realização da videoconferência de encerramento, que se deu dessa forma devido à impossibilidade de um encontro presencial e à recomendação por isolamento social. Assim, adotou-se essa modalidade de encontro *on-line*, que teve por objetivo compartilhar as experiências e percepções em torno do processo de realização do curso, assim como trazer sugestões e críticas que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento do PCInfo.

## PERCEPÇÕES A PARTIR DA EXPERIMENTAÇÃO

Para além da descrição da estrutura e das ações desenvolvidas no PCInfo, cabe aqui relatar e problematizar os aspectos observados que foram essenciais para o desenvolvimento das ações de promoção de competências, bem como os desafios e as dificuldades a serem superadas.

Primeiramente, foi interessante observar a adesão dos estudantes à proposta do curso PCInfo. A participação e o engajamento são aspectos que precisam ser ressaltados e que foram demonstrados por meio da frequência, da dedicação em realizar as atividades e das contribuições nos fóruns propostos com sugestões, críticas e comentários. Observou-se que os estudantes estavam comprometidos e abertos a refletir e aplicar os conteúdos trabalhados em sua rotina, especialmente a acadêmica e a profissional, uma vez que costumavam compartilhar seus conhecimentos e suas experiências ao lidar com a informação.

Um aspecto que também precisa ser problematizado é a questão da evasão. Observou-se uma procura significativa pelo curso de extensão, com um elevado número de inscrições e de pessoas interessadas em participar. No entanto, a evasão de estudantes durante a realização

do curso foi uma dificuldade encarada pela equipe. Diversas são as razões possíveis para uma evasão, desde pessoais e profissionais até psíquicas e emocionais; dentre elas estão as dificuldades tecnológicas.

Sem dúvidas, fez-se necessária a superação das barreiras tecnológicas, como as dificuldades operacionais tanto de acesso quanto de habilidades para o manuseio dos aparatos tecnológicos. Essas dificuldades foram ainda mais acentuadas devido à impossibilidade de utilizar os recursos disponibilizados pela universidade, já que todos vivenciavam um período de isolamento.

Diante disso, ressalta-se a importância de se criar um ambiente interativo, sociável e com a presença constante de professores e monitores, que facilitem o desenvolvimento do aprendizado, de modo a propiciar uma didática que considere os conhecimentos do sujeito e que possa se adaptar à sua realidade, além de estimular constantemente o seu interesse e motivação. Desenvolver, assim, uma educação crítica, conforme defende Freire (1979), que se estabelece na relação com o contexto no qual o sujeito está inserido, de forma que se possa conciliar reflexão e ação, extrapolando a mera memorização de informações.

Nesse sentido, o acolhimento foi essencial para o desenvolvimento do PCInfo, seguindo essa abordagem crítica e reflexiva, dando lugar à fala do estudante, compreendendo-o, tendo empatia e um olhar atento às suas necessidades e inquietações para, então, adaptar as estratégias de ensino. Assim como foi preciso considerar o papel ativo do estudante no processo de ensino e aprendizagem, seus conhecimentos prévios e experiências e, sobretudo, compreender que esse é um processo mútuo, dinâmico, contínuo, flexível e adaptável.

Todo processo que envolve ensino e aprendizagem é ainda bilateral, coletivo, colaborativo e dialógico, portanto, envolve relação e troca mútua. Por isso, ressalta-se ainda a diversidade e a multidisciplinaridade da equipe – composta por estudantes, bibliotecários, arquivistas, professores

e pedagogos – que promoveu o curso. O trabalho colaborativo culminou na criação de conteúdos interativos entre si e com outros conteúdos disponíveis *on-line*, objetos de aprendizagem originais e adaptados à realidade dos estudantes. O apoio pedagógico presente foi um diferencial na orientação em torno da coerência entre a abordagem, as metodologias e a competência que se desejava promover, expressa no início de cada aula em termos de objetivos de aprendizagem.

Quanto à contribuição dessas ações para a promoção e o desenvolvimento de competências infocomunicacionais na formação dos bibliotecários, observou-se que muitos conteúdos apresentados aos estudantes não foram sequer mencionados em sua formação acadêmica, o que gerou dificuldades para lidar com os sujeitos com os quais atuam e, conseqüentemente, a realização intuitiva da mediação em seus trabalhos e/ou estágios. A partir do contato e do debate das temáticas propostas, observou-se o despertar da curiosidade e da reflexão: eles pensaram sobre o seu fazer, associaram o conteúdo com o seu cotidiano, estreitaram a relação com a informação e a comunicação e perceberam o seu papel enquanto mediador da informação.

Dessa forma, observa-se que a proposta do PCInfo se desenvolveu a partir de uma educação problematizadora, como defende Freire (1979), uma vez que buscou, por meio de suas ações, estimular a ação e a reflexão sobre a realidade. A práxis do mediador da informação foi trabalhada de maneira transversal e indissociável aos conteúdos e conceitos teóricos que fundamentaram o curso.

## CONCLUSÕES

Os cursos de promoção de competências infocomunicacionais representam verdadeiros laboratórios de experimentação quanto ao desenvolvimento desses conhecimentos, habilidades e atitudes, uma



vez que os sujeitos são instigados a pensar a aplicação dessas competências na sua atuação diária.

Ao estimular a ação e a reflexão nesse processo de ensino e aprendizagem foi significativa a relação que os estudantes do PCInfo estabeleceram entre as competências infocomunicacionais com a sua práxis, suas contribuições para o fazer profissional do bibliotecário, especialmente no que tange à mediação da informação.

A ação de intervenção experienciada possibilitou uma maior compreensão em torno da promoção de competências infocomunicacionais, pois ela foi pautada em uma concepção crítica e problematizadora, estimulando, assim, a ação-reflexão por meio da associação dos conteúdos didáticos à vida pessoal, profissional e ao cotidiano. Desse modo, ela pode ser também compreendida a partir das abordagens defendidas por Freire (1979, 1996) e Vygotsky (1991), uma vez que o aprendizado significativo se dá a partir das relações entre as pessoas e o contexto histórico, social, político e cultural em que elas estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Gleise. **A mediação da informação e o papel do mediador: perfil e competências necessárias para uma atuação consciente**. 2021. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

DAER, Francisco. **Estabelecimento e manutenção da comunicação com diferentes públicos**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo Canal Infocom. Aula do curso Promoção de Competências Infocomunicacionais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMKXEoULAD0>

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLORIDI, Luciano. Brave.Net.World: the Internet as a disinformation superhighway?. **The Electronic Library**, v. 14, n. 5, oct. 1996. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/eb045517/full/pdf?title=bravenetworld-the-internet-as-a-disinformation-superhighway>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GRUPO DE PESQUISA EM COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS. **Curso Promoção de Competências Infocomunicacionais no Ensino Superior**. Porto Alegre: Infocom, 2020. Disponível em: <https://moodle.ufrgs.br/mod/book/view.php?id=2093731>

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

# 16

Érica Corrêa Soares, Bianka Maduell,  
Bruna Heller, Bryan Nicollas Costa,  
Camila Alves de Melo, Charles Espolier,  
Daniel Aguiar Dedavid, Deiziane Braga Stivanin,  
Fabiane Simões, Greison Jacobi, Juana Belinaso,  
Jussara Borges, Renata Farias Machado  
e Vanessa Inácio

## **GLOSSÁRIO DE CONCEITOS INFOCOMUNICACIONAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.234.242-262

## O QUE É UM GLOSSÁRIO

Um glossário pode ser definido como o local onde reunimos termos de uma determinada área do conhecimento ou de um assunto específico, organizado em sequência lógica ou alfabética. Nessa direção, Krieger e Finatto (2004, p. 143) definem o glossário como “[...] repertórios de termos que não têm uma pretensão de exaustividade.”

Assim, o glossário é um documento ou um local onde reúnem-se termos e seus significados, com o propósito de explicar ao leitor a definição daqueles conceitos. O glossário também é uma oportunidade de nos apropriarmos, enquanto pesquisadores, de conceitos relacionados com o tema das competências infocomunicacionais, bem como dos termos que são utilizados e estudados com frequência na área de Ciência da Informação.

## UM GLOSSÁRIO DE TERMOS INFOCOMUNICACIONAIS

A ideia de um glossário de conceitos infocomunicacionais surgiu durante o desenvolvimento do curso Promoção de Competências Infocomunicacionais no Ensino Médio,<sup>46</sup> em 2019. Inicialmente, o glossário foi idealizado como um recurso para os alunos se familiarizarem com os conceitos que seriam estudados e que são trabalhados dentro da temática infocomunicacional.

<sup>46</sup> Curso de Extensão realizado com duas turmas do curso Técnico em Mecatrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL) de Novo Hamburgo durante o período de junho a agosto de 2019 com alunos de 15 a 18 anos.

Nesta primeira versão, o documento contempla diversos conceitos novos estudados pelo InfoCom. O glossário elucida o nosso entendimento sobre os conceitos aqui abordados, uma vez que muitos são estudados por diversos pesquisadores em todas as partes do mundo e, com isso, podem ser encontrados com diferentes compreensões na literatura. As definições que você vai encontrar são, portanto, o entendimento do InfoCom, não significando a única ou melhor definição para o termo, mas a que encontra coerência com a abordagem que o Grupo confere aos conceitos.

Este glossário é composto por 61 termos – dentre eles 50 preferidos e 11 não preferidos – apresentados em ordem alfabética e seguidos de suas definições. Os termos preferidos foram registrados em **negrito**, seguidos de dois-pontos (:) e a sua definição. Quando necessário, estarão registradas ao fim da descrição as “outras denominações” (O.D.), que podem ser variantes, abreviaturas, siglas, termos em língua estrangeira, entre outros. Os termos não preferidos foram registrados sem **negrito**, seguidos da palavra “*ver*” (em *itálico*) e ao lado o termo preferido, indicando que o leitor deve buscá-lo. Os termos relacionados – termos que têm uma relação, mas não são os preferidos, nem são variantes, nem siglas, entre outros – foram registrados sem **negrito**, seguidos da expressão “*Ver também*” em *itálico*. Este glossário possui alguns *hiperlinks* – grafados na cor azul e em sublinhado – que possibilitam o acesso a materiais complementares.

Por fim, este glossário carrega uma das características do InfoCom: é dinâmico! Novos termos serão acrescentados no site do InfoCom e você pode acessá-los no QR Code abaixo. Então se você sentiu falta de um termo, não hesite em nos contatar e sugerir:

[infocomunicacional@gmail.com](mailto:infocomunicacional@gmail.com)

Esperamos que você aprecie!



3E ver Três E.

**Alfabetização informacional:** área de estudos que tem por objetivo desenvolver métodos, padrões e indicadores para a promoção de competência em informação. O.D.: [Alfin](#).

**Alfabetização midiática:** desenvolvimento da capacidade do sujeito de articulação junto às mídias e canais de informação de forma significativa. As competências adquiridas pela [alfabetização midiática](#) podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação. Conjuntamente os cidadãos fomentam um ambiente propício no qual as mídias e outros provedores de informação possam prestar serviços de qualidade (WILSON et al., 2013).

Alfin ver [Alfabetização Informacional](#).

**Acesso à informação:** acessar informação é ter capacidade ou oportunidade de [buscar a informação](#) para sanar expectativas, diminuir ou esclarecer dúvidas (GONSALVES, 2009) de forma ativa para suprir uma necessidade informacional e de forma passiva para ser informado. No Brasil, o que regula o acesso no tocante às informações públicas é a Lei nº 12.527/2011 ([LAI](#)).

**Ansiedade informacional:** sintoma gerado pelo excesso de informação recebida e a busca por informação incessante. “A sociedade pós-moderna trouxe consigo a ansiedade de informação, ou seja, o sofrimento causado pelo fato de não se estar consumindo toda a informação.” (ALVES; BEZERRA; SAMPAIO, 2015, p. 131).

**Apropriação da informação:** envolve não somente o ato natural de assimilar uma informação, mas também a construção de sentidos e significados para o sujeito a partir de sua história sociocultural (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007).

**Avaliação da informação:** questionamento e avaliação crítica das informações e mensagens, levando à tomada de decisão (BORGES, 2018). Pode tornar-se social, à medida em que as opiniões de pares (amigos, familiares, colegas de profissão, entre outros) influenciam durante a avaliação. Por exemplo, quando viajamos, não é incomum reservarmos um hotel a partir da avaliação de outras pessoas, ou – ainda – optarmos por um autor em nossas pesquisas porque este foi recomendado ou citado por pesquisadores com os quais concordamos.

**Banco de dados:** conjunto de dados organizados e relacionados, capaz de ser processado por um sistema informático, permitindo a extração de informações (BANCO..., 2020; SILVA, 2015). Um banco de dados pode conter informação de quase qualquer tipo, como uma lista de assinantes de uma revista, dados pessoais de empregados de uma empresa ou uma coleção de fotografias e vídeos. A expressão pode se referir também à tecnologia usada para gerir os dados. É comum, [na área da Tecnologia da Informação](#), que se use a expressão “base de dados” para os dados e “banco de dados” para a tecnologia, ou ambas como sinônimos, podendo significar tanto os dados como a tecnologia. Na área da Biblioteconomia, o termo compõe a expressão “base de dados bibliográfica”.

**Cibercultura:** manifestação ou reunião de relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se

articula por meio de [redes interconectadas de computadores](#), ou seja, no ciberespaço (LÉVY, 1999).

**Ciberespaço:** “[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.” [Neste espaço](#) de comunicação, o espaço virtual, os limites físicos aos quais estamos sujeitos e acostumados no mundo concreto não se aplicam (LÉVY, 1999, p. 92).

**Ciência da Informação:** área do conhecimento que representa um campo interdisciplinar, que investiga os fluxos da informação sob a perspectiva de diferentes paradigmas: informação como objeto de estudo (paradigma da complexidade, de Morin; paradigma tecnológico, de Castells; paradigma físico, de Capurro), informação como conhecimento (paradigma cognitivo, de Capurro), informação construída através da comunicação/interação (paradigma social, de Capurro), entre outros.

**Competência:** mobilização de recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para enfrentar uma situação prática. Envolve os recursos que possuímos ou adquirimos, bem como aqueles que sabemos como colocar em ação. Capacidade que se transforma à medida que a diversidade de situações aumenta, podendo oferecer respostas inéditas, criativas e eficazes para novos desafios. A competência de guiar um carro, por exemplo, demonstra a mobilização de competências em relação ao trânsito: conhecimentos (leitura de sinais de trânsito, legislação, entre outros), habilidades (manipulação de marchas, direção, acelerador, entre outros) e atitudes (respeito ao pedestre, entre outros) a cada momento, em situações que podem ser extremamente complexas (BORGES, 2013).

**Competência em comunicação:** competência aplicada para estabelecer interação com outras pessoas ou grupos. Envolve trocar, criticar e apresentar as informações e as ideias de forma a atingir uma audiência e com ela manter uma relação bilateral. São elementos fun-



damentais: a capacidade para estabelecer e manter comunicação, a capacidade de disseminar conteúdos de acordo com as características de cada público, a capacidade de participar interativa e criticamente em contextos de discussão e colaboração e a capacidade de desenvolver relações sociais saudáveis (BORGES, 2017).

**Competência em informação:** capacidade de saber quando e como [acessar a informação](#), de compreendê-la, analisá-la e sintetizá-la, empregando critérios para avaliá-la e usá-la com o objetivo de resolver um problema, possuindo a habilidade de conectar esta informação com outras e gerar conhecimento (BORGES, 2018).

**Competências infocomunicacionais:** [convergência de conhecimentos](#) (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) que se deseja desenvolver frente à informação e à comunicação ao longo de um processo de alfabetização informacional (BORGES, 2018).

**Comunicação:** “Comunicar é um exercício de cooperação, de negociação, de construção conjunta de sentido, que pressupõe o respeito pelo interlocutor. O desafio da comunicação está na sua dimensão dialógica, pois a sua essência reside na relação; quando se aborda a questão da comunicação, trata-se da questão da alteridade e, portanto, a comunicação é, simultaneamente, um processo político.” (PASSARELLI et al., 2014, p. 103). Informação e comunicação têm fronteiras tênues e permeáveis. Neste glossário, para fins de organização das ideias, a informação aparece ligada ao conteúdo, à mensagem, enquanto a comunicação diz respeito às relações, ao ato comunicativo. Assim, enquanto a informação exige a produção de sentido a partir de dados, a comunicação exige a produção de relações a partir da informação (MUCCHIELLI, 1998).

**Conhecimento:** processo que exige a produção de interligações entre e a partir de diversas informações e conceitos; tal processo provoca alterações no estado cognitivo pessoal, alterando seu esto-

que individual de saber acumulado. Ou seja, através da apropriação de informação, há a possibilidade de desenvolvimento do conhecimento. Informação e conhecimento são conceitos complementares, uma vez que informações que foram apropriadas geram conhecimento e, da mesma forma, através de conhecimento prévio pode-se elaborar novas informações (BORGES, 2020).

**Dados:** representação bruta de informações passíveis de processamento (DADO, 2015). [Dados](#) são símbolos ou signos passíveis de se constituir em informação quando têm significado, quando fazem sentido para alguém. Para ilustrar: um demonstrativo contábil é certamente informação para um contador, que é capaz de compreender aquela sucessão numérica, mas não passa de dados (números, símbolos, signos) para uma pessoa leiga no assunto (BORGES, 2020).

**Deepfake:** são [vídeos manipulados](#), criados (do zero ou não) com ajuda da inteligência artificial (máquinas que aprendem), mas realistas, de pessoas fazendo e dizendo coisas fora de contexto ou que nunca fizeram ou disseram na realidade (JACOBI, 2019).

**Educação para a informação:** conjunto de ações multidimensionais voltadas à apropriação da informação e à emancipação do sujeito.

*Disinformation ver Desinformação.*

**Desinformação:** [Informação imprecisa](#) com ou sem intenção de enganar (HELLER; JACOBI; BORGES, 2020). No inglês possui duas divisões de significado: [disinformation](#) seria a desinformação com intenção de enganar, enquanto que *misinformation* é uma informação equivocada sem a intenção de enganar (FALLIS, 2015). Em nossos estudos, desinformação é considerada um tipo de informação e há diferentes subtipos. O contexto de desinformação pode ser facilmente exemplificado assim: uma família divulga um vídeo sobre a doença rara do filho pedindo ajuda financeira para levá-lo a uma clínica especializada no exterior (informação); contudo, infelizmente, a criança vai

a órbita, mas o vídeo continua circulando nas redes (*misinformation*). Alguém pode aproveitar o mesmo vídeo para vincular sua própria conta bancária (*disinformation*). O.D.: *Disinformation* e *Misinformation*.

**Disseminação da informação:** é comunicar informações e conhecimentos gerados ou organizados por uma pessoa ou instituição. Na maior parte do tempo interpreta-se usualmente semelhante à difusão ou divulgação. “Assume formas variadas, dirigidas ou não, que geram inúmeros produtos e serviços, dependendo do enfoque, da prioridade conferida às partes ou aos aspectos da informação e dos meios utilizados para sua operacionalização.” (LARA; CONTI, 2003, p. 26). O disseminador das informações controla o que é disponibilizado ao público, contudo não tem como garantir a efetividade das operações, nem se os usuários foram realmente atingidos e nem se houve aplicação concreta e adequada das informações.

**Fake News:** notícias falsas ou mentirosas criadas para enganar, tipicamente disseminadas pelas mídias sociais e que aparentam ser notícias jornalísticas. A proliferação de *fake news* pode gerar “[infodemia](#)”: epidemia de informações falsas. [É um tipo de desinformação](#). (JACOBI, 2019; LEMOS, 2020). O.D.: notícias falsas.

**Fatos alternativos:** refere-se à substituição de fatos por afirmações não comprovadas, induzindo o receptor a acreditar que se trata de uma verdade alternativa (baseada em opiniões pessoais) e tida como verdade absoluta. Pauta-se na ideia do fenômeno pós-verdade, em que fatos importam menos do que opiniões.

**Fluxo de informação:** é um processo dinâmico de comunicação interno e externo que se dá em ambientes informacionais com foco na transmissão de informações, “[...] com valor agregado, de um emissor para um receptor ou múltiplos receptores, visando responder às mais complexas necessidades informacionais e possibilitando a geração de conhecimento. [...] Os fluxos de informação se inserem em todos os

contextos sociais contemporâneos e a tecnologia da informação e da comunicação (TIC).” (ARAÚJO; SILVA; VARVAKIS, 2017, p. 60). Podem ser considerados “[...] sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade.” (CASTELLS, 2005, p. 501). [Os fluxos de informação](#) são os princípios vitais que suportam os processos, a tomada de decisão e o desenvolvimento de produtos (INOMATA; ARAÚJO; VARVAKIS, 2015). O.D.: Fluxo informacional.

Fluxo informacional ver Fluxo de informação.

**Fontes de informação:** as [fontes de Informação](#), podem ser consideradas veículos potenciais que podem possuir uma determinada informação, para um estipulado sujeito, para satisfazer uma definida necessidade (GOMES; DUMONT, 2015, p. 134). São recursos, em diversos suportes, podem ser: fontes de informação pessoais, institucionais e documentais (arquivísticas e museológicas). Objetos que assumem a função de transmitir informação (CORDÓN GARCÍA, 1998, p. 20). São classificadas de acordo com a natureza da informação que possuem. São divididas em primárias, secundárias e terciárias.

**Fontes de informação primárias:** são trabalhos originais, novo conhecimento, novas interpretações de fatos e ideias. “As fontes primárias são aquelas pertinentes ao produto de informação elaborado pelo autor” (BLATTMANN, 2010). Exemplos: teses, dissertações, diários, correspondências, [patentes](#), relatórios de pesquisa, mapas, anais de congresso, artigos, livros, *blogs*, [wikis](#), entre outros.

**Fontes de informação secundárias:** são os trabalhos que “[...] revelam a participação de um segundo autor, produtor como no caso das bibliografias [...]” (BLATTMANN, 2010). Citam, revisam, analisam a partir de trabalhos originais. Exemplos: [bases e bancos de dados](#), bibliografias, catálogos, [artigos de revisão](#), cinema, museus, entre outros.

**Fontes de informação terciárias:** considerada uma espécie de “destilação e coleção de fontes primárias e secundárias” (JAMES COOK UNIVERSITY, 2006). São sinalizadores de localização ou indicadores, tendo como principal função auxiliar o usuário na pesquisa de fontes primárias e secundárias. Exemplos: bibliografia de bibliografias, guias de leitura, [catálogos coletivos](#), bibliotecas ([incluindo digitais e virtuais](#)), entre outros.

**Infodemia:** epidemia de informações (LEMOS, 2020). É um excesso de informações, algumas precisas e outras não, que tornam difícil encontrar fontes idôneas e orientações confiáveis quando se precisa (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020). A [infodemia](#) está ligada diretamente à desinformação, pois o [excesso de informação de um determinado assunto](#) pode produzir, por exemplo, diversas notícias falsas, incompletas ou distorcidas.

**Informação:** requer a elaboração de sentido a partir de dados. Com a interligação entre diferentes [informações](#) é elaborado o conhecimento. Informação pode ser entendida como um conceito representativo de algo que possui significado para alguém. Para ilustrar: palavras soltas não constroem informações, esse processo acontece quando elas são postas em uma rede de produção de sentido.

Information overload ver **Sobrecarga informacional**.

**Infoxicação:** termo criado pelo físico espanhol [Alfons Cornella](#) e que pode ser tratado como uma doença. É definido como uma “[...] dificuldade em digerir o excesso de informação oferecida diariamente no meio digital e também distinguir a qualidade, veracidade e relevância das informações a serem absorvidas. Esse processo faz com que se compartilhem informações falsas, assim, multiplicando a [infoxicação](#) no meio digital a cada dia.” (KWIECINSKI; BERTAGNOLLI; VILLARROEL, 2020, p. 7).

**Interagente:** é qualquer ente – [pessoa, instituição ou o próprio serviço de informação](#) – que precisa suprir determinada necessidade informacional (LUZ, 2014) para desenvolver suas atividades. É considerado um “elemento fundamental de todos os sistemas de informação [...]” (GUINCHAT; MENO, 1994, p. 481).

Lacuna informação ver Necessidade informacional.

Lacuna informacional ver Necessidade informacional.

**Mediação da informação:** é uma ação de interferência “[...] direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação de informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional [...]” (ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 25) decorrente de um processo de negociação, possui caráter colaborativo (BRANDÃO, 2017), capaz de promover a apropriação da informação e contribuir para a autonomia do sujeito no processo de satisfação de suas necessidades informacionais contribuindo para o protagonismo social dos usuários (JESUS; GOMES, 2019, p. 149).

**Metacognição:** compreende a capacidade de reflexão do indivíduo sobre os próprios processos de pensamento, em especial, o processo de construção de conhecimento.

**Metadado:** dados sobre dados que descrevem atributos de um recurso de forma estruturada. Suporta inúmeras funções: localização, descoberta, documentação, avaliação, seleção, entre outros. Fornece o contexto para entender os dados através do tempo. Fundamental na [recuperação da informação](#) (IKEMATU, 2001).

**Metaliteracy:** capacidade avaliativa do indivíduo sobre suas próprias competências, especialmente sobre aquelas que levam a uma consciência crítica sobre o próprio comportamento informacional em ambientes colaborativos e meios sociais (MACKAY; JACOBSON, 2014).

**Mídia:** meios com finalidade de transmitir informações, mas também podem se referir a um suporte físico (eletrônico ou não) onde as informações são armazenadas. (CERIGATO; CASARIN, 2017).

**Mídia Social:** meio pelo qual as pessoas interagem e colaboram na construção, disseminação, gerenciamento e significação da informação.

*Misinformation* ver **Desinformação**.

Necessidade de informação ver **Necessidade informacional**.

**Necessidade informacional:** é considerada a relação existente entre informação e a finalidade dessa informação para o interagente (MARTINEZ-SILVEIRA; ODDONE, 2007). Assim é obrigatório que haja um propósito para a informação necessitada, seja ele educacional, profissional, pessoal, cultural, entre outros. É possível perceber diversos momentos que [necessitamos de informação](#): “(a) as situações experienciadas pelos indivíduos em um contexto temporal e espacial no qual surgem as necessidades de informação, influenciadas pela experiência e pelas histórias de vida do indivíduo; (b) os *gaps* cognitivos enfrentados (necessidades de informação, questões que as pessoas têm quando constroem sentido e movem-se através do tempo-espaco) que são representados pelas angústias, desordens e confusões; (c) o uso da informação, ou seja, as pontes ou estratégias construídas (ideias, pensamentos, atitudes) para superação dos *gaps*” (VENÂNCIO; NASSIF, 2008, p. 98). É necessário que a informação contribua para sanar esta lacuna (*gap*) informacional existente. *O.D.:* Lacuna de informação, Lacuna informacional, Necessidade de informação.

**Notícia:** informação sobre situação ou acontecimento recente, novidade. Relato atual de fatos e acontecimentos veiculado em canais de comunicação (NOTÍCIA, 2015).

Notícias falsas ver **Fake News**.

**Pós-verdade:** circunstância em que se dá maior valor à opinião pública, às emoções, à crença pessoal do que [para a verdade e para os fatos](#). [Terreno fértil para a proliferação de desinformação](#).

**Prossumidor:** é um neologismo (originado no inglês *prosumer*) que provém da junção de produtor + consumidor. Alvin Toffler criou este neologismo, em 1980, em seu livro intitulado *A terceira onda*, para indicar o novo papel do consumidor na sociedade contemporânea.

**Recurso informacional:** Na perspectiva da informação-como-coisa, recurso informacional é qualquer objeto que possa ser representado em um sistema de informação, ou seja, que possa ser coletado, armazenado, tratado e recuperado. Portanto, não se limita ao suporte papel, pode ser um fóssil, uma coleção de rochas, um edifício histórico, desde que dotado de contexto e significado, caracterizando-se também como evidência (ZAFALON, 2017).

**Rede social:** estrutura diretamente ligada a relacionamento. Desde sempre o homem se organizou em redes sociais como mecanismo de proteção e colaboração, com fins coletivos e individuais. Seu objetivo principal é aproximar pessoas com interesses em comum (OLIVEIRA, 2020). *Ver também* Rede Social Digital e Mídia Social.

**Rede social digital:** exercem a mesma função de uma rede social, mas no ciberespaço. É um espaço de interação por meio das mídias sociais, onde as pessoas expõem suas ideias e partilham de interesses em comum (JACOBI, 2019).

**Sobrecarga informacional:** “[...] sobrecarga informacional (“information overload”) é um estado no qual a informação disponível e potencialmente útil torna-se um obstáculo (ou atraso) ao invés de uma ajuda. O excesso de informação está associado à perda de controle sobre a informação e à incapacidade em usar efetivamente a informação. Como resultado tem-se trabalho ineficiente e eventualmente até risco para a saúde.” (BAWDEN; ROBINSON, 2009, p. 4). Roetzel (2018)



também afirma que essa inabilidade está relacionada à quantidade, à complexidade e ao nível de redundância, de contradição e de inconsistência da informação. *O.D.: Information overload.*

**Sociedade da informação:** a expressão “Sociedade da Informação” traduz a percepção de que a informação passou a ter papel central para a dinamização da atividade econômica. A expressão surgiu no último terço do século XX. Manuel Castells (1999) destaca as seguintes características deste novo contexto: informação como a sua matéria-prima, capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias, lógica de redes, flexibilidade, convergência de tecnologias específicas para um sistema integrado (CASTELLS, 1999).

**Sujeito infocomunicacional:** Agente de informação e comunicação que se posiciona no cenário sócio-informacional concreto, observa, reflete, analisa e atua na estrutura social de forma crítica. (RENDÓN-ROJAS; GARCÍA CERVANTES, 2012). Essa noção considera dimensão social e ecológica do indivíduo, percebendo-o não mais como usuário, mas como um sujeito, enquanto ator social, cidadão. (DUDZIAK, 2003) *O.D.: Usuário.*

**Três E:** Trata-se de um método de argumentação criado no âmbito do InfoCom cujo princípio fundamental é de que toda afirmação deve ser pautada em: evidência, exemplo e/ou explicação (3E). Com isso, o argumento sai fortalecido porque necessariamente estará baseado em uma evidência ou em uma explicação apurada, ou ainda em uma exemplificação incontestável. Essas três bases são, em geral, suficientes para embasar ideias. *O.D.: 3E.*

Usuário *ver* Sujeito infocomunicacional.

**Verdade alternativa:** conceito que se baseia na perspectiva da pós-verdade, em que fatos importam menos que a verdade: na verdade alternativa, a “verdade pessoal” importa mais que a própria verdade (D’ANCONA, 2018). *Ver também* Fatos alternativos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. 278p. p. 9-32.

ALVES, Ermerson Nathan Pereira; BEZERRA, Sarah Freire; SAMPAIO, Débora Adriano. Ansiedade de informação e normose: as síndromes da sociedade da informação. **Biblionline**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 130-139, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/16494>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ARAÚJO, Wánderon Cássio Oliveira; SILVA, Edna Lúcia da; VARVAKIS, Gregório. Fluxos de informação em projetos de inovação: estudo em três organizações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 57-79, mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362017000100057&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362017000100057&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 jul. 2020.

BANCO DE DADOS. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, [2020]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/banco%20de%20dados>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BAWDEN, David; ROBINSON, Lyn. The dark side of information: Overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. **Information Science**, [s. l.], v. 35, 2009. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/990b/9507235e045b-cefe808c873c37758fe42e08.pdf?\\_ga=2.76013458.683087384.1591029650-521791238.1591029650](https://pdfs.semanticscholar.org/990b/9507235e045b-cefe808c873c37758fe42e08.pdf?_ga=2.76013458.683087384.1591029650-521791238.1591029650). Acesso em: 3 jun. 2020.

BLATTMANN, Ursula. **O que são fontes e recursos informacionais?** 2010. Disponível em: <http://bib-ci.wikidot.com/o-que-sao-fontes-e-recursos-informacionais>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BORGES, Jussara. **Participação política, internet e competências infocomunicacionais: evidências a partir de organizações da sociedade civil de Salvador**. Salvador: Edufba, 2013.

BORGES, Jussara. A contribuição das competências infocomunicacionais ao conceito de Media and Information Literacy. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 26-47, 2017. Número especial.

BORGES, Jussara. Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/38289/19699>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BORGES, Jussara. Aula 1: A informação e a comunicação na contemporaneidade. *In: GRUPO DE PESQUISA EM COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS. Curso Promoção de Competências Infocomunicacionais no Ensino Superior*. Porto Alegre: Infocom/UFRGS, 2020.

BRANDÃO, Gleise da Silva. **Competências infocomunicacionais e o arquivista: mediação para a apropriação da Informação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22997/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado\\_Gleise%20Brand%C3%A3o%281%29%20atualizada.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22997/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado_Gleise%20Brand%C3%A3o%281%29%20atualizada.pdf). Acesso em: 4 jul. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e terra, 1999. v. 3.

CASTELLS, Manuel. O espaço de fluxos. *In: CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v. 1, cap. 6, p. 467-521.

CERIGATO, Mariana Pícaro; CASARIN, Helen de Castro Silva. As mídias como fonte de informação: aspectos para uma avaliação crítica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, n. esp., p. 155-176, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/685/574>. Acesso em: 23 maio 2020.

CORDÓN GARCIA, José Antonio. Sobre la información, su necesidad y los modos de acceder a ella. *In: TORRES RAMÍREZ, Isabel de (ed.). Las fuentes de información: estudios teórico-prácticos*. Madrid: Síntesis, 1998. p. 17-27.

DADO. *In: MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. [S. l.]: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/dado/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news**. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>. Acesso em: 18 dez. 2019.

FALLIS, Don. What is disinformation?. **Library Trends**, [s. l.], v. 63, n. 3, p. 401-426, 2015. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/89818/63.3.fallis.pdf?sequence=2>. Acesso em: 17 set. 2020.

GOMES, Marcos Aurélio; DUMONT, Lígia Maria Moreira. Possíveis relações entre o uso de fontes de informação e a competência em informação. **Transinformação**, v. 27, n. 2, p. 133-143, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tinf/a/6vCkPXhb6wVR6KSmTD6T8Pz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2020.

GONSALVES, Rafael Santos. **O acesso e uso de fontes de informação por formandos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina de 2007.1 e 2007.2**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/119880/269624.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 maio 2020.

GUINCHAT, Claire; MENOU, Michel. **Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação**. Brasília, DF: IBICT, 1994.

HELLER, Bruna; JACOBI, Greison; BORGES, Jussara. **Por uma compreensão da desinformação sob a perspectiva da Ciência da Informação**. Brasília, DF, v. 49, n. 2, p. 189-204, maio/ago, 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5196/5254>

INOMATA, Danielly Oliveira; ARAÚJO, Wânderson Cássio Oliveira; VARVAKIS, Gregório. Fluxos de informação na perspectiva organizacional. **Informação & Informação**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 203-228, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/18209/17645>. Acesso em: 17 set. 2020.

IKEMATU, Ricardo Shoit. Gestão de metadados: sua evolução na tecnologia da informação. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, [s. l.], v. 2, n. 6, dez. 2001. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/5268>. Acesso em: 22 set. 2020.

JACOBI, Greison. **Mídias sociais como fonte de informação de adolescentes e jovens em tempos de fake news**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/212448>. Acesso em: 17 set. 2020.

JESUS, Mirleno Livio Monteiro de; GOMES, Henriette Ferreira. Quando as palavras voltam prá casa: o locus da conscientização e redescrição na mediação da informação e na formação de protagonistas. In: FARIAS, Gabriela Belmont de; FARIAS, Maria Giovanna Guedes (org.). **Competência e Mediação da Informação: percepções dialógicas entre ambientes abertos científico**. São Paulo: Abecin, 2019. p. 146-158. Disponível em: [http://abecin.org.br/ebooks/competencia\\_mediacao/EBook\\_Competencia\\_e\\_Mediacao\\_da\\_Informacao.pdf](http://abecin.org.br/ebooks/competencia_mediacao/EBook_Competencia_e_Mediacao_da_Informacao.pdf). Acesso em: 4 jul. 2020.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. Geração de glosários e dicionários especializados. *In*: KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny (org.). **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 127-144.

KWIECINSKI, Anelise Maya; BERTAGNOLLI, Silvia de Castro; VILLARROEL, Márcia Amaral Corrêa Ughini. Infociação, políticas públicas e educação. **Scientia Tec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, [s. l.], v. 7 n. 1, p. 5-17, jun. 2020. Edição Especial 4º Seminário de Pós-Graduação do IFRS. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/4137>. Acesso em: 24 jun. 2020.

LARA, Marilda Lopes Ginez de; CONTI, Vivaldo Luiz. Disseminação da informação e usuários. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 26-34, Dec. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392003000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 jul. 2020.

LEMOS, André. **André Lemos, professor da Facom/UFBA, fala sobre fake news e infodemia**. [Abeu Reflete], São Paulo, 27 maio 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUZ, Charley. Usuários, conceitos, estudos de necessidades e formas de estudo. **Portal do Arquivista**. [s. l.], 17 dez. 2014. Disponível em: <https://www.arquivista.net/?s=Usu%C3%A1rios%2C+conceitos%2C+estudos+de+necessidades+e+formas+de+estudo>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MACKEY, Thomas P.; JACOBSON, Trudy E. **Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners**. London: Facet, 2014.

MARTINEZ-SILVEIRA, Martha; ODDONE, Nanci. Necessidades e comportamento informacional: conceituação e modelos. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 36, n. 2, p. 118-127, maio/ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652007000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652007000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 jul. 2020.

MUCCHIELLI, Alex. **Les sciences de l'information et de la communication**. 2. ed. Paris: Hachette, 1998.

NOTÍCIA. *In*: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.]: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/not%C3%ADcia/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

OLIVEIRA, Lídia. Aula 8: Participação em ambientes de mídias colaborativas e desenvolvimento de redes sociais. *In*: GRUPO DE PESQUISA EM COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS. **Curso de Promoção de Promoção de competências infocomunicacionais para o ensino superior**. Porto Alegre: Infocom/UFRGS, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Departamento de evidência e inteligência para ação em saúde. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a covid-19**. [S. l.]: OPAS, [2020]. Disponível em: [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/FactsheetInfodemic\\_por.pdf?sequence=5](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/FactsheetInfodemic_por.pdf?sequence=5). Acesso em 05 jul. 2020.

PASSARELLI, Brasilina *et al.*, Identidade conceitual e cruzamentos disciplinares. *In*: PASSARELLI, Brasilina; SILVA, Armando Malheiro; RAMOS, Fernando (org.). e **Infocomunicação: estratégias e aplicações**. São Paulo: Senac, 2014. P. 79-122.

PERROTI, Edmir; PIERRUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. *In*: LARA, Marilda Lopes Ginez de; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy Pires. (org.). **Informação e Contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007.

JAMES COOK UNIVERSITY. **Primary, secondary and tertiary sources**. Queensland, Austrália: JCU, 2006. Disponível em: <http://www.library.jcu.edu.au/LibraryGuides/primsrsrcs.shtml>. Acesso em: 17 set. 2020.

RENDÓN-ROJAS, Miguel Ángel; GARCÍA CERVANTES, Alejandro Luis. El sujeto informacional en el contexto contemporáneo. Un análisis desde la epistemología de la identidad comunitaria-informacional. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 30-45, jan./abr. 2012.

ROETZEL, Peter Gordon. Information overload in the information age: a review of the literature from business administration, business psychology, and related disciplines with a bibliometric approach and framework development. **Business Research**, [s. l.], v. 12, p. 479-522, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40685-018-0069-z.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SILVA, Débora. Banco de dados. **Estudo Prático**, Belo Jardim, 24 ago. 2015. Atualizado em: 22 ago. 2015. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/banco-de-dados/>. Acesso em: 17 set. 2020.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Nova Iorque: Bantam Books, 1980.

VENÂNCIO, Ludmila Salomão; NASSIF, Mônica Erichsen. O comportamento de busca de informação sob o enfoque da cognição situada: um estudo empírico qualitativo. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 37, n. 1, p. 95-106, jan./mar. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652008000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652008000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 jul. 2020.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília, DF: UNESCO, UFTM, 2013.

ZAFALON, Zaira Regina. Recurso informacional e representação documental. *In: ENCONTRO DE REPRESENTAÇÃO DOCUMENTAL*, 1., 2017, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCAR, 2017. Disponível em: <http://www.telescopium.ufscar.br/index.php/enredo/enredo/paper/viewFile/110/107>. Acesso em: 12 out. 2020.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

### Jussara Borges

Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou estágio doutoral na Universidade de Aveiro, Portugal (2010) e pós-doutoral na Universidade Carlos III de Madrid (2016). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCIN/UFRGS). Atualmente é docente na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico) da UFRGS e líder do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom).

E-mail: [jussara.borges@ufrgs.br](mailto:jussara.borges@ufrgs.br)

### Gleise Brandão

Doutora e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora assistente do Departamento de Fundamentos e Processos Informacionais do Instituto de Ciência da Informação da UFBA, além de pesquisadora do Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Comunicações e Conhecimento (Gepicc) e do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom).

E-mail: [gleise.brandao@ufba.br](mailto:gleise.brandao@ufba.br)

### Susane Santos Barros

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). Professora assistente do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Diretora da Editora da UFBA. Pesquisadora do Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Comunicações e Conhecimento (Gepicc) e do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom).

E-mail: [susanesb@ufba.br](mailto:susanesb@ufba.br)



## SOBRE OS AUTORES

### **Bianka Maduel**

Bibliotecária pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cursando especialização em Literatura Brasileira na Faculdade Unyleya. Consoelheira do Conselho Estadual de Cultura (CEC-RS), no período de 2020/2022. Fundadora e coordenadora da Biblioteca Comunitária Girassol. Presidente da Associação Social e Cultural Conceito Arte (ASCCA). Integrante do coletivo Beabah - Bibliotecas Comunitárias do RS e da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC). Durante a graduação foi bolsista de iniciação científica e extensionista, além de participar do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom). Atua como bibliotecária, produtora cultural e pesquisadora da temática de bibliotecas comunitárias.

E-mail: [bfb.maduell@gmail.com](mailto:bfb.maduell@gmail.com)

### **Bryan Nicollas Costa**

Graduando do curso de Biblioteconomia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Formado em técnico em Biblioteconomia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS-Campus Porto Alegre). Técnico em Informática pelo Senac-RS técnico em Logística pela FACCENTRO. Voluntário do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom).

E-mail: [bryannsc@outlook.com](mailto:bryannsc@outlook.com)

### **Bruna Heller**

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com especialização em Educação Ambiental e em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, ambas pela FURG, e mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCIN/UFRGS). Atualmente, atua como bibliotecária na Universidade Feevale e como tutora do curso de Biblioteconomia à distância (UAB/UFRGS). É membro do grupo de pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom/UFRGS).

E-mail: [brunahellerbh@gmail.com](mailto:brunahellerbh@gmail.com)

### **Camila Alves de Melo**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), na linha de

pesquisa Estudos Culturais em Educação. Licenciada em Pedagogia e bacharel em Biblioteconomia pela UFRGS. Doutoranda em Educação da UFRGS. E-mail: [camilaalvesm@hotmail.com](mailto:camilaalvesm@hotmail.com)

#### **Charles Espolier**

Bacharel em biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2020). Membro do grupo de pesquisa InfoCom/UFRGS. Interessado em pesquisar por: marketing da informação; cultura; desenvolvimento/incentivo à leitura; gestão do conhecimento; fluxo de informação; direito à informação; política; mídias sociais; comportamento informacional nas redes; competências do bibliotecário; competências informacionais e competências infoComunicacionais.

E-mail: [charlesespolier@gmail.com](mailto:charlesespolier@gmail.com)

#### **Daniel Aguiar Dedavid**

Servidor da Justiça do Trabalho, tem experiência profissional em Comunicação Pública. Mestrando em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda (2012) pela mesma instituição. É integrante do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom) desde 2020, com interesse de pesquisa em competência crítica em informação, competências infocomunicacionais, desinformação.

E-mail: [daniel.dedavid@ufrgs.br](mailto:daniel.dedavid@ufrgs.br)

#### **Deiziane Braga Stivanin**

Bacharel em Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: [deizibstivanin01@gmail.com](mailto:deizibstivanin01@gmail.com)

#### **Érica Corrêa Soares**

Graduanda do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalha como revisora de normas técnicas das revistas universitárias *Intexto* e *Em Questão* e presta serviço *freelancer* para a Editora Kuzuá como assistente editorial. Já atuou como educadora infantil e deu aulas de teatros para crianças e adolescentes de 7 a 15 anos. Ajudou a produzir e registrar eventos culturais, cursos e oficinas de entidades como o Núcleo de Cultura da Região Leste (Nucleste), Associação dos Escultores do Estado do Rio Grande do Sul (AEERGS), Associação Brasileira de Jornalistas e Escritoras (AJEB) e Clá de Gaya. No período de junho de 2019 a fevereiro de 2021 atuou como bolsista de extensão na UFRGS prestando serviços de apoio técnico e pedagógico para

professores e alunos nos cursos Promoção de competências Infocomunicacionais para Estudantes do Ensino Médio e Promoção de competências Infocomunicacionais para o Ensino Superior.

E-mail: [eribcs@gmail.com](mailto:eribcs@gmail.com)

#### **Fabiane Simões da Silva**

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrou o Projeto de Extensão Tesouros de Papel como contadora de histórias e proporcionando a mediação de leitura. Foi bolsista do Instituto Meridional (IMED), atuando na biblioteca universitária. Foi bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom). Atualmente trabalha como pesquisadora com interesses nas temáticas do desenvolvimento sustentável e os objetivos da Agenda 2030.

E-mail: [fabianesimoes11@gmail.com](mailto:fabianesimoes11@gmail.com)

#### **Francisco José Daher Junior**

Jornalista graduado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Educação, Gestão Social e Desenvolvimento Local (UnA) e doutorando em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (PPGCI/UFBA). Trabalha na Diretoria e Comunicação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e, atualmente, é pesquisador em Competências Infocomunicacionais.

E-mail: [chicodaher51@gmail.com](mailto:chicodaher51@gmail.com)

#### **Gleise Brandão**

Doutora e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora assistente do Departamento de Fundamentos e Processos Informacionais do Instituto de Ciência da Informação da UFBA, além de pesquisadora do Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Comunicações e Conhecimento (Gepicc) e do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom).

E-mail: [gleise.brandao@ufba.br](mailto:gleise.brandao@ufba.br)

#### **Greison Jacobi**

Bibliotecário na Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA), mestrando em Ciência da Informação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom).

E-mail: [gejacobi89@gmail.com](mailto:gejacobi89@gmail.com)

#### **Jaires Oliveira Santos Guterres**

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda e mestre em Ciência da Informação pela UFBA. Possui graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Competências e comportamento: processos de produção, inovação e comunicação da informação (Comporti) da UFBA. Atuou como gestora em Bibliotecas Públicas Estaduais. Desenvolve pesquisas com ênfase em competência em informação, processo educativo, profissionalização, informação e cidadania.

E-mail: [jaires@ufba.br](mailto:jaires@ufba.br)

#### **Juana Belinaso**

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Técnica em Biblioteconomia pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Integrante do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom) desde 2019. Atuou como bolsista de iniciação científica no projeto Promoção de competências Infocomunicacionais para o Ensino Superior no referido grupo.

E-mail: [juana.belinaso@gmail.com](mailto:juana.belinaso@gmail.com)

#### **Jussara Borges**

Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou estágio doutoral na Universidade de Aveiro, Portugal (2010) e pós-doutoral na Universidade Carlos III de Madrid (2016). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCIN/UFRGS). Atualmente é docente na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico) da UFRGS e líder do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom).

E-mail: [jussara.borges@ufrgs.br](mailto:jussara.borges@ufrgs.br)

#### **Keyla Sousa Santos**

Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. (PPGEDUC/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC/UNEB).

E-mail: [keylasousasantos@yahoo.com](mailto:keylasousasantos@yahoo.com)

### **Lídia Oliveira**

Doutoramento (2002) e agregação (2010) em Ciências e Tecnologia da Comunicação, Universidade de Aveiro-Portugal. Exerce as funções de Professora Associada com Agregação no Departamento de Comunicação e Arte, da Universidade de Aveiro-Portugal. É investigadora no Digital Media & Interaction Centre (<https://digimedia.web.ua.pt>), no qual é coordenadora do Grupo de Investigação em Cibercultura. Os seus interesses de investigação centram-se nas implicações dos media digitais nas diversas facetas da vida, do screen time à herança cultural e às aplicações das tecnologias para o bem-estar e formação.

E-mail: [lidia@ua.pt](mailto:lidia@ua.pt)

### **Renata Farias Machado**

Possui formação profissional de nível técnico em Biblioteconomia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil (IFRS-Campus Porto Alegre). Ainda no IFRS, foi bolsista de iniciação científica no Projeto de Pesquisa Acessibilidade e Inclusão de Adolescentes com Fibrose Cística no Uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação e na Criação de Game II. Atualmente é graduanda em Biblioteconomia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom).

E-mail: [renatafmachado\\_@hotmail.com](mailto:renatafmachado_@hotmail.com)

### **Rodrigo Eduardo Botelho-Francisco**

Pesquisador vinculado aos programas de pós-graduação em Comunicação e em Gestão da Informação; e docente do Departamento de Ciência e Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Livre-docente em Informação e Tecnologia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP) e doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da USP com pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid e na Universitat Autònoma de Barcelona. Líder do Grupo de Pesquisa Information & Media Lab e pesquisador junto à Rede de Pesquisa Aplicada Jornalismo e Tecnologias Digitais (JorTec) e Rede de Gestão da Informação e do Conhecimento (Rede GIC).

E-mail: [robotelho@gmail.com](mailto:robotelho@gmail.com)

### **Susane Santos Barros**

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). Professora assistente do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Diretora

da Editora da UFBA. Pesquisadora do Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Comunicações e Conhecimento (Gepicc) e do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom).

E-mail: [susanesh@ufba.br](mailto:susanesh@ufba.br)

#### **Vanessa Inácio**

Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É bacharel em Biblioteconomia e especialista em Gestão de Bibliotecas Universitárias pela mesma instituição. É integrante do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom) desde 2020. Atua como bibliotecária documentalista da UFRGS desde 2004, onde integra a equipe do Curso de Extensão Super 8 - Pesquisa e Uso da Informação Científica, o qual capacita usuários em competências em informação e comunicação.

E-mail: [vanessa.vicds@gmail.com](mailto:vanessa.vicds@gmail.com)

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

ação 14, 17, 24, 26, 28, 30, 32, 38, 43, 44,  
46, 47, 76, 77, 138, 177, 198, 213, 218,  
219, 220, 221, 223, 224, 233, 234, 236,  
238, 239, 240, 247, 253, 261  
alfabetização informacional 245  
alfabetização midiática 216, 245, 262  
ambientes digitais 55, 60, 61, 165, 178,  
181, 182, 183, 188, 202, 227  
ansiedade informacional 246  
apropriação consciente 177  
arquivistas 13, 121, 215, 238  
aspectos cognitivos 21, 46, 47, 106, 111,  
112, 113, 117  
avaliação crítica 68, 88

### B

bibliotecários 8, 13, 14, 42, 43, 54, 68, 95,  
96, 97, 98, 100, 124, 133, 140, 142, 165,  
170, 186, 187, 191, 198, 199, 214, 215,  
221, 227, 228, 238, 239  
bolsistas 13

### C

cibercultura 173, 246, 260, 268  
cidadania 17, 22, 27, 28, 29, 33, 89, 95,  
180, 208, 267  
cientistas 13, 147, 201, 203  
colaborativo 21, 31, 34, 113, 117, 119,  
120, 209, 221, 228, 238, 239, 253  
competência 36, 43, 70, 87, 104, 159, 200,  
216, 247, 248, 259  
competência informacional 200  
competência operacional 31, 33, 193, 199  
compreensão 71, 75, 112  
comunicação 13, 16, 17, 21, 23, 25, 29,  
30, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 45, 46,  
48, 49, 53, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 98,  
111, 118, 121, 134, 140, 144, 145, 146,

147, 148, 149, 155, 156, 157, 160, 161,  
162, 164, 165, 169, 173, 174, 175, 176,  
177, 178, 180, 181, 188, 192, 193, 198,  
199, 205, 208, 209, 214, 220, 227, 228,  
229, 231, 233, 234, 235, 236, 239, 240,  
247, 248, 250, 251, 254, 256, 258, 259,  
263, 264, 265, 266, 267, 268, 269  
conhecimento 15, 16, 17, 21, 23, 24, 25,  
27, 28, 29, 31, 46, 51, 56, 57, 58, 60, 62,  
65, 66, 67, 69, 70, 74, 75, 79, 80, 81, 85,  
99, 106, 107, 109, 112, 113, 120, 135, 137,  
141, 142, 147, 159, 164, 165, 169, 179,  
182, 185, 190, 192, 193, 195, 196, 209,  
210, 212, 213, 216, 229, 243, 247, 248,  
249, 250, 251, 252, 253, 265  
consciência crítica 13, 24, 49, 253  
contemporaneidade 17, 36, 53, 54, 123,  
149, 153, 155, 157, 160, 165, 209, 228,  
229, 234, 258, 261  
coronavírus 95, 154, 156, 201, 227  
Covid-19 59, 95, 154, 227

### D

Desinformação 96, 249, 254  
dinâmicas psicossociais 166  
direito autoral 108, 122, 123, 125, 126,  
127, 128, 129, 132, 133, 142, 144  
direitos intelectuais 180

### E

educação 13, 14, 24, 25, 27, 31, 32, 38,  
40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 55, 56, 86,  
133, 147, 183, 187, 191, 202, 205, 210,  
211, 212, 213, 238, 239, 260  
educação permanente 191  
estratos socioculturais 167  
estudantes 8, 13, 50, 79, 94, 185, 207, 210,  
214, 221, 227, 232, 234, 235, 236, 237,  
238, 239, 240

**I**

informação 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 79, 80, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 123, 124, 132, 133, 134, 137, 140, 141, 142, 143, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 164, 165, 169, 170, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 219, 220, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 267, 269  
informação certificada 165  
interativo 21, 238

**M**

metacognição 253  
Metaliteracy 33, 121, 189, 191, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 209, 216, 231, 253, 260  
mídias colaborativas 163, 231, 261  
mundos virtuais 180

**N**

natureza interpessoal 166  
necessidade informacional 253, 254  
negacionismo científico 13, 39  
notícias falsas 254

**O**

organização 13, 33, 66, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 83, 85, 106, 112, 113, 115,

116, 148, 149, 153, 170, 211, 218, 230, 235, 248

**P**

pedagogia crítica 22, 24, 25, 27, 43, 46  
pegadas digitais 178  
plágio 108, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 231  
produção colaborativa 32, 111, 115, 117, 118  
professores 8, 13, 79, 206, 210, 216, 233, 238, 262, 266  
propriedade intelectual 108, 122

**R**

recurso informacional 255, 262  
redes sociais 32, 39, 40, 41, 42, 118, 119, 134, 150, 159, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 176, 181, 183, 219, 231, 255, 261  
redes sociais digitais 176, 181  
reflexão 14, 18, 24, 28, 38, 40, 43, 44, 46, 47, 74, 78, 164, 165, 206, 222, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 253

**S**

sobrecarga informacional 252, 255  
sociedades 13, 39, 175, 176, 179

**T**

tecnologias 21, 60, 64, 111, 263, 264, 267, 268  
tecnologias digitais 166, 175, 177

**U**

unidades informacionais 76  
universidades brasileiras 185, 186

**V**

verdade alternativa 256  
vida acadêmica 22





[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

# EDUCAÇÃO PARA A INFORMAÇÃO

como promover  
competências  
infocomunicacionais



**PPGCIN**  
Programa de Pós-Graduação em  
Ciência da Informação – UFRGS

